

Mirva Sandén

Kvalitet i förskolan – idé och verklighet

En studie om förskollärares uppfattningar
av kvalitetsaspekter i verksamhetsmiljön

Avhandling Pro Gradu
Utbildningslinjen för
barnträdgårdslärare
Fakulteten för pedagogik
och välfärdsstudier
Åbo Akademi 2016

| | |
|---|---------------------|
| Författare Sandén Mirva Benita | Årtal 2016 |
| Titel Kvalitet i förskolan–idé och verklighet. En studie om förskollärares uppfattningar av kvalitetsaspekter i verksamhetsmiljön | |
| Oppublicerad pro gradu-avhandling. Utbildningslinjen för barnträdgårdslärare. Fakulteten för pedagogik och välfärdstudier. Åbo Akademi | Sidantal 88 (97) |
| <p>Abstrakt</p> <p>Den här avhandlingen studerar förskollärares uppfattningar av kvalitetsaspekter i verksamhetsmiljön i förskolan. Syftet med denna studie är att ta reda på hur pedagoger i förskolan ser på kvalitet och vad pedagoger uppfattar att kvalitet innebär i den pedagogiska verksamheten i förskolan. Vilken innebörd har kvalitet för dem?</p> <p>Forskningsfrågorna är:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Vad innebär begreppet kvalitet för pedagoger i förskolan? 2. Vad har styrdokumentet för betydelse för pedagoger med tanke på en kvalitativ pedagogisk verksamhet? 3. Hur utvärderar pedagoger verksamheten? <p>Forskningsmetoden är kvalitativ och en fenomenografisk ansats användes i analysarbetet. Den empiriska undersökningen utfördes genom att använda en kvalitativ forskningsintervju. Undersökningsgruppen bestod av tolv förskollärare på två orter som intervjuades på sina arbetsplatser.</p> <p>I den teoretiska referensramen beskrivs perspektiv på lärande och perspektiv på kvalitet ur flera olika perspektiv.</p> <p>Resultatet från undersökningen visar att respondenternas uppfattningar av kvalitet i verksamhetsmiljön är att professionella, behöriga pedagoger behövs i förskolan. Det som betonas och är betydelsefullt för kvaliteten är de mellanmänniska relationerna. Alla pedagoger i den här studien framhåller ett genuint bemötande till barn och föräldrar. Även barns lärande lyfts fram och att barn har olika sätt att tillägna sig lärandet som bör tillgodoses i förskoleundervisningen. Pedagogerna anser att det är viktigt att medvetandegöra läroprocessen för det enskilda barnet.</p> <p>Respondenterna upplever läroplanen på olika sätt. En del anser att den är ett stöd i det pedagogiska arbetet på många sätt. Andra anser att den är flummig och går att tolka enligt vad pedagogen själv är intresserad av. Läroplanen är ändå ett styrdokument som respondenterna anser viktig för verksamhet i förskoleundervisningen.</p> <p>Enligt intervjusvaren i den här undersökningen sker utvärderingen av förskolan på olika sätt i landet. I vissa förskolor utvärderas verksamheten kontinuerligt och förändringar görs genast medan andra förskolor utför en utvärdering av verksamheten en eller två gånger om året. På de förskolor där en större utvärdering utförs en eller två gånger om året lyssnar pedagogen på barns och föräldrars respons vid utvecklingssamtal. Därefter gör pedagogerna genast förändringar enligt vad föräldrarna uttalat.</p> | |
| Sökord: Förskola, förskoleundervisning, pedagogisk kvalitet, läroplan, utvärdering, systematisk kvalitetsredovisning. | |

Innehållsförteckning

| | |
|---|----|
| 1 Inledning | 1 |
| 2 Teoretisk referensram | 5 |
| 2.1 Perspektiv på lärande..... | 5 |
| 2.1.1 Förskolan som lärandemiljön | 5 |
| 2.1.2 Lärande - olika sätt att förstå..... | 7 |
| 2.1.3 Barns lärande och pedagogers förhållningssätt | 10 |
| 2.2 Perspektiv på kvalitet i förskolan | 11 |
| 2.2.1 Läroplanens intentioner för förskolan | 12 |
| 2.2.2 Kvalitetsarbete i förskolan..... | 14 |
| 2.2.3 Pedagogisk dokumentation..... | 17 |
| 2.2.4 Utvärdering av förskolans pedagogiska verksamhet..... | 18 |
| 2.2.5 Olika mätinstrument för att utvärdera pedagogisk kvalitet | 20 |
| 3 Forskningsansats och metod | 23 |
| 3.1 Kvalitativ ansats | 23 |
| 3.2 Fenomenografisk ansats | 25 |
| 3.3 Kvalitativ intervju som datainsamlingsmetod | 27 |
| 3.4 Undersökningsgrupp, urval och genomförande | 31 |
| 3.5 Analys och tolkning..... | 33 |
| 3.6 Reliabilitet och validitet | 35 |
| 3.7 Etiska överväganden..... | 37 |
| 4 Resultatredovisning | 39 |
| 4.1 Pedagogens professionella förhållningssätt..... | 39 |
| 4.1.1 Pedagogisk kompetens | 39 |
| 4.1.2 Relationen mellan pedagog och barn | 44 |
| 4.1.3 Samarbetet med föräldrarna | 49 |
| 4.2 Pedagogen som stöd i barnets läroprocess | 51 |
| 4.2.1 Pedagogen samspelar med barnet..... | 51 |
| 4.2.2 Pedagogen handleder barnet..... | 53 |
| 4.2.3 Pedagogen medvetandegör läroprocessen för barnet | 56 |
| 4.3 Läroplanens betydelse för verksamheten | 59 |
| 4.3.1 Läroplanen utformar verksamheten..... | 59 |
| 4.3.2 Läroplanens innehåll | 62 |
| 4.4 Pedagogisk utvärdering | 64 |
| 4.4.1 Metodisk utvärdering | 64 |
| 4.4.2 Reflektion i verksamheten..... | 67 |

| | |
|--|----|
| 5 Diskussion | 70 |
| 5.1 Centrala slutsatser från undersökningen..... | 70 |
| 5.2 Pedagogers kunnande | 71 |
| 5.3 Barns lärande | 74 |
| 5.4 Läroplanens betydelse för verksamheten | 76 |
| 5.5 Förskolans utvärdering i praktiken..... | 78 |
| 5.6 Metoddiskussion..... | 79 |
| 6 Avslutning | 82 |
| 7 Referenser | 85 |
| Bilagor | |

1 Inledning

Mitt intresse för vad kvalitet innebär i förskolan har vuxit fram under åren som jag arbetat som barnträdgårdslärare och förskollärare. I det dagliga arbetet med föräldrar, barn och kolleger har jag reflekterat över mitt eget arbete i förskolan. Det frågor jag funderat på, är vilken kvalitet jag vill åstadkomma i mitt arbete och vad kvalitet innebär i förskolans vardag. För att göra ett gott pedagogiskt arbete i förskolan har jag märkt att det är betydelsefullt att reflektera över de val som görs under dagen. Min personliga erfarenhet är att föräldrar är kvalitetsmedvetna och vill välja en förskola med pedagogiskt god kvalitet. I samtal med föräldrar framkommer det att de vill ha en bra förskoleplats för sina barn. Föräldrarna berättar att de diskuterar kvalitetsfrågor med sina bekanta och med personal i småbarnspedagogiken. Det innebär att pedagoger behöver vara mera medvetna om vad god kvalitet innebär för att kunna diskutera kvalitetsfrågor med föräldrar. Detta är orsaken till att jag vill ta reda på vad pedagoger har för uppfattningar av kvalitet i förskolan. Därför undersöks fenomenet kvalitet ur ett pedagogiskt perspektiv. I den här avhandlingen kommer både begreppen förskoleundervisning och förskola att användas i bemärkelsen då sexåringar deltar i förskolans verksamhet året innan skolan börjar. Dessa båda begrepp används i *Grunderna för förskoleundervisningens läroplan (2010)*. Det styrdokument för förskolan som undersökningen i den här avhandlingen utgår ifrån är *Grunderna för förskoleundervisningens läroplan 2010*. Begreppet pedagog används som ett begrepp som omfattar alla vuxna som arbetar i förskoleundervisningen.

Kvalitet är ett begrepp som det talas om i många olika sammanhang. En produkt eller tjänst värderas ur ett kvalitativt perspektiv. I samhället idag ställs det krav på att de produkter som produceras är av god kvalitet. Också inom utbildningssektorn förväntas det att kvaliteten ska vara hög. Kvaliteten i förskolan har också aktualiserats den senaste tiden på grund av regeringens sparåtgärder och barnträdgårdslärarna har engagerat sig i denna viktiga fråga. Föräldrar önskar en förskola med hög kvalitet för sina förskolebarn. Vad innebär kvalitet i förskolan? Alla människor i vårt land har olika uppfattningar om vad kvalitet innebär eftersom vi alla prioriterar och värderar kvalitet på olika sätt. Värdegrundsfrågor spelar en stor roll då kvalitet diskuteras i förskolans verksamhet. Det är önskvärt att dessa frågor diskuteras grundligt i förskolan för att personalen tillsammans skulle komma till konsensus om vilka värderingar som är viktiga i arbetslaget. Personalen i förskolan kan ha olika utbildningar och värderingar, därför är det viktigt att samtala om vad kvalitet i verk-

samhetsmiljön betyder för alla i arbetsteamet. Dessutom är det betydelsefullt att denna diskussion fortgår kontinuerligt under hela förskoleåret.

När Finland blev medlem i Europeiska Unionen berättar Kinos och Palonen (2013, s. 13–14) att efterfrågan på styrdokument inom dagvården uppkom. Därför utarbetades nya läroplaner, *Grunderna för planen för småbarnsfostran* och *Grunderna för förskoleundervisningens läroplan*. Därefter har *grunderna för förskoleundervisningens läroplan* uppdaterats år 2010 och senast år 2014. Samtidigt med förskoleundervisningens läroplan trädde den subjektiva rätten till förskolan i kraft. Utbildningsstyrelsen (2016) klargör att förskoleundervisningen är en del av småbarnspedagogiken. Synen på barns lärande har förändrats under de senaste åren och bland annat därför utarbetades en ny lag om småbarnspedagogik (2015). Styrdokumenterna *Grunderna för förskoleundervisningens läroplan* och *Grunderna för planen om småbarnspedagogik* har därför revideras enligt vad den nya lagen om småbarnspedagogiken föreskriver. Regionalt har alla förskolor under det senaste året utarbetat en egen förskoleplan. Hösten 2016 togs den nya läroplanen för förskoleundervisningen i bruk. Dessutom är förskolan obligatorisk sedan hösten 2015. Förskoleundervisningen regleras även av lagen om grundläggande utbildningen (1998) och de föreskrifter som fastställs i den.

I samhället i dag fokuseras det på det livslånga lärandet på många områden. Enligt *Grunderna för förskoleundervisningens läroplan* (2014, s. 14–15) används begreppet lärtig som leder från småbarnsåldern ända till gymnasieåldern. Desto mera aktuellt är det då med god kvalitet. På grund av detta är hållbar utveckling ett begrepp i många läroplaner och det finns hållbara utvecklingsplaner för att synliggöra och genomföra en förskola med god kvalitet. Det är i de tidiga barnåren som barns lärande utvecklas. Sheridan och Pramling Samuelsson (2009, s. 9–15) betonar hur viktiga de första åren är, ur ett lärande perspektiv för barnet. De tidiga barnåren är betydelsefulla med tanke på det livslånga lärandet. Då är barnet nyfiskt och vill lära sig. Under den här perioden är det viktigt att pedagogerna ger barnet förutsättningar och synliggör lärande och växande för barnet.

Barnets bästa är det viktigaste i förskoleundervisningen. Pedagogerna är där för barnets skull där interaktionen mellan barnet och pedagogerna är av stor betydelse. FN:s konvention om barnets rättigheter (1989) betonar i sina artiklar att alla barn har rätt till att utvecklas fysiskt och psykiskt. Alla har samma rättigheter, barnets bästa ska beaktas när beslut görs och de

ska få säga sin åsikt som ska respekteras. Dessutom har alla barn rätt till utbildning, utveckling och uppfostran. Enligt den nya lagen om småbarnspedagogik (2015) föreskrivs att alla barn i Finland ska ha möjligheter till likvärdiga förutsättningar till småbarnspedagogik och förskola. Mångsidig pedagogisk verksamhet ska genomföras i alla förskolor. Småbarnspedagogiken ska erbjuda alla barn välmående, trygghet, jämställdhet mellan könen och respekt. Barnets kultur, språk, religions- och livsåskådningsmässiga bakgrund betonas. Därtill ska alla barns helhetsmässiga utveckling stödas genom att alla barn ges möjligheter till positivt lärande i en tillåtande lärmiljö. Pedagogens förhållningssätt och behörighet betonas samt växelverkan mellan pedagoger och barn poängteras. Ytterligare framhåller den nya lagen att barn och föräldrar ska få möjligheter att vara delaktiga och få påverka sin egen situation i förskolan. Barnets bästa och barnets utveckling lyfts fram i *Grunderna för planen för småbarnsfostran* (2005, s. 11–14). Dessutom är syftet med planen att småbarnsfostran verkställs likadant i hela landet och att skapa förutsättningar för en utveckling av småbarnsfostrans kvalitet. Ett annat syfte som poängteras är en medveten utveckling av personalens yrkeskunskaper och då framförallt att pedagogerna konkretiserar småbarnsfostran processinriktat. Förutom detta betonas i *Grunderna för planen för småbarnsfostran* (2005, s. 12–14) att när det sker förändringar i samhället är det av stor vikt att kontinuerligt utvärdera och ha nya visioner för småbarnsfostran. Kvalitativ småbarnsfostran omfattar det nätverk som barnet och familjen lever i. Det innebär en helhetsyn av barnets utveckling och en kontinuitet i barnets uppfostran och undervisning. Därför är det viktigt med mångsidigt samarbete då ett barn förflyttas från daghemmet till förskolan och vidare till skolan.

Syftet med denna avhandling är att ta reda på hur pedagoger ser på kvalitet och vad pedagoger uppfattar att kvalitet i den pedagogiska verksamheten i förskolan innebär. Vilken innebörd har det för dem? Mina forskningsfrågor är:

1. Vad innebär begreppet kvalitet för pedagoger i förskolan?
2. Vad har styrdokumentet för betydelse för pedagoger med tanke på en kvalitativ pedagogisk verksamhet?
3. Hur utvärderar pedagoger verksamheten?

Avhandlingens disposition

Den här avhandlingen är indelad i fem kapitel. Det första kapitlet innehåller inledning, bakgrund och syfte med forskningsfrågor. I det andra kapitlet beskrivs den teoretiska referensramen. Inledningsvis presenteras perspektiv på lärande med förskolan som lärandemiljö, lärande - olika sätt att förstå samt barns lärande och pedagogers förhållningssätt. Sedan framställs perspektiv på kvalitet i förskolan. Det avsnittet börjar med läroplanens intentioner, kvalitetsarbete i förskolan, pedagogisk dokumentation, utvärdering av förskolans pedagogiska verksamhet och olika mätinstrument för att utvärdera pedagogisk kvalitet. Det tredje kapitlet ger en redogörelse för forskningsansats och metod. Därefter i det fjärde kapitlet framställs redovisningen av intervjuvaren. En diskussion av både resultat och metod av undersökningen beskrivs i det femte kapitlet. Till sist följer en avslutning där resultatet sammankopplas med forskarens egna uppfattningar och eventuella förslag för vidare forskning.

2 Teoretisk referensram

Teoridelen i det här arbetet är indelat i perspektiv på lärande och perspektiv på kvalitet i förskolan. Avsnittet om perspektiv på lärande inleds med förskolan som lärandemiljö och därefter behandlas lärande och olika sätt att förstå. Sedan beskrivs barns lärande och pedagogers förhållningssätt. I avsnittet om perspektiv på kvaliteten i förskolan redogörs först om läroplanens intentioner för förskolan därpå framställs kvalitetsarbete i förskola. Efter detta beskrivs pedagogisk dokumentation och sedan redogörs för utvärdering av förskolan. Kapitlet avslutas med en kort redogörelse om olika mätinstrument som kan användas för att synliggöra pedagogisk kvalitet.

2.1 Perspektiv på lärande

Året i förskolan är en viktig tid i ett barns liv. Renblad och Brodin (2012, s. 420–421) säger att lärandemiljön är viktig både ur ett fysiskt perspektiv och ur ett lärandeperspektiv. Barn i förskolan är nyfikna och det är då deras utveckling är intensiv. Varje barn lär sig på olika sätt och det är pedagogens uppgift att lägga märke till hur det enskilda barnet lär sig. Pedagogers förhållningssätt har stor betydelse för barnets lärande i förskolan. I följande avsnitt behandlas perspektiv på lärande i förskolans verksamhet. Först beskrivs lärandemiljön i förskolan sedan lärande - olika sätt att förstå och till sist barns lärande och pedagogers förhållningssätt.

2.1.1 Förskolan som lärandemiljön

Lärandemiljön i förskoleundervisningen består av både det fysiska utrymmet och mångsidiga pedagogiska helheter. Enligt *Grunderna för förskoleundervisningens läroplan* (2010, 14–15) är lärandemiljön allt från lokaler och redskap till metoder som stödjer barnets lärande. Med lärandemiljö avses en helhet av fysiska, sociala, kognitiva, psykiska och emotionella dimensioner. Alla dessa dimensioner är viktiga med tanke på lärandemiljön i förskolan anser Sheridan Pramling Samuelsson och Johansson (2010, s. 16). Det är med andra ord viktigt att noggrant planera lärandemiljön i förskolan.

Den fysiska miljön i förskolan bör anpassas och förändras för att en varierad pedagogisk verksamhet ska kunna genomföras påpekar Sheridan, Pramling Samuelsson och Johansson (2010, s. 141–145). Andra aspekter som påverkar lärandemiljön är barngruppens storlek och personaltäthet. Barn lär sig mera i mindre grupper eftersom pedagogerna har tid för interaktion och samspel. Då finns det möjlighet till ömsesidigt språkande, barninitierat lärande och problemlösning. Dessutom ska miljön stöda utveckling och lärande för både det enskilda barnet samt hela gruppen. Lärandemiljöer kan urskiljas enligt olika mönster hur pedagoger förhåller sig till, samspelar och kommunicerar med barn. Kvaliteten är högst i miljöer där pedagoger utmanar barnen, god kvalitet finns i barncentrerade miljöer och sämst i särskiljande och dominerande miljöer. I en lärandemiljö där pedagoger utmanar barnen och miljön är lärandeorienterad möts barnen med respekt. Miljön är tillåtande och kommunikation är i förgrunden med tydliga lärandemål. Pedagogerna möter barns intressen och intentioner i förhållandet till läroplanens innehåll. I barncentrerade lärandemiljöer möts barn och föräldrar respektfullt. Dessutom har pedagoger ett förhandlande förhållningssätt, de lyssnar på barn och gör barn delaktiga i verksamheten. Särskiljande och dominerande miljöer kännetecknas av att pedagoger inte har kontroll över barngruppen eller att barnen tagit över verksamheten. Pedagoger kan uppleva barnen som problem och därför är de auktoritära och dominerande i sitt förhållningssätt gentemot barnen.

I läroplanerna för småbarnsfostran och förskoleundervisningen talas det på lite olika sätt om lärandemiljön. *Grunderna för planen för småbarnsfostran* (2005, s. 22) kallar miljön lärandemiljön medan *Grunderna för förskoleundervisningens läroplan 2010* (2010, s. 10–11) talar om pedagogisk miljö. Båda planerna beskriver att miljön består av den fysiska, psykiska, kognitiva och emotionella miljön. Den fysiska miljön planeras så att den är mångsidig och kan förändras efter behov. Barnen tas med vid planeringen av miljön, som bör vara trivsamt och estetiskt. Atmosfären skall vara öppen, glad, uppmuntrande och väcka barnens intresse och nyfikenhet. Samarbetet mellan pedagoger och barn samt mellan barnen är det centrala i verksamheten. Pedagogen skall ställa krav, sätta gränser och vägleda barnen. Dessutom bör interaktionen sträva till att erbjuda problemlösningar och möjligheter till reflektion. Barnet lär sig på ett mångsidigt sätt. Vidare bör den språkliga miljön vara rik på impulser som stimulerar den språkliga utvecklingen.

Enligt Renblad och Brodin (2012, s. 421–422) visar verksamheten på hög kvalitet ifall pedagogerna skapar miljöer som barn gärna väljer att vara i, där kreativiteten flödar. I sådana

miljöer speglar barnen vad kvalitet är. Brotherus (2004, s. 260) belyser i sin undersökning att lärandemiljön för förskolebarn i Finland kan se annorlunda ut beroende på var förskolan är fysiskt placerad. Ifall förskolan är placerad i daghem är lärandemiljön mera hemlik och innehållet i undervisningen är mera temabetonad. Då förskolan är placerad i skolans utrymmen är undervisningen istället läroämnesbetonad och påverkas av grundskolans läroplan. Undersökningen visar på skillnader i lärandemiljöer och Brotherus menar att föräldrar kan utnyttja undersökningens resultat och välja den förskolemiljö de föredrar.

2.1.2 Lärande - olika sätt att förstå

Alla människor uppfattar och erfar fenomen i omvärlden på olika sätt betonar Marton (2015, s. 82–85). Därför lär sig människor på sitt eget personliga sätt. Alla har sina egna erfarenheter från sin omvärld med sig som påverkar det fortsatta lärandet. Därför är det viktigt att pedagoger beaktar detta i den pedagogiska verksamheten. Pedagoger utforskar och förundras tillsammans med barnen och gör dem medvetna om olika sätt att tillägna sig kunskap.

En förskola av god kvalitet förutsätter dialog, socialisation och interaktion. Säljö (2000, s. 29, 35–37, 105) talar om kultur som ett samlingsnamn på de värderingar, kunskaper och andra impulser som människan förvärvar sig i samspelet med sin omgivning. Människan lär sig genom erfarenheter som är sociokulturella eftersom människan är beroende av kommunikation och vill samspela med andra i sin omgivning. Det finns olika slags förväntningar på människan, beroende på i vilken miljö varje individ växer upp. Enligt Marton (2015, s. 27–32) är de kommunikativa processerna det centrala för lärande och utveckling i omvärlden. Ett barn hör vad andra säger och hur andra föreställer sig världen och urskiljer därefter vilka förväntningar det finns i omgivningen. Marton och Booth (2000, s. 71–80, 219) anser att det behövs ett tydligt lärandeobjekt och en lärandeakt för att lära sig och erfara olika fenomen i omgivningen. Lärandeobjekt eller vad-aspekten handlar om vad barnet ska lära sig medan lärandeakt eller hur-aspekten igen handlar om hur de lär sig. Pedagogen måste rikta barnets uppmärksamhet mot lärandeobjektet genom variation genom att vissa saker får en framträdande roll medan andra är i bakgrunden. Synliggörandet av dessa båda, lärandeobjekt och lärandeakt är viktiga för barnets lärande.

Säljö (2000, s. 13–17) nämner att människan för vidare till nästa generation kunskaper och färdigheter som sedan utvecklas efter nya behov i den nya omgivningen. Säljö fortsätter att belysa att det är viktigt att observera hur omgivningen ser ut, vilka möjligheter den har och vilka krav den ställer. Människan är inte begränsad av medfödda biologiska egenskaper utan är en kulturvarelse. Det medför att barn kan samspela och interagera med andra i sin omgivning i helt vardagliga situationer. I förskolan återskapar barnet den sociala handlingen och kan leva sig in i komplexa sammanhang. Begreppet ”proximal utvecklingszon” eller den närmaste utvecklingszonen som Vygotsky (1978, s. 86) utvecklat är ett begrepp som behöver beaktas i det här sammanhanget. Förenklat kan begreppet förklaras med att ett barn lär sig av ett annat barn som mentalt befinner sig på en högre utvecklingsnivå eller får hjälp av en vuxen. Det är alltså i ett socialt samspel med en annan person som barnet utvecklar nya förmågor. Följden av detta är att det barnet får stöd med, kan de sedan klara av på egen hand. I undersökningar har det framkommit att lek och lärande är sammanlänkade klagör Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2003, s. 210). Genom leken utforskar barnet sin omgivning. Barnet bearbetar intryck, interagerar med andra och får nya erfarenheter genom leken. De utvecklas motoriskt, känslomässigt och intellektuellt när lek och lärande är sammankopplade. Barnens erfarenheter är viktiga och därför är det bra att pedagogen är lyhörd och närvarande samt stöttar barnets lärande.

Brotherus (2014, s. 14) fäster uppmärksamheten på att ett barn i förskoleåldern är nyfiket och initiativrikt. Därför kan barnets intresse genomföras funktionellt både helhetsmässigt och individanpassat. Barnet lär sig om sig själv och sin omgivning genom att undersöka, leka, jämföra, fundera, observera och fråga. Lärandet formuleras genom stora lärandehelheter. Därefter börjar barnet inse hur det lär sig. I denna lärandeprocess är det viktigt att en professionell pedagog stöder och leder barnet framåt i processen. Enligt Johansson och Pramling Samuelsson (2006, s. 189–196) är barnet bryggan mellan lärande och lek i spelet mellan pedagog och barn. Det är barnet som utmanar och driver lekens dimensioner vidare i olika slags situationer både planerade och oplanerade. Barnet använder humorn till sin hjälp och skapar lustfullhet i lärandet. Pedagog utmanas att möta barnet i humorn och det lustfulla lekandet. Humorn stöder kreativt tänkande genom dess motsägelsefullhet och där sker lärande, då ny kunskap skapas i stunden. Det är därmed i händelser som sker i alla situationer under dagen som barnet tillägnar sig kunskap. En flexibel, barncentrerad och individualiserad lärandemiljö gynnar barnet utveckling. Lek och lärande sker i barns meningsskapande när pedagogen är tydlig och inspirerande. Lek kan också vara läroplansge-

nererande när pedagogen tar innehåll och mål från läroplanen och introducerar dem i barns lek. Dessutom tar en lyhörd pedagog fasta på teman i barns lek och involverar dem som strävandemål samtidigt som barnets meningsskapande och erfarenhetsvärld utnyttjas.

Pramling Samuelsson och Williams (2015, s. 18–20) klargör att barnet får erfarenheter genom att det skapar förståelse, innebörd och kunnande om något. Barnet får dessa erfarenheter i samspel med en vuxen som riktar förståelsen mot ett mål. I mötet med en annan individ lär sig barnet. Säljö (2000, s. 118–119, 128–130) lyfter även fram situerat lärande. Människan handlar utgående från upplevda erfarenheter. Därmed handlar människan både medvetet och omedvetet i en kontext och enligt vad som krävs i kontexten. Detta innebär att människan är flexibel och kan anpassa sig till olika situationer enligt vad den nya sociala situationen kräver. Det är i interaktion med andra i omgivningen som människan lär sig med och av varandra. Språket och interaktionen är viktiga redskap men även ögon och händer behövs. Dessutom är problemlösning och resonemang beroende av kontexten och de redskap som finns tillgängliga.

Enligt Grunderna för förskoleundervisningens läroplan 2010 (2010, s. 10) ska interaktionen med barnen vara stimulerande. Barnets välmående, utveckling och lärande ska utvecklas i förskolan kontinuerligt. Det gemensamma arbetet, ansvaret och delaktigheten lyfts fram. Dessutom uppmärksammas att barnet ska få möjligheter att påverka sitt eget arbete men också det gemensamma arbetet. Barnets växande, lärande och välmående befrämjas via delaktigheten. Detta i sin tur ledet till att barnet fostras till en ansvarsfull samhällsmedlem. Därmed är barnets lärandeprocess en aktiv, målinriktad process. Barnet bygger ny kunskap utifrån tidigare erfarenheter i kombination med det nya de lär sig. Det är genom att vara en del av en grupp som de får möjligheter att lära av varandra.

Mårdsjö (2005, s. 187–192) lyfter fram mötet mellan barnen och pedagogen i läroprocessen. Pedagogen bör vara lyhörd för barnen och deras omvärld samtidigt som det är viktigt att utmana barnet i deras lärande. Lärandet integreras i många aktiviteter så att det blir ett helhetsbetonat lärande. Då fördjupas barnets förståelse av det innehåll som är i fokus för lärandet.

2.1.3 Barns lärande och pedagogers förhållningssätt

I en god relation ingår värme och lyhördhet samt personlig respekt för barnet. Værum Sørensen (1996, s. 36–39) samt Sheridan, Pramling Samuelsson och Johansson (2010, s. 270–272) anser att kvaliteten är hög i en förskola där samspelet mellan barnet och pedagogen är god. Respekten till barnet kännetecknas av att pedagogen lyssnar, tar ögonkontakt, kroppskontakt och bekräftar barnet. Dessutom är relationen tillåtande och positiv. Allt detta leder till att barnet utvecklar social kompetens, självkänslan stiger och den intellektuella förmågan stiger. Innehållet i detta avsnitt handlar om hur pedagogers förhållningssätt påverkar barns lärande. Samtidigt argumenteras för att pedagogers förhållningssätt är avgörande för kvaliteten i förskolan.

Sammons m.fl. (2008, s. 3–8) poängterar att hög kvalitet ger barnet många fördelar. Barnet utvecklar sitt lärande, de får bättre skolprestationer och självkänsla. Ytterligare påverkar kvaliteten deras attityder för ett livslångt lärande. I författarnas undersökning framkom att barn från bristande sociala levnadsförhållanden klarar sig bra i samhället när kvaliteten i förskolan är hög. De får en bra skolstart, de blir inkluderade i gemenskapen och de låter bli större konflikter. Den ömsesidiga respekten mellan pedagoger, barn och föräldrar blir god. Därutöver delar pedagogen och barnen ett hållbart delat lärande med gemensamma lärandemål i förskolor där pedagoger är professionella och har ett varmt förhållningssätt till barnen. De sociala och kognitiva färdigheterna värderas lika mycket. Tydliga mål och lärandeinnehåll är i fokus samt både det enskilda barnets och gruppens behov. Även Værum Sørensen (1996, s. 34–39) poängterar att barn som kommer från en miljö med dåliga sociala kontakter kan utveckla sina sociala förmågor ifall relationen till pedagogen är god. Ett barns sociala utveckling kan antingen stimuleras eller understimuleras i dagvården. Om relationen till barnet är dåligt utvecklas inte barnet socialt. Med andra ord betyder det att hög kvalitet kännetecknas av goda relationer och låg kvalitet av dåliga relationer.

Pramling och Pramling Samuelsson (2001, s. 145) framhåller att barnen ska få möjligheter att individuellt bilda sig egna begrepp och bli uppmuntrade i sin utveckling. Barnen ska få berätta om hur de tänker och den vuxna ska vara lyhörd och kommunicera med barnen. Barnen ska få känna sig duktiga vilket ger dem självkänsla till att vilja lära sig mera. Sträng och Persson (2003, s. 112–113) är av samma åsikt och anser att när barn och vuxna kommunicerar så att både samtal och samlyssnande sker finns det möjlighet att språket

knyts till den konkreta verkligheten. Förhållningssättet till barn i förskolan borde handla om vilken barnsyn pedagogen har enligt Johansson (2003, s. 43–44). Barninitierad verksamhet och att pedagogen tar barns intresse handlar om att närma sig barns perspektiv. Då börjar pedagogen förstå barnets livsvärld genom att leva sig in i det ”som visar sig för barnet.” För att förstå barnets verklighet sätter sig pedagogen in i barnets sätt att tänka genom att vara lyhörd för barnets tankar. I ett autentiskt möte med barnet ingår ett verbalt språk men också gester och mimik. Ytterligare behöver pedagogen vara kroppsligt nära barnet för att se det barn ser. En intresserad pedagog måste vara öppen för barnets intentioner och på samma våglängd som barnet.

Avslutningsvis betonar Persson (2012, s. 1–2) att de pedagogiska relationerna är de absolut viktigaste kvalitetsaspekterna i förskolans verksamhet. I de daghem där det finns nära och goda relationer mellan pedagoger och barn utvecklas barn bäst med tanke på framtiden. I interaktionen mellan pedagog och barn bildas hållbart delat tänkande som också kallas ömsesidig förståelse. I en miljö där hållbart delat tänkande finns är förhandlingsklimatet i den pedagogiska verksamhet bättre. Barncentrerad pedagogik leder till att barnets psykiska hälsa och deras färdigheter utvecklas samtidigt med deras emotionella färdigheter. Allt detta förutsätter utbildade och engagerade pedagoger. Sträng och Persson (2003, s. 123–124) betonar att pedagogen bör vara lyhörd för barnets tankar och ställa rätta frågor och knyta an till barnets intresse. Samtidigt är det viktigt att inte ge färdiga lösningar eller svar utan låta barnen få utforska och lösa problemen.

2.2 Perspektiv på kvalitet i förskolan

Kvalitet kan innebära olika saker för olika människor. Brodin och Renblad (2015, s. 45–48) säger att perspektiv på kvalitet omfattas av värderingar och normer. Andra perspektiv på kvalitet kan handla om pedagogiska processer, organisation, ledarskap och samspel mellan barn och vuxna. Alla dessa är sammanvävda och bildar en helhet. Det här kapitlet handlar om perspektiv på kvalitet ur olika synvinklar. Till att börja med beskrivs läroplanens intentioner för förskolan. Därpå diskuteras kvalitetsarbete i förskolan och pedagogisk dokumentation. Efter det beskrivs utvärdering av förskolans pedagogiska verksamhet. Slutligen redogörs för olika mätinstrument för att synliggöra pedagogisk kvalitet.

2.2.1 Läroplanens intentioner för förskolan

Det är grundläggande för en god verksamhet i förskolan att pedagoger kan tolka och synliggöra läroplanens mål och intentioner i det dagliga arbetet menar Sheridan och Pramling Samuelsson (2009, s. 5). Att förstå och därefter förverkliga läroplanen handlar om ett helhetsskapande verksamhetssätt i förskolans vardag. Pedagoger implementerar läroplanens innehåll i förskolans verksamhet.

Ur ett pedagogiskt perspektiv medför kvalitetsarbete i daghem och förskola enligt Sheridan och Pramling Samuelsson (2009, s. 9) att arbeta med och förstå läroplanens innebörd. Pedagogens viktigaste uppgift är att tolka läroplanen och omsätta teorin i praktiken. Detta innebär att ”översätta” och begripa innebörden i läroplanen och omsätta dessa i vardagliga situationer. Effekten av detta arbete leder till att det sker förändringar i verksamheten. Då läroplansarbetet i förskolan diskuteras sker ett förändringsarbete. Pedagogers pedagogiska förståelse blir bättre och de kan genomföra och synliggöra förskolans arbete. I synnerhet barns lärande och utveckling ska synliggöras. Barn utvecklar kunskaper för ett livslångt lärande. Därutöver finns möjligheter och utmaningar som berikar verksamheten då läroplansarbetet utförs på ett kreativt sätt.

Enligt *Grunderna för förskoleundervisningens läroplan* (2010, s. 6) ska barnet få de bästa förutsättningar för att utvecklas till goda samhällsmedlemmar. Dessutom betonas att syftet med läroplanerna är att tillgodose att förskoleverksamheten är av likadan kvalitet oberoende av boningsort. Då får alla barn en god undervisning som utvecklas kontinuerligt. Ytterligare betonas läroplanen att barnet ska få positiva, mångsidiga och rika möjligheter till lek och lärande i förskolan utgående från barnets egna förutsättningar.

Sheridan (2001, s. 93–96) framhåller läroplanens intentioner i kombination med pedagogens förhållningssätt till barnen. I förskoleundervisningen är det viktigt att bemöta barnen och vara närvarande. För att få reda på om barnen förstår läroplanens innehåll är det nödvändigt att kommunicera, observera och helt enkelt vara intresserad av barnets livsvärld. Därtill är barnens sociala interagerande med varandra av största vikt. Genom att samspela med varandra i både samtal och lek lär barnet av varandra. Både Marton (2015, s. 27) och Säljö (2000, s. 118–120) framhåller att det är tillsammans med andra barn och av varandra som lärandet sker. Siraj-Blatchford (2010, s. 149–153) betonas att när pedagogen förverk-

ligar läroplanen i en kreativ, pedagogisk lärandemiljö lär sig barn varje dag. Barnet gör framsteg och deras självförtroende blir bättre. Dessutom höjs deras sociala kompetens. I författarnas undersökning framkom att barn från bristande sociala levnadsförhållanden klarar sig bra i samhället när kvaliteten i förskolan är hög. De får en bra skolstart, de blir inkluderade i gemenskapen och undviker konflikter. Den ömsesidiga respekten mellan pedagoger, barn och föräldrar blir god. Därutöver delar pedagogen och barnen ett hållbart delat lärande på ett gemensamt lärandemål i förskolor där pedagoger är professionella och har ett varmt förhållningssätt till barnen. De sociala och kognitiva färdigheterna värderas lika mycket. Tydliga mål och lärandeinhåll är i fokus blandat med både individens och gruppens behov.

Pedagoger behöver utveckla sitt kunnande för att behålla motivationen för det pedagogiska arbetet. Engdal och Ärlemalm-Hagsér (2015, s. 238–242) och Rönnerman (2015, s. 243–247) hävdar att pedagogers engagemang, erfarenhet och kunskap gör att den pedagogiska kvaliteten bli bättre. I förskolan är det viktigt att läroplanen sammanfogas till en helhet som stöder och vidareutvecklar verksamheten. Det förutsätter att pedagogen har pedagogisk kunskap och en vilja att tillsammans med barnen förundras. Kompetensen utvecklas över tid när erfarenheter fås i arbetet med barn och föräldrar. I ett arbetslag tränas förmågor tillsammans i samtal om det pedagogiska arbetet samtidigt som pedagogen själv utvecklas. För att kompetensutvecklingen ska ske krävs ett bra pedagogiskt ledarskap. Den pedagogiska ledaren är närvarande och organiserar kvalitetsutvecklingen för arbetsteamet. I arbetslaget behöver varje individ utvecklas individuellt men också tillsammans. Det krävs vilja och handling samt att individerna tillsammans systematiskt får stöd av ledaren och varandra. Tillsammans söker de ny kunskap som de samtalar om så att en utvecklingsprocess sker.

Enligt Brotherus (2014, s. 13–14) handlar kvalitet om målsättningar enligt läroplanen. Pedagogens viktigaste uppgift är att observera vad som intresserar barnen och sedan göra deras intressen och behov till målsättningar för verksamheten. Författaren menar att läroplanen bör följas och att det är viktigt att reflektera över alla lärområden. Läroplanen borde vara tydlig och klar så att ingen kan göra egna tolkningar utan att verksamheten har likadan kvalitet oavsett boningsort. Den lokala atmosfären och det för orten specifika bör få påverka verksamheten. Redan i planeringsstadiet borde pedagogen koncentrera sig på mål för

barns lärande. Förutom detta är det skäl att påminna att förskoleverksamheten utgår från ett helhetsperspektiv på alla områden.

I en undersökning som utfördes i Norge förklarar Alvestad och Sheridan (2014, s. 389) att pedagoger nämner att de inte planerar utgående från läroplanens mål. Istället belyser pedagogerna att de fokuserar på barnets intresse och erfarenhet och inte sina egna målsättningar. Undersökningens resultat förvånade och därför förtydligar författarna att fastän pedagoger ska fånga barnets intresse betyder det inte att frångå lärandeobjektet. Istället borde pedagoger sammanföra barnets intresse och erfarenheter tillsammans mot lärandeobjektet.

2.2.2 Kvalitetsarbete i förskolan

Då kvalitet i förskolan åsyftas är det med tanke på det allra bästa för barnet. Kvalitet kan definieras på olika sätt beroende på vem som tillfrågas säger Sheridan (2001, s. 18–21). Hög kvalitet i förskolan förklaras med en verksamhet där kommunikation, samspel och delaktighet är framträdande. Här nedan redogörs för andra perspektiv på kvalitet.

När kvalitet i förskolan diskuteras anser Hujala och Fonsén (2011, s. 313–314) att begreppet kvalitet kan ses från olika perspektiv. Det traditionella synsättet har varit att utifrån betrakta och mäta kvaliteten. Författarna talar om ett professionellt paradig som förespråkar att kvaliteten ska grundas utifrån sakkunnighet, teori och vetenskapssyn. Genom att utgå från dessa aspekter fås en förståelse för det som är viktigt i barndomen. För att utveckla småbarnsfostrans kvalitet kan målsättningar ställas utgående från pedagogiska perspektiv. Ett nyare paradig lyfter Dahlberg, Pence och Moss (2007, 87–98) fram. De talar om ett inklusivt paradig på kvalitet. Detta paradig utmanar de tidigare synsätten i kvalitetsdiskussioner. Det inklusiva paradigmet ser på kvalitet ur ett gemensamt perspektiv. Parallellt ser den på verksamhetens målsättningar, kunskap och att kvaliteten alltid är kulturellt bunden. Därmed fogas alla aktörers uppfattningar ihop till ett gemensamt synsätt på kvalitet. Dahlberg, Moss och Pence (2007, s. 163–165) framhåller vidare ett subjektivt och dynamiskt perspektiv i kvalitetsarbetet. Enligt detta synsätt får kvalitet en ny innebörd över tid och rum. Detta nya tänkande uppkom som kritik mot det tidigare objektiva synsättet att granska kvalitet på. Författarna anser att meningsskapande ger ett fördjupat perspektiv på kvalitet i förskolan. En meningsfull verksamhet med pedagogiska målsättningar och per-

sonliga förhållningssätt i den pedagogiska verksamheten är det centrala. Barns och pedagogers ömsesidiga samhörighet framhålls. Kvalitet innebär enligt författarna, vilka förväntningar det är på det som synliggörs och genomförs i förskolan.

Kvaliteten kan alltså ses ur olika perspektiv. Sist och slutligen är det i den dagliga verksamheten som kvaliteten utförs, förklarar Portell och Malin (2007, s. 12). Det sker när pedagogerna utvärderar verksamheten tillsammans med barnen och föräldrarna. Kvalitet som begrepp har många kriterier. Kvalitetskriterier är beroende av människans värderingar. Varje människa har en subjektiv upplevelse om vilka faktorer som utgör en kvalitativ dagvård. Sheridan och Pramling Samuelsson (2009, s. 9–13) lyfter fram läroplanens betydelse för kvalitet. En kvalitativ verksamhet uppnås när pedagogerna förverkligar läroplanens mål i vardagliga situationer. Det förekommer en osäkerhet om vad god, medelgod eller dålig dagvårdskvalitet är. Samtidigt visar forskning att kvaliteten varierar och det i sin tur medför att barns lärande varierar. Inga klara svar finns, kvaliteten varierar över tid och kontext och är beroende av många olika orsaker. Det finns en del forskare som anser att kvalitet är subjektivt, den ”ligger i betraktarens ögon” medan andra forskare hävdar att genom att utgå från den kunskap som finns om barns lärande går det att komma till en gemensam utgångspunkt om vad kvalitet är. Ett sådant synsätt på kvalitet innebär att det förutsätts att kvaliteten definieras och att kvaliteten går att utvärdera och utveckla.

Enligt Haug (2003, s. 75–76) och Sheridan och Pramling Samuelsson (2009, s. 15–16) går det i diskussioner om kvalitetsbegreppet att skilja mellan olika former av kvalitet enligt följande:

1. *Strukturkvalitet* eller förutsättningar handlar om verksamhetens yttre förutsättningar, organisation och resurser som styr verksamheten. Till exempel kan det handla om styrdokument, personalens kompetens, gruppstorlek, lokaler och daghemmets ledarskap.
2. *Processkvalitet* handlar om den pedagogiska verksamhetens inre arbete. De viktiga aspekterna här är pedagogens förhållningssätt, arbetssätt och växelverkan mellan barn, föräldrar och pedagoger. Dessutom ingår i processkvaliteten även verksamhetens innehåll och lärandemiljö.
3. *Resultatkvalitet* handlar om vilka kompetenser barnet utvecklat under daghemstiden. Det handlar även om föräldrarna är belåtna och har förtroende för verksamheten. Resultatkvaliteten är den centrala och viktigaste aspekten.

Sheridan och Pramling Samuelsson (2009, s. 16) poängterar att det är betydelsefullt att pedagogen är medveten om struktur-, process- och resultat kvalitet i sitt dagliga arbete. De samverkande kvaliteterna har betydelse för vilken kvalitet det finns på ett daghem. Faktorer som resulterar i högre kvalitet är bland annat resurser, synen på barn, kunskap och lärande. Vidare beror det på pedagogens kompetens och förmåga att samspela med barnen i relation till de övergripande mål som presenteras i läroplanen. När pedagogen vet vilka aspekter som påverkar kvaliteten kan pedagogen utvecklas i sitt arbete och utveckla verksamheten. En lärandemiljö med hög kvalitet skapas där barnets utveckling framskrider kontinuerligt.

Kvalitet innebär olika saker för olika personer eftersom det är subjektivt poängterar Portell och Malin (2007, s. 12–14). Barnen har en uppfattning, föräldrarna en annan, beslutsfattare en tredje och personalen på enheterna en fjärde. En kvalitativ förskola påverkar välbefinnandet och har betydelse för barnets helhetsmässiga utveckling. Författarna fortsätter att belysa hur en verksamhetsmiljö med hög kvalitet gynnar barnets utveckling. Det har konstaterats att välutbildad personal reagerar sensitivt på barn och klarar av att uppmärksamma olika slags barn, de är ansvarsfulla och är inte för stränga. En bra atmosfär och ett bra samarbete bland personalen kännetecknar kvalitet. Vidare är ett bra ledarskap en förutsättning för hög kvalitet. Därutöver är pedagogens förmåga att se det individuella barnet, varmt samspel, förhållningssätt och känslighet att reagera på barnets intressen viktiga. Kvalitet i förskolor diskuteras men alla har inte en klar bild av vad kvalitet innebär.

Enligt Siniharju (2007) vill föräldrar att förskolan ska ha samma innehåll i hela landet och att föräldrar och barn kunde vara mera delaktiga. Ytterligare poängterade föräldrarna att samarbetet med förskolans pedagoger borde förbättras. Lärare i nybörjarundervisningen lyfter fram att lek och lärande gynnar barnets utveckling och att denna aspekt borde synliggöras mera. I en förskola med god kvalitet får barnet utvecklas enligt sin ålder och sina egna förutsättningar. Pedagogerna stöder och uppmuntrar barnet på ett professionellt och mångsidigt sätt. Pedagogiskt sett har lärandet inga begränsningar. För de ledande personerna, dit daghemsföreståndare och rektorer räknas, borde kvalitetsfrågor vara något som man har i åtanke kontinuerligt. Därför är deras ledning mycket viktig för vilken kvalitet det finns i den specifika förskolan.

Sheridan (2001, s. 31) tillägger att i daghem med hög kvalitet utvecklar barnet förmågor och rutiner att lösa problem. De lär sig att samarbeta och interagera med andra människor på ett positivt sätt. Även Ivarsson Alm (2013, s. 99–102) betonar pedagogiken i förskolan. Förskolechefen ansvarar för kvaliteten i förskolan och pedagogen i den enskilda gruppen genomför det praktiska pedagogiska arbetet. Det allra viktigaste är ändå mötet mellan pedagogen och barnet. Pedagogens beteende, bemötande och således pedagogens kompetens är avgörande för om föräldrarna är nöjda med förskolan. Därför är föräldrasamarbete viktigt och framförallt de korta möten som sker dagligen. Pedagogen bör ha ett förtroendegivande sätt gentemot barnen och föräldrarna. Således behövs en professionell kompetens balanserat med ett personligt, i samtal och möten med föräldrarna.

2.2.3 Pedagogisk dokumentation

Pedagogisk dokumentation är en metod för att synliggöra verksamheten säger Pramling Samuelsson och Sheridan (2006, s. 120–122). För att den pedagogiska verksamheten i förskolan ska hålla en god kvalitet behöver pedagoger dokumentera och reflektera i förskolan. Pedagogisk dokumentation synliggör barnets lärandeprocess för barnet själv samt pedagoger och föräldrar.

Att utvärdera och reflektera över verksamheten hör till arbetet i förskolan. Renblad och Brodin (2012, s. 422) menar att det skett en förändring av kvalitetsarbete. Dokumentation har blivit vanligare och genom den synliggörs verksamheten och barnets lärande. Pedagoger fokuserar på barnets utveckling, de analyserar, observerar och reflekterar. På det sättet har de möjligheter att få syn på kvalitet i sin verksamhet. Haug (2003, s. 83, 88–89) och Sheridan och Pramling Samuelsson (2009, s. 56–57) betonar att pedagogisk dokumentation är ett konkret arbetssätt som kan beskrivas både som en process och som ett innehåll. Diskussioner som förs under dokumentationen skapar förståelse och leder till förändringar i praxis. Pedagogerna växte i sin yrkesroll, de förändrade sitt förhållningssätt och utgick från barnets utvecklingsnivå. De pedagogiska diskussionerna ökade i arbetslaget. Ur ett subjektivt perspektiv märks att kvalitet innebär ett meningsskapande och ett samspel i förståelse mellan alla deltagare. Standardiserade utvärderingar har mötts av kritik och därför kan den pedagogiska dokumentationen vara en alternativ arbetsmetod. Engdal och Ärlemalm-Hagsér (2015, s. 233–236) framhåller att pedagogisk dokumentation är ett redskap för att syn-

liggöra den egna verksamheten. Då blir pedagogisk dokumentation ett sätt att granska den egna praktiken. Pedagogisk dokumentation är ett kollektivt arbetsverktyg som görs tillsammans med föräldrar, barn och pedagoger. I processen reflekterar och analyserar alla och utvecklingen synliggörs. Dokumentationen görs kontinuerligt och samarbetet betonas av interaktion och samarbete. Pedagogisk dokumentation är både en självvärdering och en utvärdering menar Pramling Samuelsson och Sheridan (2006, s. 124–125). Pedagogisk dokumentation synliggör barnets utveckling och hör till kvalitetsutvecklingen på förskolor. Pedagogens och barnets interaktion är det centrala för pedagogisk dokumentation. Ytterligare har pedagogisk dokumentation en funktion som en gemensam reflektion pedagoger emellan samtidigt som dokumentationen utvecklar föräldrasamarbetet och verksamheten över lag.

Från en undersökning i Norge beskriver Alvestad och Sheridan (2014, s. 387) att pedagoger ofta dokumenterar genom att ta foton. Dessa foton har inga skrivna reflektioner utan används för att dokumentera lärandemiljön. Med hjälp av foton kan pedagoger fånga barnets intressen och intentioner. Dessutom kan foton utgöra bevis på barnets utveckling som pedagoger sedan kan diskutera och reflektera med varandra, barnet och föräldrarna. Pedagoger påpekar att de hellre använder foton utan skriven reflektion. Detta argument lyfts fram därför att de genom att samtala med varandra över barnets utveckling kan använda reflektion som ett verktyg för att förbättra den egna pedagogiska verksamheten. Vallberg Roth (2014, s. 25) hänvisar till en annan undersökning, där det framgår att pedagoger behöver utveckla sin förmåga inom pedagogisk dokumentation för att den ska nå en kvalitativ hög nivå. Det som behöver utvecklas är att tolka och förstå barnens handlingar. Bättre kompetens krävs för att uttrycka, kommunicera och rapportera händelser. Ytterligare krävs förmåga att välja rätt slags dokumentationsmetoder och att kritiskt granska och reflektera metoderna.

2.2.4 Utvärdering av förskolans pedagogiska verksamhet

Kvaliteten behöver redovisas och utvärderas kontinuerligt. Eftersom kvaliteten uppfattas olika av olika människor behövs en klar kvalitetsutveckling i en pedagogisk verksamhet. Sheridan och Pramling Samuelsson (2009, s. 9–10) lyfter fram tre begrepp när det talas om kvalitet i pedagogisk verksamhet. Det första begreppet är *kvalitet*, det innebär att barnets

välbefinnande är i främsta rummet och att barnet har rätt att få förutsättningar till lärande. Det andra begreppet är *kvalitetsredovisning* som innebär att dokumentera barnets förändrade lärande gentemot läroplansmålen. Det tredje begreppet *kvalitetsutveckling*, är den systematiska processen som ska klargöra vilka förutsättningarna är att arbeta mot läroplansmålen, utveckla pedagogiska processer, bedöma måluppfyllelse och redovisa kvalitetsarbetet.

Sheridan och Pramling Samuelsson (2009, s. 9–12) påpekar att ett bra kvalitetsarbete leder till förändringar i verksamheten. Barnen har då möjligheter till bättre lärande inom de övergripande målområdena. Detta i sin tur förutsätter att pedagogerna borde förbättra sin förmåga att dokumentera, utvärdera och följa upp verksamheten. I Sverige har det genom kartläggning av strategiska utvecklingsområden framkommit att följande tre områden borde uppmärksammas. För det första att arbetet kopplas till läroplanen, teorier och beprövade erfarenheter. För det andra att utvärdera och förbättra verksamheten och för det tredje att leda, stöda och utmana arbetet.

Sheridan och Pramling Samuelsson (2009, s. 23–26) fortsätter att lyfta fram det systematiska kvalitetsarbetet som det allra viktigaste orsaken till att förskolan har hög kvalitet. Kommunerna har det övergripande ansvaret för hur det systematiska kvalitetsarbetet görs. De förordningar och lagar som finns i landet är rättesnöret för hur verksamheten byggs upp. Samtidigt som de leder verksamheten enligt styrdokumentet ser de till att det finns tillräckliga förutsättningar för att nå målen. Därefter är det ledningen för förskolan som i sin tur ansvarar för att ge förutsättningar för pedagogerna att skapa möjligheter till barnens lärande och välbefinnande. Pedagogens uppgift är att stöda det enskilda barnets utveckling gentemot läroplanen. Kvalitetsarbete i förskolan utgår från läroplanen och det systematiska kvalitetsarbetet blir att kontinuerligt reflektera och granska förskolans uppdrag och grundläggande frågor. Detsamma påpekar även Ivarsson Alm (2013, s. 75–78) och säger att det är ledarskapet som ansvarar för ett systematiskt och kontinuerligt kvalitetsarbete. Kvalitetsarbetet utförs genom att planera, genomföra och utveckla kvaliteten i förskolan fortlöpande. Läroplanen är rättesnöret som kvaliteten granskas emot. I utvärderingsarbetet deltar alla i personalstyrkan, barnen och föräldrarna. En förutsättning för ett givande kvalitetsarbete är att varje enhet finner sitt tillvägagångssätt. I kvalitetsarbetet kan strävan vara att koncentrera sig på ett område i taget och förbättra det egna arbetet. Därtill är det önskvärt att förskolan har ett förbättringsområde som gemensamt projekt, för till exempel ett år i ta-

get. Det viktiga är att strukturera och i kvalitetsarbetet göra framsteg genom observation och reflektion av verksamheten.

Hujala m.fl (2012, s. 94–95) ger centrala förslag på utvecklingsåtgärder. Systematiskt kvalitetsarbete bör klarare definieras genom exempelvis läroplaner och stödåtgärder. De pedagogiska metoderna bör baseras på aktuell forskning. Utvecklingsarbetet bör också fortgå kommunalt inom de egna enheterna genom fortbildning. Förskolläraernas egna pedagogiska medvetenhet borde ges mera utrymme i grundutbildningen. Dessutom behövs fortbildning och ett bra pedagogiskt ledarskap. Det som är speciellt viktigt är synen på barnet och att det konkretiseras genom att ta barns perspektiv. Det ska finnas en kontinuitet i barns lärande genom nationella och lokala läroplanslösningar. Stödåtgärder från småbarnsfostran till grundläggande utbildning ska bli bättre och det ska inte finnas stora skillnader i verksamhetskulturen vid stadieövergångarna. Barnorienterade verksamhetsmodeller granskas för att förutsätta ett kontinuerligt lärande utgående från ett synsätt som baseras på barnets ålder och behov genom de olika stadierna. Samarbetet med föräldrarna bör förbättras genom att göra dem delaktiga i barnets lärandeprocess. Föräldrarna får påverka och blir då medvetna om barnets välbefinnande och lärande.

2.2.5 Olika mätinstrument för att utvärdera pedagogisk kvalitet

En förutsättning för att utvärdera kvalitet i pedagogisk verksamhet är att det finns verktyg för ändamålet. För den skull presenteras här en kort sammanställning av några olika mätinstrument som finns till förfogande för att utvärdera pedagogisk kvalitet i förskoleundervisningen.

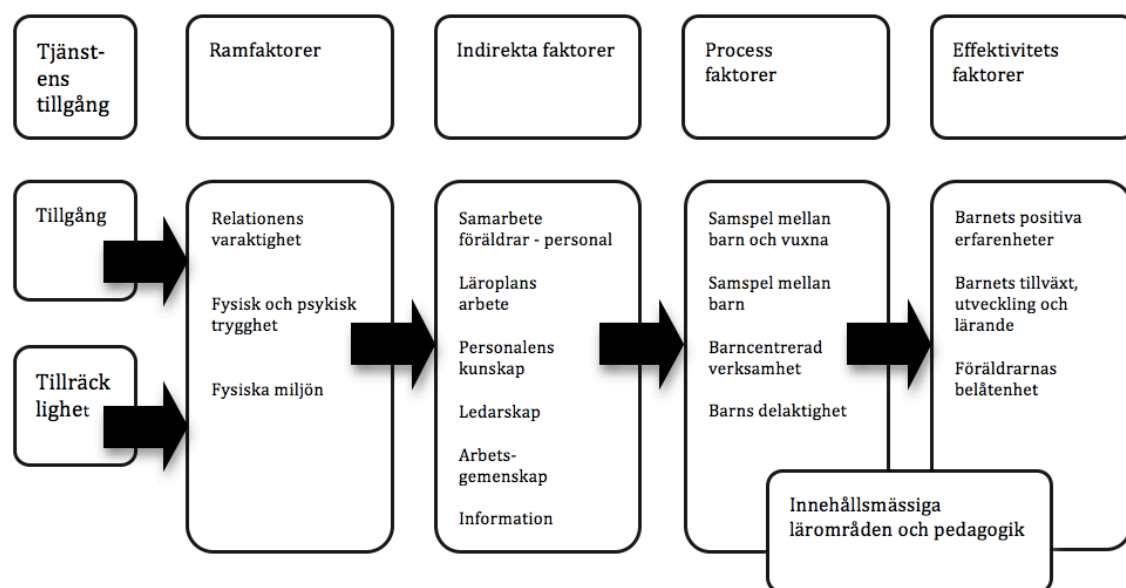
Utvärdering behöver göras för att verksamhetens kvalitet ska synliggöras säger Sheridan och Pramling Samuelsson (2009, s. 53–57) och Haug (2003, s. 83, 88–89). Dessutom bör utvärdering göras för att kontrollera att förväntade krav uppfylls och att en utveckling sker i verksamheten. Det finns några utvärderingsmetoder att använda, en av de kändaste är The Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS). Den används internationellt för att utvärdera dagvårdens kvalitet. ECERS mätningen har visat på samband mellan höga resultat i ECERS och positiva resultat i barnets utveckling. Dahlberg, Moss och Pence (2007, s. 98–99) anser också att ECERS har blivit ett globalt mätinstrument för att mäta

kvaliteten i dagvård och skola. ECERS mäter kvaliteten utgående från trettiosju kvalitetsaspekter och mätinstrumentet har visat på goda erfarenheter för pedagogiska miljöer.

Utgående från ECERS utvärderingsverktyget har Kärby, Sheridan, Giota, Däversjö Ogefelt och Björck (2003, s. 19–20) utarbetat ett eget bedömningsverktyg. Det är en bedömningsversion som anpassats för den svenska dagvården och skolan. Den slutgiltiga versionen utarbetades fem gånger och nu anses den ha en hög reliabilitet om den utförs av utbildade bedömare. Författarna kallar sin version ”Pedagogisk kvalitet i förskola eller skola, PQS”. Författarna klargör att det är viktigt att ta ställning till de värderingar som ett mätinstrument har och vad som är betydelsefullt att mäta i en pedagogisk verksamhet.

Sheridan och Pramling Samuelsson (2009, s. 57) nämner om en annan metod att mäta kvalitet i daghem och förskola. Den metoden heter BRUK där bokstäverna betyder bedömning, reflektion, utveckling och kvalitet. Metoden utarbetades av Skolverket och Myndigheten för skolutveckling. Kommunernas kvalitetsansvariga använder sig av detta standardiserade mätinstrument medan lärarna använder sig av dokumentation. Fördjupad kunskap nås om den som gör mätningarna kan använda mätinstrumentet rätt och därefter kan analysera resultaten och tillämpa det i praktiken.

I Finland har Hujala och Fonsen (2011, s. 315–318) utarbetat en modell för att utvärdera och utveckla förskolan och dagvården. Modellen utarbetades för att anpassas till landets behov i samarbete med ett projekt tillsammans med Uleåborgs universitet. Målet med projektet var att göra en enhetlig, tydlig modell baserad på teoretisk forskning och begrepp. Kvalitetskriterierna strukturerades enligt vissa relevanta delfaktorer som det är skäl att fokusera på både i utvärderingen och när det gäller att utveckla kvaliteten. Faktorer som skall utvärderas är följande; ramfaktorer, indirekta faktorer, processfaktorer och effektivitetsfaktorer, se (figur 1). Alla kvalitetsfaktorer är beroende av varandra men de kan också granskas oberoende av varandra. Kvalitetsfaktorerna är baserade på dagvårdslagstiftningen och anpassade till läroplanen för småbarnsfostran 2005 samt förskoleundervisningens läroplan 2000.



Figur 1. Dagvårdens utvärderingsmodell (Hujala & Fonsen 2011, s. 317).

Ur den här modellen kan utläsas faktorer det gäller att observera, när kvaliteten utvärderas och utvecklas säger (Hujala & Fonsen 2011, s. 317). Deras tidigare modell har omarbetats för att motsvara innehållet i Finlands nya styrdokument.

Nationella centret för utbildningsutvärdering (2016) har de senaste åren tagit ansvar för utvärderingen av förskolan. Centret följer det övergripande arbetet som arbetsgrupper gör i kommunerna. Utvärderingen ser på helheten i verksamheten genom att granska lärandet och innehållet i verksamheten. Målet för utvärderingen sker genom att utvärdera läroplanens mål mot inläringens mål. Innehållet och verksamheten granskas med mångsidiga arbetsmetoder. Detta görs för att utveckla och förnya verksamheten både nationellt och lokalt. Målet är att säkerställa jämlikheten och kvaliteten i förskolans verksamhet.

3 Forskningsansats och metod

I det här kapitlet presenteras tillvägagångssättet i den empiriska studien och metoden. Patel och Davidson (2011, s. 17–19) förklarar att empirism härleds från epistemologin som är läran om kunskapens ursprung och giltighet. Empirisk vetenskap kännetecknas av att kunskap är baserad på observationer i omvärlden alltså i verkligheten. Människan får erfarenheter via kunskaper.

Syftet med den här studien är att ta reda på hur pedagoger i förskolan ser på kvalitet och vad pedagoger uppfattar att kvalitet innebär i den pedagogiska verksamheten i förskolan. Vilken innebörd har det för dem? Forskningsfrågorna är, vad innebär begreppet kvalitet för pedagoger i förskolan, vad har styrdokumentet för betydelse för pedagoger med tanke på en kvalitativ pedagogisk verksamhet och hur utvärderar pedagoger verksamheten?

3.1 Kvalitativ ansats

Ett forskningsarbete börjar alltid med ett problem. Patel och Davidson (2011, s. 9–14) nämner att problemet inte behöver vara problematiskt utan det kan vara något man vill ha mera kunskap om, djupare kunskap om. Intresset för problemet kan bestå i att det finns obesvarade frågor ur olika synvinklar som forskaren vill få svar på. Från början har forskaren en förförståelse om problemet. Genom att söka mera kunskap om problemet växer forskarens kunskap. Det här sättet att forska kallas utforskande eller explorativt, det innebär att i undersökningen eller i studien inhämta mycket kunskap om ett bestämt problemområde. Denna kunskap kan sedan ytterligare byggas på med nya studier. En kvalitativ studie genererar en mera nyanserad kunskap om problemet eller fenomenet. Även Trost (2005, s. 12–13) lyfter fram att forskningens syfte är att skapa förutsättningar för vidare studier. Dessutom är det forskarens uppgift att relatera teori och verklighet till varandra.

Både Patel och Davidson (2011, s. 14) och Trost (2005, s. 13–17) poängterar frågan huruvida ansatsen kommer att bli kvalitativ eller kvantitativ. Författarna betonar att det är beroende av hur forskningsproblemet är formulerat och vad det är som intresserar forskaren. När intresset är fokuserat på att tolka och förstå människors upplevelser eller hitta mönster

används kvalitativ forskning. I kvalitativ forskning är det möjligt att få större förståelse på ett djupare plan medan kvantitativ forskning kännetecknas av mätbar kunskap där resultaten beskrivs i tabeller och siffror.

Enligt Widerberg (2002, s. 31–32) innebär hög kvalitet inom kvalitativ forskning att utveckla de kvalitativa metoderna så att de passar forskarens syfte. Forskaren utvecklar sin egen kunskap genom ett reflekterande förhållningssätt. Kvalitativ forskning innebär att metodutvecklingen och analysprocessen sker kontinuerligt under arbetsprocessen. Tolkningsarbetet sker genomgående och kreativiteten leder till att upptäckter görs. I processen fås nya erfarenheter och kunskaper om sig själv och andra. Forskarens roll, belyser Thornberg och Fejes (2009, s. 219–221) är att vara kritisk. För att identifiera kvalitativa resultat måste forskaren hela tiden arbeta systematiskt med att se helheter ur ett kritiskt perspektiv. Det kan göras genom att se detaljer mot bakgrunden av helheter och ompröva och ifrågasätta sina resultat. Forskaren behöver även ha ett kreativt öga och klara av att utforska olika förslag. Meningsskapande sker under processen och att söka olika kopplingar i undersökningen. Undersökningsarbetet är som ett pussel, att söka olika delar som passar ihop. Därutöver är det bra att vara intuitiv och känslig för olika nyanser i de insamlade data. Forskaren bör även vara medveten om sina egna värderingar och uppfattningar som kan påverka undersökningen.

Holme och Solvang (1991, s. 100–108) påpekar att kännetecknande för kvalitativa metoder är närheten till forskningsobjektet. Det är nödvändigt att vara ansikte mot ansikte för att komma den forskade nära och för att förstå hur andra tänker. För att förstå den situation en annan människa befinner sig i, krävs det att sätta sig i den undersöktes situation och se på världen ur dennes perspektiv. På detta sätt kan forskaren förstå fenomenet inifrån. För forskaren gäller det att växla perspektiv hela tiden, från ett yttre perspektiv till ett inre perspektiv och att förklara fenomenet utifrån detta. Resultatet av det här leder till att en djupare och fullständigare förståelse fås av det fenomen som undersöks. Det unika är lika betydelsefullt som det generella.

I den här studien är problemområdet kvalitetsaspekter i förskolan. Syftet är att få reda på så mycket som möjligt om fenomenet kvalitet i förskolemiljön därför är studien explorativ och har en kvalitativ ansats. Eftersom studien studerar pedagogers uppfattningar har den en

fenomenografisk ansats. Tolv pedagoger intervjuades i sina förskolor på två orter i Svenskfinland. Den fenomenografiska ansatsen beskrivs i kapitel 3.2.

3.2 Fenomenografisk ansats

Syftet med den här studien är att ta reda på hur pedagoger i förskolan ser på kvalitet och vad pedagoger uppfattar att kvalitet innebär i den pedagogiska verksamheten i förskolan. Vilka uppfattningar har förskollärarna av fenomenet kvalitet i förskolan. Marton och Booth (2000, s. 111–114) nämner att erfarande av ett fenomen är situationsbundet. Samtidigt ändrar människans erfarande av ett fenomen över tid. Människan får nya erfarenheter och utvecklas. Detta innebär att erfarande av ett fenomen omskapas. Fenomen i omvärlden beskriver innebörder och inte förklaringar, samband eller frekvenser. Fenomenografisk ansats passar den här undersökningen bra eftersom förståelsen av omvärlden förändras över tid och därmed förändras uppfattningar av kvalitet i förskolan.

Det finns olika slag av forskningsansatser eller metodansatser som de också kallas. Larsson (2011, s. 12-13) nämner empiriska forskningsansatser. Sådana forskningsansatser kännetecknas av att vetenskapen söker efter det som finns bakom det självklart observerbara. Det är den osynliga teorin som ska förklara de samband och mönster som forskaren uppfattar i empirin. Fenomenografin utarbetades av en forskningsgrupp vid Göteborgs universitet ledd av pedagogen Marton under 70-talet för att studera lärandet. Forskningsgruppen kallas Inom-gruppen och har utvecklat karakteristiska särdrag för fenomenografin. Enligt Marton (2015, s. 113–114) har denna metodinsats fokus inriktat på att studera uppfattningar och på vilka sätt människor uppfattar sin omvärld. Fenomenografisk analys har som syfte att förklara hur fenomen i omvärlden uppfattas av människor. Den människa som undersöks ger ett fenomen ett innehåll mellan sig själv och sin omvärld. Genom att uppfatta skapas mening, det är det grundläggande sättet som gestaltar omvärlden. Människan resonerar och handlar utgående från uppfattningar men det är en väsentlig skillnad på hur något är och hur något uppfattas vara.

Både Marton och Booth (2000, s. 152–161) och Larsson (2011, s. 12–13) klargör att fenomenografin har en empirisk utgångspunkt för att den beskriver olika människors sätt att uppfatta och beskriva sin omvärld. Det innebär att det är innebörder som är det viktiga i

sammanhanget. Alltså att beskriva hur något visar sig, inte hur någonting är på riktigt. Då det gäller att ta reda på hur fenomen erfars av människor talar Marton och Booth (2000, s. 152–161) och Marton (2015, s. 106–107) om ett första ordningens perspektiv och ett andra ordningens perspektiv. Att synliggöra ett första ordningens perspektiv innebär att ett påstående, fakta granskas utifrån. Ett andra ordningens perspektiv igen handlar om hur någon upplever något oberoende om det är sant eller falskt. När en fenomenografisk ansats görs måste forskaren ta ett andra ordningens perspektiv. Genom hela forskningsprocessen tas detta perspektiv. Då forskningsproblemet ställs upp, datainsamlingen görs och när analysen görs. Genom hela forskningsprocessen försöker forskaren medvetet ta ett steg tillbaka och försöka förstå hur den andra tänker. Det betyder att resultatet av en undersökning beskriver ett icke-dualistiskt förhållande.

Marton och Booth (2000, s. 147–149) och Dahlgren och Johansson (2009, s. 122–126) framhåller att fenomenografin lämpar sig bra att använda som metodansats för att beskriva och analysera människors tankar om olika fenomen i omvärlden, samlade genom intervjuer. Det är framförallt variationen mellan människors tankar om sin omvärld som är i centrum. Företeelser i omvärlden har olika betydelse för olika människor. Människor uppfattar fenomen på många olika sätt i sin omvärld och dessa fenomen kan uppfattas på ett begränsat sätt. Uppfattningar kan kvalitativt sätt vara skilda sätt att erfara ett fenomen i omvärlden. Varje människa har egna erfarenheter av livet och beskriver därmed omvärlden på olika sätt. Forskaren beaktar variationen i respondenternas svar. Fenomenografin vill bidra med ett fördjupat lärande både av det mänskliga lärandet och av förståelsen i omvärlden. Marton (2015, s. 82–85) betonar att varje människa har sitt eget sätt att förstå och erfara ett fenomen. Varje individ ser, uppfattar och förstår ett fenomen på sitt unika sätt. Därmed problematiserar individen fenomen på varierande sätt enligt sin erfarenhet. Det innebär att en individ kan över tid förstå och ta sig an ett fenomen på olika sätt.

I fenomenografin arbetar forskaren på följande sätt enligt Patel och Davidson (2011, s. 33). Intervjun görs med öppna, kvalitativa frågor där intervjupersonen får berätta om sina uppfattningar av fenomenet med egna ord. Sedan transkriberas intervjuerna och en fenomenografisk analys görs i fyra steg. Först läses materialet för att få ett helhetsintryck därefter fokuseras på likheter och skillnader sedan kategoriseras uppfattningar i beskrivningskategorier och till sist studeras den underliggande strukturen i kategorisystemet. Den här processen är induktiv, det finns inga teorier att testa utan forskaren läser och sorterar tills ett

mönster kan utläsas. Mönstret består av olika kategorier ur vilka intervjupersonernas utsagor kan sorteras. Kategorierna ska skilja sig från varandra och det ska vara tydligt till vilken kategori en utsaga hör. Till sist organiseras kategorierna i relation till varandra. Det här systemet kallas för utfallsrum i studien och beskriver således uppfattningar av ett fenomen samtidigt som det är resultatet av analysen. Fenomenografins syfte är inte att finna teorier som leder till lagbundenhet eftersom människors uppfattningar ändras över tid.

I den här undersökningen innebär andra ordningens perspektiv vad förskollärarna uttalar och hur de beskriver kvaliteten i förskolemiljön. Då gäller det för forskaren att se med förskollärarnas ögon på deras uttalanden och sätta sig in i deras position. Beskrivningskategorierna är fenomenografins huvudsakliga resultat i den här undersökningen som även kallas utfallsrum. Med tanke på den första ordningens perspektiv ser forskaren denna avhandling som en tolkning av förskollärarnas uppfattningar.

3.3 Kvalitativ intervju som datainsamlingsmetod

Det finns flera olika tekniker att använda sig av för att få svar på forskningsfrågor och forskningsproblemet. Valet av datainsamlingsmetoden utgår från forskningsområdet. Enligt Patel och Davidson (2011, s. 67) kan dessa bland annat vara observation, intervju, enkät, dokument eller självrapporter. Ingen av dessa är däremot bättre än en annan eftersom det beror på vilken tid och vilka medel som ger det bästa resultatet i förhållande till frågeställningen.

I den här undersökningen valdes den kvalitativa, halvstrukturerade forskningsintervjun efter studier om olika alternativ. Den valdes för att den bäst lämpade sig för syftet med den här undersökningen nämligen att synliggöra förskollärares uppfattningar av kvalitet i förskolan och vad det innebär för dem. En observation kunde ha följt upp intervjun men ur ett tidsperspektiv var detta inte möjligt. Innan undersökningen påbörjades lästes faktalitteratur om problemområdet för att få en förförståelse av problemet. Såsom nämndes i inledningen var en djupare förståelse av fenomenet kvalitet i förskolan i fokus i den här undersökningen.

Intervjuaren har till att börja med en förförståelse för fenomenet som studeras. Holme och Solvang (1991, s. 110–111) menar att intresset för ett fenomen leder till att frågor upptäcks hos forskaren. Under processen väcks nya frågor och tankegångar som i sin tur ger fenomenet en förförståelse. Detta leder till att en plan för undersökningen utformas men denna plan kan komma att ändras under forskningsprocessen. Småningom kan detta ge forskaren en djupare förståelse av fenomenet. Trost (2005, s. 50–51) belyser att en första förutsättning är att läsa in sig på forskningsområdet ordentligt innan intervjumanualen görs. Det är skäl att läsa både nationell och internationell litteratur innan intervjumanualen påbörjas. Intervjuguiden utformas med stora frågeområden eller teman. Under själva intervjun är följsamheten viktig, att följa intervjupersonens tankegångar och anpassa följdfrågorna enligt dem. Enligt Marton och Booth (2000, s. 168–171) måste forskaren bara medveten om att intervjun har olika dimensioner. För det första bör forskaren närma sig intervjupersonen på ett allmänt plan där samtalet kan liknas vid ett socialt samtal. Innehållet kan variera men strukturen är ett vanligt samtal. För det andra riktas samtalet till en metanivå där forskaren försöker få intervjupersonen att uttala sina ”osagda” tankar. Frågorna formuleras genom att fenomenet står i fokus och medvetandegörs hela tiden. Forskaren bör vara känslig i förhållandet till den intervjuade eftersom forskaren vill ha svar på sina frågor. Den intervjuade har rätt att avbryta intervjun men det försöker forskaren undvika genom att vara känslig i samtalet och förhindra att undersökningen avbryts.

Både Trost (2005, s. 33) och Kvale och Brinkmann (2014, s. 142–143) betonar att den kvalitativa forskningsintervjun passar som datainsamlingsmetod när forskaren är intresserad av människors erfarenheter. Då fokus är inriktat på människors livsvärld och att ta reda på hur människan tänker och resonerar i nuet är intervjun användbar. ”Hur”, är den relevanta frågan under intervjun till exempel: ”hur upplever du”? Inte ”hur mycket” då är det fråga om kvantitativ forskning. Syftet med en kvalitativ intervju är enligt Patel och Davidson (2011, s. 82) att uppfatta ett fenomenens egenskaper. Det innebär att forskaren inte kan avgöra det ”sanna” svaret på en fråga. Följden blir att en kvalitativ intervju har ett induktivt arbetssätt. Under intervjun är både intervjuaren och intervjupersonen medskapare med den skillnaden att intervjuarens roll är att åstadkomma ett meningsfullt resonemang om fenomenet medan intervjupersonen inte direkt har någon nytta av samtalet. Det är också viktigt att hantera sociala koder och läsa av intervjupersonens kroppsspråk. Holme och Solvang (1991, s. 115) betonar att det är viktigt att forskaren kan uppfatta den intervjuades situation. Forskarens uppgift är att skapa en tillitsfull atmosfär och vara öppen och uppmärksam

på miner och gester. Därför har det icke-verbala en stor betydelse i intervjusituationen. Forskarens uppgift är att få intervjupersonen att känna att de åsikter som framförs intresserar forskaren. Deltagande i en intervju måste alltid vara frivillig, då känner intervjupersonen sin medverkan som betydelsefull. Intervjupersonen känner ett meningsskapande och är mera engagerad under intervjun.

Den fenomenografiska intervjun är enligt Dahlgren och Johansson (2009, s. 126) halvstrukturerad och tematisk. Intervjuguiden innehåller ett mindre antal frågor enligt teman. Intervjun utvecklas mellan intervjuaren och informanten beroende på de svar som fås. Intervjuaren måste tydligt visa sitt intresse för intervjupersonens tankar. Tekniken som används för att fördjupa intervjun kallas probing, då uppföljande frågor frågas: kan du utveckla ditt svar eller hur menar du? Icke-verbala probing används också med nickar och hummanden. Intervjun borde alltid inspelas och transkribering av den inspelade intervjun är nödvändig för analysarbetet ska kunna göras grundligt. Kvale och Brinkmann (2014, s. 147–156) konstaterar att förrän tematiseringen av intervjumanualen görs är det viktigt att inledningsvis klargöra syftet (varför?) med studien. Därefter inhämtas förkunskap (vad?) och slutligen vilka tekniker som bäst passar för den specifika intervjun (hur?). En kvalitativ forskningsintervju formuleras i teman med öppna frågor således kan forskaren följa upp med relevanta följdfrågor med nya infallsvinklar. Detta i sin tur förutsätter att forskaren har teoretisk kunskap om fenomenet. Forskaren kan i ett tidigt skede märka att intervjufrågorna eller intervjutekniken måste förbättras. Denna upptäckt är ett första skede i analysarbetet och leder till en reflektion över tematiseringens syfte. Under hela forskningsprocessen inhämtar forskaren kunskaper och förändrar synen av fenomenet. Senare under analysarbetet kan nya dimensioner av fenomenet också göras. Allt detta är kännetecknande för en explorativ studie. Det är bra att skriva en reflektion efter intervjuerna. Den hjälper sedan vid analysarbetet att förstå processen under hela intervjun. I dagboken eller sammanfattningen skrivs reflektioner och insikter som uppfattades under intervjun. De erfarenheter som gjordes och det lärande som skedde noteras också.

Det är önskvärt att göra en provintervju anser Trost (2005, s. 51, 53–57) och Bell (2006, s. 165–168) eftersom det då kan göras ändringar i intervjufrågorna efteråt. Intervjuprocessen handlar om förändringar i både frågemanualen som i intervjuteknik. Att bända in intervjun är fördelaktigt eftersom intervjun då dokumenteras och det är lättare att fokusera på samspillet mellan intervjuaren och intervjupersonen. En närhet mellan samtalsparterna skapas.

Det inspelade materialet under provintervjun ger intervjuaren möjlighet att förbättra sin intervjuteknik till exempel att märka sina egna egenheter eller störande artikulation. Det är viktigt att öva sig på tekniken innan bandningen görs för att allt ska löpa väl under själva intervjun. Tyvärr måste forskaren vara beredd att acceptera att alla respondenter inte godkänner att intervjun bandas in och då vara beredd att anteckna intervjusvaren. En fördel med en inspelning är att då intervjun finns på band framkommer alla pauser och tonfall. Det är också lätt att vid transkriberingen spola tillbaka och lyssna ordagrant på allt som sades. På detta sätt fås en noggrann utskrift.

Den här undersökningen började med en pilotintervju som bandades in efter att den första versionen av intervjumanualen var klar. Det var bra att den utfördes eftersom brister upptäcktes i intervjumanualen som kunde förbättra liksom intervjutekniken. Nästa intervju fungerade bättre och intervjusvaren blev tydligare och mera utförligare. Intervjumanualen är dokumenterad som bilaga 1. Alla tolv intervjupersoner i den här undersökningen accepterade att intervjun spelades in. En intervjudagbok skrevs efter varje intervjutillfälle. En sammanfattning med det mest väsentliga från intervjun gjordes med anteckningar och betoningar och speciella gester. Detta material var till hjälp i det fortsatta arbetet både i analys och i tolkningsskedet. Alla respondenter ställde upp frivilligt och intervjun gjordes på deras arbetsplatser. Vissa intervjuer transkriberades samma dag medan andra transkriberades efter hand.

Det avgörande vid en intervju är de första minuterna nämner Kvale och Brinkmann (2014, s. 170–172). I början av intervjun förklarar forskaren kort om syftet med intervjun, forskningslovet och inspelningen av intervjun. I slutet av intervjun sker en uppföljning då forskaren frågar om det är något som intervjupersonen vill tillägga eller fråga om. Efter det avslutas intervjun genom att tacka för intervjupersonens tid. Enligt Patel och Davidson (2011, s. 83–87) kan intervjufrågorna formuleras så att svaren beskriver ett större sammanhang. Följdfrågorna stöder samtalet men behöver inte ställas om svaret redan fått. Det är också möjligt att hoppa mellan frågorna om det passar bättre i sammanhanget och ställa frågor som ger en djupare och mera nyanserad förståelse av den intervjuades livsvärld. På så sätt kan det speciella och det vardagliga lyftas fram.

Efter intervjun är det nödvändigt att transkribera intervjun. Det är bra att både skriva ner hela intervjun ord för ord och ett sammandrag menar Widerberg (2002, s. 114–116). En ut-

skrift av hela intervjun är noggrann och beskrivande. Den ger en möjlighet att tolka begrepp, avbrott, pauser och betonande uttal. Utskriften visar också på hur forskaren agerat i intervjusituationen. Det finns mycket att lära sig av sina misstag men också av sitt ”styrande och ställande” som kan ha resulterat i att intervjupersonen tystnat eller fortsatt att tala. Ett sammandrag visar en helhetsbild av intervjusituationen som det kan vara svårt att avläsa av intervjuutskriften. Sammandraget är mera en tolkning av det forskaren minns och ett komplement med sina reflektioner. I sammandraget kan forskaren skriva in det fortsatta samtalet efter att bandspelaren stoppats som kan vara viktigt innehållsmässigt.

3.4 Undersökningsgrupp, urval och genomförande

När en undersökning påbörjas måste forskaren välja undersökningsgrupp och hur många respondenter som intervjuas. Patel och Davidson (2011, s. 59) hävdar att problemformuleringen avgör vilka som ska delta i undersökningen. Undersöks en specifik grupp så är det självklara att den gruppen deltar. Enligt Holme och Solvang (1991, s. 114–115) är det avgörande för undersökningen vilket urval som väljs. Väljs fel personer leder det till att hela undersökningen blir värdelös. Målet med undersökningen är att få djupare och fullständigare förståelse för det studerade fenomenet. Det målet nås genom att ha en variation i urvalet. Dessutom fås mera information om fenomenet när intervjupersonerna har kunskap om fenomenet och har förmåga till reflektion över sin situation. Lika viktigt är att intervjupersonerna kan uttrycka sig och att de frivilligt medverkar i undersökningen. Ett sätt att välja de medverkande i en kvalitativ undersökning är att välja undersökningsenheter med variation för att få nyanserad kunskap om fenomenet.

Antalet intervjupersoner beror på syftet med undersökningen menar Kvale och Brinkmann (2014, s. 156) och Trost (2005, s. 117–124). I kvalitativa studier blir antalet intervjupersoner ofta antingen för stort eller för litet. Det är svårt att göra djupare tolkningar ifall antalet är för stort och ifall antalet är för litet är det svårt att generalisera. Vanligtvis utförs mellan 10-15 intervjuer beroende på vilken tid och resurs som är tillgänglig. Det är emellertid bättre att göra ett fåtal bra intervjuer där fokus sätts på att förbereda intervjuguiden ordentligt än ett stort antal dåligt utförda. Däremot måste det ändå finnas en variation i urvalet och att gruppen som intervjuas är heterogen.

Syftet med den här studien är att ta reda på hur pedagoger i förskolan ser på kvalitet och vad pedagoger uppfattar att kvalitet innebär i den pedagogiska verksamheten i förskolan. Därför blev det självklara valet att intervjua förskollärare på olika förskolor. För att sprida på urvalet valdes två olika kommuner i Svenskfinland. Det måste poängteras att den här undersökningen inte alls tar jämförelse av olika uppfattningar på de olika orterna i beaktande.

I den ena kommunen fanns alla förskolor i daghem medan förskolorna i den andra kommunen fanns i skolans utrymmen. På respektive ort kontaktades den person som ger lov att intervjua personalen i förskolor. Denna anhållan är dokumenterad som bilaga 3. När anhållan beviljades av de respektive personerna kontaktades daghemsföreståndare om förskolan fysiskt var placerad i ett daghem och senare kontaktades förskollärarna själva. Ifall förskolan fysiskt var placerad i skolans utrymmen kontaktades respektive förskola och förskolelärare. På respektive ort bokades sex intervjuer vardera, alltså tillsammans tolv intervjuer. Förskollärarna informerades om syftet med intervjun, hur lång tid den tar och att intervjun spelas in. Forskningsplanen bifogades i brevet som skickades till alla förskollärare som kontaktades för att de skulle vara lite mera förberedda inför intervjun. Alla förskollärare ställde frivilligt upp på intervjun. Det varierade hur länge förskollärarna i undersökningen hade arbetat som förskollärare. En förskollärare hade arbetat bara ett år medan en annan hade arbetat i tjugo år.

Varje intervjusituation började med att intervju-lovet visades och information om syftet med undersökningen. Därefter frågades om de godkänner att intervjun bandades in, vilket alla förskollärare godkände. Dessutom informerades att ljudbanden raderas när avhandlingen är godkänd. Intervjupersonerna garanterades anonymitet och att materialet behandlas konfidentiellt. Den ena orten ville ha ett sammandrag av avhandlingen och en av förskollärarna ville ha avhandlingen när den godkänns. Efter intervjuerna skrevs genast ett kort sammandrag. Sedan transkriberades intervjuerna ord för ord med pauser, skratt och betonande uttal. Analysskedet inleddes genom att läsa igenom utskriften många gånger. Processen fortsatte sedan genom att skriva teman från texterna som besvarade forskningsfrågorna först i ett häfte och senare på ett stort papper, en så kallad tankekarta. En noggrannare läsning av intervjumaterialet fortsatte och därefter kunde ett mönster utläsas. Följande steg var att markera uttalanden som besvarade forskningsfrågorna. Detta material blev det huvudsakliga innehållet som bearbetades många gånger, på det sättet reducerades

materialet. Därefter försökte jag upptäcka likheter och skillnader samt göra jämförelser för att hitta strukturer. Sedan påbörjades kategorisering av materialet. I redovisningskapitlet används några symboler i citaten som behöver förklaras. Den här symbolen [...] används när ord lämnats bort som inte är relevanta för förståelsen i ett citat. Dessutom används ytterligare den här symbolen ... när ett citat börjar mitt i en mening.

3.5 Analys och tolkning

Analys och tolkning är nästa steg i forskningsprocessen efter transkriberingen. En kvalitativ ansats består av ett omfattande material vilket innebär mycket att bearbeta. Enligt Marton och Booth (2000, s. 172–175) söker forskaren mening och struktur av fenomenet och är själv en lärande person. Forskaren vill konstruera innebörderna som respondenterna uttalat till en helhet. Ett mönster bildas när forskaren går igenom intervjumaterialet många gånger ur olika synvinklar tills klarhet nås. Resultatet av analysen visar kvalitativt skilda sätt av hur ett fenomen erfars men också en variation av hur respondenterna uttrycker sitt erfande. Ett antal liknande påståenden kan också vara ett påstående. Forskaren vill urskilja både det som individen uttrycker och gruppen. Intresset är riktat mot både en avgränsad synvinkel som variationer i uttalanden. Det kan göras genom att analysera hur en aspekt uppfattas av alla och sedan granska ett urval som är av särskilt intresse för undersökningen. Detta upprepas och till sist bildas strukturer som under arbetets gång senare klarnar tydligare för forskaren. Marton (2015, s. 106–107) klargör att det i en undersökning framkommer olika sätt att uttrycka sina erfarenheter. Det är dessa uttryck som ska urskiljas och kategoriseras. I slutskedet finns ett strukturerat undersökningsunderlag där tydliga aspekter kan relateras till varandra. Forskaren kan nu passa ihop pusslet och fokusera på olika bitar som kan sättas i förgrund och i bakgrund och slutligen redovisa sitt arbete. Resultatet kan beskrivas som ett utfallsrum av beskrivningskategorier som visar på olika sätt att erfara fenomenet. Dessa kategorier kan logiskt relateras till varandra. Larsson (2011, s. 31–32) betonar att beskrivningarna ska vara nära ursprungsmaterialet. Det karakteristiska för en kvalitativ analys är jämförelser då olika nyanser framträder.

Trost (2005, s. 125–134) och Patel och Davidson (2011, s. 119–122) tillägger att det finns olika sätt att bearbeta data. Redan i intervjuskedet sker en första analys eftersom den kva-

litativa ansatsen innebär att datainsamling, analys och tolkning sker kontinuerligt. Reflektioner som uppstår under hela processen bör dokumenteras, då är det lätt att i ett senare skede uppdatera dem. Dessa reflektioner berikar arbetsprocessen och ger nya infallsvinklar hur arbetet kan utvecklas. Den slutliga analysen innebär att läsa intervjumaterialet noggrant många gånger och vid behov lyssna på inspelningarna. Ett tips är att försöka minnas vad som hände under intervjun och göra en tillbakablick. Det är viktigt att hitta ett bra arbets sätt i detta arbetsskede. Viktiga uttalanden kan markeras med färg och i ett senare skede kan dessa markeringar klippas ut som sedan blir det material som bearbetas i kategoriske det. Dessutom är det viktigt att bevara originalet och att ta kopior av intervjumaterialet, som är det arbetsmaterial som används. Tolkningen sker också sida vid sida med analysarbetet. Kreativitet och nyfikenhet är egenskaper som är bra att utnyttja i analys och tolkningsarbetet.

Widerberg (2002, s. 145–151) betonar att det i analyskedet är viktigt att uppfatta det osagda. Det innebär att gå tillbaka till empirin och hämta teman därifrån, dessa ger analys trådar som sedan kan lyftas fram med citat från intervjuerna. Citat från olika teman kan hjälpa forskaren att hitta mönster och sammanhang. Trost (2005, s. 125–136) menar att alla faser i en undersökning går in i varandra. Analys och tolkning sker redan vid datainsamlingen och då materialet genomläses återkommer minnesbilder från intervjun såsom ansiktsuttryck och sinnesrörelser. Detta innebär att forskaren kan läsa bakom det sagda. Beträffande citat nämner Trost (2005, s. 105–110) att forskaren bör tänka på hur citat används. Ifall direkta citat används måste forskaren tänka på att inte intervjupersonens identitet röjs. Citat kan omarbetas men däremot inte förvrängas. Detta förutsätter att forskaren berättar om bearbetningen av citat. Larsson (2011, s. 36–39) anser att citat och text ska balanseras väl. För många citat gör att läsaren måste analysera studien medan för få citat leder till att analysen är färdigt tolkad av forskaren. Citat kopplas alltid till intervju personer antingen ett citat eller flera som lyfter fram en specifik uppfattning. Således fångar citat innebörden av en uppfattning.

Dahlgren och Johansson (2009, s. 127–131) hänvisar till en analysmodell utarbetad av Dahlgren och Fallsberg. Den har sju steg och omfattar hela analysprocessen från genomläsningen till hur kategorier namnges. I det första skedet läses materialet noggrant, i det andra påbörjas en analys då de mest betydelsefulla uttalanden urskiljs och klipps ut. Dessa uttalanden ska senare ligga till grund för jämförelsen. Det tredje skedet består av en

jämförelse, då likheter och skillnader urskiljs. Därefter i det fjärde, grupperas skillnaderna och likheterna för att sedan relateras till varandra. Det femte skedet handlar om kategorier då likheter söks och för det sjätte namnges kategorierna, gärna med korta namn. Till sist i det sjunde skedet jämförs uttalanden och några kategorier blir exklusiva och några kategorier sammanförs. I praktiken går det till så att flere kategorier sammanförs till färre kategorier.

Min analys inleddes med att efter varje intervju sammanställa det viktigaste. När transkriberingen av det digra intervjumaterialet ord för ord utfördes uppstod även analyser och tolkningar. Då den slutliga analysprocessen började lästes materialet flera gånger. Vid ett tillfälle skrev jag olika uttalanden i ett häfte och efter ännu flera läsningar på ett stort papper som en tankekarta, det blev på detta sätt lättare att ha en överblick över strukturen. Jag kopierade materialet och sparade originalet. På det sättet kunde jag arbeta med kopiorna och markera uttalanden för att jämföra, urskilja och kategorisera materialet. I materialet sökte jag teman och mönster som ligger till grund för den skriftliga rapporten. Slutligen kunde jag bearbeta materialet och namnge kategorierna och relatera dem till varandra.

3.6 Reliabilitet och validitet

För att en undersökning ska vara tillförlitlig och trovärdig är det vissa saker forskaren måste tänka på säger Trost (2005, s. 111–115). Reliabilitet innebär att en mätning ger samma resultat också vid ett senare tillfälle. Då förutsätts ett statistiskt förhållande. För en kvalitativ undersökning innebär att reliabiliteten inte kan visa samma resultat eftersom en kvalitativ undersökning mäter uppfattningar. Människors föreställningsvärld förändras hela tiden och därmed uppfattningarna. Kongruens, precision, objektivitet och konstans är begrepp som hänger ihop med reliabilitet. Kongruens kan förklaras med att frågorna som mäter samma sak är likadana för att hitta nyanser. Precision innebär att intervjuaren inte kan tro på sin förståelse genast utan det krävs att fråga på nytt för att förstå. Objektivitet handlar om att läsaren kan avgöra om avhandlingen uppfattas på ett annorlunda sätt. Konstans hör inte till kvalitativa undersökningar eftersom det innebär att resultatet inte ändras vid en ny mätning.

Forskaren har själv möjlighet att hitta det arbetsätt som är mest lämpligt däremot måste detta noggrant redogöras för i undersökningen anser Patel och Davidson (2011, s. 119–122). Vad som däremot är viktigt är att vara ärlig och följa de etiska reglerna. Hänvisningar till litteratur och att tydliggöra när citat används i den löpande texten bör klart framgå. Den som läser studien måste förstå hur analysen gjorts. Trost (2005, s. 11–115) menar att reliabilitet i en kvalitativ undersökning är annorlunda än i en kvantitativ undersökning där forskaren mäter i variabler. I en kvalitativ undersökning är intresset riktat mot människors uppfattningar och då kan en skicklig intervjuare uppfatta slumpmässiga felsägningar som senare kan användas i analyskedet. Validitet som innebär om frågan mäter det som den ska mäta är hur giltig eller trovärdig en undersökning är. Validitet får också en annorlunda ställning i kvalitativ forskning eftersom kvalitativa undersökningar vill ta reda på hur en människa tänker eller uppfattar ett fenomen. I en kvalitativ intervju är trovärdigheten ett problem därför måste forskaren visa sina läsare öppet hur frågor och följdfrågor ställts. Det är dessutom viktigt att tänka på att frågorna och det insamlade data är relevanta för det aktuella problemområdet. Således är det bra att i studien bifoga intervjumanualen. För mycket citat i en studie är inte heller bra med tanke på validitet. Likaså bör forskare tänka på objektiviteten i intervjusituationen, helt objektiv är det omöjligt att vara men intervjuaren bör tänka på att egna uppfattningar inte får påverka intervjusituationen.

Även Patel och Davidson (2011, s. 105–109) och Thornberg och Fejes (2009, s. 217–224) konstaterar att reliabilitet och validitet får en annan innebörd i kvalitativ forskning. Reliabilitet måste ses i förhållande till varje intervjusituation som kan vara helt olika eftersom kvalitativ forskning vill ta reda på människors upplevelser av sin livsvärld och tolka dessa. Därför fås inte samma svar på samma fråga utan det är nyanserna i svaren som är viktigare. I kvalitativ forskning är begreppen reliabilitet och validitet sammankopplade och begreppet validitet får en vidare betydelse. God validitet i en kvalitativ forskning innefattar hela forskningsprocessen. Forskaren bör i studiens alla delar förklara sin förståelse och klara av att följa forskningsprocessen från början till slut. Varje studie är unik, det finns inte regler för hur validiteten säkerställs. Validitet identifierar på vilket sätt undersökningen undersöker det som det är meningen att undersöka. Alltså hur de metoder som används är genomförbara för undersökningen. När intervjun transkriberas är det viktigt att forskaren reflekterar hur till exempel talspråk, tonfall och pauser hanteras i texten eftersom detta kan påverka analysen. Dessutom bör forskaren balansera citat och egen text för att läsaren ska

kunna bedöma tolkningens trovärdighet. Forskaren kan stöda en tolkning med flera olika intervju svar men även med bara ett unikt svar.

Varje studie är unik och kvalitativ forskning kännetecknas av variation, det innebär att det inte finns klara regler för hur en studie bör utföras för att uppnå en god kvalitet anser Patel och Davidson (2011, s. 109). Hela forskningsprocessen måste noggrant redovisas för att hålla en hög reliabilitet och validitet. Läsaren måste få en god överblick av hur forskare utfört undersökningen och de val som gjorts.

3.7 Etiska överväganden

För att en studie ska hålla hög kvalitet måste forskaren ta forskningsetiska aspekter i beaktande. Patel och Davidson (2011, s. 62–65) menar att ambitionen med forskningsarbete är att ta fram trovärdig kunskap men också att kunskapen är viktig för människor och samhällets utveckling. Förrän en undersökning börjar måste forskaren i god tid få tillstånd att genomföra undersökningen. Forskaren bör vara förberedd på att vissa instanser eller de medverkande vill ha en sammanfattning av avhandlingen. Forskningen ska hålla en hög nivå, därmed finns vissa krav på forskningen. För det första måste forskaren tydligt informera intervju personerna om undersökningens syfte och hur datamaterialet kommer att användas. För det andra är medverkan frivillig. Forskaren kan motivera intervju personerna om att deras medverkan bidrar till att resultatet blir rättvist. För det tredje ska intervju personerna garanteras konfidentialitet. Redan i planeringsskedet gäller det att tänka på att alla uppgifter om personerna förvaras på ett säkert ställe. Senare i undersökningen gäller det att se till att deras medverkan inte går att identifiera. För det tredje är det också viktigt att poängtera att materialet används bara för detta ändamål.

Trost (2005, s. 103–110) har en annan syn på hur mycket forskaren ska informera intervju personerna om syftet med undersökningen och vad den ska användas. Han menar att det räcker med att berätta vad undersökningen handlar om och besvara eventuella frågor och att intervjuerna är forskarens egendom efteråt. Beträffande citat anser Trost att forskaren bör bearbeta dem för att konfidentialiteten ska bevaras. Citaten får inte förvrängas men

efter en bearbetning måste forskaren berätta att citaten omarbetats från talspråk till skriftspråk. Widerberg (2002, s. 121–122) påpekar vikten av konfidentialitet. Redan i ett tidigt skede är det bra att intervjupersonerna ges pseudonymer eller att numrera dem. Banden som inspelats ska också förstöras så fort som möjligt medan papperskopior hålls i säkert förvar.

I den här undersökningen garanteras konfidentialiteten genom att intervjupersonerna genast numreras i både sammanfattningen och transkriberingen. I analyskedet upptäcktes att det var lättare att arbeta med ett namn därför fick alla respondenter en så kallad pseudonym. Förutom detta fick intervjupersonerna skriftlig information om undersökningens syfte innan intervjun. De informerades på nytt om syftet med undersökningen innan intervjun påbörjades. Ytterligare fick de veta att de får vara anonyma och att inspelningen av intervjun och transkriberingen förstörs när avhandlingen är godkänd. Inspelningen är ännu sparad på säker plats hos forskaren likaså är utskriften av intervjuerna. Intervjumanualen och intervjulovet godkändes av handledaren innan hela undersökningen påbörjades. Genomförandet beskrivs i kapitel 3.4. och 3.5.

4 Resultatredovisning

I det här kapitlet presenteras resultatet från den empiriska studien. Syftet med denna studie är att ta reda hur pedagoger i förskolan ser på kvalitet och vad pedagoger uppfattar att kvalitet innebär i den pedagogiska verksamheten i förskolan. Resultatet förtydligas genom att kategorierna åskådliggörs med citat för att höja trovärdigheten i studien. Ur intervju svaren från empirin kunde respondenternas uppfattningar av kvalitet utläsas i beskrivningskategorier som organiserades till övergripande kategorier och slutligen i fyra temaområden. Dessa temaområden är pedagogens professionella förhållningssätt, pedagogen som stöd i barnets läroprocess, läroplanens betydelse för verksamheten och pedagogisk utvärdering.

Det första och andra temaområdet svarar på den första forskningsfrågan, vad innebär begreppet kvalitet för pedagoger i förskolan? Det tredje temaområdet svarar på den andra forskningsfrågan, vad har styrdokumentet för betydelse för pedagoger med tanke på en kvalitativ pedagogisk verksamhet? Avslutningsvis svarar det fjärde temaområdet på den sista forskningsfrågan, hur utvärderar pedagoger verksamheten?

4.1 Pedagogens professionella förhållningssätt

Det här temaområdet beskriver respondenternas uppfattningar av vilka förhållningssätt en professionell pedagog behöver i arbetet som förskollärare. De övergripande kategorier som redogör för hur respondenterna svarade i intervjumaterialet är pedagogisk kompetens, relationen mellan pedagog och barn samt samarbetet med föräldrarna.

4.1.1 Pedagogisk kompetens

Respondenterna framhåller att en pedagog får nya erfarenheter i det dagliga arbetet och utvecklar sin kompetens kontinuerligt. I sitt arbete behöver en pedagog kunna reflektera och förstå sitt uppdrag för att kvaliteten ska vara hög i förskolan. Det är i samarbetet med barn, kolleger och föräldrarna som pedagogen får nya erfarenheter. Dessutom måste pedagogen ta ställning till sina tidigare erfarenheter och eventuellt förändra sitt arbetssätt. För att utveckla både sig själv och verksamheten bör pedagogen vara nyfiken och intresserad av

människor samt regelbundet uppdatera sig om ny kunskap på det pedagogiska området. Respondenternas uppfattningar av pedagogisk kompetens utföll i följande beskrivningskategorier: pedagogisk behörighet, pedagogisk reflektion och pedagogiskt uppdrag.

A. Pedagogisk behörighet

En förutsättning för kvalitet i förskolan är att pedagogen är professionell förklarar många respondenter. Helst vill de att alla i personalen är utbildade för arbete bland barn. En mångprofessionell personal kan samarbeta på en högre nivå vilket sedan leder till att kvaliteten är god. Kvalitet i förskolan innebär att pedagogerna är utbildade och har målsättningar och visioner för sitt arbete säger respondenterna. När pedagogerna är utbildade kan de också stöda och handleda varandra. De har ett gemensamt språk när de möts i professionella, pedagogiska samtal. Alla pedagoger förstår då de begrepp som de använder i sina professionella diskussioner. Interaktionen i de samtal som försiggår i förskolan lyfts till en högre nivå när alla förstår vad som diskuteras och begreppen är kända. En respondent tydliggör och betonar att det är viktigt med behöriga, utbildade personer i arbetsgruppen.

Det ska va utbildad personal, det önskar man att det ska finnas överallt. Kvalitet tycker jag är att personalen vet vad den gör. Personalen är trygg och att den vågar vara vuxen, då känner också föräldrarna att man vet vad man gör. Det tycker jag är väldigt viktigt (Tilda).

Här uttrycker respondenten att en pedagog som är behörig vet vad som bör prioriteras. Då pedagogen är trygg i sin profession, gör pedagogen ett genomtänkt arbete och det leder till att kvaliteten är god i förskolan. Med utbildning kommer också en medvetenhet om det egna yrket och att de beslut som pedagogen gör är väl genomtänkta och motiverade. Därmed märker också omgivningen att pedagogen arbetar målinriktat. En annan kommentar som gäller interaktionen mellan pedagoger belyser den här respondenten på följande sätt.

Jag tycker vi har det ganska bra här. Vi diskuterar med kolleger och kan se och komma överens och få stöd här av [...] medarbetare [...] och vi är ganska många som man kan diskutera med (Diana).

Det framkommer även att förskolan behöver pedagoger som är intresserade av sitt yrke och som vill utvecklas i sin profession. Därutöver är det viktigt att följa med vad som händer på det pedagogiska området och att vara medveten om eventuella nya förändringar som sker inom det egna yrkesområdet. Pedagoger är stolta över sitt yrke och de vill utföra ett bra arbete. Det i sin tur speglar av sig i förskolans kvalitet och föräldrar kan känna av att pedagogen är intresserad av arbetet och har kunskap om barn och lärande.

Sen är det fråga om förstås om utbildad personal, det är tycker jag är en förutsättning för kvalitet i förskolan. För där är nog det att fast man hur tänker att alla ska va likvärdiga och så här bortåt men ändå vill jag påstå att ju mera man studerar så det betyder int det att du ska ha en examen det är int fråga om det men är du insatt i [...] också läsa på, att du int studerar på heltid men att du är intresserad av ditt arbete och av din yrkesstolthet. Det tycker jag att garanterar också kvalitet i förskolan, utbildning (Dina).

B. Pedagogisk reflektion

Respondenterna betonar att det är viktigt att inställningen till det arbete som görs i arbetsgruppen är kvalitativt bra. Därför behöver pedagogerna diskutera och stöda varandra. De uppmärksammar varandra och har flera kolleger att kommunicera och utbyta tankar med. Ett professionellt teamarbete utvecklas över tid. Arbetet sker således genom att pedagogen planerar och noggrant tänker igenom hur det pedagogiska arbetet utförs i förskolan. Pedagogerna reflekterar pedagogiskt över sitt arbete med kolleger och genom interaktion med barnen. Reflektionen sker ofta i stunden, ”här och nu” i samtal med barnen. I följande uttalande förklarar en respondent att det är viktigt med målsättningar samt att veta vad och hur arbetet utförs. I arbetet med barn gäller det att vara flexibel och klara av att förändra sin planering enligt barnens behov.

Jag tycker att kvalitet är att ha mål med det vi gör, vara flexibel och barnen ska tycka om att komma till förskolan (Sara).

Vi har [...] bra möjligheter i vardagen att reflektera [...], hur gick det, då måste man fundera. Det är ett bra sätt annars blir det (Lina).

Det är viktigt att kunna diskutera aktuella pedagogiska frågeställningar med andra kolleger säger respondenterna. Förskollärare behöver stöd av varandra. Genom att stöda varandra kan förskollärare utvecklas i sin profession över tid. Reflektioner över det egna arbetet gynnar dessutom barngruppen som får mångprofessionella förskollärare med mångsidiga arbets- och förhållningssätt.

Vi diskuterar med kolleger och kan se och komma överens och få stöd [...] från medarbetare. [...] kunna byta tankar hur de jobbar med vissa saker, ganska många som man kan diskutera med (Diana).

Hög kvalitet innebär att alla både barnen och jag är nöjda med en dag. Då tycker jag att det är hög kvalitet. I [...] hade vi en sån dag, då tänkte jag att wau. [...] vi hade så fina diskussioner och aha-upplevelser både för barnen och för mig, det som funka, det var bara det (Sandra).

Intentionen med verksamheten lyfts fram i det här påståendet. Följaktligen drar respondenterna egna slutsatser om hur arbetssättet kan förändras över tid. Reflektion är viktigt för pedagoger för att utveckla det pedagogiska förhållningssättet både till det egna arbetet och att utvecklas som pedagoger. Det är i samspel med barn som pedagogen reflekterar. Därför är det viktigt att pedagogen är närvarande i stunden och kan dra slutsatser i sitt arbete.

C. Pedagogiskt uppdrag

Respondenterna nämner att för att verksamheten ska vara kvalitativ bör pedagogen förstå det pedagogiska uppdraget. Det är att det finns en tanke och ett mål i verksamheten. Kvaliteten i verksamheten för alla, både barn och arbetslaget, bör utvecklas och förbättras genom ett professionellt synsätt som sker kontinuerligt. För pedagogen innebär kvalitet att det finns en tanke och handling i det arbete som utförs i förskolan. I följande uttalande är pedagogen medveten om sitt uppdrag.

Det är nog det att verksamheten ska vara sån att för att den ska va kvalitativ så måst jag känna att jag har koll på vad jag gör [..]. Strukturer och det där att barnen vet vad som förvänts av dem, att personalen vet som förväntas av dem att jag är tillräckligt tydlig med det. Och att det int blir fragmentariskt utan det är en helhet som man lär sig något av, att barnen förstår varför de ska lära sig. Där måst man vara jättetydlig. [..] det blir lättare hela tiden ju mera erfarenhet jag får. Att jag lär mig hur jag ger instruktioner åt barnen (Rosa).

Pedagogernas professionella förhållningssätt betonar den här respondenten i detta påstående. Den här pedagogen har hittat sin yrkesidentitet och visar det i sin verksamhet på ett mångsidigt sätt. I sitt arbete tar pedagogen i beaktande det pedagogiska uppdraget tillsammans med sin personal där arbetet fördjupas. Arbetssättet och arbetsmetoderna utvecklas genom ett pedagogiskt helhetsperspektiv. Det innebär att pedagogen noggrant bör tänka igenom de beslut och de anvisningar som uttalas för att synliggöra sina beslut. En annan respondent belyser sin utveckling på följande sätt.

[..] i förskolan handlar det om att själv bli utmanad och ibland ställs såna frågor att man int alltid har svar och mera tillsammans tar reda på. Jag vet int, barnen gör ju dagen så annorlunda. Här är det att man själv hela tiden utvecklas och måst ha vet du en plan eller funderat ut nånting för det kommer dagligen såna situationer att barnen utmanar oss, det håller intresset upp hela tiden (Lina).

Respondenten beskriver att det gäller att vara alert och hela tiden ha kontroll på det som händer samt att vara genuint närvarande i situationen. Dessutom måste pedagogen tänka framåt och utanför ”ramarna” och alltid ha andra planer att falla tillbaka på. Intresset för barnen och sitt eget arbete är i fokus i all verksamhet under förskoledagen. Genom att bli utmanad utvecklas pedagogen och kan tackla olika situationerna som uppstår under dagen. Ytterligare är det via barnen som pedagogen lär sig och får nya perspektiv som annars tas för givet. Det blir en utvecklingsprocess som pågår kontinuerligt och berikar därmed pedagogen professionellt.

4.1.2 Relationen mellan pedagog och barn

Innebörden i den här kategorin är de mellanmännsliga relationerna. I intervjuvaren beto- nade respondenterna de ömsesidiga relationerna mellan pedagogen och barnet som bety- delsefulla för en kvalitativ verksamhet i förskolan. Respondenterna lyfter fram vikten av att se och höra varje enskilt barn. Respekt, tillit, lyhördhet och hänsyn är begrepp som in- går i förhållningssättet och knyter an till hur pedagoger bemöter barn i förskolan. Relatio- nen mellan pedagog och barn har betydelse för hur barnet trivs i förskolan och om barnet utvecklas. Det framkom i intervjuvaren att pedagogen behöver samspela med barn på olika sätt. Härmed utföll respondenternas uppfattningar av relationen mellan pedagog och barn i följande beskrivningskategorier: skapa förtroende, vara lyhörd och göra barn delak- tiga.

A. Skapa förtroende

Respondenterna framhåller att det är pedagogens uppgift att bygga upp ett förtroende till barnet genom att bemöta barnet med respekt. För att barnet ska känna förtroende och tillit till pedagogen måste pedagogen lära känna barnet. Varje barn är olika med olika intressen och behov därför är pedagogens roll att interagera och vara intresserad av det enskilda bar- net. En förutsättning för barnets utveckling är att pedagogen är ödmjuk, hjälper och förstår barnet. Att respektera varje barn och att barn får vara sig själva med egna behov är viktigt med tanke på om barn känner förtroende och tillit till pedagogen. Varje barn behöver be- kräftelse enligt sina egna förutsättningar.

Respekt för barn är fruktansvärt viktigt. Ta dem som egna individer (Tea).

Jag respekterar det där barnet [...] det kan vara ett barn som har svårigheter men trots det så måst jag respektera det barnet oberoende vad jag tycker, det är ju att vara professionell fast jag sku vara trött [...]barnet har rätt att få det bästa av mej, tilltala det med respekt och inte tala över huvudet på det eller om det. Jag tycker det är jätteviktigt (Alice).

Pedagogens förhållningssätt och bemötande framkommer i det här senaste uttalande. Oavsett dag och tidpunkt måste ett barn bemötas med respekt. Varje barn är unikt med egna behov och behöver en medkännande vuxen vid sin sida. Dessutom lär sig barn att de kan lita på en vuxen och dessa erfarenheter tar barn med sig på sin väg vidare i livet. Barn känner att de är trygga och att de får var sig själva.

Nå jag tycker som helhet så är barnets perspektiv som begrepp liksom ganska heltäckande som jag försöker tänka på i alla situationer. Jag menar i vardagen [...] jag hade en tanke med hur det sku gå men sen ändå om barnen säger att ”hej kan vi gå dit, titta vad där är”. Då kan man välja att ”nej” eller vi går dit [...] och då tycker jag att jag har tagit allas rättigheter och respekterat dem, det har jag märkt på 6-åringarna att de tycker ju om när man behandlar dem på ett visst sätt att man visar respekt åt deras tankar och värdesätter dem. Då får du också respekt, det blir int så krångligt [...] vi är tillbaka i samspelet och då fungerar det (Lina).

Respondentens uppfattning är att tillit och att visa förtroende är en förutsättning när det handlar om samspel. Det allra viktigaste är att acceptera varje enskilt barn. Pedagogens roll blir att reflektera över sitt förhållande till alla barn. Bekräftelse och bemötande avgör om förtroende bildas mellan pedagog och barn. Sedan bör bemötandet vara varmt och förtroendeingivande. I det här sista uttalandet visar pedagogen konkret att barnet kan lita på henne och att barnets intresse och tankar är viktiga. Pedagogen tar på riktigt barnets perspektiv och visar förtroende för barnet. Genom att lyssna på barnet och det barnet är intresserat av visar pedagogen att barnets åsikter är värdefulla.

B. Vara lyhörd

Lyhördhet är en viktig egenskap hos en pedagog säger respondenterna därför är det skäl att iaktta de olika grupperna i gruppen. Både de tysta och försiktiga barnen lika mycket som de livliga och som tar mycket plats. Den grupp som ofta glöms bort är mellan gruppen som finns dem emellan. Dessa behöver också iakttas. Balansen mellan de olika individerna i gruppen har stor betydelse för en kvalitativ verksamhet. Därmed har det ömsesidiga samspelet stor betydelse i pedagogisk verksamhet. I samspel med barn behöver pedagogen utveckla sin sensitivitet för olika slags barn säger respondenterna.

Men det är det som jag tycker vårt yrke bygger på, det är samspelet mellan oss och barnen. Egentligen kan ta deras perspektiv så mycket som möjligt samtidigt som du är den där vuxna som håller i trådarna. Balansen mellan olika barn, du måste samspela olika med olika barn. Det är viktigt att komma ihåg att int kräva samma av alla barn fast målet är att de ska va jättedelaktiga så kan det ske på olika sätt (Lina).

I synnerhet förhållandet mellan pedagog och barn är av betydelse när det är fråga om relationer och bemötande menar respondenterna. Balansen mellan att ta barnets perspektiv och att vara den vuxna som håller i trådarna har stor betydelse för förhållandet mellan barn och vuxna. Då gäller det att samspela mellan olika barn hela tiden. I nästa påstående som två av respondenterna framhåller lyfts känsligheten fram när det gäller att vara lyhörd i barngruppen.

Jag tycker det är jätteviktigt att man ser individen och int liksom att man har en grupp. Att man ser individen i gruppen, den har de svårigheterna kanske man ställer frågorna på det här sättet så att hon kan markera. Så kan den som annars aldrig markerar [...] Man måste vara lyhörd (Alice).

Jag tycker att mycket borde man se barnen och att de får välja, alla tycker och känner olika, vara lyhörd (Petra).

I det första påståendet lyfter respondenten lyhördheten fram när det handlar om att ”läsa” av barnen. Inlevelseförmåga är en av pedagogens viktigaste egenskaper. I en grupp finns olika individer med olika slags färdigheter och då är det viktigt att alla ges tillfälle att delta med sina egna kvalifikationer. Uppgiften blir då att observera de olika barnen och beakta deras olikheter. Pedagogens professionella förhållningssätt har stor betydelse i det här skedet för att inte tala om barnsyn. Pedagogens uppgift blir att vara lyhörd och att förverkliga barnens tankar och idéer i förskolan på bästa sätt.

C. Göra barn delaktiga

Det som respondenterna också poängterar är barnets delaktighet i förskolan. I förskolan är delaktighet och demokrati centrala begrepp. Detta belyser respondenterna i olika uttalanden. Pedagogerna måste vara genuint närvarande och ta i beaktande barnets åsikter genom att se och höra varje barn. Många av respondenterna refererar till barnkonventionen och säger att barnkonventionens centrala tankar tas i beaktande i förskolan. Pedagogerna försöker göra barnen delaktiga genom att se och höra barnet. Barnets åsikter förverkligas alltid när det är möjligt.

Barnkonventionen ska vara i ryggraden på den vuxna som jobbar i förskolan. Att vi ska veta precis hur vi bemöter och just respekterar och lyssnar. Vi ska inte gå över nån att det ska nog finnas. Men det ska faktiskt vara inbakt i oss [...] det ska finnas i oss sju timmar och fyrtio minuter när vi jobbar i förskolan. Jag tänker på vilket enormt ansvar vi har över de små individer vi har här. Vi ska nog komma ihåg det alltid (Dina).

Respondenterna framhåller barnens personligheter, de behandlas som egna individer med olika slags åsikter. Det i sinom tid leder fram till att barnen ser att olikheter accepteras om denna aspekt lyfts fram i verksamheten. Därefter måste pedagogerna vara beredd att vara aktiv och beredd att förändra sitt pedagogiska synsätt. Det möjliggör att barnen får påverka verksamheten och att de känner att de är delaktiga.

Ge mera utrymme för barnet [...] det handlar om att ändra på sitt tänkesätt. Att du är flexibel och att du vågar, kan liksom ge utrymme fast du hela tiden håller i, det är ett fungerande samspel för mig. [...] det beror på barnet också om du har ett barn som inte vågar så måst du ge mera av dej själv att det blir jättepersönligt och jag vet vissa av våra barn kommer med mera förslag och blir delaktiga och andra kanske inte vill eller de kan inte, de vågar inte, det är nytt för dem. [...] ser vilka som är vana, att de får vara aktiva och blir hörda (Lina).

Jag önskar det [...] att det ska va hög kvalité och vi gör vårt bästa för att barnen i fokus utanvidare. För mig innebär hög kvalité att jag ser individen och hör och är verkligen närvarande på ett riktigt sätt. [...] jag ska se alla barnen och

uppmärksamma deras skillnader och de ska få alla möjligheter att komma fram med sina. Ja det finns mycket men det är svårt att jag tänker på allt sätt, är det fråga om verksamhet att de ska bli hörda och att de ska få säga sina tankar, man hoppas att det också ska väcka kritiska tankar, att barnen ifrågasätter, varför gör vi saker och ting. Då tycker jag liksom att då lyckas man om man får barnen med sig (Dina).

I dessa påståenden betonar respondenterna att det gäller att barnets åsikter blir sedda och hörda och att deras åsikter sedan också förverkligas i verksamheten. Kommunikationen mellan barnet och pedagogen är oerhört viktiga i sammanhanget. Genom att lyssna till barnets tankar blir barnet delaktig i verksamheten. Det är även viktigt att barnet förstår hur demokratin påverkas när deras åsikter värdesätts. De utvecklas och blir vana att delta i olika beslut som fattas i förskolan. Barnen får påverka och får känna sig viktiga i verksamheten. Att arbeta med demokrati- och delaktighets frågor är en process för barnen i förskolan säger informanterna. En förutsättning är att pedagogen är flexibel i planeringen och att det går att ändra på genomförandet enligt det som sker i barngruppen. När det gäller kritiska tankar och funderingar som barnet framför behöver pedagogen ha tänkt igenom sina handlingar. I samtal med barnen tar pedagogen ställning till barnens tankar och interagera med barnen. Arbetet med delaktighet innebär också att förklara för barnet att deras tankar är värdefulla. Om en av barnets idéer inte går att förverkliga genast är det viktigt att få barnet att förstå att idén går att förverkliga i ett senare skede.

[..] det ska va en synlig sak och de ska känna att de är delaktiga och att deras idéer räknas och att de är värdefulla. Det är en jätte, jätteviktig sak. [...] jag kan tillägga att det gäller ju också att va lyhörd om barnet har en idé och idén int går att förverkliga att förklara det för barnet på ett sånt sätt att barnet förstår att det går att förverkliga i ett annat sammanhang. Att de där att alltid ta till vara barnets idéer, jo (Rosa).

4.1.3 Samarbetet med föräldrarna

Samarbetet med föräldrarna har betydelse för hur verksamheten i förskolan förlöper framhåller respondenterna. Respondenterna lyfter fram föräldrarnas inflytande och ett gott föräldrasamarbete i intervju svaren. Då föräldrasamarbetet fungerar bra trivs barnen och det påverkar barnets välbefinnande. Barnen märker om pedagogen och föräldrar samarbetar bra eftersom barn är intuitiva och känner sådant på sig. Respondenternas uppfattningar av samarbetet med föräldrarna utföll i följande beskrivningskategorier: ömsesidigt förtroende och samarbetet stöder barnets utveckling.

A. Ömsesidigt förtroende

Föräldrarna ska få påverka och få vara delaktiga i verksamheten förklarar respondenterna. I förskolan beaktas föräldrarnas önskemål angående barnet på bästa möjliga sätt. Det är viktigt att få veta vilka erfarenheter barnet har när det börjar i förskolan och att dessa erfarenheter tillvaratas. Vid utvecklingssamtal diskuterar pedagogen och föräldrarna öppet om allt som berör barnet. Förskolebarnet ska få delta i samtalen och få påverka sin plan för lärandet, lika viktigt är det att föräldrarna får påverka. Dessutom är det viktigt att kommunicera och samarbeta med föräldrarna dagligen. Ett fungerande samarbete befrämjar barnets bästa. Respondenterna klargör att ett fungerande föräldrasamarbete medför kvalitet i förskoleverksamheten. Ett ömsesidigt förtroende gör att föräldrarna känner att de öppet kan berätta om saker som berör barnet. Då är det lättare för pedagoger att kontakta föräldrarna i ett tidigt skede om de uppfattar att det är något som oroar i barnets utveckling.

Jag måste lära känna det där barnet och det gör jag genom att diskutera med barnet och föräldrarna. Och här i skolan har vi metoder som vi gör det på redan innan de börjar i förskolan. Föräldrarna får hem ett formulär som de kan fylla i tillsammans med barnet, vissa punkter. [...] Då kan jag sätta mig in i vad de vill. Sen när jag träffar barnen ska jag vara väldigt lyhörd för deras behov, de är ju så olika (Rosa).

Att föräldrarna känner förtroende för en det tycker jag är kvalitet. Om man har ett gott föräldrasamarbete och att de litar på en och jag tycker att vi får bra feedback (Tilda).

Samarbetet med föräldrarna är viktigt, den där öppna kontakten att de ska våga säga [...] man kan missa så mycket man hinner int pejla in barnen så samarbetet är jätteviktigt (Tove).

Det framkommer i intervjusvaren att det är viktigt att föräldrarna känner förtroende och litar på pedagogen. Då fördjupas och intensifieras samarbetet till förmån för barnets välmående. För att samarbetet ska fördjupas behöver pedagogen och föräldrarna vara tydliga i diskussioner och samtal med varandra.

B. Samarbetet stöder barnets utveckling

Respondenterna anser att föräldrasamarbetet är viktigt med tanke på barnets utveckling i förskolan. Det är tydligt att när samarbetet mellan föräldrar och pedagoger fungerar, gynnar det barnets välmående under förskoleåret. Vilket leder till att föräldrar och pedagoger kan kommunicera med varandra och ta upp frågor som berör det enskilda barnet när som helst under året. I intervjusvaren påpekar pedagogerna att barnen märker att föräldrar och pedagogen samarbetar bra. Barnen är trygga i förskolan när de vet att pedagogen känner föräldrarna. Respondenterna tillägger att ett gott föräldrasamarbete gör att pedagogen och föräldrar kan kommunicera om både lätta och svåra saker angående barnets utveckling som uppkommer under årets lopp. Då kan eventuella problem åtgärdas i ett tidigt skede.

Hög kvalitet för mig betyder egentligen att alla parter är nöjda på något vis. Föräldrarna tänker jag mycket på för de är ju som våra kunder om man kan säga så (Lina).

Har du goda relationer med föräldrarna så vet ju barnen om det, de ser igenom en direkt (Sofia).

Föräldrasamarbetet, jag vill betona det. Det är jätteviktigt och det är givande att sitta på utvecklingssamtalet. Barnets plan, det är ju int bara det vi samtalar om.

Det är olika på föräldrarna och då förstår man hur de är och lite känner föräldrarna. [...] jag uppmuntrar dem att ringa och ta kontakt (Sandra).

Barnen utvecklas att det sker, därför tycker jag att det är bra att vi skriver våra planer, alla barn har ju sina mål som vi behöver jobba med sen på något vis när du märker att det har skett jätte mycket framsteg och vi har ju uppnått det mesta av det här så känns det att det har varit en kvalitativ förskola (Lina).

Alla respondenter klargör hur viktigt utvecklingssamtalet är. Under samtalet kan diskussionen fördjupas som gör att samarbetet med föräldrarna förbättras som sedan i sin tur är bra för barnet. Pedagogen måste anpassa sig till olika slags föräldrar och koncentrera sig på barnets välbefinnande i alla situationer. Några av respondenterna betonar att det är viktigt att barnet har en egen plan med personliga målsättningar för det enskilda barnet. Då kan barnets framsteg utvärderas tillsammans med föräldrarna.

4.2 Pedagogen som stöd i barnets läroprocess

Det här temaområdet beskriver den roll pedagogen har när det gäller att stöda barnets läroprocess. Följande övergripande kategorier redogör för hur respondenterna svarade i intervjumaterialet. De övergripande kategorierna är: pedagogen samspelar med barnet, pedagogen handleder barnet och pedagogen medvetandegör läroprocessen för barnet.

4.2.1 Pedagogens samspelar med barnet

Respondenterna lyfter fram det ömsesidiga samspelet mellan barn och pedagog och emellan barnen. De menar att det är i det genuina samspelet som trygghet och glädje skapas. Barnet behöver stöd på olika sätt i förskolan. Dessutom är alla barn på olika nivå i sin utvecklingsprocess när förskoleåret börjar. Pedagogens roll är då att lära känna varje barn för att veta vilka behov varje barn har. En förutsättning för detta är att pedagogen är närvarande och har tid för barnen. Välmående och välbefinnande är viktiga begrepp i läroplanen. Dessa begrepp förankrar pedagogen genom ett genuint samspel med barnet. Respondenter-

nas uppfattningar av samspel med barnet utföll i följande beskrivningskategorier; trygghet i förskolan samt glädje och humor i förskolan.

A. Trygghet i förskolan

Det första respondenterna framhåller i alla intervjusvar är att trygghet är viktigt med tanke på en kvalitativ förskola. Spontant är trygghet och välmående det första de tänker på när de får frågan om vad kvalitet innebär i förskoleverksamheten. Trygghetsaspekten är en förutsättning för allt arbete i förskolans verksamhet. Då barnet mår bra sker lärande i olika slags situationer under dagens lopp. Respondenterna vill skapa trygghet och de säger att den är en förutsättning för barnets lärande i förskolan.

Det är svårt att definiera hög kvalitet, det handlar om välmående och trygghet och förstås att barnet utvecklas, att det sker (Lina).

Jag tänker om det, att det ska utgå från barnet och ligga i barnets intresse såvida att barnet får känna sig trygg i förskolan. Tryggheten ser jag som A och O. För känner man sig int trygg så lär man sig ingenting, så ser jag på saken och så det gäller att skapa en vi- anda i gruppen för alla, barnen ska känna sig trygga och som del i en grupp (Rosa).

Nå, jag tycker att vi lyckats när barnet mår bra och dom vill komma hit och dom lär också nånting och jag ser utvecklingen och om föräldrarna ser, så ännu bättre. Jag ser att det är kvalité (Diana).

B. Glädje och humor i förskolan

Dessutom lyfter respondenterna fram glädje som en väldigt viktig dimension i förskolan. När atmosfären är tillåtande känner barnet glädjen och det blir roligt att vara i förskolan. Då utvecklas barnet och lär sig nya saker som leder till att både pedagogen och barnet känner tillfredsställelse i verksamheten. Även humor är något som kan vara ett hjälpmedel i förskolan när det gäller att nå barnet och att komma närmare barnets tankevärld. När barnet har roligt tillsammans med både pedagoger och kamrater trivs de i förskolan samtidigt som

de lär sig nya saker. Flera av respondenterna menar att när barnet tycker att det är roligt att komma till förskolan har de lyckats med sitt uppdrag. Det är viktigt att båda parterna trivs tillsammans.

Hög kvalitet för mej är att barnen ska trivas, vara trygga, ha roligt. De kommer gärna [...] de får något av verksamheten, att de är ivriga, att de vill lära sig något, att de tycker det är roligt att lära sig saker och ting. Det tycker jag är kvalitet (Alice).

Det personliga samspelet är viktigt man ska tycka om sitt arbete då är barnen med, man ska skoja med dem så hittar de på mera. Lite är det att sänka sig på deras nivå och sånt [...] Jag tycker man kommer långt om man har humorn med och det är här [...] hemskt roligt att testa när [...] de fattar att nu var det skoj och det brukar komma här i förskolan (Tilda).

Att det finns tid för dialog, att både läraren och barnet är öppna [...] lär oss av varandra och glädjen i hela kroppen på barnet [...] glädjen i att lyckas och få dela den med någon (Rosa).

Respondenterna menar att i samspel med barnet är humorn ett hjälpmedel för att nå barnet. Barnet känner att pedagogen bryr sig om det när humor och glädje ingår i förhållningssättet. När skämt och roligheter tillåts kommer pedagogen och barnet närmare varandra.

4.2.2 Pedagogen handleder barnet

Att handleda barnet och vara närvarande i stunden är viktigt för respondenterna. Pedagogens uppgift är att se och höra varje enskilt barn i förskoleverksamheten. Därutöver bör pedagogen känna till barns behov och att barn lär sig på olika sätt. För att en utveckling ska ske måste pedagogen förstå sitt uppdrag genom att på olika sätt handleda barnet. Respondenternas uppfattningar av att handleda barn utföll i följande beskrivningskategorier; pedagogen delar intresse med barnet och pedagogen uppmuntrar barnet.

A. Pedagogen delar intresse med barnet

Pedagogen visar intresse genom att vara intresserad av barnet och den omvärld barnet lever i, klargör respondenterna. Förutom detta bör pedagogen även vara medveten om och kunna ta barnets perspektiv och leva sig in i hur barnet resonerar och tänker. Det innebär att en förutsättning är att pedagogen är engagerad och intresserad av barn. Därför bör pedagogen kommunicera med barnet och ta reda på vad barnet är intresserat av. Det gör pedagogen genom att fråga och genuint vara närvarande i situationer i barnets vardag. När pedagogen är intresserad av barnet vet pedagogen vad barnet kan från tidigare och kan sporra barnet till en högre nivå. På det sättet utvecklas barnet och barnets självförtroende stiger när det märker att det klarar av saker det inte tidigare gjort. Pedagogen är en handledare som ”är på sidan om” och leder barnet vidare i utvecklingen.

Väcka intresse för lärande balanserat med lekande (Sandra).

Jag försöker få lärandet så intressant som möjligt, mycket bilder, konkret material, handdockor. Alla barn är olika (Sara).

Jag tycker att deras egna funderingar, idéer och planeringar och insikter. Jag tycker att min sak är att, vad behöver vi eller om de fastnat så bollar vi vidare. Att sätta fasta på deras idéer och ett tema och att de tar fasta på det, spinner vidare på det. Många gånger är de så spridda men man försöker nog inspirera och motivera med alla sinnen och kroppen (Tove).

Respondenterna framhåller att det är pedagogen som ska försöka fånga intresset hos barnet och göra lärandet intressant. Därefter behöver pedagogen leda barnet vidare i utvecklingen genom att sporra barnet att utforska på olika områden. Barnet får vara i centrum och pedagogen finns som en handledare som stöder och lyfter barnet framåt i lärandet. Kommunikationen är viktig och ett hjälpmedel i arbetet mellan pedagog och barn. Lyhördhet för barnets intentioner och att lyssna på barnets tankar och funderingar behövs för att leda barnet vidare.

Jag försöker utgå från barnets intresse för om det inte intresserar så händer inte så mycket utveckling och inläring. Det finns olika sätt att ta upp saker så att det intresserar barnen (Lina).

Det betyder ju mycket men att jag väcker intresset men sen är barnet liksom huvudspelaren i det hela. Att jag är bara på sidan, barnet är huvudrollsinnehavaren. [...] jag hoppas du får fast nåt jag kan int säga det tillräckligt tydligt. Lyfta barnet till en högre nivå, det är exakt det, det blir. Barnen blir självmedvetna om att hej, jag kunde det här trots att det först det här att nej, jag kan int göra det här men sen märker hur de lyckas. Just det (Dina).

B. Pedagogen uppmuntrar barnet

I förskolan är en av pedagogens uppgifter att sporra och inspirera barnet, konstaterar flera av respondenterna. Pedagogen kan med sitt förhållningssätt inspirera barnet och leda det vidare så att barnet utvecklas. Därmed blir barnet lyft från en nivå till en annan nivå och barnets kunskapsnivå utvecklas. Barnet behöver uppmuntran för att spurras i sitt lärande. Det kan pedagogen göra genom att uppmuntra och inspirera barnet. Genom att vara nyfiken och utforska med barnet sker ett meningsskapande som berikar verksamheten för alla i förskolan. I en sådan läroprocess inspirerar och uppmuntrar pedagogen barnet.

Ja uppmuntrar dem muntligt och ibland visar jag på arbeten som de gjort tidigare under perioden i deras alster [...] det tycker jag att sporrar (Alice).

De växer till sig när de får prova nya saker. Väcka deras nyfikenhet. Får göra själva, det blir helhetstänkande. Man måste tycka om sitt jobb för att utvecklas och se barnen utvecklas Jag tänker att du ska aldrig underskatta förskolebarns kapacitet, intelligens, färdigheter, kunnande och vilja. Lyssna på dem [...]. Deras röst måste höras, ha tid, diskutera kring en bok, ha tid att lyssna, diskutera (Tea).

Om man får lite självförtroende i att det här kan jag. Så är det bara att ösa på och jag brukar säga; ni gör så gott ni kan. [...] små uppmuntran här och där och

man ser ju, de växer ju när de får beröm och det kostar ingenting, det är en jät-tebra lärandestund när man ser att de lyckas, så är det så mycket lättare nästa gång (Sofia).

Respondenten i det här sista uttalandet betonade att det är viktigt att inte fokusera på det negativa utan uppmuntra barnet ofta och tro på barnen. Det ger barnen så många fördelar och deras självkänsla förbättras. Därtill poängterar respondenten att perspektiv som är viktiga, är att ha tålamod och att vara ödmjuk. När pedagogen bemöter och bekräftar barnet på ett ärligt sätt vill barnet prestera ännu bättre. Barnet klarar av saker som det inte tidigare gjort och litar på sina nya erfarenheter. Det som krävs av pedagogen är närhet till barnet och att läsa av barnet på rätt nivå.

4.2.3 Pedagoger medvetandegör läroprocessen för barnet

Det är många av respondenterna som beskriver att kvalitet i förskolan också innebär att medvetandegöra för barnet hur det lär sig. Därför har samspelet mellan pedagogen och barnet en avgörande roll. Pedagoger måste medvetandegöra barnet om hur det lär sig genom att kommunicera och interagera med barnet och klart synliggöra barnets läroprocess. Respondenternas uppfattningar av att medvetandegöra läroprocessen för barn utföll i följande beskrivningskategorier; barn lär sig på olika sätt och att synliggöra barns utveckling.

A. Barn lär sig på olika sätt

Alla barn har olika sätt att lära sig och det bör pedagogerna ta i beaktande menar respondenterna. Pedagoger måste planera noggrant och ge förutsättningar för barnen i gruppen att få lära sig på olika sätt. Därför är det pedagogens uppgift att först lära känna barnen genom observation och genom interaktion med barnen. Genom att känna barnen kan pedagogerna anpassa undervisningen enligt de förutsättningar de enskilda barnen har. Många lärandestunder integreras i dagsprogrammet. Barnen är inte medvetna om att de lär sig eftersom det sker på många sätt. Därför är det pedagogerna som medvetandegör barnet om detta. Några respondenter menar att en del barn lär sig genom lek medan andra respondenter säger att barn lär sig genom att röra på sig samt genom att vara ute i naturen.

Man sätter int ord på det men jag tror mycket på det att lära genom leken det är det vi gör här. Barnen är int medvetna om att de lär sig saker och ting i och med att vi står i kö så räknar vi nånting, eller tar alfabetet eller samspelslekar, dom är int medvetna vad vårt mål är. Att de sitter int och lär in utan det går genom leken, det tror jag att är det där man ser tydligt hur de utvecklas (Alice).

[..] i naturen och att man gör med kroppen med olika saker, inte så mycket stillasittande och det är sällan vi har pappersuppgifter (Tove).

Andra barn lär sig tillsammans med varandra och av varandra säger andra respondenter. Uppmuntran och interaktionen mellan barnen inspirerar dem att följa med vad andra gör och sedan försöka själv. Pedagogerna finns i bakgrunden som stöd och inger trygghet medan barnen utforskar och får egna erfarenheter. Självförtroendet stiger hos dessa barn och följande gång vågar de själva pröva att lösa nya problem. Samtidigt finns det barn som vill lösa problem och ta reda på fakta själva. Då är pedagogens roll att iaktta och finnas till hands när barn förundras och begrundar olika fenomen. Barnen får vara aktiva och hjälpa varandra att lösa problem genom att interagera med varandra.

Jag tycker att den viktigaste uppgiften är att barnen själva får uppleva att de kan! Att de kan utvecklas och få vara trygga i en ny grupp och få lära sig och vara tillsammans och lära sig. Och hur mycket barn kan lära av varandra, det tycker jag är intressant att se. Hur de faktiskt kan (Tove).

De lär sig av varandra, ge kritiska frågor, de har svar och vill ta reda på saker. Det är viktigt att lyssna på dem (Tea).

Där har jag nästan mera en sån där kanske handledande roll. Vi har ofta något tema som jag har tänkt vi ska jobba med den dagen. Sen introducerar jag den, sen sätter barnen igång och då kan jag stiga åt sidan. De har paruppgifter eller jobbar i grupp och då är det härligt att se hur de lär sig av varandra. Samspelet mellan barnen är viktigt (Lina).

I det här sista uttalandet poängterar pedagogen sin roll som en handledare som finns på sidan om och kan hjälpa till om det behövs. Uppdraget som barnen har är att med de instruktioner som de får klara av problemlösningen på egen hand eller tillsammans med varandra. En del barn behöver noggranna instruktioner medan andra klarar sig på egen hand. Det kan vara känsligt för en del barn som har höga krav på sig själva att lyckas i alla situationer. Det är med andra ord viktigt att pedagogen känner barnen bra för att göra rätt bedömningar när det gäller de enskilda barnen.

[..] låta barnet få fundera själv och komma igång att int [..] medan ett annat barn behöver super tydliga instruktioner för att det är hemskt att göra fel då är det, det här att känna barnen att veta (Petra).

B. Att synliggöra barns utveckling

Respondenterna framhåller att kommunikationen är viktig när det gäller att synliggöra läroprocessen för barnet. Pedagogen måste tydligt synliggöra och förklara för barnet hur det gått framåt i sitt lärande. Barnet börjar då förstå och inser vad det kan göra och kan därmed lyftas från en kunskapsnivå till en annan. Förutom detta är det viktigt att berätta för barnet att det kan och på det sättet höja självförtroendet. Att synliggöra barnets utvecklingsprocess måste ske konkret för barnet genom att visa och förklara exempelvis utgående från barnets alster för att barnet ska förstå sin lärandeprocess. I diskussioner med barnen om deras lärandeprocess visar pedagogen att hon bryr sig om barnet och är intresserad av barnet. I följande uttalande poängterar pedagogen att barnet har övat och på det sättet fått nya erfarenheter. I samtal med barnet gör de en tillbakablick och reflekterar på vad barnet kan nu. I det andra uttalandet betonar pedagogen barnets egen roll och tydliggör den för barnet.

Det vi pratar om är vad du har gjort tidigare. Att vi försöker få dem att se att hur dom har själv utvecklats. Hur var det när du börja och hur ser det ut nu. Och att se själv dendär utvecklingen, att övning ger färdighet. Man måste öva för att bli bättre att man måste ibland påminna kommer du ihåg att du kunde inte klättra då du vågade inte på klätterställningen då på hösten men nu kan du hur bra som helst. Att sånt här eller om det finns uppgifter man kan gå tillbaka och titta och där ser de utvecklingen (Diana).

Genom att det där göra barnen medvetna om sitt eget lärande [...] försöka via diskussioner och olika att om vi börjar med nånting, att då innan vi har lärt oss att vad är förkunskapen och sedan att de blir medvetna om sitt eget lärande och sin roll i processen också. Speciellt viktigt överhuvudtaget att hur lyfta fram deras egen roll och hur mycket de vet och känner till bara med att locka fram på olika sätt så de inser själva också hur duktiga dom är (Dina).

Jag poängterar och visar det för barnen att de utvecklas och att det är viktigt med feedback, att ”wau vad du kunde det här bra, märker du själv också.” Då ser man på deras min också att de är väldigt nöjda (Alice).

Respondenten i det här sista uttalandet lyfter fram utvecklingsprocessen för barnet och uppmuntrar barnet. Barnets självkänsla stiger och därmed välbefinnandet när det blir bekräftat med beröm och att pedagogen motiverar för barnet hur det gjort framsteg. I dessa uttalanden märks det att pedagogerna bryr sig om och interagerar med barn samt att de skapar en varm och tillåtande atmosfär.

4.3 Läroplanens betydelse för verksamheten

Det här temaområdet beskriver läroplanens betydelse för verksamheten. I det här fallet när det talas om läroplan är det fråga om *Grunderna för förskoleundervisningens läroplan 2010* eftersom respondenterna i den här studien utgår från den i sitt arbete. Följande övergripande kategorier redogör för hur respondenterna svarade i intervjumaterialet. Dessa är: läroplanen utformar verksamheten och läroplanens innehåll.

4.3.1 Läroplanen utformar verksamheten

Respondenterna beskriver sina upplevelser av läroplanens betydelse för verksamheten på lite olika sätt. Alla respondenter är medvetna om läroplanen och att den på olika sätt utformar verksamheten. De framhåller att helheten är viktig och att mångsidigheten lyfts

fram i läroplanen, då blir det i en jämn balans i verksamheten av olika ämnesområden. En del av respondenterna använder läroplanen regelbundet andra sporadiskt. Några säger att de mera utgår från barngruppen än läroplanen. Respondenternas uppfattningar av hur läroplanen utformar verksamheten utföll i följande beskrivningskategorier; läroplanen som stöd, tolkning av läroplanen och läroplanen som ett verktyg.

A. Läroplanen som stöd

I intervju svaren framkommer att en del respondenter uppfattar läroplanen som ett stöd i det dagliga arbetet i förskolan. De upplever att i samarbetet med både föräldrar och andra kolleger känner de att läroplanen finns som ett styrdokument som det är tryggt att referera till. Pedagogerna kan förklara och stöda sig på läroplanen i samtal med både föräldrar och kolleger. Därutöver finns läroplanen som ett dokument med det innehåll som behövs i förskoleverksamheten. Läroplanen uppfattas ibland som en facit som det går att slå upp i när något är oklart.

Den stöder nog min planering. Som i teamet med barnskötarna då har du något att stöda dig på, att det står så här i läroplanen det här ska vi jobba med. Det är int bara mitt påhitt, då känns den som en trygghet. Fast du int använder den dagligen så är det vårt styrdokument som vi stöder oss på. Ett stöd för arbetet och med föräldrarna en trygghet att stöda sig på (Lina).

Nå, det finns ju allt som ska finnas i verksamheten där. På det viset att jag int funderar varför ha jumpa, det är motoriken så på det sättet är det nog bra att man har ett stöd ”det där har jag gjort, det kar jag int gjort.” [...] Det är så där en kom-ihåg-lista för en själv (Sofia).

B. Tolkning av läroplanen

Det är många av respondenterna som säger att de beaktar läroplanen men att barngruppen mera styr deras planering än läroplanen. Vissa av respondenterna hade en ambivalent åsikt om läroplanens betydelse för verksamheten. Några anser att läroplanen är flummig medan

andra anser att läroplanen kan tolkas på det sett pedagogen vill och blir då förverkligad enligt pedagogens egna intressen. Andra pedagoger i undersökningen uttrycker att läroplanen kan uppfattas som oklar och otydlig samt att det är svårt att veta hur den ska förverkligas i verkligheten. Det verkar som att en del av respondenterna genomför innehållet i läroplanen utgående från deras eget intresse.

Jag tycker den är väldigt flummig vår läroplan, sku man riktigt ha den styrd och hitta svar i den men då tycker jag de är svårt att hitta dem. Att där är ju mycket, samarbete med familjen och att det är viktigt att barnen ska utvecklas och få känna att de kan och lära sig men nog är den ju flummig. Man kan tolka den precis hur man vill (Tove).

Sen vad man gör med innehållet är det så att det går att göra på så många olika sätt (Sofia).

Nå det beror förstås på om man tänker att man helt sku läsa texten och stirra bara på den men jag tycker man har en frihet i den. Att den ändå leder med den binder int. Eller är det så att det beror på hur man läser den? Så jag upplever int den, säkert om den revideras och uppdateras så säkert kommer det också mycket bra saker fram, men jag tycker att den där flexibilitet att det finns en stomme men ändå att man kan förverkliga på flera olika sätt och just den där barnets delaktighet den måst komma mera fram kanske den vuxnas roll som handledare mer (Dina).

I detta uttalande uttrycker respondenten även förslag på vilka förbättringar som kunde göras i läroplanen med tanke på barns delaktighet. Den här pedagogen har förväntningar på den kommande läroplanen.

C. Läroplanen som ett verktyg

Läroplanen är ett verktyg i förskolan anser en del av respondenterna, samtidigt anser några av dem att de inte behöver läsa den kontinuerligt utan den finns i ”ryggraden”. Förutom detta är läroplanens målsättningar och ämnesområden det som respondenterna utgår ifrån i

planeringen av verksamheten. En del av respondenterna säger att läroplanen kan användas som ett kontrollverktyg när det är osäkert ifall ett specifikt ämnesområde behandlats. Överlag anser respondenterna att läroplanen är ett övergripande verktyg. Den är en trygghet när de planerar och de kan relatera till den i sitt arbete. Respondenterna menar att det i verksamheten blir ett helhetstänkande och att de också kan använda läroplanen som ett verktyg i kontakten med föräldrar och kolleger. Dessutom ger läroplanen en trygghet, framkommer det i intervjusvaren.

Den utformar verksamheten, det är vår stomme vår bibel. Och nu när jag jobbat så väldigt många år här i förskolan så för mig vet jag vad som står i den, jag behöver int plocka fram den och jo det är ganska mycket så här att jag vet vad barnen behöver så jag sätter in såna samlingar, såna tema arbeten, förskoleuppgifter. Jag har ju läroplanen där i bakhuvudet (Alice).

Den ger en övergripande verktyg, hjälpmedel. På föräldramötet, det är alltid det jag börjar med att det här ska vi gå igenom i förskolan, mera på svart och vitt. Jag tar den mer som ”back-up” som svart på vitt, det här är vad vi gör, ett stöd som ryggraden. Det är int ett dagligt papper jag rör i(Petra).

Jag försöker planera helhetsinriktat att det blir int fragmentariskt och jag vet ju själv när jag planerar och leder en verksamhet vad barnen nu lär sig och alla ämnen som ingår i den (Dina).

4.3.2 Läroplanens innehåll

En del av respondenterna klargör att de mera följer läroplanens innehåll på höstterminen. Dessutom är det flera av pedagogerna som medger att de kontrollerar att de följer alla ämnesområden som borde vara med i förskolan. Ämnesområden som finns i läroplanen verkar vara det som respondenterna koncentrerar sig på i sin verksamhet enligt vad som framkommer i intervjusvaren. Respondenternas uppfattningar av läroplanens innehåll utföll i följande beskrivningskategorier: läroplanen som observationsverktyg och läroplanens målsättningar.

A. Läroplanen som observationsverktyg

Respondenterna framhåller att läroplanen blir ett observationsverktyg som pedagogen kan granska innehållet i verksamheten med, samtidigt som pedagogen bibehåller helheten. Några respondenter säger att de både beaktar läroplanen och barngruppens behov. Däremot anser respondenterna att de inte har tid att diskutera och medvetandegöra olika frågeställningar med varandra. Ur ett helhetsperspektiv kan konstateras att respondenterna ser läroplanen som en trygghet i sitt arbete. De kan relatera till den och de kan kontrollera att de behandlar alla ämnesområden.

På det sättet att man tänker eller kollar upp att man har alla ämnen därifrån som de behöver lära sig. Det behöver man kolla upp ibland. Int ska man läsa den allt för ofta då blir det mera tydligt det här med att man int hinner med precis allt. Men det står ju int vad man har tagit upp som int finns i läroplanen men som man vet, det här har barnen sugit åt sig och det här har barnen fått (Sandra).

Helheten, jag tycker att det tas upp mångsidigt och det tycker jag är viktigt att vi glömmet int något delområde bort utan vi har en jämn balans av allting (Dina).

Barnen det är ju ändå dom som jag ser en direkt inverkan på. Det är ju en slags helhetstänkande som jag har då kan man tala om bra kvalitet om majoriteten är nöjda. Sen kan det vara svårt att alla sku va hundra procentigt nöjda men i alla fall och ja visst är det viktigt att följa de här styrdokumenterna att du ser från din verksamhet att du ändå har tagit i beaktande allt som sägs i dom samtidigt som du tar i beaktande barngruppen (Lina).

B. Läroplanens målsättningar

Respondenterna framhåller att det är bra att det finns målsättningar i läroplanen och att varje barn har en egen plan. Det förutsätter att barnet blir i fokus och att observationen av barnets färdigheter är i blickpunkten. På det sättet lyfts barnets utveckling i centrum och

det är viktigt att observera barnet och se till att barnets behov tillgodoses. Genom att ha målsättningar följer pedagoger barnets utveckling under hela året. Även i samarbetet med föräldrarna diskuteras barnets utveckling. Dessutom är det viktigt att påpeka för barnet att det utvecklas. Barnet behöver återkoppling för att förstå att det gör framsteg.

Det är bra att det finns mål. I barnens egen plan finns det strävandemål, varje barn har sitt eget mål (Tea).

Barnen delaktiga som en röd tråd (Sofia).

Det är så svårt att definiera hög kvalitet, det handlar om mycket om välmående och trygghet och förstås att barnen utvecklas att det sker, därför tycker jag att det är bra att vi skriver våra planer, alla barn har ju sina mål som vi behöver jobba med sen på något vis när du märker att det har skett jätte mycket framsteg och vi har ju uppnått det mesta av det här så känns det att det har varit en kvalitativ förskola. Jag vet int det är svårt det är ett stort begrepp! Utvecklingen hos barnen är viktig (Lina).

4.4 Pedagogisk utvärdering

Det här temaområdet beskriver den pedagogiska utvärderingen i förskolan. För att förskolans verksamhet ska utvecklas behövs en pedagogisk utvärdering. Respondenterna beskriver utvärdering på lite olika sätt. Följande övergripande kategorier redogör för hur respondenterna svarade i intervjumaterialet. Dessa är: metodisk utvärdering och reflektion i verksamheten.

4.4.1 Metodisk utvärdering

De flesta av respondenterna beskriver att förskolans utvärdering är metodisk och planerad på förhand. Den sker i slutet av höstterminen och i slutet av vårterminen. Det som inte framkommer i intervju svaren är vilken slag av utvärdering som görs i förskolorna. Re-

spondenterna talar endast om ”den obligatoriska” som vi har en eller två gånger om året. Dessa utvärderingar sker muntligt eller skriftligt och respondenterna uttrycker utvärderingen, om den sker, som obligatorisk. Ett fåtal av respondenterna säger att de inte har en regelbunden, systematisk utvärdering. En del av informanterna säger att utvärderingen i förskolan endast görs genom utvecklingssamtal och via responsen från barnen. Respondenternas uppfattningar av metodisk utvärdering utföll i följande beskrivningskategorier: arbetslagets utvärdering och barns och föräldrars utvärdering.

A. Arbetslagets utvärdering

De flesta respondenterna säger att det finns en struktur i verksamheten när det gäller utvärderingen av arbetet i förskolan. Vanligtvis sker en större utvärdering i slutet av vårterminen. Då deltar alla i arbetslaget i utvärderingen. En del förskolor har en utvärdering även i slutet av höstterminen eftersom det då kan göras förändringar genast enligt de önskemål som framkommer i utvärderingen. Föreståndaren leder arbetet med utvärderingen. Därutöver utvärderar de flesta pedagoger också varje vecka när de har gruppens planeringsmöten. Under dessa möten diskuterar arbetslaget sitt arbete och gör genast förändringar om det behövs. På en del förskolor finns schemalagd tid för detta arbete. Antingen görs utvärderingen muntligt eller skriftligt beroende på vilken tid det finns inplanerad för detta arbete.

Årsvis på hösten i gruppen jo, en gång i året och sen på sommaren måste vi diskutera i grupp och sen med förmannen sen ännu. Det finns en struktur, jo (Diana).

Vi utvärderar varje vecka när vi har teamplanering, så med några korta ord verbalt vad som har varit lyckat. Men det gäller verksamheten där kommer vi int in på det enskilda barnets lärande så hemskt mycket då. Då måst vi pricka in ett separat möte för att hinna med det (Rosa).

Varje vecka, dagligen utvärderar vi. Vi diskuterar och vi har faktiskt tid, schemalagd tid när vi kan utvärdera förutom dagligen. Då går vi tillbaka och tänker framåt och det tycker jag fungerar. Mest muntligt utvärderar vi (Tove).

B. Barns och föräldrars utvärdering

Några respondenter lyfter fram att de är lyhörda för vad barnen anser om verksamheten och att de frågar barnen. Sedan försöker pedagogerna genast ändra verksamheten enligt barnens åsikter. Barnens åsikter uppskattas mycket av pedagogerna. Det verkar som att verksamheten förändras genast ifall pedagogerna märker att planeringen och genomförandet inte påverkade barnen på det sätt som det var planerat. Dessutom får föräldrarna påverka verksamheten. Föräldrarna får fylla i enkäter och genom åsikter som föräldrarna uttalar i utvecklingssamtal förändras verksamheten. Pedagogerna verkar öppna för nya förslag och de gör förändringar i sin verksamhet. De utvärderingar som görs är både skriftliga och muntliga. Det framkommer i intervju svaren att den bästa responsen är att barn och föräldrar trivs och vill komma till förskolan.

Sen har vi nu när höstterminen lider mot sitt slut, barnen får utvärdera verksamheten genom stödbilder som vi har. Vi kommer att göra ett formulär där de kan rita in ”smailin” (Rosa).

I slutet av året utvärderar barnen och vi vuxna verksamheten, vad har varit bra, vad borde vi ändra på? Sen får barnen rösta teman till vårterminen. Vi utvärderar nå jag vill säga dagligen, vi får ju av barnen och det är en sorts utvärdering och då kan du ändra på till nästa gång på sånt som inte fungerar. Men sen när alla barnen, föräldrarna och vi då blir det två gånger om året officiellt skriftligt, barnen med smailin (Lina).

Vissa enkäter, vissa år går till föräldrarna och då har föräldrarna fyllt först i svaren vad de tror. Föräldrarna svarar och sen har vi jämfört svaren. Och svaren gick jättebra ihop (Sara).

Enligt respondenterna finns det ett utvärderingssystem som beaktar verksamheten ur ett helhetsperspektiv. För att kvaliteten ska uppnås behöver alla aktörer få framföra sina åsikter. Därefter bearbetar arbetsgruppen svaren och förbättrar verksamheten enligt dem.

Nå det är via barnen, jag tycker det är viktigast att barnen kommer med sina utvärderingar också och sen i diskussionerna i teamet också. Och så kommer

de via föräldrarna via utvecklingssamtalen och där kommer det och sen hela husets utvärderingsdag men att närmast kommer ju via barnen, teamet och föräldrarna. Både muntligt och skriftligt (Dina).

4.4.2 Reflektion i verksamheten

Många av respondenterna poängterar att det är viktigt med reflektion för att verksamheten ska utvecklas och att det i sin tur innebär att de gör ett kvalitativt gott arbete. Pedagogerna anser att det vid en utvärdering genast borde ske en ordentlig reflektion som sedan utmynnar i en förändringsprocess. Respondenternas uppfattningar av reflektion i verksamheten utföll i följande beskrivningskategorier; arbetslagets gemensamma ansvar och pedagogens eget ansvar.

A. Arbetslagets gemensamma ansvar

Respondenterna framhåller att reflektion är viktigt för att utveckla verksamheten. Det är bra att stanna upp och reflektera över sitt arbete. Vad fungerar bra, vad är mindre bra och därefter gå in i en förändringsprocess. Reflektion innebär att arbetslaget förändrar verksamheten tillsammans där alla får uttrycka sina åsikter om det gemensamma arbetet. På det sättet stöder man varandra och utarbetar gemensamma målsättningar för det framtida arbetet. Dessutom lyfter alla i arbetslaget tillsammans fram barnets utveckling och allas gemensamma ansvar för förändringsprocessen. Respondenterna anser att utvärderingen strävar till att förändringsarbetet omedelbart kommer igång.

Vi är nog väldigt flexibla så det går att göra förändringar. Det är ganska stora kast. Jag tycker det är ett viktigt jobb (Sandra).

Nå, egentligen så borde förändringsprocessen ske där vid utvärderingen som vi ger varandra att hej, nu måst vi göra det här på ett annat sätt att det här funka int, det här är för oroligt då ändrar vi det och sen om den andra har glömt så påminner vi varann. ”Att aj jo vi sku göra så där, minns du att vi sku göra på det där sättet” Jag tycker att utvärderingen sker hela tiden, man måst hela tiden vara där för det är levande material vi arbetar med (Alice).

Vi har en öppen diskussion i vår grupp och vi försöker vara duktiga att ventilera när det behövs och sätta saker på bordet, det är vår styrka (Petra).

Respondenterna framhåller att alla i arbetslaget efter en utvärdering behöver göra förändringar i verksamheten genast. Därmed sker en regelbunden förbättring av förskoleverksamheten.

B. Pedagogens eget ansvar

En av respondenterna säger att reflektion är på pedagogens eget ansvar och det gäller att organisera tid för det själv. En annan av respondenterna påpekar att det ibland behövs en pedagog som leder arbetet med att reflektera och begrunda vad som fungerar och vad som behöver förändras i förskolan. Därefter gör arbetsgruppen genast eventuella förändringar i verksamheten. För barnets skull är reflektioner viktiga och därför måste en förändring göras i verksamheten enligt de behov som uppstår.

Nå det är ju lite på eget ansvar. Man måste ta, det är en gång i veckan försöker jag få en timme nånstans ifrån och sitta ensam och fundera hur har det gått men det går att tänka hur organiserar jag det här, hur gick det här. Jag gör det kontinuerligt hela tiden (Diana).

Vi i teamet sitter ner med vår verksamhetsplan och kollar vad gick bra vad gick int och hur sku vi kunna bli bättre Jo, vi har blivit bättre och fått med det att man int ska vänta med utvärderingen till december eller januari utan du kan ändra där i stunden. Hela tiden att stanna upp nu vecka efter vecka, nu är ny vecka och man tar det på rutin, jag har tagit den rollen att sku vi kunna göra på ett annat vis. Det bara kräver att någon stannar upp och det att barnen att du märker att barnen int är med, då är det värdelöst att fortsätta med det då måste utvärderingen och förändringen mycket snabbare (Lina).

För att inte hamna i samma spår måste man förbättra sig (Sandra).

Några av respondenterna anser att det är på den enskilda pedagogens ansvar att reflektera över det arbetet som utförs. Förändringsarbetet sker inte om det inte sker en reflektion därför är det viktigt att ha tid att reflektera. I undersökningen framkom att det finns arbetslag som tar sig tid att reflektera. De har organiserat tidtabellen för att få tid för ändamålet. Förutom detta har de sedan genast tagit itu med förändringsprocessen när de märkt att en förändring behöver göras och inte först när terminen är slut.

5 Diskussion

Det här kapitlet innehåller först en resultatdiskussion och efter den följer en metoddiskussion. Resultatdiskussionen diskuteras i förhållandet till tidigare forskning i teorikapitlet. I metoddiskussionen diskuteras kvalitativ ansats och fenomenografi. Syftet med den här avhandlingen är att ta reda på vad pedagoger uppfattar att kvalitet i den pedagogiska verksamheten innebär. Forskningsfrågorna är, vad innebär begreppet kvalitet för pedagoger i förskolan, vad har styrdokumentet för betydelse för pedagoger med tanke på en kvalitativ pedagogisk verksamhet och hur utvärderar pedagoger verksamheten.

5.1 Centrala slutsatser från undersökningen

Inledningsvis beskrivs kort för de centrala slutsatserna som framkommer i den här undersökningen. Därefter diskuteras mera ingående respondenternas uppfattningar i relation till teoridelen.

En relevant utbildning lyfter flera av respondenterna fram som viktigt för pedagoger i förskolan. Med detta påstående tolkar jag att de menar att pedagogen är pedagogiskt utbildad för att arbeta i förskolan och förstår sitt uppdrag. En engagerad pedagog har målsättningar och innehåll för verksamheten i förskolan. Därtill behöver pedagogen ständigt reflektera över beslut som görs i vardagen. Respondenterna framhåller att de mellanmänniska relationerna är betydelsefulla med tanke på kvalitet i förskolan. Det är pedagogens och barnens ömsesidiga relationer som mångsidigt lyfts fram i den här undersökningen. I pedagogisk verksamhet är det avgörande hur pedagogen bemöter barn, kolleger och föräldrar menar respondenterna. Därför är bemötandet viktigt för hur relationerna utvecklas. Begrepp som lyhördhet, förtroende, respekt och trygghet måste genuint skapas i verksamheten. Undersökningens resultat bekräftar att pedagogen bör kunna samspela med både barn och deras föräldrar på ett trovärdigt sätt för att samarbetet ska fungera.

För att barn ska göra framsteg bör pedagogen bemöta barnet på olika sätt, handleda barnet och medvetandegöra barn om deras utveckling. Barns läroprocess utvecklas individuellt,

därför behöver pedagogen ta hänsyn till varje barn på olika sätt. Pedagogens uppgift är att vara närvarande och se och höra barn. Dessutom måste pedagogen handleda barn genom att vara intresserad av varje barn och deras intressen. Därefter gör pedagogen barn medvetna om hur de utvecklas och lär sig. Läroplanen tolkas på många olika sätt. En del av respondenterna följer läroplanen regelbundet medan andra menar att den är flummig och otydlig. Det finns respondenter som tolkar den enligt vad de själva är intresserade av eller vad de anser är viktigt. Flera av respondenterna säger att de mera arbetar med barnets intresse än läroplanens mål.

Att utvärdera verksamheten sker väldigt olika. En del av respondenterna gör det strukturerat och regelbundet medan andra utför det sporadiskt och omedvetet. Ändå anser respondenterna att barnet och föräldrarna ska få uttrycka sina åsikter och få komma med förslag på förbättringar i verksamheten. Respondenterna anser att utvecklingssamtal är viktiga för att då lär parterna känna varandra bättre. Då får föräldrarna framföra sina åsikter om verksamheten och då säger respondenterna att de genast försöker förändra verksamheten enligt de önskemål som framkommer, om det bara är möjligt. Några av respondenterna poängterar att det är bra att barnets egen plan finns som ett arbetsverktyg. På det sättet kan de följa med barnets utveckling. Det verkar som att det är väldigt olika på olika förskolor om det finns planerad tid till reflektion och strukturerad tid för utvärdering. Anmärkningsvärt är att en del pedagoger verkar omedvetna om vilka slags utvärderingar det finns i kommunen samtidigt som de säger att det är den obligatoriska som görs varje år. På en del förskolor, mycket få, utvärderar inte personalen nämnvärt verksamheten. Respondenterna menar att det inte finns tid för detta. På dessa förskolor tas ändå hänsyn till barns och föräldrars åsikter om verksamheten.

5.2 Pedagogers kunnande

I den här undersökningen betonar respondenterna att för att göra ett bra arbete i förskolan och för att kvaliteten ska vara god måste pedagoger ha relevant utbildning. De menar att den pedagogiska kompetensen är viktig för kvaliteten i förskolan. Några av respondenterna säger att de helst ser att alla i arbetslaget borde ha en behörig examen. Om de får önsketänka skulle de gärna vilja ha utbildade pedagoger i varje förskolegrupp. Orsaken till detta

är att pedagogerna då kan diskutera pedagogiska frågor mera ingående med varandra. Andra respondenter framhåller att på deras förskola finns det kolleger att diskutera pedagogiska frågor med. Enligt Sheridan och Pramling Samuelsson (2009, s. 15–16) och Engdahl och Ärlemalm-Hagsér (2015, s. 238–242) behöver professionella pedagoger diskutera med varandra och lära av varandra. I arbetslag bör pedagogiska frågor behandlas för att kvaliteten i verksamheten ska bli bättre. Pedagogerna stöder varandra i kompetensutvecklingen i samtal om aktuell kunskap som behandlas i arbetsgemenskapen. För att kvaliteten kontinuerligt utvecklas i verksamheten behöver pedagogerna tillsammans reflektera över sitt pedagogiska uppdrag.

Dessutom är pedagogens egna erfarenheter från tidigare något som kontinuerligt måste utvecklas och byggas vidare på. Genom att få nya erfarenheter och kunskap utvecklar pedagogen sin kompetens. En pedagog behöver hela tiden uppdatera sitt kunnande genom att följa med vad som händer på det barnpedagogiska området. Det gäller att läsa facklitteratur och hålla sig ajour med nya vetenskapliga undersökningar som finns tillgängliga. En förutsättning för god kvalitet är pedagogers kompetens, kunskap och erfarenhet. Dessa uttalanden som respondenterna framför sammanfaller med vad både Engdahl och Ärlemalm-Hagsér (2015, s. 238–242) och Rönnerman (2015, s. 243–247) framhåller. Pedagogers engagemang och kompetensutveckling påverkar kvaliteten i förskolan. Det är i teamet som pedagoger övar sina förmågor med varandra i pedagogiska diskussioner och får nya erfarenheter över tid. Även Portell och Malinen (2007, s. 12–14) poängterar att barns utveckling gynnas i en verksamhetsmiljö med hög kvalitet. Välutbildade pedagoger tar ansvar för barnets utveckling och reagerar empatiskt samt är sensitiva på att uppmärksamma individuella olikheter hos barn. I en sådan miljö utvecklar barn kognitiva, sociala och språkliga förmågor. Även kommunikationen och atmosfären mellan pedagogerna är bra i en sådan verksamhet.

En del av respondenterna uttrycker att som pedagog måste du hela tiden vara alert och ha kontroll över helheter. Barnet utmanar dig under dagens lopp och du måste vara närvarande i situationen hela tiden eftersom barnet lever i nuet. Därför bör pedagogen alltid vara lyhörd för barnets intresse och utgå från den nya situationen som den nya utmaningen ger pedagogen. Sträng och Persson (2003, s. 123) nämner att en pedagog alltid måste vara lyhörd för barns intresse och tankar och göra förändringar enligt dem.

Jag uppfattar att respondenterna anser att de mellanmännsliga relationerna är avgörande för god kvalitet i förskoleverksamheten. Ömsesidigt samspel och lyhördhet är viktiga när en pedagog möter barn. Pedagogen bör respektera att barn är olika med egna behov och det enskilda barnet måste kunna känna tillit till den vuxne för att kunna utvecklas. Förtroende mellan barn och pedagog är avgörande för att samspelet ska fungera. Varje barn har olika behov som pedagogen bör känna till för att tillfredsställa barnets behov. Pedagogens uppgift blir att utveckla sin känslighet för de enskilda barnen i gruppen. Därför är lyhördhet en egenskap som varje pedagog behöver utveckla i förskoleundervisningen. Inlevelseförmåga och empati är andra egenskaper som respondenterna betonar. Både Sheridan, Pramling Samuelsson och Johansson (2009, s. 270–272) och Værum Sørensen (1996, s. 36–39) nämner att i en förskola med god kvalitet samspekar pedagogerna med barnet. Lyhördheten för barnets tankar respekteras och pedagogerna bekräftar barnet genom att lyssna till barnet och genom att ”läsa av” barnet. Relationen mellan barnet och pedagogerna är varm och tillåtande i en förskola med god kvalitet. En ömsesidig relation med en positiv atmosfär kännetecknar en god relation. Även Persson (2012, s. 1–2) poängterar att de viktigaste kvalitetsaspekterna handlar om relationer i verksamheten. I en verksamhet med nära och goda relationer mellan barn och pedagoger utvecklas barnets psykiska välbefinnande. Barnens emotionella färdigheter utvecklas i interaktioner med ömsesidig förståelse. En sådan atmosfär förutsätter en professionell pedagog som samspekar med barnen och finns där för barnen.

Barnet känner av vilket förhållningssätt pedagogerna har och kan därmed samspeka med den vuxna eller känna sig ignorerat. Barnets självkänsla och att barnet mår bra och får utvecklas i egen takt beskriver respondenterna som en grundtrygghet för alla barn. Dessutom bör pedagogerna samspeka på olika sätt med olika barn. Barnet respekteras och uppskattas så att det får en sund självkänsla och det lär sig att respektera andra i sin omgivning. Enligt Portell och Malin (2007, s. 11–12) utvecklas barnets välmående när vuxna bryr sig om barnet och handleder dem i livet. Då respekteras och godkänns barnet som en egen individ.

Många av respondenterna betonar barnets delaktighet och att varje barn ska bli sedd och hörd och hänvisar till barnkonventionen. En av respondenterna säger att ”barnkonventionen ska vara i ryggraden på den vuxna som jobbar i förskolan”. Respondenten belyser vilket ansvar pedagogerna har för barns utveckling till sunda människor i framtiden. Flera av respondenterna poängterar att barn ska få uppleva att olikheter accepteras och att varje barn

ska få vara sig själva. Varje barn är värdefull med sina egna tankar och åsikter. Dessutom betonar pedagogen att det är viktigt att tydligt förklara för barn ifall barnets idé inte går att förverkliga genast men att den går att förverkliga i ett annat sammanhang. En annan sak som framkommer är att barnen ska få vara kritiska och få ifrågasätta. Det berikar verksamheten att få motivera sitt handlande därför måste pedagogen förändra sitt tankesätt och vara öppen för barnets behov. Då ett sådant arbetssätt används är barnen med och planerar och förverkligar sin egen verksamhet enligt sina egna intressen. Dessa tankar betonar även Persson (2012, s. 1–5) och Værum Sørensen (1996, s. 36–39). Pedagoger stöder barn till att ta egna initiativ och respekterar deras beslut. Eftersom barn blir bekräftade stiger deras självkänsla och välmående. Dessa barn blir mera sociala och utvecklar sitt självförtroende. Även *Grunderna för förskoleundervisningens läroplan 2010* (2010, s. 10) poängterar barnets delaktighet. Då barn får möjligheter att påverka verksamheten leder till att barnet mår bättre och lärandeprocessen framskrider. Dessutom lär barn sig att ta ansvar och fostras till ansvarsfulla samhällsmedlemmar när de känner att deras åsikter tas i beaktande.

5.3 Barns lärande

Det framkom i undersökningen att det är viktigt att pedagogen är engagerad och intresserad av barnet och hur barnet resonerar. Genom att vara intresserad ger pedagogen barnet förutsättningar till lärande på många olika sätt. Pedagogen visar intresse och är genuint intresserad av vad som intresserar barnet och förundras tillsammans med barnet. På det sättet inspireras barnet och pedagogen kan ta ett steg tillbaka. Barnet får undersöka och utforska för att bilda sig nya erfarenheter. Marton (2015, s. 82–85) poängterar att barnet och pedagogen tillsammans förundras över fenomen i omvärlden. Pedagogen observerar och är närvarande som ett stöd hela tiden. Barnets lärande stöds och utvecklas genom erfarenheter som fås under läroprocessen. För att inspirera barnet är pedagogen aktivt intresserad av barnets tankar och idéer. Genom att kommunicera och fråga barnet om de fenomen de undersöker sker ett växande och lärande. Enligt Portell och Malinen (2007, s. 12–14) är det viktigt att pedagogen är lyhörd och reagerar på barnet och dess intressen. Samspelet och förhållningssättet med barnet utgör grunden till barns lärande. Att fånga barnets intresse och sedan tillsammans med barnen göra dem till lärandemål leder till att barnet tas med i

läroprocessen samt att barnets utveckling på många områden framskrider. På det sättet sker ett livslångt lärande. Interaktionen är det viktigaste i förskoleundervisningen, det handlar om att barns sinsemellan interagerar samt att pedagogen och barnet kommunicerar.

Respondenterna uppmuntrar och bekräftar barnen ofta i förskolan. De menar att ett positivt förhållningssätt är en styrka i verksamheten. I en bra atmosfär är glädje och humor en naturlig del i samspelet mellan pedagoger och barn. Barn presterar bättre när de uppmuntras och de märker att en vuxen ser dem. Tid och nyfikenhet är viktig i förhållandet och poängteras i undersökningen. Pedagoger bör även vara intresserade av barns livsvärld och delta i barnets diskussioner. Då inser barn att genom att utforska och pröva på nya saker får de nya erfarenheter. Ibland får barn ny kunskap bara de får chansen att lösa problem själva. Sträng och Persson (2003, s. 123–124) samt Pramling och Pramling Samuelsson (2001, s. 121–123) betonar att barnet behöver andra färdigheter än traditionella färdigheter. I en modern tid behöver barnet kreativa, kommunikativa och problemlösningsfärdigheter. Därför utmanas pedagogen att motsvara samhällets krav i sitt pedagogiska arbete genom att utforska och förundras tillsammans med barnet.

Vidare säger respondenterna att de låter barn fundera och att de inte ger färdiga svar utan låter barnen undersöka och utforska på egen hand först. Barn kan mycket mera än vuxna tror, säger en respondent. Det verkar som att respondenterna arbetar med olika arbetsmetoder när det är fråga om lärande. Därför betonar de att barn tillägnar sig lärande mycket individuellt. En del lär sig av varandra genom att observera vad den andra gör och sedan härma det. Ett annat sätt att lära sig är att lära sig med kroppen genom rörelse och ytterligare ett annat sätt är att lära sig genom röra sig ute i naturen. Många använde sig av utomhuspedagogik som en arbetsmetod. Enligt *Grunderna för förskoleundervisningens läroplan 2010* (2010, s. 10) borde interaktionen med mellan barn och pedagog vara stimulerande. Barn växer och utvecklar nya erfarenheter från sina tidigare erfarenheter och behöver uppmuntran för att lärandeprocessen kontinuerligt ska framskrida. Pedagogen är nyckelpersonen som gör lärandeprocessen till en aktiv och målinriktad process.

Respondenterna framhåller att barns lär sig på olika sätt. Barnen är intresserade av många olika saker i sin närmiljö och därför är det pedagogen som fångar barnets intressen och fokuserar på dem i den pedagogiska verksamheten. Engdahl och Ärlemalm-Hagsér (2015, s. 238–242) samt Rönnerman (2015, s. 243–247) lyfter fram pedagogers engagemang och

kunskap att tillsammans med barnet förundras över fenomen i barnets omvärld. Det kan genomföras i en verksamhet där barnet får utforska och använda sig av att söka svar genom problemlösning och själva vara kreativa i en tillåtande miljö. Även Sträng och Persson (2003, s. 123–124) och Pramling och Pramling Samuelsson (2001, s. 145) lyfter upp problemlösning i verksamheten. Det är viktigt att pedagogen ställer rätta frågor i kombination med barnets intressen för att uppmuntra barnets lärande. Barnet ska få förklara och berätta hur det tänker och bilda sig egna uppfattningar i samtal med en engagerad vuxen. På detta sätt utvecklar barnet och pedagogen enligt Persson (2012, s. 1–2) ett ömsesidigt hållbart delat tänkande. När pedagoger ställer aktiva och öppna frågor till barnet innebär det en god lärandemiljö och ett lärandeoriterat förhållningssätt. Till ett lärandeoriterat förhållningssätt hör dialog, kommunikation och en ömsesidig förståelse.

5.4 Läroplanens betydelse för verksamheten

I undersökningen framkommer delade meningar om hur respondenterna använder läroplanen i förskoleverksamheten. På ett allmänt plan anser alla respondenter att verksamheten utformas enligt läroplanen. I förskolan är läroplanen ett övergripande verktyg i arbetet. Den uppfattas som ett stöd och en trygghet som pedagogen kan referera till vid planeringen med arbetsteamet. Dessutom upplever respondenterna att läroplanen är ett verktyg som det går att kontrollera i att alla ämnesområden medtagits i verksamhetsplaneringen. Därtill är det många av respondenterna som anser att läroplanen är ett hjälpmedel i samarbetet med föräldrarna. På föräldramöten och vid utvecklingssamtal menar flera respondenter att det är bra att kunna relatera till innehållet i läroplanen. Då förstår föräldrarna innehållet i förskoleverksamheten. Det var en respondent som önskar att den kommande läroplanen skulle vara bättre. I den kunde barns delaktighet och pedagogen som handledare betonas ännu mera. Enligt Engdahl och Ärlemalm-Hagsér (2015, s. 238–242) samt Rönnerman (2015, s. 243–247) borde läroplanen sammanfogas till en helhet för att vidareutveckla verksamhet i förskolan. Detta förutsätter att personalen tillsammans diskuterar pedagogiska frågor och att den pedagogiska ledaren leder kompetensarbetet. Då sker en systematisk kompetensutveckling över tid i arbetsteamet. För att detta ska förverkligas krävs vilja och handling av alla individer i arbetsteamet.

Respondenterna uttrycker att tolkningen av läroplanen sker på olika sätt. En del av respondenterna menar att läroplanen är otydlig eller flummig och att den kan tolkas enligt pedagogens egna intressen. Det finns även respondenter som säger att de inte förstår läroplanen. Några respondenter nämner att läroplanen finns som en stomme i verksamheten men att den inte binder. Läroplanen kan förverkligas på olika sätt säger några av respondenterna. Sheridan och Pramling Samuelsson (2009, s. 9–16) anser att kvalitet uppnås när pedagogen förverkligar läroplanens mål i vardagliga situationer. Dessutom är kvaliteten beroende av om pedagogen har kompetens och kunskap att förverkliga dessa läroplansmål i relation till barnet. Ytterligare betonar författarna att den viktigaste aspekten med läroplansarbetet är att tolka och förstå läroplanens innebörd samt förverkliga den i praktiken. Brotherus (2014, s. 13–14) lyfter fram att läroplanen borde vara tydlig och klar så att inga egna tolkningar kunde göras. Dock betonar författaren att en lokal prägel får påverka verksamheten. Läroplansarbete borde utgå från ett helhetsperspektiv på alla områden under hela dagen.

Jag tolkar det ändå som att respondenterna anser att läroplanen styr på ett övergripande plan verksamheten. Det finns målsättningar i läroplanen som pedagogerna använder i sitt arbete och de nämner att det är bra att barnet har en egen plan. På det sättet lyfts barnets utveckling fram i vardagen och i samtal med föräldrarna. Respondenterna anser att de fokuserar på barnets bästa. Det finns även respondenter som säger att de tar barnets intressen och barngruppen mera i beaktande än läroplanen. Detta påstående påträffade även Alvestad och Sheridan (2014, s. 387) i sin undersökning. Pedagoger i Norge ansåg att det uppstod en konflikt med att följa läroplanens mål och att fånga barns intresse. Därför fokuserade de på barnets intresse och erfarenhet i stället. Sheridan och Pramling Samuelsson (2009, s. 9–10) betonar att läroplansarbetet synliggör barns lärande och utveckling. Barnets rättigheter till en god utveckling ska vara i blickpunkten samtidigt som det finns möjligheter till ännu mera kunskap om läroplansarbetet. Därtill belyser författarna kvaliteten i verksamheten genom att pedagoger ska arbeta mot läroplansmålen och dokumentera barnets lärande enligt detta. Ytterligare borde pedagogen arbeta med att utveckla pedagogiska processer i verksamheten för att motsvara de uppställda målen. Pedagoger måste förstå läroplanens innebörd för att genomföra den i sin egen verksamhet. Enligt Brotherus (2014, s. 13–14) borde pedagogen fokusera på barnets egna målsättningar redan i planeringsstadiet.

5.5 Förskolans utvärdering i praktiken

Respondenterna i den här undersökningen har olika uppfattningar av utvärdering i förskoleverksamheten. En del av respondenterna säger att det finns en strukturerad utvärdering av verksamheten ett par gånger i året. Då är utvärderingen obligatorisk och systematisk. Jag tolkar det som att det är en grundlig utvärdering som respektive kommun gör för att följa med förskolans kvalitet varje vår. Enligt Hujala och Fonsén (2011, s 315–317) är det nödvändigt att granska verksamheten för att kvaliteten kontinuerligt utvecklas. Författarna har utarbetad en modell anpassad för Finländska förhållanden. Modellen kan användas för att kontrollera kvaliteten i hela landets förskoleundervisning. Modellen granskar verksamheten genom att se på ramfaktorer, indirekta faktorer, processfaktorer och effektivitetsfaktorer. Dessa faktorer finns uttalade i läroplanen och granskar exempelvis om barnfokuserad verksamhet och samarbetet med föräldrarna fungerar på det sätt som läroplanen beskriver.

I intervju svaren framkommer det att det är föreståndaren eller rektorn som leder utvärderingsarbetet när den görs på hösten eller våren. För att utveckla förskolans verksamhet behöver varje enhet utarbeta ett tillvägagångssätt som passar respektive enhet framhåller Ivarsson Alm (2013, s. 75–78) och Sheridan och Pramling Samuelsson (2009, s. 23–26). Författarna påpekar att ett kontinuerligt kvalitetsarbete leds av ledarna för verksamheten. Dessutom bör lagar, förordningar och styrdokument styra innehållet i verksamheten. Förskolan bör granskas kontinuerligt och i centrum för det arbetet är barnets utveckling i förhållande till läroplanens målsättningar.

På en del andra förskolor nämner respondenterna att de inte nämnvärt gör en regelbunden utvärdering. Ifall det inte görs en systematisk utvärdering påpekar respondenterna att de i stället verkställer utvärderingen genom utvecklingssamtal och med den respons de får av barnen. Respondenterna anser att om barnen är glada och vill komma till förskolan är det bevis på att barnen trivs och att arbetet på förskolan är god. Om föräldrar efter utvecklingssamtal eller vid dagliga samtal kommer med förslag på förändringar försöker pedagoger genast förändra på verksamheten.

Däremot konstaterar respondenterna att de reflekterar över sin verksamhet antingen dagligen, veckovis eller i ett senare skede. Några respondenter säger att det finns inplanerad tid för reflektion medan andra säger att de inte hinner reflektera så mycket som de skulle vilja. En del av respondenterna framhåller att reflektionen sker med hela teamet och att teamet försöker påminna varandra om de förändringar som de beslutat om för att förändringsprocessen ska komma igång. Andra respondenter menar att det är den enskilda pedagogen som behöver ta ansvar och reflektera över sitt arbete. Barnets utvecklingsprocess är i blickpunkten när förändringsarbete görs. Sheridan och Pramling Samuelsson (2009, s. 9–12) framhåller att ett bra kvalitetsarbete leder till förändringar i verksamheten. I en sådan verksamhet har barnet möjligheter till bättre lärande. Därför borde pedagoger lära sig att utvärdera och följa upp verksamheten. Andra sätt att förbättra verksamheten är genom att pedagogerna stöder och utmanar varandra.

5.6 Metoddiskussion

Då jag skulle välja forskningsmetod för min undersökning kändes det naturligt att välja den kvalitativa ansatsen och fenomenografisk ansats eftersom jag ville få reda på förskollärares uppfattningar. Jag studerade olika forskningsmetoder och var intresserad av den hermeneutiska forskningsmetoden men insåg genast att det skulle vara svårt att göra exakta tolkningar enligt den för den här studien. Då passade det bättre att i den här undersökningen, då jag ville få reda på förskollärares uppfattningar av vad kvalitet innebär i en pedagogisk verksamhet i förskolan, använda mig av fenomenografin.

Den här undersökningen har en kvalitativ ansats. Jag var intresserad av hur andra förskollärare uppfattar problemområdet kvalitet i den pedagogiska verksamheten i förskolan. Därför började jag med att läsa om kvalitet i förskolans värld och fördjupa min kunskap om problemet. Ifall en studie blir kvantitativ eller kvalitativ är beroende på hur forskningsproblemet är utformat noterar Trost (2005, s. 13–17) och Patel och Davidson (2011, s. 9–14). Då intresset är fokuserat på att tolka och förstå människors upplevelser samt att hitta mönster använder forskaren en kvalitativ ansats. Kännetecknande för kvalitativa metoder är forskarens närhet till forskningsobjektet. För att kunna se på fenomenet ur en annan människas perspektiv bör forskaren sätta sig i en annans situation.

Eftersom jag ville ta reda på förskollärares uppfattningar av kvalitet i en pedagogisk verksamhet i förskolan valde jag följaktligen att gå och intervjuva förskollärare på deras arbetsplats. Som datainsamlingsmetod valde jag en kvalitativ forskningsintervju med en halvstrukturerad frågemanual för att kunna anpassa följdfrågor för en djupare förståelse (Trost (2005, s. 50–51).

Jag är tacksam att jag först gjorde en provintervju som bandades in eftersom jag efter transkriberingen märkte att jag inte fick svar på alla mina forskningsfrågor. Därför omarbetade jag min frågemanual till följande intervju. Efter att jag transkriberat alla intervjuer och bearbetningen av intervjumaterialet märkte jag när jag analyserade att jag borde ha ställt ytterligare följdfrågor i avsnittet om utvärderingen. Jag kunde ha haft utförligare frågor i avsnittet om utvärderingen och frågat om vilken slags utvärdering det görs i förskolan. I analyskedet märkte jag att den sista forskningsfrågan inte fick djupgående svar. Tyvärr får jag nöja mig med de svar jag fick. Som tur var skrev jag upp mina reflektioner i en intervjudagbok som jag kunde relatera till i analyskedet.

Den här undersökningen fokuserar på förskollärares uppfattningar av kvalitet i en pedagogisk verksamhet och därför har studien en fenomenografisk ansats. Då ett fenomen studeras passar en fenomenografisk ansats anser Marton och Booth (2000, s. 113). Fenomen i omvärlden beskriver innebörder och det är det som fenomenografin handlar om. Att erfara fenomen är situationsbundet. Människors erfarende förändras över tid, deras uppfattningar omskapas. Människan utvecklas och får nya erfarenheter kontinuerligt. Enligt Larsson (2011, s. 12–13) är det skillnad på hur något är och hur något uppfattas vara. Fenomenografin fokuserar på variationer i människors uppfattningar. Då något uppfattas skapas mening och när en människas uppfattningar undersöks ger människan fenomenet ett innehåll mellan sig själv och sin omvärld.

I den här studien ville jag få reda på förskollärares uppfattningar av fenomenet kvalitet i pedagogisk verksamhet. Fenomenografisk ansats passar bra som ansats då jag i min studie ville ha variation i förskollärarnas uppfattningar av kvalitet i den pedagogiska verksamheten. Dahlgren och Johansson nämner att det centrala i fenomenografin är variationen i människors uppfattningar i sin omvärld. Människor uppfattar fenomen på många olika sätt. Förutom detta vill fenomenografin fördjupa förståelsen av omvärlden. Marton och Booth (2000, s. 152–161) talar om första ordningens och andra ordningens perspektiv när det

gäller att ta reda på hur fenomenet erfars. Ett första ordningens perspektiv handlar om att granska något utifrån medan ett andra ordningens perspektiv handlar om hur någon upplever något oberoende om det är sant eller falskt. Genom hela forskningsprocessen måste således forskaren ta ett andra ordningens perspektiv och ta ett steg tillbaka och se på fenomenet ur den studerades position. Resultatet av en fenomenografisk studie beskriver därför ett icke-dualistiskt förhållande. I den här studien har jag försökt ha ett andra ordningens perspektiv genom hela forskningsprocessen. Då forskningsproblemet ställdes när datainsamlingen gjordes och i analyskedet. Jag har försökt förstå problemet ur den andres synvinkel.

I en fenomenografisk studie är beskrivningskategorierna det huvudsakliga resultatet och hur de relaterar till varandra. I utfallsrummet beskrivs uppfattningar om fenomenet. Likaså i denna studie. Respondenternas uttalanden uttrycks på varierande sätt som sedan bildar ett mönster. Detta mönster jämförs och urskiljs för att senare kategoriseras. I min studie organiserades beskrivningskategorierna till färre övergripande kategorier och slutligen till fyra teman. (se kapitel 4). Dahlgren och Johansson (2009, s. 122–126) och Marton och Booth (2000, s. 171–177) klargör att utfallsrummet är resultatet i beskrivningskategorier som visar på olika sätt att uppfatta fenomenet. Resultatet kategoriseras, jämförs och olika nyanser framträder. Slutligen framträder ett undersökningsunderlag.

Nu i efterhand kan jag reflektera över förskollärarnas uppfattningar av kvalitet i förskoleverksamheten och inser att den här studien kunde ha kompletterats med en observation eller enkät. Dessa metoder kunde ha kompletterat varandra väl och jag kunde ytterligare ha fått en fördjupad förståelse av respondenternas uppfattningar. Min studie är begränsad och jag inser fortfarande att min intervjuförmåga kunde vara bättre.

6 Avslutning

Den här studien undersöker förskoleverksamheten. Syftet med denna studie är att ta reda hur pedagoger i förskolan ser på kvalitet och vad pedagoger uppfattar att kvalitet innebär i den pedagogiska verksamheten i förskolan. Vilken innebörd har det för dem? I den här studien är forskningsansatsen kvalitativ och datainsamlingsmetoden är den kvalitativa forskningsintervjun. Jag ville ha kunskap om respondenternas uppfattningar av kvalitet i förskolan och därmed är studien fenomenografisk. Därtill är min studie explorativ eftersom jag ville undersöka respondenternas uppfattningar i deras livsvärld utgående från en fenomenografisk ansats.

I teoridelen presenteras först perspektiv på lärande. Innehållet börjar med; förskolan som lärandemiljö, lärande - olika sätt att förstå, barns lärande samt pedagogers förhållningssätt. Sedan beskrivs perspektiv på kvalitet i förskolan. Innehåll som behandlas är läroplanens intentioner för förskolan, kvalitetsarbete i förskolan, pedagogisk dokumentation, utvärdering av förskolans pedagogiska verksamhet och olika mätinstrument för att utvärdera pedagogisk kvalitet.

Som jag förklarade i början av min avhandling har mitt intresse för forskningsområdet kvalitet i förskoleverksamheten vuxit fram under mina år som förskollärare. Jag har i mitt eget arbete reflekterat över kvalitetsaspekter för egen del. Dagens föräldrar är mera medvetna om kvaliteten i förskolan. Föräldrarna vill ha sitt barn i en förskola med god kvalitet. Därför blev jag intresserad av detta och ville ta reda på vad kvalitet innebär i den pedagogiska verksamheten i förskolan. Ur min egen synvinkel är det viktigt att tänka igenom och reflektera över vad kvalitet innebär för mig i mitt arbete som förskollärare. Jag ville få en fördjupad förståelse av kvaliteten i förskolans verksamhet och ett sätt var att intervjua förskollärare på två olika orter i vårt land. Vilken uppfattning har förskollärare av kvalitetsaspekter i den egna verksamheten? Även valet av rubrik är tankemässigt utvald för avhandlingen ”kvalitet i förskolan – idé och verklighet,” där ordet *idé* kan avspegla vilket uppdrag läroplanen föreskriver för förskoleundervisningen medan ordet *verklighet* igen avspeglar hur verksamheten utförs i praktiken. För egen del har jag under arbetsprocessen med den här avhandlingen lärt mig mycket mera om vad kvalitet i en pedagogisk verksamhet betyder. Det har varit berikande att undersöka andras uppfattningar och relatera till dem.

Då respondenterna fick frågan om vad kvalitet innebär för dem var de flera som ansåg att det var svårt att förklara kvalitet och vad de innebär. Efter ett tag började de ändå berätta vad de uppfattar att kvalitet i förskoleverksamheten innebär för dem personligen. I denna studie framgår att för en kvalitativ bra verksamhet önskar respondenterna att alla förskollärare är utbildade och förstår sitt uppdrag. De bör förstå mål och innehåll för verksamheten och ta sig tid att reflektera och diskutera sitt uppdrag med sina kolleger. Det som respondenterna betonar i sitt arbete är vilket förhållningssätt de har till barn och föräldrar. Bemötandet är avgörande för dem. Därför framhåller respondenterna att de mellanmänniska relationerna är avgörande för kvaliteten i förskolan. De lyfter fram att trygghet, respekt, tillit och lyhördhet som avgörande för att verksamheten ska vara kvalitativt god. Därtill anser respondenterna att barnets delaktighet är viktigt. Delaktigheten ska följaktligen integreras i den dagliga verksamheten. För att det ska ske behöver pedagogen vara lyhörd och genuint närvarande. Respondenterna framhåller att barns lärande sker på olika sätt och att pedagogen bör vara intresserad av barn och fånga barns intresse för att kunna förverkliga fenomen som intresserar barn. Eftersom barn lär sig på olika sätt bör pedagogen observera barn och veta hur de lär sig samt ge förutsättningar för barns lärande. Dessutom är det pedagogen som ska synliggöra, handleda och medvetandegöra barnet i lärandesituationer.

I studien framkommer att respondenterna upplever läroplanen på olika sätt. En del av respondenterna anser att läroplanen är ett stöd i det pedagogiska arbetet, pedagogen vet vad vilket innehåll som ska behandlas. Den är ett stöd också med föräldrar när de gemensamt diskuterar pedagogiska frågor och i samarbetet med andra kolleger. Andra respondenter menar att läroplanen går att tolka precis hur som helst och enligt det som intresserar pedagogen. Det fanns även respondenter som anser att läroplanen är flummig och de hittar inte det de söker i den. En respondent uttryckte att hon önskar att den kommande nya läroplanen är bättre och skulle ha detaljerade målsättningar.

Enligt de svar som respondenterna i den här studien framhåller sker utvärdering av förskoleverksamheten på olika sätt i vårt land. I en del förskolor görs den bara genom utvecklingssamtal med föräldrarna och genom respons från barnen. Medan andra utvärderar med enkäter i slutet av förskoleåret. En del förskolor utvärdera redan efter höstterminen för att kunna göra förändringar i verksamheten enligt de önskemål som framkommer i frågeformuläret. Ett fåtal av respondenterna uttryckte även att de inte hinner göra en utvärdering av verksamheten. Det som förvånade var att respondenterna klargör att det är stor skillnad på

vilken slags utvärdering som görs i förskoleundervisningen åtminstone i de förskolor som var med i den här undersökningen.

Respondenternas uppfattningar av läroplanen förvånade mig och att läroplanen på några förskolor inte används regelbundet i verksamheten i förskolan. Med tanke på vad som framkommer i den här undersökningen är det värt att notera att ett nytt styrdokument för förskolan har tagits i bruk år 2016. Därför ska det bli intressant att följa med det nya läroplansarbetet och se om kvaliteten blir homogener och rättvisare i hela landet eftersom den nya läroplanen för förskoleundervisningen blir normgivande. Därför kunde denna studie och de slutsatser som framkommit vara intressanta att följa upp med en ny studie efter en tid. Speciellt intressant skulle det vara intressant att göra en ny studie utgående från den nya *Grunderna för förskoleundervisningens läroplan 2014* som träder i kraft hösten 2016 och få följa med om förskollärare börjar använda den mera i förskoleverksamheten. Då skulle det också vara intressant att se om förskollärarna använder läroplanen på ett helhetsbetonat sätt. Alltså att de sätter barnet bästa i fokus och implementerar läroplanens alla lärområden. Därmed skulle det vara intressant att få veta om resultaten över tid ser annorlunda ut. Det har hänt mycket inom kvalitetsredovisningen i vårt land enligt Hujala och Fonsén (2011). Därför blir det intressant att följa med förskoleundervisningens kvalitetsutveckling i framtiden.

Jag kunde även ha kompletterat den här studien med att ha intervjuat föreståndare och rektorer för att få deras uppfattningar om kvalitetsaspekter i förskolan och jämföra dessa med det respondenterna uttryckte i denna studie. Det jag upplever som betydelsefullt är att alla pedagoger i den här undersökningen lyfter fram att bemötandet och förhållningssättet mellan barn och pedagog är viktiga kvalitetsaspekter i förskolan. Jag vill avsluta med att konstatera att högklassig förskoleundervisning kräver ständig utvärdering och växelverkan. Alla i arbetslaget svarar för kvaliteten. Därför borde inte kvaliteten ses som en lösryckt del av verksamheten, utan som en viktig del av det dagliga arbetet i förskolan.

Referenser

- Alvestad, T. & Sheridan, S. (2014). Preschool teachers' perspectives on planning and documentation in preschool. *Early Child Development and care*. 3 (185), s. 377–392.
- Bell, J. (2006). *Introduktion till forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur.
- Brodin, J. & Renblad, K. (2015). *Perspektiv på kvalitet i förskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Brotherus, A. (2014). Laatu lähtee tavoitteista. *Lastentarha*, (4), 13–14.
- Brotherus, A. (2004). *Esiopetuksen toimintakulttuuri lapsen näkökulmasta*. Helsingfors: Helsingfors universitet. Hämtad 15 juli 2016 från:
<http://ethesis.helsinki.fi/julkaisut/kay/sovel/vk/brotherus/>
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (2007). *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care Languages of evaluation*. Oxford: Routledge.
- Dahlberg, L. O. & Johanson, K. (2009). Fenomenografi. I. A. Fejes & R. Thornberg (Red.), *Handbok i kvalitativ analys*. (s. 122–133). Stockholm: Liber.
- Engdal, I & Ärlemalm-Hagsér, E. (2015). Pedagogisk dokumentation som meningsskapande. I I. Engdal & E. Ärlemalm-Hagser (Red.), *Att bli förskollärare. Mångfacetterad komplexitet*. (s. 233–236). Stockholm: Liber.
- FN:s konvention om barnets rättigheter (1989/1991). *Barnkonventionen*. Hämtad 8 mars 2014 från: <https://www.unicef.fi/helabarnkonventionen>
- Grunderna för förskoleundervisningens läroplan (2010). Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- Grunderna för förskoleundervisningens läroplan (2014). Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- Grunderna för planen för småbarnsfostran (2005). Helsingfors: Stakes.
- Haug, P. (2003). *Om kvalitet i förskolan. Forskning om och utvärdering av förskolan*. Stockholm: Skolverket.
- Holme, I. M. & Solvang, B. K. (1991). *Forskningsmetodik. Om kvalitativa och kvantitativa metoder*. Lund: Studentlitteratur.
- Hujala, E., Backlund-Smulter, T., Koivisto, P., Parkkinen, H., Sarakorpi, H., Suortti, O., Kuronen, I., Knubb-Manninen, G., Smeds-Nylund, A-S., Hietala, R. & Korkeakoski, E. (2012). *Esiopetuksen laatu*. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja. 61.
- Hujala, E. & Fonsén, E. (2011). Varhaiskasvatuksen laadunarviointi ja pedagoginen kehittäminen. Teoksessa E. Hujala & E. Fonsén (Toim.), *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. (s. 312–327). Jyväskylä: P-S Kustannus.
- Ivarson Alm, E. (2013). *Ledarskap i förskolan*. Lund: Studentlitteratur.

- Johansson, E.(2003). Att närma sig barnperspektiv. Forskares och pedagogers möten med barns perspektiv. *Pedagogisk Forskning i Sverige, 1-2* (8), 45–57.
- Johansson, E. & Pramling Samuelsson, I. (2006). *Lek och läroplan. Möten mellan barn och lärare i förskola och skola*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Kinos, J. & Palonen, T. (2013). *Utredning om obligatorisk förskoleundervisning*. Hämtad 19 februari 2016 från:
<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2013/liitteet/tr05.pdf?lang=sv>
- Kärby, G., Björck, Å., Giota, J., Däversjö Ogefelt, A. & Skeridan. S. (2003). *PQS, Pedagogisk kvalitet i förskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lag om grundläggande utbildning (1998/628). Hämtad 26 november 2016 från:
<http://www.finlex.fi/sv/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Lag om småbarnspedagogik (2015/580). Hämtad 1 mars 2016 från:
<http://www.finlex.fi/sv/laki/ajantasa/1973/19730036>
- Larsson, S. (2011). *Kvalitativ analys - exemplet fenomenografi*. Hämtad 17 juli 2016 från:
https://www.researchgate.net/publication/265267461_Kvalitativ_Analys_Exemplet_Fenomenografi
- Marton, F. (2015). *Necessary Conditions of Learning*. New York and London: Routledge.
- Marton, F. & Booth, S. (2000). *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Mårdsjö, A-C. (2005). *Lärandets skiftande innebörder - uttryckta av förskollärare i vidareutbildning*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Nationella centret för utbildningsutvärdering (2016). *Planen för utbildningsutvärderingarna under 2016-2019*. Hämtad 24 mars 2016 från:
<http://karvi.fi/sv/forskoleundervisning-och-grundlaggande-utbildning/>
- Patel, R. & Davidson, B. (2011). *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.
- Persson, S. (2012). *Förskolans betydelse för barns utveckling, lärande och hälsa*. Hämtad 2 mars 2014 från: <http://event.skolporten.se/wp-content/uploads/2013/09/Sven-Persson-Kvalitet-i-f%C3%B6rskolan.pdf>
- Portell, T. & Malin, M. (2007). *Taustaa varhaiskasvatuksen laatukatsaukselle*. Helsingfors: Stakes.

- Pramling Samuelsson, I. & Asplund Carlsson, M. (2003). *Det lekande lärande barnet i en utvecklingspedagogisk teori*. Stockholm: Liber
- Pramling Samuelsson, I. (2011). Lärandets grunder - teorier och perspektiv. I M. Jensen (Red.), *Utvecklingspedagogik*. (s. 39–55). Lund: Studentlitteratur.
- Pramling, N. & Pramling Samuelsson, I. (2001). "It is floating 'Cause there is a Hole"; a young child's experience of natural science. *Early Years*. 21 (2), 139–149.
- Pramling Samuelsson, I. & Sheridan, S. (2006). *Lärandets grogrund. Perspektiv och förhållningssätt i förskolans läroplan*. Lund: Studentlitteratur.
- Pramling Samuelsson, I & Williams, P. (2015). Varför barns perspektiv är viktiga i yrkesprofessionen. I I. Engdahl & E. Ärlemalm-Hagsér (Red.), *Att bli förskollärare. Mångfacetterad komplexitet*. (s. 16–20). Stockholm: Liber.
- Renblad, K. & Brodin, J. (2012). *Kvalitén i förskolan påverkar barns välbefinnande. Några förskolechefers syn på den nya läroplanen och kvalitet i förskolan*. (s. 416–424).
Hämtad 23 januari 2016 från:
<http://www.socialmedicinsktidsskrift.se/index.php/smt/article/view/900/748>
- Rönnerman, K. (2015). Professionens kollektiva styrka. I I. Engdahl & E. Ärlemalm-Hagsér (Red.), *Att bli förskollärare. Mångfacetterad komplexitet*. (s. 243–247).
Stockholm: Liber.
- Sammons, P., Sylva, K., Melhuis, E., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B., Barreau, S., Grabbe, Y. (2008). *The influence of school and teaching quality on children's progress in primary school. Effective pre-school and primary education 3-11 project (Eppe 3-11)*. University of Nottingham, University of Oxford, Birckbeck, University of London, Institute of Education. Hämtad 24 januari 2016 från:
<http://dera.ioe.ac.uk/7915/7/DCSF-RB028.pdf>
- Sheridan, S. (2001). *Pedagogical Quality in Preschool. An issue of perspectives*.
Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Sheridan, S. & Pramling Samuelsson, I. (2009). *Barns lärande - fokus i kvalitetsarbete*.
Stockholm: Liber.
- Sheridan, S., Pramling Samuelsson, I. & Johansson, E. (2010). *Barns tidiga lärande. En tvärsnittsstudie om förskolan som miljö för barns lärande*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Sheridan, S., Pramling Samuelsson, I. & Johansson, E. (2010). *Förskolan – arena för barns lärande*. Stockholm: Liber.

- Siniharju, M. (2007). *Esiopetuksen laatu ja merkitys. Vanhempien ja perusopetuksen ensimmäisen vuosiluokan opettajien arvioimana*. Hämtad 6 januari 2016 från http://oph.fi/download/46465_esiopetuksenlaatu.pdf
- Siraj-Blatchford, I. (2010). A focus on pedagogy: Case studies of effective practice. In K. Sylva, E. Melhuish, P. Sammons, I. Siraj-Blatchford & B. Taggart (Eds.), *Early childhood matters: Evidence from the effective pre-school and primary education project*. New York: Routledge. (s. 149–165).
- Sträng, P. & Persson, S. (2003). *Småbarns stigar i omvärlden*. Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Nordstedts.
- Thornberg, R. & Fejes, A. (2009). Kvalitet och generaliserbarhet i kvalitativa studier. I. A. Fejes & R. Thornberg (Red.), *Handbok i kvalitativ analys*. (s. 216–233). Stockholm: Liber.
- Trost, J. (2005). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- Utbildningsstyrelsen (2016). *Småbarnspedagogik*. Hämtad 3 februari 2016 från: http://www.oph.fi/utbildning_och_examina
- Værum Sørensen, H. (1996). *Kvalitet i daginstitutioner*. Aarhus universitet: Psykologisk skriftserie (2), 21
- Vallberg Roth, A-C. (2014). Nordic Comparative Analysis of Guidelines for Quality and content in Early Childhood Education. *Nordisk BarnehageForskning 1* (8), 1–35.
- Widerberg, K. (2002). *Kvalitativ forskning i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Vygotsky, L. (1978). Mind in Society, The Development of Higher Psychological processes. In M. Cole, V. John-Steiner, S. Schribner & E. Souberman (Red.), *Interaction between Learning and Development*. (s. 79– 91). London: Harward University Press Cambridge, Massachusetts and London, England.

Bilagor

Bilaga 1 Intervjumanual

Introduktion

- Vilken utbildning har du?
- Hur länge har du arbetat i förskolan?
- Hur trivs du i ditt arbete?
 - Vilka fördelar ser du i ditt arbete som förskolelärare?
 - Vilka nackdelar upplever du i ditt arbete?

Begreppet kvalitet och förskoleläroplanen

- Vad anser du att är förskolans viktigaste uppgift/uppgifter?
- Hur ser en vardag ut i förskolan?
- Hur utformar du förskolverksamheten?
- Vad utgår du ifrån när du planerar verksamheten?
- Berätta om hur du använder läroplanen när du planerar!
- På vilket sätt upplever du att läroplanen stöder din planering?
- Berätta om de delar i läroplanen som du fokuserar mera eller mindre på?
- Berätta hur du realiserar det teoretiska i läroplanen i praktiken?
- I styrdokumentet skrivs det en hel del om att dagvården, men också att förskolan skall vara av hög kvalitet – vad anser du om detta?
- Vad betyder detta med ”hög kvalitet i förskolan” för dig?
- Vad upplever du som särskilt viktigt i läroplanen med tanke på arbetet med förskolebarnen?
- Har du bekantat dig med den nya versionen av Grunderna för förskoleundervisningens läroplan? Vad anser du om den?

Relationer och förhållningssätt

- Det finns olika åsikter om det här med förhållningssätt och samspel mellan barn och lärare, vad tänker du om det? Vad upplever du som speciellt viktigt i samspelet mellan barn och förskollärare?
 - Vad upplever du som utmanande idag vad beträffar barnen?
 - Barnkonventionen poängterar detta med respekt, lyhördhet etc. vad tänker du om det i ditt jobb som förskollärare?
 - Vad innebär detta med respekt i det vardagliga jobbet?
 - Hur ser du själv på att barn har rätt till inflytande och delaktighet?
 - Vilka frågor kan barn ha inflytande över och vara delaktiga i förskolan?

Lärande

- Hur jobbar du för att främja barnets lärande och utvecklingsprocess?
- Beskriv din roll!
- Vad är speciellt viktigt för dig?
- Vad karakteriserar en bra lärandesituation?
- Vilka perspektiv är viktiga i processen?
- Vad betyder det personliga samspelet för lärandet?

Utvärdering

- Berätta hur du/ni utvärderar er verksamhet?
 - vilka verktyg använder du? Papper och penna, kamera, dator, standardiserad utvärderingsverktyg.m.m.
- Hur organiserar du för tid för utvärdering och reflektion?
- Hur ofta utvärderar du ditt arbete?
- Hur ser efterarbetet ut vad beträffar utvärderingen? Hur gör ni? Berätta och ge gärna exempel!
- Tar du dig tid att reflektera kontinuerligt över ditt arbete i förskoleverksamheten?
- Om svaret är ja. Gör du förändringar enligt dina reflektioner? På vilka sätt?

Tack för din tid!

Bilaga 2

Kategoriöversikt

| | | |
|---|--|--|
| 5.1. Pedagogens professionella förhållningssätt | 5.1.1 Pedagogisk kompetens | A. Pedagogisk behörighet B. Pedagogisk reflektion C. Pedagogiskt uppdrag |
| | 5.1.2 Relationen mellan pedagog och barn | A. Skapa förtroende B. Vara lyhörd C. Göra barn delaktiga |
| | 5.1.3 Samarbete med föräldrarna | A. Ömsesidigt förtroende B. Samarbetet stöder barnets utveckling |
| 5.2. Pedagogen som stöd i barnets läroprocess | 5.2.1 Pedagogen samspelar med barnet | A. Trygghet i förskolan B. Glädje och humor i förskolan |
| | 5.2.2 Pedagogen handleder barnet | A. Pedagogen delar intresse med barnet B. Pedagogen uppmuntrar barnet |
| | 5.2.3 Pedagogen medvetandegör läroprocessen för barnet | A. Barn lär sig på olika sätt B. Att synliggöra barns utveckling |
| 5.3 Läroplanens betydelse för verksamheten | 5.3.1 Läroplanen utformar verksamheten | A. Läroplanen som stöd B. Tolkning av läroplanen C. Läroplanen som ett verktyg |
| | 5.3.2 Läroplanens innehåll | A. Läroplanen som observationsverktyg B. Läroplanens målsättningar |
| 5.4 Pedagogisk utvärdering | 5.4.1 Metodisk utvärdering | A. Arbetslagets utvärdering B. Barns och föräldrars utvärdering |
| | 5.4.2 Reflektion i verksamheten | A. Arbetsteamets gemensamma ansvar B. Pedagogens eget ansvar |

Bilaga 3

Undersökningslov

| | | |
|---|---|--|
| 1 UNDERSÖKNINGENS NAMN | Kvalitet i förskolan – idé och verklighet. Förskolelärares uppfattningar av kvalitetsaspekter i verksamhetsmiljön. | |
| 2 ENHET SOM UNDERSÖKS | Enhet i xxxx som undersöks Förskolelärare xxxx (6 st). | |
| 3 BESKRIVNING AV UNDERSÖKNINGEN | Kort beskrivning av undersökningens innehåll och metoder (max 160 tecken). Bifoga undersökningsplan. Syftet med min studie är att ta reda på hur pedagoger i förskolan ser på kvalitet och vad pedagoger uppfattar att kvalitet innebär i den pedagogiska verksamheten i förskolan. Vilken innebörd har det för dem? | |
| | Sampling och insamlingsätt Intervjuer | |
| | Avsikten med undersökningen x <input type="checkbox"/> Pro gradu <input type="checkbox"/> Licenciatavhandling <input type="checkbox"/> Doktorsavhandling <input type="checkbox"/> Annat lärdomsprov, vad? <input type="checkbox"/> Annat, vad? Undersökningen beräknas vara färdig 2015 | |
| 4 GENOMFÖRANDE AV UNDERSÖKNINGEN | Finns det bland undersökningsobjekten personer vars deltagande i undersökningen besluts av vårdnadshavare eller intressebevakare. | <input type="checkbox"/> Ja x <input type="checkbox"/> Nej Om du svarade ja, berätta under Tilläggsuppgifter hur samtycke skaffas. |
| | Behandlar undersökningen personuppgifter? | <input type="checkbox"/> Ja x <input type="checkbox"/> Nej |
| | Skapas det ett forskningsregister som är baserat på personuppgifter? | <input type="checkbox"/> Ja x <input type="checkbox"/> Nej Om du svarade ja, fyll i blanketten Uppgifter om forskningsregister. |
| | Används det uppgifter ur existerande register? | <input type="checkbox"/> Ja x <input type="checkbox"/> Nej Om du svarade ja, precisera under Tilläggsuppgifter. |
| | Är undersökningen en del av en större undersökning/projekt? | <input type="checkbox"/> Ja x <input type="checkbox"/> Nej Om du svarade ja, precisera under Tilläggsuppgifter. |
| | Tilläggsuppgifter | |
| 5 UPPGIFTER OM UNDERSÖKAREN | Undersökningen utförs av (strecka under kontaktperson) <u>Mirva Sandén</u> | |
| | Kontaktpersonens adress Melkögatan 1 B 50, 00210 Helsingfors | Telefon 050 525 1253 |
| | E-postadress miasanden60@gmail.com | |
| | Organisation/enhet för vilken undersökningen utförs Inom ramen för magisterstudier vid Barnträdgårdsutbildningen, Åbo Akademi | |
| | Undersökningens handledare/ansvariga ledare med kontaktuppgifter PeL, Marina Lundkvist, 050 322 1153, e-post: marina.lundkvist@abo.fi | |

| | |
|---|---|
| 6 | Hur drar utvecklingen av stadens tjänster nytta av undersökningen? Kvalitetsaspekter i förskoleverksamheten lyfts fram, vilket är viktigt för utvecklingen av kvaliteten. |
| 7 UNDERSÖKARNAS FÖRBINDELSE OCH UNDERSKRIFT | Jag förbinder mig att inte använda uppgifterna till skada för klienten, klientens närstående eller xxxxx och att inte överlåta personuppgifterna till utomstående utan att hemlighålla dem. Jag presenterar undersökningresultaten så att enskilda personer eller familjer inte kan identifieras. Jag följer bestämmelserna i personuppgiftslagen och andra bestämmelser om behandling och hemlighållande av personuppgifter. |
| | Ort och datum Helsingfors 29.9.2014 |
| | Underteckningar och namnförtydliganden <u>Mirva Sandén</u> |
| | |
| 8 BESLUT | <input type="checkbox"/> Undersökningstillstånd beviljas <input type="checkbox"/> Undersökningstillstånd beviljas på följande villkor: Undersökningstillståndets nummer /20 <input type="checkbox"/> Undersökningstillstånd beviljas inte, med följande motivering: |
| | Skicka den färdiga undersökningen per e-post till samma adress som denna ansökan om undersökningstillstånd. <input type="checkbox"/> Sammanfattning <input type="checkbox"/> Hela undersökningsrapporten |
| | xxx / 20 |
| | Beslutsfattarens underskrift |
| | Namnförtydligande |
| | Tjänsteställning |
| Beviljandet av undersökningstillstånd förpliktigar inte undersökningsobjekten att delta i undersökningen. Undersökaren ska alltid förhandla särskilt med de organisationer som är föremål för undersökningen om deltagande i undersökningen och om organisationens namn ska anges i undersökningsrapporten. Utförandet av undersökningen får inte störa undersökningsobjektets verksamhet. | |

9 BILAGOR

Bocka för

x Undersökningsplan Uppgifter om forskningsregister