

<http://www.jyu.fi/library/tutkielmat/359/>

Det kulturella värdet i barnträdgårdslärosluderandes
handlingsmetoder under en ledd rörelsestund
på daghem

Licentiatavhandling
Idrottspedagogik
Jyväskylä universitet
Våren 1997

Forsman-Sundvik Annette

Forsman-Sundvik Annette

Det kulturella värdet i barnträdgårdsläroarstuderandes handlingsmetoder under en ledd rörelsestund på daghem

Licentiatavhandling i idrottspedagogik, Jyväskylä universitet, våren 1997

Abstrakt

Avsikten med denna undersökning är att utgående från barnträdgårdsläroarstuderandes uppfattningar påvisa vad som var målet med deras handlingsmetod i en situation där de upplevt störningar i en interaktiv process vuxen-barn under en ledd rörelsestund på ett praktikdaghem. Undersökningen önskar belysa de värdekriterier som handlingsmetoden bygger på både i relation till studerandenas definition av rörelsefostran och i relation till samhället. Socialisationsbegreppet och det kulturella arvet och värdet är i undersökningens centrum och ställs i relation till den totala (teoretiska och praktiska) barnträdgårdsläroarutbildningen. Detta arbete är således en induktivt och kvalitativt inriktad studie med rötter i bl.a. fenomenografin och etnometodologin.

I den här undersökningen intervjuades 20 barnträdgårdsläroarstuderande. 15 studerande hade upplevt störningar som ett problem i den interaktiva processen vuxen-barn under rörelsestunden på daghemmet, medan 5 studerande inte upplevt störningar som ett problem.

I studien framkommer att studerandenas syn på, dvs. deras uppfattning av vikten av ledarkapacitet har ett kulturellt värde i studerandenas livsvärld i den interaktiva processen vuxen-barn i rörelseundervisningen på daghem där studerandena upplevt störningar. Även den sociala relationen vuxen-barn, den empatiska förmågan och den ansvarskännande inställningen har ett kulturellt värde. Det kulturella värdet framkommer också i studerandenas uppfattning av rörelsefostran, som enligt dem innebär en allsidig utveckling av barnets hela personlighet, i studerandenas uppfattningar av en innehållscentrerad undervisning samt i studerandenas uppfattningar av kunskapen om det pedagogiska innehållet. Dessa kulturella värden i studerandenas uppfattningar är även kulturella värden i relation till dagvårdens uppfostringsmål och/eller i relation till de allmänna målen för utbildningen av dagvårdspersonal. Ett kulturellt värde ligger också i studerandenas naturvetenskapliga syn på kunskap samt i deras bildningsideal, där barn har rörelse för att uppfostras både i och via rörelse. Den sociala relationen vuxen-barn, den empatiska förmågan, den ansvarskännande inställningen, den vida synen på rörelsefostran, den innehållscentrerade undervisningen, kunskapen om det pedagogiska innehållet, den naturvetenskapliga synen på kunskap samt bildningidealerna är alla dimensioner av det kulturella värdet, som inbegrips i ledarkapaciteten.

INNEHÅLL

Inledning	1
1. Barnträdgårdsläroinstituten och utbildningen	2
1.1. Barnträdgårdsläroinstituten och utbildningen i Finland	2
1.2. Den tidiga utbildningen	3
1.3. Barnträdgårdsläroinstituten sedan 1960-talet och dess verkningar på riktlinjerna för utbildningen av dagvårdspersonal	4
1.4. Barnträdgårdsläroinstituten i Jakobstad	6
1.4.1. Utbildningens mål	7
1.4.2. Läroplanen	9
1.4.3. Rörelse och rörelsefostran som en del av utbildningen	9
2. Undersökningens teoretiska bakgrund	14
2.1. Pedagogisk metodologi	14
2.2. Undervisnings- eller övningspraktik	19
2.3. Grunden för didaktiskt tänkande och didaktisk praktik	26
2.3.1. Didaktik och pedagogisk grundsyn	26
2.3.2. "Den pedagogiska flugan" - en skoldidaktisk modell	30
2.3.3. Forskning om lärares beslut under interaktion i en undervisnings- situation samt annan forskning som berör undersökningen	31
2.4. Idrottspedagogik och -didaktik	36
2.4.1. Rörelsefostran på daghem	40
2.5. Undersökningens förankring i kulturell forskning	41
3. Undersökningens referensram	46
4. Utgångspunkten för undersökningens syfte och undersökningens mål	51
5. Undersökningens metod	55
5.1. Intervjumetodens bakgrund	55
5.2. Val av intervjupersoner och insamling av data	56
5.3. Intervjumaterial och intervjumetodens innehåll	57

5.3.1. Preventiva åtgärder - ett försök att öka undersökningens validitet i ett tidigt skede	58
5.4. Analys och tolkning.....	61
6. Redovisning av undersökningensresultaten	64
6.1. Allmänt om situation A.....	65
6.2. Studerandenas handlingsmetoder samt barnens roll både vid studerandenas presentation av stoffet och i inlärningsaktiviteten i situation B.....	66
6.3. Allmänt om faktorer som har påverkat studerandenas mål för och planering av rörelsestunden	69
6.4. Handlingsmetodens bakgrund i situation B	72
6.5. Den konkreta presentationen av stoffet samt handlingens mål i situation B.....	75
6.6. Studerandenas uppfattningar av sin vuxenroll och av barnens roll i handlingsmetoden i situation B samt bakgrunden till uppfattningarna	82
6.7. Studerandenas uppfattningar av vad som skedde i den interaktiva processen i situation A samt deras uppfattningar av hur situation A skulle ha kunnat undvikas	87
6.8. Studerandenas uppfattningar av sin handlingsmetod och av de faktorer som inverkade på handlingsmetoden i situation B	96
6.9. Studerandenas uppfattningar av gymnastik och idrott	105
6.10. Studerandenas utvärdering av rörelsestunden på daghemmet	107
6.11. Studerandenas allmänna kommentarer om intervjusituationen	107
7. Tolkning av resultaten och sammanfattande diskussion.....	108

Källor och litteratur

Bilagor

Förteckning över figurer

Nr. Innehåll

1. En tvådimensionell beskrivning av de allmänna målen.
2. Skillnader mellan olika forskningsparadigm.
3. Illustration över den pedagogiska praktikens natur.
4. Illustration över undervisningspraktiken.
5. Skiss över källor till en pedagogisk grundsyn.
6. Ett förslag till förskoledidaktisk modell.
7. "Den pedagogiska flugan".
8. Schema över en lärares beslut under en interaktion i en undervisningssituation enligt Snow.
9. Schema över erfarenhetsbaserad inläring.
10. Undersökningens helhet och delområden.
11. Undersökningens olika kontexter.
12. Tidigare erfarenheter av vald handlingsmetod hos studerandena i grupp I.
Fördelning enligt dimensionerna B1-B5.
13. Tidigare erfarenheter av vald handlingsmetod hos studerandena i grupp II.
Fördelning enligt dimensionerna B1-B5.
14. Tidigare erfarenheter av vald handlingsmetod hos studerandena i grupp III.
Fördelning enligt dimensionerna B1-B5.
15. Tidigare erfarenheter av vald handlingsmetod hos studerandena i grupp IV.
Fördelning enligt dimensionerna B1-B5.
16. Studerandenas förslag till annan handlingsmetod i dimension K1.
17. Studerandenas förslag till annan handlingsmetod i dimension K2.

18. Studerandenas förslag till annan handlingsmetod i dimension K3.
19. Studerandenas förslag till annan handlingsmetod i dimension K4.
20. Dimension K1 - studerandenas insikter i de faktorer som inverkar på handlingsmetoden i situation B.
21. Dimension K2 - studerandenas insikter i de faktorer som inverkar på handlingsmetoden i situation B.
22. Dimension K3 - studerandenas insikter i de faktorer som inverkar på handlingsmetoden i situation B.
23. Dimension K4 - studerandenas insikter i de faktorer som inverkar på handlingsmetoden i situation B.

Förteckning över tabeller

Nr. Innehåll

1. Grupp I-IV i relation till kombinationerna O-T (stud. nr i cellens parentes).
2. Studerandenas primära mål med sin handlingsmetod i situation B.
3. Studerandenas långsiktiga mål med sin handlingsmetod i situation B.
4. Studerandenas långsiktiga mål med handlingen i situation B med hänseende på barnens framtida behov.
5. Studerandenas primära mål med handlingsmetoden i situation B i relation till den planerade övningens uppställda mål samt studerandenas primära och långsiktiga mål med handlingsmetoden i relation till motiveringarna för de ledda rörelsestunderna på daghem.
6. Studerandenas uppfattningar av bakgrunden till sin vuxenroll och till barnets roll i handlingsmetoden i situation B.
7. Studerandenas uppfattningar av orsaker till störningen i den interaktiva processen i situation A.
8. Studerandenas uppfattningar av barnens motivation.
9. Studerandenas uppfattningar av vad de med de motiverade barnen (I1) kunde ha beaktat vid presentationen av stoffet i situation A.
10. Studerandenas uppfattningar av vad de kunde ha beaktat vid presentationen av stoffet i situation A med de omotiverade barnen (I2).
11. Studerandenas uppfattningar av egna förutsättningar (L2) och yttre faktorer (L3) inverkan på handlingsmetoden i situation B.
12. Kritiska och icke kritiska studerande i relation till egna förutsättningar och yttre faktorer.
13. Studerandenas specifika, personliga behov i relation till handlingsmetoden i situation B.
14. Studerandenas uppfattningar av målet med gymnastik och idrott.

INLEDNING

Rörelsefostran är ett ämne inom barnträdgårdslärarytbildningen i Jakobstad och innehåller både teori- och praktikinläring. Under barnträdgårdsläroarstuderandes praktikverksamhet på daghem har rörelsefostran för barn i denna undersökning integrerats med daghemmets övriga verksamheter genom att studerandena hållit ledda rörelsestunder för barnen på daghemmet. Det är speciellt under praktikperioderna som studerandena upplever den konkreta vardagen i sitt kommande yrke. Arbetet på daghemmet kräver att studerandena engagerar hela sin personlighet. De använder alltså både sin ämnesmässiga kompetens och sina personliga egenskaper i sin verksamhet på daghemmet.

Under den ledda rörelsestunden på daghemmet har studerandena upplevt störningar i den interaktiva processen vuxen-barn, vilket har lett till att de har fattat ett beslut om handling och presenterat stoffet på nytt för barnen, dvs. utnyttjat en handlingsmetod. Undersökningen uppmärksammar studerandenas uppfattningar av sin handlingsmetod. Uppfattningarna kommer fram i studerandenas reflektion (Handal 1984)/självreflektion (Uljen 1993) dvs. i deras utsagor om både upplevelser och erfarenheter, som innefattar värdemässiga, handlingsmässiga och intellektuella aspekter. I och med detta belyses studerandenas ”praktiska teori” om handlingsmetoden. Undersökningen har anknytning till fenomenografi och etnometodologi. Fenomenografien behandlar personers uppfattningar av något (Uljen 1989, 10). Etnometodologin bygger bl.a. på systematisk analys av verbala utsagor (Moerman 1992; Watson 1992) om hur människor skapar och förstår sitt dagliga liv i en viss kultur (Bogdan & Knopp Biklen 1982, 37). Undersökningen är induktivt och kvalitativt inriktad, emedan dess mål är att finna mönster eller centrala drag i rådata. Dessa mönster eller centrala drag kan vara medvetna och/eller omedvetna tillägnade arbets- och synsätt hos studerande inom en viss kultur. Undersökningen strävar också till att belysa något av samhällets traditioner och kulturarv, som framkommer i studerandenas olika handlingsmetoder. Socialisationen ses som en process där studerandena dedicerar samhällets kunskaper (Hiim & Hippe 1993, 275).

1. BARNTRÄDGÅRDSLÄRARUTBILDNINGENS UPPKOMST OCH UTVECKLING

1.1. Barnträdgårdsidéns framväxt och genombrott i Finland

Man kan säga att barnträdgårdarnas och barnkrubbarnas historia i Finland är lika gammal som folkskolinrättningens historia. Cygneaus gjorde studieresor till Mellaneuropa, speciellt Tyskland och Schweiz, 1858-59 och blev därigenom förtrogen med barnträdgårdar och barnkrubbor. Uno Cygneaus' förslag till Finlands folkskolinrättning (1866) innehöll tanken om att ansluta barnträdgården och barnkrubborna till modellskolan inom flickskolorna seminariets kvinnliga avdelning. (Hänninen & Valli 1986, 53-56; KB 1972:A 13, 9-10; Palonen 1992) Där skulle eleverna få inblick i barnets utvecklingsfaser fram till skolåldern (Granberg 1992).

Frøbels pedagogik genomsyrade Cygneus' förslag om barnträdgården. Det som speciellt fängslade Uno Cygneaus var barnträdgårdsarbetet och leken som uppfostringsmedel utan att glömma barnets individuella särdrag. Barnträdgårdsverksamheten tjänade som grund för den fortsatta undervisningen i folkskolorna (Hänninen & Valli 1986, 53; KB 1972:A 13, 9-10) samtidigt som barnträdgården skulle stöda den fostran som gavs i hemmet (KB 1980:31, 39).

Det egentliga barnträdgårdsläraryrket startades i Finland, då Hanna Rothman 1883 grundade en privat folkbarnträdgård i Helsingfors (Hänninen & Valli 1986, 63; KB 1972:A 13, 10). Hanna Rothman hade fått sin utbildning vid Pestalozzi-Fröbelhaus i Tyskland (Hänninen & Valli 1986, 60). Ledmotivet i Frøbels pedagogik var aktivitetsbehovet, som skulle främja barnets fysiska och psykiska utveckling (KB 1972:A 13, 10). Laukkanen, Lihl och Salpakivi (1979, 46) skriver att Hanna Rothman i sin barnträdgård förenade Frøbels pedagogik och vårdens sociala funktion. Hon såg som sin uppgift att grunda folkbarnträdgårdar för fattiga familjers barn som var utan vård (KB 1980:31, 39).

En annan barnträdgård, folkbarnträdgården i Sörnäs, grundades av Rothman år 1890. Denna folkbarnträdgård blev också övningsbarnträdgård

för en kurs i barnträdgårdsfostran. (KB 1972:A 13, 10) I och med den nya folkbarnträdgården i Sörnäs behövdes mer personal. Elisabeth Alander blev därmed arbetskamrat till Hanna Rothman. Alander hade också fått sin utbildning i Tyskland vid Pestalozzi-Fröbelhaus och även hon var en hängiven anhängare av Fröbelpedagogiken. Både Rothman och Alander anses därmed vara banbrytare för den egentliga barnträdgårdsverksamheten i Finland. (Hänninen & Valli 1986, 68)

1.2. Den tidiga utbildningen

År 1892 hölls den första folkbarnträdgårdsuppfostrarinnekursen i vårt land. Den ordnades på Hanna Rothmans initiativ och i samband med Sörnäs folkbarnträdgård. Rothmans arbetskamrat var Elisabeth Alander. Kursen var svenskspråkig och lärotiden ett år. Seminariekursen förlängdes 1896 till att omfatta två år. (Palonen 1992) Läroplanen var mångsidig med teoretiska studier och undervisningspraktik i barnträdgården. Att ha ansvar för vård och uppfostring av barn var en krävande uppgift som krävde bl.a. en behörig yrkesutbildning. Parallellt med det svenskspråkiga Ebeneserhemmet startades den första finskspråkiga kursen år 1905. (Hänninen & Valli 1986, 201-202; KB 1972:A 13, 55) Den egentliga läroanstalten uppstod vid Ebeneser år 1908 efter det att uppfostrarinnekursen flyttat dit (Hänninen & Valli 1986, 206).

Utbildningens mål under utbildningens inledande skede var att vägleda uppfostraren till att beakta och tillgodose barns fysiska och psykiska behov, förstå barnträdgårdens mål, uppfostringsmedel och verksamhetsformer. Till uppfostrarens teoretiska kunskaper hörde att bli förtrogen med uppfostringsfrågor men även med frågor som gäller samhälle, naturvetenskap osv. Den praktiska förankringen fick man genom att arbeta i barnträdgårdarna tillsammans med barnen och för barnets bästa. Barnträdgårdslärarens plikt var att ständigt sköta om sin hälsa, sin utveckling vad beträffar kunskaper och färdigheter samt att uppfostra sig själv till att bli en uppfostrarpersonlighet. Övningsämnen t.ex. sång, handarbete och gymnastik, stod för en betydande andel av undervisningen, emedan barnträdgårdsläraren behövde dessa färdigheter i sitt dagliga arbete. Övningsämnen planerades så, att de tjänade till att utveckla barnträd-

gårdslärarens verksamhet. De skulle öka förmågan att leda barn, de skulle ge impulser och utveckla seminaristernas eget skapande och egna färdigheter. Målet med de praktiska övningarna var att ge en stabil grund för den blivande barnträdgårdsläraren, ge uppfostringsfärdigheter samt kunskap om hela barnträdgårdsverksamheten. De praktiska övningarna inleddes direkt vid kursens början. Perioderna var 3-6 veckor i Ebeneser barnträdgård för barn i olika åldersgrupper. I alla uppgifter hade eleverna barn, som de handledde. (Hänninen & Valli 1986, 206-207, 210-211)

1.3. Barndagvårdens utformning sedan 1960-talet och dess verkningar på riktlinjerna för utbildningen av dagvårdspersonal

Vår inställning till barn och barnens fostran har förändrats under århundradenas gång. De biologiska, psykologiska och sociologiska vetenskapernas rön om barnets natur har lett till att samhället idag erkänner barnet som person. Under vårt århundrade har barnet givits en ökad juridisk och moralisk status, som kulminerade i FN:s deklaration om barnets rättigheter den 20 november 1959. (Milart 1976, 7) I Finland förflöt en lång tid innan man i någon högre grad började utreda barndagvårdsfrågan som kommittéarbete. Kommittébetänkanden (t.ex. KM 1967:B 46 och KM 1971:A 20) koncentrerade sig på att reformera lagstiftningen och dagvårdens struktur. Förskolkommitténs betänkande (1972:A 13) och betänkande avgivet av kommittén för utbildning av personal för förskoleundervisning (KM 1974:15) inriktade sig på förskoleundervisningens mål, personalens utbildning samt på strukturen för dagvårdspersonalen och vilka yrkesbetäckningar som skulle tillämpas för denna personal. Ovanstående betänkanden influerade på många sätt utbildningsplaneringen. Betänkande avgivet av kommissionen för fostran och undervisning av sexåringar (KB 1978:5) definierar också målen för barnfostran och innehållet i barnträdgårdsläroinnehåll. De ovanstående kommittébetänkandena ligger till grund för KB 1980:31.

Kommittébetänkanden som gjordes speciellt i slutet av 1960-talet och i början av 1970-talet kulminerade i lagen om barndagvård (L 36/73). Orsaken till att dagvårdsstrukturen utvecklades var den samhälleliga strukturomvandlingen i vårt land på 1960- och 1970-talet. Förändringarna

kunde ses t.ex. i en ökning av antalet kvinnor i arbetslivet, ett större antal ensamförsörjare och det ökande avståndet mellan familj och övrig släkt. (KB 1981:13, 1-2) I ett betänkande avgivet av kommissionen för dagvårdens uppfostringsmål (KB 1980:31, 97-98) är målet att dagvårdsfostran skall utgöra en helhet och främja en balanserad utveckling av barnets hela personlighet. De allmänna målen i dagvårdsfostran inbegriper dagvårdens relation till hemfostran, den samhällseliga synvinkeln, den kulturella grundens betydelse och människosynen. Betänkandet framhåller att "*det allmänna målet för dagvårdsfostran är att stöda de hem som har barn i dagvård i deras fostringsarbete, att tillsammans med hemmen främja en mångsidig och harmonisk personlighetsutveckling hos barnen samt att på ett individuellt sätt utjämna erfarenhetsskillnader som kommer sig av olika bakgrund så att man i iakttagande av barnets förutsättningar och kulturella bakgrund garanterar barnets fysiska utveckling, leder dess sociala utveckling och ger material för dess andliga utveckling. I målsättningen har man strävat till en sådan allmängiltighet, att målen inte skall förhindra skapande och flexibla fostringsinsatser i själva fostringsituationen*" (s. 98). I Finland har man från början försökt formulera uppfostringsmålen med utgångspunkt i samhällseliga och kulturella realiteter. Utgående från detta fördes en djupare diskussion om den människosyn som finns bakom uppfostringsmålen och som har att göra med helhetsuppfattningen av människans egenskaper och resurser. (Lihl 1978)

Lagen (L 36/1973) och förordningen (F 239/1973) om barndagvård ställde krav på utbildad personal. Detta medförde att statsrådet år 1972 tillsatte en kommitté för utbildning av personal för förskoleundervisning med uppgift att planera utbildningsstrategierna i vårt land (KM 1974:15, 1-3). Följande anmärkningsvärda steg i utvecklingen är ett betänkande avgivet av kommittén för dagvårdens uppfostringsmål (KB 1980:31) samt betänkandet avgivet av kommissionen för läroplaner för dagvårdspersonal (KB 1981:13). Denna kommission tillsattes p.g.a. statsrådets principbeslut om att utveckla utbildningen för personal inom dagvården. Detta betänkande lade grunden för de nuvarande läroplanerna vid barnträdgårdsläroplaninstitutet. Utbildningen blev treårig den 15 april 1983 (F 379/1983, 4 a §).

I det allmänna målet för personalens utbildning har man tagit i betraktande:
 a) faktorer som bestämmer målen, dvs. barnet, kulturen och samhället, fostringsverksamheten och den studerande,
 b) faktorer som inverkar på studierna, dvs. kunskaper, färdigheter och attityder vilka i sinom tid leder till yrkesmässig förmåga (kompetens). (KB 1981:13, 55)

Målet för dagvårdspersonalens utbildning ges i en tvådimensionell beskrivning enligt figur 1.

		Faktorer i studieprocessen:			
		a kunskaper	b färdighet	c attityder	d förmåga
Faktorer som bestämmer målen:	1 Barnet	1a	1b	1c	1d
	2 Kulturen och samhället	2a	2b	2c	2d
	3 Fostringsverksamheten	3a	3b	3c	3d
	4 Den studerande	4a	4b	4c	4d

Figur 1. En tvådimensionell beskrivning av de allmänna målen (KB 1981:13, 55).

Målet med utbildningen är att studeranden genom kunskaper, färdigheter och attityder inom områdena 1-4 skall arbeta fram en inre förmåga (kompetens) för sitt framtida yrke (se bilaga 1). Grunden till dessa tankegångar och framställningssätt kan man finna i betänkande avgivet av kommissionen för dagvårdens uppfostringsmål 1980:31. (KB 1981:13, 54-59)

1.4. Barntädgårdsläraryrket i Jakobstad

Fram till år 1957 utbildades både svensk- och finskspråkiga barntädgårdslärare i Helsingfors. Den svenskspråkiga utbildningen flyttades till Jakobstad och Svenska Barntädgårdsseminariet i Jakobstad grundades 1958 och fungerade som privat läroinrättning åren 1958-1977. (Granberg 1992)

Även andra barnträdgårdslärarseminarier grundades av städer, organisationer och privatpersoner under 1950-1960-talen t.ex. i Tammerfors (1955), i Jyväskylä (1965) och i Uleåborg (1968) (Hänninen & Valli 1986, 219). Först 1.8.1977 tog staten sitt ansvar för utbildningen av kompetenta barnträdgårdslärare, då seminarierna förställdes och benämningen seminarium ändrades till institut (F 365/1977, 1 §: L 80/1977, 1 §).

1.4.1. Utbildningens mål

I läroplanen för Barnträdgårdslärarystitutet (= BLI) i Jakobstad fr.o.m. höstterminen 1990 (1990, 2) omnämns att *"målet för den utbildning som leder till barnträdgårdslärarexamen är att den studerande uppnår färdigheter i att*

- 1) *planera och genomföra verksamhet i enlighet med lagen om barndagvården och utveckla barnets inlärningsförutsättningar inom dagvårdens olika verksamhetsformer;*
- 2) *förvärva och tillämpa ny kunskap i syfte att utveckla sig själv och sin yrkesskicklighet samt beredskap för fortsatta studier;*
- 3) *som en aktiv medlem i samhället fungera för att trygga och förbättra barnets ställning; samt*
- 4) *sköta förvaltningsuppgifter som hör till arbetet och utveckla dem" (F 379/1983, 4 §).*

Barnträdgårdslärarytutbildningen bör fästa uppmärksamhet vid att utveckla den studerandes förmåga att varsebli problem, att arbeta kritiskt och självständigt samt att tillägna sig arbetsätt som senare skall tillämpas i arbetslivet. Utbildningen skall sträva efter att utöka och utveckla vägledningen av studerandens självständiga arbete och kunskapsinhämtning. Undervisningen skall differentieras och individualiseras. Den individuella vägledningen sker främst i den praktiska verksamheten. I utbildningen skall den studerandes egna förutsättningar beaktas och stödjas och jämsides med det skall samarbete framhävas som en viktig faktor också för den studerandes personlighetsutveckling. Utbildningen skall berika framställningsförmågan och fantasin och dra nytta av olikheterna mellan studerande och lärare, så att man söker och finner utvecklande och mångsidiga lösningar på problemen. (KM-KB 1981:13, 206-207)

Studierna består av allmänna studier (A), ämnesstudier (Ä) och fördjupade studier (F). Dessa "omfattar tillsammans 120 studieveckor, varav de allmänna studiernas andel är ca 25 studieveckor, ämnesstudiernas andel är ca 60 studieveckor och de fördjupade studiernas andel ca 35 studieveckor. I de fördjupade studierna ingår övningsundervisning och annan praktik, omfattande 30 studieveckor. Med studievecka avses en studerandes genomsnittliga arbetsinsats under 40 timmar för uppnående av de uppställda målen" (F 379/1983, 4 a §).

I förordningstexten kan man läsa att "de allmänna studierna syftar till att

- 1) leda de studerande i iakttagande av människans uppväxt och utveckling i förhållande till omgivningen samt hennes förmåga att tillgodogöra sig utbildningen;
- 2) handleda de studerande då dessa skall bilda sig en uppfattning om kulturens utveckling, om samhällets utveckling, struktur och funktion, om dagvården som en del av socialväsendet, om skolsystemet och om sambandet mellan yrkesverksamheten och utbildningen; samt
- 3) göra de studerande förtrogna med grunderna för interaktion och kommunikation och med språkstudier och bibringa dem beredskap att förvärva kunskap och utnyttja den" (F 379/1983, 4 b §).

"Ämnesstudierna syftar till att

- 1) bibringa de studerande förmåga att planera, genomföra och handleda barnens fostran i samarbete med hemmen och med sakkunniga som ansvarar för fostran; samt
- 2) de studerande lär sig fungera som medlemmar i en arbetsgemenskap" (F 379/1983, 4 c §).

"De fördjupade studierna syftar till att

- 1) göra de studerande förtrogna med barnträdgårdslärares yrke, i enlighet med de krav de ställer; samt
- 2) lära de studerande att fortlöpande utveckla sig själva och sitt yrke" (F 379/1983, 4 d §).

I läroplanen för Barnträdgårdsläraryrket i Jakobstad fr.o.m. höstterminen 1990 (1990, 36-42) ingår i de fördjupade studierna övningsundervisning och annan praktik. Praktikverksamheten sker under hela utbildningen

och integreras med andra studier. Praktikperioderna och verksamheten sker i daghem för barn i olika åldrar, i rollen som familjedagvårdsledare (som i mån av möjlighet bör äga rum inom nybörjarundervisningen i grundskolans lågstadium), i eftermiddagshem för skolelever, i administrativa uppgifter på socialbyrån etc. Praktiken är väsentlig, för under den tiden får studenterna de verksamhets- och arbetssätt som de senare i livet utnyttjar och med vars hjälp de teoretiska kunskaperna anpassas till den praktiska verksamheten (KB 1981:13, 77-78).

1.4.2. Läroplanen

I Finland har man strävat efter att läroplanerna skall fungera som medel för den statliga utbildningspraktiken och leda den didaktiska planeringen. En läroplan kan definieras som en plan genom vilken man eftersträvar vissa inlärningserfarenheter, med hjälp av vilka man försöker uppnå uppställda utbildningsmål för en viss grupp studerande. Man bör samtidigt kunna ändra på läroplanen utgående från erhållen feedback samt ny kunskap och utveckling. Detta synsätt grundar sig på att läroplanen skall vara ett medel vid planeringen och utvecklandet av utbildningen. Speciellt berör detta undervisning och inlärning. (KM-KB 1981:13, 57-58)

Skolstyrelsen gav i ett cirkulärbrev (C 137/1983) anvisningar för utarbetandet av en läroplan för en treårig barnträdgårdsläroplan. Skolstyrelsens mall till ram för utbildningen kan ses i bilaga 2. Barnträdgårdsläroplaninstitutet i Jakobstad beslöt om ett förslag till läroplan (Protokoll 3/1983, §, bilaga 9) som skolstyrelsen fastställde. Under årens lopp har antalet studieveckor justerats. Den nuvarande undervisningsplanen finns i bilaga 3.

1.4.3. Rörelse och rörelsefostran som en del av utbildningen

Svenska Barnträdgårdsseminariet i Jakobstad grundades 1958, men redan den 5 juni 1957 fastställde socialministeriet läroplanen för ifrågavarande utbildning. Där framkom att timantalet för ämnet gymnastik var 90 h i både den första och andra årskursen. I årsberättelsen för år 1958 framgick att

ämnet gymnastik innehöll gymnastik för eleverna (= studerandena), barngymnastikens grunder samt sånglekar med gymnastiska övningar för barn. Timantalet i ämnet gymnastik ändrades redan följande år utgående från årsberättelsen för år 1959 till 60 h i respektive årskurs. Även innehållet i ämnet hade ändrats genom ett tillägg i texten med förslag till program för barntimmar samt övningar i att leda barngymnastik.

Under ett personligt samtal med May-Lis Virtanen (1995), som innehade rektorsbefattningen vid Svenska Barntädgårdseminariet i Jakobstad under åren 1957-1976, framkom att eleverna i kurs 2 tillsammans med rektorn och praktikföreståndaren år 1960 gjorde ett studiebesök till Luleå förskoleseminarium. Under detta studiebesök bekantade sig eleverna även med ämnet gymnastik. Gymnastikundervisningen, i Luleå, hade ett större inslag av rytmik och musik än gymnastikundervisningen i Jakobstad. Den inverkan studiebesöket hade på gymnastikundervisningen i Jakobstad märktes tydligt i årsberättelsen för år 1961: *"Gymnastik för elevernas egen kroppsträning och utvecklande av rytmkänsla. Teoretisk undervisning i hur gymnastikprogram för barn uppbygges, så att kroppsövningarna befrämjar god hållning och utvecklar balanssinnet och uthålligheten. Praktiska övningar med barn i gymnastiklärarinnans och kamraternas närvaro"* (s. 5-6). Under ett personligt samtal med Sylvi Kneck (1995), som gick i kurs 2 och som numera innehar lektorstjänsten i musik vid BLI i Jakobstad, belystes och bestyrktes texten om gymnastiken i årsberättelserna för åren 1960 och 1961. Under samtalet framkom att gymnastikundervisningen innefattade främst fysisk aktivitet på studerandenas egen nivå. Det förekom även undervisning i gymnastik för barn. Undervisningen i gymnastik för barn innehöll bl.a. teoretisk kunskap i de centrala didaktiska begreppen: mål, innehåll och metod. Studerandena planerade gymnastikprogram för barn och dessa program ledde de först för sina jämnåriga klasskamrater på seminariet och sedan för barnen i barntädgårdarna. Det som bör nämnas är att programmen planerades utgående från en aktivering av de stora muskelgrupperna. Detta innebär att fysisk träning var det främsta målet för barngymnastiken. Praxisen med att först leda gymnastikprogrammet för de jämnåriga kamraterna på seminariet framkom också i årsberättelsen för år 1962 genom att man talade om *"praktiska övningar först med kamraterna, sedan med barn i barntädgården i gymnastiklärarinnans närvaro"* (s. 5).

Utgående från det personliga samtalet med May-Lis Virtanen (1995) hade studiebesöket vid Luleå förskoleseminarium även konsekvenser för den läroplan som uppgjordes och daterades 27.3.1968. I ämnet fysisk fostran och gymnastik betonades alltmer barn gymnastik till sagor och dramatik. Timantalet i ämnet (120 h) förblev oförändrat fram till år 1971, men då minimerades dock andra årskursens timantal till 30 h, vilket framkommer i årsberättelsen för samma år.

Emedan seminarierna förstatligades 1.8.1977 och benämningen seminarium ändrades till institut (F 365/1977, 1 §; L 80/1977, 1 §), uppgjordes en ny läroplan, vilken godkändes och fastställdes 30 augusti 1977. I den nya läroplanen för Barnträdgårdslärarystitutet i Jakobstad (1977, 16, 18-19) hörde ämnet rörelsefostran till blocket självförverkligande och kommunikation. Ämnets timantal var 80 h, uppdelade på gymnastik och idrott 40 h, barn gymnastik 20 h och rytmik 20 h. Under samtalet med Sylvi Kneck (1995) framkom att hon undervisat i vissa delområden i ämnet rörelsefostran under åren 1975-1984. Dessa delområden var barn gymnastik och rytmik. Kneck framhöll att målet med undervisningen i barn gymnastik var att förmedla kännedom om det grundläggande målet, om materialet och metoderna i fysisk fostran för barn i förskoleåldern. I undervisningen betonades främst fysisk fostran som en del av hela barnets fostran. Studerandena uppgjorde också rörelseprogram för barn. Dessa program höll studerandena sedan för sina jämnåriga kamrater i utbildningen samt under praktikperioderna även för barn. En uppföljning och utvärdering av dessa rörelsestunder för barn under praktikperioderna förekom dock inte i rörelseundervisningen vid seminariet, sedermera institutet.

Samtalet med Sylvi Kneck (1995) behandlade även delområdet rytmik. I rytmiken bestod undervisningen främst av praktiska övningar både för barn och för studerande på deras egen nivå. Undervisningen i gymnastik och idrott (40 h) innehöll däremot enbart övningar på studerandenas egen nivå.

I och med den treåriga utbildningen vid barnträdgårdslärarystitutet (F 379/1983, 4 a §) erhöles nya läroplaner. I läroplanen för Barnträdgårdslärarystitutet i Jakobstad fr.o.m. höstterminen 1990 (1990, 11, 25) infaller rörelse och rörelsefostran under allmänna studier och ämnesstudier.

Denna läroplan gäller t.o.m. 31.7. 1995. Det kan nämnas att den innehållsmässiga delen här inte desto mer har ändrats i ämnen såsom rörelse och rörelsefostran i jämförelse med läroplanen för Barnträdgårdsläraryrket i Jakobstad 1984-1985 (1984-1985, 11, 25). Dock har ytterst få justeringar gjorts vad beträffar timantalet.

I läroplanen för Barnträdgårdsläraryrket i Jakobstad fr.o.m. höstterminen 1990 (1990, 11) är syftet med de allmänna studierna i ämnet rörelse att

"förstärka insikten om kroppsrörelsens betydelse för hälsan och som kommunikationssätt och uttrycksmedel hos den studerande väcka intresse för och behov av att själv delta i rörelseaktiviteter informera om och lära ut grunderna för fysiska aktiviteter och rörelser förmedla kännedom om ergonomiskt riktiga arbetsställningar och rörelser" (s. 11).

Syftet med rörelsefostran som infaller under ämnesstudier är att

"få impuls till att utveckla sina egna anlag i olika former av kroppsrörelser erbjuda kännedom om mål, innehåll och metoder för rörelsefostran uppvärma sin förmåga att handleda barn i olika former av fysisk aktivitet" (Läroplan för Barnträdgårdsläraryrket i Jakobstad fr.o.m. höstterminen 1990, 25).

Innehållet kan beskrivas enligt följande:

- *"rörelsepedagogik och rörelsedidaktik*
- *barnets motoriska utveckling*
- *planering av rörelsebefrämjande miljö samt rörelseprogram för barn*
- *uppföljande arbete under praktikperioderna*
- *specialfrågor inom fysisk fostran" (Läroplan för Barnträdgårdsläraryrket i Jakobstad fr.o.m. höstterminen 1990, 25).*

Indirekt kommer ämnet rörelsefostran även att beröra de fördjupade studierna, emedan studerandena skall göra ett uppföljande arbete från praktikperioderna.

Rörelseundervisningen vid Barnträdgårdslärarynstitutet i Jakobstad (= BLI) har strävat efter att ge de studerande insikt i det innehåll som tas upp i läroplanen. Studerandena vid BLI har under sina studieveckor i rörelsefostran fått teoretisk insikt i ämnet genom föreläsningar och litteraturstudier. Den praktiska insikten har de erhållit genom att själva delta i rörelseundervisningen på institutet och genom att leda rörelsestunder för jämnåriga och barn på daghem. Allmänt kan nämnas att studerandenas teoretiska och praktiska förberedelse för praktikuppgifterna i rörelsefostran i stort sett har styrts av praktikperiodernas innehåll, dvs. att undervisningen har beaktat barn i den åldersgrupp som de olika praktikperioderna har berört.

2. UNDERSÖKNINGENS TEORETISKA BAKGRUND

2.1. Pedagogisk metodologi

Syftet med pedagogisk vetenskap är att producera ny kunskap, att utveckla dess behörighetsområden och -grad samt att utveckla teorier om det fenomen som är föremål för studier. Den vetenskapliga forskningen kan inte isolera sig från det övriga samhället utan den bör söka sina slutliga kriterier i den mänskliga verksamheten. Ifall kunskapen granskas ur användningssynpunkt, kan vetenskapen förstås som en verksamhet med vilken man försöker hjälpa människor att dels lösa de problem som utvecklingen fört med sig, dels förstå och i allt högre grad anpassa sig till sin livsmiljö. (Leino & Leino 1992, 79-80)

Hermeneutiken arbetar med begreppet förståelse och att förstå innebär att finna en betydelse eller mening. Enligt hermeneutiken är människan en varelse som producerar sin egen historia samtidigt som hon är en produkt av den. Genom sina handlingar bearbetar och omskapar hon ständigt sin materiella omgivning, vilken i sin tur förändrar och omskapar henne och hennes handlingar. Människans handlingar är medvetna eller avsiktsbestämda: hon handlar för att uppnå vissa syften eller mål. Hon ingjuter sina avsikter i den materiella verkligheten, vilket betyder att hon fyller den med betydelser, med sociala fenomen. Dessa betydelser är då beroende av en större helhet, d.v.s.: sociala fenomen är bundna till en helhet eller kontext. Det sociala fenomenet måste förstås utifrån den helhet i vilken det faktiskt ingår. (Andersson 1982, 31, 36, 41, 46) Förståelsen är en helhetsförståelse. Begreppet den hermeneutiska cirkeln är en nyckel till förståelsen. Delarnas betydelse är beroende av helheten och helheten byggs upp av delarnas betydelse, helheten beror således av delarna. (Andersson 1982, 41-42; Kansanen 1990, 74; Larsson 1986, 10)

Hermeneutiken accepterar inte en tudelning av känsla och förnuft utan det råder en enhet mellan dem. Hermeneutikens grundtanke är att känslor förmedlar kunskap och insikt som man inte kan nå på annat sätt och som man inte kan nå genom förnuftet. Känslor är inte bara emotiva utan också

kognitiva. Känslor har en kunskapsförmedlande förmåga. Vill man förstå sociala fenomen (deras betydelse och mening) räcker det inte enbart att använda sitt förnuft. (Andersson 1982, 70, 72) Dilthey (Ödman 1979, 29) var en forskare under 1800-talet som koncentrerade sig på uppgiften att finna vetenskapliga modeller för tolkning av humanvetenskapliga fenomen, dock i ett sammanhang av mänskliga relationer och upplevelser. Han förklarar förståelse som en psykisk process varigenom vi tillgodogör oss innebörd i mänsklig erfarenhet: *"Vi förklarar med hjälp av renodlade intellektuella processer, men vi förstår genom själsförmögenhetens samlade verksamhet"* (s. 29).

Dilthey (Kroksmark 1987, 84-85) blev en förespråkare för humanvetenskapen. Han ansåg att humanvetenskaperna bör intressera sig för att förstå det unika och individuella i kulturlivet. Humanvetenskapernas möjlighet sågs ligga i att förstå sitt undersökningsobjekt, dvs. människan, inifrån. Genom förståelse blir innebörden i den levda världen, i erfarenheten, tillgänglig för människan. Förståelse blir då att omfatta både ett visst subjekts tänkande och en tids eller ett samhälles synsätt. Genom Dilthey uppträder en ny tankeström i idéernas utveckling. Denna tankeström får stor betydelse men medför även konsekvenser för didaktiken. Det humanvetenskapliga perspektiv som Dilthey förespråkar öppnar därmed möjligheten att förstå funktions-, menings- och intentionssammanhang i de strukturer som människan skapat. Dilthey sammanflätar sin vetenskapsteori med en viss typ av historie- och kulturfilosofi.

Carr och Kemmis (1985) har framställt ett schema över olika forskningsparadigm utgående från Habermas tankegångar. Habermas tankegångar har lett till att pedagogiken kan ses som en samhällsvetenskap (Kansanen 1990, 78) och hans utgångspunkt är kritisk filosofi (Vestergaard & al. 1977, 118-119). Enligt Kroksmark (1987, 118) kan Habermas riktning *"vetenskapsteoretiskt inordnas i den hermeneutisk-dialektiska vetenskapen och metodologiskt försöker den kritiska teorin att förena empirisk socialvetenskap och humanvetenskaplig hermeneutik"* (s. 118). Carr och Kemmis (1985) framställning av de olika forskningsparadigmen utgående från Lahdes (1989) modell ges i figur 2.

	Paradigm:		
	Empiriskt-analytiskt	Tolkande	Kritiskt
Medeli livet	arbete för förändring av naturen och samhället	språk för att förstå världen och kommunikationen	makt för att styra mänskliga relationer
Mål	kontroll	förmedling och tolkande av tradition	frigörelse från felaktig information
Kunskapens uppgift	att förutspå	att förstå	att kritisera
Kunskapsintresse	tekniskt, administration och kontroll	förståelse	emancipatoriskt
Förhållandet teori-praktik	teori → praktik "anpassa"	teori ← praktik "praktiskt"	teori ↔ praktik "kritiskt"
Förhållandet forskare-lärare	lärare - passiv - objekt	lärare - passiv - objekt	lärare och forskare i interaktion → aktionsforskning
Läraren som person	- tar inget ansvar - utvecklas inte	- accepterar sig själv - förstår sig själv bättre	- kritiserar sig själv - utvecklar sig själv rationellt

Figur 2. Skillnader mellan olika forskningsparadigm (Lahdes 1989). Hänvisning till Carr & Kemmis (1985). Se även Leino & Leino (1992, 81).

En grundförutsättning för samlevnad och överlevnad är språket. Språket är oupplösligt förbundet med människan och hennes värld. Vår verklighet måste ständigt benämnas och omtolkas för att vi skall förstå den och i sista hand behärska den. (Ödman 1979, 35-36) Genom språket förmedlas sätt att förstå och denna interaktion sker, enligt Habermas (Kroksmark 1987, 120), genom dialog och är ett uttryck för ett praktiskt-hermeneutiskt kunskapsintresse som får sitt uttryck inom humanvetenskapen. Ödman (1979, 36-38) framhåller att *"det hermeneutiska kunskapsintresset syftar bl.a. till det behärskande som ligger i att vi förstår våra medmänniskor och vår omvärld och i den levnadspraxis som sammanhänger med vår förståelse. Men för de flesta människor är det också angeläget att finna och förmå acceptera levnadsförhållanden. Detta fordrar att man kan ifråga-*

sätta och söka förändra sina livsvillkor, vilket i sin tur bygger på att man kritiskt kan betrakta sitt gamla vetande i ljuset av en ny och mer omfattande verklighetsyn" (s. 36). Detta möjliggörs inom ramen för kritisk samhällsteori och filosofi. Målet är att individen skall uppnå "herravälde" över sin tillvaro. Emancipationen kan ske på två nivåer: på ett individuellt plan och på ett samhälleligt plan. Enligt Habermas (Ödman 1979, 36) kan individen på det individuella planet "utveckla en jagidentitet, en kritisk medvetenhet om sig själv i förhållande till andra" (s. 36).

Enligt Ödman (1979, 37-38) finns det ett stort samspel mellan det hermeneutiska och det kritiska kunskapsintresset. Att förstå innebär perspektivförskjutning och -utvidgning. Man ser på ett annat sätt efter att ha förstått, även självförståelsen kan ändras. Den kritiska modellen *"medför också perspektivförskjutningar - det finns inbyggt i kunskapsintresset - eller perspektivutvidgningar dvs ett nytt slags förståelse av den verklighet man lever i. Omvänt kan en ökad självförståelse åstadkomma att man förändrar sin livsföring i enlighet med de nya livsideal som den förändrade självinsikten fört med sig" (s. 37-38). Enligt Vestergaard & al. (1977, 117) förefaller det att vara ett gemensamt drag hos hermeneutisk och kritisk filosofi. Å ena sidan handlar båda om ett slags utvidgning av den enskilda människans uppfattningar om hur hennes värld hänger ihop och å andra sidan handlar båda om sammanhang, kontext.*

Om vi önskar förstå utbildningens parter med utgångspunkt i deras egna motiv, är hermeneutiken tillräcklig. Om vi därmed vill förstå handlingarnas strukturella funktion, måste vi anlägga ett kritiskt perspektiv. (Vestergaard & al. 1977, 129)

Lahdes (1989) har berört frågan om läraren som forskare. Han utgår från Carr och Kemmis (1985) forskningsparadigm. Lahdes (1989) talar om ett emancipatoriskt kunskapsintresse, som strävar efter förändring. Han menar att det viktiga för läraren som forskare är just detta intresse liksom växelverkan mellan teori och praktik. Endast i det kritiska paradigmet blir läraren ett aktivt subjekt. Detta leder till att han inte bara förstår sig själv bättre och accepterar sig själv utan också att han blir självkritisk och arbetar på att avhjälpa sina brister. Lahdes (1988) anser att den kritiska vetenskapens paradigm för med sig ett intressant drag i den nutida didaktiska

forskningen, emedan det emancipatoriska kunskapsintresset utgår från reflektion. Just genom reflektion blir läraren medveten om de faktorer som inverkar på hans subjektiva uppfattningar, och därigenom kan frigöra sig från dessa band. Den kritiska didaktiken strävar alltså att utgå från två nivåer: 1) en kunskapsteoretisk och självreflekterande nivå och 2) en ideologisk nivå (Kroksmark 1987, 119). Olkinuora (1988) har i en artikel berört lärarutbildningen och det vetenskapliga i den. Han anser att det väsentliga för utvecklingen av det vetenskapliga i lärarutbildningen är att börja reflektera över faktorer och mål i inlärningsprocessen, i undervisningsverksamheten samt i fostrings- och utbildningsprocessen. Verksamheten går från individuell till samhällelig nivå. För att läraren skall bli en vetenskaplig, reflekterande lärare bör också utbildningen i sig själv vara reflekterande.

Målet med den utbildning som leder till barnträdgårdslärarexamen kan analyseras utgående från det hermeneutiska och det emancipatoriska forskningsparadigmet. Målet (F 379/1983, 4 §; KM-KB 1981:13, 207) är bl.a. att förvärva och tillämpa ny kunskap i syfte att utveckla sig själv och sin yrkesskicklighet, att tillägna sig arbetssätt som skall tillämpas senare i livet, att utveckla sin förmåga att varsebli problem, att arbeta kritiskt och självständigt. Ifall man vill uppnå dessa mål i utbildningen kräver det både att studerandena förstår sig själva bättre och att de kritiskt granskar och utvecklar sig själva.

Enligt Vestergaard & al. (1977, 9-10, 12, 15-16, 40) är pedagogik en vetenskap och pedagogik är praktik. Den uppgift som pedagogen har är att fostra och undervisa barn men samtidigt är det väsentligt att han funderar över de problem som kan uppstå och formulerar vissa ideal för sin verksamhet. Idealerna styr våra handlingar på längre sikt och för att handlingarna inte skall bli planlösa behövs teori. Teorier som används kan alltid återföras och motiveras utifrån en filosofisk hållning. En bestämd filosofi kan omsättas i praktisk verksamhet på många olika sätt. Varje uppfostrare borde komma till klarhet om sina egna ståndpunkter och samtidigt underkasta sig kritisk granskning. Detta medför att praktisk pedagogik förutsätter kunskap, färdigheter och ett medvetande om attityder hos utövaren. En pedagogisk teori består av olika delar som pekar tillbaka på filosofiska grunder. En pedagogisk teori bör värderas utgående

från teorins olika delar. Den didaktiska teorin, som är en del av den pedagogiska teorin, anger hur pedagogikens mål och innehåll bestäms utifrån bildningsteorin. En didaktisk teori kan därför definieras som teorin om hur uppfostrans mål och innehåll bestäms. Enligt Kansanen (1990, 65-66) är definitionen på didaktisk teori därför avhängig av den pedagogens eget vetenskapliga synsätt.

2.2. Undervisnings- eller övningspraktik

Undervisnings- eller övningspraktik i barnträdgårdsläroplanen i Jakobstad ingår i de fördjupade studierna (Läroplan för Barnträdgårdsläroplaninstitutet i Jakobstad fr.o.m. höstterminen 1990, 36-42). Denna praktik sker under hela utbildningen och integreras med andra studier (KM-KB 1981:13, 62). Emedan praktiken integreras med andra studier kan man anta att den är tvärvetenskaplig, vilket betyder att den teoretiska kunskap och den praktiska erfarenhet som är behövlig under praktiken hänförs sig från olika studieämnen.

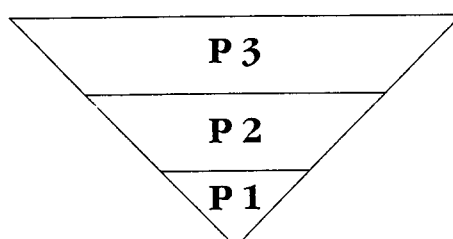
Undervisnings- eller övningspraktik kan analyseras utgående från Handal och Lauvås (1982, 13-14) tes: "*Varje lärare har en 'praktisk teori' om undervisning som subjektivt är den mest avgörande faktorn för pedagogisk praktik*" (s. 13). Termen '*praktisk teori*' refererar till "*en persons privata, integrerade, men ständigt föränderliga system av kunskap, erfarenhet och värderingar som är relevanta för undervisningspraktik vid ett givet tillfälle*" (s. 14). '*Teori*' (s. 14) i detta sammanhang är ett personligt begrepp som ständigt byggs upp av personen genom en serie olika händelser, som är sammanvävda med hans värden och ideal. En '*teori*' (s. 14) innehåller därmed alltid personliga och individuella element.

Enligt Handal och Lauvås (1982, 14-17) inkluderar den '*praktiska teorin*' (s. 14) 1) personlig erfarenhet 2) överförda/medierade kunskaper, erfarenheter och strukturer samt 3) värderingar (filosofiska, politiska och etiska) eller föreställningar om vad som t.ex. är bra eller dåligt både i undervisningen och i livet. Dessa kategorier bestämmer förmodligen ganska mycket i en persons '*praktiska teori*' (s. 17). I barnträdgårdsläroplanen kan personlig erfarenhet innebära erfarenhet av undervis-

ningsituationer i rollen som "mottagare" i tidigare skolgång och under studieåren som barnträdgårdsläroarstuderande. Den personliga erfarenheten kan även ha erhållits under tidigare praktikperioder i rollen som "barnträdgårdsläroare". Överförda/medierade kunskaper, erfarenheter och strukturer inkluderar andra människors erfarenheter och kunskaper. Dessa kan studeranden ha tillägnat sig genom teoriföreläsningar, litteratur, handledare under tidigare praktikperioder etc. Dessa erfarenheter kan göras meningsfulla och värdefulla genom att de relateras till den personliga erfarenheten. Studerandens personliga "praktiska teori", som beskrivits ovan, fungerar primärt som en grundval för handling eller en bakgrund mot vilken handlingen ses.

Skillnader i personers uppfattningar av sin "praktiska teori" i en speciell situation kan förklaras utgående från följande resonemang. Enligt Svensson (1984) kommer olikheter i människors bakgrund till uttryck i deras olika uppfattningar. Uppfattningar ses här som den innebörd något ges eller hur något framstår för en människa (Larsson 1986, 13). Förhållandet mellan bakgrund och uppfattning kan förstås genom att den företeelse som uppfattas placeras in i olika subjektiva sammanhang beroende på tidigare erfarenhet. De olika sammanhangen är förenade med olika utgångspunkter och syften, dvs. olika perspektiv. Dessa olikheter i perspektiv leder till att man uppmärksammar och organiserar olika innehåll på olika sätt. Detta leder till att uppfattningar som helhet blir olika till både innehåll och struktur när man placerar företeelsen i olika kontexter. (Svensson 1984)

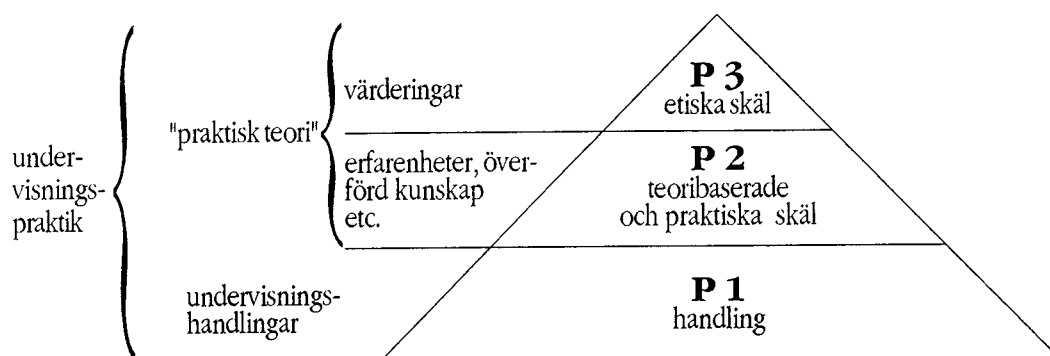
Enligt Løvliens (1972) tankar om betydelsen av praktik kan den pedagogiska praktikens natur beskrivas i form av en omvänd pyramid som indelas i tre nivåer enligt figur 3.



Figur 3. Illustration över den pedagogiska praktikens natur (Løvlie 1972).

P1 symboliserar handlingsnivån. Detta är det konkreta genomförandet av en undervisningsuppgift. Inom P2 rör man sig på en mental nivå, som kännetecknas av planering och reflektion. Detta betyder att pedagogisk handling inom P2 kan utgå från de överväganden som rör själva undervisningen, det mentala genomtänkandet av undervisningsförloppet med tillhörande förberedelser. P3 innefattar etiska överväganden. Utsagor i P3 fungerar som ett kritiskt korrektiv till P2 och visar sig samtidigt vara relativa, tillfälliga och speciella - i motsats till absoluta, nödvändiga och universella. Løvlie utgår från att våra regler eller metoder är vår förståelse. (Løvlie 1972)

Undervisningspraktiken kan därmed framställas enligt följande illustration:



Figur 4. Illustration över undervisningspraktiken (Handal & Lauvås 1982, 36).

Den *'praktiska teorin'* (s. 36) som är en del av undervisningspraktiken, innehåller alltså teoribaserade argument, praktikbaserade argument och etiska argument. De teoribaserade argumenten är de skäl som kan hänföras till en teori eller till empiriska resultat. De praktikbaserade argumenten bygger på personlig erfarenhet, överförd kunskap etc. och utgör praktisk grund för vad som visar sig fungera i undervisningen. De etiska argumenten baseras t.ex. på moraliska/etiska hänsyn eller värderingar. (Handal & Lauvås 1982, 34, 36)

Undervisningspraktiken innehåller mycket mer än bara det som händer i det direkta mötet mellan lärare, barn och innehåll. Den består även av planerings- och utvärderingsaktiviteter samt inbegriper både handlingar

i undervisningen och den bakomliggande praktiska teorin hos berörda lärare. (Handal & Lauvås 1982, 36)

Även i Finland har man utgått från Handals och Lauvås (1982) tankar om undervisningspraktiken. Detta framkommer i en promemoria avgiven av undervisningsministeriets arbetsgrupp (1986:45). Arbetsgruppens uppgift var att förbereda ett förslag utvecklandet av undervisningspraktiken i barnträdgårdslärodbildningen.

I promemorian sägs att målet för undervisningspraktiken bör vara att fästa uppmärksamhet vid kunskap om barnets utvecklingsförutsättningar, förståelse av barns beteende samt åtgärder och synsätt som stöder barns tillväxt och utveckling. Därtill betonas målen för fostran inom dagvården och barnträdgårdslärares uppgift som fostrare att förverkliga målen i samarbete med annan dagvårdspersonal. Förutsättningarna för en god vård och en god fostran ligger i att barnträdgårdslärares (dvs. studeranden)

- känner till målen för fostran inom dagvården och behärskar metoder för att uppnå dessa
- har kunskap om vård av barn samt insikt i teorier om fostran och undervisning
- känner till barnets utveckling och sociala relationer
- har en positiv bild av sig själv. (Undervisningsministeriets promemoria 1986:45, 29, 34)

Undervisningspraktiken hör till barnträdgårdslärodbildningens fördjupade studier. Den är en pedagogiskt accentuerad studiehelhet där studerande tillägnar sig den färdighet och förmåga (kompetens) som behövs i vården, fostran och undervisningen av barn. Teoriundervisningen binds i hög grad till det praktiska arbetet - undervisningen integreras - just i samband med undervisningspraktiken. I denna praktik strävar man därför också efter att studeranden skall lära sig planera åtgärder och redogöra för sina val utgående från en teoretisk grund. Det kan dock nämnas här att en del av integreringen mellan teori och praktik överläts åt studerandena själva som en inre process samt att undervisningspraktikens handledare ganska långt avgör hur denna integrering lyckas. (Undervisningsministeriets promemoria 1986:45, 30, 35) I detta sammanhang belyser ett inlägg av Imsen (1991) teorins roll i praktiken. Hennes

tanke är att en praktisk handling som inte synliggörs i teorin fortsätter att leva sitt icke-symbiotiska, självständiga liv i verklighetens värld, framdriven av den praktiska nödvändighetens logik och av intuitiva normer för mellanmänniskt beteende. Man kan anknyta detta resonemang till Steins-holts (1991) syn på regler. Teorin kan ses som en regel för en färdighet som kan vara nyttig men som inte på något sätt bestämmer det praktiska utförandet. Teorin kan tjäna som rättesnöre tills den integreras i våra praktiska kunskaper. Tanken om att en studerande borde kunna redogöra för sina val utgående från en teoretisk grund kanske vilar på just det antagandet att teorin under utbildningens gång har integrerats i våra praktiska kunskaper.

Varje uppfostrare och barnträdgårdsläro-studerande har därför bakom sina handlingar (verksamhet) en egen personlig "skiss eller gestalt" av fostran, personens praktiska teori. Denna personliga uppfattning om fostran, dvs. den praktiska teorin, borde studerandena bli medvetna om och reflektera över. Därför borde utgångspunkten vid undervisnings-praktiken vara att granska studerandenas praktiska fostringsteori. (Under-visningsministeriets promemoria 1986:45, 30, 34-36)

van Scotter & al. (1991, 65) menar att det en människa gör som lärare bestäms av hennes övertygelser om studerandena, kunskap, skolan, gott och ont, rätt och fel. Denna sammansättning av attityder, värderingar och övertygelser utgör hennes egen referensram - det fönster genom vilken hon ser världen, dvs. en personlig filosofi. Vad man ser genom detta fönster bestämmer innebörden av händelserna och de efterföljande reaktionerna. Koskenniemi (1984, 15) har funnit att en lärare vanligtvis har sitt eget värderingssystem som vägleder vid olika val eller åtminstone rangordnar de officiella målen med undervisningen. Lortie (1975, 11) har kommit fram till att många lärare vill lägga något personligt till sina undervisningsförpliktelser. Detta personliga extra behandlar eller rör den moraliska aspekten av undervisningen, kärleken till skolan eller till ett visst ämne och övriga personliga strävanden att nå de studerande. Kansanen (1991) lägger en likadan betoning vid det etiska eller moraliska aspekterna i lärarens pedagogiska tänkande. Han talar om en lärares personliga ideologi. Den personliga komponenten i en lärares tänkande inbegriper

ofta något slag av ett vagt oklart tänkande, som i praktiken inte behöver vara pedagogiskt.

Då vi behandlar en studerandes praktiska undervisningsteori i undervisning och fostran bör vi förklara vad undervisning är. Undervisningen kan beskrivas som en interaktionsprocess (Hirsjärvi & Huttunen 1991, 29) och interaktionen i processen innehåller två slag av aktiviteter: undervisning och studerande (Kansanen 1993b). Clarke (Lahdes 1978, 40) betonar att undervisningen alltid bör ha tillräckligt klara mål, som är anpassade till skolan. Undervisningen är en interaktionsprocess och undervisningen kan indelas i tre typer av väsentliga faktorer på olika nivåer:

- nivå I: faktorer som är nödvändiga för undervisningen
- nivå II: faktorer som är nödvändiga och tillräckliga för undervisningen
- nivå III: faktorer som är nödvändiga för att undervisningen skall vara effektiv.

Enligt Kansanen (1993b) menar man vanligtvis att all forskning om undervisning är didaktisk. Didaktiken är för det första en vetenskap som studerar undervisningen som fenomen och för det andra en lära som ger råd om hur man på bästa möjliga sätt uppnår de undervisningsmål som man på förhand har definierat t.ex. i läroplanen. Det finns nästan lika många didaktiska modeller som det finns teoretiker eller praktiker och många har försökt skapa en helhet av undervisningsproblematiken. De didaktiska modellerna fungerar som undervisningsteorier för dem som själva har tänkt igenom dem, medan de didaktiska modellerna är teoretiska modeller för andra, som försöker pröva dem i praktiken. Didaktiska modeller är dock närmast tankemodeller utan vetenskapligt bevisvärde.

Undervisning är alltid normativ (Kansanen 1993b) emedan undervisningen inte förekommer i ett vacuum. I skolsammanhang är undervisningen alltid härledd ur läroplanen med dess teoretiska och politiska grundval. Värderingarna bakom den framträder i dess målbeskrivningar. Samhället för läroplanens ideologiska aspekter in i undervisningen, vilket tar sig uttryck i lärarens undervisning. En lärare har alltid ett flertal studerande på samma gång och lärarens ansvar ligger i att leda deras utveckling mot det mål som uppställts i läroplanen. Lärarens aktivitet,

undervisningen, är målinriktad och syftet är att utveckla studerandenas personlighet. För att en lärares tänkande skall vara målinriktat bör undervisningen följa de principer som framkommer i läroplanen, men därtill måste läroplanens mål accepteras i lärarens eget tänkande och slutligen internaliseras i lärarens eget sätt att leva. Fastän läraren inte direkt medvetet vet avsikten med de värderingarna som ligger bakom läroplanen och inte heller medvetet kan klargöra dessa, kan värderingarna det oaktat spela en viktig roll i lärarens implicita teori. Lärarens arbete består av en kedja episoder där det förflutna och framtiden existerar på samma gång. Planering och även hela den förinteraktiva fasen i undervisningen är viktiga faktorer, därför att läroplanen till stor del bestämmer intentionerna i en lärares tänkande. Intentionerna finns i bakhuvudet på läraren. Det är lärarens intentioner som bestämmer hur undervisningen utformas. Det är viktigt att försöka kombinera lärarens intentioner med läroplanens mål. Om denna process lyckas kan tänkandet kallas målmedvetet och ändamålsenligt. Då läraren har intentionaliserat läroplanens syften och mål i sitt tänkande, kan tänkandet kallas pedagogiskt. (Kansanen 1993a)

Undervisningen innehåller moment där läraren hela tiden måste fatta beslut. Karaktäristiskt är att besluten fattas under undervisningens gång. Beslutsfattandet går i två riktningar: det baserar sig på den bakomliggande intentionen och riktar sig mot det framtida resultatet. Hela undervisningsprocessen kan beskrivas som en fortlöpande aktivitet som består av undervisning, planering och evaluering. (Kansanen 1993a) Enligt Uljens (1993, 5-6) kan den pedagogiska undervisningsprocessen karaktäriseras av just planering, förverkligad verksamhet och evaluering. Dessa beståndsdelar är i relation till varandra, vilket leder till a) att undervisning och fostringsaktiviteter alltid är planerade (intentionala eller avsiktliga handlingar), b) att den pedagogiska aktiviteten måste evalueras för att bli meningsfull och c) att evalueringens resultat har effekter på den efterföljande undervisningen. Planering är meningslös utan evaluering och för att något skall vara pedagogiskt måste det vara intentionalt. Intentional eller avsiktlig verksamhet är alltid i något avseende planerad. Ansvar för att realisera den pedagogiska processen ligger på det individuella planet (på den pedagogiska aktivitetsnivån). Dock måste undervisning och utbildning förstås i relation dels till den uppgift varje lärare har givits på den kollektiva nivån, dels till den individuella lärarens behov och

intressen. Under den pedagogiska praktiken måste läraren ta ställning, för den pedagogiska verksamheten karaktäriseras av en fortlöpande växling mellan reflektion och beslutsfattande, planering och verksamhet, evaluering och verksamhet etc. Reflektion kan betyda att man funderar över sina upplevelser. Denna typ av reflektion kan resultera i erfarenheter, medan självreflektion kan innebära att man reflekterar över sina tidigare erfarenheter. Med andra ord är tankeprocessen densamma fastän objektet för reflektionen varierar. (Uljen 1993, 10) Genom självreflektionen blir han mera differentierad. Självreflektionen är därför förutsättningen för att man skall öka sin medvetenhet, bli mera differentierad och få starkare identitetsupplevelser i yrkesrollen. (Malmö 1994)

2.3. Grunden för didaktiskt tänkande och didaktisk praktik

2.3.1. Didaktik och pedagogisk grundsyn

Enligt Hansén (1994) är didaktik en deldisciplin inom pedagogiken. Enligt finländsk didaktisk tradition förstår man med begreppet didaktik både en läroplansteoretisk och en undervisningsmetodisk dimension. Till undervisningens centrala komponenter räknas vad man undervisar och hur (Leino & Leino 1992, 61).

Enligt Gunnestad (1993, 12) kan man definiera didaktik utgående från

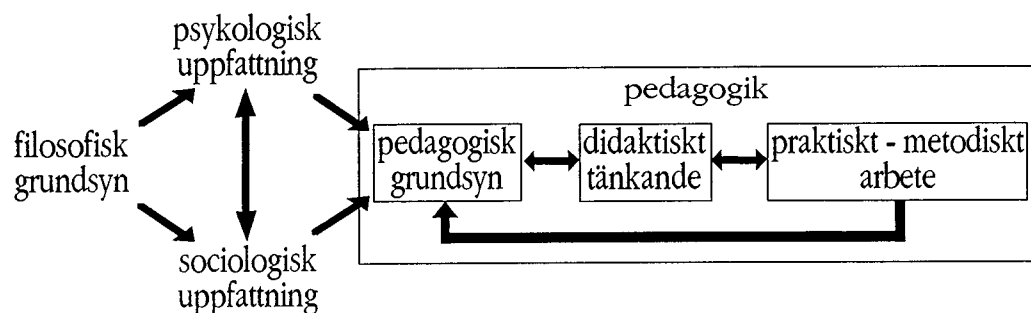
- a) en snäv definition, som avgränsar didaktiken till frågor och överväganden som behandlar undervisningens mål, innehåll och utgångspunkter (undervisningens vad och varför) och som överlåter metodfrågor till andra pedagogiska discipliner (undervisningens hur-aspekt)
- b) en vid definition, som inkluderar både utgångspunkter, mål, innehåll, praktiska metoder och evaluering.

Utgående från den snäva definitionen av didaktik får metodiken (undervisningens hur-aspekt) en underordnad plats. Metodiken är dock en del av det didaktiska området, nämligen den del som hänför sig till den praktiska utformningen/utövningen av pedagogisk verksamhet. Den vida definitionen av didaktik gör det möjligt att bilda sig ett helhetsperspektiv av det pedagogiska arbetet. Enligt denna definition ger didaktiken begrepp och teorier, som omfattar mål, innehåll, arbetsmetoder och

evaluering och alltså spänner över hela den pedagogiska processen: från planering till genomförande och evaluering samt till vidare planering.

Didaktiken är enligt Lillemyr och Søbstad (1985) i vid bemärkelse en integrering av pedagogisk teori och metodisk reflektion. Varje pedagog vill gärna ha en förankring i en bestämd filosofisk grundsyn och en viss psykologisk uppfattning eller förståelse, som utgör grunden för hans/hennes pedagogiska grundsyn. Denna grundsyn utgör i sin tur grunden för det didaktiska arbetet och själva det praktiskt-metodiska genomförandet. Den filosofiska grundsynen innefattar människosyn, samhällssyn, livsfilosofi och dylikt. Vidare kan pedagogen grunda sig på olika psykologiska uppfattningar (uppfattningar om vad t.ex. inläring, motivation, personlighetsutveckling osv. innebär). Det utgör en stor skillnad om didaktiken primärt bygger på kognitiv psykologi, humanistisk psykologi eller socialpsykologi etc. Den pedagogiska grundsynen kan vara förankrad t.ex. i en förmedlingsmodell eller dialogmodell.

Lillemyr (1990, 38) har utarbetat en teoretisk ram för didaktiskt tänkande. Utgående från hans skiss, som visas i figur 5, är källorna till den pedagogiska grundsynen följande:



Figur 5. Skiss över källor till en pedagogisk grundsyn (Lillemyr 1990, 38).

En pedagogisk grundsyn omfattar alla de frågor som har med uppgiften att göra. Med pedagogisk grundsyn menas den verklighetsuppfattning, de kunskaper, värderingar och föreställningar som ligger till grund för den pedagogiska verksamheten. (Lillemyr 1990, 36) Den pedagogiska grundsynen varierar därför från person till person (Grindberg & Jagtøien 1992, 62). Det finns också olika "praktiska teorier". Enligt Handal och Lauvås (1982, 14) kan en 'praktisk teori' (s. 14) definieras som en persons privata,

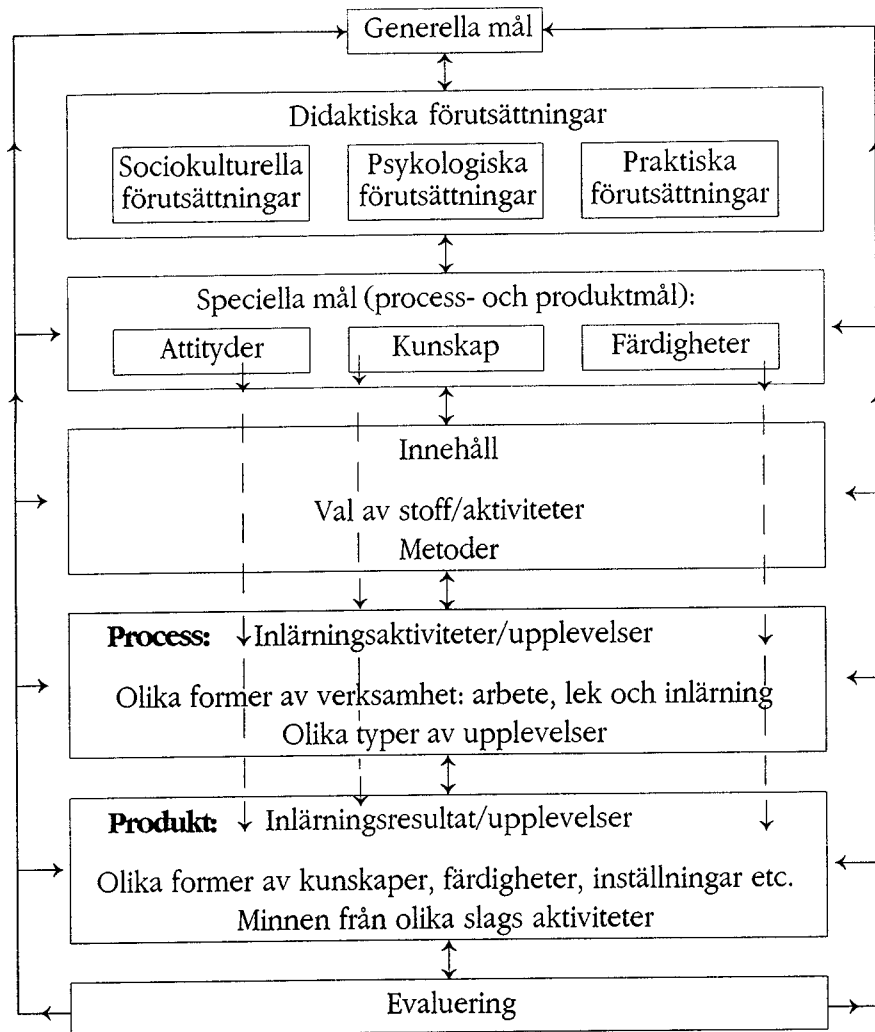
sammanvävda men ständigt föränderliga system av kunskap, erfarenhet och värderingar som för varje tid har betydelse för personens undervisningspraktik. Den praktiska teorin är med andra ord förbindelse-länken mellan den pedagogiska teorin och praktiken (Grindberg & Jagtøien 1992, 63). Vad ankommer på värderingarna som kan knytas till den omnämnda "praktiska teorin" säger Stornes (1993, 13-14) att värderingarna styr våra handlingar, medan en värdesyn är något som ger oss vissa normer. Dessa normer blir "spelregler" som våra handlingar styrs av. Dessa normer säger något om vad som är rätt och fel, gott och ont, vad vi kan göra och vad vi inte kan göra. Det ligger nära till hands att se värdebegreppet i relation till begreppet moral, för värderingar och normer utgör själva grunden för vår moraluppfattning. Den enskildes uppfattning av vad som är god moral, gott och ont, positivt och negativt, formas genom den så kallade socialiseringen. Socialiseringen formar barn och ungdomar till "samhällsmänniskor". Man önskar att ge nödvändiga förutsättningar för att de skall kunna bli medlemmar i vuxensamhället. Syftet är att barn och vuxna tillägnar sig ett mönster, som är i samklang med normerna i samhället. Dessa normer är alltid värdebetingade. Vanligen sker denna socialisering genom att barnet lär sig av de krav miljön ställer som acceptabel åtgärd och av de konsekvenser barnets åtgärd får i miljön.

För att få en översikt över och insikt i vad pedagogisk grundsyn representerar har man utvecklat modeller eller riktningar utgående från olika pedagogiska grundsyner. Dessa pedagogiska modeller behandlas t.ex. av Gunnestad (1993), Grindberg och Jagtøien (1992), och Stornes (1993).

Lillemyr och Søbstad (1985) har utarbetat en didaktisk modell för planering i dagvården. Denna modell framgår av figur 6 (se följande sida).

Denna modell utgår från förutsättningar såsom

- a) sociokulturella - att ge den uppväxande generationen en del av omgivningens kultur, normer, värderingar etc. De sociokulturella förutsättningarna innebär också att individen gradvis kan ta ansvar för sitt liv och lev ett gott liv tillsammans med andra. Utgångspunkten är därmed den kultur och det livsmönster där barnet växer opp och där det skall bli en självständig individ. Analys av centrala kulturella och



Figur 6. Ett förslag till förskoledidaktisk modell (Lillemyr & Søbstad 1985).

sociala faktorer i samhället blir därför en viktig grund för planeringen av dagvårdens verksamhet.

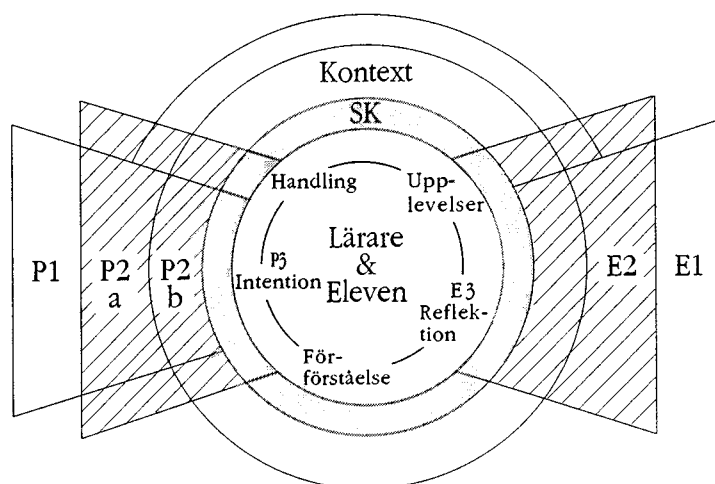
- b) psykologiska - barnens, personalens och föräldrarnas förutsättningar och behov.
- c) praktiska - faktorer av materiell, ekonomisk och administrativ art. (Gunnestad 1993, 60-61, 75-78, 87)

En väsentlig del i denna modell är att innehållet påverkar metodvalet och att upplevelser och inlärningsaktiviteter, som båda är lika viktiga, kan jämföras. Upplevelserna kan definieras som en process där alla sidor av individens personlighet är involverade, men det huvudsakliga är upplevelsernas karaktär. Till exempel en estetisk upplevelse är viktig, inte enbart som en uppfattning eller förmedling av symboler utan som en

uttryckshandling som erbjuder möjlighet till reflektion och där växelverkan mellan det inre och det yttre inte i första hand styrs av logiskt tänkande, utan i stället är en direkt sinnesupplevelse (Carlsen & Samuelsen 1991, 44). Upplevelsen bör ses utifrån det sociala sammanhang där den ingår, t.ex. samvaro med andra. Upplevelsen kan också värderas utifrån det sociala sammanhanget (Lillemyr & Søbstad, 1985). Levy (1978, 19) skiljer mellan formande av individualiteten och utveckling av individualiteten. Formande och utveckling skiljer sig från varandra genom att i formandet av individualiteten får barnet i liten utsträckning utveckla sig självt på egna premisser, ty barnet styrs utifrån.

2.3.2. "Den pedagogiska flugan" - en skoldidaktisk modell

Enligt Uljens (1994, 2, 5) är det i pedagogisk verksamhet alltid någon (vem?) som undervisar och fostrar någon (vem?) i något (vad?) på något sätt (hur?) någon gång (när?) någonstans (var?) av någon anledning (varför?) mot något mål (vilket?). Han har utarbetat en skoldidaktisk modell, den "pedagogiska flugan", vilken framställs i figur 7.



Figur 7. "Den pedagogiska flugan" (Uljens 1994, 5).

Figurens nav uttrycker det pedagogiska mötet. Navet är det pedagogiska verkstadsgolvet. Det är den planering som läraren utför i själva undervisningssituationen, alltså situerad planering. Det situationsrelaterade handlandet består av avsikt-handling-upplevelse-reflektion-erfarenhet-förför-

ståelse-ny insikt etc. I en handlingssituation får läraren olika upplevelser eller intryck. Dessa upplevelser kommer läraren att evaluera i förhållande till sina avsikter. Evalueringen innebär att reflektera över de upplevelser hon/han fått av handlingarnas konsekvens i förhållande till avsikterna. Resultatet av denna process kan man kalla den situationsrelaterade didaktiska erfarenheten. (Uljen 1994, 7-8)

Uljen (1994, 12, 14) använder begreppet deskriptiv didaktik. Med begreppet avses *"didaktikens analytiska funktion varigenom didaktiken blir ett instrument med vars hjälp vi kan aktualisera grundläggande aspekter av den pedagogiska processen i syftet att bättre förstå den. Det är didaktikens analytiska dimension som motiverar existensen av didaktiken som teori. Didaktiken som teori innehåller inte normativa ställningstaganden för det didaktiska handlandet. Den säger inte hur läraren bör handla. Den pekar enbart ut relevanta frågor och dessa frågars inbördes relation i syfte att på ett rättvisande sätt tala om den didaktiska verkligheten. Den analytiska teorin hjälper oss att placera normativa ställningstaganden i en begreppslig helhet. Även om den skoldidaktiska teori som presenterats ovan är analytisk till sin karaktär är den inte värdeneutral. Den är värdeladdad i flera avseenden"* (s. 12). Den analytiska skoldidaktiska teorin *"kan användas för att identifiera sådana aspekter av det didaktiska handlandet som underlättar vår förståelse av lärarens verksamhet i skolan. Således kan skoldidaktisk teori användas som ett redskap för att reflektera kring undervisning och fostran ur ett lärarperspektiv"* (s. 14).

2.3.3. Forskning om lärares beslut under interaktion i en undervisningssituation samt annan forskning som berör undersökningen

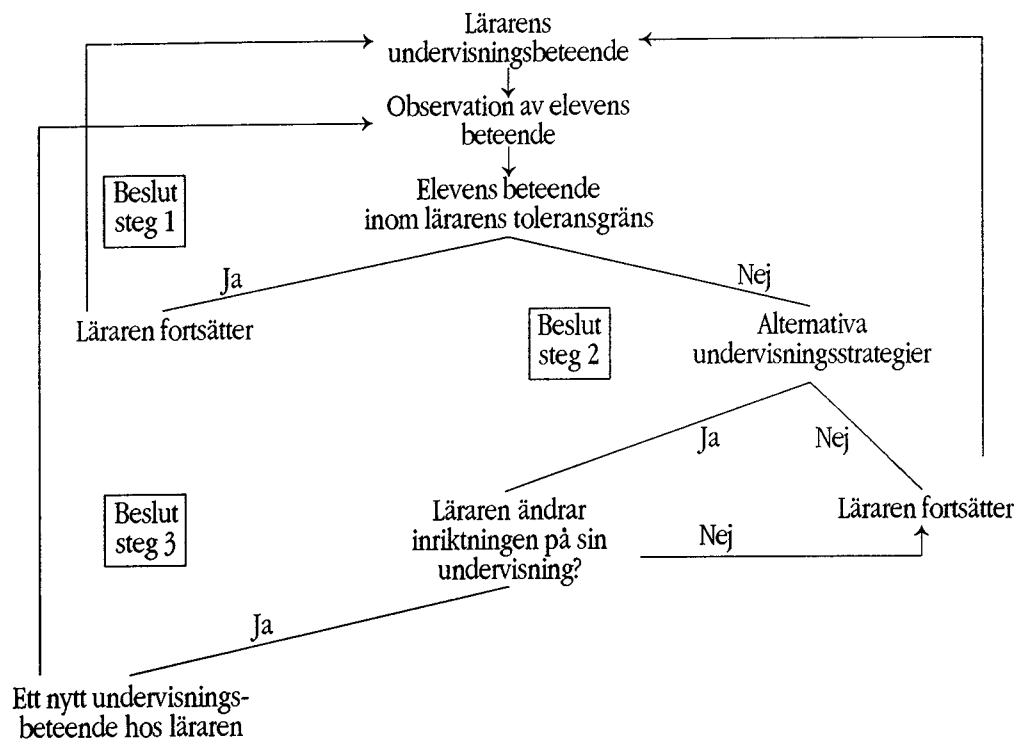
Peterson och Clark (1978) anser att då läraren fattar ett beslut under en interaktion i undervisningen måste han överväga två eller flera alternativa handlingsriktningar om han ser att lektionen inte förlöper väl. Detta sätt att reflektera följer Snows beskrivning av lärarens tänkande under sin undervisning i klassrum. Det är fråga om en cyklisk process där läraren observerar elevens beteende, vilket leder till en bedömning av om elevens beteende hålls inom lärarens önskvärda gränser. Detta följs i sin tur av ett beslut att fortsätta undervisningen oförändrad eller ta till ett

alternativt undervisningssätt, som kan göra att elevens beteende igen kommer inom lärarens toleransgräns. Ifall läraren inte kommer på några alternativa undervisningssätt, kommer han att fortsätta sin undervisning som tidigare; ifall han kommer på ett rimligt alternativ att handla, kan han bestämma sig för att handla utgående från det genom att ändra inriktningen på undervisningen eller så kan han också ignorera alternativet och fortsätta som förut. Figur 8 (se nästa sida) visar ett schema över en lärares beslut under en interaktion i en undervisningssituation.

Enligt Peterson och Clark (1978) kan ett beslut att ändra undervisningsstrategi bottna i att eleven är ett opassande orosmoment eller drar sig tillbaka eller undan undervisningen. Många forskare har avgränsat sin definition av interaktiva beslut och definierat dem som "medvetna val" av läraren under undervisning i klassrum.

Shavelson och Stern (1981) har utarbetat ett annat schema. De antar att kännetecknande för lärarens interaktiva undervisningshandlingar är att de utvecklas till väletablerade rutiner. Begreppet rutin är ett viktigt ord som förklarar lärarens interaktiva undervisningssätt och beslutsfattande och begreppet innefattar även att läraren i de flesta fall inte överväger ett flertal alternativa handlingar men kan överväga enbart ett alternativ. Båda sätten att se antar att lärarens interaktiva handlingsbeslut sker utgående från elevens beteende och från bedömningen att elevens uppträdande inte hålls inom lärarens toleransgränser.

Clark och Peterson (1986) påpekar att för det första borde ett schema över lärarens interaktiva beslut vittna om reflektion av definitionen på dessa handlingar. De interaktiva besluten kan enligt Clark och Peterson ses som medvetna val att uppfylla eller realisera ett specifikt handlande i stället för ett handlingsval utgående från flera lämpliga alternativ. För det andra borde schemat ställa frågan om lärarens interaktiva beslut bottnar i andra skäl än enbart i en bedömning av eleven. Dessa andra faktorer kunde inkludera bedömning av miljön, lärarens sinnestillstånd eller lämpligheten av en viss undervisningsstrategi. En modell som fokuseras på elevens beteende avbildar inte riktigt hela processen bakom lärarens interaktiva beslutsfattande. Forskningen borde mera beskriva processen som något varigenom en given betingelse resulterar i ett alternativt beslutsfattande



Figur 8. Schema över en lärares beslut under en interaktion i en undervisningssituation enligt Snow (Peterson & Clark 1978).

av läraren. Forskningen borde vara deskriptiv och inrikta sig på hur lärare fattar sina interaktiva beslut. Annan forskning, som berör undersökningen, framläggs i nedanstående text.

Reflektionsbegreppet och betydelsen av reflektionen inom lärarutbildningen har behandlats bl.a. av Ross (1989), Roth (1989) och Smyth (1989). Reflektionen inom lärarutbildningens fältpraktik har berörts av bl.a. Bolin (1988) samt Armaline och Hoover (1989). Därtill anser Armaline och Hoover (1989) att fältpraktiken har en betydelsefull effekt på lärarstuderaendes undervisning. De säger, att studerande *"have a great affinity for viewing the profession just as practicing teachers do. Practicing teachers and the way they have acted have been the models from which our students have derived the structures that guide them in thinking about teaching and schooling"* (s. 47). Fältpraktiken har en viss effekt på studerandes undervisning men också deras tidigare erfarenheter har betydelse på deras handlande. T.ex. Solmon & al. (1991) konstaterade att lärarstuderaende, i fysisk fostran, som inte hade en klar lärarbild av sig själva efterliknade sina handledares roller. Crow (Solmon & al. 1991) antyder, att erfarenheter från

barndomen, tidiga lärarmodeller och tidigare lärarerfarenheter är de faktorer, som främst påverkar utvecklingen av en persons lärarbild av sig själv. Lawson (1983a; 1983b) har identifierat individens biografi som en grundläggande bas i en lärares socialisation. Han hävdar, att den primära inverkan på socialisationsprocessen sker, innan den egentliga lärarutbildningen inleds. En persons läggning, tidiga rollmodeller samt den tid som en person tillbringar som elev i ämnet fysisk fostran och i olika idrottsaktiviteter, har betydelse hur personen uppfattar lärarrollen. I Fernández-Balboas (1991) studie framkom, att lärarstuderandenas tidigare skolerfarenheter, även som elever själva, influerade både deras egna förväntningar av elevers beteende samt deras egna handlingar. De förväntade sig, att eleverna skulle bete sig som de själva gjorde i skolan och som ett resultat efterliknade de sina tidigare lärares och tränares handlingar i sådana situationer, som t.ex. berörde elevers dåliga uppförande.

Flere forskningar har gjorts om bl.a. lärarstuderandenas tankar om sin undervisning och elevers uppförande. I t.ex. Fernández-Balboas (1991) studie lade de flesta lärarstuderandena (92 %) skulden på eleverna för elevernas dåliga uppförande. Detta kan vittna om, att studerande ignorerade sitt ansvar både för sina egna och för elevernas handlingar. Endast 6 % av studerandena ansåg, att orsaken till elevers dåliga uppförande berodde på studerandena själva. Dessa studerande var i de flesta fall av den uppfattningen, att deras egen ledarförmåga var bristfällig. Andra nämnda orsaker var bristfällig planering och svårigheter med kommunikationen. Studerandes interaktiva tankar, relaterade till elevers dåliga uppförande, var fokuserade på deras egna tankar. De var oroade över sig själva och oroade sig inte speciellt över vad som hände under lektionen. Detta kan, enligt Wendt och Brain (1989) betyda, att de flesta lärarstuderandena engagerade sig emotionellt och uppfattade elevers dåliga uppförande som ett hot mot sin egen känsla av tillfredsställelse i lärarutförandet. I Behets (1990) studie, där försökspersoner var lärarstuderande i fysisk fostran, framkom, att studerandenas bekymmer efter sina undervisningslektioner berörde problem med kontroll över undervisningsgruppen samt organisatoriska problem. I O'Sullivan och Tsangaridou (1992) undersökning, som grundade sig på critical incidentmetoden, visade resultaten, att lärarstuderandenas tankar mest berörde det sätt på vilket de gav instruktioner, samt hur de organiserade och ledde en lektion. De

tydligaste indikatorerna för en misslyckad undervisning var främst att de inte uppnådde målet med instruktionerna samt elevers dåliga uppförande. Den mest typiska indikator för kategorin god lärare var, att ha kontroll över gruppen medan innehållsindikatorn, dvs. kunskaper i sport och färdigheter, i kategorierna - karaktäristiska för effektiv kontra ineffektiv undervisning - inte erhöll några omnämningar. Även Placeks och Dodds (1988) gjorde en undersökning, vars grund var critical incidentmetoden, om bl.a. lärarstuderandes uppfattningar om varför de inte har lyckats under sin undervisningslektion i ämnet fysisk fostran. Studerandes uppfattningar dominerade kategorin barncentrerad (48 %). Kategorin innefattade t.ex. dimensionerna att barn inte var tillmötesgående, att barnen tyckte det var långtråkigt, att barnen inte deltog i undervisningen etc. I kategorin lärarcentrerad (39 %) erhöll dimensionen fel att leda/metod det högsta procenttalet (15,7 %). Undersökningen visade, att fastän studerande ansåg, att de hade lyckats respektive misslyckats i sin undervisning, erhöll kategorin uppgiftsinläring få omnämningar. Detta bestyrks även av Book & al. (1983). Även Housner och Griffey (1985) konstaterade i sin undersökning, att i de flesta fall fokuserade oerfarna lärare uppmärksamheten på barns intressen för att försäkra sig om, att barnen var upptagna, glada och uppförde sig väl. Dessa är nödvändiga förutsättningar men dock inte tillräckliga vid inläring (Placek & Dodds 1988). Grahams & al. (1993) studie visade i sin tur, att oerfarna lärare var mera innehållscentrerade, medan erfarna lärare var mera barncentrerade. Detta förklarar de så, att en lärare har kunskap om barns karaktärsdrag, intressen och förmågor. Denna kunskap finns utvecklat i olika mönster. Dessa mönster "schemata" (s. 198) används för att informera utvecklingen av kunskap om det pedagogiska innehållet, som uppvisas i ett situationsrelaterat handlingsbeslut i undervisningen. Dessa mönster hjälper dem att förstå, hur ämnen kan undervisas så, att de blir intressanta, tilltalande och värdefulla för barn i olika åldrar och med olika förmågor. Denna förståelse representerar ett kunskapsområde, kunskap om det pedagogiska innehållet som Shulman (1987) definierar som *"the blending of content and pedagogy into an understanding of how particular topics, problems, or issues are organized, represented and adapted to the diverse interests and abilities of learners for instruction"* (s. 8). Oerfarna lärare har inte den funktionella förståelsen av deskriptiva termer, nyckelord, demonstrationer och värdefulla praktiska

ramar, som skulle göra att de genomgående och tillitsfullt skulle planera och undervisa framgångsrikt och motiverande (Graham & al. 1993).

Lärarstuderandes (i fysisk fostran) beskrivningar av känslan av tillfredställelse och duglighet i lärarrollen har undersökts av t.ex. Schempp (1983). I hans studie var det emotionella och sociala området, i elevers handlingar, signifikanta hjälpmedel både när lärarstuderande skulle känna tillfredställelse ((*''role satisfaction''*) s. 113) och duglighet ((*''role competence''*) s. 115) i sin lärarroll. De två områden, som ofta sägs vara de huvudsakliga områdena i fysisk fostran, dvs. det psykomotoriska och det kognitiva området, tycktes ha ytterst lite inverkan på lärarstuderandes känsla av tillfredställelse och duglighet i lärarrollen. Undervisningsrollen var mest tillfredställande för lärarstuderandena när eleverna, både individuellt och som en hel klass, var emotionellt och socialt engagerade i en aktivitet, som var godkänd av läraren. Enligt lärarstuderandenas beskrivningar hade en lärares duglighet i fysisk fostran mycket lite att göra med förmågan att undervisa i *''motor skills''* (s. 116). Lärarstuderandena beskrev sin duglighet i lärarrollen såsom att berätta för eleverna, vilka övningar de skall utföra lämpligt utgående från lektionsplaneringen. Sedan skall eleverna göra det, som blir dem tillsagt. Dessutom beskrev lärarstuderandena sin duglighet ofta i termer av ett aktivt lärarbeteende och ett relativt passivt elevbeteende.

2.4. Idrottspedagogik och -didaktik

Enligt Annerstedt (1992b) finns det inget entydigt förhållande mellan en bestämd vetenskaplig disciplin och ämnet kroppsövning. Ämnets vetenskapliga bas består av många discipliner; ämnet har alltså en tvärvetenskaplig plattform. Det sätt på vilket man kan skapa sig t.ex. kunskap om kroppen och dess rörelsekapacitet kan variera beroende på fokuseringen (Annerstedt 1992a).

Enligt Tinning (1991) är termen pedagogik mycket utbredd och en gångbar term inom t.ex. lärarutbildningen. Dock varierar innebörden i termen för olika individer. Rønholt (1992b) framhåller att bl.a. en människas övertygelse är grunden för hur hon ser på och vilken innebörd hon lägger i idrott och idrottspedagogik. Ett sätt att se på idrotten är att se den

både ur en samhälls-/kulturhistorisk och ur en antropologisk synvinkel. Utgående från den samhälls/kulturhistoriska synvinkeln är idrotten ett kulturellt fenomen och en social realitet, som är underlagd samhällets förändring. Den antropologiska synvinkeln fokuserar på människans utveckling, där kropp och rörelse samspelar. Med dessa tankar som bakgrund kan idrottspedagogik definieras t.ex. som rörelseformer, lek och idrott, vilka har utvecklats under historiens lopp. Idrotten är en del av samhället, m.a.o. en social realitet. Idrottspedagogiken ställer människan i förgrunden och uppmärksammar hennes kropp och rörelse som grundläggande aspekter i människolivet. Idrott är en av de aktiviteter som främjar individens utveckling.

Emedan pedagogiken betyder olika för olika människor har olika forskningsparadigm uppstått. Paradigmen ser olika ut beroende på hur människan gör sin värld begriplig utgående från sina övertygelser (Sparkes 1991). Guba och Lincoln (1989, 80) poängterar att *"paradigms are basic belief systems; they cannot be proven or disproven, but they represent the most fundamental positions we are willing to take. If we could cite reasons why some particular paradigm should be preferred, then those reasons would form an even more basic set of beliefs. At some level we must stop giving reasons and simply accept whatever we are as our basic belief set - our paradigm"* (s. 80). Enligt t.ex. Röthig (1987) borde idrottspedagogiska forskningsresultat integreras med den totala kontexten och på detta sätt ge den pedagogiska forskningen en kvalitativ dimension. Forskningen i idrottspedagogik borde även fokuseras på antropologiska, kulturella och historiska aspekter. Detta är ett exempel som belyser Röthigs övertygelse och som ligger till grund för hans inställning till idrottspedagogisk forskning.

Enligt Rønholt (1992a) anses didaktiken vara en omfattande del av pedagogiken, eftersom den behandlar frågor om förutsättningar och betingelser för bl.a. undervisning och utbildning. Med alla sina *"hjälpe-discipliner"* (s. 10) är pedagogiken en basvetenskap för didaktiken. Därför påverkar det pedagogiska tänkandet det didaktiska fältet. Den pedagogiska och den didaktiska teorin reflekterar över den praktiska verkligheten, beskriver den och ifrågasätter betingelserna och förutsättningarna för den. Teorin skall också säga något om verkligheten, vilket kan vara till hjälp

för praktikern. Ämnesdidaktisk teori kan ses som en granskning av frågor som berör innehållet (vad) man väljer att undervisa i samt frågor som berör varför och hur man undervisar i detta innehåll. Frågor om val av innehåll i ett ämnesdidaktiskt perspektiv kan därför anses handla om integrerad analys, vilket innebär t.ex. en granskning av hur ett undervisningsinnehåll för ett bestämt ämnesområde har vuxit fram.

En vid syn på begreppet idrottsundervisning rymmer både den idrottsundervisning som sker innanför ett utbildningssystem och utanför t.ex. i föreningar (Rønholt 1992a). Enligt Rønholt (1992b) förekommer det flera argument för att ha ämnet t.ex. i skolan. Dessa argument är biologiska, bildningsmässiga, personcentrerade, funktionalistiska och kritiskt-konstruktiva. Det biologiska belyser t.ex. aktiviteternas träningsmässiga effekt på kroppen, hur idrottsämnet kan dels stimulera barns motoriska utveckling dels medverka till en välfungerande kropp, där muskler, hjärta- och kretslopp samt rörelse påverkas. Det bildningsteoretiska argumentet utnyttjar t.ex. idrottsämnet som ett medel i barnets personliga och sociala utveckling. Liksom det biologiska argumentet bygger det bildningsteoretiska argumentet på att fysiska aktiviteter har inflytande på mänskliga funktioner. Genom rörelse kommer människan i kontakt med omvärlden. Den undersökande funktionen i detta argument innebär, att vi undersöker världen, att vi lär oss bemästra den samt att vi utvecklar dess gränser via rörelse. På detta sätt har rörelse en avgörande roll i utvecklingen av perception och kognitiva processer. En väsentlig uppfattning är också att rörelse och den sinnesmässiga stimuleringen har ett integrerat inflytande på barnets hela utveckling. Den kommunikativa funktionen i det bildningsteoretiska argumentet framhäver att barn utväxlar meningar, tankar och emotioner i och via rörelseaktiviteter såsom i lek, spel och sport. Barn utövar sociala roller och experimenterar med dem i rörelselekar, bollspel etc. Det personcentrerade argumentet poängterar att rörelse och utövandet av olika idrottsgrenar, där avsikten ligger i att behärska idrottsliga färdigheter, i sig själva är betydelsefulla för den enskilda individen. I och med detta har ämnet ett eget värde med undervisning i och om idrott. Upplevelse och barnets eget intresse står i centrum. Det funktionella argumentet driver fram idén om att idrottsundervisningen skall avspegla samhällsidrotten och den skall *”opdrage til idrætten”* (s. 44). Idrottsundervisningen skall göra eleverna bekanta med färdigheter, taktik

och regler i den existerande idrotten. Avsikten är att ge barnet förutsättningar som underlättar dess övergång till idrotten på fritiden dvs. att främja en anpassning till den sociala realiteten. Det kritiskt-konstruktiva argumentet syftar till social kompetens och individuell utveckling, där barnet skall vara både "role-taker" och "role-maker". Uppfattningen baserar sig på att identiteten utvecklas i den samhälleliga interaktionsprocessen och att språket har en avgörande roll i denna utveckling. Individen upplever sig själv genom reaktionen från andra människor, som han står i ett interaktionsförhållande till. "Role-taking" är alltså att individen upptar och övertar andras inställningar och attityder. "Role-making" är individens aktiva reaktion på de rollförväntningar som den möts med. "Role-making" och "role-taking" lägger tillsammans grunden för begreppet '*jeg-identitet*' (s. 29). (Peitersen 1992)

På tal om de praktiskt-estetiska ämnenas didaktik hävdar Kroksmark (1992) att man först bör fråga i vilken utsträckning och på vilka sätt edukandens tankar om ämnesinnehållet präglar dessa ämnen. Därför är det väsentligt att i de praktiskt-estetiska ämnens didaktik klargöra förhållandet mellan å ena sidan kunskap och färdighet och å andra sidan kunnande och kompetens. Med kunskap kan man förstå människans förhållande till delar av den totala omvärlden. Förståelsen kan uttryckas i idéer, tankar och föreställningar om objekten, och förståelsen är subjektiv. Kunskapen kan vara teoretisk eller praktisk, oreflekterad eller reflekterad. Färdigheten å sin sida får sin karaktär av en handlingsförhållande till omvärlden. Den har liknande grundförutsättningar som kunskapen. Man kan säga att färdigheten är reflekterad, om den är anknuten till kunskaper om den aktuella färdigheten, men det är också möjligt att uppfatta färdigheten som oreflekterad. Kunnande förutsätter en viss form av kunskap och färdigheter. Det teoretiska och/eller praktiska grundlaget kan vara reflekterat eller oreflekterat. Ett kunnande som är relevant för en bestämd situation kan kallas för kompetens, och kompetens är då något som uppträder reflekterat. Ett reflekterat kunnande är en förutsättning för den aspekt man använder sig av eller den avgränsning man företar när man skall förstå ett objekt eller handla i förhållande till det. Omvänt blir objektet meningsfullt i den grad det har betydelse för envar. Kompetens blir i skolsammanhang det kunnande som sätter individen i stånd till att klara uppgifter med speciella krav eller förväntningar.

Kompetens är därmed en viss kvalitet i förhållande till uppgiften, medan kunnande är hela variationen av kvaliteter i förhållande till uppgiften.

Edukandens tankar om ett ämnesinnehåll t.ex. i en yrkesutbildning kan relateras till en studie om en läroplans/kurs olika perspektiv (Ennis 1990). I en studie som gjorts av Steinhardt & al. (1993), utgick man från lärarstuderandes (i fysisk fostran) beskrivningar av, hur de utnyttjade tiden under en undervisningslektion. Man var intresserad av a) vad lärarstuderandena trodde skulle hända under en undervisningslektion ur ett s.k. "studerandeperspektiv" dvs. "*intentional domain*" (s. 135) och b) vad studerandena trodde hade hänt efter undervisningslektionens slut dvs. "*perceived domain*" (s. 135), som kan kallas för "det förnimbara området". Därtill var man intresserad av c) en utomstående observatörs perspektiv, vilket man kallade "*operational domain*" (s. 135). Det "förnimbara området" kan relateras till begreppet kunnande i föregående text. Då man undersöker en persons "förnimbara område", kan man få fram en persons kunnande i förhållande till en bestämd undervisningsuppgift. En persons reflekterade kunnande framkommer i personens handlingar utifrån t.ex. hans filosofi, hans uppfattning om en läroplan/kurs, hans uppfattning om vad som undervisats och inlärts under en lektion osv.

2.4.1. Rörelsefostran på daghem

Enligt kommissionen för dagvårdens uppfostringsmål (KB 1980:31, 97) är målet att dagvårdsfostran skall utgöra en helhet och sträva efter en balanserad utveckling av barnets hela personlighet. I målen för fysisk fostran, som är ett delområde inom dagvårdens uppfostringsmål, omnämns att rörelser har en central plats i barns dagliga liv (KB 1980:31, 110). Genom kroppsrörelser erfar barnet sin kropp och sina känslor (Karvonen & Pirttimaa 1986, 21). Enligt Jonson (1987, 21) är rörelse en kommunikationsform och en skapande aktivitet. Genom att fantasi och initiativförmåga stimuleras främjas förmågan att använda kroppen som uttrycksmedel, dvs. som ett medel för kommunikation.

Salminen (1988, 47) har definierat rörelsefostran enligt följande: idrott, gymnastik och ett "hurtfriskt" beteende i fostrings- och undervisnings-

sammanhang. Rörelsefostran är också rörelse som utförs i lekens tecken. Ett barn lever i lekens värld. I barns verksamhet går lek och rörelse sida vid sida. Leken motiverar barn att lära sig och den motoriska utvecklingen försiggår i stort sätt i form av lek och med hjälp av leken. (Autio 1995, 15, 17) Enligt Nielsen (1990, 26) kan fem utvecklingsområden relateras till utvecklandet av lekmönster. Dessa fem utvecklingsområden är följande: det fysiska, det sensomotoriska, det sociala, det emotionella och det kognitiva utvecklingsområdet. Det motoriska utvecklingsområdet skall dock ses i förhållande till barnets övriga utvecklingsområden. Idrott är till för barnen. Detta betyder att verksamheten skall stöda barnets individuella och helhetsmässiga utveckling utgående från barnets utvecklingsnivå. Detta innebär en allsidig personlighetsutveckling. (Karvinen & al. 1991, 11) Även Wulff Hansen (1992) nämner att målet med gymnastiken är en betoning av helheten. Detta innebär att genom gymnastiken kan man tillgodogöra sig alla aspekter av mänskligt liv och mänsklig utveckling, dvs. inom det sociala, emotionella, kognitiva, fysiska och sensomotoriska området. Även Kirchner (1992, 6) framlägger likadana argument för barns rörelsefostran.

2.5. Undersökningens förankring i kulturell forskning

Oberoende hur man definierar kultur är det viktigt att koppla kulturbegreppet till människan som individ (Bringéus 1990, 12). Enligt Ehn och Löfgren (1982, 13) existerar det olika definitioner av kulturbegreppet. Kultur kan definieras i termer av kollektivt medvetande eller som ett system av betydelser och symboler, vilket innebär att man intresserar sig för de erfarenheter, kunskaper och värden som människor delar och som de återskapar och förändrar i sitt sociala handlande. Kommunikation är en ständig fortgående process i vårt samhälle. Den kan beskrivas som en interaktionsprocess både i förgången tid, nutid och framtid. Människan får budskap från en förgången tid som bestämmer hennes beteende i nutid och som även får konsekvenser i framtiden. Denna process fortgår så länge det finns människor. Kommunikationen, som därmed är en kulturell process, motsvarar den kulturella dimensionen social miljö. Genom att kommunicera får människorna gemenskap eller förbindelse med varandra. De fem sinnen är hjälpmedel i människans kommunikation med

omgivningen. Därtill använder hon särskilda kulturella uttryck som kallas symboler. Med en symbol menar man ett ting som både är och står för något, dvs. har en särskild innebörd. Denna symbol är både ett kulturellt beteende, dvs. ett inlärt handlande, och en kulturyttring, som är förankrad i ett socialt sammanhang. (Bringéus 1990, 93, 103, 121-122, 150)

Vid en analys av kulturbegreppet kan man utgå från flera olika teoretiska perspektiv. Tonvikten kan läggas t.ex. på kultur som medium, form och medel. Kultur som medium avser det sätt på vilket erfarenhet organiseras, medan kultur som form ger en inblick i hur människan i en social miljö lär sig betrakta världen på ett visst sätt samtidigt som hon lär sig klassificera och tolka världen efter givna kulturella mallar. Kultur som medel avser kulturen som maktinstrument eller som försvarsvapen. Man kan växla mellan olika kulturella perspektiv vid analys av kulturen och därmed fånga verklighetens kulturella mångtydighet och nyansrikedom. Människan kan anses som kulturbärare, mer eller mindre omedvetet programmerad till ett kognitivt och symboliskt system. Det kan handla om grundläggande föreställningar och klassificeringar som människan uttrycker i handlingar, språk, klädsel och gester - utan att själv ha avsett att artikulera dessa betydelser. Man utgår då från att det hon säger och gör ofta har andra, och kulturellt mer intressanta, innebörder än vad hon själv är medveten om. Beteenden som i en viss situation har en bestämd mening kan avlockas budskap om mer allmänna teman och principer. Detta medför att t.ex. attityder och sociala normer med detta betraktelsesätt kan visa sig innehålla lager av information t.ex. om synen på människan, naturen och samhället. (Ehn & Löfgren 1982, 13-15)

Seder och riter är uttryck för samhällsnormer. Normer är samhällets oskrivna lagar och styr människors handlingar i vardagslivets situationer. Det som karakteriserar normerna är deras osynlighet. Människan infogas i ett samhälles norm- och värdesystem, som är en del av den process som kallas enkulturation eller socialisation, dvs. den totala kulturella inläringen. Socialisationen förutsätter att människan är ett tänkande väsen som behöver en ordnad värld, en kultur. Detta innebär att människan har förutsättningar för att anpassa sig till olika kulturella system. Socialiseringsprocessen är dock i hög grad avhängig av samhällets uppbyggnad. (Bringéus 1990, 152, 163)

Enligt Parsons & al. (1962) är ett samhälle uppbyggt av kulturella, sociala och personliga system. Det kulturella kontrollerar det sociala som i sin tur kontrollerar det personliga (Parsons 1968, 38). Kulturella mönster blir kulturella system. Värdeorienterade mönster, som är gemensamma för och delas av medlemmar i ett samhälle, har en speciell och bestämd betydelse i människors handlingsmetoder. (Parsons & al. 1962) Förutom värdeorienterade mönster finns även mönster "*of norms, of organized knowledge and beliefs, of expressive 'form'*" (Parsons 1968, 34). Det sociala systemet eller den sociala strukturen är uppbyggd av sociala roller. Den mest betydande delen av den sociala strukturen är inte personerna utan rollen. Parsons och Shils (1962) anser, att den primära beståndsdelen i rollen är "*role-expectation*" (s.190), vars definition är "*What an actor is expected to do in a given situation both by himself and others constitutes the expectations of the role*" (s. 191). Parsons & al. (1962) innefattar i det personliga systemet "*need-dispositions*" (s. 19) dvs. motiv och behov. De viktigaste av motiven och behoven är av social karaktär och erhålls under socialisationsprocessen (Blackledge & Hunt 1985, 71). Kulturen manifesterar sig i människors liv genom socialisationen, som definieras som en process, där samhällets värden internaliseras hos människan och blir individens värden (Parsons 1968, 39). Samhället kan få människor att göra vad som förväntas av dem i deras roller, emedan deras personlighet formas anefter. Detta betyder att problem och val, som en person möter i livet, löses och väljs med hänsyn t.ex. till moraliska normer i ett kulturellt system dvs. till personens rollförväntningar. (Parsons & Shils 1962)

Templin och Schempp (1989) ser socialisationen också som en dynamisk process. Denna process involverar ett tryck på förändring från olika håll, då personer åtar sig roller, lär sig och försöker influera rollförväntningarna i en speciell social miljö. Ur detta dialektiska perspektiv representeras människan som aktiv i beslutsfattningen om det egna livsödet beträffande sitt sätt att handla. Människan kan producera och skapa kontra reproducera det förväntade och bekanta. Socialisationen fokuserar på en ständig växelverkan mellan individer, sociala inflytanden och institutioner "*into which they are socialized*" (s. 3) Van Maanen och Schein (Templin & Schempp 1989) är av den åsikten, att socialisationen är en process, där personen både lär och lär sig vilka beteenden och perspektiv, som är brukliga och önskvärda i en yrkesroll.

Enligt Myhre (1982, 26, 42, 64-65) är en undervisningshandling genomsvad av värden, både explicita och implicita, därför att undervisningen innefattar värderingar, bedömningar och val. Värden är kulturell kunskap, som finns inbäddad i vår kultur och som inlärs gradvist i interaktion med folk och i kulturella institutioner. Värden innefattar alltid ett val, ett val av principer så att säga, om hur man skall leva (Greene 1978, 49). McKinney (1980) nämner om att vissa värden i vår kultur består, emedan de har penetrerat "the core of one's definition of oneself" (s. 204) och blivit personliga värden. Värden, enligt Peters (1970, 232), kan inte precis fastställa, vad vi borde göra men åtminstone utesluter de vissa handlings-sätt.

Vetenskapliga studier av mänsklig kultur har utvecklats inom flera vetenskapliga discipliner. Etnologin är en folkkunskap. Etnologerna vill försöka klarlägga vad kulturen säger om samhället och vad kulturen gör i samhället. (Bringéus 1990, 12-13, 24-25) Etnografin har rötter i etnologi och definieras av Clifford (1986) enligt följande: "*Ethnography is actively situated between powerful systems of meaning. It poses its questions at the boundaries of civilisation, cultures, classes, races and genders. Ethnography decodes and recodes, telling the grounds of collective order and diversity, inclusion and exclusion. It describes processes of innovation and structuration, and is itself part of these processes*" (s. 2-3). Agars (1986, 12, 16) definition på etnografi är: "*The social research style that emphasizes encountering alien worlds and making sense of them is called ethnography or folk description. Ethnographers set out to show how social action in one world makes sense from the point of view of another*" (s. 12), "*ethnographers are less interested in knowing exactly what comes next and more taken with understanding what just occurred*" (s. 16). Etnografin kan enligt Bogdan och Knopp Biklen (1982, 9, 35) också definieras som ett försök att beskriva kulturen eller aspekter av den. T.ex. de antropologer, som utgått från ett fenomenologiskt perspektiv i sina studier av bl.a. utbildning, har just haft kulturbegreppet som referensram. Antropologer studerar bl.a. hur kulturen försås av dess medlemmar och därför är undersökningssättet induktivt.

I den etnografiska forskningen förekommer en uppsättning av olika metoder och analyser som forskaren kan använda sig av. Moerman (1992) nämner att metoderna kan vara t.ex. deltagande observation, anteck-

ningar, fotografier och intervjuer, medan t.ex. Agar (1986, 13) framhåller att den etnografiska forskningsanalysen kan utgå från olika perspektiv. Etnografiska metoder har kommit till användning t.ex. inom den pedagogiska forskningen och har använts bl.a. för att studera sjuksköterskeutbildning (Grahm 1987). Etnologiska/antropologiska synsätt och metoder har även vunnit terräng inom utbildnings- och kunskapsociologin. Bourdieu (Broady 1986, 3, 5-7), som är den främsta företrädaren för den franska utbildningsociologin, har i sina etnografiska studier kombinerat teoribildning och empirisk metodik med både kvalitativa och kvantitativa inslag.

Etnometodologin undersöker de metoder och tolkningsregler som människan tillämpar i sitt dagliga liv. Målet för den etnometodologiska forskningen är människors observerbara, konkreta och förkroppsligade sociala funktioner, genom vilka vardagliga situationer uppkommer och i vilka dessa personer kan fungera. I kulturforskningen betonas å ena sidan att människan analyserar världen och att hon aktivt utnyttjar och anpassar de "betydelsesystem", "mallar", "kulturella analyser" eller "tolkningsreper-toarer" som finns i den. Å andra sidan betonas att mallarna eller analysmodellerna konstituerar - producerar och upprepar - den sociala verkligheten och dess delar. (Alasuutari 1993, 55-56) Etnometodologin fokuserar därmed på sociala fenomen och på deskriptiv och specificerande forskning (Watson 1992). Etnometodologin bygger i hög grad på systematisk analys av verbala utsagor. Genom analysen hoppas den kunna upptäcka gemensamma drag i hur människor inom en viss kultur ser sin livsvärld (Moerman 1992; Watson 1992). T.ex. kulturbegreppet kan, enligt vissa antropologer, omfatta vad människor gör och vet, men också saker och förhållanden som människor skapar och utnyttjar (Spradley 1980, 5).

Ehn och Löfgen (1982, 11) framhåller att det naturligtvis är till stor fördel om forskaren är kompetent i den kultur han/hon utforskar. Förhandskunskapen, såsom delaktigheten i samma kultur, har den betydelsen att forskaren inte behöver använda tid och kraft på att lära sig kulturens elementa, t.ex. språket. Vid analys av verbala utsagor kan forskaren också bättre reagera på uttalanden och antydningar om kulturella grundtankar eller motiv, ifall han har insikt t.ex. i den sociala kontextens element (Moerman 1992). Detta berör då även språket.

3. UNDERSÖKNINGENS REFERENS RAM

Enligt Argyris och Schön (1976, 6, 8, 9, 35) kan man definiera en "theory of action" i termer av en speciell situation som medför en speciell konsekvens, dock avsiktlig i den situationen. En teori som styr ens handlingar är en "theory-in-use", en "handlingsteori". En person har många "handlingsteorier" - för olika slag av situationer i vilka personen mer eller mindre regelbundet befinner sig. En "handlingsteori" i en viss situation kan därför kallas mikroteori. En persons mikroteorier är relaterade till varandra genom likheter i innehåll och genom deras inbördes logik. Kunskapens struktur är komplex och därför kan också en persons "handlingsteorier" vara organiserade på många olika sätt. Det som också bör uppmärksammas är att "handlingsteorier" skapar världar med olika typer av beteenden därför att människor handlar utgående från de krav som de rådande variablerna i deras "handlingsteorier" ställer.

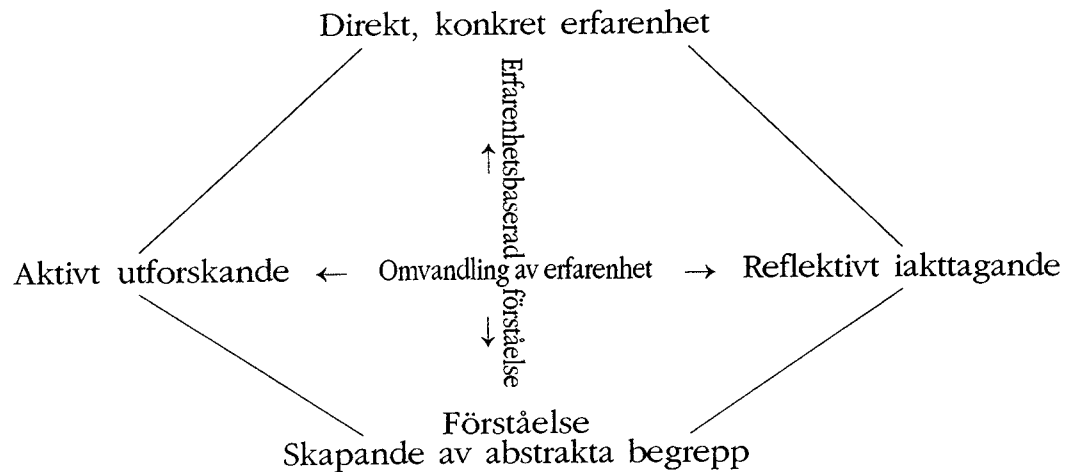
Vår kunskap manifesteras i våra handlingar. I handlingarna yttrar sig kunskapen explicit, men vi har även implicit kunskap, dvs.: vi vet mer än vi kan berätta och vi vet mer än våra handlingar vittnar om. Genom våra handlingar blir dock också implicit kunskap explicit. (Argyris & Schön 1976, 8-11) Utgående från detta resonemang spinner Schön (1983, 54, 56) vidare. Han säger att reflektion-i-handling betyder att vi ibland tänker på det vi gör medan vi gör det. Han anser att reflektion-i-handling "hänger" på erfarenhet av överraskningar eller på upplevelser av angenäma, lovande eller oväntade handlingar. I sådana processer tenderar reflektionen att fokuseras turvis på handlingens resultat, handlingen i sig själv och på det intuitiva vetandet implicit i handlingen. Också Steinsholt (1991) knyter trådar till tanken om reflektion-i-handling. Han betonar att begreppet reflektion-i-handling kan vara ett centralt begrepp om vi önskar att utvidga vår professionella kompetens med att reflektera över förutsättningarna för vad vi vet och vad vi gör. Genom att följa detta perspektiv kan vi få möjlighet att observera och reflektera över våra handlingar och därmed också försöka beskriva den skymda och intuitiva kunskap, som ligger implicit gömd i våra handlingar.

Även Argyris och Schön (1976, 3-4) utgår från att mänskliga tankar integreras med handlingar. De anser att alla människor borde bli medvetna om sina handlingar och samtidigt reflektera över dem för att lära sig något av dem. Även Tiller (1990, 76) belyser detta, då han refererar till Argyris problematisering av förhållandet mellan erfarenhet och inläring. Tiller avser att blotta upplevelsen eller erfarenheten i sig själv inte är någon garanti för inläring. Inläring genom erfarenhet, understryker han, är avhängig av om vi kan utnyttja våra erfarenheter. Vi lär oss bara av den erfarenhet vi förstår eller av den erfarenhet andra ger oss sina reaktioner på. Boud & al. (1985b) har uttryckt likadana åsikter om att erfarenheten ensam inte är nyckeln till inläring. Jarvis (1987) är inne på samma linje, då han talar om att erfarenheten enbart är en eventuell förutsättning för inläring. Inläringen inleds dock alltid med erfarenhet. Erfarenheten kan vara t.ex. naturligt eller artificiellt skapade, perception via ett sinnesorgan (eller en kombination av olika sinnesorgan), tankeprocessen i sig, en specifik situation eller abstrakta idéer etc. Enligt Boud & al. (1985a) kan erfarenheten innehålla likadana "element" som de ovannämnda företeelserna, dvs. beteende, idéer och känslor. Inläringen inleds dock, påstår Jarvis (1987), alltid via erfarenhet och den innebär en process där denna begynnande erfarenhet omvandlas. En potentiell inläringserfarenhet föreligger när det finns en obalans mellan individens tidigare tillägnade erfarenhet och den erfarenhet hon upplever i en tidsbestämd sociokulturell miljö.

Jarvis (1987) ser erfarenheten som ett komplext fenomen att analysera. Erfarenheten involverar sambandet mellan människan och den sociokulturella miljö i vilken hon lever. På detta sätt är inläringen också relaterad till den sociokulturella miljön. Erfarenheter förekommer i livet i den sociokulturella världen och det är i denna värld människan existerar, erhåller erfarenhet och kan förvärva sig kunskap, färdigheter och attityder. Men erfarenheten har mening endast när människorna ger mening åt den. Erfarenheten varierar mellan olika människor i samma sociokulturella situation, vilket betyder att de tolkar situationen på olika sätt. Dessa skillnader i tolkning förekommer inte enbart genom att människor har olika erfarenheter i samma situation, utan också för att olika människor i varje social situation bär med sig en unik konstellation av tidigare erfarenhet. Kroksmark (1987, 231-232) lyfter fram tanken att vi konstitu-

erar tingens mening genom att vi intellektuellt, kroppsligt, känslomässigt etc. erfar dem från en viss position i vardagsvärlden. Erfarenheten konstituerar sig som uppfattningar hos människan. Vi återvänder till samma objekt men aldrig till samma erfarenhet. Marton (1994) betraktar människan och världen som oupplösligen förenade. Det finns enligt honom en värld och den är både objektiv och subjektiv. Den är en riktig värld, men den är erfaren, beskriven, tolkad och förstådd. Det individuella medvetandet är en relation mellan människan och hennes värld. Denna erfarna värld är ständigt i förändring och vi vinner kunskap om världen hela tiden. Världen är det vi erfar. Enligt Kroksmark (1987, 225, 227-228, 243) är människan given i en värld som redan existerar och människan är given på ett sådant sätt, att hon alltid står i ett visst förhållande till den. Människan antas vara invävd i den levda världen, dvs. vara-i-världen. Människan och tingen förstås i en gemensam livsvärld. Fenomenografin inskränker vetandet till verkligheten så som den ter sig för oss och därför handskas denna inriktning enbart med den fenomenala världen, dvs. där kunskapen om tinget-i-sig utgörs av den kunskap som tingen visar för oss, uppfattade genom ett subjektivt medium (tid och rum). Uppfattningarnas förhållande till kunskapsbegreppet ges inom denna ansats en särskild innebörd. *"Kunskap betyder att omfatta eller få kunskap i och implicit eller explicit förstå något upplevt, iakttaget eller erfaret. Kunskapen är relaterad till tänkandets intentionalitet där intentionaliteten omfattar en viss innebörd av det vi har kunskap om"* (s. 228). Fenomenografin, som ovanstående resonemang bygger på, har tagit upp skilda teoretiska flöden från inlärningspsykologi, gestaltpsykologi, kritisk teori, hermeneutik etc.

Den teoretiska modell som bygger på att inläringen grundar sig på erfarenhet och det angreppssätt som utvecklas utgående från det, har å ena sidan sina rötter i Deweys, Lewins och Piagets forskning. Å andra sidan betonar angreppssättet erfarenhetens centrala betydelse i inlärningsprocessen. (Kolb 1984, 20) Schemat för erfarenhetsbaserad inläring framställer inläringen som ett förlopp bestående av fyra faser. Den konkreta erfarenheten utgör grunden för reflektion och resonemang. Resultatet av reflektionen och resonemanget utnyttjar man sedan vid generalisering och utformning av nya begrepp. Detta leder till att man kan dra nya slutsatser och träffa avgöranden för en ny handlingsmodell från vilken nya erfarenheter erhålls. Så fortsätter förloppet. Figur 9 illustrerar detta förlopp.



Figur 9. Schema över erfarenhetsbaserad inläring (Kolb 1984, 42).

I detta schema utgörs de centrala dimensionerna i inläringen av begrepps-paren direkt erfarenhet - skapande av abstrakta begrepp samt aktivt experimenterande eller utforskande - reflektivt iakttagande eller observation. Kolb benämner dessa dimensioner i termer av att förstå samt av att förändra eller omvandla dessa erfarenheter. När man rör sig längs dessa dimensioner, måste man under inlärningsprocessens gång övergå från att vara en person i handling till att bli en person som iakttar och gör observationer. Man övergår också från att vara en intuitivt uppfattande person till att bli en person som orienterar sig på ett allmänt analytiskt och objektivt sätt (Heikkilä 1983, 31; Kohonen 1989, 83).

Allmänt kan man konstatera att reflektionen, som alltid är en personlig process, är en väsentlig fas i inlärningsprocessen, genom vilken individen utforskar sina erfarenheter på ett medvetet sätt i avsikt att få ny förståelse och kanske nytt beteende (Jarvis 1987). Denna grundtanke delas av Groundwater-Smith (1988), som dock ger uttryck för en kritisk reflektion, som har sina rötter i det kritiskt-kommunikativa synsättet. Medveten reflektion utgår från att människan måste beskriva sina erfarenheter för att klargöra sina attityder och känslor, som kan färga hennes förståelse. Syftet med beskrivningen av erfarenheterna är också att hon skall reda ut och förstå nya idéer och ny information (Boud & al. 1985b). Boud & al. (1985a) anser att reflektionen står för de intellektuella och affektiva verksamheter i vilka individen engagerar sig för att utforska sina upplevelser. Reflektionen syftar till nya insikter och uppfattningar. Reflektionen kan då sägas

vara ett slag av reaktion från individen till erfarenheten. Reflektionen innehåller därmed två komponenter: upplevelsen och den reflektiva verksamheten baserad på och utgående från upplevelsen. Upplevelsen består av individens totala reaktion på en situation eller händelse: vad han tänker, känner, gör och drar för slutsatser under och direkt efter situationen eller händelsen.

4. UTGÅNGSPUNKTEN FÖR UNDERSÖKNINGSIDÉN OCH UNDERSÖKNINGENS MÅL

Under min tid som lektor i gymnastik vid Barntädgårdslärarynstitutet i Jakobstad har jag erfårit att studerandena har upplevt problem med planering och i själva undervisningen under sina praktikperioder på daghem. Dessa erfarenheter blev utgångspunkten för denna undersökning och dess utformning. Undersökningens utgångspunkt är följande: Under praktikperiod IV våren 1994 fick studerandena en praktikuppgift i rörelsefostran. Denna uppgift var att hålla två planerade rörelsestunder på daghemmet och dessa rörelsestunder skulle bygga på varandra, både mål- och innehållsmässigt. Innan studerandena höll sina rörelsestunder, skulle de observera en rörelsestund som hölls av personalen på daghemmet. Studerandena hade till uppgift att under denna observation iaktta vad behovet var i barngruppen som utgångspunkt för vilket mål och innehåll de skulle sätta upp för sina inkommande rörelsestunder. Studerandena fick också fritt välja rörelsestundens innehåll och mål utgående från sina egna intresseområden. I läroplanen för Barntädgårdslärarynstitutet i Jakobstad fr.o.m. höstterminen 1990 (1990, 40-41) (se bilaga 4) finns nämnt vad som förväntas av en studerande under praktikperiod IV. Utgående från läroplanen motiverades uppgiften i rörelsefostran. Efter sin första ledda rörelsestund ombads studerandena anteckna *vad* de i denna rörelsestund uppfattat som ett problem, *hur* de löste problemet och *varför* de löste detta problem. Genom att de ombads skriva ner sina erfarenheter kom de samtidigt att reflektera över dem. Utgående från studerandenas anteckningar valdes försökspersoner till den föreliggande undersökningen (se 5.2.).

Denna undersökning grundar sig på intervjuer och enkäter. Den utgår från studerandenas reflektion över den situationsrelaterade handlingen på ett daghem som ovan beskrivits. Denna första situation kallas situation A och i den har studerandena upplevt störningar i den interaktiva processen, vilket har lett till att de har använt sig av en handlingsmetod (= situation B). Denna handlingsmetod med dess vuxen- och barnroll har studerandena erfårit tidigare, dvs. fått reda på, lärt känna eller upplevt i olika situationer i den totala (teoretiska och praktiska) utbildningen i

Jakobstad. Då en studerande väljer denna handlingsmetod utgår han från sin egen referensram och genom metoden önskar han bibringa barnen samhällets kunskaper. Kunskapsbegreppet utgår då från en definition som har värdemässiga, handlingsmässiga och intellektuella dimensioner (Hiim & Hippe 1993, 275). I och med denna handling konstituerar studeranden vissa "sociala mallar".

I idrottspedagogisk forskning är även diskurskriteriet aktuellt. Diskurskriteriet har diskuterats av bl.a. Lawson (1993) och Tinning (1991). I denna föreliggande idrottspedagogiska forskning, där röreslefostran i barnträdgårdsläroarbete ses både ur en samhälls/kulturhistorisk och ur en antropologisk/etnometodologisk synvinkel med inriktning på lärarstuderandes uppfattningar av ett ämnesinnehåll i den interaktiva processen vuxen-barn på daghem utgående från en intervjusituation, kan diskursen definieras enligt Lawson (1993). Diskursen är ett återkommande regelstyrt mönster i människors och grupper språkanvändning. Detta mönster är socialt uppbyggt och konstituerat och samtidigt reflekterar och skapar detta människors förpliktelser och handlingar.

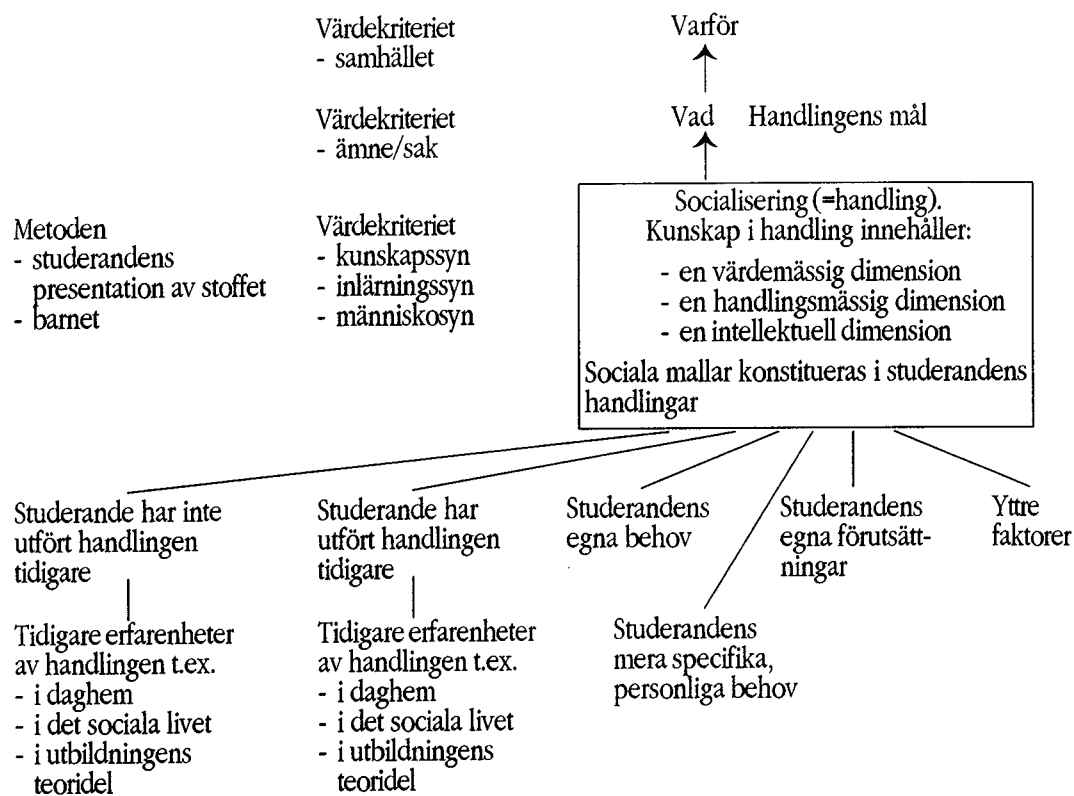
Denna undersökning har bl.a. som avsikt utgående från Kroksmarks (1992) tankegångar att tematisera tre olika komponenter parallellt: innehållet, innehållets behandling och förmedling. Dessa tre står i ett dialektiskt förhållande till varandra och gemensamt utgör de det totala kunskapsområdets didaktik. Dessa tre komponenter i arbetets undersökning svarar på didaktikens huvudfrågor: vad valde barnträdgårdsläroarbetsstudenter att undervisa om dvs. vad var deras mål med handlingsmetoden och hur behandlades detta i undervisningssituationen. I ett vidare intresse explikerades en varförfråga dvs. varför valde barnträdgårdsläroarbetsstudenter detta innehåll. Dessa förklaringar relateras till en faktor i samhällssystemet dvs. socialisationen och till ett bildningsideal. I undersökningen är det etnometodologiska synsättet och socialisationen rådande. Undersökningen har även analytiska ansatser såsom att sätta barnträdgårdsläroarbetsstudenternas uppfattningar av sin handlingsmetod (=verksamhet) i relation till dagvårdens uppfostringsmål (KB 1980:31) och/eller till de allmänna målen för utbildningen av dagvårdspersonal (KB 1981:13).

Undersökningen utgår från en innehållsspecifik didaktik eller fackdidaktik. Fackdidaktiken utmärks av valet av undervisningsinnehåll och behandlingen av innehållet studeras inom ett speciellt sakinnehåll i vid mening. Fackdidaktikens vad- och hurfrågor blir läroplans- respektive undersökningsmetodisk forskning. Undersökningen är även en undervisningsmetodisk forskning, emedan undervisningsmetodisk forskning av fackdidaktisk art studerar val av undervisningsmetod inom ett avgränsat sakområde. (Kroksmark 1992)

Den undervisningsmetodiska forskningen av fackdidaktisk art kan hämta modeller från den allmänna didaktikens undervisningsmetodiska forskning. (Kroksmark 1992). Då undersökningen även har som avsikt bl.a. att undersöka studerandes bildningsideal ligger den bildningsteoretiska didaktiken närmast. En ansats inom den allmänna didaktiska forskningen är den bildningsteoretiska didaktiken som hävdar att pedagogiken är en värderelaterad kulturvetenskap om uppfostran och utbildning. I utbildningen läggs stor vikt vid samhällets traditioner och kulturarv. Utbildningsbegreppet är i fokus och bildningsidealet är ett beteende som kan sägas vara lämpligt utifrån människans motiv och samhällets värderingar. Den bildningsteoretiska didaktiken uppmärksammar speciellt principer för innehållsval, dvs. undervisningens vad-komponent. (Hiim & Hippe 1993, 53-54) Enligt Klafki (1964, 85) är den undervisningsmetodiska dimensionen inom den bildningsteoretiska ansatsen inte underordnad men dock beroende av innehållets bestämning, ty enligt Kroksmark (1992) bör alla pedagogiska, didaktiska och metodiska frågor förstås via människans kunskap och handlande i den praktiska verkligheten.

Undersökningen vill bl.a. påvisa vad som var målet med den valda handlingen och varför den valdes. Genom detta försöker undersökningen komma åt de värdekriterier som handlingen bygger på, dvs. de kunskaper, färdigheter, värden och inställningar, som studerandena vill utveckla hos barnet. Utgångspunkterna för värdekriterierna kommer fram på tre olika sätt: 1) i metoden, dvs. arbetsformen (den formella sidan), i vilken studerandens människo-, kunskaps- och inlärningssyn framkommer, 2) i handlingsmetodens innehåll i relation till studerandens definition av rörelsefostran samt 3) i hur detta innehåll kan tjäna samhället.

Undersökningen har också uppmärksammat studerandenas egna behov och förutsättningar, de mera specifika behoven samt de yttre faktorer som har inverkat på deras handlande. Figur 10 ger en översikt över undersökningens helhet och delområden.



Figur 10. Undersökningens helhet och delområden.

Utgående från ovanstående resonemang är undersökningens mål att belysa också följande problemområden:

1. Vilken är studerandens handlingsmetod och vilken/vilka synsätt ligger bakom den handlingsmetod som han valt efter att ha upplevt störningar i en interaktionsprocess vuxen-barn?
2. Hur medveten är studeranden om sin "praktiska teori", dvs. den som handlingsmetoden grundar sig på?
3. Hur resonerar sig studeranden fram till de faktorer som inverkade på hans handlingsmetod i den speciella situationen?
4. Vilken/vilka mål hade studeranden med sin handlingsmetod och var ligger det kulturella arv och värde som han genom sin handlingsmetod önskade delge barnen?

5. UNDERSÖKNINGENS METOD

5.1. Intervjumetodens bakgrund

De forskningsmetoder jag har valt är den strukturerade intervjun och enkätundersökningen. Dessa båda metoder vilar på fenomenografins grundval. Fenomenografen är en kvalitativt inriktad empirisk forskningsansats. Denna speciella kvalitativa metod utvecklades av en forskargrupp kallad INOM-gruppen (Inläring och omvärldsuppfattning) vid Institutionen för pedagogik vid Göteborgs universitet. (Larsson 1986, 12-13; Uljens 1989, 7) I detta sammanhang menas med kvalitativ att man vill gestalta eller beskriva något meningsinnehåll. Detta meningsinnehåll är människors uppfattningar av olika aspekter på omvärlden. Enligt fenomenografen utgår man från att företeelser i världen kan ha olika innebörd eller meningsinnehåll för olika människor. (Larsson 1986, 12; Uljens 1989, 7, 10) Enligt Uljens (1993, 10) kan man kalla dessa skilda innebörder för uppfattningar. Uppfattningar *av* något betyder människans grundläggande förståelse av något medan uppfattningar om något innebär att man gör något till föremål för medveten reflektion och förenar en värdering till sin tanke. *"Vad detta fenomen i grunden betyder för individen eller det grundläggande sätt på vilket individen förstår fenomenet kallas individens uppfattningar av fenomen"* (s. 10). Inom fenomenografen talar man om kvalitativt skilda uppfattningar av samma objekt. Detta bildar grunden för fenomenografens kunskaps- och inläringssyn. (Kroksmark 1987, 234) Marton (1981) har föreslagit att man vid granskning av människors uppfattningar skulle skilja på s.k. första och andra ordningens perspektiv. Första ordningens perspektiv innebär att forskaren själv beskriver aspekter av verkligheten som är av intresse. I den andra ordningens perspektiv är målet att beskriva hur andra personer uppfattar olika aspekter av verkligheten. Fenomenografen koncentrerar sig på den s.k. andra ordningens perspektiv och antar att objektets existens och betydelse är beroende av subjektets kognition (Uljens 1989, 13-14). Tanken är att människan via sina kognitiva funktioner inte passivt mottar en bild av världen, utan själv är upphov till vad som uppfattas, tolkas och ges mening (Wenestam 1984). I fenomenografen betonas således att erfarenheten är den grund utifrån

vilken uppfattningen skapas och att verkligheten konstitueras av uppfattandet (Uljens 1989, 14).

Denna undersökning om studerandes upplevelser av en situation på ett daghem riktar sig mot ett sekundärt fenomen. Ett sekundärt fenomen är ett fenomen som forskaren på förhand inte kan avgränsa innehållsmässigt. Ett sekundärt fenomen konstitueras genom en social verklighet och uttrycks i en språkgemenskap och är samtidigt en beteckning för olika typer av mänsklig aktivitet (fenomenet konstitueras av detta). Kännetecknande för de s.k. sekundära fenomenen är att forskaren inte kan avgränsa dem på förhand mer än vad gäller själva området för forskningen eller ur vilken aspekt verkligheten skall granskas. När man undersöker uppfattningar, som alltid är personliga och grundade i individens personliga erfarenhet, av s.k. sekundära fenomen kan man fånga essensen i en grupp individers uppfattningar. Den referentiella innebörden i uppfattningarna varierar således då man handskas med s.k. dessa fenomen. (Uljens 1989, 31-32)

Det som karaktäriserar undersökningens intervjudel är att den också inbegriper frågan varför. Varför-frågan ger information om en persons sätt att tala om orsaken (vad han uppfattar som orsaken till att han företräder någon bestämd uppfattning). Uljens (1989, 83) anser att man genom denna typ av fråga har gått över till ett metakognitivt problem. Personen resonerar om orsakerna till sitt eget tänkande och måste för att kunna göra detta analysera sig själv och därmed reflektera över sitt eget tänkande.

5.2. Val av intervjupersoner och insamling av data

Materialet för avhandlingen kan spåras tillbaka till 44 studerandes praktikrapporter. Av dessa 44 studerande ansåg 27 att de hade upplevt störningar som ett problem i den interaktiva processen vuxen-barn under sin ledda rörelsestund på praktikdaghemmet. De återstående 17 studerandena framhöll inte nämnvärt att de upplevt störningarna som ett problem. I de fall där studerandenas rapporter var tvetydiga utfrågades de personligen om huruvida de upplevt problem eller inte. Av de 27 personer som hade upplevt störningar som ett problem valde jag genom lottdragning

ut 15 studerande. Därtill valdes genom lottdragning 5 st. av de 17 personer som inte upplevt störningarna som ett problem. Efter lottdragningen tillfrågades alla utvalda studerande om de var villiga och intresserade av att medverka i undersökningen. Alla 20 var positivt inställda och undersökningsgruppen kom därmed att bestå av dessa 20 personer.

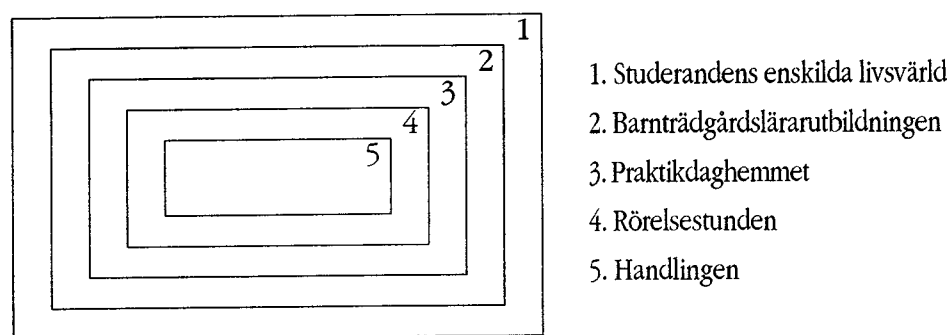
Intervjuerna hölls i Barnträdgårdslärarystitutets lokaler och räckte i genomsnitt 35-60 minuter och varje samtal bandades. Intervjuerna skedde i enskilt rum där verksamheten inte stördes. Därtill kan nämnas att försökspersonerna var väl förtrogna med rummet. I samband med själva intervjun fick försökspersonerna information om sin egen anonymitet i undersökningen. De blev även informerade om allmänna fakta om undersökningen samtidigt som de ombads att efter intervjun inte diskutera den med någon annan person. Strax efter intervjun utdelades enkätuppgiften. I genomsnitt returnerade försökspersonerna enkätuppgifterna 1-2 veckor efter intervjusituationen. Datainsamlingen genomfördes under maj och juni månad 1994 och det bandade datamaterialet skrevs ut ordagrant och omfattar ca 300 A 4-sidor text.

5.3. Intervjumaterial och intervjumetodens innehåll

Undersökningsgruppen består alltså av 20 barnträdgårdslärostudenter, av vilka 15 upplevt störningar i den interaktiva processen vuxen-barn som ett problem under en ledd rörelsestund på daghemmet. En störning i interaktionen vuxen-barn kan vara att studenterna upplevde att barnet t.ex. inte var intresserat, hade koncentrationssvårigheter, störde undervisningen, inte förstod instruktioner etc. Detta ledde till att de ändrade sin undervisning, dvs. att de i undervisningen gjorde ett handlingsbeslut som hade utlösts av ett problem i den interaktiva processen vuxen-barn. (Jfr Peterson & Clark, 1978.) Dessa ändrade undervisningshandlingar kan vara att studenterna försöker övertala barnet, avbryter undervisningen för att ge nya direktiv, avbryter hela rörelsestunden etc. De övriga 5 studenterna hade dock inte upplevt störningar som problem i den interaktiva processen vuxen-barn under sin ledda rörelsestund på daghemmet. De hade dock ändrat sin undervisning, dvs. gjorde i undervisningen ett handlingsbeslut som utlöstes av någon liknande orsak i situationen vuxen-barn som

i den tidigare nämnda gruppen. Genom att de ändrade sin undervisningshandling följde de principen om att studerande reflekterar-i-handling (jfr Schön 1983, 56) över att något som "stör" deras undervisning. Vad de erfar som störande moment i en situation är helt individuellt (jfr Jarvis 1987) beroende t.ex. på att de har olika erfarenheter och tolkar situationer på olika sätt. Den nya handlingsriktningen, som bygger på ett beslut i en speciell situation, är en medveten handling (jfr Argyris & Schön 1976, 6; Kansanen 1993a, 56).

Under en ledd rörelsestud på daghemmet under praktikperiod IV har studerande valt en handlingsmetod under en interaktionssituation vuxenbarn. Denna praktikperiod och detta praktikdaghem har anknytning till *bela* barnträdgårdsläroutbildningen i Jakobstad. I och med att studerandena påbörjat sina studier har deras utbildning sammanfogats med och länkats in i deras enskilda livsvärld. Två världar har mötts: å ena sidan den studerandes enskilda och erfarenhetsbaserade livsvärld, å andra sidan utbildningens livsvärld. Troligen har dessa två världar också delvis införlivats med varandra. Utgående från ovannämnda resonemang kan man identifiera undersökningens olika kontexter, vilka framläggs i figur 11.



Figur 11. Undersökningens olika kontexter.

5.3.1. Preventiva åtgärder - ett försök att öka undersökningens validitet i ett tidigt skede

Som undersökningsmetod valdes den kvalitativa metod som enligt Starrin & al. (1991, 81) bygger på en förståelseinriktad metod, där t.ex. den person som man intervjuar och dennes subjektiva upplevelser lyfts fram. När man

arbetar med kvalitativ metod samlas data som kan vara av alla möjliga slag. Man kan arbeta med observationer, intervjuer, skriftligt material etc. och samtidigt kan man kombinera olika datainsamlingsmetoder. (Larsson 1986, 26)

Detta arbetes undersökningsmetoder är intervju (se bilaga 5) och öppna enkätfrågor (se bilaga 6). Undersökningens intervjufrågor utgår från en vid definition av didaktikbegreppet. De är strukturerade och har delvis sin utgångspunkt i Uljens (1994, 5) utarbetade modell "den pedagogiska flugan". Frågorna berör i stor utsträckning det situationsrelaterade handlandet, som består av avsikt-handling-upplevelse-reflektion-erfarenhet-förförståelse-ny insikt etc. Alasuutari (1993, 11) betonar att valet av intervjumetod i större utsträckning borde ta i betraktande själva undersökningssituationen och därför kan graden av frågornas strukturering variera efter behov. En av de grundläggande motiveringarna till att strukturerade intervjufrågor valdes baserar sig på antagandet att studerandena inte i nämnvärd utsträckning är vana vid att reflektera över och analysera sina handlingar i en konkret undervisningssituation. Det som därtill försvårar studerandenas analys av en handling är det som hänför sig till begreppet kunskap-i-handling. Schön (1983, 61) talar om kunskap-i-handling. Ofta kan vi enligt honom inte säga vad det är. När man försöker beskriva sin handlingspraxis blir man villrådig och lägger kanske fram en beskrivning som inte alltid är exakt. Vår kunskap är då skymd. Vår kunskap ligger i våra handlingar. Med andra ord: vi visar färdigheter men vi klarar inte att beskriva de regler och principer som ligger till grund för dessa handlingar. Reflektion-i-handling är det första steget att börja tänka på det vi gör medan vi gör något och detta betyder att vi vänder tillbaka till handlingen. Generellt gör vi detta som en respons på en perplex situation, som vi försöker finna en lösning på. När man försöker tolka in mening i en problemsituation, vill man också reflektera kring det som ligger implicit i handlingen själv. Det är genom att värdera, formulera och testa den skymda uppfattning om en situation som man har som man kan säga att man lär sig av handling. (Steinsholt 1991)

En annan viktig motivering till strukturerade frågor är validiteten. Enligt Uljens (1989, 33) kan validiteten avgöras av om man har lyckats samtala om samma fenomen och samma referentiella innebörd av fenomenet

ifråga (samma "vad"). Fastän den person som utförde intervjuerna för denna avhandling har varit i kontakt med försökspersonerna under hela utbildningstiden vid Barnträdgårdsläraryrket i Jakobstad och speciellt handhaft undervisningen i det ämne som intervjun behandlade, ville hon ändå försäkra sig om att tillgodose de krav på validiteten som Uljens (1989, 33) ställer. Också ifall studerandena därtill är ovana att reflektera över sina handlingar, blir strukturerade frågor en nödvändighet. Uljens (1989, 54) nämner också att en viktig faktor för validiteten i kvalitativt inriktad forskning är att man t.ex. i en intervju lyckas fånga en persons uppfattningar av en företeelse. Det kan man göra bl.a. genom att vid en intervju avlägsna t.ex. sådana faktorer som kan tänkas inverka negativt på intervjuförloppet.

I denna undersökning intervjuades försökspersonerna om en konkret situation de hade varit med om under den rörelsestund med barnen på daghemmet som de hade lett och som de hade nämnt om i sin praktikrapport. För att underlätta intervjun för studerandena (emedan en tid hade förflutit sedan de erfarit och upplevt sin "problemsituation") gavs de möjlighet att läsa igenom sina inlämnade praktikrapporter innan intervjun för att uppfriska minnet. På detta sätt försökte jag eliminera den negativa inverkan som tiden mellan händelsen på daghemmet och intervjusituationen kunde leda till. Jag försökte också eliminera de tillfälliga faktorernas negativa inflytande på ett annat sätt. Ifall de försökspersoner som hade upplevt problem i den aktuella vuxen-barn-situationen hade nämnt flera problemsituationer i sin rapport, utgick intervjun från det problem som försökspersonerna bäst kom ihåg och/eller själv helst ville berätta om. Liknande kriterier var utgångspunkten vid intervjusituationer med de fem försökspersoner som inte upplevt problem.

Enligt Argyris och Schön (1976, 7) styrs en "theory-in-action" av en "theory-in-use". I denna undersökning kan "theory-in-action" vara studerandenas "praktiska undervisningsteori". Vid intervjun ville jag att de skulle reflektera över sin "praktiska undervisningsteori", dvs. *varför* de valde en viss undervisningshandling för att lösa det problem som uppstod (jfr Handal & Lauvås 1982, 36). I handlingen kommer de egna värderingarna fram (jfr van Scotter 1991, 65), de som studerandena indirekt också redogör för medan de reflekterar över sina handlingar.

Den enkätuppgift, som utnyttjades i undersökningen behandlade till vissa delar de etiska värderingar som ligger bakom studerandenas handlanden i den speciella situationen. Vissa frågor ur enkäten förekom även i intervjun. Genom dessa medvetna frågor torde man i vissa avseenden kunna testa delar av undersökningen och på det sättet utvärdera dess reliabilitet.

5.4. Analys och tolkning

Denna undersökning bygger på kvalitativa metoder. Att en metod är kvalitativ innebär enligt Larsson (1986, 7-8) att metoden handlar om hur man skall karaktärisera eller gestalta. En kvalitativ metod vill beskriva egenskaperna hos något, dvs. hur något är beskaffat. En kvalitativ metod kunde därmed definieras som en metod som systematiserar kunskapen om tillvägagångssättet när man skall gestalta något. Det som är det centrala i kvalitativa metoder är att man söker finna kategorier, beskrivningar eller modeller som på bästa möjliga sätt ger en riktig bild av fenomenen eller sammanhang i omvärlden.

Att frambringa, dvs. generera, en teori ur rådata är att avtäckta och upptäcka sociala och strukturella processer (Starrin & al. 1991, 33). Enligt Larsson (1993) kan man med teori mena att man upptäcker mönster eller centrala drag i rådata. Det kan vara grundläggande drag i människors upplevelser och föreställningar av något, kulturella regler eller materiella förhållanden som utgör grunden till hur vissa grupper handlar etc. En variant av teoribygandet är att man utvecklar en teoriliknande kunskap inom en speciell verksamhet. Man arbetar utifrån empiriska data och strävar efter att upptäcka mera allmänna drag i dessa. Man strävar efter att gestalta olika drag i en specifik verksamhet, t.ex. genom att beskriva hur människor uppfattar eller upplever specifika fenomen. Man beskriver mekanismer, man myntar olika begrepp som står för vissa speciella processer etc.

I undersökningens analys- och tolkningskedje har ett hermeneutiskt synsätt rått. Enligt Egidius (1986, 42, 44) är hermeneutiken en nödvändig metod i vetenskaper som t.ex. handlar om personer, händelser och kulturella fenomen. Hermeneutik är human- och kulturvetenskapernas

sätt att tränga in i de meningssammanhang som gäller på olika områden av mänsklig verksamhet, t.ex. seder och bruk, trosföreställningar, filosofi, vetenskap, enskilda människors och grupperns sätt att gestalta sina liv och sin verksamhet etc. Det är via ordens och satsernas meningsinnehåll som man i human- och kulturvetenskaperna kan få grepp om och systematisera vår kunskap.

Gudmundsdottir (1991b) använder de antropologiska begreppen emic och etic och förklarar dem på följande sätt: Begreppet emic står t.ex. för de undersökta perspektiv, och etic utgör forskarens teoretiska kategorier. I kvalitativ forskning behövs både emic och etic. Forskarens etic-perspektiv är hans verktyg att närma sig det fenomen som han vill få insikt i. Detta verktyg hjälper honom att veta vad han skall söka efter. Detta betyder i sin tur att han måste släppa taget om etic-perspektivet och försöka förstå emic-meningen utgående från dess villkor. Då detta har uppnåtts är det lämpligt att återuppta de teoretiska kategorierna för att förklara emic-meningen.

Det etic-perspektiv som har använts som verktyg i denna undersökning kan man kalla en förförståelse. Larsson (1993) säger att förförståelsen enligt hermeneutikens principer alltid faller tillbaka på att delen måste hänföras till en helhet för att ge någon innebörd över huvud taget. Vid första mötet med något som skall tolkas har man en föreställning om vad det betyder, dvs. en förförståelse. Genom att tydliggöra förförståelsen gör man utgångspunkten för tolkningen explicit. Redovisningen av förförståelsen blir då ett kvalitetskrav.

Det som ligger till grund för etic-perspektivet i ifrågasatt undersökning är för det första socialiseringen. Enligt Hiim och Hippe (1993, 275) kan begreppet definieras som en process där individer och grupper tillägnar sig samhällets kunskaper. Förutsättningen för en sådan definition är ett kunskapsbegrepp där kunskapen har både värdemässiga, handlingsmässiga och intellektuella dimensioner (se figur 10). För det andra har etic-perspektivet delvis styrts av den didaktiska relationsmodellen, utarbetad av Hiim och Hippe (1993, 81, 84), där ramfaktorer, inlärningsförutsättningar, mål, innehåll, inlärningsprocess och evaluering är i ett samspel i den konkreta undervisningssituationen samtidigt som den bildningsteoretiska

didaktiken är en del av förförståelsen. Den bildningsteoretiska didaktiken hävdar att pedagogiken är en värderelaterad kulturvetenskap om fostran och utbildning. I utbildningen läggs stor vikt vid samhällsliga traditioner och vid kulturarvet. Utbildnings- och bildningsbegreppet är i fokus, och bildningsidealet är ett beteende som kan sägas vara lämpligt utifrån människans motiv och samhällets värderingar. Den bildningsteoretiska didaktiken uppmärksammar speciellt principer för innehållsval, dvs. undervisningens vad-komponent. Inom denna didaktiska riktning pratar man inte gärna om didaktiska modeller. I stället handlar det om förståelsesystem eller tolkningsstrukturer som kan utnyttjas för att förstå verkligheten. (Hiim & Hippe 1993, 53-54, 84) Den bildningsteoretiska didaktiken är en forskningsinriktning inom den humanvetenskapliga, hermeneutisk-pragmatiska teoriramen. Utgångspunkten ligger i praxis och historia. Det är en ansats som frambringar teori ur själva analysen av praxis, vilket betyder att det inte finns övergripande principer eller grundsanningar att utgå från. Denna ansats är filosofiskt orienterad och en av dess företrädare är Wolfgang Klafki. (Bengtsson & Kroksmark 1994, 38)

Analysen av undersökningsdata har skett induktivt. Analysen började först med att uppmärksamma barntädgårdslärostudierandenas metod att presentera ett stoff på nytt, efter att de i sin undersökning upplevt en störning i interaktionssituationen vuxen-barn. Analysen uppmärksammade samtidigt barnens roll i den nya handlingssituationen samt deras roll under inlärningsaktiviteten. Utgående från detta erhöles fyra dimensioner, som i undersökningen benämns grupp I-IV. Sedan forsatte analysen bl.a. med att jämföra grupp I-IV i relation till framkomna dimensioner. I analyskedet, där det varit möjligt, har försökspersonernas uppfattningar behandlats från en kontextualiserad utgångspunkt, vilket betyder att uppfattningarna har analyserats i relation till sammanhang där de ingår. De olika kontexter, som framkommer i undersökningen, har redovisats i figur 11. Den kontextuella analysen av uppfattningarna är beroende av hur sammanhanget definieras (Uljens 1989, 28). Utgående från skillnader i datamaterialet, som gäller uppfattningar men även kontextualiseringen av dem, har olika dimensioner utvecklats. Emedan undersökningens strukturerade frågor och öppna enkätfrågor är specifika inom ett relativt avgränsat sakområde, kan studerandenas uppfattningar inte variera i hög grad.

6. REDOVISNING AV UNDERSÖKNINGSRESULTATEN

I denna undersökning är alla försökspersoner av det kvinnliga könet och försökspersonernas antal 20. Jag kommer därför att i fortsättningen beteckna individuella försökspersoner med pronominet "hon". Studerandena i denna undersökning är födda åren 1968-1973. Alla hade under praktikperiod IV lett en rörelsestund för barn på daghem. 15 försökspersoner upplevde att den uppkomna störningen i interaktionssituationen vuxen-barn i situation A var ett problem under rörelsestunden på daghemmet. En störning i interaktionssituationen vuxen-barn kan vara att studerande upplevde att barnet t.ex. inte var intresserat, hade koncentrationssvårigheter, störde undervisningen, inte förstod instruktioner etc. Detta ledde till att försökspersonerna ändrade sin undervisning, dvs. de fattade i undervisningen ett handlingsbeslut, som utlöstes av ett problem i den interaktiva processen i situation A. Dessa ändrade undervisningshandlingar kan vara av olika slag. Studerandena försökte t.ex. övertala barnet, avbröt undervisningen för att ge nya direktiv etc. De övriga 5 försökspersonerna upplevde dock inte störningen i interaktionen vuxen-barn i situation A som ett problem under den ledda rörelsestunden på daghemmet. De här fem studerandena hade dock också ändrat sin undervisning, dvs. de fattade i undervisningen i situation A ett handlingsbeslut, som utlöstes av någon liknande orsak i interaktionssituationen vuxen-barn som i tidigare nämnda grupp.

Vid redovisning av undersökningens resultat kommer situation A och B att nämnas i texten. Situation B är den situation då studeranden ändrade sitt handlande, dvs. *presenterade stoffet (= metod)* på nytt efter att i situation A ha fattat ett handlingsbeslut, vilket utlöstes av någon upplevd störning i interaktionen vuxen-barn. I och med den nya presentationen i situation B gavs barnet ny möjlighet till inlärningsaktivitet. Situation B innefattar därmed lärarens presentation av stoffet samt barnets inlärningsaktivitet (= barnet utför övningen enligt lärarens nya anvisningar). I detta kapitel förekommer även fingerade namn, som används för att studerandenas anonymitet skall bevaras.

Enligt Gunnestad (1993, 103-104) kan metoder definieras som hur en lärare planerar och presenterar ett stoff eller en aktivitet. En metod kan också utgå från på vilka olika sätt barnet tillägnar sig ett stoff eller ett problemfält. Metoder kan ses som en planering från lärarens sida: det läraren utnyttjar för att nå vissa mål. Begreppet inlärningsaktivitet i sin tur uttrycker hur barnet rent praktiskt får möta innehållet och arbeta mot målet. Inlärningsaktiviteterna kan vara t.ex. av upplevelsemässig, känslomässig, religiös, konstnärlig, social, intellektuell eller motorisk art. I inlärningsaktiviteterna är perspektivet både lärarens och barnets. Läraren planerar och utformar/utövar vissa aktiviteter, medan barnet går in i dessa aktiviteter med sina speciella förutsättningar. Därför är de erfarenheter barnet gör - inläringserfarenheterna - individuella och speciella för det enskilda barnet. Inläringserfarenheterna kommer troligen att stå i en positiv relation till målet.

6.1. Allmänt om situation A

Alla studerande hade planerat situation A innan de höll sin rörelsestund för barnen. Barnen var i de flesta av grupperna 5-6-åringar och det förekom i de flesta fall en jämn fördelning mellan flickor och pojkar. Inga anmärkningsvärda skillnader mellan grupperna kunde noteras.

Studerandena hade till 95 % (19 st.) använt sig av en verbal förmedlingsmetod vid presentationen av stoffet, och i den situationen hade barnen en mottagande, passiv objektroll. Endast i ett fall (5 %) sammanföll lärarens metod (= presentation av inlärningsstoffet) med barnens inlärningsaktivitet (= barnen utför övningen), dvs. läraren visade själv övningen tillsammans med barnen samtidigt som hon gav verbal information. Denna verbala information förstärktes genom att informationen förmedlades via kroppsspråket. Även i detta fall hade barnen dock en mottagande, passiv roll.

I inlärningsaktiviteten i situation A hade 75 % eller 15 studerande planerat en helt lärarstyrd inlärningsaktivitet, barnen hade en objektroll. 25 %, dvs. 5 studerande, hade planerat en delvis styrd aktivitet, dvs. övningen var indirekt lärarstyrd. Barnen fick i dessa fall själva komma med egna förslag. Barnen hade en s.k. OSM-roll. OSM står för objekt, subjekt och medbe-

stämmande. Objektrollen erhöll barnen utgående från att läraren bestämde övningen och att övningens regler inverkade på barnens utförande. Subjekt- och medbestämmanderollen fick barnen genom att de tilläts ge uttryck för sina egna rörelseidéer och samtidigt bestämma övningens uttrycksformer. Fördelningen av OSM-rollerna var störst i grupp III och IV, dvs. 50 % av studerandena i dessa grupper hade planerat så, att barnen erhöll den rollen. I grupp II hade barnen ingen OSM-roll, medan procenttalet i grupp I var 22, dvs. 2 av 11 studerande tog i planeringsskedet i betraktande barnens OSM-roll. (Se 6.2. och bilaga 7.)

6.2. Studerandenas handlingsmetoder samt barnens roll både vid studerandenas presentation av stoffet och i inlärningsaktiviteten i situation B

Vid analysen av studerandenas metod att presentera stoffet i situation B, barnens roll i den situationen samt barnens roll under inlärningsaktiviteten i situation B kunde fyra dimensioner särskiljas: dimension I, II, III och IV. Dessa dimensioner kommer att benämnas grupper i kommande text i kapitel 6 och 7. Därtill kan förtydligas att med barnens inlärningsaktivitet avses att barnen rent praktiskt utför övningen. (Se bilaga 7.) Nedan börjar jag med att presentera det karaktäristiska för dessa grupper.

Grupp I (studerande nr 1-11)

Denna grupp består av 11 studerande. Alla dessa studerande presenterade stoffet verbalt i situation B och barnen hade en mottagande, passiv roll. I 9 av 11 fall var inlärningsaktiviteten helt lärarstyrd och barnen hade en objektroll. I de två återstående fallen (nr 4 och 9) hade barnen en OSM-roll. Detta betyder att barnens aktivitet var delvis planerad och styrd av läraren.

Det som är karaktäristiskt för denna grupp är att studerandenas metod och barnens roll under studerandes presentation av metoden samt den för barnen planerade inlärningsaktiviteten och barnens roll under den planerade inlärningsaktiviteten är den samma i både situation A och B. Det som också är karaktäristiskt är att lärarens metod och barnens inlärningsaktivitet kan särskiljas.

Grupp II (studerande nr 12-14)

Denna grupp innefattar 3 studerande. Det typiska för denna grupp är att studerandenas metod för presentationen av stoffet har ändrats från situation A till B. I situation B använder sig studeranden av ett medel (instrument, barnet, sig själv) vid presentationen av innehållet. Det som inte har ändrats i de ovannämnda situationerna är att barnens övning och inlärningsaktivitet är helt styrd av läraren, och barnen har en passiv, mottagande roll då studeranden presenterar stoffet och under sin inlärningsaktivitet.

I två fall (nr 13 och 14) i situation B sammanfaller studerandens metod och barnets inlärningsaktivitet. Det sker t.ex. när studeranden går närmare ett barn för att ge individuell hjälp och verbal information samtidigt som barnet utför rörelsen (nr 14). En studerande (nr 13) gav verbal information åt ett barn och bad samtidigt barnet utföra rörelserna, dvs. förevisa rörelserna för gruppen. I det resterande fallet (nr 12) är situationen den att studeranden presenterar stoffet genom att utnyttja ett instrument och ger därefter verbal information. I detta fall kan studerandens metod och barnens inlärningsaktivitet särskiljas.

Grupp III (studerande nr 15-18)

Fyra studerande bildar grupp IV. Dessa studerande hade i situation B presenterat stoffet verbalt samtidigt som de själva tillsammans med barngruppen visat hur övningen skulle utföras. Detta ledde till att barnens inlärningsaktivitet smälte samman med studerandenas presentation av stoffet, dvs. studerandenas metod. Studerandena ändrade sin metod från situation A till situation B vid presentationen av innehållet. I ett fall (nr 18) presenterade studeranden stoffet i situation B på två olika sätt. Först gjorde hon det verbalt och sen verbalt samtidigt som hon själv visade övningen tillsammans med barnen. I ett annat fall (nr 15) sammanflöt studerandens metod och barnens inlärningsaktivitet redan i situation A men genom ett förtydligande av studerandens kroppsspråk i situation B ändrade hon sin presentation av stoffet. I detta exempel innehöll den verbala informationen inte regelrätta uppgifter om lekens/övningens utförande, utan den verbala informationen var en ramsa.

Endast i ett fall (nr 17) i situation B ändrade barnens roll genast till en OSM-roll vid studerandens presentation av stoffet. Studeranden hade i situation A först presenterat aktiviteten verbalt, men i situation B smälte studerandens metod och barnens inlärningsaktivitet samman genom att studeranden gick in i barngruppen och visade hur övningen skulle utföras tillsammans med barnen. I detta fall (nr 17) var därmed barnens aktivitet i situation A och B delvis styrd av läraren. I fall nr 18 i situation B ändrade barnens roll stegvis från en objektroll till en OSM-roll. I ovannämnda exempel förändrades barnens aktivitet från en helt till en aktivitet delvis styrd av läraren. I de övriga två fallen (nr 15 och 16) förblev barnen i situation B i en objektroll i båda situationerna, som innefattade studerandens presentation och barnens inlärningsaktivitet. Barnen mottog informationen passivt och aktiviteten var helt lärarstyrd.

Grupp IV (studerande nr 19-20)

I grupp IV, som består av 2 personer, är situationsflexibiliteten det karaktäristiska. I situation B ändrade studerandena aktivitetens ramar utgående från en bedömning av situation A, vilket ledde till en ändring av barnens inlärningsaktivitet.

Situation A och B hade det gemensamma att läraren presenterade stoffet verbalt och då hade barnen en mottagande, passiv roll. Det som dessa två situationer därtill har gemensamt är att studerandenas metod och barnens inlärningsaktivitet kan särskiljas i båda situationerna. Det som skiljer studerandena åt är barnens roll i inlärningsaktiviteten i situation A. Studerande nr 19 hade barnen i en objektroll i situation A, men i situation B erhöll barnen i inlärningsaktiviteten en OSM-roll. Detta visar att barnens aktivitet växlade från en helt styrd aktivitet i situation A till en delvis styrd aktivitet i situation B. Studeranden nr 20 behöll däremot barnens OSM-roll från situation A till situation B, vilket betyder att studeranden delvis styrde barnens övning och aktivitet i situation A och B.

Allmänt kan nämnas att alla studerande har gemensamt i situation B att vid själva presentationen av innehållet har barnen alltid en helt eller delvis mottagande passiv roll, oberoende av om deras presentation av stoffet sammanfaller med barnens inlärningsaktivitet eller inte. Det kan relateras till det typiska för grupp I-III, dvs. att studerandena inte ändrade på barnens

inlärningsaktivitet i situation B utan försökte genomföra aktiviteten utgående från de ramar de hade satt upp för aktiviteten i situation A i planeringsskedet. Däremot kunde personer i grupp IV lösgöra sig från de ovannämnda ramarna i situation A, dvs. ändra den verbala informationen i situation B.

För att förtydliga den allmänna redovisningen kan nämnas att de fem studerande som inte upplevde störningar som ett problem i den interaktiva processen vuxen-barn i situation A var studerande nr 4, 5, 7, 10 i grupp I och studerande nr 17 i grupp III.

6.3. Allmänt om faktorer som har påverkat studerandenas mål för och planering av rörelsestunden

Vid analysen av studerandenas utsagor om vilka faktorer som påverkade deras mål för rörelsestunden samt om deras arbetssätt under planeringsskedet har fyra dimensioner utkristalliserats: dimensionerna A1-A4. Vid analysen kunde man urskilja studerandenas egna idéer och sociokulturella bakgrund (A1), observation av barns förutsättningar och behov i daghemmet (A2), observation av barns rörelsestunden på daghem (A3) samt beaktande av daghemspersonalens strävanden och förslag (A4). Analysen har utgått från hur studerandena har beaktat dessa ovannämnda dimensioner före planeringsskedet vid uppställandet av mål för rörelsestunden. I redovisningen nedan har de fyra olika dimensionerna kombinerats, vilket har resulterat i sex olika kombinationer: O-T.

Kombination O

Studeranden valde rörelsestundens mål utgående från sina egna idéer och sociokulturella bakgrund. Studeranden utgick från ett deduktivt angreppssätt vid planeringen av målet och valet av aktiviteter.

Kombination P

Studeranden utgick från ett deduktivt arbetssätt vid planeringen, dvs. från sina egna idéer och sociokulturella bakgrund. Studeranden i denna kombination tog även i betraktande handledarens strävanden och förslag. Genom handledarens råd och strävanden fick hon indirekt insikt i barnens

behov och förutsättningar i daghemmet. Angreppssättet före planeringskedet vid uppställandet av mål för rörelsestunden var alltså induktivt.

Kombination Q

Studerandens angreppssätt vid uppställandet av mål för rörelsestunden var induktivt, emedan studeranden observerade barnens behov och förutsättningar i daghemmet. Däremot var hennes arbetssätt vid planeringen deduktivt, emedan aktiviteterna och målet för rörelsestunden planerades och valdes utgående från hennes egna idéer och sociokulturella bakgrund.

Kombination R

Studeranden i denna kombination utgick vid planeringen för rörelsestunden och val av aktiviteter från sina egna idéer och sociokulturella bakgrund. Arbetssättet var alltså deduktivt. Däremot iakttog studeranden på förhand barnens rörelsestunder på daghemmet, vilket ledde till att hon lärde känna barnens behov och förutsättningar i daghemmet. Angreppssättet vid uppställandet av målet var induktivt.

Kombination S

Studeranden utgick från ett deduktivt arbetssätt vid planeringen i och med att rörelsestundens mål och aktiviteter planerades utgående från studerandens egna idéer och sociokulturella bakgrund. Angreppssättet vid uppställandet av mål var induktivt, emedan studeranden observerade barnens sociokulturella bakgrund i daghemmet och barnens förutsättningar och behov före planeringen av målen. Angreppssättet var induktivt också genom att studeranden samtalade med personalen om deras förslag, idéer och strävanden och fick på detta sätt indirekt insikt i barnens behov och förutsättningar i daghemmet.

Kombination T

Det som skiljer kombination T från kombination S är att studeranden, förutom de faktorer som omnämns i samband med kombination S, observerade personalen och barnen under en ledd rörelsestund på daghemmet. Angreppssättet vid måluppställandet för rörelsestunden torde därmed vara mer induktivt än i de övriga kombinationerna (O-S). Studeranden i kombination T hade nämligen fått en bättre insikt i barnens

förutsättningar och behov i daghemmet. En redovisning av hur studerandena i grupp I-IV fördelade sig mellan kombinationerna O-T visas i tabell 1.

Tabell 1. Grupp I-IV i relation till kombinationerna O-T (stud. nr i cellens parentes).

		Kombination						S:a
		O	P	Q	R	S	T	
Grupp	I	2 (1, 8)	2 (4, 7)	4 (3, 6, 10, 11)	1 (2)	2 (5, 9)		11
	II	1 (13)				1 (12)	1 (14)	3
	III	1 (15)		2 (16, 17)			1 (18)	4
	IV		1 (20)	1 (19)				2
	S:a	4	3	7	1	3	2	20

I tabell 1 framkommer att kombination Q representerades av de flesta studerande, dvs. 7 studerande (ca 40 %). Detta innebär alltså att det var vanligast att studerandena vid uppställandet av mål för rörelsestunden observerade barnens behov och förutsättningar i daghemmet. Vid jämförelse mellan grupperna I-IV kan konstateras att kombination Q förekom minst hos studerande i grupp II, dvs. hos dem som vid presentationen av stoffet i situation B använde ett medel (instrument, barnet, sig själv) och gav verbal information. Situation B är den situation då studerande ändrade sitt handlande, dvs. studerande presenterade stoffet på nytt efter att ha gjort i situation A ett handlingsbeslut, vilket utlöstes av någon upplevd störning i interaktionsprocessen vuxen-barn. Det som kan noteras är att 4 studerande (20 % av alla försökspersoner) framhöll att angreppssättet vid uppställandet av målet för rörelsestunden samt arbetsättet i planeringskedet var deduktivt (= kombination O). De flesta studerande med denna kombination tillhörde grupp I, dvs. den grupp som vid presentationen av stoffet i situation B främst gav verbal information. Anna (nr 1), t.ex., framhöll "att handledaren nog hade ögnat igenom planeringen och tyckt att den var ok men inte desto mer kommenterat planeringen" före

hennes rörelsestund, medan Marina (nr 13) sade bl.a. att ingen diskussion hade förekommit med handledaren.

6.4. Handlingsmetodens bakgrund i situation B

På en fråga varifrån studerandena erhållit sin handlingsmetod i situation B gav de vid handen att de inte i nämnvärd utsträckning hade funderat över bakgrunden till den. Följande utsagor redovisar detta:

Anna (nr 1):

"vet inte, såbär gör man, inbyggt kan inte säga varifrån"

Emelia (nr 5):

"vet inte, jag tycker att det inte finns något annat, måste säga till"

Christel (nr 11):

"det enda jag kom på i den situationen"

Marina (nr 13):

"ingen aning... har alltid varit sådan som gått fram och försökt prata och få dem att göra som jag vill"

Tua (nr 19):

"från mitt huvud"

Studerandenas handlingsmetod utgår enbart från verbal information i grupp I och IV. I grupp II presenterar studerandena innehållet genom att använda ett medel och genom att ge verbal information. I grupp III presenterar studerandena innehållet genom att själva visa rörelsen och genom att ge verbal information. Stina (nr 18) i grupp III har använt sig av två metoder (metod 1 = verbal information åt gruppen; metod 2 = verbal information samtidigt som hon själv visar övningen för barngruppen) men dessa två metoder har sammanslagits till en i min redovisning här.

På frågan om huruvida studerandena utövat/inte utövat handlingsmetoden tidigare, nämnde 9 personer av 11 i grupp I att de gjort det, dvs. gett verbal information. Endast 2 studerande (nr 2 och 11) hade inte tidigare utövat handlingsmetoden. I grupp II hade alla studerande (3 personer) utfört handlingsmetoden tidigare. Däremot hade en studerande (nr 18) i grupp III (1/4 av gruppen) och en studerande (nr 20) i grupp IV (1/2 av gruppen) inte använt sig av handlingsmetoden tidigare.

Vid en närmare analys av hur studerandena i grupperna I-IV erfarit/inte erfarit handlingsmetoden tidigare framkom följande fem dimensioner:

Dimension B1: Studeranden har tidigare utfört handlingsmetoden på daghem.

Dimension B2: Studeranden har tidigare utfört handlingsmetoden i det sociala livet, dock nämnde hon inte ordet daghem.

Dimension B3: Studeranden har tidigare sett handlingsmetoden/handlingsmetod med liknande innebörd utföras på daghem.

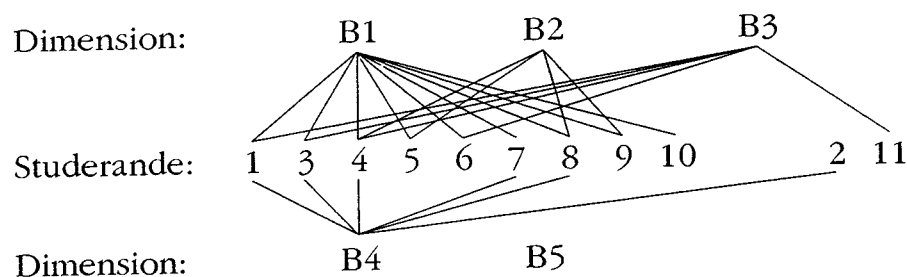
Dimension B4: Studeranden har erfarit handlingsmetoden (hört, läst, sett, upplevt) genom att någon annan utfört handlingsmetoden i och utanför hennes sociala liv. Daghem nämndes inte i studerandens utsagor.

Dimension B5: Studeranden har fått kunskap om handlingsmetoden t.ex. i utbildningen (på institutet).

Grupp I

Av de 9 personer i grupp I (nr 1, 3-10) som tidigare utfört handlingsmetoden var dimension B1 förhärskande, dvs. alla hade gjort handlingsmetoden tidigare på daghem. Den näst vanligaste dimensionen i grupp I var B4, dvs. studerandena hade erfarit handlingsmetoden genom att t.ex. ha hört, läst, sett och upplevt den. Över hälften av studerandena nämnde denna dimension. Det som kan framhållas här är att enbart 3 personer uppgav att de hade läst om handlingsmetoden i utbildningen. Noterbart är att dessa studerande hade dock ett vagt minne av detta.

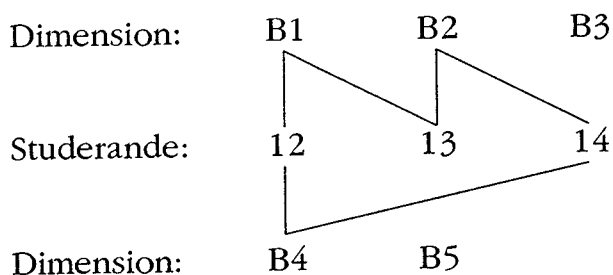
Beata (nr 2) och Christel (nr 11) är två studerande i grupp I som inte utfört handlingsmetoden tidigare. Båda uppgav att de inte kunde nämna något slag av teori bakom sitt handlande, vilket betyder att de inte heller nämnde utbildningens del (B5). Beata (nr 2) hade dock upplevt handlingsmetoden tidigare (B4) och Christel (nr 11) hade sett handlingsmetoden utföras på daghem (B3). Figur 12 ger en allmän översikt över dimensionerna B1-B5 (se nästa sida).



Figur 12. Tidigare erfarenheter av vald handlingsmetod hos studerandena i grupp I. Fördelning enligt dimensionerna B1-B5.

Grupp II

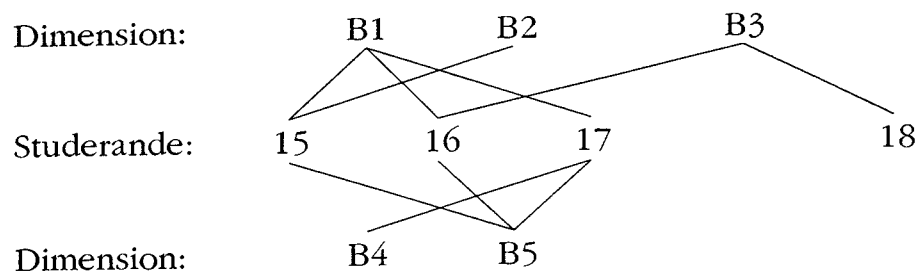
Allmänt för denna grupp är att studerandena enhälligt betonade att de inte hade sett handlingen utföras på daghem (B3) samtidigt som de nämnde att de inte hade någon teori bakom sitt handlande, dvs. de hade inte nämnt utbildningens del (B5). Dimensionerna B1, B2 och B4 fördelade sig relativt jämnt bland dessa studerande. (se figur 13).



Figur 13. Tidigare erfarenheter av vald handlingsmetod hos studerandena i grupp II. Fördelning enligt dimensionerna B1-B5.

Grupp III

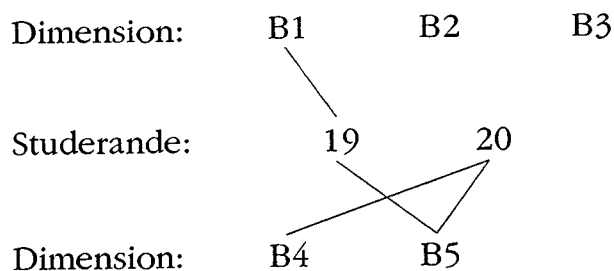
Av de studerande i grupp III som utnyttjat sig av handlingsmetoden tidigare poängterade alla att det hade skett på daghem, samtidigt som de ansåg att de hade lärt sig handlingsmetoden i utbildningen (B5). Också en av dem som inte utövat handlingsmetoden tidigare (Stina, nr 18), hade sett handlingen (= metod 1) utföras på daghem (B3). Figur 14 visar fördelningen av de aktuella dimensionerna bland studerandena i grupp III.



Figur 14. Tidigare erfarenheter av vald handlingsmetod hos studerandena i grupp III. Fördelning enligt dimensionerna B1-B5.

Grupp IV

Studerandena i grupp IV var enhälliga i att de hade fått handlingsmetoden från utbildningen (B5). Ulla (nr 20) hade inte utfört handlingen tidigare men upplevt den i sitt eget liv (B4), medan Tua (nr 19) hade använt sig av handlingsmetoden tidigare på daghem (B1). Figur 15 illustrerar de erhållna dimensionerna för grupp IV.



Figur 15. Tidigare erfarenheter av vald handlingsmetod hos studerandena i grupp IV. Fördelning enligt dimensionerna B1-B5.

6.5. Den konkreta presentationen av stoffet samt handlingens mål i situation B

Detta avsnitt belyser studerandenas syn på ämnet rörelse och hur de ser på den centrala frågan om sina avsikter med undervisningen i situation B. Av centralt värde är också vad de prioriterar i sin handlingsmetod. Detta tar sig nämligen uttryck i hur de presenterar innehållet för barnen. Dessa aspekter lyfts fram av Gudmundsdottir (1991a). Nämnas bör att barnens inlärningsaktivitet (= i vilken mån de har utfört övningen enligt lärarens nya anvisningar i situation B) inte har tagits i betraktande i analysen.

Grupp I

Vid presentationen av stoffet i grupp I användes främst verbal information som stimulans för barnen. Den var alltså främst av intellektuell art.

Grupp II

Grupp II stimulerade barnen emotionellt genom sitt val av handlingsmetod. Nämnas kan t.ex. att Lisbeth (nr 12) använde ett instrument med motiveringen att barnen tyckte det var roligt att komma i kö. Marina (nr 13) utnyttjade sig av verbal information som innehöll uppmuntran därför att det enligt henne stärker barnets självkänsla. Nanna (nr 14) gav fysiskt stöd när barnet skulle utföra sin rörelse och gav därigenom barnet trygghet. Vid själva presentationen stimulerades barnen därmed både positivt emotionellt och intellektuellt (= verbal information).

Grupp III

Grupp III valde en handlingsmetod som stimulerade barnen positivt emotionellt genom att studerandena själva visade hur övningen skulle göras. Olga (nr 15) motiverade detta med att hon ville visa barnen att de inte behöver vara rädda, och samtidigt försökte hon få barnen intresserade och nyfikna. Stinas (nr 18) motivering för sitt val (metod I och II) var att barnen blev intresserade och motiverade för att lyssna och förstå övningen, dvs. klara av att göra den. Hon framhöll också att barnen känner sig trygga och hemma i gruppen när de förstår vad uppgiften betyder och alla kan utföra den. Även Rakel (nr 17) poängterade i sin motivering att alla barn skall förstå uppgiften och få känna att de klarar av övningen. Detta ger dem trygghet. Pia (nr 16) ansåg att hon utnyttjade sig själv som motivationsfaktor för att få barnen engagerade och för att få barnen att förstå. Då studerandena själva visade övningen, fick barnen se den utföras även motoriskt samtidigt som de fick verbal information. Barnen fick alltså både motorisk och intellektuell stimulans.

Grupp IV

Grupp IV valde en handlingsmetod som stimulerade barnen positivt emotionellt genom en regeländring av aktiviteten. Tua (nr 19) ansåg att detta gav barnen medbestämmanderätt i inlärningsaktiviteten vilket ledde till att de blev mera intresserade. Ulla (nr 20) ansåg att barnen blev mer engagerade när hon vid presentationen av stoffet lät dem fritt välja

aktivitet. Barnen stimulerades alltså både positivt emotionellt och intellektuellt (= verbal information) i grupp IV.

Det som bör noteras är att det gemensamma för alla studerande i grupp I-IV är att barnen stimulerades intellektuellt (= fick verbal information) vid studerandenas presentation av stoffet i situation B. Därtill gav studerandena i grupp II-IV positiv emotionell stimulans.

Enligt Rauste - von Wright (1994) är ett av kännetecknen på en god lärare inte bara att han kan kanalisera edukandens aktivitet mot undervisningens mål utan också att han kan kanalisera situationens emotionella atmosfär. Hon anser att man många gånger har förbisett den emotionella aktiveringen av edukanden. Hon nämner också att *"the teacher should be able to formulate and keep clearly in mind the general goals of his or her activity and to approach these goals by flexible means, starting from the learners current conceptions and beliefs"* (s. 47).

Gemensamt för alla studerande är att målet med handlingen i situation B var en *beteendeförändring* hos barnen. Genom denna beteendeförändring försöker studerandena ge barnen insikt i olika delområden inom ämnet rörelsefostran. Dessa insikter kan kallas primära mål med studerandenas handlingsmetoder i situation B. Vid analysen av studerandenas utsagor om sina primära mål framkom följande dimensioner:

Dimension C1: samarbete vuxen-barn

Dimension C2: samarbete i grupp

Dimension C3: övningens regelrätta motoriska utförande

Dimension C4: fysiska färdigheter

Dimension C5: emotionell utveckling.

Ovannämnda dimensioner redovisas i tabell 2 (se nästa sida).

Tabell 2 visar att alla studerande i grupp II-IV (dvs. de studerande som hade det gemensamma kännetecknet att de vid presentationen av stoffet i situation B stimulerade barnen både intellektuellt och positivt emotionellt) försökte nå barnen både positivt emotionellt och ge barnen insikter på de övriga planen. Man kan också konstatera att enbart Gunvor (nr 7) och Nanna (nr 14) med sina handlingsmetoder ville uppnå att barnen utför övningen motoriskt rätt. Endast Ulla (nr 20) hade som mål att barnen skulle

Tabell 2. Studerandenas primära mål med sin handlingsmetod i situation B.

	Grupp:				S:a
	I	II	III	IV	
Samarbete vuxen-barn (C1)	1 (6)				1
Samarbete vuxen-barn (C1) + samarbete i grupp (C2)	9 (1-5, 8-11)				9
Samarbete vuxen-barn (C1) + samarbete i grupp (C2) + emotionell utveckling (C5)		2 (12, 13)	4 (15-18)	1 (19)	7
Övningens regelrätta motoriska utförande (C3)	1 (7)				1
Övningens regelrätta motoriska utförande (C3) + emotionell utveckling (C5)		1 (14)			1
Fysiska färdigheter (C4) + emotionell utveckling (C5)				1 (20)	1
S:a	11	3	4	2	20

träna de fysiska färdigheterna. I jämförelse med de övriga studerandena torde dessa tre (nr 7, 14 och 20) därmed inte ha upplevt att störningar i den interaktiva processen vuxen-barn i situation A skulle ha berott på störningar i den sociala relationen vuxen-barn. Gunvor (nr 7) ville nog med barnets beteendeförändring direkt komma åt att barnen motoriskt regelrätt utförde övningen men hon var dock inte nitisk i sitt strävande. Följande utsaga belyser detta:

Intervjuare: *Och vad sa du, kan du...?*
 Gunvor: *Kanske att Saga ser du att jag har benet såhär.*
 Intervjuare: *Hm, fungera det sedan? Gjorde de som...*
 Gunvor: *En del gånger.*

Det som är värt att notera är att alla studerande förutom Julia (nr 10) och Christel (nr 11) ansåg att genom barnens beteendeförändring nådde man en del av den planerade övningens mål, dvs. att rörelseövningen utfördes aktivt av barnet. Detta innebär att ett av studerandenas sekundära mål med handlingsmetoden i situation B var just att rörelseövningen skulle utföras aktivt av barnen. Detta inbegriper dock inte Julia (nr 10) och Christel (nr 11).

I studerandenas utsagor om vad de uppfattade som det väsentliga på längre sikt kan man skönja tre dimensioner. Dessa tre dimensioner är samarbete med lärare (D1), samarbete i grupp (D2) och träning av motoriska färdigheter (D3). Dimensionerna redovisas i tabell 3.

Tabell 3. Studerandenas långsiktiga mål med sin handlingsmetod i situation B.

		Grupp:				
		I	II	III	IV	S:a
Dimension:	Samarbete med lärare (D1)	3 (2, 5, 6)		1 (16)	1 (19)	5
	Samarbete i grupp (D2)	1 (4)	1 (12)	1 (17)		3
	Samarbete med lärare (D1) + samarbete i grupp (D2)	6 (1, 3, 8, 9, 10, 11)	1 (13)			7
	Träning av motoriska färdigheter (D3)	1 (7)	1 (14)	2 (15, 18)	1 (20)	5
S:a		11	3	4	2	20

Tabellen visar att över 75 % av alla studerande framhöll att ett eller flera av handlingsmetodens primära mål i situation B var väsentliga på längre sikt. (Jfr tabell 2 och 3.) I endast tre fall (nr 15, 18 och 20) nämnde studerandena att ett av handlingsmetodens s.k. sekundära mål, träning av de motoriska färdigheterna, var det väsentliga på längre sikt.

I vilka situationer bör barn ha insikt i det väsentliga som en studerande ville förmedla på längre sikt genom handlingsmetoden i situation B? Vid en

analys av studerandenas svar på denna fråga framkom följande två dimensioner:

Dimension E1: situationerna skola och daghem.

Dimension E2: situationerna framtiden, livet, samhället, arbetet och hemmet.

Tabell 4. Studerandenas långsiktiga mål med handlingen i situation B med hänseende på barnens framtida behov.

		Dimension:			
		E1	E2	E1+E2	S:a
Dimension:	Samarbete med lärare (D1)	2 (2, 19)	1 (6)	2 (5, 16)	5
	Samarbete i grupp (D2)	1 (4)	1 (17)	1 (12)	3
	Samarbete med lärare (D1) + samarbete i grupp (D2)	1 (9)	5 (1, 3, 8, 10, 11)	1 (13)	7
	Träning av motoriska färdigheter (D3)	2 (7, 20)	2 (15, 18)	1 (14)	5
	S:a	6	9	5	20

Det som kan noteras i ovanstående tabell är att dimension E2, som står för framtiden, livet, samhället, arbete och hemmet, omnämndes i studerandenas utsagor som de mest allmänna långsiktiga målen med handlingsmetoden i situation B. I 14 studerandes utsagor framkom framtiden, livet, samhället, arbetet och hemmet, som mål på längre sikt medan skola och daghem nämndes i 11 studerandes utsagor. Vid en jämförelse mellan studerandena i grupp I (dvs. de som presenterade stoffet främst verbalt för barnen i situation B) och studerande i grupp II-IV (dvs. de som gav barnen både intellektuell och positiv emotionell stimulans) kan man notera att dimensionen E2 (situationerna framtiden, livet, samhället, arbetet och hemmet) dominerade i grupp I, procentuellt sett, medan dimensionen E1+E2 (situationerna skola och daghem, framtiden, livet, samhället, arbetet och hemmet) var mest framträdande i grupperna II-IV.

Följande tabell ger en översikt över studerandenas primära mål med handlingsmetoden i situation B i relation till den planerade övningens uppställda mål (dimension F1) samt studerandenas primära och långsiktiga mål med handlingsmetoden i relation till motiveringarna för att barn på daghem behöver ledda rörelsestunder (dimension F2).

Tabell 5. Studerandenas primära mål med handlingsmetoden i situation B i relation till den planerade övningens uppställda mål samt studerandenas primära och långsiktiga mål med handlingsmetoden i relation till motiveringarna för de ledda rörelsestunderna på daghem.

		Dimension:			
		F1		F2	
		Handlingens primära mål i relation till den planerade övningens uppställda mål		Handlingens primära och långsiktiga mål i relation till motiveringarna för ledda rörelsestunder på daghem	
		Instrumentellt värde	Eget värde	Instrumentellt värde	Eget värde
Grupp:	I	4 (2, 6, 8, 9)	7 (1, 3-5, 7, 10, 11)		11
	II		3 (12-14)		3
	(Pos. emot. stimulans)	1 (13)	2 (12, 14)		3
	III	1 (16)	3 (15, 17, 18)		4
	(Pos. emot. stimulans)	1 (18)	3 (15, 16, 17)		4
	IV		2 (19, 20)		2
	(Pos. emot. stimulans)	1 (20)	1 (19)		2

Tabell 5 bekräftar t.ex. att Gunvor (nr 7) hade övningens regelrätta motoriska utförande som sitt primära mål för sin handlingsmetod i situation B. (Se tabell 2.) Detta primära mål hade ett eget värde både i fråga om den planerade övningens uppställda mål och i fråga om motiveringen till att ledda rörelsestunder behövs på daghem. Vad som avses med att ett primärt mål har ett egenvärde i detta sammanhang framkommer t.ex. i Gunvors (nr 7) uttalande. Hon nämnde i intervjun att handlingsmetodens primära mål i situation B var ett av målen i den planerade övningens uppställda mål. Handlingsmetodens primära mål har egenvärde också när det har nämnts som ett skäl till de ledda rörelsestunderna.

Fyra studerande (ca 36 %) i grupp I (den grupp som främst stimulerade barnen intellektuellt) hävdade att deras primära mål med handlingsmetoden i situation B hade ett instrumentellt värde i relation till målet med den planerade övningen. Detta betyder att studerandenas primära mål med handlingsmetoden inte omnämndes som ett av målen med den planerade övningen. Även 4 studerande (ca 44 %) i grupp II-IV (den grupp som stimulerade barnen både intellektuellt och positivt emotionellt) förklarade att ett av deras primära mål med handlingsmetoden i situation B hade ett instrumentellt värde i relation till den planerade övningens uppställda mål. Procentuellt sett fler studerande i grupp II-IV än i grupp I menade att ett av deras primära mål med handlingsmetoden i situation B hade ett instrumentellt värde i relation till målet med den planerade övningen.

Det som tabellen också belyser är att Marina (nr 13), Stina (nr 18) och Tua (nr 20) utnyttjade den positiva emotionella stimuleringen som ett extra medel för att uppnå målet med den planerade övningen. De här studerandena hade dock inte barns emotionella utveckling som ett av de uppställda målen för den planerade övningen. De övriga sex studerandena i grupp II-IV utnyttjade också den positiva emotionella stimuleringen som ett extra medel för att uppnå sitt mål men hade dock barnens emotionella utveckling som ett uttalat mål. Vid en jämförelse mellan grupp I och grupp II-IV kan man här inte se någon skillnad vad gäller studerandenas primära och långsiktiga mål med handlingsmetoden i situation B i relation till motiveringarna för de ledda rörelsestunderna på daghem.

6.6. Studerandenas uppfattningar av sin vuxenroll och av barnens roll i handlingsmetoden i situation B samt bakgrunden till uppfattningarna

Ett slag av reflektion är enligt Handal (1994) att vi överväger alternativ och diskuterar alternativen med oss själva utgående från våra tidigare erfarenheter, våra tillägnade kunskaper och våra värdemässiga prioriteringar. I många fall hamnar vi i ett handlingstväng som tar över kommandot och pressar oss in i något som kan kallas "handling utan reflektion". Följande redovisning visar ett slag av reflektion där studerandena diskuterar sin roll samt barnets roll under handlingsmetoden utgående från deras tidigare

erfarenheter, kunskaper och värdemässiga prioriteringar i handlings-situationen. Här kommer en del av Handals (1994) resonemang om reflektion in. Han anser att en "efterreflektion" är viktig.

Studerandenas uttalanden om sin och barnens roll för gestaltningen av rörelsestunden på daghemmet gäller situation B, då studerandena ändrade sitt handlande på grund av en störning i interaktionen i den tidigare situationen (A). Studerandena resonerar om varifrån de erhållit sin uppfattning av rollerna hos de två parterna i undervisningen. Eftersom deras undervisningsmetod varierade - och med den synen på rollerna - har också analysen av deras uttalanden fokuserats på olika aspekter av undervisningssituationen.

Vid analysen av det synsätt som företräds av studerandena nr 1-12 har utgångspunkten varit själva handlingsmetoden, eftersom just de i sin undervisning koncentrerade sig främst på den verbala informationen (Lisbeth, nr 12, hade dock dessutom använt ett instrument). Utgångspunkterna vid analysen av de uttalanden i denna fråga som gjordes av studerandena nr 13-20 har varit något annorlunda, eftersom dessa vid sidan av handlingsmetoden (presentationen av stoffet) samtidigt lät barnen utföra en inlärningsaktivitet (detta gäller studerandena nr 13-18) eller använt något annat komplement till den verbala informationen (studerande nr 19 och 20 ändrade formen för barnens aktivitet i situation B).

Vid analysen av studerandenas utsagor utkristalliserades fem dimensioner: den egna personligheten (G1), utbildningen (G2), daghemmet (G3), det vardagliga livet (G4) och inget ställningstagande (G5). De här dimensionerna karaktäriseras av följande innehåll:

Dimension G1: Den egna personligheten står t.ex. för att man utgår från det som känns bra för en själv i vuxenrollen, vad man själv skulle trivas med i både barn- och vuxenrollen, hur man själv skulle vilja bli behandlad som barn etc. Det som bör noteras är att de studerande som utgick från hur de själva skulle vilja bli behandlade som barn satte in sina tidigare upplevelser, erfarenheter och önskningar om sig själv i barnens situation när de valde handlingsmetod.

Dimension G2: Utbildningen står t.ex. för att man hänvisar till att man har läst om olika ledarroller och roller i utbildningen. Man går alltså tillbaka till teorilektionerna, betonar att man har fått kunskap om handlingsmetoden och barnrollen i utbildningen etc.

Dimension G3: Daghemmet representeras av utsagor som att man vuxit in i den vuxna roll som fanns på daghemmet, att man behandlade barnen på samma sätt som på daghemmets avdelning, att man tycker att det alltid varit så att tanten leder och att det på det daghemmet fungerade så, att man följde med handledarens timmar etc.

Dimension G4: Det vardagliga livet innehåller utsagan om att uppfattningen är "tagen från det vardagliga livet, mor och barn, dvs. att det är, man bestämmer att nå nu".

Dimension G5: Inget ställningstagande innehåller en utsaga om "jag är dålig på sådana där teorier och saker".

Följande tabell visar hur de olika dimensionerna framkom i grupperna I-IV (se nästa sida).

Ett förtydligande av tabell 6 följer nedan.

Grupp I

De studerande som vid presentationen av stoffet i situation B främst stimulerade barnen intellektuellt (genom verbal information) ansåg att deras vuxenroll innehöll följande karaktäristika: en vuxen som planerar, bestämmer, styr, håller i trådarna, är auktoritären, sätter upp regler, rättar till, hjälper, vill få barnen att förstå. Barnens roll är att t.ex. motta information, förstå, lyda och följa instruktioner, lyssna och låta andra lyssna, vara slaven.

De flesta studerande (8 st) relaterade sin syn både på vuxenrollen och på barnrollen till utbildningen (G2). Den egna personligheten (G1) framkom i tre fall vad beträffar den vuxnes roll och i två fall vad beträffar barnens roll. Daghemmets andel (G3) i den vuxnas och barnets roll relaterades till i två fall. Emedan daghemspraktiken är en del av totala (teoretiska och praktiska) utbildningen vid Barnträdgårdsläraryrket i Jakobstad (=

Tabell 6. Studerandenas uppfattningar av bakgrunden till sin vuxenroll och till barnets roll i handlingsmetoden i situation B.

v = vuxenroll b = barnroll		Grupp:				S:a
		I	II	III	IV	
v&b	Egna personligheten (G1)	1 (8)				1
v&b	Egna personligheten (G1)+ utbildning (G2)			3 (15, 16, 17)	1 (20)	4
v	Egna personligheten (G1)+ utbildning (G2)	2 (7, 10)	1 (13)			3
b	Utbildning (G2)					
v&b	Utbildning (G2)	5 (1, 2, 3, 5, 9)	1 (12)		1 (19)	7
Dimension:	v&b	Utbildning (G2)+ daghem (G3)	1 (14)			1
	v&b	Egna personligheten (G1)+ utbildning (G2)+ daghem (G3)		1 (18)		1
	v&b	Daghem (G3)+ vardagliga livet (G4)	1 (11)			1
	v	Utbildning (G2)+ daghem (G3)+	1 (4)			1
	b	Egna personligheten (G1)+ utbildning (G2)+ daghem (G3)				
v&b	Inget ställningstagande (G5)	1 (6)				1
S:a		11	3	4	2	20

BII), kan man konstatera att 9 studerande nämnde att de påverkats i sin syn på både vuxen- och barnrollen vid den totala utbildningen på BII. Det vardagliga livet (G4) relaterades till i endast ett fall vad beträffar både den vuxnes och barnens roll.

Grupp II

Denna grupp stimulerade barnen både intellektuellt (genom verbal information) och positivt emotionellt vid presentationen av stoffet. Dessa studerande hade den uppfattningen att deras roll i handlingsmetoden var t.ex. att tillrättavisa, stöda, styra, förklara, uppmuntra, bestämma, hjälpa. Barnens roll var att tänka och ta emot. För Marina (nr 13) hade barnet både

en objektroll och en subjektroll genom att hon sade att hon handlade för barnets bästa.

Det gemensamma för denna grupp var hänvisningen till utbildningen (G2). Studerandena talade om ett samband mellan utbildningens teoridel (G2) och deras egen uppfattning av den vuxnes roll och barnens roll. Marina (nr 13) hänvisade till den egna personligheten (G1) vad beträffar den vuxnes roll vid presentationen av innehållet, medan Nanna (nr 14) menade att daghemmet (G3) hade påverkat hennes syn på både den vuxnas och barnets roll.

Grupp III

Grupp III är den grupp studerande som stimulerade barnen intellektuellt (= verbal information), positivt emotionellt och motoriskt vid presentationen av stoffet i situation B. Dessa ansåg att studerandens roll i handlingsmetoden var t.ex. att styra direkt, ösa ur sig, hålla allt i "schack", ge, stå och visa, bestämma, motivera, förmedla, undervisa, vara auktoritär, spexa, leda, ha koll på gruppen. Barnens roll var den passiva mottagarens men enligt Olga (nr 15) hade barnen hade även en aktiv, nyfiken roll.

Det gemensamma för studerandena nr 15-18 i denna grupp var att de utgick från den egna personligheten (G1) i sin syn på de olika rollerna. Dessa studerande kunde även knyta sina uppfattningar av den vuxnes roll och barnens roll till utbildningen (G2). Stina (nr 18) nämnde detta också i intervjun. Hon ansåg att daghemmet (G3) hade format/påverkat synen på barnens och den vuxnes olika roller i den första handlingsmetoden i situation B då hon främst gav verbal information. Utbildningens teoridel (G2) kunde här inte skönjas som påverkande faktor.

Grupp IV

Grupp IV stimulerade barnen intellektuellt (genom verbal information) och positivt emotionellt vid presentationen av stoffet i situation B. Studerandena i denna grupp ansåg att deras roll i handlingsmetoden var t.ex. att förmedla, informera om regler, styra, tillrättavisa. Däremot skilde sig studerandes utsagor från varandra i fråga om barnens roll. Tua (nr 19) nämnde att barnen hade både en objektroll och en subjektroll, medan Ulla (nr 20) ansåg att barnen i informationssituationen var levande individer.

Enligt Ulla (nr 20) fick barnen tänka ut själva vad de ville göra och hur de ville göra det. Skillnaden i synen på barnens roll framkommer också i skillnader i den information som studerande gav barnen. I Tuas (nr 19) fall var stilen mer tillrättavisande än i Ullas (nr 20).

Det gemensamma för studerandena i grupp IV är att de hänvisade till ett samband mellan utbildningens teoridel (G2) och sina egna uppfattningar av sin egen roll och barnens roll. Ulla (nr 20) ansåg att även hennes egen personlighet (G1) inverkade på metodvalet, både i fråga om den vuxnes roll och barnens roll.

6.7. Studerandenas uppfattningar av vad som skedde i den interaktiva processen i situation A samt deras uppfattningar av hur situation A skulle ha kunnat undvikas

Studerandena tillfrågades om vad de själva kände då de upplevde störningar under den interaktiva processen i situation A. På basen av deras uttalanden kan man konstatera att de alla reflekterade över situationen. De bildade sig en uppfattning av situation A utgående från hur barnen gav respons på den information som de fick av studerandena. Utgående från denna situation A fattade studerandena ett handlingsbeslut som fick utlopp i en handlingsmetod i situation B. Härmed torde man kunna konstatera att studerandena gjorde en reflektion, enligt Uljens (1993, 10), i situation A. Man kan säga att de i situation A fokuserade sig på handlingen i sig själv och handlingens resultat. I det följande redovisas några studerandes utsagor om den känsla, som de upplevde under den interaktiva processen, där störningar förekom. Utsagorna belyser samtidigt studerandenas reflektion över situationen:

- Beata (nr 2): "inte nu lessen, jag tänkte att nej"
- Henrietta (nr 8): "varför sa jag inte före att vi inte far dit"
- Julia (nr 10): "jag tappar greppet om hela gruppen"
- Nanna (nr 14): "hjälp, hur skall jag göra nu"
- Olga (nr 15): "besviken, jag vill inte ge opp"

Tua (nr 19): "nu for det...inte intresserad av leken"

Ulla (nr 20): "vad skall jag hitta på nu"

Utgående från de ovannämnda utsagorna och de övriga studerandenas utsagor torde kunna konstateras, att handlingsmetoden i sig själv inte var planerad i förväg.

I de flesta fall kunde man inte skönja att studerandena var förberedda på det som skedde i situation A. Två studerande, Anna (nr 1) och Dagmar (nr 4), var dock förberedda på att störningar skulle uppkomma i den interaktiva processen.

Anna (nr 1): "inte så farligt...vi visste hur han var...förberett oss på att han blir krånglig...och...jag tänkte inte det var ett så stort problem eftersom det inte var någonting nytt...så ja"

Dagmar (nr 4): "inte tog jag det som något problem åt mig själv inte...hade tänkt att det kommer att gå på det viset...barnen hade svårt att samarbeta...var lite beredd på det"

Dagmar (nr 4) var en av de studerande som inte upplevde störningar som ett problem i den interaktiva processen vuxen-barn i situation A.

Handals (1994) definition av reflektion är att vi överväger alternativ och diskuterar alternativen med oss själva i relation till våra tidigare erfarenheter, kunskaper och värdemässiga prioriteringar. Enligt studerandenas utsagor övervägde de inte andra alternativ än de de valde i själva handlingsituationen. Däremot diskuterade vissa studerande sitt handlingsalternativ i situation A med sig själva i förhållande till sina tidigare erfarenheter, kunskaper och värdemässiga prioriteringar. Följande utsagor må belysa detta resonemang:

Gunvor (nr 7): "nä, inte kändes det ju så hemskt trevligt inte. Men sen tänkte jag också såhär att det är inte så allvarligt tänkte jag. Därför steg jag ju inte opp själv heller och gick och vred om det där benet på dom utan jag tänkte ok....alltså ville ju jag att alla skulle göra som det var meningen. Men så visste inte jag hej, hur skall jag göra dethär nu, att för jag tycker inte om sådant att man utpekar liksom att du och du och du, jag tycker inte om sådant om dom var, en av de här flickorna var ganska såndär blyg och sån"

Julia (nr 10): "jag tycker själv och att, att, att det är onödigt att, liksom, att säga åt barn att t.ex. från samlingarna att gå ut och det där, jag

tycker inte om det...nå inte kan jag ju säga att jag bara kom på det på det viset utan jag tänkte att, att, att jag ville att han ändå skulle få vara med och se, men ändå så måste han kanske gå bort en stund från gruppen för att få lugna ner sig"

Rakel (nr 17): "men så började jag tänka att nog måste det ju fungera att nog har det fungerat på andra daghem dethär att"

Endast i dessa studerandes utsagor kunde man finna en del av den reflektion som Handal (1994) åsyftar. Gunvor, Julia och Rakel (nr 4, 10 och 17) var tre av de fem intervjupersoner som konstaterade att de inte upplevde störningar som ett problem i den interaktiva processen vuxen-barn i situation A.

Situation A (dvs. alla studerande i undervisningen gjorde ett handlingsbeslut som utlöstes av någon upplevd störning i den interaktiva processen vuxen-barn efter att de presenterat stoffet främst verbalt åt barnen) präglades i grupp I-III av att barnen inte förstod och/eller inte följde övningens regler utgående från informationen från ledaren i situation A. I grupp IV var dock situationen den att Tua (nr 19) ansåg att barnen inte följde övningens regler p.g.a. att hon planerat en omotiverad aktivitetsform utgående från barnens behov. Ulla (nr 20) ansåg att barnen inte uppnådde övningens mål p.g.a. en "felaktig" aktivitetsform. Det gemensamma för grupperna I-IV är att alla under intervjusituationen medgav att de inte i tillräcklig utsträckning beaktat barnens förutsättningar och behov vid presentationen av stoffet. Därför uppkom störningarna.

Vid analysen av studerandenas utsagor om vad som var orsak till att störningar uppkom i den interaktiva processen i situation A kan följande dimensioner redovisas.

Dimension H1:Ledaren själv. Följande utsagor belyser vad ordet *ledaren själv* står för:

Rakel (nr 17): "mig själv, min planering och erfarenhet, hur jag framställer det för barnen och tar fram det"

Ulla (nr 20): "inte så bra instruktioner"

Dimension H2:Barnen. Som exempel kan nämnas:

- Beata (nr 2): "barnen ville testa mig"
 Marina (nr 13): "han var alltid avig..visste inte hur jag skulle göra med honom"
 Tua (nr 19): "oroliga barn..barn som inte var vana att vara i stor grupp"

Dimension H3: Yttre faktorer, såsom fysisk miljö, utrustning och handeldare.

Följande tabell redovisar dimensionerna H1-H3 i förhållande till grupperna I-IV.

Tabell 7. Studerandenas uppfattningar av orsaker till störningen i den interaktiva processen i situation A.

		Dimension:				
		Ledaren själv(H1) + barnen (H2)	Ledaren själv(H1)	Ledaren själv(H1) + barnen (H2) + yttre faktorer (H3)	Ledaren själv(H1) + yttre faktorer (H3)	S:a
Grupp:	I	6 (2-6, 10)	1 (7)	2 (1, 11)	2 (8, 9)	11
	II	1 (13)	2 (12, 14)			3
	III		4 (15-18)			4
	IV	1 (19)	1 (20)			2
	S:a	8	8	2	2	20

Alla studerade ansåg att de själva var orsaken eller en del av orsakerna till att störningar uppkom. Hälften av försökspersonerna ansåg att både de och barnen (dimensionerna H1 och H2) var orsaken till att störningar uppkom. Procentuellt sett dominerade den uppfattningen i grupp I (som gav främst intellektuell stimulans i situation B). Endast i grupp I uppgav nästan 20 % av studerandena att de + yttre faktorer (H1+H3) inverkat på att störningarna uppkom. Däremot ansåg endast en studerande i samma grupp att enbart hon själv (H1) var orsaken till den uppkomna störningen i situation A. Hälften av studerandena i grupp IV och över hälften av studerande i grupp II (som gav både intellektuell och positiv emotionell stimulans) betonade att enbart de själva (H1) var orsaken till störningen

i den interaktiva processen. I grupp III (som gav intellektuell, positiv emotionell och motorisk stimulans) ansåg alla studerande att de själva (H1) var orsak till det inträffade i situation A.

Clarke (Lahdes 1978, 40) betonar att undervisningens utgångspunkt alltid är tillräckligt klara mål, som är anpassade till skolan. Han framhäver också undervisningen som interaktionsprocess. Vid analyseringen av vad som skedde i den interaktiva processen i situation A kunde man särskilja två dimensioner utgående från studerandenas utsagor. Dimension I1 innefattar att barnen upplevdes vara motiverade, dvs. försökte utföra övningen enligt studerandenas instruktioner. Dimension I2 innebär att barnen inte upplevdes vara motiverade. Analysen av studerandenas utsagor om dessa två dimensioner har utgått från de faktorer som enligt Clarke (Lahdes 1978, 40) är väsentliga i undervisningen. En del av de utsagor som anknyter till dimensionen motiverade barn (I1) är följande:

Irene (nr 9):

"barnen förstod inte min verbala instruktion...det blev råddigt"

Lisbeth (nr 12):

"råddigt, bade inte lyckats förklara"

Pia (nr 16):

"barnen förstod inte leken..alla hängde inte med"

Ulla (nr 20):

"det blev för mycket väntande...barnen blev okoncentrerade och otåliga"

Exempel på utsagor som anknyter till dimensionen inte motiverade barn (I2) följer nedan:

Beata (nr 2):

"okoncentrerade och spralliga..pajasas..höll på att tappa greppet om barnen"

Marina (nr 13):

"jag vill att barnet skall vara med och inte vid ribbstolarna"

Olga (nr 15):

"barnen okoncentrerade, följde inte med"

Tua (nr 19):

"det blev rörigt, okontrollerat... de sprang och lyssnade inte på musiken"

Följande tabell belyser hur de studerande fördelade sig i de två dimensionerna enligt deras utsagor om upplevelserna av barnens motivation i situation A.

Tabell 8. Studerandenas uppfattningar av barnens motivation.

		Dimension:		S:a
		Motiverade barn I 1	Inte motiverade barn I 2	
Grupp:	I	3 (5, 7, 9)	8 (1-4, 6, 8, 10, 11)	11
	II	2 (12, 14)	1 (13)	3
	III	3 (16-18)	1 (15)	4
	IV	1 (20)	1 (19)	2
	S:a	9	11	20

Tabell 8 visar att över hälften av alla studerandes utsagor påvisar att barnen inte upplevdes vara motiverade i situation A, vilket betyder att studerandena i undervisningen fattade ett handlingsbeslut, som fick utlopp i att de presenterade stoffet på nytt i situation B. Vid en jämförelse mellan grupperna kan konstateras att hälften av studerandena i grupp IV och mer än hälften av studerandena i grupperna II och III (de grupper I-IV som stimulerade barnen både intellektuellt och positivt emotionellt) ansåg barnen motiverade (I1). Studerandena i grupp I (som stimulerade barnen främst intellektuellt) anslöt sig mera till dimensionen inte motiverade barn (I2). Enligt studerandenas utsagor om problemet i situation A torde man kunna skönja att problemet var att de inte i tillräcklig utsträckning behärskade, anpassade och individualiserade sitt arbetssätt vid presentationen av stoffet. De tog vid sin verbala presentation av innehållet inte tillräckligt i betraktande barns förutsättningar och inlärningsätt vid sin verbala presentation av innehållet.

Studerandena tillfrågades också om hur de hade kunnat undvika det som skedde i situation A. En analys av deras uttalanden om detta och om

eventuella andra handlingsmetoder leder till att följande fyra dimensioner kan särskiljas:

Dimension J1: De praktiska förutsättningarna (t.ex. fysisk miljö och utrustning)

Dimension J2: Den sociala kontakten (möjligheten att förbättra kontakten till barnen)

Dimension J3: Barnens sociokulturella förutsättningar (barnens ovana vid att vara i stor grupp, eventuella bristande erfarenhet av övningen, ovana vid aktiviteter etc.)

Dimension J4: De personliga förutsättningarna (t.ex. ledarens känsloläge, självförtroende och ledarstil, bristande erfarenhet av motsvarande övningar etc.)

Följande tabeller (nr 9 och 10; se nästa sida) redovisar hur dimensionerna J1-J4 framkom i grupp I-IV med betraktande av de två dimensionerna I1 och I2 i tabell 8 .

I situation A var det sammanlagt 9 studerande som upplevde att det förekom störningar som inte berodde på att barnen inte var motiverade. Tabell 9 bekräftar att alla dessa studerande i intervjun ansåg att de i situation A skulle ha kunnat knyta en bättre social kontakt till barnen (J2). Fem studerandes utsagor berörde barnens sociokulturella förutsättningar (J3), t.ex. att barnen var ovana att vara i stor grupp. Endast en studerande hänvisade till de personliga förutsättningarna (J4): hon var uppspelt, nervös och osäker. Tabellen visar även att endast tre studerande i grupp I (som gav främst intellektuell stimulans vid presentationen av stoffet i situation B) upplevde att barnen försökte följa de instruktioner som de gav. Av dessa tre fanns två studerande, Emelia (nr 5) och Gunvor (nr 7), som nämnde att de inte upplevde störningar som ett problem i den interaktiva processen. Även en person i grupp III, Rakel (nr 17), hade samma upplevelse. Hälften eller över hälften av studerandena i grupp II-IV (de grupper som stimulerade barnen intellektuellt och positivt emotionellt i situation B) hade den uppfattningen att barnen följde deras instruktioner i situation A.

Tabell 9. Studerandenas uppfattningar av vad de med de motiverade barnen (II) kunde ha beaktat vid presentationen av stoffet i situation A.

		Grupp:				
		I	II	III	IV	S:a
Dimension:	De praktiska förutsättningar (J1) + den sociala kontakten (J2)		1 (14)		1 (20)	2
	Den sociala kontakten (J2)		1 (12)			1
	Den sociala kontakten (J2) + barnets sociokulturella förutsättningar (J3)	2 (5, 7)		3 (16-18)		5
	Den sociala kontakten (J2) + de personliga förutsättningar (J4)	1 (9)				1
	S:a	3	2	3	1	9

Tabell 10. Studerandenas uppfattningar av vad de kunde ha beaktat vid presentationen av stoffet i situation A med de omotiverade barnen (I2).

		Grupp:				
		I	II	III	IV	S:a
Dimension:	De praktiska förutsättningar (J1)	1 (1)				1
	Den sociala kontakten (J2)		1 (13)			1
	De praktiska förutsättningar (J1) + den sociala kontakten (J2)	1 (8)				1
	Den sociala kontakten (J2) + barnets sociokulturella förutsättningar (J3)	3 (4, 10, 11)		1 (15)		4
	Barnets sociokulturella förutsättningar (J3)				1 (19)	1
	Den sociala kontakten (J2) + barnets sociokulturella förutsättningar (J3) + de personliga förutsättningar (J4)	3 (2, 3, 6)				3
S:a	8	1	1	1	11	

I situation A var det 11 studerande som upplevde störningar som berodde på att barnen inte upplevdes vara motiverade att följa med i undervisningen. Tabell 10 bekräftar att 9 studerande i intervjun ansåg att de i situation A skulle hade kunnat knyta en bättre social kontakt till barnen (J2). Över hälften av de studerande som redovisas i denna tabell antydde att de bättre skulle ha kunnat beakta barnens sociokulturella förutsättningar (J3). De talade t.ex. om att barnen var ovana att vara i stor grupp och ovana med aktivitet. Dimensionen de personliga förutsättningarna (J4) och dimensionen de praktiska förutsättningarna (J1) framkom i tre respektive två studerandes utsagor.

Enligt Gudmundsdottir och Shulman (1987) är lärarens kunskap om det pedagogiska innehållet det viktigaste när han skall överföra innehållet till sina edukander. Det pedagogiska innehållet består av kunskap om innehållet, allmän pedagogisk kunskap och kunskap om edukanden. Dessa tankegångar är utarbetade i Shulmans (Gudmundsdottir och Shulman 1987) forskningsprogram "Knowledge Growth in Teaching". Projektet ledde till en logisk modell för den kunskap som undervisningen bygger på. Modellen bygger på 7 typer av kunskap: 1) kunskap om innehållet, 2) allmän pedagogisk kunskap, 3) kunskap om läroplanen, 4) kunskap om edukanden, 5) kunskap om undervisningssammanhanget, 6) kunskap om undervisningsmålet samt 7) kunskap om det pedagogiska innehållet. (Shulman 1987)

Ifall man kopplar de två senast redovisade tabellerna till Shulmans (1987) modell, kan man säga att de praktiska och personliga förutsättningarna står för begreppet allmän pedagogisk kunskap, medan barns sociokulturella förutsättningar hänför sig till begreppet kunskap om edukanden. Den sociala kontakten kan knytas till begreppet kunskap om innehållet. Ingen av studerandena nämnde dock att de skulle ha kunnat undvika situationen genom att ha bättre kunskaper om innehållet såsom kunskaper om motoriska färdigheter (punkt 1 i Schulmans modell, dvs. ämnesinnehållet). Den allmänna slutsats som kan dras utgående från tabellen är att studerandenas kunskap om det pedagogiska innehållet, dvs. metoden att överföra innehållet till edukanderna har varit bristfällig i situation A vad beträffar allmän pedagogisk kunskap och kunskap om edukanden.

6.8. Studerandenas uppfattningar av sin handlingsmetod och av de faktorer som inverkar på handlingsmetoden i situation B

Enligt Molander (1993, 21-22) kräver etiken en analys av vem man arbetar för och hur man arbetar. *"Etiken finns i handlingen, i varje ställningstagande - den styr uppmärksamheten"* (s. 21). Yrkesetiken avgör vad som är bra resultat genom att avgöra vad ett bra arbete och ett gott omdöme är. Etiken handlar om villkoren för arbetets ära och för utövningen av arbetet, medan villkoren kan stipuleras som kunskaper, verktyg, material och krav på färdigt material. (Tempte 1982, 77-78)

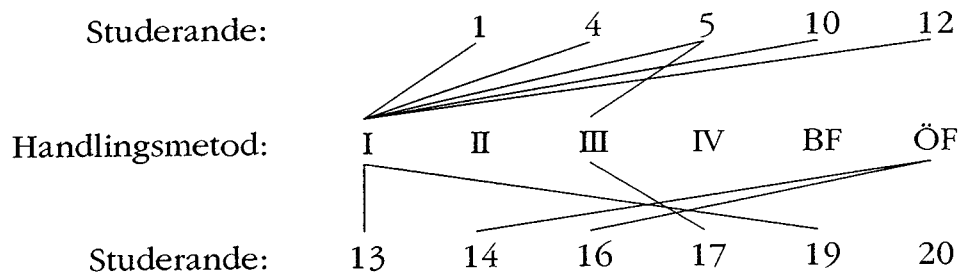
Uttryckta med Temptes (1982, 77) begrepp var barnen materialet i denna undersökning. Vid intervjusituationen uppgav studerandena sitt/sina mål med handlingsmetoden, vilket torde ge uttryck för hennes syn på barns behov och ett beaktande av barnens behov i situation B.

Studerandenas yrkesetik framkom i intervjusvaren. De beskrev sin egen handlingsmetod, hur de värdesätter metoden och vilka förslag till alternativa handlingsmetoder i situation B de hade. Vid analysen av dessa utsagor har fyra dimensioner utkristalliserats: K1, K2, K3 och K4. Handlingsmetoden kan hänföras till Temptes (1982, 77) resonemang om verktyg och till Handals (1994) resonemang om reflektion, dvs. de värdemässiga prioriteringarna. Figurerna 16-19 redovisar de fyra dimensionerna.

Figurerna 16-19 visar studerandenas förslag till annan handlingsmetod. I analysen har deras utsagor om annan handlingsmetod hänförts till redan tidigare redovisade handlingsmetoder för grupperna I-IV. (Se 6.2.) Bokstäverna BF (= barnens förslag) står för den metod där man reflekterat över metoden att utgå från barnens förslag och idéer. Bokstäverna ÖF (= övriga förslag) innefattar andra förslag till handlingsmetod.

Dimension K1

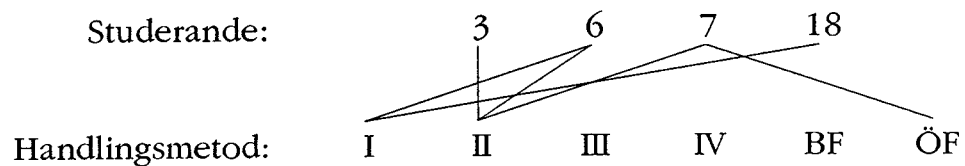
finns hos de studerande som inte uppgav i sina utsagor att de var kritiska till sin handlingsmetod.



Figur 16. Studerandenas förslag till annan handlingsmetod i dimension K1.

Dimension **K2**

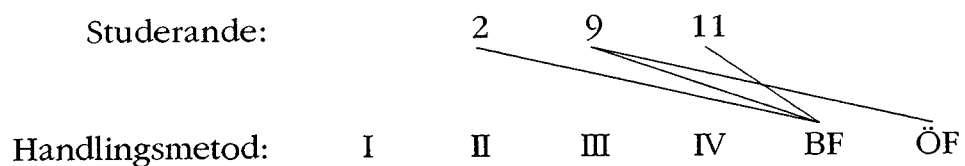
finns hos de studerande som uppgav i sina utsagor att de var allmänt kritiska till sin handlingsmetod och därigenom insåg sina egna skyldigheter gentemot barnens rättigheter.



Figur 17. Studerandenas förslag till annan handlingsmetod i dimension K2.

Dimension **K3**

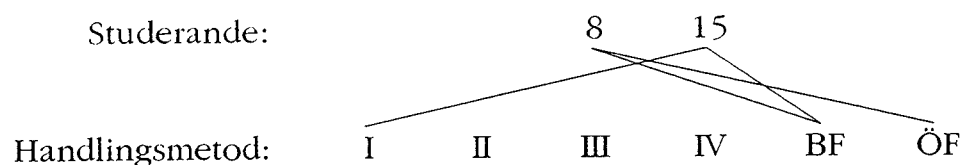
finns hos de studerande som uppgav i sina utsagor att de var direkt kritiska till sin handlingsmetod och därigenom insåg sina egna skyldigheter gentemot barns rättigheter. Dessa studerande var direkt kritiska i och med att de i handlingsituationen A inte hade arbetat utgående från barnens egna förslag och idéer. Dessa studerande nämnde både i intervjun och i frågeformuläret att de insåg att handlingsmetoden innehöll något etiskt fel gentemot barnen.



Figur 18. Studerandenas förslag till annan handlingsmetod i dimension K3.

Dimension K4

finns hos de studerande som uppgav att de var indirekt kritiska till sin handlingsmetod i situation A. De nämnde att de i handlingssituationen A skulle ha kunnat utnyttja barnen mera och arbeta utgående från deras förslag och idéer. Dessa studerande sade inte direkt under intervjuens gång och nämnde inte heller i frågeformuläret att de ansåg att handlingsmetoden i situation B skulle ha innehållit något etiskt fel gentemot barnen.



Figur 19. Studerandenas förslag till annan handlingsmetod i dimension K4.

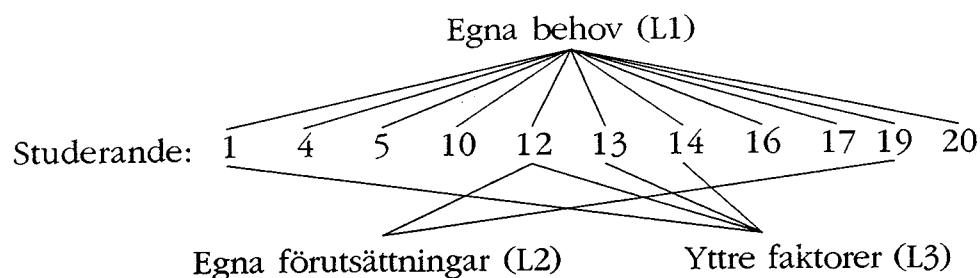
Figurerna ovan redovisar både studerandenas förslag till och kunskaper om andra handlingsmetoder i situation B. Det typiska för *dimension K1* är handlingsmetoden i grupp II och IV samt den handlingsmetod som bokstäverna BF står för inte nämndes i studerandenas utsagor. Den allmänna handlingsmetoden som studerandena skulle ha utnyttjat är att enbart ge verbal information. Studerande i *dimension K2* nämnde inte handlingsmetoderna i grupp III och IV samt den handlingsmetod bokstäverna BF står för. Handlingsmetoden i grupp II tycktes vara mer populär än handlingsmetoden i grupp I och de handlingsmetoder som bokstäverna ÖF representerar. Alla studerande i *dimension K3* nämnde BF. En studerande hänvisade till ÖF. Studerandena i *dimension K4* har det gemensamt att de sagt sig ha kunnat utgå från barnens förslag och idéer. De handlingsmetoder som studerandena i grupp II, III och IV utnyttjade nämndes inte som alternativa handlingsmetoder bland studerandena i dimension K4.

Kunskaper berör också studerandes kunskaper om krav på färdigt resultat. Enligt Tempte (1982, 77) inverkar dessa krav på etiken i handlandet. Studerandenas insikter i de egna behovens (L1), de egna förutsättningarnas (L2) och de yttre faktorernas (L3) inverkan på handlingsmetoden har bildat dimensionerna L1-L3. Analysen visar studerandenas situationsetik. Enligt Myhre (1982, 69) skall situationsetiken värderas utifrån situationen och

dess krav. Följande redovisning berör studerandenas utsagor i dimensionerna L1-L3 i relation till de fyra dimensionerna K1-K4. Detta redovisas i figurerna 20-23.

Dimension **K1**

Studerandena i dimension K1 har 4 representanter från grupp I, alla representanter för grupp II och IV samt 1 representant från grupp III.



Figur 20. Dimension K1 - studerandenas insikter i de faktorer som inverkar på handlingsmetoden i situation B.

De egna behoven (L1) står t.ex. för behov av att alla deltar, behov av att bli uppfattad rätt och behov av att uppnå sitt mål etc.

De egna förutsättningarna (L2) står t.ex. för bristande tillit till sin egen förmåga att samla barnen (Lisbeth nr 12) och osäkerhet om "hur det skall vara precis" (Tua nr 19).

De yttre faktorerna (L3) är t.ex. praktikuppgiftens art, planeringen, tidsbristen, handledarens närvaro, vitsordet och den fysiska miljön.

Det gemensamma för alla studerande i dimension K1 är att de ansåg att handlingsmetoden var bra och att de egna behoven inverkar på handlingsmetoden. Fyra studerande nämnde också påverkan av yttre faktorer. De egna förutsättningarnas inverkan uppgav 2 studerande vara orsaken till sin handlingsmetod.

Dimension **K2**

Dimension K2 består av 3 studerande från grupp I och 1 studerande från grupp III. Det gemensamma för alla studerande i denna dimension är att de nämnde att de egna behoven inverkar på handlingsmetoden i

situation B. Studerande i denna grupp var allmänt kritiska mot sitt handlande och det framkom i följande utsagor:

Charlott (nr 3):

"bör inte användas ofta - stör atmosfären och aktiviteten avbryts... barn bör få arbeta i lugn och ro"

Fanny (nr 6):

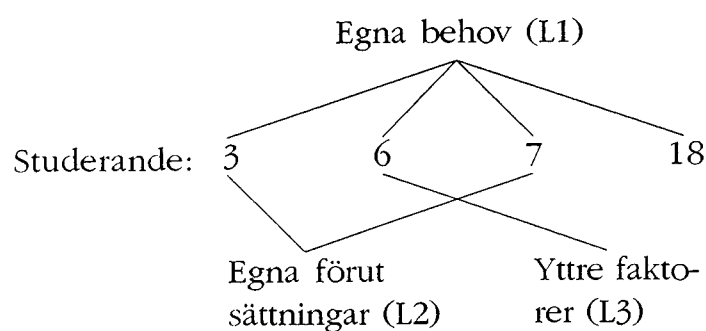
"angrep hela gruppen i stället för den vilda pojken"

Gunvor (nr 7):

"det var en utpekande handling"

Stina (nr 18):

"barn blev passiva då de tog emot info (metod 1)... i rörelse bör barn vara aktiva"



Figur 21. Dimension K2 - studerandenas insikter i de faktorer som inverkar på handlingsmetoden i situation B.

De egna behoven (L1) står t.ex. för behovet av att alla skall göra samma sak, behovet att framträda, behovet att reda upp situationen och att få gruppen att hänga med.

Exempel på utsagor som visar de egna förutsättningarnas (L2) inverkan är tal om att man är "osäker hur hålla och ovan att hålla" (Charlott nr 3) och man är "pehmo" (Gunvor nr 7)

Exempel på påverkande yttre faktorer (L3) är uttalandet om att gymnastiksalen var liten.

Dimension K3

Dimension K3 består av 3 studerande från grupp I. Ingen av studerandena i dimension K3 representerade grupp II, III och IV. Det gemensamma för studerandena i denna dimension är att de egna behoven och de yttre faktorerna inverkar på deras handlingsmetod. Deras utsagor om att de

var direkt kritiska mot sitt handlande då de inte utgått från barnens egna idéer och förslag följer nedan.

Beata (nr 2):

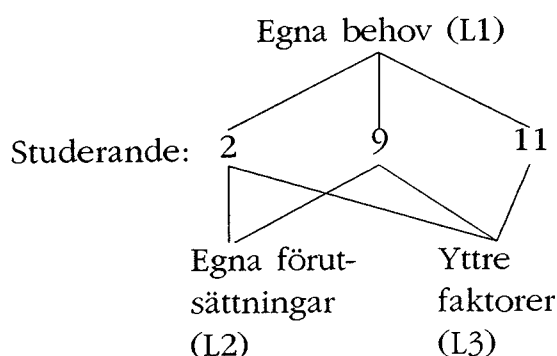
"metoder bör utgå från barnen...den vuxne skall inte alltid bestämma vad som är rätt och fel"

Irene (nr 9):

"barnen fick inte utveckla något helt eget utifrån det de förstätt... drog in deras kreativitet"

Christel (nr 11):

"jag borde ha tagit vara på barnens springlust... gjort något av det och inte följt pappret blint...utgick inte från barnens idéer och spontanitet"



Figur 22. Dimension K3 - studerandenas insikter i de faktorer som inverkar på handlingsmetoden i situation B.

De egna behoven (L1) som påverkande faktorer kunde här vara t.ex. att få ordning för att kunna fortsätta, att man ville nå övningens mål, att man ville bli säker på normalprogrammet, att få genomföra det man planerat, att övervinna problem, att visa sin makt etc.

De egna förutsättningarna (L2) framkommer i uttalanden om oerfarenhet och osäkerhet om tillvägagångssättet.

Exempel på yttre faktorer (L3) i detta sammanhang är hänvisningar till att planeringen och handledaren styrde.

Dimension K4

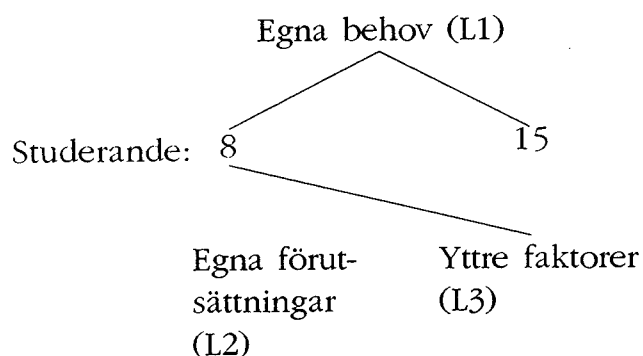
Denna dimension består av 2 studerande: en från grupp I och en från grupp III. Det gemensamma för dem var att de hänvisade till att deras handlingsmetoder i situation B påverkades av de egna behoven. De nämnde dock inget om att de egna förutsättningarna skulle ha inverkat,

vilket också förenade dem. Henrietta (nr 8) sade så här om sin handlingsmetod:

Henrietta (nr 8):

"tycker inte om att avbryta...bör säga före vad man får och inte får...för jag tror om man själv och skulle vara det där barnet och bli avbruten mitt i och säga att det där får inte så är det inte lika roligt något mer"

Därmed kan man säga att Henrietta var allmänt kritisk till sitt handlande i situation B. Olga (nr 15) nämnde dock inte direkt under intervjuens gång eller i frågeformuläret att hon var allmänt eller direkt kritisk till sitt handlande. Dessa två studerande var indirekt kritiska till sin handlingsmetod, emedan de inte direkt nämnde i intervjun eller i frågeformuläret att de insåg sina skyldigheter gentemot barns rättigheter. De talade i stället om att utgå från barnens idéer och förslag som alternativ handlingsmetod.



Figur 23. Dimension K4 - studerandenas insikter i de faktorer som inverkar på handlingsmetoden i situation B.

De egna behoven (L1) står här för att man vill få situationen och gruppen att fungera samt att man vill ha en lärarledd stund eller en "egen stund", inte barnens.

Exempel på yttre påverkande faktorer (L3) är hänvisning till att praktikuppgiften och tiden styrde.

En allmän kommentar till redovisningen ovan är att 9 studerande var allmänt, direkt och indirekt kritiska (dimensionerna K2-K4) till sin handlingsmetod i situation B. Av dessa 9 studerande var 2, dvs. Henrietta (nr 8) och Olga (nr 15) indirekt kritiska (K4) till sitt handlande. Vid en närmare analys av dessa 9 studerande framkommer att 7 studerande

representerade grupp I och 2 studerande grupp III. Ingen av studerandena i grupp II och IV var på ovannämnda sätt kritiska till sitt handlande.

Tabell 11 redovisar hur dimensionerna de egna förutsättningarna (L2) och de yttre faktorerna (L3) inverkar på studerandenas handlingsmetoder i situation B i relation till grupperna I-IV.

Tabell 11. Studerandenas uppfattningar av egna förutsättningar (L2) och yttre faktorer (L3) inverkan på handlingsmetoden i situation B.

		Grupp:				S:a
		I	II	III	IV	
Dimension:	Egna förutsättningar (L2)	2 (3, 7)			1 (19)	3
	Egna förutsättningar (L2) + Yttre faktorer (L3)	2 (2, 9)	1 (12)			3
	Yttre faktorer (L3)	4 (1, 6, 8, 11)	2 (13, 14)			6
S:a		8	3		1	12

Tabell 11 visar att 12 studerande upplevde att de egna förutsättningarna samt de yttre faktorerna inverkar på handlingsmetoden i situation B. Alla studerande i grupp II (som stimulerade barnen både intellektuellt och positivt emotionellt) ansåg att de egna förutsättningarna (L2) och de yttre faktorerna (L3) inverkar på deras handlingsmetod. Över hälften av studerandena i grupp I (som stimulerade barnen främst intellektuellt) ansåg detsamma. Ingen av de studerande som stimulerade barnen intellektuellt, positivt emotionellt och motoriskt (grupp III) nämnde dock att dimensionerna L2 och L3 hade haft någon betydelse för deras handlingsmetod.

Data från tabell 11 kan också sättas i relation till resultaten från analysen av dimensionerna K1-K4. (studerandenas kritik av sig själva). Då kan följande tabell redovisas.

Tabell 12 (se nästa sida) visar att studerande som var kritiska (dimensionerna K2-K4, dvs. allmänt, direkt och indirekt kritiska) till sin handlingsmetod i situation B och ansåg att de egna förutsättningarna (L2) och de yttre

Tabell 12. Kritiska och icke kritiska studerande i relation till egna förutsättningar och yttre faktorer.

		Dimension:	
		Kritiska K2+K3+K4	Icke kritiska K1
Dimension:	Egna förutsättningar (L2) + Yttre faktorer (L3) inverkade på handlingsmetoden	2, 3, 6, 7, 8, 9, 11	1, 12, 13, 14, 19
	Egna förutsättningar (L2) + Yttre faktorer (L3) inverkade inte på handlingsmetoden	15, 18 (metod 1)	4, 5, 10, 16, 17, 20

faktorerna (L3) inverkade på handlingsmetoden i situation B, alla hänförde sig till grupp I (som gav främst intellektuell stimulans i situation B). De studerande som var kritiska (K2-K4) men inte ansåg att de egna förutsättningarna (L2) och de yttre faktorerna (L3) inverkade på handlingsmetoden i situation B hörde till grupp III (som vid presentationen av stoffet i situation B stimulerade barnen intellektuellt, positivt emotionellt och motoriskt). Studerande, som inte var kritiska (K1) men ändå ansåg att de egna förutsättningarna (L2) och de yttre faktorerna (L3) inverkade var hela grupp II (som stimulerade barnen både intellektuellt och positivt emotionellt vid presentationen av stoffet i situation B) och en studerande ur vardera grupperna I och IV (= stimulansen av barnen var av främst intellektuell samt av positiv intellektuell och emotionell art). Den grupp studerande som inte var kritisk (K1) och som inte heller ansåg att de egna förutsättningarna (L2) och de yttre faktorerna (L3) hade betydelse för handlingsmetoden, bestod av en studerande från grupp IV, 2 studerande från grupp III och 3 studerande från grupp I. Det som bör noteras är att 4 (nr 4, 5, 10 och 17) av de 5 studerande som inte upplevde störningar som ett problem i den interaktiva processen i situation B, var av den åsikten att de egna förutsättningarna (L2) och de yttre faktorerna (L3) inte inverkade på handlingsmetoden. Av samma åsikt var även över hälften av de studerande (nr 4, 16, 17 och 20) som utgick från den egna personligheten (dimension G1) i sin syn på barnrollen. (se tabell 6).

Följande redovisning tar sin utgångspunkt i studerandenas mera specifika personliga behov i situation B, dvs. vad studeranden själv försökte

utveckla/uppnå med sin handlingsmetod för sin egen personliga utveckling. Detta framläggs i tabell 13.

Tabell 13. Studerandenas specifika, personliga behov i relation till handlingsmetoden i situation B.

		Dimension					
		Säkerhet (M1)	Trygghet i att pröva nya saker (M2)	Bättre kunskap till nästa gång (M3)	Tillfreds- ställelse (M4)	Insikt om egna begränsningar (M5)	S:a
Grupp	I	4 (1-3, 6)	4 (4, 7, 9, 10)	1 (8)	1 (5)	1 (11)	11
	II	1 (12)	1 (13)		1 (14)		3
	III		1 (17)	1 (15)	2 (16, 18)		4
	IV	1 (19)			1 (20)		2
	S:a	6	6	2	5	1	20

Den styrda handlingsmetoden utövade studerandena i hög grad för att uppfylla sitt behov av att bli säker (M1) i den vuxna ledarrollen, för att bli trygg i att pröva nya saker (M2) och för att vara nöjd (M4). Emelia, Nanna och Ulla (nr 5, 14 och 20), t.ex., utövade handlingsmetoden för tillfredsställelsens skull (M4), medan Christel (nr 11) uppgav "att man inte kan uppnå med en sådan metod något med sig själv, man var nog bara besviken och missnöjd". Ett förtydligande till denna utsaga är att Christel (nr 11) helt avbröt rörelsestunden när problemet uppstod i situation B.

6.9. Studerandenas uppfattningar av gymnastik och idrott

Studerandenas utsagor om gymnastik och idrott vittnar om att alla var positivt inställda till just dessa ämnen. De flesta studerande ansåg att gymnastik och idrott behövs för dimensionerna det fysiska (N1), det psykiska (N2) och det sociala (N3) välbefinnandet. De övriga studerandena betonade främst det fysiska (N1) och det psykiska (N2) välbefinnandet. Tabell 14 klagör närmare hur dessa uppfattningar fördelade sig mellan de olika grupperna I-IV.

Tabell 14. Studerandenas uppfattningar av målet med gymnastik och idrott.

Grupp	Dimension		S:a
	Fysiskt (N1) + psykiskt (N2) + socialt (N3) välbefinnande	Fysiskt (N1) + psykiskt (N2) välbefinnande	
I	6 (1, 3, 4-6)	5 (2, 7, 8, 10, 11)	11
II	2 (13, 14)	1 (12)	3
III	3 (16-18)	1 (15)	4
IV	1 (20)	1 (19)	2
S:a	12	8	20

I studerandes svar på hur de värdesätter gymnastik och idrott var den allmänna kommentaren att det är "viktigt". En del studerande tyckte gymnastik och idrott var "bra", dvs. "en självklarhet" och "en del av livet", medan en del studerande värderade det "ganska högt" och "högt". Nämnas kan att alla som tyckte att gymnastik och idrott behövs för det fysiska och psykiska välbefinnandet var eniga i den åsikten att de tyckte att "det är viktigt". Julia (nr 10) ansåg i sin tur att "det är viktigast att det är roligt". Olga (nr 15) betonade "att det är viktigt att få göra något jag själv tycker om och själv vill" och Tuas (nr 19) kommentar var att "det är viktigt att man gör något man trivs med".

Över hälften av alla studerande (60 %) värdesatte gymnastik och idrott för det fysiska, psykiska och sociala välbefinnandet (N1-N3). Denna tendens kunde även skönjas bland de studerande som stimulerade barnen vid presentationen av stoffet i situation B främst intellektuellt (grupp I), både intellektuellt och positivt emotionellt (grupp II) och intellektuellt, positivt emotionellt och motoriskt (grupp III). I grupp IV, där studerandena stimulerade barnen både intellektuellt och positivt emotionellt, var fördelningen procentuellt sett lika stor för kombinationen fysiskt + psykiskt + socialt välbefinnande som för kombinationen fysiskt + psykiskt välbefinnande.

6.10. Studerandenas utvärdering av rörelsestunden på daghemmet

I frågeformuläret, som studerande bads fylla i efter intervjun, fanns en öppen fråga om utvärderingen av rörelsestunden på daghemmet. Denna utvärdering berörde i de flesta fall (16 st) studerandenas allmänna pedagogiska kunskap samt kunskap om edukanden. Dessa begrepp är hämtade ur Shulmans (1987) modell. Tre studerande, Beata, Olga och Rakel (nr 2, 15, och 17), hade inte alls fått någon utvärdering. I Julias (nr 10) utsaga framkom inte om hon tillsammans med handledaren hade haft en gemensam utvärdering.

6.11. Studerandenas allmänna kommentarer om intervjusituationen

I intervjusituationens slutskede ombads studerandena ge en allmän kommentar. Denna kommentar uppfattade sju studerande (nr 4, 6, 11, 16-18 och 20) så, att de i sina utsagor mera konkret berörde det stoff som behandlats i intervjun. Dessa utsagor hade karaktären av ett förtydligande av intervjusvaren. De övriga studerandenas utsagor berörde handlingssituationerna A och B. De flesta av dessa utsagor vittnade om att studerandena inte tänkt på handlingen men att självreflektionen över handlingssituationerna under intervjuns gång var berikande. Några kommenterade det även så, att det är svårt att analysera sig själv och händelseförloppet i situationerna A och B och att de inte har tänkt så "djupt", dvs. ingående, på dessa händelseförlopp.

7. TOLKNING AV RESULTATEN OCH SAMMANFATTANDE DISKUS- SION

Enligt Nygren (1986) kan man se människan ur två perspektiv för att förstå principen hur människan utvecklas. Dessa två perspektiv är människan i samhället och samhället i människan. Aspekten människan i samhället bygger på ett resonemang om att ett uppväxande barn successivt träder in i samhällets olika delsystem. Genom denna process binds människan efter hand till samhällets olika delar genom osynliga trådar. Dessa trådar blir till ett nätverk av krav, känslor, värderingar etc. I detta nätverk är människan verksam, ett aktivt subjekt. Den andra aspekten - samhället i människan - bygger på att för att människan skall kunna verka som ett subjekt i det ovannämnda nätverket måste hon utveckla kapaciteter som har överlevnadsvärde i de delar av samhället som hon integreras i. Man kan uttrycka det så, att samhället på mikronivå successivt tränger in i människan - samhället bosätter sig i henne i form av hennes utveckling av de kapaciteter, de förhållningssätt och den personlighetsstruktur som har överlevnadsvärde i den vardagliga miljö människan lever i. Det är dock så att människan inte passivt utan aktivt tillägnar sig samhället genom att utveckla de kapaciteter och den personlighetsstruktur som har ett funktionellt värde i den miljö hon vistas i. Denna process äger rum inom vissa givna ramar, dvs. inom ramen för de handlingsutrymmen som varje människa medges i sin speciella miljö. Man kan inte förstå människor och deras förhållande till omvärlden lösryckt från hela deras omvärld, ty *"all mänsklig verksamhet uppstår i ett möte mellan den yttre omvärldens krav och de inre kapaciteter och färdigheter som vi redan har tillägnat oss genom vår erfarenhet och gjort till våra egna. Man kan säga att det i alla våra verksamheter sker ett möte mellan vår inre verklighet och den yttre verkligheten"* (s. 204). Socialiseringen är en process där människan inlemmas i flera sociala system, som är uppbyggda av olika sociala relationer mellan människor. Dessa relationer utformas i enlighet med vissa värderingar och regler för hur man skall handla.

Studerandenas livsvärld med dess innehåll utgör en kultur i den totala barnträdgårdsläro-utbildningen i Jakobstad. I denna undersökning ses typiska drag i studerandenas uppfattningar som delar, vilka bygger upp

studerandenas livsvärld, deras kultur. Ett typiskt drag har ett värde när den är funktionell. Detta frambringar det kulturella värdet i det typiska beträffande studerandenas uppfattningar. Det som bör noteras är att det typiska i denna undersökning utgör ju enbart en speciell del av studerandenas livsvärld i den totala barnträdgårdslärarytbildningen i Jakobstad. Den speciella delen är en interaktiv process vuxen-barn i rörelseundervisningen på daghem där studerandena upplevt störningar. I nedanstående text kommer orden studerandenas livsvärld att användas och de orden åsyftar studerandenas livsvärld kring den speciella händelse, som undersökningen grundar sig på.

Dessa ovanstående tankar anknyts också till föreliggande undersökning. Då mina försökspersoner i situation B presenterade lärostoffet på nytt för daghemsbarnen och barnen gavs möjlighet till en inlärningsaktivitet på ett sätt där målet var att utesluta den störning i interaktionen som hade förekommit i situationen A upplevde alla studerande enligt sina egna utsagor att de hade en ledande position i det sociala systemet på daghemmet. Detta framgår av deras utsagor om den vuxnes roll. Detta gör att den ledande positionen har ett kulturellt värde i studerandenas livsvärld. Genom den ledande positionen blev studerandena en bärare och utformare av den sociala relationen vuxen-barn. Detta är en av de relationsformer som bygger upp det sociala systemet på daghemmet. Den sociala relationen vuxen-barn i studerandenas undervisning utformas i enlighet med vissa värden och regler för hur man skall handla. Den ledande positionen inbegriper både handlingsmetoden och den sociala relationen vuxen-barn. Det gemensamma för alla studerande är att de tidigare erfarit (fått reda på, lärt känna och upplevt) den ledande positionen i den totala (teoretiska och praktiska) utbildningen vid Barnträdgårdslärarytstitutet i Jakobstad (= BLD). Detta har skett endera i det sociala system, som praktikdaghemmen representerar och/eller i undervisningens teoridel.

Att studerandena intog en ledande position i en handlingsmetod är en del av ett förhållningssätt och ett handlingsmönster, dvs. en handlingsberedskap, enligt Nygrens (1986) definition av begreppet. Denna handlingsberedskap är anpassad till en speciell situation, i detta fall situation B, då studerandena presenterade stoffet på nytt efter att ha

reagerat på störningen i interaktionen vuxen-barn i situation A. Allt det som studerandena lär sig i sin strävan att tillfredsställa olika behov i en situation utvecklas till en personlig stil för hur man handskas med olika situationer. Den personliga stilen framkommer i studerandenas olika handlingsmetoder och egna behov.

Parallellt med handlingsberedskapen utvecklar studerandena ledarkompetensen. Inom den totala (teoretiska och praktiska) barnträdgårdsläro-utbildningen i Jakobstad har de gemensamt erfårit kapaciteten att leda. Enligt studerandenas utsågor intog de en ledande position i interaktionsprocessen vuxen-barn i situation B. Studerande har därmed gemensamt erfårit förmågan att leda, vilket ger den dess kulturella värde i studerandenas livsvärld, och samtidigt ansåg studerandena gemensamt att förmågan att leda gav dem bl.a. möjlighet att uppfylla sitt/sina primåra mål med handlingsmetoden. Studerandena har erfårit att förmågan att leda har ett värde i deras livsvärld på daghem. Denna förmåga har därmed ett funktionellt värde i deras livsvärld. Inom de allmånna målen för utbildningen av dagvårdspersonal (KB 1981:13) (se bilaga 1) skall den totala utbildningen ge studerandena kunskåper, fårdigheter och attityder, som sammanflåtås till kapaciteter av olika slag. En av dessa är kapaciteten att leda. En kapacitet har ett värde om den är funktionell eller bra att ha för att kunna tillfredsstålla de olika behoven i det sociala system som gåller t.ex. i daghemmet. I t.ex. interaktionen vuxen-barn på daghemmet hade studerandena ett primårt mål/flera primåra mål med sin handlingsmetod i situation B. Detta/dessa primåra mål var sociala mål, emotionella mål, fysiska och motoriska mål, vilka finns omnåmnda i betånkande avgivet av kommittén för dagvårdens uppfostringsmål (1980:31, 106-120). För att nå detta/dessa primåra mål kråvdes av studerandena en förmåga att leda. I och med detta kan man konstatera att kapaciteten att leda, som hade ett kulturellt värde, också hade ett funktionellt värde i relation till målen för dagvårdsfostran (KB 1980:31). Dagvårdens uppfostringsmål (KB 1980:31) är grunden till de allmånna målen för utbildningen av dagvårdspersonal (KB 1981:13). Enligt dem skall utbildningen ge studerande förmåga att *"vårda, fostra och undervisa barnet"* (KB 1981:13, 61). Kapaciteten att leda innefattar således både uppfostran, dvs. en kommunikation av värderingar och normer, och undervisning, dvs. en kommunikation av kunskåper och fårdigheter. Denna syn på begreppet utbildning utgår från

Stensmos (1994, 14) definition. Härvidlag kan man antyda att ledarförmågan har ett kulturellt värde i studerandenas livsvärld och i förhållande till dagvårdens uppfostringsmål (KB 1980:31). Det kulturella värdet framkommer också i att i ämnet rörelsefostran på seminariet, sedermera institutet, har betoningen av förmågan att leda starkt betonats både i olika läroplaner och i undervisningen. Emedan studerandenas primära mål med sin handlingsmetod i situation B tydligt kan urskiljas i KB 1980:31, kan man säga att dagvårdens uppfostringsmål (KB 1980:31) har internaliserats hos studerandena. Detta innebär att de yttre förväntningarna har internaliserats. En socialisation har skett - enligt Parsons (1968, 39) definition av socialisation.

Det gemensamma i studerandenas uppfattningar beträffande deras primära och långsiktiga mål med handlingsmetoden är att de hade en vid syn på definitionen av rörelsefostran emedan studerandenas primära och långsiktiga mål hade ett eget värde i relation till motiveringarna för ledda rörelsestunder på daghem. Detta belyser det kulturella värdet i studerandenas vida definition av rörelsefostran. Studerandenas primära och långsiktiga mål med handlingsmetoden i situation B finns stipulerade i dagvårdens uppfostringsmål (KB 1980:31, 106-120). Dagvårdens uppfostringsmål utgår från barnets mångsidiga utveckling (KB 1980:31, 98), och dessa mål har internaliserats hos studerandena. I alla studerandes utsagor hade handlingens primära och långsiktiga mål ett egenvärde i diskussionen om varför ledda rörelsestunder behövs på daghem. Rörelsefostran är ett sätt att följa dagvårdens uppfostringsmål (KB 1980:31), eftersom rörelsefostran bidrar till barnets allsidiga utveckling. Som tidigare nämnts är dessa mål också utgångspunkten för de allmänna målen för utbildningen av dagvårdspersonal (KB 1981:13), även för undervisningen i rörelsefostran på institutet. Utbildningen på Barnträdgårdslärarystitutet är således i samklang med dagvårdens uppfostringsmål (KB 1980:31). Därmed torde man kunna konstatera att studerandenas vida syn på rörelsefostran för barn på daghem har ett kulturellt värde i studerandenas livsvärld och i relation till dagvårdens uppfostringsmål (KB 1980:31).

De studerande som ingick som försökspersoner i denna undersökning har här indelats i fyra grupper (I-IV) utgående från skillnaderna i deras handlingsmetoder. Grupp I presenterade sitt lärostoff främst verbalt för

barnen i situation B, dvs. presentationen var främst av intellektuell art. Det gemensamma kännetecknet för studerandena i grupp II-IV var däremot att presentationen av stoffet var av både intellektuell och positiv emotionell art.

Av studerandena i samtliga grupper var det 85 % som angav att barnens sociala utveckling hörde till deras primära mål i handlingssituationen B. Den sociala utvecklingen omfattar bl.a. samarbete i grupp och samarbete med lärare. I studerandenas uttalanden om vad de vid presentationen av stoffet i situation A kunde ha betraktat framkom att 90 % av utsagorna innefattade just barns sociala utveckling, dvs. relationen vuxen-barn. Vid analysen av utsagorna framkom att alla studerande önskade, endera under själva handlingssituationen B eller i förslaget om vad de skulle ha kunnat betrakta vid presentationen av stoffet i situation A, åstadkomma ett samarbete vuxen-barn. Detta ger den sociala relationen vuxen-barn dess kulturella värde i studerandenas livsvärld. Den sociala relationen vuxen-barn framkommer även i de allmänna målen för utbildningen av dagvårdspersonal såsom *"att träna och tillägna sig sociala umgängesformer"* (KB 1981:13, 61). Den sociala relationen vuxen-barn har ett kulturellt värde i studerandenas livsvärld men också i förhållande till de allmänna målen för utbildningen av dagvårdspersonal (KB 1981:13). Den sociala relationen kan kopplas till kapaciteten att leda (att ha en ledande position) såtillvida att den är en dimension av förmågan (kapaciteten) att leda. Kapaciteten att leda och dess sociala relation kan knytas till den av Schempp (1983) redogjorda undervisningsroll. Enligt Schempp är barnets sociala engagemang signifikant när läraren skall känna både tillfredsställelse och duglighet i sin lärarroll.

Grupp I-IV hade ett eller flera primära mål med handlingsmetoden i situation B. För att studerandena skulle nå dessa mål krävdes en handlingsmetod av studerandena och en beteendeförändring hos barnen. Utgående från studerandenas utsagor upplevde de att de hade en ledande position när de fattade beslut om handlingsmetod. Detta betyder att deras roll var att tillrättalägga barnens inlärningsprocess dvs. lärarstuderandena hade en aktiv roll (jfr. Schempp 1983). Enligt alla studerandes utsagor var deras uppgift att styra barnets inläring i en för dem önskad riktning. Genom barnens beteendeförändring kunde studerandena uppnå

handlingens primära mål och kunde därmed observera och kontrollera barnens kunskap. I studerandenas utsagor kan man skönja en naturvetenskaplig syn på både inläring och kunskap. Barnen i grupp I-III hade en mottagande, passiv roll, dvs. var ett objekt. Detta naturvetenskapliga synsätt rörde oberoende av om studerandenas presentation av stoffet sammanföll med barnens inlärningsaktivitet eller inte. Det typiska var att studerandena i grupp I-III inte ändrade på barnens inlärningsaktivitet i situation B, utan försökte genomföra aktiviteten utgående från den ram de hade satt upp för aktiviteten i situation A i planeringsskedet.

Också i grupp IV hade barnen en passiv, mottagande roll, men studerandena ändrade på den verbala informationen vid presentationen av stoffet för barnen i situation B, dvs. studerandena lösgjorde sig från den ram de hade satt upp för aktiviteten i situation A. Alla barnen i grupp IV erhöll en OSM-roll eller en utvidgad sådan. I grupp IV kan man i situation B därmed skönja en mera humanistisk människosyn. I grupp IV hade även studerandenas inläringssyn en mera humanistisk betoning. Inlärningsbegreppet i den humanistiskt och existentialistiskt orienterade didaktiken ses nämligen i anknytning till barnets totala personlighetsutveckling. Detta innebär att inläringen omfattar personliga, subjektiva, emotionella, sociala och kreativa dimensioner hos människan (Hiim & Hippe 1993, 265). I fråga om människosyn och synen på inläringen skilde sig alltså grupp IV från grupperna I-III. I fråga om kunskapssynen var grupp IV dock naturvetenskapligt orienterad på samma sätt som i de övriga grupperna. Detta framgår av att studerandena i denna grupp ville uppnå sitt primära mål med handlingen genom en beteendeförändring hos barnen och genom beteendeförändringen kunna kontrollera och observera barnen. Det kulturella värdet i studerandenas kunskapssyn i grupp I-IV torde därmed ha belysts. Då man mera ingående granskar hur barnen i grupp I-IV praktiskt får möta innehållet i situation B, skiljer sig grupp I från de övriga grupperna. Studerandena i grupp I presenterade stoffet främst intellektuellt. Grupp II-IV gav både intellektuell och positiv emotionell stimulans vid presentationen.

Enligt Gudmundsdottir (1990) är fakta och värden invävda i människans undervisning och den intellektuella utvecklingen. Människan kan inte konstruera mening utan något slag av strukturell kunskap. Den strukturen

är sammanbunden med värden. När framtida lärarstuderande studerar ett ämne, som de senare skall undervisa i, lär de sig inte bara fakta utan de erhåller också ett sätt att se på världen. Detta synsätt är genomsyrad av olika slag av värden. När sen lärarstuderande kommer ut i t.ex. arbetslivet, har de glömt mycket fakta, som de lärt sig i utbildningen. Dock kommer de fortfarande att minnas värdeladdade förnimmelser. Dessa värdeförnimmelser formar utvecklingen av en lärares kunskaper om det pedagogiska innehållet (se Gudmundsdottir och Schulman 1987) och en lärares tolkningar av undervisningsinnehållet. De värdeladdade förnimmelserna blir lärarens personliga undervisningsplan (Gudmundsdottir 1990).

Enligt Gudmundsdottir och Schulman (1987) består kunskap om det pedagogiska innehållet av tre komponenter: kunskap om innehåll, allmän pedagogisk kunskap och kunskap om edukanden. Dessa tre står i ett inbördes förhållande till varandra. Kunskap om det pedagogiska innehållet demonstreras även i en situationsrelaterad handling (Graham & al. 1993) som framkom t.ex. i studerandenas handlingsmetoder i situation B beträffande denna undersökning. T.ex. på det sätt, som barnträdgårdslärarstuderandena presenterade stoffet på nytt i situation B, kan hänföras till allmän pedagogisk kunskap. Sättet visar också studerandenas inläringssyn dvs. hur barn lär sig. Detta kan relateras till kunskap om edukanden. Studerandenas presentation av stoffet och deras inläringssyn ger även effekter på studerandenas primära mål med handlingen. Alla dessa tre komponenter framkommer i studerandenas handlingsmetoder. T.ex. grupp II-IV betonade en positiv emotionell stimulans i handlingsmetoden i situation B, och det emotionella framkommer även i det primära målet med handlingsmetoden samt i deras mera humanistiska inläringssyn. Även i grupp I förhöll sig komponenterna i inbördes relation till varandra. Detta torde belysa det kulturella värdet i studerandenas kunskap om det pedagogiska innehållet, som är en dimension av förmågan att leda. I de allmänna målen för utbildningen av dagvårdspersonal (KB 1981:13, 60-61) framkommer, att studerande skall fungera "*pedagogiskt*" (s. 61), behärska "*baskunskaperna om målen för dagvårdsfostran och innehållet i den*", behärska "*baskunskaperna om metoderna*" och "*baskunskaperna om inläringen i vid betydelse*" (s. 60). Utgående från detta ligger det också ett kulturellt värde i studerandenas kunskap om det pedagogiska innehål-

let i relation till de allmänna målen för utbildningen av dagvårdspersonal (KB 1981:13).

Handlingsmetoden och den sociala relationen vuxen-barn hade studerande tidigare erfarit i den totala (teoretiska och praktiska) utbildningen vid BLI (se figur 12-15 samt tabell 6). De värden, som finns inbäddade i t.ex. handlingsmetoden med positiv emotionell stimulans, hade studerandena också då erfarit i den totala utbildningen. Emedan studerandena nämnde om bakgrunden till handlingsmetoden och den innefattande sociala relationen vuxen-barn, visar det, att de ännu minns det intryck handlingsmetoden haft på dem. Det värdeladdade intrycket av t.ex. en handlingsmetod med positiv emotionell stimulans torde därmed ha delvist format både utvecklingen av barnträdgårdslärarstuderandens kunskap om det pedagogiska innehållet och hennes tolkning av undervisningsinnehållet. I dessa båda ovannämnda framkom det positivt emotionella. Den värdeladdade förnimmelsen torde då också ha blivit studerandenas undervisningsplan.

Kapaciteten att leda kan relateras till begreppet snäv lärarkompetens. Enligt Steenhouse (Malmö 1994) innebär detta begrepp att läraren önskar uppleva trivsel och samvaro med barnen samt en god kontakt med både det enskilda barnet och barngruppen. En lärare med snäv lärarkompetens, speciellt en oerfaren lärare, är upptagen av och upplever tillfredsställelse med att bemästra en barngrupp. I denna undersökning framkom att under handlingsmetoden i situation A hade studerandena en ledande position, vilket belyses av barnens objektroll i situation A. Under handlingsmetoden i situation A upplevde studerandena störningar i interaktionen vuxen-barn. Den upplevelse-känsla, som studerandena erfar, tyder på att de inte mera innehar den ledande positionen i den sociala relationen vuxen-barn. Detta gör att de blir osäkra i sin nya roll. Utsagor såsom "jag tappar greppet om hela gruppen" (nr 10), "hjälp hur skall jag göra nu" (nr 14) belyser den osäkerhet studerandena upplevde. Detta kan kopplas till Uljens (1994, 8), som framhåller att i en handlingssituation får läraren olika upplevelser. Dessa upplevelser kommer läraren att värdera i förhållande till sina avsikter med undervisningen. Avsikten med den nya handlingsmetoden i situation B, där studerandena intog en ledande position, var att bemästra situationen och därmed få en beteendeförändring hos barnen. Studerandenas

utsagor visar att de ville uppnå de egna och mera specifika personliga behoven, att de ville övervinna de egna förutsättningarna och de yttre faktorer som inverkade på handlingsmetoden i situation B för att kunna bemästra hela situationen och därmed få en beteendeförändring hos barnen. Att bemästra situationen innebär alltså en beteendeförändring hos barnen, så att alla barn kan vara med och utföra övningen enligt studerandenas anvisningar. Katz (1983, 9-10) framhåller att det första utvecklingsstadium som en lärare går igenom handlar om att leda och ha kontroll över barngruppen. Detta betyder att barnen skall acceptera auktoriteten och gå med på lärarens krav. Lärarens krav kan relateras till undervisningens avsikter. En avsikt, som studerandena hade var att genomföra övningen dvs. innehållet. Barnens beteendeförändring ger studerandena möjlighet att genomföra övningen dvs. innehållet i det planerade rörelseprogrammet. Eftersom alla studerandena strävade till en beteendeförändring strävade också alla till att genomföra det planerade övningen dvs. innehållet i rörelseprogrammet. Detta medför att studerandena var innehållscentrerad i sin undervisning. Detta må belysa det kulturella värdet i studerandenas innehållscentrerade undervisning. Även Grahams & al. (1993) studie bekräftar den innehållscentrerade undervisningen. Rörelseövningarna och deras mål bygger upp den planerade rörelsestudens mål. I de allmänna målen för utbildningen av dagvårdspersonal (KB 1981:13, 60) omnämns studerandes färdigheter i *"att kunna planera en målinriktad verksamhet och genomföra aktiviteterna"*. I dagvårdens uppfostringsmål (KB 1980:31, 93, 96) är undervisning och uppfostran en pedagogisk uppgift i dagvårdsfostran. Dagvårdsfostran bör förmedla barnen *"de kunskaper, färdigheter och beteendemönster"* (s. 93) samt *"de kunskaper, färdigheter och förhållningssätt, som hjälper barnet att klara sig i sin omgivning och senare i skolan och i livet"* (s. 96). Rörelseövningen (= innehållet), som är en del av verksamheten i dagvårdsfostran, innehåller kunskaper och färdigheter. Detta betyder att rörelseövningen skall hjälpa barnet bl.a. att uppnå rörelsestudens mål. Detta medför att det kulturella värdet i studerandes innehållscentrerade undervisning även har ett kulturellt värde i relation till de allmänna målen för utbildningen av dagvårdspersonal (KB 1981:13) och till dagvårdens uppfostringsmål (KB 1980:31).

Till studerandenas långsiktiga mål med handlingsmetoden i situation B hörde förmåga till samarbete med lärare och samarbete i grupp samt träning av de motoriska färdigheterna. Dessa mål finns stipulerade i dagvårdens uppfostringsmål (KB 1980:31, 106-115), vilka som redovisats tidigare, har internaliserats till studerandenas inre behov. Detta betyder att studerandena anser att deras handlingsmetod ger barnen de värdefulla kunskaper, färdigheter och attityder som är representerade i kulturarvet. Dessa kunskaper, färdigheter och attityder skall påverka barnen som människor, så att de kan tillvarata kulturarvet i daghemmet, skolan, hemmet, arbetet, samhället och framtiden. Dessa *"kunskaper, färdigheter och förhållningssätt, som hjälper barnet att klara sig i sin omgivning och senare i skola och livet"* finns omnämnda i dagvårdens uppfostringsmål (1980:31, 96). Enligt studerandes utsagor bör barnen få insikt i de ovannämnda långsiktiga målen för att få kvalifikationer att leva under vissa villkor i olika sociala system men samtidigt med dessa insikter inlemmas i olika sociala system. De långsiktiga målen beträffande barnens framtida behov kan ses som studerandenas uppfattningar av yttre förväntningar. Dessa yttre förväntningar har blivit studerandenas inre förväntningar och för att uppfylla dessa förväntningar intar hon en ledande position. Då hon intar den ledande positionen uppfyller hon samtidigt också sina egna behov, som förekommer i dimensionerna L1, L2, M1-M5 och de egna behoven i relation till yttre faktorer (L3). Studerandenas vida syn på rörelsefostran och deras långsiktiga mål med handlingsmetoden i situation B beträffande barns framtida behov bekräftar också studerandenas bildningsideal med handlingsmetoden dvs. barn har rörelse för att uppfostras både i och via rörelse. Bildningsidealet inbegriper både det bildningsteoretiska och det personcentrerade argumentet för barns rörelseundervisning. Detta bildningsideal har ett kulturellt värde i studerandenas livsvärld.

Att inta en ledande position i en situation är en sida av studerandenas förhållningssätt eller handlingsberedskap. En annan sida är att kunna ta barnens position och sätta sig in i barnens upplevelse- och tankevärld och att förstå barnen ur deras perspektiv. Det som kännetecknar studerandena i denna undersökning är att de i sitt resonemang om barnen visade sig ha denna förmåga. Detta framkom t.ex. hos studerande i grupp II-IV, där de uttalade sig om betydelsen av det emotionella värdet för barnen vid

presentationen av stoffet i situation B. Studerandena tog barnets emotionella sida som utgångspunkt för sitt eget beteende. På detta sätt blev barnens behov av positiv emotionell stimulans ett uttryck för strävan mot det primära målet/de primära målen i situation B. Därtill utgick studerandena nr 15-18 och 20 från den egna personligheten i sin syn på barnrollen. De satte nämligen in sina tidigare upplevelser, erfarenheter och önskningsar i barnens situation. Vissa studerande i grupp I var allmänt kritiska eller indirekt kritiska i sina utsagor om sitt handlande i situation B, vilket också vittnar om att de i sitt resonemang om förhållningssätt kunde ta barnens position, dvs. insåg sina egna skyldigheter gentemot barnens rättigheter.

Utsagor om det primära målet att uppnå samarbete i grupp fanns hos studerande nr 1, 5 och 10. Också dessa utsagor ger uttryck för att studerandena kunde sätta sig in i barnens värld och förstå barnen ur deras perspektiv. Dessa studerande nämnde som motivering t.ex. att barnet inte skulle bli utstött ur gruppen (nr 1), att andra barn skulle kunna samarbeta med barnet (nr 10) och att de andra barnen skulle veta vad de skulle göra (nr 5). Studerande nr 4 utgick från den egna personligheten i sin syn på barnrollen och kunde därigenom sätta sig in i barnens situation. Enligt Sundgren (1990) innefattar just detta förhållningssätt en empatisk förmåga, och även Sundqvist (1993) betonar förmågan att ta den lärandes perspektiv som en viktig egenskap hos läraren. Den empatiska förmågan kan man säga innefattar en persons känslighet för andra människors känslor. McBride (1991) menar att känsligheten för andra människors känslor är ett sätt att tänka kritiskt. Just detta kunde man skönja i denna undersökning i alla studerandes utsagor. Studerandena kunde sätta sig in i barnens värld och förstå barnen i deras situation. Deras utsagor belyser deras förståelse av sin känslomässiga inställning till barnen i situation B. Detta betyder att den empatiska förmågan uppvisa ett kulturellt värde.

Enligt Stensmo (1994, 14-15) innefattar begreppet uppfostran en kommunikation av värderingar och normer. Uppfostran har alltid ett mål, den innefattar den affektiva aspekten av den lärandes psyke. I de allmänna målen för utbildningen av dagvårdspersonal (KB 1981:13) (se bilaga 1) stipuleras det om studerandenas förmåga att fostra barn, dvs. nå den känslomässiga aspekten av barnets psyke. Denna undersökning visar att studerande kunde ta i betraktande den affektiva delen hos barnen genom

att deras utsagor vittnar om den empatiska förmågan. Studerandena hade alltså förmåga att fostra. Kapaciteten att leda innebär som tidigare nämnts både fostran och undervisning. Detta torde i sin tur vittna om att ledarförmågan hos barnträdgårdslärostudenterandena även inbegriper empatisk förmåga. Den empatiska förmågan kan ses som en dimension av förmågan att leda.

Den empatiska förmågan är en del av förmågan att beakta barns grundbehov. Dessa uttrycks i de allmänna målen för utbildningen av dagvårdspersonal (KB 1981:13) (se bilaga 1). Dessa allmänna mål har sin grund i dagvårdens uppfostringsmål (KB 1980:31). Den empatiska förmågan torde därmed också ha ett kulturellt värde i förhållande till de allmänna målen för utbildningen av dagvårdspersonal (KB 1981:13).

Utbildningsinstitutionerna är samhällets socialiseringsagenter. Institutionernas existens bygger på en viss samhällelig kontroll av kunskaper, färdigheter och inställningar som genomsyrar verksamheten i yrkeslivet (Lauvås & Handal 1990, 56). Man kan skilja mellan två slag av socialisering. Den primära socialiseringen startar vid födelsen. Den sekundära socialiseringen är bl.a. barnträdgårdsläroutbildningen, som människan möter i vuxen ålder. (Malmo 1994) Socialiseringen kan också ha olika former (Hellesnes 1975, 29). Beroende på hur medveten individen är om den sekundära socialiseringen kan man indela denna process i en reproduktions/anpassnings- och en bildningssocialisering. Reproduktions/anpassningssocialiseringen är en process som fortgår utan att individen är medveten om den eller inte tar ställning till den. I motsats till reproduktions/anpassningssocialiseringen innebär bildningssocialiseringen att den som socialiseras har tilltro till eget förnuft och ifrågasätter den sekundära socialiseringens inverkan på både det personliga och det innehållsmässiga området. När en studerande blir medveten om den socialiseringsprocess han är utsatt för under studietiden, kan man tala om en bildningssocialisering till yrkesrollen. Studeranden tar ansvar för sin egen utveckling och ifrågasätter den kunskap och kultur som representeras både i teoriundervisningen och under praktikperioderna. (Malmo 1994)

Denna undersökning belyser också det faktum att självreflektion inte alltid utövas. I 13 studerandes utsagor framkom att de inte utövat självreflektion

vad beträffar sin egen "praktiska teori" i handlingssituationen B på daghemmet. De övriga studerandena gav under intervjun även uttryck för att de hade svårt att utöva självreflektion. Detta torde tyda på att studerandenas medvetenhet om sin yrkesroll var ganska diffus. De hade svårt att redogöra för sin egen "praktiska teori" i den speciella situationen på daghemmet. Detta må även belysa att deras reproduktions-/anpassnings-socialisering till sin yrkesroll före intervjun har varit mer markant än bildningssocialiseringen.

Undersökningens mål var bl.a. att se om studerandena kunde tänka kritiskt-reflektivt utgående från begreppet bildningssocialisering. Jag uppmärksammade dem på sina egna ståndpunkter och sitt handlande. Därigenom kunde de kritiskt granska sina gamla ståndpunkter och ge förslag till förändringar. Det märktes tydligt i studerandenas utsagor att de till en ny handlingsmetod i situation B skulle ha reproducerat/anpassat en liknande handlingsmetod som i situation B. De ville bevara sin ledande position och därmed lära barnet dess roll. Endast i 5 studerandes utsagor framkom att de skulle ha kunnat utgå från barnens egna förslag och idéer, dvs.: barnen skulle ha getts en subjektsroll i situation B. Dessa 5 studerande kunde ha haft en positiv inverkan på dagvårdsverksamheten, vilket skulle ha lett till en förändring av verksamheten. Det naturvetenskapliga synsättet på verksamheten skulle ha förändrats till ett mera humanistiskt synsätt. Ett humanistiskt synsätt på verksamheten hade visat studerandenas mera aktiva roll i socialisationsprocessen dvs. att skapa något nytt i verksamheten. Detta kunde i sin tur ha lett till en vidareutveckling av kulturarvet. Enligt Gudmundsdottir (1990) innebär undervisning i en riktning att införliva vissa undervisningsmetoder och att avvisa andra. Detta betyder att en lärare kommer att utveckla en repertoar av undervisningsmetoder. I allmänhet anser en lärare att dessa metoder är i samklang med de idéer, föreställningar och uppfattningar som de anser är viktiga för barn att lära.

En allmän kommentar till de redovisade resultaten i kapitel 6 är att alla studerande upplevde att de själva var orsaken till eller en del av orsakerna till att störningar uppkom i den interaktiva processen i situation A (= studerande presenterade stoffet verbalt). Detta betyder, enligt Fernández-Balboa (1991), att man tar ansvar för sina egna och barns handlingar.

Ett kulturellt värde i ansvarsbegreppet framträder här både i studerandenas livsvärld och i relation till de allmänna målen för utbildningen av dagvårdspersonal (KB 1981:13). I de allmänna målen för utbildningen av dagvårdspersonal (KB 1981:13, 61-62) nämns ordet ansvar bl.a. i sammanhang som att man *"känner ansvar och intresse för den fostran barnet får i dagvården"* (s. 61) samt att man *"har en [...] ansvars-kännande [...] inställning [...] till [...] det gemensamma ansvaret i det dagliga arbetet"* (s. 62). Ansvarsbegreppet kan i detta sammanhang relateras till studerandenas kunskap om det pedagogiska innehållet i Shulmans (1987) logiska modell om kunskapsbasen, emedan alla studerande omnämnde att de vid presentationen av stoffet i situation A bättre skulle ha kunnat beakta t.ex. de personliga och de praktiska förutsättningarna (dvs. allmän pedagogisk kunskap), den sociala kontakten (dvs. studerandenas uppfattningar av kunskap om innehållet) och barnets sociokulturella bakgrund (dvs. kunskap om edukanden). Dessa tre kunskapskomponenter utgör studerandenas kunskap om det pedagogiska innehållet. På detta sätt erhåller kunskap om det pedagogiska innehållet ett kulturellt värde i studerandenas livsvärld. I de allmänna målen för utbildningen av dagvårdspersonal (KB 1981:13) skall studerande kunna utvärdera sitt eget arbete. Ett utvärderings-sätt visade studerande i denna undersökning då de analyserade sitt eget handlande. Analysinnehållet kunde inplaceras in i det begrepps-innehåll, som berör kunskap om det pedagogiska innehållet. Det kulturella värdet i studerandenas kunskap om det pedagogiska innehållet, som också kan ses som en dimension av förmågan att leda, har även ett kulturellt värde i relation till de allmänna målen för utbildningen av dagvårdspersonal (KB 1981:13).

I de fall där studerandena upplevde att barnen var motiverade i situation A framkom det att de flesta (7 av 10 studerande) ansåg sig själva vara orsaken till att störningar uppkom i den interaktiva processen i situation A. De studerandes utsagor där tankar om att barnen inte var motiverade framfördes vittnar om att 10 av 11 studerande upplevde att det låg flera orsaker bakom störningen. De studerande (nr 1, 8, 13 och 15) som vid uppställandet av mål för rörelsestunden och vid planeringen av rörelseaktiviteterna enbart utnyttjade ett deduktivt angreppssätt, fanns med bland de studerande som upplevde att barnen inte var motiverade. De studerande som upplevde att barnen var motiverade i situation A utnyttjade sig

av ett mera induktivt angreppssätt. Därtill kan nämnas att 7 av de 9 studerandena i grupp II-IV hade utnyttjat sig av ett mera induktivt angreppssätt före planeringsskedet vid uppställandet av mål för rörelsestunden.

Detta kan relateras till den logiska modell om kunskapens bas som nämnts tidigare. Ju mindre studerandena tagit i betraktande sin allmänna pedagogiska kunskap och kunskap om edukanden både före och under sin undervisning, desto större var risken att de inte nådde barnen. Barnen upplevdes inte vara motiverade.

Det som dock bör noteras är att de som utgick från det egna erfarenheter och önskingar i sin syn på barnrollen inte upplevde att de egna förutsättningarna inverkade på handlingsmetoden. Detta torde betyda att ju mer studeranden är medveten om sin allmänna pedagogiska kunskap, desto mindre negativ inverkan har de egna förutsättningarna på handlingsmetoden.

Om man vill medvetandegöra studerande om deras "praktiska teori" och en utveckling av den i relation till begreppet bildningssocialisering, borde den totala utbildningen mera ta i betraktande den induktiva utgångspunkten. Det har framkommit i denna undersökning.

Studerandenas uppfattningar av ledarskap hade ett centralt värde i undersökningen. Ledarförmågan (kapaciteten att leda) men också den ledande positionen, som inbegrips i ledarförmågan, hade ett kulturellt värde i studerandenas livsvärld i den totala barnträdgårdsläro-utbildningen i Jakobstad. Ledarförmågan hade också ett kulturellt värde i relation till dagvårdens uppfostringsmål (KB 1980:31). Den sociala relationen vuxenbarn, studerandenas kunskap om det pedagogiska innehållet, som innefattar kunskap om innehåll, edukand och allmän pedagogisk kunskap, studerandenas ansvarskännande inställning till sina egna och barns handlingar samt den empatiska förmågan erhöll alla det kulturella värdet. Den empatiska förmågan framkom i denna undersökning i studerandes självkritik, förmåga att se sig själv i barnrollen samt förmåga att samarbeta i grupp. Denna empati konstaterades vara en viktig aspekt av lärarkompetensen, eftersom den handlar om att förstå barnets situation. Den sociala

relationen, kunskap om det pedagogiska innehållet samt den empatiska förmågan hade även ett kulturellt värde i relation till de allmänna målen för utbildningen av dagvårdspersonal (KB 1981:13). Den naturvetenskapliga kunskapssynen, som bygger på att kunskap är något man kan observera, kontrollera och förutse samt studerandenas bildningsideal dvs. att barn behöver rörelse för att uppfostras både i och via rörelse, konstaterades ha ett kulturellt värde i undersökningen. Ett kulturellt värde visade sig även finnas i studerandenas uppfattningar av rörelsefostran, som innebär en allsidig utveckling av barnet och i deras innehållscentrerade dvs. övningscentrerade undervisning. Definitionen av rörelsefostran hade ett kulturellt värde i relation till dagvårdens uppfostringsmål (KB 1980:31) medan den innehållscentrerade undervisningen hade ett kulturellt värde både i relation till dagvårdens uppfostringsmål (KB 1980:31) och i relation till de allmänna målen för utbildningen av dagvårdspersonal (1981:13). Den sociala relationen vuxen-barn, kunskapen om det pedagogiska innehållet, den empatiska förmågan, den ansvarsställningen, den naturvetenskapliga kunskapssynen, bildningsidealet, definitionen av rörelsefostran och den innehållscentrerade undervisningen är alla dimensioner av det kulturella värde, som innefattas i ledarförmågan.

Utgående från en samhälls/kulturhistorisk och en antropologisk synvinkel är idrotten en del av samhället och en del av de aktiviteter som främjar individens utveckling. Denna undersökning ser ämnet rörelsefostran i barnträdgårdslärover utbildningen i Jakobstad från en samhälls/kulturhistorisk och en antropologisk/etnometodologisk synvinkel med utgångspunkt i studerandenas uppfattningar av ett ämnesinnehåll i den interaktiva processen vuxen-barn på daghem. Undersökningen visade studerandenas bildningsideal, som innefattar att barn behöver rörelse för att uppfostras i och via rörelse dvs. rörelse främjar barns utveckling. Bildningsidealet skönjer också det att barns rörelse behövs dvs. den är en social realitet. Ur ett större perspektiv är idrotten en del av samhället och ur ett mindre perspektiv är den rörelsefostran (4 studieveckor), som bedrivs vid BLI i Jakobstad, en del av den totala utbildningen (120 studieveckor), dvs. rörelsefostran är en social realitet i hela utbildningen. Idrotten influeras av samhället och likaledes influeras rörelsefostran av den totala utbildningen vid BLI. Enligt studerandenas utsagor hade de erfarit förmågan att leda, som inbegriper den ledande positionen, i den teoretiska och praktiska

utbildningen. Denna ledande position, som inbegrips i förmågan att leda, utnyttjade de sig sedan av i situation B. Den totala utbildningen torde därmed ha haft ett allmänt inflytande på studerandenas tänkesätt. Detta belyser undersökningen i studerandes utsagor om utbildningens och daghemmets bakgrund till handlingsmetoden, den vuxnes och barnets roll.

I denna undersökning var materialet begränsat emedan det endast bestod av 20 studerande vid Barnträdgårdsläraryrket i Jakobstad. Detta har lett till att resultaten inte varit mångtydiga. Fastän ambitionen i många sammanhang i redovisningen av undersökningsmaterialet var att försöka jämföra studerandena i grupp I med studerandena i grupp II-IV, framkom få märkbara skillnader mellan dem. Därmed kan man inte heller dra några långtgående verifierbara slutsatser.

I fråga om metodvalet, dvs. intervjun, upplevde jag att de strukturerade frågorna var en nödvändighet under intervjuens gång. Jag upplevde att studerandena hade svårigheter att fokusera på det väsentliga i intervjun. Detta torde ha att göra med att studerandena var ovana att reflektera över sin praktiska teori i en konkret situation. Fastän intervjun i stort sett följde de strukturerade frågornas ordningsföljd, blev ett par frågor obesvarade av en stor del av studerandena. Dessa frågor berörde hur de värdesatte sin egen roll och barnens roll i handlingsmetoden i situation B. Dessa frågor blev dock indirekt besvarade dels i samband med frågorna om värdesättningen av metoden, dels genom de öppna enkätfrågorna om etik. Jag kunde också ha varit mer observant i intervjun med studerande nr 18, som uttalade sig turvis om metod 1 och metod 2, vilket försvårade den senare analysen av hennes utsagor.

Enligt Ehn och Löfgren (1982, 11) *"är det en stor fördel att vara kompetent i den kultur man utforskar [...] Men denna kompetens och delaktighet kan också förblinda"* (s. 11). Vid intervjun kunde man märka att en forskares kompetens och delaktighet också kan förblinda. Emedan jag är medlem av den sociala kontexten i studerandenas utbildning och har handhaft undervisningen i rörelsefostran på institutet, har jag vissa förutfattade åsikter om studerandenas insikter i olika begrepp, modeller och teorier. Studerandena hade dock svårt att tillämpa sin generella kunskap i en

specifik situation. Under intervjuens gång upplevde jag delvis ett litet motstånd från studerandenas sida, då jag bad dem hänvisa till modeller och teorier. Avsikten var att de skulle lägga ett intellektuellt filter över de verklighetsnära och personliga upplevelserna. Detta var inte lätt för dem, emedan de inte i större utsträckning utövat en grundligare självreflektion. Detta ledde i sin tur till följdfrågor på ett mera allmänt plan under intervjun.

Vad beträffar förslag till fortsatt forskning kunde en möjlighet vara en mera ingående och jämförande analys t.ex. av situation A och B i liknande sociala system i olika kulturella kontexter. Analysen kunde påvisa likheter men också olikheter i kulturella värden i de olika kontexterna. Det centrala i en sådan studie kunde vara betoningen på frågan varför i avseende på utbildningens struktur och verksamhet. Det kunde också vara skäl att diskutera om dessa kulturella värden borde bevaras eller inte och vilka följder de kan ge i framtida situationer.

En utökning av undersökningens population skulle även ge möjlighet till bättre insikt i olika faktorerers inverkan på de handlingsmetoder vilka framkom i denna undersökning i situation B. En större population skulle även medge kvantitativa undersöknings- och analysmetoder. Insikten om olika faktorerers inverkan kunde kanske medföra förslag till förbättrade utbildningsstrategier med tanke på studerandenas undervisningssituationer på daghem.

Även en processtudie av barnträdgårdslärostudenternas reflektioner över ett speciellt händelseförlopp, t.ex. situation A och B, under studietiden kunde vara en möjlighet till fortsatt forskning. Denna processtudie skulle utgå från en längre tidsperiod och kunde inrikta sig på frågorna vad, hur och varför. Studien kunde påvisa vad som förändras i studerandenas pedagogiska grundsyn samt hur och varför denna ändring sker under den akademiska utbildningen.

En sak värd att notera är att undersökningsgruppen i detta licentiatarbete inte har berörts av barnträdgårdsläroutbildningens akademisering, som trädde i kraft den 1 augusti 1995. Undersökningen i denna licentiatavhandling har endast beaktat studerandes uppfattning av interaktionen vuxenbarn. För att få en idrottsdidaktisk forskning med mera djupgående analys

borde även barns uppfattning av denna interaktion kartläggas. Må detta vara en utmaning för kommande idrottsdidaktisk forskning.

KÄLLOR OCH LITTERATUR

Litteratur och tryckta källor

- Agar, M. H. (1986) *Speaking of ethnography*. USA: Sage Publications, Inc.
- Alasuutari, P. (1993) *Laadullinen tutkimus*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Andersson, S. (1982) *Positivism kontra hermeneutik*. Göteborg: Bokförlaget Korpen.
- Annerstedt, C. (1992a) Kroppen - hvor ble den av? I verket Annerstedt, C. (red.) *Barn i lek og idrett. Didaktikk for kroppsøving og idrett*. Oslo: Friundervisningens Forlag. 29-45.
- Annerstedt, C. (1992b) Kroppsøvingsfaget og kroppsøvingslærerrollen. I verket Annerstedt, C. (red.) *Barn i lek og idrett. Didaktikk for kroppsøving og idrett*. Oslo: Friundervisningens Forlag. 58-67.
- Argyris, C., Schön, D. A. (1976) *Theory in practise. Increasing professional effectiveness*. San Fransisco: Jossey-Bass, Inc., Publishers.
- Armaline, W. D., Hoover, R. L. (1989) Field experience as a vehicle for transformation: Ideology, education, and reflective practice. *Journal of Teacher Education*, 40, 2, 42-48.
- Autio, T. (1995) *Liiku ja leiki. Motorisia perusharjoitteita lapsille*. Jyväskylä: VK-Kustannus Oy.
- Behets, D. (1990) Concerns of preservice physical education teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 10, 1, 66-75.
- Bengtsson, J., Kroksmark, T. (1994) *Allmänmetodik Allmändidaktik. Ett bidrag till ämnesbestämning*. Lund: Studentlitteratur.
- Blackledge, D., Hunt, B. (1985) *Sociological interpretations of education*. London: Routledge.
- Bogdan, R. C., Knopp Biklen, S. (1982) *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Boston: Allyn and Bacon, Inc.
- Bolin, F. S. (1988) Helping student teachers think about teaching. *Journal of Teacher Education*, 39, 2, 48-54.
- Book, C., Byers, J., Freeman, D. (1983) Student expectations and teacher education traditions with which we can and cannot live. *Journal of Teacher Education*, 34, 1, 9-13.

- Boud, D., Keogh, R., Walker, D. (1985a) Promoting reflection in learning: A model. I verket Boud, D., Keogh, R., Walker, D. (red.) Reflection: Turning experience into learning. New York: Nichols Publishing Company. 18-40.
- Boud, D., Keogh, R., Walker D. (1985b) What is reflection in learning? I verket Boud, D., Keogh, R., Walker, D. (red.) Reflection: Turning experience into learning. New York: Nichols Publishing Company. 7-17.
- Bringéus, N-A. (1990) Människan som kulturvarelse. En introduktion till etnologin. Stockholm: Carlsson Bokförlag.
- Broady, D. (1986) Kultur och utbildning. Om Pierre Bourdieus sociologi. UHÄ-FOU Skriftserie 1985:4. Stockholm: Liber Tryck AB.
- C 137/1983. (Helsingfors 4.1.1983). Utarbetande av läroplan. (Skolstyrelsens cirkulärbrev och anvisningar.)
- Carlsen, K., Samuelson, A. M. (1991). Intryck och uttryck. De estetiska ämnesområdena inom barnomsorgen. Stockholm: Runa Förlag.
- Carr, W., Kemmis, S. (1985) Becoming critical. Education, knowledge and action research. London: The Falmer Press.
- Clark, C. M., Peterson, P. L. (1986) Teachers' thought processes. I verket Wittrock, M. C. (red.) Handbook of Research on teaching. New York: MacMillan Publishing Company. 255-296.
- Clifford, J. (1986) Introduction: Partial truths. I verket Clifford, J., Marcus, G. E. (red.) Writing culture. USA: University of California Press, Ltd. 1-26.
- Ehn, B., Löfgren, O. (1982) Kulturanalys. Ett etnologiskt perspektiv. Malmö: Gleerups Förlag.
- Ennis, C. D. (1990) Analyzing curriculum as participant perspectives. Journal of Teaching in Physical Education, 9, 2, 79-94.
- F 239/1973. Förordningen om barndagvård. Helsingfors 16.3.1977.
- F 365/1977. Förordningen om barnträdgårdsläraryrket. Helsingfors 6.5.1977.
- F 379/1983. Förordning angående ändring av förordningen om barnträdgårdsläraryrket. Helsingfors 15.4.1983.
- Fernández-Balboa, J-M. (1991) Beliefs, interactive thoughts, and actions of physical education student teachers regarding pupil misbehaviors. Journal of Teaching in Physical Education, 11, 1, 59-78.

- Graham, G., Hopple, C., Manross, M., Sitzman, T. (1993) Novice and experienced children's physical education teachers: Insights into their situational decision making. *Journal of Teaching in Physical Education*, 12, 3, 197-214.
- Grahn, G. (1987) Educational situations in clinical settings. A process analysis. *Uppsala Studies in Education* 27. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Granberg, I. (1992) Barnträdgårdsläraryrket i Jakobstad. *Lastentarha*, 55, 5, 29.
- Greene, M. (1978) *Landscapes of learning*. New York: Teachers College Press.
- Grindberg, T. H., Jagtøien, G. L. (1992) *Barn i bevegelse. Fysisk fostring i barnehage og skole*. Oslo: Tano A.S.
- Groundwater-Smith, S. (1988) Credential bearing enquiry-based courses: Paradox or new challenge? I verket Nias, J., Groundwater-Smith, S. (red.) *The enquiring teacher. Supporting and sustaining teacher research*. London: The Falmer Press. 256-262.
- Guba, E. G., Lincoln, Y. S. (1989) *Fourth generation evaluation*. London: Sage Publications, Inc.
- Gudmundsdottir, S. (1990) Values in pedagogical content knowledge. *Journal of Teacher Education*, 41, 3, 44-52.
- Gudmundsdottir, S. (1991a) Pedagogical models of subject matter. *Research on Teaching*, 2, 265-304.
- Gudmundsdottir, S. (1991b) Ways of seeing are ways of knowing. The pedagogical content knowledge of an expert english teacher. *Journal of Curriculum Studies*, 23, 5, 409-421.
- Gudmundsdottir, S., Shulman, L. (1987) Pedagogical content knowledge in social studies. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 31, 59-70.
- Gunnestad, A. (1993) *Didaktikk for forskolelærere - en innføring*. Oslo: Tano A.S.
- Handal, G. (1994) Att uppmuntra till en reflekterande praktik. Om handledningens roll i utvecklandet av yrkeskunnande og yrkeskvalificering. *Didaktisk Tidskrift*, 4, 4, 24-42.
- Handal, G., Lauvås, P. (1982) *På egna villkor*. Lund: Studentlitteratur.
- Hansén, S-E. (1994) Litteraturanmärkingar om boken *Allmänmetodik Allmän-didaktik* av Jan Bengtsson och Tomas Kroksmark. *Didaktisk Tidskrift*, 4, 4, 80-88.

- Hellesnes, J. (1975) Sosialisering og teknokrati. Ein omfattande studie og kritikk av dei ulike former for å « tilpassa » dagens menneske. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Heikkilä, J. (1983) Korkeakouluopiskelijan oppimistyyli kokemusperäisenä oppimisena. Teoria ja esikokeita. Julkaisusarja A 93. Turun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta.
- Hiim, H., Hippe, E. (1993) Læring gjennom opplevelse, forståelse og handling. En studiebok i didaktikk. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hirsjärvi, S., Huttunen, J. (1991) Johdatus kasvatustieteeseen. Juva: WSOY.
- Housner, L. D., Griffey, D. C. (1985) Teacher cognition: Differences in planning and interactive decision making between experienced and inexperienced teachers. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 56, 1, 45-53.
- Hänninen, S-L., Valli, S. (1986). Suomen lastentarhatyön ja varhaiskasvatuksen historia. Keuruu: Kustannusosakeyhtiö Otava.
- Imsen, G. (1991) Den tause pedagogikken. Om kvinners' erfaringsverden som grunnlag for pedagogisk teori. I verket Strømnes, Å. L., Pedersen, H., Grankvist, R. (red.) Teori och praksis i pedagogikken: Er symbiose mulig? Trondheim: Tapir Forlag. 39-55.
- Jarvis, P. (1987) Meaningful and meaningless experience: Toward an analysis of learning from life. *Adult Education Quarterly*, 37, 3, 164-172.
- Jonson, B. (1987) Vi rör oss tillsammans. Lund: Liber AB.
- Kansanen, P. (1990) Didaktiikan tiedetausta. Kasvatuksen teoriaa didaktiikan näkökulmasta. Helsinki: Yliopistopaino.
- Kansanen, P. (1991) Pedagogical thinking: The basic problem of teacher education. *European Journal of Education*, 26, 3, 251-260.
- Kansanen, P. (1993a) An outline for a model of teachers' pedagogical thinking. I verket Kansanen, P. (red.) Discussions on some educational issues IV. Research report 121. University of Helsinki, Department of Teacher Education. 51-65.
- Kansanen, P. (1993b) Några allmänna reflexioner över didaktikens väsen. *Didaktisk Tidskrift*, 3, 3, 17-29.
- Karvinen, J., Hiltunen P., Jääskeläinen L. (1991) Lapsi ja urheilu. Keuruu: Kustannusosakeyhtiö Otavan painolaitokset.
- Karvonen, P., Pirttimaa, R. (1986) Liikkumisen ilo. Mannerheimin Lastensuojeluliitto P-julkaisusarja 15. Jyväskylä: Gummerus Oy.

- Katz, L. (1983) The education of preprimary teachers. ED 224 598.
- KB 1972:A 13. Förskolkommitténs betänkande. Helsingfors: Valtion painatuskeskus.
- KB 1978:5. Kommissionen för fostran och undervisning av sexåringarna. Helsingfors: Valtion painatuskeskus.
- KB 1980:31. Betänkande avgivet av kommittén för dagvårdens uppfostringsmål. Helsingfors: Statens tryckericentral.
- KB 1981:13. Betänkande avgivet av kommissionen för läroplaner för dagvårdspersonal. Helsingfors: Statens tryckericentral.
- Kirchner, G. (1992) Physical education for elementary school children. USA: Wm.C. Brown Publishers.
- Klafki, W. (1964) Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim: Verlag Julius Beltz.
- KM 1967:B 46. Lasten päivähoitolaitostoimikunnan mietintö. Periaatemietintö lasten päivähoitolaitostoiminnasta ja lastentarhanopettajien koulutuksesta. Helsinki.
- KM 1971:A 20. Lasten päivähoitokomitean mietintö. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- KM 1974:15. Varhaiskasvatuksen henkilökunnan koulutuskomitean mietintö. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- KM-KB 1981:13. Päivähoidon henkilöstön opetussuunnitelmatoimikunnan mietintö. Betänkande avgivet av kommissionen för läroplaner för dagvårdspersonal. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Kohonen, V. (1989) Eräitä ajatuksia opettajien ammatillisen täydennyskoulutuksen kehittämisestä yhteistoiminnallisena oppimisena. I verket Yrjönsuuri, Y. (red.) Koulutuksesta ammatilliseen kasvuun. Kouluhallitus. 79-97.
- Kolb, D. A. (1984) Experiential learning. Experience as the source of learning and development. London: Prentice-Hall International, Inc.
- Koskenniemi, M. (1984) Educational aims and the purposiveness of instruction. Skeptical talks. Research report 25. University of Helsinki, Department of teacher education.
- Kroksmark, T. (1987) Fenomenografisk didaktik. Göteborg studies in educational sciences 63. Göteborg: Acta universitatis Gothoburgensis.

- Krokmark, T. (1992) Didaktikken i kroppsovingsdidaktikken. I verket Annerstedt, C. (red.) Barn i lek og idrett. Didaktikk for kroppsoving og idrett. Oslo: Friundervisningens Forlag. 9-28.
- L 36/1973. Lagen om barndagvård. Helsingfors 19.1.1973.
- L 80/1977. Lag om barnträdgårdsläroinstitut. Helsingfors 21.1.1977.
- Lahdes, E. (1978) Peruskoulun uusi opetusoppi. Helsinki: Otava.
- Lahdes, E. (1988) Didaktiikan teoria ja oppimisen psykologia. Kasvatus, 19, 4, 264-274.
- Lahdes, E. (1989) Opettaja työnsä tutkijana. Kasvatus, 20, 6, 468-475.
- Larsson, S. (1986) Kvalitativ analys - exemplet fenomenografi. Lund: Studentlitteratur.
- Larsson, S. (1993) Om kvalitet i kvalitativa studier. Nordisk Pedagogik, 13, 4, 194-211.
- Laukkanen, O., Lühr, S., Salpakivi, P. (1979) Perhe, varhaiskasvatus ja päivähoito. Helsinki: Otava.
- Lauvås, P., Handal, G. (1990) Veiledning og praktisk yrkesteori. Oslo: Cappelen.
- Lawson, H. A. (1983a) Toward a model of teacher socialization in physical education: The subjective warrant, recruitment and teacher education. Journal of Teaching in Physical Education, 2, 3, 3-16.
- Lawson, H. A. (1983b) Toward a model of teacher socialization in physical education: Entry into schools, teachers' role orientations and longevity in teaching. Journal of Teaching in Physical Education, 3, 1, 3-15.
- Lawson, H. A. (1993) Dominant discourses, problem setting, and teacher education pedagogies: A critique. Journal of Teaching in Physical Education, 12, 2, 149-160.
- Leino, A-L., Leino, J. (1992) Grundbok i pedagogik. Esbo: Editum.
- Levy, J. (1978) Play behavior. New York: John Wiley & Sons.
- Lühr, S. (1978) Förskoleverksamheten i Finland. I verket Sverud, K-A., Ernestam, O. (red.) Perspektiv på förskolan. Stockholm: Almqvist & Wiksell Förlag AB. 44-52.
- Lillemyr, O. F. (1990) Leik på alvor. Oslo: Tano.

- Lillemyr, O. F., Søbstad, F. (1985) Didaktisk modell i førskolepedagogikken. En kritisk analyse. *Pedagogen*, 33, 6, 10-23.
- Lortie, D. C. (1975) *Schoolteacher. A sociological study*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Løvlie, L. (1972) Universitetspedagogikk - eller debatten som ble vekk. I verket Mediaas, N., Houge-Thiis, J., Haga, S., Ellingjord, J., Bjørklid, B. (red.) *Etablert pedagogikkemakt eller avmakt?* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag. 29-35.
- Läroplan för Barnträdgårdslärarynstitutet i Jakobstad fr.o.m. höstterminen 1990.
- Läroplan för Barnträdgårdslärarynstitutet i Jakobstad 30 augusti 1977.
- Läroplan för Barnträdgårdslärarynstitutet i Jakobstad 1984-1985.
- Läroplan för Svenska Barnträdgårdsseminariet i Jakobstad. 5 juni 1957.
- Läroplan för Svenska Barnträdgårdsseminariet i Jakobstad. 27.3.1968.
- Malmö, B. (1994) Yrkessosialisering. I verket Askland, L. (red.) *Her kommer jeg! Om førskolelæreres sosialisering til yrket*. Oslo: Pedagogisk Forum. 19-42.
- Marton, F. (1991) Phenomenography - describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*, 10, 177-200.
- Marton, F. (1994) Inläring och medvetande. *Ö-H Bulletin* 1, 7.
- McBride, R. E. (1991) Critical thinking - an overview with implications for physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 11, 2, 112-125.
- McKinney, J. P. (1980) Moral development and the concept of values. I verket Windmiller, M., Lambert, N., Turiel, E. (red.) *Moral development and socialization*. Boston: Allyn and Bacon, Inc. 201-218.
- Milart, G. (1976). *World survey of pre-school education*. Paris: The Unesco Press.
- Molander, B. (1993) *Kunskap i handling*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.
- Moerman, M. (1992) *Life after C.A.: An ethnographer's autobiography*. I verket Watson, G., Seiler, R. M. (red.) *Text in context. Contributions to ethnomethodology*. USA: Sage Publications, Inc. 20-34.
- Myhre, R. (1982) *Hva er pedagogikk? En elementær innføring*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

- Nielsen, H. C. (1990) Öva-Leka-Lära. Motorisk träning för alla. Örebro: Motorika AB.
- Nygren, P. (1986) Förskolan som socialisationssystem. Teoretiska synpunkter. I verket Daun, H., Winberg S. (red.) Kunskap om förskola och förskolläraryrket. En forskningsöversikt och sju artiklar. Högskolan för lärarutbildning i Stockholm, Förskolläraryrket, Institutionen för pedagogik. 200-213.
- Olkinuora, E. (1988) Opetustoiminnan ja opettajankoulutuksen tieteellistämistä. Kasvatus, 19, 5, 329-332.
- O'Sullivan, M., Tsangaridou, N. (1992) What undergraduate physical education majors learn during a field experience. Research Quarterly for Exercise and Sport, 63, 4, 381-392.
- Palonen, T. (1992) Lastentarhanopettajuuden juuret. Lastentarha, 55, 5, 58-62.
- Parsons, T. (1968) An outline of the social system. I verket Parsons, T., Shils, E., Naegle, K. D., Pitts, J. R. (red.) Theories of society. Foundations of modern sociological theory. USA: The Free Press of Glencoe, Inc. 30-79.
- Parsons, T., Shils, E. A. (1962) Values, motives, and systems of action. I verket Parson, T., Shils, E. A. (red.) Toward a general theory of action. Theoretical foundations for the social sciences. New York: Harper & Row, Publishers. 45-275.
- Parsons, T., Shils, E. A., Allport, G. W., Kluckhohn, C., Murray, H. A., Sears, R. R., Sheldon, R. C., Stouffer, S. A., Tolman, E. C. (1962) Some fundamental categories of the theory of action: A general statement. I verket Parson, T., Shils, E. A. (red.) Toward a general theory of action. Theoretical foundations for the social sciences. New York: Harper & Row, Publishers. 3-29.
- Peitersen, B. (1992) Almendidaktiske retninger. I verket Rønholt, H., Peitersen, B. (red.) Idrætsdidaktik - og pædagogisk praksis. København: DHL'S Forlag. 22-31.
- Peters, R. S. (1970) Ethics and education. London: George Allen & Unwin Ltd.
- Peterson, P. L., Clark, C. M. (1978) Teachers' reports of their cognitive processes during teaching. American Educational Research Journal, 15, 4, 555-565.
- Placek, J. H., Dodds, P. (1988) A critical incident study of preservice teachers' beliefs about teaching success and nonsuccess. Research Quarterly for Exercise and Sport, 59, 4, 351-358.

- Promemoria avgivet av undervisningsministeriets arbetsgrupper 1986:45. Lastentarhanopettajakoulutuksen opetusharjoittelun kehittämistyöryhmän muistio. Helsinki. Opetusministeriö/monistamo.
- Rauste - von Wright, M. (1994) On the evaluation on teacher training. *Didaktisk Tidskrift*, 4, 4, 43-51.
- Ross, D. D. (1989) First steps in developing a reflective approach. *Journal of Teacher Education*, 40, 2, 22-30.
- Roth, R. A. (1989) Preparing the reflective practitioner: Transforming the apprentice through the dialectic. *Journal of Teacher Education*, 40, 2, 31-35.
- Rønholt, H. (1992a) Idrætsdidaktik. I verket Rønholt, H., Peitersen, B. (red.) *Idrætsdidaktik - og pædagogisk praksis*. København: DHL'S Forlag. 9-22.
- Rønholt, H. (1992b) Idræt i skolen. I verket Rønholt, H., Peitersen, B. (red.) *Idrætsdidaktik - og pædagogisk praksis*. København: DHL'S Forlag. 42-51.
- Röthig, P. (1987) Reflections on researching sport pedagogy. I verket Barrette, G. T., Feingold, R. S., Rees, C. R., Piéron, M. (red.) *Myths, models, & methods in sport pedagogy*. Champaign: Human Kinetics Publishers, Inc. 51-55.
- Salminen, H. (1988) Kolme-viisivuotiaiden lasten päivähoidon toimintasuunnitelma. Sosiaalihuollituksen julkaisu 2/1988. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Schempp, P. G. (1983) Learning the role: The transformation from student to teacher. I verket Templin, T. J., Olson, J. K. (red.) *Teaching in physical education*. Champaign, IL: Human Kinetics Publishers, Inc. 109-117.
- Schön, D. A. (1983) *The reflective practitioner. How professionals think in action*. USA: Basic Books, Inc.
- Shavelson, R. J., Stern, P. (1981) Research on teachers' pedagogical thoughts, judgements, decisions, and behavior. *Review of Educational Research*, 51, 4, 455-498.
- Shulman, L. S. (1987) Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57, 1, 1-22.
- Smyth, J. (1989) Developing and sustaining critical reflection in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 40, 2, 2-9.

- Solmon, M. A., Worthy, T., Lee, A. M., Carter, J. A. (1991) Teacher role identity of student teachers in physical education: A interactive analysis. *Journal of Teaching in Physical Education*, 10, 2, 188-209.
- Sparkes, A. C. (1991) Toward understanding, dialogue and polyvocality in the research community: Extending the boundaries of the paradigms debate. *Journal of Teaching in Physical Education*, 10, 2, 103-133.
- Spradley, J. P. (1980) Participant observation. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Starrin, B., Larsson, G., Dahlgren, L. Styrborn, S. (1991) Från upptäckt till presentation. Om kvalitativ metod och teorigenerering på empirisk grund. Lund: Studentlitteratur.
- Steinhardt, M., Lambdin, D., Kamrath, M., Ramirez, T. (1993) An analysis of student teachers' intentional, perceived, and operational motor skills and physical fitness curriculum. *Journal of Teaching in Physical Education*, 12, 2, 134-148.
- Steinsholt, K. (1991) Det e vanskelig å formidle scenen bak vinduet. Skjult kunnskap, intuisjon og utvikling av ferdigheter. I verket Strømnes, Å. L., Pedersen, H., Grankvist, R. (red.) Teori och praksis i pedagogikken: Er symbiose mulig? Trondheim: Tapir Forlag. 109-130.
- Stensmo, C. (1994) Pedagogisk filosofi. Lund: Studentlitteratur.
- Stornes, T. (1993) Idrett og verdiformidling. En drøfting av verdigrunlaget i barneidretten. Oslo: Tano A.B.
- Sundgren, G. (1990) Om pedagogers tysta kunnskap. *Nordisk Pedagogik*, 10, 3, 127-134.
- Sundqvist, R. (1993) Studerandeuppfattningar om läraryrket. I verket Hansén, S-E., Holmström, Å. (red.) Undran inför undervisning. Essäer i didaktiska ämnen. Svensk-Österbottniska Samfundets årsbok 1993. Vasa. 107-118.
- Svensson, S. (1984) Olika uppfattningar beroende på olika bakgrund. I verket Marton, F., Wenestam, C-G. (red.) Att uppfatta sin omvärld. Varför vi förstår verkligheten på olika sätt. Kristianstad: AWE/Gebers/Norstedts förlag. 250-266.
- Templin, T. J., Schempp, P. G. (1989) Socialization into physical education: Its heritage and hope. I verket Templin, T.J., Schempp, P.G. (1989) Socialization into physical education: Learning to teach. Indianapolis: Benchmark Press, Inc. 1-11.
- Tempte, T. (1982) Arbetets ära. Om hantverk, arbete, några rekonstruerade verktyg och maskiner. Stockholm: Arbetslivscentrum.

- Tiller, T. (1990) Den tenkende skolen: Om organisasjonsutvikling og aksjonslæring på skolens egne premisser. Oslo: Universitetsforlaget.
- Tinning, R. (1991) Teacher education pedagogy: Dominant discourses and the process of problem setting. *Journal of Teaching in Physical Education*, 11, 1, 1-20.
- Uljens, M. (1989) Fenomenografi - forskning om oppfatninger. Lund: Studentlitteratur.
- Uljens, M. (1993) On the didaktik of die Didaktik in teacher education. Paper presented at the Symposium "Didaktik and/or Curriculum" at the Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften (IPN) an der Univeristät Kiel, October 5-8, 1993. Kompendium erhålet våren 1994.
- Uljens, M. (1994) "Den pedagogiska flugan" - en skoldidaktisk modell. Kompendium erhålet våren 1994.
- van Scotter, R. D., Haas, J. D., Kraft, R. K., Schott, J. D. (1991) Social foundations of education. Englawood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Vestergaard, E., Löfstedt, J-I., Ödman, P-J. (1977) Perspektiv på pedagogiken. En introduktion i pedagogisk filosofi från Platon till Habermas. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Watson, G. (1992) Introduction. I verket Watson, G., Seiler, R. M. (red.) Text in context. Contributions to ethnomethodology. USA: Sage Publications, Inc. XIV-XXVI.
- Wendt, J. C., Brain, L. L. (1989) Physical educators' perceptions of stressful teaching events. *Journal of Teaching in Physical Education*, 8, 4, 342-346.
- Wenestam, C-G. (1984) Hur vi skapar mening i det vi erfar - en introduktion. I verket Marton, F., Wenestam, C-G. (red.) Att uppfatta sin omvärld. Varför vi förstår verkligheten på olika sätt. Kristianstad: AWE/Gebbers/Norstedts förlag. 17-51.
- Wulff Hansen, E. (1992) Gymnastik. I verket Rønholt, H., Peitersen, B. (red.) Idrætsdidaktik - og pædagogisk praksis. København: DHL'S Forlag. 151-162.
- Årsberättelse för Svenska Barntädgårdsseminariet i Jakobstad 1958-1962, 1971.
- Ödman, P-J. (1979) Tolkning, förståelse, vetande. Hermeneutik i teori och praktik. Stockholm: Almqvist & Wiksell Förlag AB.

Övriga

Kneck, S. (1995) Lektor i musik vid Barnträdgårdslärarynstitutet i Jakobstad.
Personligt samtal 15 maj.

Protokoll 3/1983. (06.05.1983). Direktionsmötesprotokoll. Barnträdgårdslärarynstitutets i Jakobstad arkiv.

Virtanen, M-L. (1995) Rektor för Svenska Barnträdgårdsseminariet i Jakobstad
1957-1976. Personligt samtal 16 maj.

Tabell 2. Dagvårdspersonalens utbildning

Tvådimensionell beskrivning av de allmänna målen beträffande kunskaper, färdigheter och attityder som utbildningen skall ge de studerande och som sammansmälter i förmåga av olika slag. Utgångspunkterna är barnet, kulturen och samhället samt fostran.

Utbildningen syftar till att ge dagvårdspersonalen

		ATTITYDER som gör att den	FÖRMÅGA att
KUNSKAPER som gör att den i fråga om	FÄRDIGHETER som gör att den		
1. BARNET			
1 a	1 b	1 c	1 d
<ul style="list-style-type: none"> - känner till barnets grundläggande behov och vet hur de skall tillfredsställas - känner till de allmänna och individuella faktorer som inverkar på barnets utveckling - känner till människans fysiska och psykiska utveckling, hur växelverkan mellan dem regleras och förloper samt de störningar som kan förekomma 	<ul style="list-style-type: none"> - kan ge barnet grundvård på ett sätt som motsvarar barnets behov och främjar dess utveckling - kan reglera växelverkan mellan barnets fysiska och psykiska utveckling - kan stödja barnets personlighetsutveckling och hjälpa det till upplevelse av gemenskap - vid arbete med barn i grupp kan utnyttja de centrala kunskaperna om barnets fysiska och psykiska utveckling 	<ul style="list-style-type: none"> - är inställd på att barnets grundvård utgör ett led i fostran - stöder utvecklingen av barnets självkänsla, den positiva jaguppfattningen och viljans utveckling genom att barnet tillåts uttrycka sina känslor och får hjälp med att behärska dem samt genom att erbjuda varma och trygga mänskliga relationer - har en förståelsefull inställning till barnets beteende och hjälper det att inse beteendets orsaker och följer samt betydelsen av att kunna be om och ta emot förlåtelse i umgänget med andra - försöker vara en moralisk förebild och skydda barnet för psykiskt och fysiskt våld samt för impulser som inte är lämpliga för åldersstadiet 	<ul style="list-style-type: none"> - på ett mångsidigt sätt främja barnets uppväxt och utveckling genom att beakta barnets grundbehov, de faktorer som inverkar på personligheten som helhet och lagbundenheterna i inläringen, försenad och störd utveckling samt målen för fostran i dagvården
2. KULTUREN OCH SAMHÄLLET			
2 a	2 b	3. FOSTRAN	3 b
<ul style="list-style-type: none"> - behärskar baskunskaperna om den levnadsmiljö och de omständigheter ett finländskt barn och dess familj lever i samt om de sociala relationerna människor emellan - behärskar baskunskaperna om det finländska samhället, om planering, beslutsfattande och genomförande av planer och beslut - innehar baskunskaper om växelverkan mellan människan, miljön, kulturen och samhället såväl i Finland som i världen i stort, särskilt ur barnets synvinkel, samt om de kunskapsområden vilkas innehåll genom verksamheten skall förmedlas till den nya generationen - behärskar de kunskapsmässiga och vetenskapliga grundbegreppen på sitt eget område 	<ul style="list-style-type: none"> - kan arbeta på att stöda och hjälpa barnet och dess familj i samhället - kan förbereda beslut som gäller det egna verksamhetsområdet - i sitt arbete kan förmedla det centrala innehållet i kulturen, kristendomen och konsten och också besvara barnens religiösa frågor - kan arbeta till frömma för miljön och naturen 	<ul style="list-style-type: none"> - behärskar baskunskaperna om målen för dagvårdsfostran och innehållet i den - behärskar baskunskaperna om metoderna för småbarnsfostran - behärskar baskunskaperna om inläring i vid betydelse - behärskar kunskaperna om integration av olika områden - känner till principerna för arbetsledning och de administrativa göromålen i samband med dagvården - behärskar baskunskaperna om olika skolsystem och metoder för fostran samt om forskningen på området 	<ul style="list-style-type: none"> - i dagvården kan skapa en trygg och trivsamt uppväxtmiljö som är gynnsam och erbjuder barnen rikhaltiga impulser på ett följdriktigt sätt - kan planera målinriktad verksamhet och genomföra aktiviteterna så att de allsidigt främjar barnens utveckling - kan ordna den pedagogiska verksamheten enligt integrations- eller helhetsprincipen också i de fall då barngrupperna är ovanligt heterogena eller då barn som kräver speciell omvårdnad och fostran inplacerats i gruppen - kan omhändera barnen med positiva metoder, åskådliggöra arbetet och ge barnen individuell handledning - kan aktivera barnen och hos dem skapa vilja att lära sig samt utveckla deras inlärningsfärdigheter - i samråd med personalen kan planera och genomföra aktiviteterna så att barnen får möjligheter att sysselsätta sig tillsammans med andra samt träna och tillägna sig sociala umgängesformer och självförverkligande och så att barnen på ett mångsidigt sätt kan iaktta vuxnas färdigheter, kulturens traditioner och olika aktuella skeenden på ett sätt som lämpar sig för barnens ålder, utvecklingsnivå och dygnsrytm - kan utvärdera sitt eget arbete - i öppen dagvårdsverksamhet kan ge råd om småbarnsfostran - kan samarbeta med andra inrättningar och beslutsfattande organ som arbetar till frömma för barnet och dess familj - behärskar de administrativa uppgifter som gäller dagvården så att de stöder dagvårdens fostrande verksamhet
2 c	2 d		
<ul style="list-style-type: none"> - har en varm och ansvars-kännande inställning gentemot närmiljön, hembygden, fosterlandet och dess kultur - har en öppen och högakt-ningsfull inställning till andra människor och är positiv och fördomsfri gentemot personer som avviker från normen, olika religiösa åskådningssätt samt olika nationaliteter och deras kultur - tar avstånd från våld såväl i mänskliga relationer som i förhållandet mellan folken 	<ul style="list-style-type: none"> - kan fungera ansvarsfullt i samhället och som fostrare hjälpa och stöda barnet och dess familj samt förmedla kulturen från en generation till en annan och bidra till dess utveckling - ta del i det gemensamma ansvaret för den nationella och internationella gemenskapen, naturen och de olikartade kulturerna 		

3 c

- vill få till stånd en konsekvent fostran i samråd med hemmet och den övriga uppväxtmiljön
- känner ansvar och intresse för den fostran barnet får i dagvården, är ljus och varmt inställd till barnen och accepterar deras individuella särdrag samt deras utvecklingsstadier och behov
- öppet, ärligt och samarbetsvilligt kommunicerar med barnen, deras familjer och arbetskamraterna samt övriga personer och inrättningar som arbetar med fostran och också informerar dem som fattar beslut i samhället om vilka resultat och följder besluten har

3 d

- vårda, fostra, undervisa barnet och fungera pedagogiskt under utförandet av de olika uppgifterna inom dagvården
- på ett planmässigt och ansvars-kännande sätt arbeta tillsammans med barnens familjer, medlemmarna i arbetsgemenskapen och andra som deltar i fostran så att barnets personlighet kan utvecklas så allsidigt som möjligt och så att målen för fostran i dagvården kan nås

4. DEN STUDERANDE

4 a

- innehar kunskaper om allmänna tänkesätt, uttryck, kommunikation, naturvetenskaper och teknik samt fysisk fostran och hälsa som är relevanta med tanke på utbildningsområdet och den egna personlighetsutvecklingen
- behärskar de centrala kunskaperna om sina studier, målen för dem, planeringen och sätten för anskaffning av kunskaper
- behärskar baskunskaperna om socialt umgänge, verksamhet i grupp och vuxenutbildningsmetoder
- innehar baskunskaper om vetenskaplig forskning och dess tillämpning

4 b

- kan ta emot och på egen hand söka kunskap om småbarnsfostran och därmed sammanhängande färdigheter och attityder samt omsätta dem i praktiken i sitt dagliga arbete
- i sitt eget arbete kan beakta de krav som samhället hela tiden ställer och kan vidmakthålla och kontinuerligt utveckla sin yrkesskicklighet samt bidra till utvecklingen av sitt yrkesområde
- kan handla och kommunicera öppet och ärligt i samråd med olika slags människor och inrättningar på ett aktiverande och motiverat sätt så att de också stimuleras att arbeta på att hjälpa och stöda barnet och dess familj

4 c

- har en positiv, engagerad och ansvars-kännande samt smidig inställning till sina studier, yrkesområdet samt det gemensamma ansvaret i det dagliga arbetet
- intar en kritisk och noggrant övervägande inställning till ny kunskap och är intresserad av att utveckla sin egen yrkesskicklighet bland annat genom att delta i vidareutbildning och kompletterande utbildning

4 d

- självständigt skaffa sig den information som hör till utbildningen, studera på eget initiativ och samarbeta med andra
- omsätta sina kunskaper, färdigheter och attityder i praktiken i den dagliga pedagogiska verksamheten
- kontinuerligt växa till som fostrare
- vidareutbilda sig och komplettera sin utbildning

Ram till undervisningsplan för utbildningen av barnträdgårdslärare

Sammanlagt

Allmänna studier

De allmänna studierna består av sex studiehelheter och femton studieperioder

1. Studierna och dess planering
2. Psykologiska studier
 - 2.1. Inledning till psykologi
 - 2.2. Grupparbetsprinciper
3. Pedagogiska studier
 - 3.1. Inledningskurs i pedagogik
 - 3.2. Specialpedagogikens grunder
4. Gestaltning och kommunikation
 - 4.1. Talteknik och skriftlig kommunikation
 - 4.2. Andra inhemska språket
 - 4.3. Ett främmande språk
 - 4.4. Kulturens utveckling och estetisk fostran
 - 4.5. Musik
 - 4.6. Gymnastik
5. Natur, miljö och samhälle
 - 5.1. Människans ekologi och vården av miljön
 - 5.2. Samhällsvetenskapernas grunder
 - 5.3. Dagvården och barnträdgårdslärarens uppgifter
6. Den vetenskapliga verksamhetens grunder
 - 6.1. Inledning i vetenskapens filosofi och den beteendevetenskapliga forskningen
 - 6.2. Inledning till statistiska metoder

h	sv
16	1
34	1,5
16	1
60	2,5
60	2
50	2
20	1
50	2
20	1
24	1
24	1
24	1
26	1
30	2
50	1,5
40	1,5

Sammanlagt

544

23

Ämnesstudier

Ämnesstudierna består av fem studiehelheter och tjugo studieperioder

1. Studier i anknytning till hälsovården
 - 1.1. Barnets uppväxt, utveckling och vård
 - 1.2. Barnets hälsa och vården av ett sjukt barn
 - 1.3. Hälsofostran

h	sv
60	2
40	2
40	1,5

2. Psykologiska studier
 - 2.1. Utvecklingspsykologi
 - 2.2. Arbetsgemenskapens psykologi
3. Pedagogiska studier
 - Förskolepedagogik
 - 3.1. Förskolepedagogikens grunder, målsättningar samt förutsättningar för planeringen och förverkligandet
 - 3.2. Förskolepedagogikens metodik
 - 3.3. Förskolepedagogikens specialområden
4. Studier inom områdena gestaltning och kommunikation
 - 4.1. Modersmål
 - 4.2. Musikfostran
 - 4.3. Fysisk fostran
 - 4.4. Teckning
 - 4.5. Sysselsättning
 - 4.6. Teknisk slöjd
 - 4.7. Textilslöjd
5. Studier i anknytning till natur, miljö och samhälle
 - 5.1. Miljö- och naturkunskap
 - 5.2. Sociologi
 - 5.3. Socialpolitik
 - 5.4. Dagvårdsadministration
 - 5.5. Etisk fostran och religionsfostran

h	sv
145	7
45	1,5
70	3
210	9,5
26	1,5
140	6
135	5
120	4,5
90	2,5
40	2
30	1,5
30	1,5
34	1,5
35	2
70	3
30	1,5
50	2

Sammanlagt

1440 61

Fördjupande studier

De fördjupande studierna uppdelar sig på två studiehelheter och sex studieperioder

1. Övningsundervisning
 - 1.1. Orienterande praktik
 - 1.2. Övningsundervisning I
 - 1.3. Övningsundervisning II
 - 1.4. Övningsundervisning III
 - 1.5. Övningsundervisning IV
 - 1.6. Övningsundervisning V
 - 1.7. Till annat yrkesområde anknyttande praktik och studiebesök
2. Fördjupande yrkeskunskap

70	3
105	3
210	6
210	6
210	6
105	3
90	3
100	6

Sammanlagt

1100 36

	ÅRSKURS 1				ÅRSKURS 2				ÅRSKURS 3				TOTALT:	
	I		II		III		IV		V		VI		h	SV
	h	sv	h	sv	h	sv	h	sv	h	sv	h	sv		
A.1. Studier och studieplanering	15	0,5	5		5		5		5		5	0,5	40	1,0
A.2.1. Psykologins grunder	30	1,5											30	1,5
A.2.2. Gruppsykologi	10	0,5	10	0,5									20	1,0
A.3.1. Pedagogiska grunder	10	2,0	20	2,0	20	2,0	16	1,0	4	3,0			70	10,0
A.3.2. Grunderna i specialpedagogik			40	1,5	20	0,5							60	2,0
A.4.1. Muntlig och skriftlig färdighet	24	1,0	24	1,0									48	2,0
A.4.2. Det andra inhemska språket (finska)	20	1,0											20	1,0
A.4.3. Ett främmande språk (engelska)			20	1,0									20	1,0
A.4.4. Teckenspråk	30	1,0											30	1,0
A.4.5. Kulturens utveckling och estetisk fostran	20	1,0											20	1,0
A.4.6. Musik	24	1,0											24	1,0
A.4.7. Rörelse	12	0,5	12	0,5									24	1,0
A.5.1. Ekologi och miljövard					20	1,0							20	1,0
A.5.2. Samhällskunskap			20	1,0									20	1,0
A.5.3. Dagvården och barnträdgårdslärares uppgifter	40	1,5											40	1,5
A.6.1. Intr. i vetenskapsfilosofi och beteendevetensk. forskn.	10	1,0											10	1,0
A.6.2. Introduktion i statistiska metoder	30	1,0											30	1,0
Ä.1.1. Barnets tillväxt, utveckling och vård	36	1,5											36	1,5
Ä.1.2. Barnhälsovård och barnsjukvård									10	0,5	26	1,0	36	1,5
Ä.1.3. Kost och hälsa	10	0,5					20	1,0					30	1,5
Ä.2.1. Utvecklingspsykologi			40	1,5	40	1,5	32	1,5	32	1,5			144	6,0
Ä.2.2. Arbets- och vuxenpsykologi											30	1,5	30	1,5
Ä.3.1. Förskolepedagogikens grunder och mål	10	0,5	50	2,0									60	2,5
Ä.3.2. Förskolemetodik					50	2,0	50	2,0	60	3,0	32	1,0	192	8,0
Ä.3.3. Specialområden inom förskolepedagogiken											30	1,5	30	1,5
Ä.4.1. Modersmål, skapande framställning, språk, litteratur					36	1,5	36	1,5	36	1,5	36	1,5	144	6,0
Ä.4.2. Musikfostran			26	1,0	26	1,0	26	1,0	26	1,0	26	1,0	130	5,0
Ä.4.3. Rörelsefostran			20	0,5	20	1,0	30	1,0	30	1,0	20	0,5	120	4,0
Ä.4.4. Bild och form					26	1,0	40	1,5					66	2,5
Ä.4.5. Småslöjd	14	0,5	14	0,5	14	0,5	14	0,5					56	2,0
Ä.4.6. Teknisk slöjd	14	0,5	26	1,0									40	1,5
Ä.4.7. Textilslöjd	26	1,0	14	0,5									40	1,5
Ä.5.1. Miljö- och naturkunskap							30	1,5					30	1,5
Ä.5.2. Sociologi							36	1,5					36	1,5
Ä.5.3. Socialpolitik					20	0,5	10	0,5	10	0,5	20	1,0	60	2,5
Ä.5.4. Dagvårdsadministration							30	1,5					30	1,5
Ä.5.5. Etisk och religiös fostran							18	0,5	18	1,0			36	1,5
F.2. Fördjupad yrkeskunskap			20	1,0	20	1,0	20	1,0	20	1,0	40	2,0	120	6,0
SUMMA:	385	18,0	361	15,5	317	13,5	413	17,5	251	14,0	265	11,5	1992	90
F.1.1. Orineterande praktik	70	3,0											70	3,0
F.1.2. Praktikperiod I			210	6,0									210	6,0
F.1.3. Praktikperiod II					105	3,0							105	3,0
F.1.4. Praktikperiod III					105	3,0	105	3,0					210	6,0
F.1.5. Praktikperiod IV											245	7,0	245	7,0
F.1.6. Praktikperiod V									70	2,0			70	2,0
F.1.7. Annan praktik, auskultering, studiebesök			30	1,0					60	2,0			90	3,0
SUMMA:	70	3,0	240	7,0	210	6,0	105	3,0	130	4,0	245	7,0	1.000	30,0
TOTALT:	455	21,0	601	22,5	527	19,5	518	20,5	381	16,0	510	18,5	2.992	120,0

En inom olika teoriämnen integrerad utvärdering av praktikperioden infaller i början av påföljande teoriperiod.

Termin: VI

245 h 7 sv

F.1.5. PRAKTIKPERIOD IV

Syftet är att hjälpa den studerande att utveckla ett helhetsbetonat yrkesansvar med tonvikt på en självständig och målinriktad verksamhet. Under praktikperioden strävar man till att utnyttja de teoretiska och didaktiska principer som kan användas i verksamheten. Praktiken bör anknytas till den verksamhetsplan som är i bruk i daghemmet. Den studerande skall dock ges tillräcklig frihet att planera och genomföra sin verksamhet.

Syfte

att förstå daghemsverksamheten som en del av den totala dagvården genom att aktivt sätta sig in i daghemmets verksamhet och lära känna barnen och deras närmiljö och lära sig samarbeta med andra former av dagvård

lära sig ta ansvar för vård och fostran av barn på ett sätt som tillfredsställer deras behov och främjar deras utveckling

i sitt pedagogiska arbete lära sig att systematiskt iakta och observera barnen och deras samspel med människor och miljö

tillägna sig kunskap i målinriktad och långsiktig planering av verksamheten och dess förverkligande

lära sig handleda en hel barngrupp

samarbeta med medansvariga personer samt bekanta sig med andra personalgruppers arbetsuppgifter i daghemmet och med daghemmets administration, speciellt föräldrarnas uppgifter

lära sig utvärdera sitt eget målinriktade arbete genom att uppöva känslighet för barns utveckling, deras relationer till andra och att dra nytta av barns, föräldrars och personalens synpunkter och reaktioner

Praktiken föregås av en planeringsperiod som är avsedd att befrämja förmågan till långsiktig planering och att visa hur ett ramprogram för verksamheten läggs upp med beaktande av att verksamheten skall omfatta olika åldersstadier.

Under pågående praktikperiod handleder institutets lärare i mån av möjlighet de studerande både individuellt och i grupp. Praktikperioden utvärderas av handledaren verbalt och skriftligt samt broförens med utskord. Dessutom utvärderas i vilken mån utbildningen har gett den studerande kunskaper, insikter, hjälp, och möjlighet att arbeta som barnträdgårdslärare.

Intervjufrågor

1. Vad anser du om idrott och gymnastik ?
 - varför
 - hur värdesätter du gymnastik och idrott ?
2. Vad anser du om ledda rörelsestunder för barn på daghem ?
 - varför
3. Vad hände i situationen där du hade problem ?
 - barns ålder, antal
4. Vad upplevde du som problem ?
 - känslan
5. Vad berodde det på att det hände och skulle du ha kunnat undvika det ?
6. Vilken metod använde du ?
 - varför
 - varifrån
 - hur värdesätter du metoden ?
 - har du använt den tidigare/senare utgående från problemsituationen ?
7. Vad försökte du uppnå/utveckla genom denna handlingsmetod ?
 - utgående från barnet
 - utgående från dig själv
8. Vilken roll hade barnet i handlingssituationen ?
 - varifrån
 - hur värdesätter du den rollen ?
9. Vilken roll hade du i handlingssituationen ?
 - varifrån
 - hur värdesätter du den rollen ?
10. Skulle du ha kunnat använda en annan metod att lösa situationen ?
11. Vad var rörelseövningens mål ?

Hej.

Tack för att Du var villig att medverka i intervjun. Jag har ett litet önskemål till. Det är att Du besvarar följande frågor så grundligt som möjligt för att jag skall få en fullständig och klar bild av dina intervjusvar.

Tänk på din "handlingsmetod" i den speciella situation vi diskuterade i intervjun. Motivera varför det sätt på vilket du handlade (metoden) var **rätt** (etiskt övervägande).

Ifall du tycker att din "handlingsmetod" på något sätt var fel (etiskt övervägande). Motivera varför du tycker att din "handlingsmetod" var **fel**.

Har du använt dig av "handlingsmetoden" i andra eller liknande sammanhang **före** du använde dig av den i den speciella situationen under din rörelsestund ?

Ge exempel:

Har du använt dig av "handlingsmetoden" i andra eller liknande sammanhang **efter** det att du använde dig av den i den speciella situationen under din rörelsestund ?

Ge exempel:

På vilket sätt och utgående från vilka kriterier diskuterade ni (daghemmets handledare och du) rörelseplaneringen före din första rörelsestund ?

Förklara:

På vilket sätt och utgående från vilka kriterier utvärderade ni (daghemmets handledare och du) din första ledda rörelsestund?

Förklara:

TUSEN TACK !

Du kan sätta frågeformuläret i mitt fack eller överlämna det direkt åt mig.

	Situation A			Situation B	
Grupp I					
Anna (nr 1)	M O	I O	→	M O	I O
Beata (nr 2)	M O	I O	→	M O	I O
Charlott (nr 3)	M O	I O	→	M O	I O
Dagmar (nr 4)	M O	I OSM	→	M O	I OSM
Emelia (nr 5)	M O	I O	→	M O	I O
Fanny (nr 6)	M O	I O	→	M O	I O
Gunvor (nr 7)	M O	I O	→	M O	I O
Henrietta (nr 8)	M O	I O	→	M O	I O
Irene (nr 9)	M O	I OSM	→	M O	I OSM
Julia (nr 10)	M O	I O	→	M O	I O
Christel (nr 11)	M O	I O	→	M O	I O

	Situation A			Situation B	
Grupp II					
Lisbeth (nr 12)	M O	I O	→	M O	I O
Marina (nr 13)	M O	I O	→	M + I O O	
Nanna (nr 14)	M O	I O	→	M + I O O	
Grupp III					
Olga (nr 15)	M O	I O	→	M + I O O	
Pia (nr 16)	M O	I O	→	M + I O O	
Rakel (nr 17)	M O	I OSM	→	M + I OSM OSM	
Stina (nr 18)	M O	I OSM	→	M2 + I OSM OSM OSM	
Grupp IV					
Tua (nr 19)	M O	I O	→	M O	I OSM
Ulla (nr 20)	M O	I OSM	→	M O	I OSM

- M = (studerandes) Metod
I = (barns) Inlärningsaktivitet
O = (barns) Objektroll
OSM = (barns) Objekt-, Subjekt- och Medbestämmanderoll
+ = studerandes handlingsmetod och barns inlärningsaktivitet sammanfaller