



EXAMENSARBETE

Våren 2015

Sektionen för Lärande och Miljö
Förskollärarytbildning, utbildningsvetenskap

Storbarnsgrupp

- en välfungerande stor barngrupp?

Författare

Anna Carin Åkesson

Handledare

Lena Bäckström

Examinator

Christel Persson

Storbarnsgrupp

-en välfungerande stor barngrupp?

Anna Carin Åkesson

Examensarbete i utbildningsvetenskap
Sektionen för Lärande och Miljö
Högskolan Kristianstad

ABSTRACT

Stora barngrupper är idag i fokus för en allmän samhällsdebatt. Anledningarna till dessa diskussioner är flera, men pedagogernas bristande möjligheter att uppfylla styrdokumentens mål på grund av barngruppernas storlek anses vara en. Tidigare forskning, både nationell och internationell, påvisade inga entydiga belägg för att barngruppens storlek skulle vara avgörande för förskolans kvalitet, utan pedagogens kompetens var istället den faktor som ansågs påverka mer än antalet barn i gruppen. Syftet med föreliggande examensarbete var att utifrån ett kritiskt perspektiv studera om en begränsning av barngruppernas storlek var en nödvändighet för att förskoleverksamheter skulle kunna nå måluppfyllelse. För att synliggöra alternativa perspektiv antogs ett kritiskt perspektiv, grundad i Alvesson och Deetz (2000). Ett val gjordes att avgränsa arbetet till barngrupper med fler än 27 barn mellan 3 och 6 år. Gruppen skulle också hållas intakt under den större delen av dagen. Utifrån dessa kriterier valdes tre verksamheter ut. Metoden för insamling av huvudstudiens empiriska datamängd var intervjuer och tre förskollärare med montessoriuutbildning intervjuades. En förhoppning fanns att arbetet skulle kunna bidra med nya perspektiv till diskussioner kring barngruppers storlek. Resultatet relaterades till förskolans bildningsideal, lärarens förhållningssätt samt verksamhetens organisation, vilka i tidigare forskning framträder som viktiga aspekter för kvalitet i förskola. Resultatet påvisade att en begränsning av barngrupperna inte är nödvändig för kvalitet, utan att pedagogernas kompetens, inställning samt verksamhetens utformning ansågs som viktigare aspekter att förhålla sig till. Avslutningsvis framlades några förslag till vidare forskning baserat på nya frågeställningar som uppkommit under arbetet.

Nyckelord: "Barngrupp", "förskola", "gruppstorlek", "kvalitet" och "storbarnsgrupp"

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

1. INLEDNING.....	1
BAKGRUND.....	2
SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNING.....	3
BEGREPPSDEFINITIONER.....	4
<i>Norm</i>	4
<i>Förskolekultur</i>	4
<i>Kvalitet i förskola</i>	4
<i>Väl fungerande eller välfungerande?</i>	5
2. FORSKNINGSÖVERSIKT.....	6
KVALITETSASPEKTER.....	6
GRUPPSTORLEKENS BETYDELSE.....	9
<i>Lärarkompetens</i>	9
<i>Kognitiv och social utveckling</i>	10
3. METOD.....	12
PERSPEKTIVVAL.....	12
GENOMFÖRANDE.....	13
<i>Förstudie</i>	13
<i>Begränsning</i>	14
<i>Urval och tillträde</i>	14
<i>Intervjuer och bearbetning av datamängd</i>	15
ETISKA STÄLLNINGSTAGANDEN.....	16
ARBETETS RELIABILITET OCH VALIDITET.....	17
4. RESULTAT.....	18
<i>Varför en stor grupp?</i>	18
<i>Utbildning</i>	19
<i>Vad är en stor barngrupp?</i>	20
<i>Fördelar och Nackdelar</i>	21
<i>Avgörande faktorer för en väl fungerande stor barngrupp?</i>	22
<i>Begränsning av barngruppernas storlek</i>	24
<i>Styrdokumentet och kvalitet</i>	25
5. DISKUSSION.....	27
RESULTATDISKUSSION.....	27
METODDISKUSSION.....	30
FÖRSLAG TILL FORTSATT FORSKNING.....	31
SLUTLIG DISKUSSION.....	31
REFERENSER.....	33

1. INLEDNING

Föräldrars missnöje med barngruppernas storlek i förskolor, framkom efter Skolverkets föräldraundersökning 2012. Diskussionerna runt en minskning av barngruppernas storlek resulterade dock i att verksamheterna ska utgå ifrån barnens bästa, istället för en centralt styrd begränsning (Skolverket, 2013a, 2013b).

Vid sökning på Internet med orden *stora barngrupper*, handlar de övervägande träffarna om de negativa effekter dagens stora barngrupper medför. I politisk debatt, nyheter samt olika rapporter framhålls stora barngrupper som en indikation på en icke fungerande verksamhet i svensk förskola (Barnverket, 2005; Svt, 2014). Stora barngrupper sammanställs ofta med att pedagogerna inte har tid för barnen, vilket borde lyfta frågan om personaltäthet snarare än barngruppens storlek. I pedagogisk praktik exemplifieras begreppet stora barngruppers relation till pedagogernas brist att hinna med olika arbetsuppgifter som planering, dokumentation samt utvärdering av verksamheten. En fråga infinner sig hos mig: Är då mindre barngrupper en förutsättning för att få en verksamhet med bra måluppfyllelse, enligt rådande styrdokument?

Med samhällets kritiska inställning till stora barngrupper som utgångspunkt initierades funderingarna på detta examensarbete i utbildningsvetenskap. Ämnesvalet kändes högst aktuellt att studera utifrån aktuella teorier och vetenskapliga metoder. Kan stora barngrupper vara välfungerande utifrån dagens bildningsideal?

Efter några års arbete i en stor barngrupp, med ett årligt genomsnitt på 40 barn, initierades tankarna på varför opinionen inte bara förespråkar, utan kräver mindre grupper. Idag är det allmänt känt att förskolor med stora barngrupper förekommer. Men att vissa av dessa vill ha stora barngrupper och ser fördelar med detta, kanske inte är lika känt. I fokus för detta arbete står de svenska förskolornas 3-6 års avdelningar, men även internationella utblickar görs där barngrupperna generellt sett är större än de svenska.

Tankarna på verksamheter som vill ha stora barngrupper utvecklades sedan till att bli grunden för denna studie. Då montessoripedagogiken¹ är en pedagogisk inriktning som förespråkar större barngrupper, kommer denna att lyftas i studien.

Som pedagog och uppsatsskribent vill jag varken förespråka stora eller små barngrupper, utan endast förhålla mig kritisk till en centralt styrd begränsning av gruppernas storlek. Förhoppningen är att bidra med ett nytt perspektiv till den allmänna diskussionen kring barngruppers storlek.

BAKGRUND

I ett brev till ansvariga ministrar beskriver psykologer hur barngruppernas storlek påverkar barnens utveckling negativt och att ett maxtak borde införas igen. Anledningar till de stora barngrupperna beskrivs främst som ekonomiska och resultatet blir en hälsovådlig miljö att vistas i för barnen (Sandell, Andersson & Linck, 2013).

Med begreppet barngrupp menas antal inskrivna barn per varje avdelning. Förskolstatistik påvisar att barngruppernas storlek i stort sett varit konstant under flertalet år. Mellan åren 1990 och 1995 skedde en ökning av storleken som ett resultat av ett antal samhällsreformer efter den så kallade Lindbeckkommissionen (Lindbeck, Molander, Persson, Peterson, Sandmo, Swedenborg & Thygesen, 1993).

Tabell 1. Barngruppernas storlek åren 1990-2014

År	1990	1995	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Barn/grupp	13,8	16,7	17,2	17,2	17,0	16,7	16,7	16,9	16,8	16,9	16,8	16,9	16,8	16,9
Barn/årsarbetare	4,4	5,5	5,4	5,4	5,2	5,1	5,2	5,3	5,3	5,4	5,3	5,3	5,3	5,3

(Skolverket, 2014)

Begreppet *barngrupp* benämns i fem olika sammanhang i läroplanen, där pedagogens engagemang i gruppen, dess möjligheter till lärande hos varje enskilt barn, samt gruppssamvaron är i fokus. Barngruppens storlek nämns däremot inte i läroplanen (Skolverket, 2011). I Skollagen beskrivs däremot att ”Huvudmannen ska se till att barngrupperna har en lämplig sammansättning och storlek...” (SFS, 2010:800, 8 §). Statistik på Skolverket (2015) visar att 3,9 % av landets förskolegrupper har rapporterat in över 28 barn per grupp.

¹ Montessoripedagogiken utvecklades av Dr. Maria Montessori (Montessori, 1964)

Inom montessoripedagogiken diskuteras också att barngrupperna ska ha ett lämpligt antal barn för att verksamheten ska kunna försäkra sig om att barnen ska få en bra social utveckling. Synen på gruppstorleken är dock annorlunda än dagens allmänna opinion. Barngruppens storlek anses vara beroende av lärarens kapacitet.

(...) in its best condition the class should have between thirty and forty children, but there may be even more in number. That depends of the capacity of the teacher. When there are fewer the standards become lower, and in a class of eight children it is difficult to obtain good results. (Montessori, 1989, s. 65).

Fördelar med stora grupper beskrivs dels utifrån barnens ökade sociala förmåga och självständighet samt vilja att hjälpa andra. "When the classes are fairly big, differences of character show themselves more clearly, and wider experience can be gained. With small classes this is less easy." (Montessori, 1988, s. 205). Läraren ska vara ett stöd för barnen, men inte en central figur, utan agera mer avvaktande då barnen lär sig mer av varandra än av läraren. Anledningarna till dessa kontroversiella utlåtanden, i början på 1900 talet, grundade sig på tankarna att lärare "...usually intervenes, but her solution differs from that of the children and this disturbs the harmony of the group." (Montessori, 1988, s. 204).

En rikstäckande förening, med engagerade vuxna som medlemmar, vill utifrån sina upplevelser, påvisa relationen mellan stora barngrupper och varje barns kontakt med en vuxen och därmed verksamhetens kvalitet. "Stora grupper innebär (...) mindre vuxentid för varje barn, hög bullernivå och därmed försämrade möjlighet att genomföra den pedagogiska uppgift som ålagts förskolan i förskoleplanen." (Barnverket, 2005).

SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNING

En föreställning om att stora barngrupper i förskolan skulle vara jämställt med sämre kvalitet, framhävs i dagens samhällsdebatt. Men då varken entydig forskning framställts eller centralt styrda riktlinjer, finns ett behov att undersöka den vetenskapliga förankringen och stöd för dessa antaganden. Syftet med detta arbete är att kritiskt och problematiserande studera om ett maxtak för barngruppernas storlek är en nödvändighet för att en verksamhet ska kunna uppfylla dagens kvalitetsmål i förskolan. Frågeställningen är därmed om en begränsning av barngruppernas storlek är nödvändig för att nå måluppfyllelse enligt styrdokumentet och om därmed stora barngrupper har sämre måluppfyllelse än mindre barngrupper?

BEGREPPSDEFINITIONER

Under arbetets gång uppkom begrepp som ansågs relevanta och betydelsefulla. Dessa definieras i detta kommande kapitel som ett avstamp för den vidare studien.

NORM

Genom socialisationen i samhället lär vi oss hur vi ska förhålla oss till normer och att gå emot en norm är ett avvikande från vad som anses vara *rätt* sätt. Bemötandet från omgivningen, så kallade *sanktioner* existerar för de "... gynnar konformitet och hindrar avvikelse" (Giddens, 1998, s. 211) Förskolnormen idag innefattar åsikten att barngrupper med fler barn än genomsnittet är för stora. En begränsning av gruppernas storlek kan förklaras vara en centralt styrd sanktion.

FÖRSKOLEKULTUR

Kultur handlar om delade meningar och företeelser där vår förståelse bygger på en kunskap om innebörd och kontext. Människor som delar uppfattningar och skapar mening tillsammans, delar en kultur (Säljö, 2000). I detta arbete behandlas stora barngrupper som ingår i en egen förskolekultur och där dess motsats är de små barngrupperna.

Som förskolpedagog är den allmänna kulturen idag att arbeta kommunalt med en genomsnittlig barngrupp på 17 barn. (se Tabell 1; Skolverket, 2015). Den rådande förskolekulturen präglas av pedagogernas barnsyn, uppfattning om lek och lärande samt värdegrundaspekter, det vill säga vissa normer. Men även av andra aspekter som organisation, miljö och materiel. Pedagoger som vill arbeta med stora barngrupper har genom sin inställning ett deltagande i en annan kultur än dagens allmänna förskolekultur.

KVALITET I FÖRSKOLA

Definitionen av förskolekvalitet är omdiskuterat och anses av vissa vara för subjektivt och upplevelsebetingat för att dra generella slutsatser kring. Andra anser att gemensamma områden byggda på forskning och beprövad erfarenhet kan "...omformuleras till övergripande mål för en verksamhet.". (Asplund Carlsson, Pramling Samuelsson & Kärrby, 2001, s. 23). Målen i läroplanen bygger på forskning och "...anger inriktningen på förskolans arbete och därmed också den förväntade kvalitetsutvecklingen i förskolan." (Skolverket, 2011, s. 8).

Kvalitet delas upp i strukturkvalitet, som innefattar lokaler, budget och personal samt processkvalitet där verksamhetens metoder, pedagogernas förhållningssätt och de processer som sker mellan individer utvärderas. Resultatkvaliteten är kombinationen av både strukturkvalitet och processkvalitet det vill säga det slutgiltiga kvalitetsmålet.

Hur väl läroplanens mål uppfylls, med andra ord kvaliteten på den pedagogiska verksamheten, påvisas genom resultatkvaliteten (Asplund Carlsson, Pramling Samuelsson & Kärrby, 2001). En förskola med hög måluppfyllelse kan beskrivas som att verksamheten är av hög kvalitet medan en med lägre måluppfyllelse således kan sägas vara av sämre kvalitet.

VÄL FUNGERANDE ELLER VÄLFUNGERANDE?

I detta arbete används både en hopskrivning och en särskrivning av ordet *väl fungerande*, vilket föranledde tankar kring dess betydelse och egentliga skillnad. En särskrivning av begreppet, *väl fungerande*, känns mer subjektiv än *väl fungerande*. Hopskrivningen upplevs kräva mer tyngd och i detta fall vetenskaplig förankring. I detta arbete ämnas inte gruppernas kvalitet bedömas, och därför används begreppet med särskrivning, med undantag för titeln, vilket framkommer senare.

2. FORSKNINGSOVERSIKT

Initialt söktes relevant information kring ämnet, dels för att få en bättre förståelse och dels för att öppna upp för nya frågor och perspektiv. Inför detta arbete gjordes sökning dels via Summon dels vidare i olika ämnesdatabaser. En kombination av systematisk sökning och kedjesökning genomfördes med förhoppning att få fram ett bra urval av data. Sökmotorn ERIC användes där sökorden "early childhood education", "large groups", "group size", "montessori", "preschool", "early childhood", "size of groups" samt "quality" använts. De artiklar och övrig litteratur som ansågs relatera till barngruppers storlek i förskola studerades och ligger till grund för den kommande forskningsöversikten.

KVALITETSASPEKTER

Forskare har beskrivit att kvaliteten på barnomsorgen i högsta grad påverkar barnens utveckling, men att kvalitetsbegreppet fortfarande diskuteras och insamlad datamängd påvisar olika resultat (Love, Harrison, Sagi-Schwartz, van IJzendoorn & Ross, 2003). Kärrby (1997) beskrev liknande slutsatser, där kvalitet var individuellt och inte kunde beskrivas utifrån givna kvantiteter. Bedömningen, det vill säga värdet av kvaliteten, kunde först diskuteras när dessa kunde kopplas till individuella behov. "I verksamheter på alla nivåer betonas kvalitet i ledningsorganisationen när det gäller: bra ledarskap, ökad kommunikation, delaktighet, uttalade mål och visioner, samarbete över gränser, ständig utveckling." (Kärrby, 1997, s. 26).

I pedagogisk verksamhet behöver flera olika aspekter vävas ihop för att erhålla ett helhetsperspektiv på kvalitet. Strukturella faktorer möjliggör för verksamheten att ha kvalitet utifrån de resurser som förskolan har till sitt förfogande vilka också kan vara lokalt beroende. Verksamhetens typ, pedagogisk inriktning, utbildning och motivation hos pedagogerna, barngruppens storlek och den fysiska miljön är betydelsefulla för processkvaliteten (Marshall, 2004). Verksamhetens typ och den fysiska miljön skulle kunna utvärderas utifrån både struktur och processkvalitet beroende på tolkning och perspektiv.

Men även tillämpad läroplan och vårdnadshavares engagemang måste beaktas vid kvalitetsutredningar. Kvalitetsstudier utifrån endast de strukturella faktorerna är inte en möjlighet, då dessa är av en kvantitativ art, utan studier av processkvaliteten behöver komplettera resultatet från de strukturella faktorerna (Marshall, 2004).

Process quality refers to the nature of the care that children experience—the warmth, sensitivity, and responsiveness of the caregivers; the emotional tone of the setting; the activities available to children; the developmental appropriateness of activities; and the learning opportunities available to children. Unlike the features of structural quality, process quality is not subject to state or local regulations, and it is harder to measure. (Marshall, 2004, s. 116).

Kärrby (1997) hänvisade till National Association for the Education of Young Children när hon beskrev att pedagogernas "... lyhörddhet för olika barn, flexibilitet och förmåga att skapa en gynnsam inlärningsmiljö..." var mest betydelsefullt för en god kvalitet i förskolan (a.a., s. 30). "Kvalitet i pedagogisk verksamhet kan ses mot bakgrund av såväl individers behov som det samhällsuppdrag skolan har." (a.a., s. 27).

Kunskap om vilka kvalitetsaspekter som var mest välgörande för barnen samt hur dessa påverkade på olika sätt, beskrevs av Bauchmüller, Görtz, och Wurtz Rasmussen (2011). De utgick ifrån fyra indikatorer för kvalitetsbedömningen; pedagogtätheten, andel manliga pedagoger, andel utbildad personal samt pedagogstabilitet (pedagogomsättning). Resultatet visade att pedagogtätheten var av störst vikt för barnens vidare utveckling, men att även antalet manliga pedagoger samt pedagogernas utbildning var viktiga faktorer för kvalitet. Sheridan, Pramling Samuelsson och Johansson (2009) bekräftade dessa faktorer betydelse och beskrev pedagogernas kompetens och pedagogiskt förhållningssätt som mest betydelsefull. Siraj-Blatchford, Sylva, Muttocks, Gilden och Bell (2002) beskrev hur pedagoger i förskola missade tillfällen till lärande dels för att de inte hade tillräcklig kunskap att fånga upp barns intresse, som i sig kan leda in på nya områden dels för att brister fanns i pedagogernas förmåga att bredda och fördjupa barnens samtal.

Forskning påvisade kvalitetsskillnader i förskolor där verksamheter med hög kvalitet också hade en högre lärarmedvetenhet än i den med mindre kvalitet. Medvetenheten visade sig genom ett pedagogiskt fokuserade, professionalitet samt medvetenhet om styrdokumentens mål och riktlinjer. I förskolor där kvaliteten hade en lägre nivå var *görandet* mer i fokus än *kunnandet* (Sheridan, Pramling Samuelsson & Johansson, 2009).

Munton, Mooney, Moss, Petrie, Clark, och Woolner (2002) sammanställde andras studier för att se samband dessa emellan. Studien påvisar vikten av pedagogernas utbildning för hög kvalitet i förskolan. Flertalet av studierna påvisade fördelar om personaltätheten är hög, men i en av studierna påvisades en högre kunskapsnivå hos barnen vid lägre personaltäthet. Författarna beskrev detta som att någon enhetlig form på strukturkvaliteten inte var att föredra utan att processkvaliteten också måste beaktas vid diskussioner om kvalitet. I detta fall påvisades att en högre personaltäthet inte nödvändigtvis ger bättre måluppfyllelse. Andra studier visade att mer interaktion mellan pedagoger och barn existerade i grupper där personaltätheten var högre, vilket också resulterade i en bättre språkutveckling hos barnen. Ett resultat påvisade att de flesta grupper med färre barn uppnådde bättre kvalitet, troligtvis för att pedagogernas inställning också var mer positiv till verksamheten än kollegerna i större grupper. Pedagoger som arbetade i stora barngrupper (upp emot 45 barn) beskrevs av forskarna som negativt inställda till denna typ av verksamhet, vilket ansågs kunna påverka verksamhetens kvalitet. Studien sammanfattades med att generella slutsatser för alla verksamheter inte kunde dras då både lokala filosofier och den allmänna samhällsstrukturen påverkar (Munton m.fl., 2002). Resultatet visade att förskolans kvalitet påverkades av främst tre områden; pedagogernas utbildning, barngruppernas storlek och organisationen av verksamheten. Studierna visade även att en högre personaltäthet gav fler möjligheter till interaktion med barnen, men även att äldre barn behövde sin integritet för att utveckla sin självständighet. Barnen utvecklades då bättre i interaktion med kamrater än med lärare. Slutsatsen blev således att särskilda restriktioner på personaltäthet inte var enkla att sätta, då mindre grupper samtidigt kanske kräver högre personaltäthet än större. Studien påvisade ett exempel på 16 barn i en grupp med två pedagoger. Då en pedagog var upptagen med ett par barn hade den andra pedagogen ansvar för en mycket större grupp (Munton m.fl, 2002).

Pedagoger i verksamheter med lägre kvalitet fokuserade på yttre förhållanden och icke påverkbara faktorer som utrymme, resurser, personalfrågor samt barngruppernas storlek, till skillnad från de som arbetade i verksamheter med högre måluppfyllelse som istället såg arbetet i sig och sin egen interaktion med barnen som avgörande för kvaliteten (Sheridan, 2001). Olika studier kan påvisa olika resultat och ofta "...visar forskningen på en splittrad resultat-bild, där olika forskare intar diametralt olika ståndpunkter." (Gustafsson & Myrberg, 2002, s. 13).

GRUPPSTORLEKENS BETYDELSE

Vid studier om gruppstorlek och dess betydelse för kvalitet nämndes andra faktorer som viktiga att relatera till. Därför är detta avsnitt uppdelat i två områden; lärarkompetens samt kognitiv och social utveckling.

LÄRARKOMPETENS

Vad som är en stor barngrupp eller inte, är beroende av flera faktorer och inte entydigt beforskat ännu. Williams, Sheridan och Pramling Samuelsson (2012) skrev att forskning om kvalitet påvisar gruppstorlekens betydelse för förskollärares arbete och barns möjligheter till lärande. Arbete i stora barngrupper försvåras av både avsaknad av forskning och pedagogers bristande kompetens för denna typ av verksamhet. Lokalt behöver verksamheternas organisation omorganiseras så att barngruppens storlek inte blir ett hinder för att följa förskolans uppdrag. För att nå måluppfyllelse "...behöver varje arbetslag i förskolan (...) ta ställning till och planera hur de löser arbetet med läroplanen i relation till det antal barn de har i gruppen." (Pramling Samuelsson, William & Sheridan, 2015, s.11).

Pedagogernas upplevelser om huruvida gruppen är stor eller liten handlar således om en subjektiv bedömning, vilket Gustafsson och Myrberg (2002) ansåg bero på erfarenhet, vana och kompetens "...gruppstorlek kan också vara en fråga om pedagogens egna förutsättningar att se möjligheter eller hinder." (a.a., s. 27). Barngruppens storlek ska inte förväxlas med pedagogtätthet som innebär antal barn per pedagog. Studier av pedagogtätthet blev komplexa, då beräkningarna av dessa påverkades av olika faktorer.

[Problem kan uppstå] (...) vid studier av klasstorlekens effekter och det är att huruvida en klass upplevs som stor eller liten, ytterst är en fråga om subjektiv bedömning, från framför allt lärarens sida — hur klasstorleken upplevs och hanteras är beroende av lärarens vana och erfarenhet.(Gustafsson & Myrberg, 2002, s. 64).

Även andra studier beskrev pedagogernas kompetens i förskolan som en avgörande faktor för hur stor en barngrupp kunde vara och samtidigt ha en hög kvalitet (Pramling Samuelsson, 2008; Sheridan, Pramling Samuelsson och Johansson, 2009). Förskollärares kompetens att kommunicera och samspela med barn beskrevs vara en av de avgörande faktorerna för förskolans kvalitet.

Pramling Samuelsson, Williams och Sheridan (2015) påvisade genom sin studie att arbetsättet i förskolor med stora barngrupper försvårade måluppfyllelse dels genom att pedagogerna organiserade för mindre grupper än de hade dels för att arbetet var mycket i helgrupp. Författarna ansåg att pedagogernas arbetsätt behövde utvärderas och omstruktureras för att möta de befintliga barngrupperna. Pedagoger i stora barngrupper beskrev svårigheter att nå in på djupet och problem med att få alla barn att följa instruktioner, vilket tolkades som "...svårigheter att upprätthålla uppmärksamheten hos många barn samtidigt." (a.a., s. 8). Pedagogerna uttryckte att de stora barngrupperna stressade dem, då de inte hann med de uppgifter de skulle, samt att de behövde dela upp barnen i små grupper under dagen och tydligare strukturera verksamheten. Bristen på förmåga att möta, lyssna på och stimulera barnen i grupper istället för individuellt ansågs vara en kompetensbrist. Om pedagogerna lät barnens intresse styra verksamheten och arbeta mer tematiskt skulle inte barnantalet vara lika betydelsefullt (Pramling Samuelsson, Williams & Sheridan, 2015).

Kompetensfrågan lyfts även av andra forskare. Pedagoger med högre utbildning ansågs ha bättre förmåga att hantera större barngrupper än pedagoger med lägre utbildning (Munton, Mooney, Moss, Petrie, Clark, & Woolner, 2002). I åldersintegrerade grupper kunde äldre barn hjälpa de yngre och på så sätt förstärka både de yngre barnens kognitiva utveckling samt sin egen sociala utveckling. De äldre barnens undervisande förmåga jämfördes vara fyra gånger bättre än en lärares (Gustafsson & Myrberg, 2002).

Klasstorleken må interagera med andra faktorer men den är i sig ingenting annat än en minskning av antalet deltagare i en aktivitet, den säger ingenting om de metoder som används av läraren (...) (Gustafsson & Myrberg, 2002, s. 86).

KOGNITIV OCH SOCIAL UTVECKLING

Enligt Pramling Samuelsson (2008) påvisade amerikanska och engelska studier att barn som gick i mindre grupper visade bättre skrivkunskap och matematiskförmåga än barn som gick i större grupper. Gruppstorlekarna i dessa länder var betydligt större än de svenska barngrupperna, men mindre än tyska grupper. Vid jämförelse med tyska barn, som går i större grupper, uppvisade de tyska barnen bättre kognitiv förmåga än både de amerikanska och engelska barnen (Love, Harrison, Sagi-Schwartz, van IJzendoorn & Ross, 2003).

En annan amerikansk jämförande studie, mellan montessorigrupper och grupper med traditionell verksamhet, påvisade att barnen i montessoriverksamheterna hade bättre förmåga både kognitivt och socialt än barnen i den traditionella verksamheten (Lillard & Else-Quest, 2006). Enligt A. Lillard hade montessorigrupperna ett ungefärligt barnantal på 30 i varje grupp (personlig kontakt, 6 maj, 2015).

Asplund Carlsson, Pramling Samuelsson och Kärrby (2001) påvisade att barn i större barngrupper hade mer utbredd kommunikation och dialog sinsemellan än barn i mindre grupper. Anledningen till detta beskrevs som att deras sociala förmåga tränas då de leker mer med varandra samt har mer social samvaro än i mindre barngrupper. Författarnas resultat föranledde en diskussion om att en minskning av barngruppernas storlek inte skulle leda till någon skillnad om inte arbetssättet i verksamheten förändrades, vilket också bekräftades av Pramling Samuelsson, Williams och Sheridan (2015).

3. METOD

I följande kapitel presenteras tillvägagångsätt och metodologiska utgångspunkter. Initialt beskrivs val av ansats och bakomliggande kunskapssyn. Metodkapitlets disposition innefattar urval samt intervjuernas upplägg och genomförande. De etiska ställningstaganden som gjorts presenteras under ett eget underkapitel vilket även arbetets reliabilitet och validitet gör.

PERSPEKTIVVAL

Studien utgick ifrån ett kritiskt realistiskt konstruktivistiskt synsätt där den mänskliga kunskapen skiljs ifrån verkligheten omkring oss, även om dessa samverkar med varandra. Detta konstruktivistiska synsätt var grunden för studiens kritiska perspektiv inför att regelstyra barngruppernas storlek i dagens förskola. Perspektivet grundade sig i ett tvivel i att de som vill begränsa barngrupperna hade egen erfarenhet av väl fungerande stora barngrupper. Som en kritisk realist ifrågasattes hur en generalisering av stora barngrupper kunde få göras baserat på andras upplevelser av dem. Hur kan något begränsas utan att alla alternativ studeras? Konfliktperspektivet var intressant som en utgångspunkt för vetenskapsteorin i denna studie, då spända förhållanden existerade mellan olika samhällsinstitutioner kring gruppstorlek. Enligt Alvesson och Sköldberg (2008) hade kritisk forskning som syfte att kritiskt ifrågasätta rådande normer och göra motstånd mot det som dominerar i samhället och styr enskilda individer. Målet var att gamla invanda mönster byggda på samhällshistoria, kultur och rutin skulle ifrågasättas för att eventuellt inte upprepas. Att som forskare förhålla sig kritisk mot generella slutsatser, som i detta arbete att barngrupper inte bör vara större än 15, erhöles också belägg för då ”Enskilda forskares idiosynkrasier bör vägas mot andra forskares bedömningar, ett brett spektrum av åsikter bör övervägas innan man lovordar en specifik synpunkt...” (Alvesson & Deetz, 2000, s. 75). Syftet med ett kritiskt arbete var således att möjliggöra en syn på alternativa lösningar och möjligheter till förändring genom ”... att avtäckas sociala regelbundenheter av generell karaktär.” (Eliasson, 1995, s.117).

Arbetet planerades vara av induktiv art, eftersom intervjuerna öppnade upp för ett upptäckande av åsikter och praktisk tillämpning i verksamheten. En förstudie kunde dock utkristallisera tema, vilket kunde tolkats som en ansats i den grundade teorin. Men utifrån syftet att väcka en kritisk röst mot maxtak på barngruppernas storlek gjordes valet att grunda ansatsen i den kritiska teorin. Arbetets syfte var inte heller att finna problem och söka lösningar på dessa, utan ett "...kritiskt ifrågasättande av den realiserande sociala verkligheten." (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 287).

En av samhällsvetenskapens huvuduppgifter beskrevs av Alvesson och Sköldberg (2008) som att kritiskt granska genom att ifrågasätta antaganden som ligger till grund för vanliga sätt att organisera och agera i sociala institutioner. Den kritiska teorin betonade att sociala institutioners utformning var starkt historiskt betingat, men ändå förändringsbenäget. Forskarens sätt att ställa frågor, tolka samt framställa uppkomna insikter var viktigare än de procedurer som används för att närma sig konflikten. Valet av en kritisk kvalitativ metodologi försvarades av Alvesson och Deetz (2000) som beskrev forskarens roll som en bränslekälla för diskussioner, en igångsättare för andra synsätt, inte en översittare som önskade frambringa nya sanningar. Dessa nya synsätt var en del av den moderna samhällsforskningen så att kunskapsproduktionen i samhälle, som var av kumulativ art, inte borde begränsas av trångsynta åsikter utan vidgas av olika synsätt. Valet att genomföra en kritisk och problematiserande studie av ett maxtak på förskolegruppers storlek, påverkade valet av metodologisk ansats.

GENOMFÖRANDE

Här beskrivs de olika delarna i studien där urval av respondenterna samt intervjuernas underlag var avgörande för den fortsatta studien. Avslutningsvis sker en genomgång av bearbetningen av datamängden. Men först inleds avsnittet med en redogörelse av förstudien.

FÖRSTUDIE

Med syftet att pröva de presumtiva frågeställningarna, genomfördes i ett tidigt skede en förstudie omfattande två observationer i två olika verksamheter samt ett gruppsamtal med två pedagoger. Verksamheterna var av olika karaktärer där den ena hade montessoripedagogik som grundfilosofi och drevs i enskild regi och den andra var en traditionell kommunal verksamhet. Frågeställningarna omfattade verksamheternas innehåll, upplägg samt pedagogernas åsikter om verksamheterna.

Observatörsrollen kan beskrivas som distanserad icke deltagande med syftet att dokumentera verksamheten för att erhålla mer kunskap samt att eventuellt finna vissa gemensamma drag som grund för de senare intervjuerna (Åsberg, 2001). Förstudien påvisade att grupper större än den presumtiva maxgränsen existerade och där verksamma pedagogerna både ville arbeta med stora barngrupper och hade åsikten att verksamheten var av god kvalitet. Slutsatserna från förstudien ledde därför fram till behov av vidare undersökning samt arbetets frågeställningar och ställningstaganden. Förstudien påvisade även att skillnader fanns mellan olika verksamheters upplägg, som kunde vara avgörande för hur barngruppens storlek uppfattades. Skillnaderna visade sig främst i rutinsituationerna och hur många förflyttningar barngruppen gjorde under en dag. Dessutom hur miljön var utformad och förberedd med avseende på självständighet och stimulans. Pedagogernas förhållningssätt och aktivitet skilde sig också åt mellan verksamheterna.

BEGRÄNSNING

Trots intresse för om förskolor med stora barngrupper var väl fungerande, så innefattar inte detta arbete en bedömning av kvalitet. Syftet var istället att studera om en begränsning av barngruppernas storlek är nödvändigt för att nå hög kvalitet, vilket således kan sättas i relation till att stora barngrupper därmed inte skulle kunna nå måluppfyllelse utifrån styrdokumentet.

URVAL OCH TILLTRÄDE

Ett selektivt urval gjordes utifrån att respondenterna ansågs behöva ha erfarenhet av stora barngrupper för att kunna ge tillförlitlig information och arbeta i verksamhet med mer än 27 barn i åldrarna tre till sex år. Gruppen skulle dessutom vara sammanhållande under större delen av dagen. Anledningen till detta urval var att 28 barn och där över, motsvarade Skolverkets högsta barngruppsantal i Sverige 2014 (Skolverket, 2015). Respondenterna skulle vara förskollärare med erfarenhet av både stora barngrupper och barngrupper med färre barn. Svårigheten var inte att finna verksamheter som uppfyllde kriteriet med en stor barngrupp, utan att gruppen skulle vara intakt under dagen. De flesta verksamheter meddelade redan när de tillfrågades om barngruppernas storlek, att gruppen aldrig var så stor utan att den mestadels var uppdelad i smågrupper oftast baserat på barnens ålder. Tre verksamheter uppfyllde kriterierna, alla tre placerade i södra Sverige, där en pedagog i varje verksamhet hade adekvat erfarenhet och tillträde erhöles för vidare intervjuer.

Urvalet för intervjuerna blev således tre stycken förskollärare med montessoribildning då alla verksamheterna drevs i enskild regi med montessoripedagogik som grund. Vidare sökning gjordes för att finna traditionella grupper eller annan pedagogisk grundsyn som motsvarade kriterierna, med förhoppningen att ytterligare kunna bredda datainsamlingen, men utan lyckat resultat. Arbetet fick då fortsätta med intervjuer på tre montessoriförskolor.

INTERVJUER OCH BEARBETNING AV DATAMÄNGD

För att erhålla en överblick av dagens kunskapsläge rörande barngruppers storlek och effekterna av detta, gjordes en genomgång av tidigare forskning. De vetenskapliga studierna bidrog till bredare kunskap samt öppnade upp för möjligheten att identifiera vissa kunskapsluckor. Utifrån ovanstående problem gjordes valet att göra en empirisk studie där en kvalitativ datamängd från verksamma pedagoger i stora barngrupper söks. En viss datamängd var av kvantitativ art men analysen skedde främst utifrån kvalitativa egenskaper. Att datamängden avgör om analysen sker kvalitativt eller kvantitativt ger Åsberg (2001) stöd till.

Arbetets empiriska materiel baserades på de tre intervjuerna där utformningen av frågeområdena grundade sig på förstudien. Intervjuerna hade formen av en semistrukturerad intervju och byggde på en öppen form för att inte begränsa respondenternas svar (Denscombe, 2009). Intervjufrågorna var formulerade som frågeområden för att kunna ställas på olika sätt beroende på hur samtalet förlöpte. Patton (1990) beskriver meningen med intervjuer som ett sätt ”... to enter into the other person’s perspective (...) with the assumption that the perspective of others is meaningful, knowable, and able to be made explicit.” (a.a., s. 278).

Frågeområdena var liknande för alla respondenter, men intervjun utvecklades beroende på varje respondents svar. I alla intervjuer gjordes en digital ljudinspelning, vilket förenklade att i efterhand kontrollera vad som sagts (Denscombe, 2009). För att en transkribering ska kunna ske måste en inspelning finnas. Transkriberingen påvisar också mer än vad anteckningar kan göra.

Denscombe (2009) förespråkade att anteckningar görs under intervjun även om denna spelas in, vilket jag dock valde bort för att intervjun skulle kännas mer som ett avslappnat samtal där mitt fokus låg på respondenten än på att anteckna. Ett val gjordes även att inte ha några anteckningar med på intervjun vilket kändes genomförbart då arbetet endast omfattades av några frågeområden.

De olika frågeområdena redovisas nedan:

- *Hur länge de arbetat i stora barngrupper och utbildningsbakgrund*
- *Hur länge förskolan arbetat med stor barngrupp och varför*
- *Varför de själva vill arbeta i en stor barngrupp*
- *Faktorer som de tror/upplever påverkar verksamheter med stor barngrupp (vad som är avgörande för att få en bra verksamhet)*
- *Funderingar kring begränsningen av barngruppernas storlek*
- *Kvalitetsaspekten*

Efter intervjuerna lyssnades dessa igenom och noteringar gjordes som hållpunkter inför transkriberingen. Intervjuerna transkriberades och för att förenkla analysen reducerades texten innan olika tema togs fram. Med reducering menas i detta fall att ofullständiga meningar och småord utan betydelse togs bort.

Intonation och uttal bortsågs också från vid transkriberingen och fokus lades vid själva ordet. Olika tema utkristalliserades genom att en sökning skedde efter vissa nyckelord som fanns i någon av intervjuerna, dessa visade sig sedan bli väldigt lika intervjuernas frågeområden. Nyckelorden berörde eller var varianter av orden *utbildning kvalitet, miljö, pedagoger/personal, dokumentation, grupp* och *moment/rutiner/förflyttningar*. Den insamlade datamängden bestod av renskrivna fältanteckningar från förstudien på 11 sidor samt de transkriberade intervjuerna på 26 sidor.

ETISKA STÄLLNINGSTAGANDEN

Alla respondenter tillfrågades om deltagande enligt forskningsetiska anvisningar (Hermerén, 2011) Dessutom erbjöds alla respondenter att granska all text rörande dem själva innan användandet, vilket önskades. Vid alla studier är det av vikt att se till alla iblandades rätt till anonymitet och respektera ovilja att delta (Hermerén, 2011). Då montessorivärlden inte är så stor, gjordes ett aktivt val att inte gå närmare in på varje respondents bakgrund och erfarenhet för att skydda deras identiteter. Därför beskrivs alla respondenternas erfarenhet av arbete i stora barngrupper som mer än 10 år.

Eftersom barn på förskolor i regel är för unga för att själva förstå innebörden av ett deltagande av denna form, skedde all information om arbetet samt förfrågningar om deltagande genom deras pedagoger. Ändå är det av vikt att ta hänsyn till barnens rätt att faktiskt neka medverkan, som i detta fall att de kunde önska att ingen tittade på dem.

Föräldrarna på förskolorna var dock informerade om att observatörer ibland kan komma och observera verksamheten och ingen hade nekat deras barns medverkan till detta.

Under processarbetet av datamängden sker en tolkning där en reflektion över min roll behövs. Viljan att lyckas med sin studie kan enligt Hermerén (2011) bidra till en vinklad eller felaktig tolkning. ”Ett vanligt och frestande misstag kan vara att överskatta betydelsen av de resultat man fått och att utvidga deras bärkraft långt utanför det område där man har funnit att de gäller.” (a.a., s. 44).

ARBETETS RELIABILITET OCH VALIDITET

Kvalitativ datamängd kritiseras ofta för att inte vara pålitlig och bygga på fakta. I detta arbete kan en svårighet vara huruvida informanten talar sanning eller förvrider sanningen för att möta arbetets syfte. Ett sätt att säkra källans tillförlitlighet är att göra en bakgrundskontroll på respondenternas erfarenhet så att denna stämmer överens med vad de själva säger. Respondenternas rättighet att läsa igenom anteckningarna innan publicering kan samtidigt ses som ett sätt att säkra att information återges på ett korrekt sätt, vilket således också är en säkerhet för studien.

Studiens reliabilitet är avhängigt av om någon annan hade gjort om studien och kommit fram till samma resultat eller inte. Vilket försvåras vid observationer och intervjuer då möjligheterna att ställa samma krav och bygga upp samma miljö igen inte är realistiska. Dock kan samma frågor ställas till respondenterna vid ett nytt tillfälle. Denscombe (2009) anser att inget entydigt svar kan ges frågan om studiens reliabilitet, utan studiens tillförlitlighet måste grundas på riktigheten i syfte och metodformulering. Frågan om validitet handlar om fokus ligger på vad som är relevant för sammanhanget och för tillbaka frågan på forskarens roll och om denna har påverkat på studien. Min roll som pedagog och pedagog i en stor barngrupp har säkert påverkat mitt sätt att läsa tidigare forskning och tolka data. Dock tror jag inte att tolkningarna skulle kunna påverka studiens relevans.

För att söka svar på arbetets frågor behövdes en genomgång av befintlig forskning rörande ämnet. Förskola i sig är inte en enhetlig skolform världen över och begreppen rörande denna åldersgrupp är av varierande slag, sökorden kan därför ha påverkat litteraturunderlaget och därmed även studiens utfall. En möjlighet är även att studier av relevans missats.

4. RESULTAT

Resultaten presenteras i en temauppldelning där citaten valts ut för att belysa pedagogernas åsikter. Som en grund för analysen ligger de frågeområden som kan ses på sidan 16. Vid analys av intervju material kan intervjuområdena vara styrande, men även andra områden kan växa fram. I detta avsnitt redovisas de sju områden som utkristalliserades vid analysen. Pedagogernas åsikter presenteras under varje område och i *Styrdokumentet och kvalitet* görs en metastudie där respondenternas svar tolkas i relation till styrdokumentet.

Pedagogerna som intervjuades hade alla över 10 års erfarenhet av arbete i stora barngrupper. Ett aktivt val har gjorts att inte fiktivt namnge dessa personer. Kommentarer från dem blandas därför i texten för att ytterligare förstärka deras anonymitet. Citat från pedagogerna visas dels som kursiv stil både i den löpande i texten dels vid längre citat som en indragen mindre text, då även kursiverad. Valet att kursivera alla citat från respondenterna gjordes för att förenkla för läsaren. Gruppstorlekarna för de verksamheter som respondenterna var aktiva i framgår av tabell 2 nedan.

Tabell 2. Antal barn i respondenternas barngrupper

Grupp 1	Grupp 2	Grupp 3
41	34	39

VARFÖR EN STOR GRUPP?

I de genomförda intervjuerna uppgav förskollärarna att de ville fortsätta arbeta i stora barngrupper och att de själva hade varit med i processen från att gå från en eller flera mindre grupper till en stor. Resultatet därefter med en enda stor barngrupp, var pedagogerna positivt inställda till, även om anledningarna till gruppstorleken skilde sig åt mellan dem. Beskrivningen från den ena pedagogen var att *alla barnen inte fick tillgång till samma kompetens (...) alltså från pedagogerna* då gruppen var uppdelad i mindre grupper.

En avdelning hade en pedagog som spelade gitarr och den andra en som var duktig på naturvetenskap. Efter sammanslagningen upplevde pedagogen att barnen fick tillgång till all kunskap som förskolan kunde erbjuda. Pedagogerna ansåg även att de själva och deras vilja låg till grund för en utvidgning av barngruppens storlek.

För att jag ville (skratt). Men det är många grejor man inte kan göra om inte där är många barn som är redo till exempel med banken, har man inte då 10 barn som så är det inte alltid det finns så man får ihop 4 barn som kan göra banken.²

Problematik med att miljöns utformning inte lämpade sig för två grupper, föranledde också ena verksamhetens hopslagning. Den primära anledningen var då för att barnen skulle få tillgång till alla delar av innemiljön som i detta fall tillträdet till ett barnanpassat kök. *Vi tyckte det var opraktiskt att vara delat. (...) Vi vet ju om eftersom vi är utbildade montessoripedagoger så vet vi om att stora barngrupper i montessori funkar.*

Summering

Barnens utveckling hade i en del av fallen varit avgörande för den sammanslagning som skedde. I andra fall var personalens kompetens uppdelad, vilket man önskade undvika. Även miljöns möjligheter och begränsningar var avgörande faktorer. En utökning med några barn i taget fanns också som anledning, där barnens utveckling utifrån perspektiv på fler valmöjligheter av vänner, fanns. Alla pedagogerna såg sig själva som delaktiga i skapandet av den stora barngruppen och att deras vilja låg till grund för den verksamhet som bildades.

UTBILDNING

Genom montessoriuutbildningar och olika fortbildningar ansåg sig pedagogerna fått nödvändig teoretisk kunskap för att bedriva verksamhet i stora barngrupper. Ingen av dem hade hört talas om arbete i stora barngrupper på förskollärarytutbildningen, mer än i negativ bemärkelse.

På förskollärarytprogrammet så undanhöll ju jag att jag tycker (...) det fungerar med många barn, för alla bara gnällde på att de hade för många barn och det är så jobbigt. Dessvärre höll ju lärarna med dem vilket förstärkte deras gnäll. En gång hörde jag en lärare som sa att det är en omöjlighet att ha en samling med 20 barn. 20 tänkte jag, det har jag varenda dag. 40 däremot får man jobba för (skratt)

² Banken är ett montessorimateriel, som lämpar sig väl för gruppövningar och där decimalsystemet tränas genom konkreta övningar med alla fyra räkneseiten.

Istället berättades om att dessa utbildningar förespråkade mindre barngrupper. *Ja, dom vill ju gärna att dom ska vara mindre. Där skiljer sig vanliga förskolor från montessori (...) men det är lite olika där också från montessori till montessori såklart.*

Man jobbar på olika sätt men många har ju mindre grupper. En pedagog berättade även om en känsla av utanförskap på utbildningar för att hon lyfte stora barngrupper ur ett positivt perspektiv. På montessoriuutbildningarna förespråkades däremot stora barngrupper *Där pratar man om 45, ju fler desto bättre och få vuxna.*

Summering

Ingen av pedagogerna uttryckte att de fått utbildning i stora barngrupper på förskolläroprogrammen, där pedagogerna istället uttryckte att dessa utbildningar föredrog mindre grupper. Utbildningarna för att bedriva verksamhet i större grupper hade de fått via montessoriuutbildningar.

VAD ÄR EN STOR BARNGRUPP?

Pedagogerna hade alla en liknande uppfattning om vad de tyckte var en stor barngrupp, eller snarare vad de tyckte var en för liten grupp. Att ha många barn var inget som skrämde dem, de kände sig väl förberedda inför en stor grupp och tyckte dessutom det var roligare ju större gruppen var. *På montessoriuutbildningarna pratar man alltid om att stora barngrupper är en förutsättning för att få självständiga (...) barn.* Pedagogerna kunde egentligen inte säga vad de tyckte var en stor grupp, de kommenterade istället alla en nedre gräns istället för en övre.

Jag tycker ju att när vi har 25 barn så har vi en liten grupp, för liten egentligen. (...)25-30 så är det en stor grupp. Men jag vill ha mer än 30 för att alla samspel [mellan barnen] ska ske på egen hand.

På samma sätt diskuterades att gruppens dynamik inte kom fram om för få barn samspelade. En pedagog kommenterade att hon själv upplevde dagarna som tråkiga om få barn var närvarande. Även denna pedagog fokuserade på en nedre gräns och att den typ av verksamhet som de bedriver lämpade sig för fler barn.

En 35 barn tycker jag ju är ett måste. Jag tycker det är jättesegt när vi är nere på 26 då blir det tråkigt (...) Vi hade 33 tror jag till och med hela hösten det var alldeles för lite, fattades det då några blev det alldeles för liten grupp kändes tunt på något vis blev inte alls den här dynamiken i det hela.

Dynamiken tolkades som att en för stor miljö gav en stökig grupp, då interaktionerna inte skedde på samma sätt och då upplevdes gruppen som stor. Vad som upplevdes som en *för* stor grupp, var således om barnen fick för mycket utrymme och därmed inte interagerade med varandra i samma utsträckning. *Om barnen är för utspridda så blir det också stökigt. Det är så lätt att man vill ha stora lokaler, men det är inte heller bra.*

För stora miljöer ansågs bidra till stök då pedagoger inte kan ha översikt överallt. Även små rum ansågs av en pedagog som problematiskt då detta skulle vara mer personalkrävande än en stor lokal med rum i rummet. Pedagogerna ansågs behöva se alla ytor men barnen skulle ha upplevelser av smårum. Denna effekt skapas av möblering med låga möbler som pedagogerna ser över.

Summering

Forskare beskriver barngruppens storlek som subjektivt och som kan vara avhängigt av flera faktorer. Gruppens storlek ansåg de spela mindre roll så länge den inte blev för liten. Pedagogerna visade stor tilltro till barnens förmåga att lära av varandra och kunde se hur viktigt samspelet var för gemenskapen och utvecklingen. Få barn, ansåg de, inte ge samma samspel och inte heller om utrymmet var för stort då interaktionen inte sker lika spontant. Tolkningen blev att barnens interaktioner lugnar gruppen, då samspelet var ett lärande i sig och om inte interaktioner sker mellan barnen så upplevs gruppen som stökig och *för* stor. Miljöns utformning ansågs viktig för hur barngruppen upplevs, hellre en lokal som delades in i mindre områden än en massa små rum.

FÖRDELAR OCH NACKDELAR

En pedagog svarade spontant att *allt* var en fördel i arbetet med stora barngrupper och en annan att fördelarna var många. Men de beskrev alla att negativa sidor fanns som de praktiska momenten i vardagen. Pedagogerna kände att i de moment då alla barnen ska förflytta sig eller byta aktivitet upplevs en grupp ännu större. *Det är ju alla klassiska moment som måste ses över extra noga annars går det lätt fel (...) Toalettbesök, matsituationen och hallen.*

De övningar som gruppen arbetade med, togs också upp som ett exempel på en fördel med stora barngrupper. Chanserna att finna någon att arbeta med, som dessutom befinner sig i ungefär samma mognadsnivå och med samma intresse, ansågs större än i en liten barngrupp. En pedagog tog upp att hon ville ha runt tio barn i varje årskull. *Har man i alla fall tio så hittar alla en själsfrände.*

Därför såg hon begränsningar i vissa övningar om gruppen var för liten, vilket exemplifierades genom att ta upp övningen med banken, som beskrevs under den tidigare temarubriken *Varför en stor grupp*.

Det är ju meningen att de ska vara självgående eller självständiga. (...) Vi ser ju det på barnen, fattas vi en personal och vi har ändå lika många barn så tar de hjälp av varandra eller så provar de kanske en extra gång och då går det kanske den gången de provar så ser de själva men jag kan själv.

Ett annat sätt att reflektera över barngruppens storlek gör pedagogerna som ansåg att den stora gruppen var mindre sårbar för förändringar än en liten grupp var. En tog även upp rutinerna som en fördel och att om man har många barn så är det även många som kan rutinerna och som då kan vara goda föredömen för de yngre.

Barnen vet ju vad som gäller och vad de ska göra. De kan våra rutiner. Stöket i barngruppen uppkommer främst när många barn är sjuka och de måste skapa nya gruppkonstellationer.

Summering

Alla byten av aktivitet, främst rutinsituationer, ansågs svåra och behövde ses över, vissa även undvikas. Många barn gav större chanser till fler utbyten barnen emellan och större chanser att finna likasinnade. Dessutom hade en större grupp oftast fler pedagoger än en mindre och därmed mindre känslig om någon pedagog är borta.

AVGÖRANDE FAKTORER FÖR EN VÄL FUNGERANDE STOR BARNGRUPP?

Här tog pedagogerna upp olika faktorer som de ansåg måste finnas eller saker som behövde fungera för att en stor barngrupp skulle kunna vara väl fungerande. Ett område som alla nämnde var en väl förberedd miljö.

(...) alla saker som ligger framme till barnen ska vara hela, rena, kompletta och vackra för då blir de inspirerade och dessutom så blir de självständiga (...) Det är viktigt att det inte är pedagogen som ska ta fram.

Övningar skulle vara förberedda så att pedagogen kunde ägna sig åt samtal med barnen och deras aktiviteter. Med en förberedd miljö kunde barnen vara mer självständiga. *Jag känner att vi har mer tid för barnen än vad jag upplevde att jag hade i den traditionella verksamheten (...)* Nu är jag med barnen (...) hela förmiddagen utan avbrott. En av pedagogerna beskrev detta som en tidsvinst och en anledning till att hon ansåg sig se och prata med alla barn varje dag.

Att vi har allting på hyllorna som de når och kan ta så de behöver inte fråga om inte det fattas saker (...) så de blir självgående där också och behöver inte stå och tjata på oss. Så miljön är nog nummer ett utan den hade det nog inte gått.

Även pedagogens roll togs upp som avgörande för att bedriva verksamhet i stor barngrupp. *Det är bara pedagogens förmåga som styr hur många barn en grupp kan ha.* Pedagogerna beskrev att miljön kunde vara en begränsning, men att den gick organisera bara man var lite innovativ. Vikten av ett enat arbetslag och inställningen till arbetet togs också upp. *Samordnat arbetslag (...) som förstår vad en stor barngrupp innebär och som vill jobba med många barn som ser fördelar med detta.*

En pedagog beskrev situationen i verksamheten som lugn om pedagogerna var bra förebilder. Pedagogerna beskrev även de vuxnas roll, att de inte skulle samtala om annat i verksamheten, utan att arbetet med barnen, samtal och övningar, skulle prioriteras.

(...) håller man lugnet och är positiv så blir barnen positiva så behöver de inte hålla på och skrika. Det är likadant om vi står och pratar... ja ojoj ser de inte oss nej... Så börjar de och så är det kört så det får man också tänka på, vuxna människor inte står och pratar, är man för många vuxna så blir det inte heller bra.

Synen på barnens självständighet och att för många vuxna hindrar barnens utveckling genom att hjälpa för mycket ansågs också som viktig. *Är det fler pedagoger i klassrummet så är det lättare att få hjälp eller att be om hjälp utan att prova själv eller utan att fråga en kompis...* En skillnad som togs upp mellan deras verksamhet och traditionell kommunal var rutiner och dagsstrukturen. Under förmiddagen arbetade barnen utan avbrott, då varje avbrott ansågs vara ett stressmoment för både pedagoger och barn.

Barnen plockar fram och plockar undan när de är klara med uppgiften eller arbetet³. Vi har inga såna här samordnade städningar och förflyttningar av barnen som kostar en massa tid. Usch vad hemskt det lät... men så är det. (...) Vi har ett helt arbetspass på tre timmar då barnen jobbar innan lunch utan egentliga avbrott. Frukten tar barnen när de vill vid fikabordet... inte heller den gör vi avbrott för... Att inte göra avbrott det tror jag är viktigt. Att låta barnen arbeta under längre stunder.

Barnens inflytande över sitt arbete sågs som ett barns rättighet och pedagogerna betonade vikten av att alla inte ska jobba med samma sak samtidigt. *Komma ifrån att alla ska göra samma sak samtidigt för det tycker jag låter bara som uppgjort för att det ska bli kaos.(...) Framför allt att man får med större valmöjlighet.*

³ Inom montessori kallar man barnens lek för arbete, då leken anses vara så viktig och utvecklande.

Summering

Pedagogerna beskrev vikten av den förberedda miljön för att lyckas med en stor barngrupp. Den kompletta och förberedda materielen bidrog till att pedagogerna fick mer tid till interaktion med barnen. Även pedagogens roll samt kompetensen i arbetslaget togs upp som viktiga aspekter för att förstå innebörderna och behovet av ett särskilt arbetssätt. Även antalet vuxna togs upp ur perspektivet att för många vuxna kan dels påverka barnens självständighet och dels ge för många olika direktiv. Pedagogerna beskrev hur viktig inställningen till barngruppen var och att det måste vara frivilligt med många barn och inte påtvingat.

Pedagogerna beskrev också att de praktiska momenten var de negativa med en stor barngrupp och därför undveks många av dessa. Pedagogerna nämnde det tre timmar långa arbetspasset som ett exempel på detta. Barnens inflytande på sin vardag och sitt arbete och valfriheten att själv avgöra med vem och vad de ska arbeta med ansågs också vara en självklarhet.

BEGRÄNSNING AV BARNGRUPPERNAS STORLEK

Pedagogerna beskrev att de förstod varför en begränsning diskuteras men inte varför ingen har vare sig frågat eller besökt dem för att få deras uppfattning. *Jag tycker det är fel. Särskilt när ingen har frågat oss om vad vi tycker (...)*Föräldrar som kommer från andra ställen säger *alltid hur lugnt vi har det*. Upplevelserna av att föräldrar, med erfarenhet från andra förskolor, ansåg att verksamheterna var lugnare än andra med färre barn i, berättar pedagogerna. Vikten av att vi alla kan lära av varandra lyftes, oavsett pedagogisk inriktning *(...)men då tänker jag att dom har ju inte varit i montessori och tittat och sett hur det kan funka (...)* det finns säkert *nån annan pedagogik som kan bidra med andra grejor*. Respondenterna trodde att diskussionerna kring barngruppernas storlek, grundade sig i oro för att pedagogerna inte skulle hinna se alla barn. *Jag kan ju förstå egentligen vad de menar för det är ju den här tiden med varje barn som dom [de som kritiserar gruppstorlekarna] reagerar på (...)* ingen ser mitt barn *man bara försvinner i gruppen*. En pedagog uttryckte att om en verksamhet där ingen ser barnen finns, borde denna granskas, dock skulle inte denna förstöra för andra. Pedagogen ansåg att hon har tid för alla barn trots en stor barngrupp.

(...) jag ser alla barnen varje dag, pratar med alla barnen varje dag, men det är lite som man själv gör det till som arbetslag (...) Men jag kan tänka mig att det är det som folk reagerar på just att man inte ser deras barn. *(...) Alla ser väl till sitt, rätt så mycket nuförtiden, mitt barn ska ha det, mitt ska ha det, jag ska ha det... väldigt så där att jag ska, inte vi ska, utan jag... väldigt individuellt man ser inte det som en grupp längre.*

Reflektionerna anknöt också till dagens samhälle som uppfattades som mer egocentriskt än tidigare. Men även till kvalitetsbegreppet, där en pedagog undrade vem som sa att kvaliteten blev sämre då barngruppen blev större. Efter en stunds tystnad sa samma pedagog att *Egentligen är det en klassiker, det man inte vet något om är man negativ till.*

Summering

Kunskapsbrist trodde pedagogerna var en anledning till åsikten att införa en gruppstorleks begränsning. Synen i samhället idag, att vi är så *jag* fixerade, var också en aspekt de trodde låg till grund för den befintliga kritiken mot barngruppernas storlek.

STYRDOKUMENTEN OCH KVALITET

I denna fråga var variationen av åsikterna mellan pedagogerna större än i de andra frågorna. En pedagog relaterar till de observationer som görs till de nedslag som sedan utvecklas till en pedagogisk dokumentation. Kvalitetsarbetet nämns också av en annan pedagog och beskrivs utifrån deras mål i kvalitetsredovisningen. *Pedagogiska dokumentationer är ju det vi gör när vi observerar barnen och finner moment som barnen visar sig intresserade av eller som vi behöver utveckla (...) i miljön. (...) Men vi (...) måste bli ännu bättre på att återkoppla till barnen* Läroplanen beskrivs som något otydlig, men samtidigt ger detta större utrymme för tolkningar. Barnens tilltro till sig själva anses vara ett viktigt område att jobba med på grund av att *Många barn har ett sånt vuxenbehov, se mig hör mig och måste få bekräftelse i allt de gör. (...) Att få tilltro till sig själv utan att hela tiden bli bekräftade och att kämpa lite, jag tycker för många barn ger upp för fort.* Även ur perspektiv på ämnesinnehåll i verksamheten anser respondenterna att de väl uppfyller kraven som ställs på verksamheterna. *Rent ämnesmässigt är jag övertygad om att vi har god kvalitet, vilket även vårt kvalitetsarbete har visat. Men det finns alltid saker att bli bättre på.* Pedagogerna beskriver att de fört diskussioner om läroplanen och kvalitetsarbete *Men vi känner oss ganska trygga och säkra på att vi har väldigt hög kvalitet och att vi genomför det vi ska.* En pedagog uttrycker att hon anser sin verksamhet ha bra kvalitet om barnen fungerar bra i skolan. Många av målen ansåg de att deras verksamhet genomtygades av, men att andra områden måste ses över och utvecklas. Gällande barnens inflytande och delaktighet ansågs att deras verksamhet kommit långt och likaså med matematik, språk och naturvetenskap.

Dokumentation ansåg pedagogerna att de var flitiga med och att de dokumenterade vad barnen gör, utan att lägga en bedömning i detta.

Åsikterna om hur kvaliteten kan studeras skilde sig åt och ansågs vara en svårighet i verksamheten. Reflektion till barnens förmåga att anpassa sig till kommande verksamhet, skolan, ansågs som ett mått på hur bra kvalitet deras verksamhet hade.

Summering

Alla pedagogerna uttrycker en trygghet med kvaliteten i den verksamhet de bedriver. Vad som skiljer deras uppfattningar åt är deras tolkningar av måluppfyllelse, kvalitet samt pedagogiska dokumentationer. Ett systematiskt kvalitetsarbete uttrycktes på olika sätt, men alla ansåg att deras verksamhet väl uppfyllde de flesta mål i läroplanen. Alla tre ansåg sig dokumentera, men på olika sätt. Kvalitet för dem alla var att ha en verksamhet som tog till vara på och stimulerade barnens nyfikenhet.

5. DISKUSSION

Syftet med detta arbete var att kritiskt undersöka om en begränsning av förskolegruppernas storlek är en nödvändighet för att verksamheterna ska kunna vara av hög kvalitet, vilket idag innebär att nå måluppfyllelse enligt styrdokumentet. Samtidigt ställs frågan om därmed större barngrupper har sämre kvalitet än mindre? Jag hoppas att mitt arbete, trots dess ringa omfattning, kan ge ett litet bidrag till forskning om barngrupper och kvalitet i förskola. I alla fall så hoppas jag att arbetet initierat nya tankar och perspektiv till framtida diskussioner, vilket kanske kan leda till ny kunskap och utveckling av den svenska förskolan.

RESULTATDISKUSSION

Då arbetet bygger på ett kritiskt perspektiv mot en rådande förskolenorm var en jämförelse av respondenternas åsikter inte relevant. Vad pedagogerna reflekterar över samt besvarar är istället i fokus för mitt intresse. Därför presenteras resultaten utan att lyfta respektive individ.

Studien påvisade att verksamheter fanns, där barngrupperna var stora och där personalen både var högskoleutbildad och montessoriuutbildad samt ville jobba med stora barngrupper. Respondenterna i detta arbete ingav självförtroende och en säkerhet i sitt arbete med stora barngrupper och kvaliteten i deras verksamheter angav de själva som god. Viss kunskap om stora barngrupper hade de alla fått genom olika montessoriuutbildningar vilket hade stärkt dem i deras pedagogroll. Anledningarna till den hopslagning av grupper de gjort ansågs vara utifrån barnens möjligheter till lärande inte ekonomiska som Sandell, Andersson och Linck (2013) angav.

Vad en stor barngrupp egentligen är, har denna studie inte kunnat ge något svar på, men att en grupp på 25 barn ansågs för liten var respondenterna överens om. Då den största grupp Skolverket anger är 28 barn och däröver, kanske denna ska ligga till grund för definitionen av en stor barngrupp?

Gustafsson och Myrberg (2002) beskrev att brister i verksamheten som beskylls på gruppstorleken var skapade av pedagogernas inställningar och således bör gruppstorleken inte anses som ett hinder för kvalitet. Även aspekter som i tidigare studier ansågs vara negativa med stora barngrupper, som olika praktiska moment och att inte hinna med alla barn, påvisas genom detta arbete kunna förändras genom en omorganisation och en annan pedagogsyn. Pramling Samuelsson, Williams och Sheridan (2015) beskrev behovet av en utvärdering av arbetsätt i förskolorna och Munton m.fl. (2002) beskrev hur pedagogernas inställning påverkade kvaliteten. Detta påvisas också av resultatet från detta arbete, där tre pedagoger med en positiv inställning till stora barngrupper även har väl fungerande verksamheter.

Den största utmaningen med en stor grupp ansåg pedagogerna i detta arbete vara alla avbrott och förflyttningar som kunde ske under en dag, det vill säga rutinsituationer. Därför undveks eller omorganiserades dessa delvis bort dels genom att låta barnen ha längre arbetspass där barnen själva påverkar vardagens aktiviteter som fruktpauser och arbetsövningar dels genom att göra barnen mer delaktiga. En förberedd miljö påvisades i detta arbete som en möjlighet att få mer tid till barnen och där barnens delaktighet och självständighet kan ökas om miljön är förberedd för dem. Detta verksamhetsupplägg samt den förberedda miljön ansåg pedagogerna sparade tid som istället för att läggas på praktiska moment, läggs på diskussioner och övningar tillsammans med barnen. En parallell kan dras till Sheridan, Pramling Samuelsson och Johansson (2009) som beskriver att i förskolor där pedagoger fokuserar mycket på praktiska göromål är kvaliteten sämre än om deras fokus hade legat mer på lärandet. Idag diskuteras ofta miljön som den tredje pedagogen och av stor vikt för lärandet, vilket även framkommer genom detta arbete. Betydelsen och innebörden av en förberedd miljö visade sig skilja sig väsentligt åt mellan de två förskolor som besöktes i förstudien men de tre respondenterna i huvudstudien ansågs ha liknande uppfattning med varandra.

Respondenterna beskrev också hur verksamheten förlöper väl även om en pedagog är sjuk dels på grund av att miljön är förberedd, dels för pedagogantalet och dels för att barnen hjälper varandra. Detta stämmer väl in på Gustafsson och Myrberg (2002) som anser att barnens förmåga att undervisa en vän är flera gånger högre än en vuxens. Att den förberedda miljön sparar in tid som istället förläggs på barnen svarar väl mot Kärrbys (1997) resultat att lyhördheten samt en stimulerande miljö är båda betydelsefulla för förskolans kvalitet. Även Siraj-Blatchford m.fl. (2002) beskrev hur pedagoger missar lärandesituationer med barnen, vilket kan ses utifrån perspektivet att pedagoger behöver mer kompetens för att bygga upp en lärandemiljö för barnen och en bättre kunskap i att observera.

Men även tid att göra saker *med* barnen istället för att göra saker *åt* barnen vilket blir en tolkning av skillnaden mellan *görandet* och *kunnandet* som Sheridan, Pramling Samuelsson och Johansson (2009) beskrev.

Pedagogerna kunde inte se behovet av att begränsa barngruppernas storlek utan istället ansåg de att en annan kunskap behövs. De beskrev vikten av en förberedd miljö som skapas utifrån premisserna att barnen ska klara de flesta moment själva samt med materiel som fångar barnens uppmärksamhet och nyfikenhet.

På frågan om detta arbetssätt var tillämbart i en traditionell verksamhet besvarade alla respondenterna att de trodde det, men att miljön skulle behöva omorganiseras och vara mer pedagogisk. I den senaste svenska forskningen av Pramling Samuelsson, Williams och Sheridan (2015) riktas viss kritik mot sättet som förskollärare bedrev undervisning i förskolan på. Forskarna ansåg att en omorganisation av dagens förskoleverksamheter borde göras så att även stora grupper kunde uppfylla förskolans uppdrag. Respondenterna i detta arbete beskrev vikten av ett enat arbetslag där alla förstår arbetssättet och organisationen. Fokus på barnen togs också upp och sattes i relation till att pedagogerna inte ska samtala med varandra hos barnen då detta ansågs stöka till i gruppen.

Respondenterna ansåg att pedagogkompetensen var viktig för arbete i stora barngrupper vilket Montessori (1989) tidigt beskrev. Munton, Mooney, Moss, Petrie, Clark, och Woolners (2002) lyfte också kompetensfrågan i sin studie där de relaterar pedagogernas kompetens till förmågan att hantera stora barngrupper. Pramling Samuelsson, Williams och Sheridan (2015) beskrev brister hos pedagoger att möta och stimulera barnen i grupp vilket kan sättas i relation till pedagogernas medvetenhet och närvaro i interaktionen. I resultatet framkom även att respondenterna ansåg att för många vuxna inte heller gagnade barnen utan kunde stöka till för dem då de fick olika direktiv samt att för många vuxna inte skulle vara positivt för barnens självständighet. Tidigare studier bekräftat att viss forskning påvisar bättre resultat i grupper med färre vuxna, medan andra att för låg pedagogtäthet inte gagnar barnens språkutveckling. Hur många vuxna som behövs är således också beroende av flera olika faktorer vilket detta arbete inte ämnat studera.

METODDISKUSSION

Valet att anta ett kritiskt perspektiv ansåg jag i efterhand vara ett rätt val för denna studie. Jag ansåg mig få stöd i detta av Alvesson och Sköldberg (2008) som beskriver hur ett kritiskt perspektiv ifrågasätter aktuella normer för att lyfta nya perspektiv. Dagens förskolenorm, att inte bara föredra mindre barngrupper utan att anse att detta är *det rätta*, har genom detta arbete ifrågasatts. Med åsikten att en verklighet existerar även utan vår kunskap om den, initierades tankarna på detta kritiska förhållningssätt. Upplevelserna av valet att anta ett kritiskt perspektiv mot en rådande samhällsnorm, i detta fall en förskolenorm, har varit att arbetet av andra upplevs som provocerande.

Om ett ifrågasättande av antaganden anses vara provocerande, stärks behovet av denna typ av studie ytterligare. Alvesson och Deetz (2000) beskriver att vad som är till nytta för vissa grupper är mindre nyttiga, kanske även skadliga för andra. Med detta i åtanke kan dock inte detta arbete anses skadligt för någon. Väl fungerande stora barngrupper har lyfts och tidigare forskning kring barngruppernas storlek har framställts. Båda dessa har påvisat att andra alternativ mot den rådande normen existerar och bör tas med i framtida diskussioner.

Då förstudien endast skulle ligga som grund för den kommande studien och för att belysa eventuella skillnader mellan olika verksamheter har denna inte diskuterats nämnvärt i arbetet. Valet att anta ett kritiskt perspektiv fick mig också att reflektera över att inte lyfta resultatet från förstudien då det i så fall blivit en jämförande studie., vilket jag ansåg gick emot min avsikt. Detta var ett aktivt val som gjordes, men som i efterhand kan diskuteras dels då en stor mängd data inte används dels då avsnittet om förstudien inte fördjupas. Men kanske denna kommer till användning vid en framtida studie.

Ett semistrukturerat upplägg av den empiriska datainsamlingen i form av intervjuer, gav en viss frihet, både för mig som intervjuare men även för respondenten. Kunskap kunde således framkomma inom andra områden som inte jag tänkt fråga om. Respondenternas intresse för ämnet och glädje över att deras verksamhet studerades bidrog förhoppningsvis till seriösa och utvecklade svar. Men givetvis fanns samtidigt en risk att respondenterna besvarade frågorna på ett sätt som de tror skulle göra mig som intervjuare nöjd. I efterhand kan jag med självvransakan se att vissa områden, som kvalitetsdiskussionen, hade kunnat fördjupas ytterligare vid intervjuerna. Jag önskar att jag frågat mer om deras uppfattningar kring kvalitet och hur de bedömer sin kvalitet. Men samtidigt reflekterar jag över om jag då inte närmar mig en fenomenografisk studie kring begreppet kvalitet istället för mitt kritiska perspektiv.

Studien hade nog dock förstärkts av att ha en annan begränsning och därmed få ett annat urval. Då inte så många verksamheter uppfyllde de uppsatta kriterierna, skulle kanske dessa breddas eller skulle studiens geografiska upptagningsområde behöva utvidgas. De tre respondenterna hade även liknande verksamheter, vilket påverkade studiens utfall. En bredare respondentgrupp tror jag hade gett studien ett tyngre utfall.

FÖRSLAG TILL FORTSATT FORSKNING

En studie som denna öppnar upp för flera frågeställningar och således intressanta vinklingar på nya studier. En fördjupning av observationer skulle kunna ligga som grund för en jämförande studie av olika förskolors verksamhetsupplägg. Dessutom skulle verksamheten i en förskola kunna studeras dag för dag under en längre tid för att analysera verksamhetens kvalitet i förhållande till barngruppens dagliga antal. Tankar fanns även initialt på en studie med en fenomenografisk ansats, då intresse fanns för pedagogernas uppfattningar av arbete i stora barngrupper samt hur deras inställning till barngruppernas storlek avspeglar sig på verksamheten. Att använda en fenomenografisk ansats för denna studie skulle vara en möjlighet, då pedagogernas uppfattning söks samt att denna lämpar sig väl för frågor rörande pedagogiska miljöer (Marton & Booth, 2000).

SLUTLIG DISKUSSION

I denna avslutande del tillåter jag mig vara något mer fundersam och öppet kritisk, dock inte utan att förhålla mig till den bakomliggande teorin. Studien visade att flertalet av de undersökningar som gjorts baseras på traditionella verksamheter och inte verksamheter där en teoretisk grund för stora barngrupper finns. Tidigare forskning påvisar att många faktorer samspelar för att få en god kvalitet, men gemensamt för alla är pedagogernas behov av hög kompetens. Men vad är då en hög kompetens i förskola och hur får man en kompetens att bedriva verksamheter i stora barngrupper? Kanske förskollärare behöver utbildas för arbetsätt med större barngrupper? Intressant hade också varit att reflektera över vilken forskning som dagens politiker lutar sig emot och bygger sina perspektiv på.

Att som verksam pedagog tycka att stora barngrupper inte bara är intressant och roligt att arbeta i utan även utvecklande och stimulerande för barnen, är att gå emot den allmänna förskolekulturen.

Men efter detta examensarbete i utbildningsvetenskap undrar jag om för mycket fokusering ligger på strukturella faktorer istället för processerna i förskolan, vilket borde indikera på ett utbildningsbehov. Gustavsson och Myrberg (2002) beskriver hur inställningen till arbetet påverkar utfallet. Hur blir då verksamheten i förskolor med stora barngrupper där pedagogerna inte vill arbeta med så många barn? Innebörden med en stor barngrupp, som jag tolkar det, är inte att ha undervisning med många barn samtidigt, utan att inspirera till interaktion mellan flera olika personligheter för ett utvecklat lärande. Respondenterna i Pramling Samuelssons, Williams och Sheridans (2015) studie uttrycker undervisningen med många barn samtidigt som största problematiken, vilket av mig tolkas som att pedagoger behöver fundera över sin organisation och se möjligheter istället för hinder. Att arbeta med ett område i taget, med alla barn samtidigt, hindrar också barnen från att få inflytande i sitt lärande och delaktighet i vardagen, vilket dessutom strider mot dagens styrdokument. Att arbeta tematiskt ska innefatta ett gemensamt område, men inte att alla barn ska göra samma sak samtidigt.

Respondenterna beskriver att byte av aktivitet var de svåraste i verksamheten. Under en av mina två observationer i förstudien observerade jag en förskola där barnens aktivitet avbröts flertalet gånger under en förmiddag av olika anledningar. Sammanslagningar av avdelningarna ledde också till att barnen interagerade med många fler barn och personal än vad gruppantalet angav samt flyttades mellan olika avdelningar. Kanske barn i mindre grupper interagera lika mycket som barn i större grupper? Studier av verksamheter blir således av en mer komplex natur än vad som oftast framkommer. Men att stora barngrupper kräver förberedelse och detta i sin tur kompetenta pedagoger, framkommer både från forskning och detta arbete. Stora barngrupper som av pedagogerna själva anser vara välfungerande finns både inom de kommunala traditionella förskolorna och bland förskolor med Reggio Emilia inriktning. Montessoripedagogiken är således inte den enda pedagogiska inriktning som har verksamhet med väl fungerande stora barngrupper. Då tidigare forskning inte enhälligt kan påvisa att stora barngrupper skulle vara negativt för barnens utveckling, utan andra faktorer skulle påverka mer, borde således en begränsning av barngruppernas storlek inte vara nödvändig för god kvalitet ska kunna uppnås i förskolor.

Problematiken som uppkommer handlar således om hur kompetensutveckling av pedagogerna ska ske för att kunna möta dessa större barngrupper, än om barngrupperna behöver begränsas. Huruvida kvaliteten på verksamheterna i denna studie är hög eller låg, framkommer inte. Men om en stor barngrupp är välfungerande, det vill säga uppfyller målen i styrdokumentet, kanske denna kan kallas för en storbarnsgrupp?

REFERENSER

- Alvesson, M. & Sköldbberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion – Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Alvesson, M. & Deetz, S. (2000). *Kritisk samhällsvetenskaplig metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Asplund Carlsson, M., Pramling Samuelsson, I. & Kärrby, G. (2001). *Strukturella faktorer och pedagogisk kvalitet i barnomsorg och skola – en kunskapsöversikt*. Stockholm: Liber.
- Barnverket (2005). Tillgänglig på Internet: http://www.barnverket.nu/?page_id=236 [Hämtad 2014-04-05].
- Bauchmüller, R., Görtz, M. & Wurtz Rasmussen, A. (2011). *Long-Run Benefits from Universal High-Quality Pre-Schooling*. AKF Working Paper. Tillgänglig på Internet: [https://lmvurdering.dk/PDF/Anvendt KommunalForskning undersogelse.pdf](https://lmvurdering.dk/PDF/Anvendt_KommunalForskning_undersogelse.pdf) [Hämtad 2014-04-05].
- Denscombe, M. (2009) *Forskningshandboken: För småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. 2 uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Eliasson, R. (1995). *Forskningsetik och perspektivval*. Lund: Studentlitteratur.
- Giddens, A. (1998). *Sociologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Gustafsson, J-E. & Myrberg, E. (2002). *Ekonomiska resursers betydelse för pedagogiska resultat*. Kalmar: Lenanders Grafiska AB Tillgänglig på Internet: http://www.fc.hkr.se/Login/FOV1-000CE821/S04BD21D7-04BD2217.0/Gustafsson_lararkomp_ekonomiska_resurser.pdf [Hämtad 2014-04-18].
- Hermerén, G (2011). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Kärrby, G. (1997) Bedömning av pedagogisk kvalitet Förskolan i fokus. *Pedagogisk Forskning i Sverige 1997, Årg. 2(1)*, 25–42, ISSN 1401-6788.
- Lillard, A. & Else-Quest, N. (2006). The early years: Evaluating Montessori Education. *Science*, 2006, Vol. 313(5795), 1893-1894.
- Lindbeck, A., Molander, P., Persson, T., Peterson, O., Sandmo, A., Swedenborg, B. & Thygesen, N. (1993). *Options for economic and political reform in Sweden*. No 540. Stockholm: Stockholm University. ISSN 0347-8769. Tillgänglig på Internet: <http://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:338009/FULLTEXT01> [Hämtad 2014-05-11].
- Love, J.M., Harrison, L., Sagi-Schwartz, A., van IJendoorn, M.H. & Ross, C. (2003). Child Care Quality Matters: How Conclusions May Vary With Context. *Child Development, Vol 74(4)* 1021–1033. Tillgänglig på Internet: <http://digitalcommons.unl.edu/famconfacpub/41> [Hämtad 2014-04-05].

- Marshall, N. L. (2004). The Quality of Early Child Care and Children's Development. *Current Directions in Psychological Science*, Vol 13(4), 165-168.
- Marton, F. & Booth, S. (2000). *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Montessori, M. (1964). *The Montessori Method*. New York: Schooken Books.
- Montessori, M. (1988). *The Absorbent Mind*. Oxford: ABC-Clio Ltd.
- Montessori, M. (1989). *The child, society and the world*. Oxford: ABC-Clio Ltd.
- Munton, T., Mooney, A., Moss, P., Petrie, P., Clark, A. & Woolner, J. (2002). *Review of international research on the relationship between ratios, staff qualifications and training, group size and the quality of provision in early years and childcare settings*. Thomas Coram Research Unit. Institute of Education, University of London. Tillgänglig på Internet: <http://dera.ioe.ac.uk/4642/1/RR320.pdf> [Hämtad 2015-05-10].
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. (2:a rev uppl.). USA: Sage Publications.
- Pramling Samuelsson, I. (2008). *Barngruppens storlek och sammansättning*. Tillgänglig på Internet: ftp://89.221.243.193/Sweden_testsite/data/Files/PDF/barngruppen.pdf [Hämtad 2014-04-05].
- Pramling Samuelsson, I., Williams, P. & Sheridan, S. (2015). Stora barngrupper i förskolan relaterat till läroplanens intentioner. *Tidskrift för nordisk barnhageforskning*, Vol. 9(7), 1-14. Tillgänglig på Internet: <https://journals.hioa.no/index.php/nbf/article/viewFile/1012/1173> [Hämtad 2015-05-21].
- Sandell, A., Andersson, C. & Linck, N. (2013) Psykologer kräver maxtak i förskolan – Öppet brev till ministrarna Maria Arnholm, Jan Björklund och Maria Larsson. Sveriges Psykologförbund. Stockholm 2013-12-19. Tillgänglig på Internet: http://www.psykologforbundet.se/Documents/Förbundet_tycker/maxtak_på_barngrupper.pdf [Hämtad 2014-02-20].
- Sheridan, S. (2001). *Pedagogical Quality in Preschool. An issue of perspectives*. (Doktorsavhandling) Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. ISBN: 91-7346-403-1. Tillgänglig på Internet: https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/10307/1/gupea_2077_10307_1.pdf [Hämtad 2015-05-10].
- Sheridan, S., Pramling Samuelsson, I. & Johansson, E. (red) (2009). *Barns tidiga lärande. En tvärsnittsstudie om förskolan som miljö för barns lärande*. Göteborg Studies in educational sciences 284. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. Tillgänglig på Internet: <http://hdl.handle.net/2077/20404> [Hämtad 2014-05-25].
- Siraj-Blatchford, I., Sylva, K., Muttocks, S., Gilden, R., & Bell, D. (2002). *Researching Effective Pedagogy in the Early Years*. London: DfES. Tillgänglig på Internet: <http://dera.ioe.ac.uk/4650/1/RR356.pd> [Hämtad 2014-04-05].
- Skolverket. (2011). *Läroplan för förskolan Lpfö 98 Reviderad 2010*. Stockholm: Skolverket. Tillgänglig på Internet: http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwtpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk=2442 [Hämtad 2015-03-11].

- Skolverket (2013a). <http://www.skolverket.se/om-skolverket/press/pressmeddelanden/2013/foraldrar-ger-forskolan-hogt-betyg-1.206565> [Hämtad 2015-05-06].
- Skolverket (2013b). <http://www.skolverket.se/om-skolverket/press/pressmeddelanden/2013/barngruppernas-storlek-ska-utga-fran-barnens-basta-1.211680> [Hämtad 2015-05-06].
- Skolverket. (2014). <http://www.skolverket.se/statistik-och-utvardering/nyhetsarkiv/2.7602/allt-fler-barn-i-forskolan-1.193605>[Hämtad 2014-04-17].
- Skolverket (2015). Barn och grupper i förskolan 15 oktober 2014. Tillgänglig på Internet: <http://www.skolverket.se/statistik-och-utvardering/statistik-i-tabeller/forskola/barn-och-grupper> [Hämtad 2015-05-11].
- Sheridan, S., Pramling Samuelsson, I. & Johansson, E. (2009). *Barns tidiga lärande. En tvärsnittsstudie om förskolan som miljö för barns lärande*. Tillgänglig på Internet: https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/20404/1/gupea_2077_20404_1.pdf [Hämtad 2015-03-11].
- Svensk författningssamling (SFS) 2010:800. *Skollagen*. Tillgänglig på Internet: http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskförfattningssamling/Skollag-2010800_sfs-2010-800/ [Hämtad 2015-02-23].
- Svt (2014). <http://www.svt.se/nyheter/regionalt/smaland/for-stora-barngrupper-i-forskolan> [Hämtad 2015-05-06].
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken – ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Norstedts.
- Williams, P., Sheridan, S. & Pramling Samuelsson, I. (2012). *Hur påverkar barngruppens storlek barns utveckling och lärande?* Förskoleforum. <http://www.forskoleforum.se/Article.aspx?ArticleID=1501>[Hämtad 2014-04-05].
- Åsberg, R. (2001). Det finns inga kvalitativa metoder – och inga kvantitativa heller för den delen. Den kvalitativa-kvantitativa argumentets missvisande retorik. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, Vol 6(4), 270–292. Tillgänglig på Internet: <http://journals.lub.lu.se/index.php/pfs/article/viewFile/7868/6923> [Hämtad 2014-05-21].