

HÄR ELLER DÄR, SPELAR DET NÅGON ROLL?

— EN INTERVJUSTUDIE OM PEDAGOGERS SYN PÅ
UNDERVISNING OM MILJÖ- OCH NATURVÅRDSFRÅGOR PÅ TVÅ
SVENSKA FÖRSKOLOR I THAILAND

Grundnivå
Pedagogiskt arbete

Lina Andersson
Sandra Erhardsson

2016-FÖRSK-K177



HÖGSKOLAN I BORÅS

Program: Förskolläraryrket

Svensk titel: Här eller där, spelar det någon roll? – En intervjustudie om pedagogers syn på undervisning om miljö- och naturvårdsfrågor på två svenska förskolor i Thailand

Engelsk titel: Here or there, does it matter? - An interview about teachers' views on teaching about environmental and conservation issues in two Swedish preschools in Thailand

Utgivningsår: 2017

Författare: Lina Andersson Sandra Erhardsson

Handledare: Kristina Bartley

Examinator: Mary Larner

Nyckelord: Förskola, undervisning, miljö- och naturvårdsfrågor, pedagog

Sammanfattning

Syftet med uppsatsen är att undersöka svenska pedagogers syn på undervisning i miljö- och naturvårdsfrågor på två svenska förskolor i Thailand.

I den del som behandlar bakgrund och tidigare forskning, tas först det uppdrag som förskollärare är ålagda gentemot miljö- och naturvårdsfrågor i förskolans läroplan (Lpfö 98 rev. 2016, s. 7) i beaktning, då det är en central del och bör finnas som en röd tråd i verksamhetens utformning. Tidigare forskning beskriver förhållandet mellan undervisning i naturvetenskapliga ämnen, pedagogen och barnen. Studien har sin utgångspunkt i John Deweys progressiva pedagogik, där ett utforskande och experimenterande gentemot sin omgivning skapar kunskap och lägger grunden för det livslånga lärandet. I det har pedagogen en avgörande roll i både att vägleda barnen och utforma undervisningen (Dewey 2004, s. 23).

Den metod som används för att samla empiri till studien är en kvalitativ metod med intervju som redskap. I det intervjumaterial som utgör studiens empiri är det fyra intervjuer som sammanställs. Vidare så analyserades empirin genom en fenomenografisk analysmodell. Detta för att upptäcka de likheter och skillnader som kan återfinnas och urskilja pedagogernas subjektiva uppfattningar kring miljö- och naturvårdsfrågor i relation till Läroplanen för förskolan (Lpfö 98 rev. 2016).

Mycket av det som framkommer i resultatet kretsar kring pedagogernas syn på undervisning i naturvård men även miljövard. Det resultat som kan ses av denna studie är att pedagogerna anser, trots de olika förutsättningar som i vissa fall kan vara begränsande hellre än tillåtande, så kan de bedriva en fullgod undervisning i relation till det som förskolans läroplan säger. Detta med hjälp av att de via internet upplevs kunna söka sig fram till de kunskaper som de anser sig sakna. I resultatet går det även att urskilja hur pedagogerna ser sig vägledande och genom det styr barnens intresse i undervisningen. Vidare i resultatet kan det urskiljas hur pedagogerna uttrycker den thailändska vilda naturen som en begränsning i undervisningen kring miljö- och naturvårdsfrågor, det de uttrycker är applicerbart att ge barnen vidare kunskap kring är den odlade naturen.

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

1. INLEDNING	1
2. SYFTE	2
2.1 Frågeställningar	2
2.2 Beskrivning av förskolorna	2
3. BEGREPPSDEFINITIONER	3
4. BAKGRUND	4
4.1 Styrdokument	4
5. TIDIGARE FORSKNING	4
5.1 Pedagogens erfarenheter och kunskaper	4
5.2 Utformning av undervisning.....	5
5.3 Pedagogens roll i undervisningen.....	6
5.4 Barnens roll i undervisningen.....	7
6. TEORETISK RAM	7
6.1 Progressiv pedagogik	7
6.1.1 Pedagogens roll.....	8
6.2 Dewey och naturvetenskapen.....	8
7. METOD	9
7.1 Metodval	9
7.2 Fenomenografisk forskningsansats	10
7.3 Urval	10
7.4 Genomförande.....	10
7.5 Etiska ställningstaganden.....	11
7.6 Studiens tillförlitlighet och trovärdighet	12
7.7 Analys och bearbetning genom en fenomenografisk analysmodell	14
8. RESULTAT	15
8.1 Pedagogernas tidigare kunskaper kompletteras med internet.....	15

8.2	Barnens intressen – inte alltid styrande i undervisningen kring miljö- och naturvårdsfrågor	16
8.3	Thailändska naturen begränsar undervisningen i miljö- och naturvårdsfrågor	17
8.3.1	Praktiska aktiviteter	17
8.3.2	Teoretisk undervisning.....	18
9.	DISKUSSION	20
9.1	Resultatdiskussion	20
9.1.1	Pedagogernas tidigare kunskaper kompletteras med internet	20
9.1.2	Barnens intressen – inte alltid styrande i undervisningen kring miljö- och naturvårdsfrågor	21
9.1.3	Thailändska naturen begränsar undervisningen i miljö- och naturvårdsfrågor	22
9.1	Metoddiskussion.....	23
9.2	Didaktiska konsekvenser.....	25
9.3	Vidare forskning.....	26
10	REFERENSER.....	27
11	BILAGOR.....	29
Bilaga 1	29
Bilaga 2	30

1. INLEDNING

”Förskolans pedagogiska uppdrag”, en granskning gjord av Skolinspektionen, påvisar brister i undervisningen som bedrivs i förskolan. Studien har genomförts på 82 olika förskolor runtom i Sverige. Det syfte som studien vilar på är att ”uppmärksamma förskolans arbete med det pedagogiska uppdraget och att förskolan erbjuder en god lärandemiljö med utgångspunkt från de riktlinjer för förskollärare och arbetslag som läroplanen anger för arbetet med utveckling och lärande”(Förskolans pedagogiska uppdrag 2016, s. 8). I studien framkom

”I cirka var fjärde förskola behöver arbetet med att stimulera barnens intresse för naturvetenskap och teknik utvecklas. Detta förefaller vara områden som genomförs som avgränsade aktiviteter till skillnad mot språk och matematik som, om än i olika omfattning, involveras i den dagliga verksamheten. Barnen får därmed inte den stimulans och de utmaningar de behöver för att utveckla sitt intresse för naturvetenskap och teknik.”

(Förskolans pedagogiska uppdrag 2016, ss. 6-7)

I citatet ovan ser vi en tydlig brist inom undervisningen i naturvetenskap, flera andra av varandra oberoende forskningsresultat visar att naturvetenskap som ämne för många pedagoger inom förskolan upplevs vara svårt. Det kan bero på både brist i kunskap, men också mindre bra erfarenheter kring ämnet från deras egen skolgång. (Se Förskolans pedagogiska uppdrag, 2016; Lager-Nyqvist, 2003; Liang, 2009; Elfström, Nilsson, Sterner & Wehner-Godée, 2014)

I rapporten ”Förskolans pedagogiska uppdrag” (2016, s. 19) tas samspelet mellan pedagog och barn upp som en premis för undervisningen. Detta är även något som Dewey (2004, s. 17) beskriver vara av stor vikt, att barnen lär genom sin omvärld och ställer stora krav på pedagogens delaktighet i detta. Barnens intressen, deras vilja att lära och den nyfikenhet som de bär på bör ligga till grund i det mötet (Lpfö 98, rev. 2016, s. 6).

Dackenberg (2015) beskriver att många svenskar befinner sig utomlands och att antalet elever som undervisas i svenska sektioner på internationella skolor troligtvis kommer att öka. Det finns både internationella skolor, men även barn som undervisas i svenska skolor utomlands. Det som då kan ses viktigt att undersöka är undervisningen på svenska förskolor i ett annat land, där det kan vara andra förutsättningar än hemma i Sverige. Vi har båda varit i Thailand tidigare och har erfarenhet av att det finns ett flertal svenska förskolor runtom i landet. Den erfarenhet vi hade sammankopplat med den forskning vi läst om den bristande undervisningen kring naturvetenskap, skapade ett intresse för hur svenska pedagoger undervisar i miljö- och naturvårdsfrågor i Thailand

2. SYFTE

Syftet med denna uppsats är att undersöka svenska pedagogers syn på undervisning i miljö- och naturvårdsfrågor på två svenska förskolor i Thailand.

2.1 Frågeställningar

Hur upplever pedagogerna att de kan tillämpa de kunskaper som de tillägnat sig i Sverige i undervisningen i miljö- och naturvårdsfrågor?

Hur anser pedagogerna att de kan ta till vara på barnens intresse och erfarenheter kring miljö- och naturvårdsfrågor?

2.2 Beskrivning av förskolorna

De två förskolor där denna studie utfördes, är belägna på två små orter utmed Thailands östra kustremsa. En av förskolorna är endast semesterförskola, det vill säga de tar emot barn som är på semester i allt från en vecka, till några månader. Den andra förskolan är både semesterförskola, men har även barn som är bosatta i endast Thailand och därmed går hela läsåret på förskolan. Båda förskolorna har till följd av detta barngrupper som är i ständig förändring.

När vi besökte förskolorna så var det sex-sju barn i respektive barngrupp på förskolorna, men när det börjar gå mot högsäsong i december - januari skulle barngrupperna utökas med ytterligare barnantal. Hur många var vid vårt besök oklart. De pedagoger som ingår i vår studie är, tre pedagoger på den ena förskolan och en pedagog på den andra. Två av pedagogerna arbetar på förskolan hela läsåret och två arbetar en kortare period. Även här blir det tydligt att personalgrupperna är i rörelse, då pedagoger kommer läsårsvis eller månadsvis för att undervisa på förskolorna.

3. BEGREPPSDEFINITIONER

Undervisning

Enligt Skollagen (2010:800) § 3; ”sådana målstyrda processer som under ledning av lärare eller förskollärare syftar till utveckling och lärande genom inhämtande och utvecklande av kunskaper och värden”.

Miljöetik

Miljöetiken är reflektion över hur vårt agerande mot naturen skapar konsekvenser och genom det ger människan en tanke om hur vi bör agera (Sandell, Öhman & Östman 2003 s, 89-90).

Miljömoral

Miljömoral kan ses synonymt med, hur vi människor beter oss mot naturen (Sandell, Öhman & Östman 2003 s. 89-90).

Miljö - och naturvårdsfrågor

Läroplanen för förskolan (Lpfö 98 rev. 2016, s. 7) beskriver miljö- och naturvårdsfrågor. Där beskrivs ett förhållningssätt som månar om naturen och miljön och en förståelse för människans delaktighet i de olika kretslopp som finns.

4. BAKGRUND

I bakgrunden kommer den tidigare forskning som berör det kunskapsområde som studien behandlar att läggas fram. Den tidigare forskning som tas upp är anknuten till hur pedagoger undervisar barn i naturvetenskap i förskolan, men beskriver även problematiken kring hur avgörande pedagogernas kunskaper är kring ämnet. Utifrån det syfte som ligger till grund för studien, anser vi att det är relevant forskning som tas i beaktning då den ger en djupare förståelse för hur undervisningen i naturvetenskap kan bedrivas med inriktning mot natur och miljö.

4.1 Styrdokument

De styrdokument som förskolan har i sitt åtagande är, Läroplanen för förskolan, Barnkonventionen samt Skollagen (SFS 2010:800). Det är de här tre som beskriver och lägger grunden för en förskollärares arbetsuppgifter. Det styrdokument som fokuseras mest på i vår studie är Läroplanen för förskolan, vilken ofta refereras som Lpfö 98 rev. 2016.

I förskolans läroplan under kapitlet *Förskolans värdegrund och uppdrag* beskrivs hur miljö- och naturvårdsfrågor ska vara en väsentlig del av förskolans verksamhet. Det innefattar delar så som ett ekologiskt och varsamt förhållningssätt och förståelse för sin egen medverkan i naturens kretslopp. Samt hur vi påverkar den miljö vi lever i och hur vi i förlängningen kan medverka till en miljö som blir bättre. Den kunskap som barn tillägnat sig är inget klart begrepp, utan den visar sig i olika slag i egenskap av fakta, förståelse, färdigheter samt förtrogenhet. De fyra nämnda aspekterna interagerar med varandra.

Barnens intresse för att tillägna sig nya erfarenheter, lärdomar och förmågor ska bevaras och därför ska verksamheten utgå från barnens erfarenheter, intressen, önskningar och synpunkter (Lpfö 98 rev. 2016, s. 6-7, 9).

5. TIDIGARE FORSKNING

I detta avsnitt kommer den forskning som är relevant för studien att presenteras. I den forskning kring naturvetenskap som vi har tagit del av har det kunnat urskiljas vissa gemensamma nämnare som påverkar undervisningen kring natur och miljö. Bland annat pedagogens egna erfarenheter och kunskaper i ämnet och utformningen av undervisningen. Samt pedagogens och barnens roll i undervisningen. Samtliga dessa områden är relevanta utifrån vårt syfte och frågeställningar.

5.1 Pedagogens erfarenheter och kunskaper

Lager-Nyqvist (2003, s. 193) beskriver, utifrån sin studie, problematiken med pedagogers tidigare erfarenheter av naturvetenskaplig undervisning från deras skoltid. Studien genomfördes på sju stycken lärar-studenter över ett tidsspänn på sex och ett halvt år. Först blir studenterna intervjuade och observerade under tiden de är studenter, sedan utförs ytterligare en intervju och en observation när de är färdiga lärare. Intresset för detta ligger i att se om studenternas uppfattningar kring undervisning i naturvetenskapliga ämnen förändras. Lager-Nyqvist (2003, s. 193) menar att resultatet i studien påvisar att den naturvetenskapliga undervisning som deltagarna hade erfarenheter av från sin skoltid ofta upplevdes svår. Det saknades ofta ett samband mellan teori och praktik, vilket då bidrog till att minskad förståelse för hur naturvetenskapen och det vardagliga livet hör samman. De erfarenheter som

deltagarna bar med sig, bidrog till att de hade en negativ uppfattning till naturvetenskaplig undervisning. I likhet med det som Liang (2009, s. 124) menar utifrån sin studie, att pedagoger kan känna sig mer säkra på undervisning i andra ämnen än naturvetenskap. En anledning skulle kunna vara att andra ämnen har tagit större plats i lärarutbildningen. Studien är en kvantitativ studie som utförts på 60 pedagoger. Datan har samlats in genom intervjuer och öppna enkäter. Datasamlingen utfördes sex månader efter att pedagogerna medverkat i en fortbildning rörande naturvetenskap i förskolan. Det som låg till grund för undersökningen var hur pedagogerna upplevde att fortbildningen hade påverkat dem, och hur det i sin tur påverkade sättet de undervisade på. Det andra var hur barnen påverkades av att pedagogerna applicerade den kunskap de hade tillägnat sig genom fortbildningen i deras undervisning. Liang (2009, s. 124) beskriver hur resultatet i studien visar att genom fortbildning i naturvetenskap så ökade både kunskapen och förståelsen. Fortbildningen skapade en större säkerhet hos pedagogerna kring undervisning i naturvetenskap. Thulin (2015, s. 77, 95) menar däremot utifrån sina studier att undervisning i naturvetenskapliga ämnen inte enbart handlar om pedagogernas kunskaper. Trots att pedagogerna kan ha tillägnat sig mer kunskaper via fortbildning så betyder inte det att undervisningen kommer att förbättras. Utan påvisar att den kunskap som pedagogen själv har som förutsättning för att skapa en djupare lärsituation ändå påverkas av den inställning som pedagogen har till lärsituationen. Thulins studier har fokuserat på kommunikationen mellan barn och pedagog och vilka förutsättningar som finns för lärande. Datan har samlats in genom videoobservationer på lärarledda aktiviteter på två förskolor. De pedagoger som varit närvarande under videoobservationerna har varit både förskollärare och barnskötare.

Elfström, Nilsson, Sterner och Wehner – Godée (2014, s. 143) menar att pedagoger i svenska förskolor i vissa fall kan vara benägna att förlägga undervisning i andra ämnen, hellre än i naturvetenskap. Detta kan kopplas till att pedagogerna inte har den kunskap som krävs för att känna sig bekväma i undervisningen. Bristande kunskap, kan leda till att barnens frågeställningar kring naturvetenskap ibland förbises och inte tas på allvar då frågeställningarna kan verka osannolika (Elfström et. al 2014, s. 143). Detta i likhet med Sundberg, Areljung, Due, Ottander och Tellgren (2016, s. 21-22) som beskriver, hur en del av den undervisning som bedrivs i förskolan kretsar kring de tankar och frågeställningar som uppkommer hos barnen i det ögonblick som de befinner sig. Här kan många lärande tillfällen gå förlorade om inte pedagogerna känner sig säkra i sin kunskap. För pedagogerna kan tid och utrymme vara begränsat för att söka rätt på den kunskap som krävs i mötet med barnen och deras frågeställning (Sundberg et. al. 2016, s. 21-22).

5.2 Utformning av undervisning

Den miljö som pedagogen väljer att förlägga undervisningen i påverkar barnens inlärning. Vid exempelvis undervisning utomhus kan barnens eget intresse för den miljö de befinner sig i ligga till grund för undervisningen på ett annat sätt än inomhus. Där finns möjligheter för barnen att upptäcka naturvetenskapen i sin naturliga miljö och med alla sina sinnen. Där kan skapas förutsättningar för samtal och reflektioner, då barnen ofta självmant undersöker och utforskar den omgivning de befinner sig i (Jacobi - Vessels 2013, s. 4). I de samtal och reflektioner som kan uppstå, kan pedagogen även få möjlighet att ge barnen vidare kunskap kring miljöetik och miljömoral. Där miljöetiken beskriver hur vårt förhållningssätt emot naturen skapar konsekvenser och därmed ger riktlinjer för hur vi människor bör agera. Medan miljömoralen är hur vi som människor faktiskt beter oss emot naturen (Sandell, Öhman & Östman 2003, s.89-90). De objekt som barn stöter på skapar en möjlighet till att binda ihop det abstrakta med det konkreta. När mötet med naturen sker med alla sinnen skapas en ny

dimension för det som var och en upplever kognitivt (Elfström et al 2014, s. 45). Till exempel har säkert de allra flesta barn sett en bild på en häst och har en föreställning om hur en häst ser ut. Ges barnet möjlighet att gå in i ett stall med flera hästar, får barnet en möjlighet att uppleva hästen med flera sinnen. Känslan, lukten, hörseln och synen samspelar till en ny upplevelse och erfarenhet för barnet.

I planeringen av undervisningen bör pedagogen använda sig av ett barnperspektiv, så att lärtillfället gynnar barnens utveckling utifrån vilken förmåga de redan har (Sundberg et al. 2016, ss.145-146). Pedagogens uppgift är att utmana barnen där de är, för att de ska kunna ta sig ett steg längre. Det kräver att pedagogen har en god kännedom kring barnets nuvarande kunskapsnivå. Annars finns risker att det skapas en för stor skillnad mellan den kunskap barnen tidigare har med sig i relation till den nya kunskap som är tänkt att ges. Om det blir för stort avstånd, så kan det bidra till att det blir mer abstrakt och därmed svårt att ta till sig kunskapen (Sandell, Öhman & Östman 2003, ss. 145-147).

5.3 Pedagogens roll i undervisningen

Thulin (2015, s. 95-97) beskriver i sina studier hur pedagogens förhållningssätt är av betydelse för att det ska skapas lärsituationer i förskolan. Förhållningssättet går att koppla till den attityd som pedagogen har gentemot ett ämne eller ett ämnesinnehåll. Attityden kan påverka hur pedagogen ser på ämnet och även hur pedagogen ställer sig till ämnesinriktade aktiviteter i verksamheten. Den naturvetenskapliga undervisning som bedrivs i förskolan kan då påverkas av pedagogens förhållningssätt gentemot ämnet. Genom att medvetandegöra sina egna attityder till naturvetenskap kan det också bli lättare för pedagogen att urskilja vad som, i den naturvetenskapliga undervisningen, påverkas av det egna förhållningssättet.

Elm Fristorp och Johansson (2015, s. 123) beskriver hur mycket av den undervisning som finns i förskolans verksamhet sker i grupprocesser. Det ställer krav på pedagogen att utforma undervisningen på ett sådant sätt att alla barn blir delaktiga. Sundberg et al (2016, s. 146) tar upp hur pedagoger också bör förhålla sig till barns perspektiv. Med barns perspektiv menas, på det sätt som barnet själv ser sin omvärld, deras tankar, åsikter och erfarenheter. För att nå en lärsituation är det en förutsättning att pedagogen är inlyssnande gentemot barnen. I likhet med Jacobi-Vessels (2013, s. 6) som belyser vikten av att uppmuntra barnen genom frågor och en stöttande roll som pedagog. Pedagogerna ska aktivt medverka till att barnet utforskar själv, då det är genom de utforskande lärtillfällena som barnen kan utveckla ett självförtroende och börja tro på sina egna idéer. Hansson, Löfgren och Pendrill har utfört en kvalitativ studie med innehållsanalys på texter. Texterna baseras på 25 pedagogers anteckningar kring barns tankar och frågeställningar som rör naturvetenskap i förskolan. Detta för att undersöka vilka frågor hos barnen som var möjliga att skapa lärande situationer kring. Hansson, Löfgren och Pendrill (2014, s. 88) menar däremot utifrån resultatet i deras studie så visades det att, även om pedagogen har ett förhållningssätt som gynnar barns spontana frågor om sin omvärld, så kan naturvetenskapliga lärsituationer inte alltid utgå från dessa. Pedagogerna bör ställa sig kritisk till vilka frågeställningar som är möjliga att utforska, så att barnen får nyttiga erfarenheter med sig, som de kan bygga fortsatt kunskap kring. Det kan kopplas samman med de olika frågor som Elfström et al (2014, ss. 72-73) tar upp, som kan bidra till att barn ökar sin utforskande roll. Det kan vara frågor som gynnar barnens tankar genom att se det ur ett perspektiv där barnen står i centrum, istället för de rätta faktabaserade svaren som kan finnas att tillgå. Thulin (2015, ss. 81-84) menar däremot att användningen av ett korrekt naturvetenskapligt verbalt språk kan vara av stor vikt i situationer och sammanhang, där barn möter naturvetenskap i deras vardag. Genom verbalt språk kan pedagogerna ge barnen de

rätta begreppen redan från det att barnen börjar intressera sig för något. Effekten skulle kunna bli att barngruppen tillägnar sig ett gemensamt språkbruk och underlättar för samtal och reflektion mellan barnen.

5.4 Barnens roll i undervisningen

Det är kanske inte alltid som pedagogen och barnet har samma syn på när ett barn har erövrat kunskap. Den känslan av att ha erövrat en kunskap och gjort den till sin egen, är subjektiv och skiljer sig alltså från individ till individ (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003, s. 118-119). De erfarenheter som pedagogen har med sig av hur den själv erövrat kunskap, i vilket sammanhang och hur situationen sett ut för denne bör inte ses som någon referensram. Pedagogen kan se att barnet har lärt sig något men det är bara barnet själv som kan svara på frågan hur de lärde sig detta. Det vill säga barnen bör få en sådan utgångspunkt att de själva kan reflektera över det lärtillfälle som erbjudits, för att förstärka tankarna kring deras kunskapsinhämtning. Med andra ord, att barnen får möjlighet till ett metakognitivt perspektiv. (Pramling 1983 se Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson 2003, ss. 127-132).

I undervisningen bör barnen få tillfällen att samtala med varandra men även samarbeta för att lusten till det naturvetenskapliga ämnet ska väckas till liv. Barnen besitter förmågan till att driva det huvudsakliga innehåll som berörs framåt, genom att ”äga frågan”. En sådan situation där barnet ”äger frågan” kan uppstå om pedagogen tar ett steg bak och låter barnen själva upptäcka. Här kan pedagogen låta barnen utforska och ställa frågor, och kan ses som ett stöd för barnet i sitt utforskande. Barn kan ofta se och intressera sig för andra saker än pedagogen gör, vilket kan leda till att andra upptäckter görs för barnen. Först om barnet inte kommer vidare i sitt utforskande bör pedagogen utmana barnet genom att pedagogen ger barnet frågeställningar som utmanar till vidare undersökning (Elstgeest 1996 se Elfström et al 2014, s 59-60). Detta är något som stämmer överrens med den studie som Hansson, Löfgren och Pendrill (2014, s. 86) gjort, och via den har det dragits en slutsats om att de undersökningar som barn tillsammans med pedagoger kan utföra både kan vara av praktiskt men även teoretisk utgångspunkt.

6. TEORETISK RAM

I det här avsnittet presenteras den teoretiska ramen. Den här studien utgår från John Deweys progressiva pedagogik. Den talar för att det är genom erfarenheterna som barnen tillägnar sig under sin utbildning som det kan bildas förutsättningar för ett livslångt lärande. Den progressiva pedagogiken tar även vikten av pedagogens roll i undervisningen i anspråk (Dewey 2004, s. 23).

John Dewey föddes på mitten av artonhundratalet, han började sin karriär som lärare på high school. Han vidareutbildade sig sedan för att arbeta som professor på universitet i USA. Dewey skapade sig en lång och framgångsrik akademisk karriär inom filosofi, pedagogik samt psykologi. Han anses av många vara den främsta förespråkaren av den progressiva pedagogiken (Dewey 2004, s. 12-13).

6.1 Progressiv pedagogik

Den progressiva pedagogiken kan ibland vara svår att tolka. Deweys texter rör ofta utbildningen generellt och kommer sällan med konkreta lösningsförslag på den problematik

han finner i den allmänna skolan. Den kritik som han stött på för dessa texter kretsar mycket kring att hans språk upplevs otydligt. Dewey fick därför ägna mycket tid till att förklara sina tankar. Det som utifrån kritiken och hans förklaringar upplevdes som viktigast i hans pedagogiska tankesätt kring den progressiva pedagogiken var att skolan inte under några förutsättningar borde vara dualistisk. En utbildning bör till exempel inte vara uppdelad som antingen individcentrerad eller ämnescentrerad. Utbildning ska inte endast se till elevernas intressen och viljor, men inte heller vara enbart ämnesfokuserad. Enligt Dewey hör den typen av skola till en av riskfaktorerna för det demokratiska samhället då det finns stora risker att det ena av de oförenliga elementen överväger det andra. En jämlik fördelning av elevers intresse och viljor samt ämnesinriktad utbildning är att föredra (Dewey 2004, ss. 19-21). Den ämnesinriktade skola som Dewey ställer sig kritisk till, är den som enbart är teoretisk. Dewey menar att, vi ska inte uteslutande tillägna oss teoretisk kunskap, utan även praktisk kunskap i form av personliga erfarenheter, detta i ett samspel med varandra. Målet med all pedagogisk verksamhet är enligt Dewey att varje individ ska tillägna sig värderingar, kunskaper och färdigheter för att fungera i ett demokratiskt samhälle (Dewey 2004, s. 23, 171).

6.1.1 Pedagogens roll

Avslutningen i ovanstående avsnitt speglar hur avgörande pedagogens roll är. Undervisningen bör enligt Dewey delvis utgå från barnens egna intressen och aktiviteter och pedagogens roll i det är att aktivt, stimulera, bredda och fördjupa elevernas utveckling. Dewey hade en tanke om att barnens intressen kan ses som signaler på en växande förmåga och ett tecken på vilken utvecklingsnivå barnet nått. Därför ansåg Dewey att det är av största vikt att pedagogen behöver ge barnen möjlighet att testa och experimentera utifrån sina intressen (Dewey 2004, s. 17, 54).

Om barnen får möjlighet att testa och experimentera, kommer det sedan till att barnen utmanas och stimuleras i de tankar och hypoteser som barnen har. Exempel kan vara ett barn som undrar var potatisen som vi äter växer någonstans. Pedagogen har där ett val, antingen kan pedagogen dela med sig av den kunskap som pedagogen själv har om var potatisen faktiskt växer. Eller, ta reda på barnets egen hypotes och utgå från den. För att sedan testa hypotesen och utifrån det skapa en erfarenhet hos barnet. Dewey menar att den erfarenhet som pedagogen ger barnet möjlighet att skapa sig, kan leda till kunskapsutveckling. Därför är det av största vikt att pedagogen på ett medvetet sätt ställer sig frågan, vilken sorts erfarenhet är det som barnet har möjlighet att få. Är det något som barnet kan använda sig av i sitt liv längre fram, eller stannar det här och nu (Dewey 2004, ss. 171-174). Ett sådant förhållningssätt skulle kunna skapas genom att pedagogen tar för vana att fråga sig om utgångspunkterna: ”Vad ska vi göra? Hur ska vi göra det? Varför gör vi det?”. Det är kvaliteten på erfarenheten som är avgörande för vilken kunskap som blir bestående för barnet.

6.2 Dewey och naturvetenskapen

I ett av Deweys pedagogiska brev tar han upp hur naturvetenskapen behandlas utifrån den progressiva pedagogiken. Ur pedagogisk synvinkel är det viktigt att skilja på egna erfarenheter av naturvetenskap och faktabaserade erfarenheter. De faktabaserade erfarenheterna kan ofta vara svåra att förstå då mycket av det språk som används i naturvetenskaplig undervisning skiljer sig från vardagligt språk. Istället för att barnen själva får upptäcka alla de naturvetenskapliga fenomen som finns i närmiljön går naturvetenskaplig undervisning oftast direkt in på förklaringarna. Ur barnens synvinkel kan det leda till att det

blir ett större avstånd mellan den vardagliga naturvetenskapen och den naturvetenskap som finns i deras utbildning. Med den distansen följer att barnen kan ha svårt att se den naturvetenskap som finns runt omkring dem varje dag och leda till ett förlorat intresse för naturvetenskap (Dewey 1999, s. 279).

”Om någon kan räkna upp alla detaljer som en maskin är uppbyggd av behöver inte det betyda att han vet något om maskinen, för det gör bara den som känner till hur delarna skall användas och kan tala om varför de används som de gör.”

(Dewey 1999, s. 271)

Citatet ovan visar tydligt Deweys tanke kring att ha en förståelse för hur allt hör samman. Det är lika viktigt att kunna se till helheten som att kunna se till detaljerna, därför är det viktigt att undervisningen inte fastnar vid teoretisk detaljbeskrivning. Vi har valt att låta vår studie vila på Deweys teori om progressiv pedagogik, då vi anser att den går hand i hand med Läroplanen för förskolans beskrivning av hur barn tillägnar sig kunskap. Både Dewey och Läroplanen för förskolan menar att kunskap inte är entydigt utan består av flera olika komponenter som behöver samspela. Teori och praktik hör ihop och tillsammans med erfarenheten bildas kunskapen.

7. METOD

I detta avsnitt kommer först val av den metod som använts att presenteras samt en presentation av den forskningsansats som är vald till det studerade området tas upp. Vidare presenteras det urval av informanter som gjorts, genomförande, samt de etiska ställningstagande som tagits i beaktning under studiens gång. Avsnittet avslutas med en del om studiens tillförlitlighet och trovärdighet.

7.1 Metodval

Kvalitativ metod med intervju som redskap, ansågs vara den metod som var bäst lämpad för att kunna tillgodose studiens syfte. Detta då syftet är att undersöka svenska pedagogers syn på undervisning i miljö- och naturvårdsfrågor på två svenska förskolor i Thailand. Utifrån syftet är pedagogernas tankar, uppfattningar och upplevelser relevanta och genom intervju med pedagogerna kan varje pedagogs subjektiva uppfattning komma till uttryck. Enligt Thurén (2007, s. 94) kan man genom den kvalitativa metoden söka en förståelse för det svar som ges. Då syftet med den här studien är specificerat så valde vi att använda oss av en semistrukturerad typ av intervju. Bryman (2011, s. 415-416) beskriver hur valet av semistrukturerade intervjuer ofta beror på vad forskaren vill undersöka. Har forskaren redan innan intervjuerna en specifik tanke med vad som vill undersökas genom intervjuerna och formar sina frågor efter detta underlättar en semistrukturerad typ av intervju. Frågorna i semistrukturerade intervjuer följer ofta en förbestämd ordning av intervjuaren. Den semistrukturerade intervjun är ändå öppen för att respondenten kan svara på ett personligt sätt, och intervjuaren kan komma med följdfrågor. Vi valde att använda oss av åtta förbestämda frågor och följdfrågor i de fall där respondenten upplevdes behöva utveckla sitt resonemang.

7.2 Fenomenografisk forskningsansats

Studiens syfte är att undersöka de olika uppfattningar som pedagogerna har om undervisning i miljö- och naturvårdsfrågor. Det vill säga undersöka pedagogernas olika svar. Detta är något som troligvis inte finns ett och samma svar på, alla har sina olika infallsvinklar på vad och hur just de förhåller sig till ämnet. Därför överensstämmer den fenomenografiska analysmodellen med denna studie, då det är olikheterna som ger substans till ett vidare resultat (Dahlgren & Johansson 2009, s. 122).

I den fenomenografiska forskningsansatsen är utgångsläget att, människors olika uppfattningar om de fenomen som finns runtomkring dem är av intresse. Det är de variationer som framkommer som är av värde, hellre än likheterna (Dahlgren & Johansson 2009, s. 122). För att kunna applicera den fenomenografiska forskningsansatsen i en analys bör frågorna vara riktade på ett sådant sätt att det är respondenternas uppfattning som är relevant. Som intervjuare är det av största vikt att formulera frågorna på ett sådant sätt att respondenten har möjlighet att svara på ett sätt som ger ett djup i sitt svar. Därför bör en fenomenografisk intervju vara semistrukturerad, där det ges ingång för respondenten till en utveckling av sitt svar (Dahlgren & Johansson 2009, s 125-126).

7.3 Urval

I enlighet med det Bryman (2011, s. 433-434) tar upp så är det av stor vikt att innan studien inleds, fundera över vilken målgrupp som den är lämpad för och därmed göra ett urval. I denna studie är målgruppen pedagoger. Vi använde oss av ett målinriktat urval på vår målgrupp. Det målinriktade urvalet låg till grund för att vår avsikt med intervjuerna var att de pedagoger som skulle medverka i studien var av betydelse för vårt syfte och frågeställningar (ibid.). Urvalet till denna studie bestod av fyra svenska verksamma pedagogerna på två förskolor i Thailand. De fördelar som kunde ses med detta urval var att genom det målinriktade urvalet kunde vi få ändamålsenliga respondenter. De nackdelar som kunde ses med det målinriktade urval som gjordes, var att de genererade i begränsat antal respondenter. Vilket i sin tur bidrog till en liten studie.

Den ena förskolan som studien först hade tillgång till var en förskola med tre pedagoger. Därför blev också respondentantalet begränsat. Under den första tiden i Thailand kom det till kännedom att det fanns ytterligare en skola med en verksam förskollärare. Vi tog kontakt med denna skola och en förskollärare tillfrågades om hen ville ingå i vår studie, vi fick ett positivt svar och vårt respondentantal ökade med en intervju. De fyra respondenterna har olika utbildningar och har olika långa arbetslivserfarenheter från att arbeta i förskola i Thailand. För den här studien upplevdes det att vilken utbildning och yrkestitel som respondenterna har inte var relevant för studiens syfte. De kommer därför genom hela studien att benämnas som pedagoger. Respondenternas arbetslivserfarenheter i Thailand kommer att presenteras i anslutning till de citat som valts ut i resultatet, då de upplevdes kunna ha inverkan på pedagogernas syn på miljö-och naturvårdsfrågor i Thailand. För att göra respondenterna anonyma har vi valt att fingera deras namn, de kommer i resultatdelen att benämnas som Tina, Lisa, Anna, och Kajsa.

7.4 Genomförande

Innan vi påbörjade vår datainsamling läste vi in oss på forskning om naturvetenskap i förskolan, med inriktning på miljö- och naturvårdsfrågor.

Därefter kontaktades förskolechefen för förskolan i Thailand via mail, där studiens preliminära syfte och metodval, i det här fallet intervju, beskrevs. Detta gjordes åtta månader i förväg så att förskolechefen skulle kunna vara delaktig i planeringen av när intervjuerna skulle genomföras. Under tiden som följde från första kontakten, så har vi haft löpande kontakt med förskolechefen för att fortsatt ge information om den tilltänkta studien.

Vid första besöket på förskolan presenterades studiens syfte och frågeställningar för de verksamma pedagogerna. En av de frågeställningar som presenterades innefattar hur pedagogerna upplever att de kan bedriva undervisning, därför presenterades också skollagens definition av undervisning. Det upplevdes som viktigt för studien då det kunde minska risken för missförstånd mellan intervjuaren och respondenten.

De tilltänkta respondenterna fick någon dag på sig att ta ställning till om de hade möjlighet att medverka i studien. Inför intervjuerna besöktes förskolan igen för att bestämma när intervjuerna skulle utföras. I den intervju som tillkom med en pedagog från en annan förskola togs den första kontakten via mail, där ett missivbrev (se bilaga 1) bifogades. Vidare togs det kontakt via telefon för att bestämma dag för när intervjun kunde äga rum. Vid besöket på förskolan erbjöds respondenten att läsa igenom missivbrev, syfte och frågeställningar ytterligare en gång, men hen avböjde då hen ansåg sig vara trygg med att läst det bara någon dag tidigare.

Lantz (2007, s. 72) menar att inför ett intervjumoment kan det vara till fördel att informera respondenterna igen om upplägget för intervjun. Detta gör det lättare för både respondent och intervjuare att kunna skapa en överenskommelse för intervjun. Därför presenterades missivbrevet åter för respondenterna vid intervjumomentet, där de fick information om de etiska ställningstaganden som tagits i beaktning. Missivbrevet tog också upp att intervjun kommer att utföras som en semi-strukturerad intervju. Respondenterna fick muntligt information om att de är välkomna att ta del av hela studien när den är färdigarbetad.

Respondenterna fick själva välja var de ville att intervjun skulle genomföras. De båda intervjuerna som genomfördes denna dag utfördes i ett intilliggande rum till förskolan. Den tredje intervjun hölls även den i ett rum som låg i anslutning till förskolans lokaler. Den fjärde och avslutande intervjun hölls i skolans huvudsakliga lokaler. Respondenterna blev tillfrågade om ljudinspelning under intervjun. Alla respondenterna godkände en ljudinspelning, som sedan utfördes på en mobiltelefon. Intervjumomenten var ganska korta och innehöll sju färdiga intervjufrågor (se bilaga 2). Under intervjumomenten var det en av oss intervjuare som ställde frågorna och den andra tog hand om inspelningsmomentet. Under de fyra intervjuer som hölls var det samma person som hade samma uppdrag. Men då vår intervju var tänkt att ge en ingång till samtal så var vi båda aktiva med att ställa följdfrågor som kunde ge förtydliganden av respondentens svar.

7.5 Etiska ställningstaganden

Inför studien skickade vi ut ett missivbrev (se bilaga 1) till förskolorna, där vi beskrev de etiska krav som vi använder oss av i samband med intervjuerna. I missivbrevet redovisades studiens syfte och frågeställningar för att pedagogerna skulle få möjlighet till att vara förberedda på vilket område vi ville undersöka.

Löfdahl (2014, s. 36) tar upp vikten av att intervjuaren tillämpar ett etiskt förhållningssätt. Med detta innebär att respondenten ska bli informerad om intervjuens syfte, detta gjordes i form av det missivbrev som skickades ut. Det som sedan framkommer från intervjun ska

behandlas konfidentiellt, respondenten ska vara informerad om hur den information som framkommit hanteras och skyddas. Den information vi fick fram i intervjuerna förvarades i säkert förvar, i låsta väskor, då vår vistelse var på hotell i ett annat land. Det är även av stor vikt att respondenten ska vara informerad om rätten till anonymitet i studien. Detta informerade vi muntligen om i anslutning till att intervjuerna skulle genomföras. Respondenten ska vidare vara informerad om hur studien kommer att nyttjas, det vill säga syftet med studien och i vilken kontext studien kommer att presenteras i. Även detta delgavs respondenterna i koppling till intervjumomentet, att studien kommer att presenteras som ett examensarbete som färdig produkt. Respondenten har efter att ha fått information om studien och respondentens delaktighet, fått möjlighet att ta ställning till att medverka eller inte medverka i studien, detta i enlighet med det Löfdahl belyser (2014, s. 36).

Vi valde att före varje intervjumoment erbjuda respondenten att läsa missivbrevet ytterligare en gång, för som Lantz (2007, s. 72-73) belyser så kan det vara till fördel att åter igen gå igenom de etiska ställningstaganden som redan informerats om. Detta förhållningssätt skapar möjlighet för respondenten och intervjuaren att diskutera kring uppgiften för att förhindra eventuella missförstånd. Den överenskommelse som skapas mellan intervjuare och respondenten kan ses som riktlinjer för intervjuens utformning menar Lantz (2007, s. 72-73). Inför varje intervjumoment valde vi även att fråga respondenten om de godkände en ljudupptagning av intervjun.

Ytterligare ett etiskt förhållningssätt som vi har valt att använda oss av, är att hålla oss objektiva i intervjumomenten. Det är respondentens svar som räknas och vi som intervjuare kan styra samtalet till viss del genom att ge utrymme för följdfrågor utifrån deras svar. Detta utan att låta vår subjektiva tolkning ha betydelse. Ett sådant förhållningssätt menar Lantz (2007, s. 84-85) är en förutsättning för att hålla intervjun på en professionell nivå.

7.6 Studiens tillförlitlighet och trovärdighet

En studies tillförlitlighet innebär att studien ska svara på det syfte som ligger till grund för studien. Då kan det vara till fördel att respondenterna är medvetna om vad studien handlar om, det vill säga studiens syfte, detta underlättar för att förhindra missförstånd. Genom att delge respondenterna med de etiska förhållningssätt som tas i anspråk så kan respondenterna vara väl insatta i vilka förväntningar som finns på dem. (Bryman 2011, s. 49-50).

Trots att de respondenterna som ingick i studien fick information om de etiska förhållningssätten, så påverkas den här studiens tillförlitlighet av antalet respondenter. Då det var ett begränsat antal och endast från två förskolor. De strukturer som framkommit, utifrån det material som har analyserats, endast representerar uppfattningarna från de fyra pedagoger som ingått i studien, påverkas studiens trovärdighet negativt. Detta för att på dessa grunder går det inte att dra några generella slutsatser kring verksamma pedagogers uppfattningar om miljö- och naturvårdsfrågor i en förskolemiljö i Thailand (Fejes & Thornberg, 2009, ss. 217-219).

Den trovärdighet som kan ses i denna studie anses vara låg. Detta för att den del som Bryman (2011, ss. 353-355) menar är av stor vikt, respondentvalidering, inte kunde bli tillgodosedd i denna studie. Respondentvalidering är den del i ett ofta kvalitativt forskningsarbete, där forskaren delger sina respondenter det tolkning av empirin som forskaren gjort. Detta görs för att säkerställa att tolkningen stämmer överens med den verklighet som respondenterna förmedlat. Bryman (2011, s. 354-355) beskriver också vikten av att studien tagit de regler som

finns i beaktning. Där kan vi se en trovärdighet, men då det saknas respondentvalidering blir trovärdigheten i studien över lag låg.

7.7 Analys och bearbetning genom en fenomenografisk analysmodell

Den empiri som samlats in genom våra intervjuer har bearbetats och analyserat genom en fenomenografisk modell. Detta har gjorts i olika steg, vi kommer nedan att ge en presentation av de olika steg som vårt insamlingsmaterial har bearbetats och analyserats genom. Vi har använt oss av den analysmodell som Dahlgren och Johansson (2009, ss. 127-131) menar är en god grund att stå på under ett analysarbete.

Vi började med att transkribera vårt insamlade material, detta gjordes genom att lyssna på ljudupptagningarna och skriva ner ord för ord det som sades. När transkriberingen var gjord lyssnades alla intervjuer igenom ytterligare en gång samtidigt som transkriberingen lästes igenom. Detta för att säkerställa att inget hade missats och i så fall så tillfördes det. När transkriberingarna var klara fortsatte vi med att läsa igenom materialet ett flertal gånger för att sätta oss in i de svar som vi fått. Vidare så tog vi ut stycken ur varje intervjumaterial som vi uppfattade var beskrivande för det som undersöks. Därefter jämfördes alla stycken för att urskilja likheter och skillnader i beskrivningarna. Under jämförelserna diskuterade vi vår tolkning av beskrivningen för att ytterligare kunna urskilja mindre tydliga skillnader och likheter. Sedan grupperades styckena där likheterna och skillnaderna som framträtt sattes i relation till våra forskningsfrågor. Genom att gruppera styckena i relation till forskningsfrågorna framträdde tydliga kategorier; pedagogernas kunskaper, praktisk erfarenhet för barnen, teoretisk erfarenhet för barnen och barnens intressen.

När dessa kategorier hade skapats så jämfördes alla stycken med varandra ytterligare en gång. Den här gången för att se om det fanns stycken som kunde passa i fler än en kategori. De stycken som uppfattades kunna tillhöra fler än en kategori kodades med olika färgpennor. De olika kategorierna som de kunde passa in i markerades med var sin färg. Därefter fick styckena tolkas än en gång där huvudfokus blev att avgöra om de kunde tillhöra samma kategori eller om en ny kategori behövde skapas. Där blev det tydligt att de stycken som låg under praktisk erfarenhet för barnen och teoretisk erfarenhet för barnen behandlade hur pedagogerna planerar sin undervisning. Därför kan de två kategorierna slås samman till en gemensam kategori; thailändska naturen begränsar undervisningen i miljö- och naturvårdsfrågor (Dahlgren & Johansson, 2009, ss. 126-131). Genom analysen kom vi fram till tre kategorier, med tillhörande underkategorier, som kommer att presenteras i resultatet.

8. RESULTAT

Nedan kommer det resultat som kunde urskiljas genom analysen presenteras. Resultatet kommer att presenteras i tre olika kategorier, *pedagogernas tidigare kunskaper kompletteras med internet, barnens intressen – inte alltid styrande i undervisningen kring miljö-och naturvårdsfrågor* och *thailändska naturen begränsar undervisningen i miljö-och naturvårdsfrågor*. I den resultatdel som tar upp hur den thailändska naturen begränsar undervisningen kunde det även urskiljas två indelningar, hur pedagogerna resonerar kring den *praktiska planeringen* men även om den *teoretiska planeringen*. Det som framkommer i resultatet är pedagogernas tankar kring undervisning, i relation till förskolans läroplan (Lpfö 98 rev. 2016).

8.1 Pedagogernas tidigare kunskaper kompletteras med internet

De fyra pedagogerna beskrev miljö- och naturvårdsfrågor som hur vi tar hand om den natur och den miljö som finns runt om oss. Kajsa beskriver att det innefattar både ur negativ och positiv synvinkel medan de andra inte gör det.

”... naturvårdsfrågor är ... det är det som egentligen, egentligen handlar om det som, som jag anser, det som är... vårt växtliv kan man väl säga. Vårt, och det är inte bara växtlivet i alltså växter utan även djur. Oss. Vi. Alltså levande. Miljöfrågor, det är sånt hur vi handhar det vi, alltså våran... hur vi kan handha våra produkter. Både negativt och positivt. Hur vi använder dem.” (Kajsa -4 år)

Här upplevs det att Kajsa i sin beskrivning av miljö- och naturvårdsfrågor har svårt att precisera exakt vad det är. Det upplevs också att hon skiljer på naturvård och miljövård, där naturvården handlar om växter och djur medan miljövården fokuserar på hur vi människor påverkar den miljö som vi befinner oss i. Det uppfattas även som att hon beskriver att miljövårdsfrågor innefattar ett etiskt förhållningssätt som inte på samma vis framträder i beskrivningen av naturvård.

Beträffande pedagogernas egna kunskaper i miljö- och naturvårdsfrågor i Thailand ansåg de flesta att de inte hade tillräcklig kunskap, men att den ändå var så pass tillfredställande att de kunde bedriva undervisning. Här menade pedagoger från båda förskolorna att internet dessutom är en viktig kompletterande resurs för att kunna lära sig mer. Anna och Lisa uttryckte det på följande sätt.

”Egentligen saknar man väl ingenting, men det är ju alltså om barnen frågar ”vad är det för träd?” Nej, det kan inte jag, utan då måste man googla och titta och liksom ta med sig ett blad hem” (Anna – 5 veckor)

”Det finns ju internet också ... man kan gå vidare och söka kunskap, vi har ju litteratur och har ju möjligheten med internet och kan gå den vägen då liksom.” (Lisa – 4 veckor)

Här går det att se hur pedagogerna beskriver att de kan använda sig av internet som en källa till att söka sig ny kunskap. Den kunskap som kan urskiljas vara den som de söker vidare information kring är det som rör naturen. Vidare uttrycker en av pedagogerna att genom söka och visa filmer på internet blir det lättare att visa på både den positiva och negativa delen av

naturförstöring. Det beskrivs en skillnad på svensk natur och thailändsk natur, där thailändsk natur uppfattas som mer nedskräpad än svensk natur. Tina beskriver att:

”/.../ i Sverige, där kan jag gå ut i naturen, i skog och mark och visa upp den positiva sidan av det. Men för att visa upp den stora negativa sidan av naturförstörelsen och material som hamnar i naturen, skräp och sånt där, så får jag ofta visa det på bild eller på film /.../ i Sverige har vi så pass bra naturvård. Medan här i Thailand så kan jag istället visa den negativa sidan av det, men jag får visa den positiva sidan på film eftersom att här vill man inte gå ut i djungeln. För där är det farligt för ens egen hälsa.” (Tina – 3 år)

Ovan delges ett citat där Tina ger uttryck för hur svensk och thailändsk naturvård kan visas via film. Det kan också ses hur hon upplever den problematik med att en del av den thailändska naturen är otillgänglig och därför blir bunden till att använda sig av film som ett komplement. I detta citat går det även att urskilja en tydlig kunskap som hon har om att naturen i Thailand är farlig, till skillnad från naturen i Sverige som inte beskrivs som farlig på samma sätt.

Den slutsats som kan ses utifrån detta är att pedagogerna upplever att de kunskaper som de har med sig från Sverige kan vara till nytta i undervisningen. Vi kan också se en brist på kunskap men som pedagogerna inte ger uttryck för vara ett problem i undervisningen. Då de har möjlighet att hämta nya och komplettera kunskaper via internet. Detta tolkas som ett förhållningssätt som kräver en flexibilitet hos pedagogerna.

8.2 Barnens intressen – inte alltid styrande i undervisningen kring miljö- och naturvårdsfrågor

De flesta pedagogerna beskriver hur flexibilitet är viktigt i deras undervisning, när de beskriver hur de kan ta hänsyn till barnens intressen i undervisningen. Tina tar upp att hitta andra vägar och vara flexibel är en förutsättning för att undervisa i Thailand, detta till följd av de begränsningar som finns i naturen. Det behövs andra vägar till att kunna tillgodose barnens intresse.

” /.../ hela konceptet av att jobba här nere i Thailand bygger på att man får vara lite flexibel i allting /.../ (Tina – 3 år)

Lisa upplevs ha samma uppfattning som Tina. Att de olika förutsättningar som finns i Thailand kontra Sverige kräver att pedagoger har ett mer öppet förhållningssätt.

”Ehh.. och jag tänker att hela tiden ha en plan B liksom och att man är lite flexibel i sitt sätt att tänka.” (Lisa – 4 veckor)

En pedagog ser detta ur en annan synvinkel, hon beskriver tydligt om hur hon arbetar med ett material och sitt förhållningssätt gentemot barnen och hur det i en vidare del skapar ett intresse från barnets sida. Undervisningen startar med att pedagogen själv arbetar med materialet.

”Barnens intresse ehh.. oftast är det så att, tyvärr så är det inte så mycket barnens intresse i det här, utan det handlar om hur vi vägleder dem /... / För det materialet jag har framme, det är det som de är intresserade av, tar jag bort ett

material så finns inte det. Och det är inte så lätt för dem för deras erfarenhet är inte så stor, att de ska kunna plocka fram det här och säga såhär att nu vill jag arbeta med det här.” (Kajsa – 4 år)

Här upplevs som att det är flexibiliteten hos pedagogen som är styrande i vad som ses som barnens intresse. Här nämns inte flexibiliteten som sådan men det uppfattas finnas en tanke om att ett föränderligt material påverkar barnens intresse.

Av det som pedagogerna resonerar kring kan det ses som en slutsats att pedagogernas förhållningssätt till barnens intresse påverkar på vilket sätt som de tar in barnens intresse i undervisningen. Lisa och Tina uttrycker att det krävs en flexibilitet kring att undervisa i Thailand, de ger dock inga konkreta exempel på hur de tänker vidare kring det. I det som Kajsa uttrycker går det att uppfatta ett mer konkret tänk kring att det är materialet som påverkar barnens intresse.

Därför blir slutsatsen att vår tolkning av flexibiliteten kring barnens intresse i undervisningen är hur pedagogernas syn blir vägledande. Därigenom blir hänsynen till barnens intresse mindre i den undervisning som bedrivs.

8.3 Thailändska naturen begränsar undervisningen i miljö- och naturvårdsfrågor

När respondenterna resonerade om undervisningen om miljö- och naturvårdsfrågor i relation till förskolans läroplan framkom en del begränsningar. Framförallt handlade detta om att ge barnen mer möjligheter att upptäcka och ta del av den vilda naturen. I sina svar resonerade de därför om hur de fick lägga upp sin undervisning utifrån praktiska och teoretiska aktiviteter.

8.3.1 Praktiska aktiviteter

När pedagogerna ska planera de praktiska aktiviteterna för att barnen ska få erfarenhet av miljö- och naturvårdsfrågor finns det en del begränsningar de måste ta hänsyn till. Den thailändska vilda naturen skiljer sig mycket ifrån den svenska. Som exempel nämner Tina hur de av säkerhetsskäl inte bedriver undervisning i den närliggande vilda naturen.

”Eh, djur och växter är giftiga här. I Sverige har vi en giftig orm, huggormen. I Thailand så är det nästan så man känner att man ha en icke-giftig orm. För här är det allt från den minsta lilla myran till det största däggdjuret som kan skada dig /.... / Att titta på en myrstack här i Thailand kan innebära att man får en förgiftning medan i Sverige där får man se så att man inte gör något mot myrstacken. Så det blir omvänd situation.” (Tina – 3 år)

Nedan ges det exempel av Anna hur hon uttrycker att, trots begränsningen att inte kunna vistas i naturen, upplever hon en möjlighet att ge barnen praktisk erfarenhet genom att ta med naturmaterial in.

”Vi ska göra, imorgon ska vi ha det här när vi sätter ner vita blommor i olika flaskor med färg för att se att de suger upp vattnet då liksom och kapillärkraften. Och då, det blir också liksom praktiskt fast vi tar in blommorna inne istället för att vi, hemma kanske vi hade gått ut och letat efter vita blommor och plockat men det kan man ju inte göra här.” (Anna – 5 veckor)

Det som kan ses i citatet är att Anna uttrycker hur det som kan göras hemma i Sverige, även kan göras i Thailand fast på ett annorlunda vis. Vidare kan vi se hur Tina beskriver på ett liknande vis hur den gård som hör till förskolan kan användas för att ge barnen praktiska erfarenheter, men avslutar med den problematik som kan uppstå via den vilda naturen.

”/.../förra året så hade vi ett eget trädgårdsland här där barnen fick vara med att bruka jorden ./.../ Följa från frö till färdig växt. Så den, den rör man, men det är odlad mark. När det gäller vild natur så, då är det svårare där kommer vi inte åt den ordentligt utan där får det bli teoretiska kunskaper. /.../ På en odlad natur, där är det nästan så att vi har större möjligheten för barnen att följa för att i Sverige så blir det... där odlar man och sår på hösten så får det ligga över vintern sen på våren, närmare sommaren då kommer grödorna upp. Här hinner det gå samma varv två, tre gånger på en termin så även om barnen kommer kortare tid, om de går här bara några månader så hinner de vara med från frö till färdig växt.” (Tina – 3 år)

I detta citat urskiljs det hur Tina beskriver en tydlig möjlighet med det klimat som är i Thailand. Det uppfattas även en tydlig skillnad i den odlade och den vilda naturen, då det är i den vilda naturen som begränsningarna finns och i den odlade naturen finns det stora möjligheter till att ge barnen en praktisk erfarenhet. Den slutsats som kan ses är att pedagogerna skapar möjligheter till undervisning utifrån det som finns och de begränsningar som kan ses är den vilda naturen, det är i de situationerna som de teoretiska kunskaperna måste tas i bruk.

8.3.2 Teoretisk undervisning

I denna indelning går det att se hur pedagogerna uttrycker sina tankar kring den mer teoretiska undervisningen. Tre av pedagogerna uttryckte att till följd av de svårigheter som de beskriver kring den vilda naturen så är det problematiskt att ge barnen praktisk erfarenhet. Pedagogerna beskriver att mycket behöver anpassas för att omvandla det praktiska till något teoretiskt, att de måste försöka skapa en förståelse genom den teoretiska kunskapen. Nedan beskriver Lisa hennes tankar kring när det kan vara svårt att ge praktiskt erfarenhet och då behöver skapa vägar för en förståelse på annat vis. Det uppfattas en tydlighet från hur det praktiska görandet ersätts med kognitivt tänkande och genom det en teoretisk undervisningsform.

”Så det blir lite kollision på något vis och då är ju frågan, hur anpassar man efter det eller där man befinner sig, och jag tänker att någonstans sår man ett frö tror jag, frön till tankar, frön till förståelse.” (Lisa – 4 veckor)

I detta citat kan det urskiljas hur Lisa försöker göra en ansats till en förklaring kring den problematik som kan finnas i undervisningen kring miljö- och naturvårdsfrågor. Det som kan tolkas av hennes uttryck är att det finns begränsningar i vilka aktiviteter som kan utföras rent konkret. Det till trots kan pedagogen, vilket här uppfattas vara hon själv, finnas där som en hjälp att sätta igång tankar hos barnen. De tankar som kan skapas, kan leda till en process hos barnen som i förlängningen kan leda till förståelse och kunskap. Detta är något som Tina ger ett mer konkret exempel på nedan.

” /.../ inte för att man springer ut och jagar vilda djur och tittar på dem i Sverige heller, men man kan ha en närmare kontakt med djuren. Här i Thailand så har man så lite kontakt som möjligt med djuren, men däremot så kan man, kan jag med min kunskap från Sverige ge, försöka måla upp en bild för barnen teoretiskt sett.” (Tina – 3 år)

I citatet kan vi se hur Tina beskriver de skillnader som finns i vilka möjligheter och begränsningar som finns kring djuren och naturen. Det uppfattas som att trots att undervisningen kanske inte sker i anslutning till vilda djur i Sverige så är det inte en omöjlighet. I Thailand å andra sidan upplevs det vara så begränsat att den möjligheten inte finns. Det leder till att den undervisning som är möjlig att bedriva i Thailand, kring thailändsk natur, blir begränsad till teoretisk. Där uppfattas också pedagogernas egna kunskaper vara av stor vikt för den teoretiska undervisning som bedrivs.

Den slutsats som kan ses utifrån detta är att de anser att det är möjligt att följa läroplanens strävansmål trots de olika förutsättningar som finns. Det kräver dock från pedagogerna en insikt om att undervisningen inte kan bedrivas på samma grunder som i Sverige. Det leder till att det finns fler aspekter att ta i beaktning under planeringen av undervisningen.

9. DISKUSSION

Nedan kommer resultat samt metod att diskuteras. Även de didaktiska konsekvenser samt fortsatt forskning som kan ses utifrån denna studie kommer belysas.

9.1 Resultatdiskussion

I denna del kommer resultatets tre delar att diskuteras och sättas i relation till tidigare forskning och teori.

9.1.1 Pedagogernas tidigare kunskaper kompletteras med internet

I resultatet nämner alla pedagoger internet som en källa till att inhämta kunskap. Vi kan anta att det finns kunskaper hos pedagogerna, men i mötet med en annan natur, miljö och annat land är de inte alltid applicerbara. Elfström et al (2014, s. 143) beskriver de svårigheter med undervisning av naturvetenskap i förskolan som de sett i sin studie, till följd av begränsade kunskaper som kan finnas hos pedagoger. Detta var inte något som vi kunde tolka av de svar vi fick, pedagogerna upplevdes inte ha inställningen till att det skulle vara något hinder om kunskapen var begränsad. Detta i enlighet med Thulin (2015 s. 77-78) som menar att det egentligen inte enbart handlar om pedagogernas kunskaper, utan även om den inställning som finns hos pedagogerna. Trots den uppfattning att pedagogerna i vissa fall hade begränsade kunskaper, kunde det urskiljas en vilja att ta till vara på de situationer som kunde uppstå. De beskrev i många fall hur de gick till väga om kunskapen kändes svag, då de med internet som hjälp kunde ta sig vidare. Därför blir vår tolkning att det är extra viktigt att ha tillgång till internet som resurs i Thailand, för att fylla på de kunskaper som kan upplevas otillräckliga.

För att återgå till vikten av den inställning pedagogerna har, är det något som Dewey (2004, s. 17) menar är avgörande för att ge barnen förutsättningar till kunskapsinhämtning. Pedagogen bör ha ett sådant förhållningssätt att den kan se situationer som kan vara utmanande för barnen i sitt lärande. För att kunna upptäcka sådana situationer och kunna ge barnen utmaningar men samtidigt stimulans i sitt lärande menar Dewey (2004, s. 17) att det krävs ett visst mått av ämnesinriktad kunskap. Dewey (2004, s. 52) menar även att en av de största nackdelarna inom naturvetenskaplig undervisning är när ett material presenteras objektivt och inte anknyter till det verkliga livet och tidigare erfarenheter.

Detta går att dra en parallell till Lager – Nyqvists (2003, s. 193) forskning, där hennes resultat visade att de tidigare erfarenheter som saknades var ofta kopplingen mellan det teoretiska och det praktiska. Vilket i sin tur påverkade och gjorde det problematiskt att relatera och undervisa utifrån fenomen i det verkliga livet. Naturvetenskaplig undervisning bör i enlighet med Dewey (2004, s. 52) undervisas med utgångspunkt i erfarenheter och förklara upplevda fenomen för att förstå sambandet mellan sig själv och omvärlden. Genom att kunna se det sambandet mellan sig själv och sin omgivning kan det också skapas förutsättningar för ett miljöetiskt tänkande. Sandell, Öhman och Östman (2004, s. 89-90) beskriver hur miljöetik har att göra med de riktlinjer och förhållningssätt som vi har gentemot miljön. Trots det resultat som kan ses i denna studie, att pedagogerna kan utöka sin kunskap med internet som hjälpmedel. Finns det då en risk att den kunskapen kan bli objektivt, för det kan vara så att de inte har den bakomliggande kunskapen om hur det verkligen är. Det som kan ses som en fördel med inhämtandet av kunskap via internet är att det bygger på barnens erfarenheter, detta då barnen frågar utifrån sina tidigare erfarenheter. Problematiken skulle kunna vara att pedagogen inte kan sätta det i relation till verkligheten. Pedagogen skulle kunna ge en förklaring men kanske inte kan ge en större bild av hur det hänger samma med omvärlden.

Vi kunde även se hur en del av de kunskaper som pedagogerna hade med sig, var till fördel i undervisningssammanhang. Det handlar om att de kunskaper de har, som är positivt för att

kunna se det som bör undvikas och vad som kan utforskas i den thailändska naturen. Detta i enlighet med Deweys progressiva pedagogik (Dewey 2004, s. 171-174), där det förespråkas hur pedagogernas tankar kring *vad* kan vi göra, *hur* kan vi göra det och *varför* något undervisas, är avgörande för de erfarenheter barnen ges möjlighet till att utveckla en kunskap kring.

9.1.2 Barnens intressen – inte alltid styrande i undervisningen kring miljö- och naturvårdsfrågor

De svar som framkom i hur pedagogerna undervisar med barnens intresse som utgångspunkt, upplevdes skilja sig åt. Tre pedagoger beskrev hur det krävs en flexibilitet kring undervisningsmomenten i miljö- och naturvårdsfrågor, i relation till barnens intresse. Detta skulle kunna vara å ena sidan för att pedagogerna har en barngrupp som är föränderlig och är i ständig rörelse, men å andra sidan så skulle det kunna ha sin grund i den begränsning som naturen har. Den fjärde pedagogen beskrev hur det var svårt att ta in barnens intresse i just detta ämne, detta på grund av att deras tidigare erfarenheter kring det inte är så många. Hon beskrev sitt förhållningssätt i anknytning till att arbeta med ett specifikt material som berörde miljö- och naturvårdsfrågor, där det var hon som styrde under den första tiden med materialet och att barnen sedan efter ett tag själva fick leka med det. Det som Dewey (2004, s. 17) förespråkar i sin progressiva pedagogik, att barnens intressen ska ha stort inflytande i hur undervisningen bedrivs upplevdes inte komma till uttryck hos pedagogerna.

Elfström et. al. (2014, s. 59) tar upp hur barnens intresse kan skilja sig från den vuxnes intresse. Genom att presentera ett material först och sedan låta barnen utforska det själva skulle det kunna skapas ytterligare en dimension i utforskandet. Konsekvensen som skulle kunna ses från ett sådant förhållningssätt är att det kan skapa tankar hos barnen som vidare blir till att de äger frågan själv och undervisningen kan ta avstamp därifrån. En annan konsekvens som skulle kunna bli av att materialet inte alltid finns tillgängligt för barnen är att barnen kanske inte har tillgång till det just då de vill ha det. Det skulle i förlängningen kunna leda till ett svalnat intresse hos barnen.

Dewey (2004, s. 54) menar att det är just intresset och inställningen till att erövra nya erfarenheter kring ett ämne som kan visa på utveckling. Vidare så menar Dewey att det är av största vikt hur pedagogen är observant mot det barnen visar intresse för, men menar även å andra sidan att det är när man blir medveten om vad barnens intresse är kan man som pedagog enklare se var barnet ligger utvecklingsmässigt och utforma undervisningen därifrån. Det är alltså inte intresset i sig som ska uppmuntras, utan konsekvensen av att se barnens intresse kan skapa en förutsättning för att undervisa barnen utifrån deras nuvarande nivå av förståelse för ett fenomen menar Dewey (2004, s. 54).

Det som vi tydligt kan se i resultatet är flexibiliteten som pedagogerna behöver ha för att kunna undervisa i miljö- och naturvårdsfrågor i Thailand, det krävs av pedagogen att kunna tänka i andra banor för att tillgodose det uppdrag som de är ålagda. Det Dewey beskriver ovan är med andra ord ingen lätt uppgift och det kan finnas svårigheter som tillför en komplexitet i undervisningen. Skulle detta kunna vara en konsekvens av att det är en barngrupp som hela tiden är i förändring? Detta då barnen kan komma och vara på förskolan i allt från en vecka, till flera månader. Även detta skulle kunna vara en bidragande faktor till svårigheten att fånga upp barnens intresse och undervisa utefter dem. Kan det vara så att det å ena sidan är detta som ligger till grund för det resultat som framkom, då vår tolkning är att pedagogerna inte fullt ut kan ta barnens intresse i anspråk i undervisningen. Eller kan det å andra sidan bero på det Sundberg et al (2016, s. 21-22) tar upp, den risk som finns med den tidsbrist som kan finnas hos pedagogerna, tidsbristen skulle kunna skapa en konsekvens för barnet att fullt ut

inte kunna få svar på de frågor som de har. Trots att pedagogerna inte nämner något om tidsbristen i förhållande till att utgå från barnets intresse så skulle det kunna vara en bidragande faktor.

Det som också kan ses som en risk med tidsbrist hos pedagoger är det som Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2008, s. 114-115) påvisar kring vikten av metakognitiva dialoger mellan barn och pedagog. Dessa ligger till grund för att barnen ska kunna reflektera kring sitt eget lärande och det i sin tur kan vara till hjälp för pedagogen att kunna se det lärande som barnen tillägnat sig och också hur barnen lär sig. Konsekvensen som skulle kunna ses här är att genom tidsbrist kan det vara svårt för pedagoger att ge barnen den tid de behöver för att själva kunna reflektera över vad de gjort och varför de har gjort det. Barnen blir då inte delaktiga i sitt eget lärande. Detta samspel mellan pedagog och barn är något som även Dewey (2004, s.17) förespråkar. Enligt Dewey är relationen mellan individen och dess omvärld av stor vikt både i ett socialt sammanhang men även i ett rent utforskande sammanhang.

9.1.3 Thailandsk naturen begränsar undervisningen i miljö- och naturvårdsfrågor

Det som kunde ses som den tydligaste gemensamma nämnaren var svårigheterna med den farliga vilda naturen som finns i Thailand. Vi upplevde att pedagogerna gav uttryck för att de gärna hade bedrivit undervisning i naturen om detta hade varit möjligt. Konsekvensen kan bli att mycket av den undervisning som bedrivs, hellre bedrivs på ett teoretiskt vis än ett praktiskt. Detta var något som pedagogerna gav uttryck för i sina svar kring den praktiska erfarenheten, och var inget som vi ställde en direkt fråga kring. Dewey (2004, s. 17) menar att en sådan undervisningsform kan vara riskabel då teori och praktik inte bör ses som motpoler utan som premisser för varandra. Jacobi-Vessels (2013, s. 6) menar att en teoretisk undervisning kan leda till begränsningar för barnen då pedagogerna begränsar barnen i deras utforskande av omvärlden. Det kan alltså ses en kollision mellan vad forskning säger, pedagogernas intentioner och de förutsättningar som finns för undervisningen. Sandell, Öhman och Östman (2003, ss. 145-147) beskriver riskerna med en undervisning som är lagd på en för hög kunskapsnivå för barnen. För att barnen ska kunna ta till sig av den kunskap som är tänkt att ges kan det inte vara för stora skillnader mellan deras tidigare kunskaper och de kunskaper som är tänkta att ges.

I en teoretiskt förlagd undervisning kan det ses som en större risk då den teoretiska undervisningen kan kräva mer kognitiv förmåga än den praktiska undervisningen. Dewey (2004, s. 52) menar att undervisning i naturvetenskapliga ämnen bör utformas på ett sådant sätt att den erfarenhet som barnen tillägnat sig bör kunna förankras i tidigare erfarenheter. Detta för att kunna sätta de nya erfarenheterna i ett sammanhang och göra dem mer begripliga. De möjligheter till jämförelser mellan svensk vild natur och thailändsk som pedagogerna beskriver blir därför komplicerade. För de barn som bor i Thailand och kanske aldrig har varit i Sverige kan det krävas en stor kognitiv föreställningsförmåga för att kunna sätta sig in i den jämförelsen. Det kan leda till att den kunskapen blir av abstrakt karaktär. För de svenska barnen som bor tillfälligt i Thailand kan det vara lättare men, det blir även för dem en form av abstrakt tänkande då jämförelsen får ske antingen från minnet eller via olika digitala medier.

Trots att pedagogerna upplevdes kunna ge barnen en viss förståelse för delar av, så kan vi tolka det som att det inte helt överensstämmer med de mål som Lpfö (98 rev. 2016, s. 7-8) har kring miljö- och naturvårdsfrågor, där barnen ska se ett sammanhang och se sig själva delaktiga i de kretslopp som finns i vår omvärld. Detta upplevs bara till viss del tillgodoses, då det i resultatet framkommer att ingen av pedagogerna nämner hur de tänker kring eller

arbetar mot att ge barnen kunskap och erfarenhet om olika kretslopp. Vidare beskrivs uppdrag och mål i förskolans läroplan (Lpfö 98 rev. 2016, s. 7-8) där verksamheten ska utformas så att varje barn utvecklar en respekt för naturen, miljön och allt som lever. Det inbegriper ett varsamt förhållningssätt gentemot naturen och miljön och en förståelse för hur varje människa påverkar den miljö de befinner sig i. Detta går att koppla till miljömoral och miljöetik. Sandell, Öhman och Östman (2003, s. 89-90) menar att miljömoral är hur vi handlar gentemot naturen och för att barnen ska få en uppfattning om vad som är rätt eller fel handlade i naturen kan det vara till fördel att vistas direkt i naturen. Genom en mer direkt kontakt med naturen kan konsekvensen bli att barnen lättare kan skapa en förståelse för hur handlingar påverkar naturen, i ett konkret sammanhang.

Det vi kan se i resultatet är hur pedagogerna kan arbeta för att skapa en miljöetisk förståelse hos barnen. Sandell, Öhman och Östman (2003, s. 89-90) beskriver miljöetiken som det tankesätt vi har om vad som är rätt och fel i handlatet gentemot naturen. Det skulle kunna skapas i dialog med barnen, men för att fullt ut ge barnen kunskap kring det miljöetiska förhållningssätt som beskrivs ovan, bör det finnas en koppling mellan både miljöetik och miljömoral. Den slutsats som kan urskiljas ur det resultat som belyser miljöetik och miljömoral är att pedagogerna har goda förutsättningar till att utveckla en dialog kring miljöetik, men det ses som en svårighet att ge barnen vidare kunskaper kring den miljömoraliska delen. Trots att pedagogerna kan ha goda intentioner med sin undervisning är det i slutändan barnen själva som kan avgöra om de tillägnat sig kunskap eller inte, menar Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2003, s. 118-119).

9.1 Metoddiskussion

Den metod som valdes till den här studien grundades på att det var pedagogernas olika uppfattningar som vi ville undersöka. Därför valdes en kvalitativ metod med intervju som redskap. Lantz (2007, s. 11) beskriver hur syftet med en intervju är att inhämta empiri, därför krävs det att intervjuaren har en intention med intervjun. Vår intention med de intervjuer som utfördes, var att undersöka pedagogers syn på miljö- och naturvårdsfrågor. Det vill säga deras subjektiva tankar och därför använde vi oss av en semistrukturerad intervjuform där respondenten ges möjlighet till att utveckla sina svar i enlighet med det Bryman (2011, s. 415-416) menar är en förutsättning för att nå de tankar som respondenten har. Den semistrukturerade intervjuformen kan vara till viss del styrd, detta i form av färdiga frågeställningar menar Bryman (2011, s. 415). Det som skulle kunna bli en negativ konsekvens i formen med semistrukturerad intervju och att ha färdiga frågeställningar, kan vara att relevanta svar kan missas om inte frågeställningarna är nogtänkt reflekterade och genomarbetade. Det som kunde ses positivt i vår studie och genomförandet var att vi kunde se de skillnader och likheter i de svar som gavs. Detta som en konsekvens av användningen av just den semistrukturerade intervjuformen, för att den tillförde på rätt vis en utveckling av pedagogernas svar.

Under intervjumomentet var vi båda närvarande tillsammans med en respondent. Bryman (2011, s. 420) menar att det kan ses som riskfyllt då det är av vikt att intervjuare inte är för passiva. Är intervjuaren för passiv kan det leda till att respondenten kan känna sig obekvämt i situationen. I det här intervjumomentet fanns det en uppenbar risk att den ena av oss var för passiv. Då det var en av oss som ställde de redan färdiga intervjufrågorna och den andre var beredd att eventuellt anteckna. Även om vi båda var delaktiga i att ställa följdfrågor var det bara en i taget som kunde ställa frågor. Bryman (2011, s. 420) menar också att det är riskfyllt om intervjuaren är för aktiv. Det finns då en risk att intervjuaren tar över och styr intervjun för mycket. Det kan leda till att intervjuaren påverkar respondenten så att det blir oklart om det är respondentens tankar som kommer fram eller om de är påverkade av intervjuaren. Vi

upplevde under de intervjuer som genomfördes på samma förskola att den tredje intervjun blev annorlunda än de första två. Under den tredje intervjun hade vi redan fått information från två andra vilket gav upphov till en förförståelse för vilket pedagogiskt förhållningssätt som fanns på förskolan. Det i sin tur gjorde att vi som intervjuare inte var lika aktiva i att ställa följdfrågor. Här kan vi se att intervjumomentet påverkades av våra förutfattade meningar om de svar vi fick.

Lantz (2007, s. 81) beskriver hur intervjuaren har en svår uppgift att balansera mellan att styra intervjun efter det syfte som finns men ändå öppna för en god dialog mellan respondent och intervjuare. Dialogen får för den delens skull inte frångå det syfte som finns med intervjun. Redan vid första mötet med respondenterna så valde vi att informera om studiens syfte och frågeställningar. Vi informerade om det som Lantz (2007, s. 70) beskriver som studiens ramar, det vill säga den överenskommelse som bör finnas mellan intervjuare och respondent. Vår avsikt med detta var att i enlighet med Lantz (2007, s. 69) skapa ett förtroende mellan oss som intervjuare och respondenterna. Detta för att minska risken för att det skapas en stämning av nervositet från intervjuare eller respondent under intervjun. Det kan vi i efterhand uppleva ha varit till nackdel för oss under intervjumomentet. När vi informerade respondenterna öppnade det för en dialog redan där, vilket vidare gav uttryck i att en del av den information som framkom under första mötet inte framkom under intervjuerna. Det påverkade i förlängningen resultatet. En av respondenterna frågade om att få intervjufrågorna via mejl innan intervjun, för att kunna förbereda sig. Det upplever vi i efterhand var till stor nackdel för oss då respondenten upplevdes svara mer generellt kring verksamhetens uppbyggnad och mindre kring sina egna tankar. Vi hade som intervjuare svårt att styra in svaren på de subjektiva uppfattningarna.

Det val med att enbart använda intervju som redskap i denna studie kan ha varit till nackdel. Med det faktum att det bara fanns fyra respondenter att tillgå blir också empirin liten, vilket leder till att resultatet inte kan stärkas på det sätt som hade varit önskvärt. Hade tidsramen funnits skulle möjligheten funnits att ta sig till fler delar av Thailand och besöka ytterligare några svenska förskolor och på det sättet utökat respondentantalet. Vår reflektion kring intervju som metod i denna studie och hur den utföll, blev att en strukturerad observation (Bryman 2011, s. 265) som tillägg hade kunnat vara till fördel då det hade kunna ge upphov till att styrka pedagogernas tankar. Då många av de svar som vi fick från respondenterna handlade om hur de arbetade istället för deras tankar kring arbetet, kunde syftet ha ändrats till att undersöka *hur* undervisningen bedrivs i miljö- och naturvårdsfrågor i Thailand. Då kunde en strukturerad observation som tillägg ha kompletterat de svar vi fick. Konsekvensen hade kunnat bli att vi hade kunnat få en bredare syn och mer information kring hur undervisningen bedrivs.

Valet av fenomenografisk ansats kan vi se som en positiv konsekvens för resultatet. Genom den fenomenografiska analysmodellen fick vi möjlighet att djupgående analysera både likheter och skillnader i de svar vi fick (Dahlgren & Johansson 2009, s. 122). Den negativa konsekvens som vi kan se av användandet av denna analysmodell, är att denna studie var möjligtvis en för liten studie. När vi plockade ut stycken ur empirin, upplevdes det att vissa intervjuer hade fler stycken att ta ut än andra. Den negativa konsekvensen av detta blev att i sammanställningen av resultatet fick vissa intervjuer mer utrymme än andra. Den positiva konsekvensen blev däremot att variationerna i svaren blev väldigt tydliga.

9.2 Didaktiska konsekvenser

De konsekvenser som kan ses i studien är bland annat det förhållningssätt där mycket tillit läggs på att kunna använda internet som ett hjälpmedel för att inhämta kunskap. Vad händer om internet inte fungerar? Hur kan pedagogerna gå vidare med barnens intresse om de inte har internet. Den didaktiska konsekvensen som skulle kunna skapas av att internet inte är tillgängligt, kan bli att pedagogen inte kan svara på de frågor barnen har och därmed inte ge barnen förutsättningar till att utveckla sina erfarenheter. I enlighet med Deweys (2004, s. 17) tankar om hur kunskapsutveckling bör ske, där barnens intresse och hypoteser bör ligga till grund för den undervisning som bedrivs. Kan då inte dessa hypoteser tillgodoses, kan konsekvensen bli att undervisningen blir undermålig. Skulle detta förhållningssätt kunna undvikas, och skulle det då kunna påverka de konsekvenser som kan ses? Pedagogerna skulle kunna använda sig av en iPad där det är möjligt att ladda ner applikationer som behandlar miljö- och naturvårdsfrågor som kan användas utan att vara uppkopplade till trådlöst internet. Den didaktiska konsekvensen blir då att det skulle ge dem möjligheter att söka den kunskap de känner sig sakna utan att vara beroende av internet.

Ytterligare en konsekvens som kan ses i detta undersökningsområde är den problematik kring att det finns barn med olika erfarenheter av miljö- och naturvårdsfrågor. Barngruppen är i ständig rörelse och barnen kan vara från olika delar av Sverige. Vilket leder till att deras referensbild och erfarenhet av svensk miljö kan skilja sig. Det finns även barn som är bosatta i Thailand och kanske enbart har erfarenhet av den thailändska miljön. Detta leder till att det kan finnas stora skillnader på vilka erfarenheter barnen har med sig kring vad natur och miljö är. Konsekvensen som kan ses av detta är att den stora skillnaden i erfarenheter kan leda till svårigheter att skapa en beskrivande bild av miljö och natur, som alla barn kan relatera till. Detta kan då i sin tur leda till att den information och kunskap som pedagogen vill förmedla kan bli abstrakt för barnen, och svår att ta till sig av. Den didaktiska konsekvens som kan ses här är en möjlighet för pedagogen att utgå från barnens erfarenhetsvärld, som enligt Läroplanen för förskolan (Lpfö 98 rev. 2016, s. 6) ska ligga till grund för verksamheten. Det ger pedagogen en möjlighet att låta barnen ha stort inflytande över den undervisning som bedrivs i förskolan.

En av de konsekvenser som ytterligare kan ses är att barngruppen är i rotation, samtidigt som den pedagogiska verksamheten är kontinuerlig och planerad. Inte bara för att barnen kan vara där i korta perioder men även för att de inte är där i samma perioder, utan barngruppen kan förändras från vecka till vecka. Här kan vi återgå till det Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2008, s. 118-119) menar är av stor vikt för barnen, att själva kunna beskriva den kunskap som de erövrat. För att barnen ska få möjlighet till detta kan det krävas en viss reflektionstid för barnen. För de barn som bara vistas på förskolan under en kort period kan det finnas en risk att det inte finns tid för den reflektionen. Den didaktiska konsekvens som kan ses för pedagogen är en risk att inte ha möjlighet att följa barnen genom den processen och därmed inte vara delaktig i barnens syn på sin egen kunskapsutveckling. Det kan vidare leda till att pedagogen inte kan säkerställa att den undervisning som bedrivits varit av god kvalitet. Med god kvalitet menar vi att det kan styrkas att den undervisning som bedrivits har gett barnen förståelse för ett fenomen utifrån det uppdrag och de strävansmål som finns i förskolans läroplan (Lpfö 98 rev. 2016). Om barnen skulle vistas på förskolan under en längre period än någon vecka så skulle det kunna vara lättare att säkerställa kvaliteten. Det skulle kunna ge pedagogerna möjligheter att dokumentera verksamheten under en längre period.

Något som vi vill framhålla i anslutning till de didaktiska konsekvenser som vi har reflekterat över är att det inte är enkelt att ta fasta på konkreta didaktiska konsekvenser som kan

användas i denna verksamhet. Det är lätt att se vilka svårigheter som finns men det är svårt att hitta lösningar. Det är inte lätt att vara beroende av internet, det är inte lätt att arbeta där miljön begränsar undervisningen och det är framförallt inte lätt för varken barn eller pedagoger att skapa trygghet och kontinuitet i en föränderlig barn- och personalgrupp. Så sammanfattningsvis är vår uppfattning att pedagogerna i denna studie gör så gott de kan, utifrån de förutsättningar de har.

9.3 Vidare forskning

Den vidare forskning som upplevs vara relevant för detta undersökningsområde skulle vara att utföra en jämförelsestudie mellan Sverige och Thailand. Det vill säga utöka målgruppen till verksamma pedagoger på förskolor i både Sverige och i Thailand. Även att fördjupa undersökningen med en strukturerad observation som komplement till intervjumomentet kan ses som en fördel. Detta för att fördjupa och bredda den information som kan framkomma ur empirin.

Ytterligare en aspekt som kan ses vara intressant att undersöka vidare är hur pedagogerna arbetar med kvalitetshöjande arbete i verksamheten. Detta skulle kunna genomföras genom en praktikinära forskning där verksamheten som helhet är i fokus.

10 REFERENSER

- Areskoug, M. (2016). *Naturvetenskapens bärande idéer: för förskollärare*. Malmö: Gleerup
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. 2., [rev.] uppl. Malmö: Liber
- Dackenberg, J.(2015). *SUF 40 års jubilerar* <http://www.utlandsundervisning.se/wp-content/uploads/2015/05/SUF-40artikel.pdf> [2016-12-20]
- Dahlgren, L-O & Johansson, K. (2009) Fenomenografi. I Fejes, A & Thornberg, R (red.). *Handbok i kvalitativ analys*. 1. uppl. Stockholm: Liber, ss. 122-135
- Dewey, J. (1999). *Demokrati och utbildning*. Göteborg: Daidalos
- Dewey, J.(2004). *Individ, skola och samhälle: utbildningsfilosofiska texter*. 4., [utök.] utg. Stockholm: Natur och kultur
- Elfström, I. Nilsson, B Sterner, L. & Wehner-Godée, C. (2014). *Barn och naturvetenskap: upptäcka, utforska, lära i förskola och skola*. 2. [rev.] uppl. Stockholm: Liber
- Elm Fristorp, A & Johansson, I (2015). Förskollärares professionella kunnande och barns lärande i förhållande till hållbar utveckling. I Elm Fristorp, A & Johansson, I (red.). *Professionellt lärande i förskolan: med utgångspunkt i hållbar utveckling*. Första upplagan Stockholm: Liber, ss. 123-129
- Förskolans pedagogiska uppdrag* [Elektronisk resurs]. (2016). Tillgänglig på Internet: <http://www.skolinspektionen.se/sv/Beslut-och-rapporter/Publikationer/Granskningsrapport/Kvalitetsgranskning/forskolans-pedagogiska-uppdrag1/>
- Hansson, L. Löfgren, L. & Pendrill, A. (2014). *Att utgå från frågor och situationer i förskolans vardag: Vilket naturvetenskapligt innehåll kan det leda till?* NORDINA, 10 (1), ss. 77-89
- Jacobi-Vessels, Jill L. (2013). *Discovering Nature: The benefits of teaching outside of the classroom*. *Dimensions of Early Childhood*, 41(3), ss. 4-10
- Lager-Nyqvist, L. (2003). *Att göra det man kan: en longitudinell studie av hur sju lärarstudenter utvecklar sin undervisning och formar sin lärarroll i naturvetenskap*. Diss. Göteborg : Univ., 2003
- Lantz, A. (2007). *Intervjumetodik*. 2., [omarb.] uppl. Lund: Studentlitteratur
- Liang, J. (2009). *How a science education course can influence early childhood teachers' attitudes toward science?* *Asia-pacific journal of research in early childhood education*, 3(4), ss. 123-143
- Läroplan för förskolan Lpfö 98*. [Ny, rev. utg.] (2016). Stockholm: Skolverket Tillgänglig på Internet: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2442>

Löfdahl, A. Hjalmarsson, M. & Franzén, K. (red.) (2014). *Förskollärarens metod och vetenskapsteori*. 1. uppl. Stockholm: Liber

Sandell, K. Öhman, J. & Östman, L. (2003). *Miljödidaktik: naturen, skolan och demokratin*. Lund: Studentlitteratur

SFS 2010:800. Skollag. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Sundberg, B. (2016). *Förskolans naturvetenskap i praktiken*. 1. uppl. Malmö: Gleerup

Thulin, S. (2015). *Göra naturvetenskap i förskolan - med fokus på kommunikation*. 1. uppl. Stockholm: Liber

Thornberg, R. & Fejes, A. (2009). Kvalitet och generaliserbarhet I kvalitativa studier. I Fejes, A. & Thornberg, R. (red.) *Handbok i kvalitativ analys*. 1. uppl. Stockholm: Liber, ss. 216-235

11 BILAGOR

Bilaga 1

Hej!

Vi är två studenter från förskolläraryrket på Borås Högskola. Vi är nu inne på vår sista termin, och vi skriver nu vårt examensarbete om pedagogik här i Thailand.

Det område som är aktuellt för vår studie är, pedagogers syn på undervisning i natur- och miljövårdsfrågor i förskolan.

Vi har fördjupat oss i forskning och litteratur kring ämnet, men vill gärna ta hjälp av er verksamma pedagoger genom intervjuer. Vi vill ta del av ert synsätt på hur ni upplever att undervisa i Thailand.

Vår tanke är att använda oss av en semistrukturerad intervju, där vi har ett antal frågor som vi utgår från och som kan ge upphov till ett givande samtal. Intervjun tar mellan 30-45 minuter och vi hoppas att du på något sätt har möjlighet att delta.

Vid intervjun kommer vi att ta hänsyn till ett etiskt förhållningssätt. Det innebär att deltagandet är frivilligt. Skulle du vilja, så kan du när som helst avbryta intervjun och därmed ditt deltagande i studien. I studien är du helt anonym, det som skulle kunna vara av intresse för oss är hur länge du varit verksam pedagog i Thailand. Det vill säga att ålder, namn och kön inte kommer behandlas i studien. Intervjumaterialet kommer att behandlas konfidentiellt och resultatet kommer enbart att användas i forskningsändamål.

Om ni har några frågor eller funderingar är ni välkomna att kontakta oss för mer information.

Ni når oss via mail;

s132008@student.hb.se Lina Andersson

s132407@student.hb.se Sandra Erhardsson

Tack för att ni tagit er tid att läsa mailet.

Med vänliga hälsningar Lina Andersson & Sandra Erhardsson



HÖGSKOLAN I BORÅS

Bilaga 2

Intervjufrågor

1. Beskriv din uppfattning om vad miljö- och naturvårdsfrågor är.
2. Hur anser du att undervisning i miljö- och naturvårdsfrågor kan bedrivas i förskolan här i Thailand?
3. Vilka kunskaper i miljö- och naturvårdsfrågor från Sverige anser du att du pedagogiskt har/har haft nytta av här i Thailand?
4. Vilka kunskaper inom ämnet anser du dig sakna här i Thailand?
5. Hur anser du att du som pedagog har möjlighet här i Thailand att bedriva undervisning i miljö- och naturvårdsfrågor i relation till förskolans läroplan?
6. Hur upplever du att du kan ta in barnens tidigare erfarenheter i planeringen av undervisningen?
7. Hur upplever du att du har möjlighet till att låta barnens intresse styra undervisningen?
8. Hur upplever du att du har möjlighet att ge barnen praktiskt erfarenhet kring miljö- och naturvårdsfrågor här i Thailand?



HÖGSKOLAN I BORÅS

Besöksadress: Allégatan 1 · Postadress: 501 90 Borås · Tfn: 033-435 40 00 · E-post: registrator@hb.se · Webb: www.hb.se