



GÖTEBORGS UNIVERSITET

”Dags att damma av en tradition?”

En fallstudie om samlingen i förskolan mot bakgrund av det sociokulturella perspektivet

Malena Olsson/ Isabell Winter

LAU 370

Handledare: Birgitta Kullberg

Examinator: Bo Andersson

Rapportnummer: HT09- 2611- 047

Abstrakt

Titel	: ”Dags att damma av en tradition?” - En fallstudie om samlingen i förskolan mot bakgrund av det sociokulturella perspektivet
Författare	: Isabell Winter och Malena Olsson
Termin och år	: HT 2009
Kursansvarig institution	: Institutionen för pedagogik och didaktik
Handledare	: Birgitta Kullberg
Examinator	: Bo Andersson
Rapportnummer	: HT09- 2611- 047
Nyckelord	: Samling, Sociokulturellt perspektiv, barnsyn, socialt lärande, samspel, kommunikation, dialog, fenomenografi, hermeneutik.

Syfte

Syftet med studien är att försöka förstå hur samspelet med våra yngsta barn kan gestaltas, mot bakgrund av dagens barnsyn och sociokulturella teorier om barns lärande. I relation till detta vill vi försöka få klarhet i samlingens roll och potential som lärandesituation på förskolan. Studiens frågeställningar är:

- Hur gestaltas ett samspel som gynnar barnens lärande?
- Kan samlingen endast förstås i Frøbels tradition eller finns det alternativa former?

Utgående från dessa två frågeställningar formulerar vi en tredje, som hjälper oss att summera våra nyvunna insikter i didaktiska slutsatser. Frågan lyder:

- Hur kan samlingen som ett samspelstillfälle utformas mot bakgrund av nutidens barnsyn och sociokulturella teorier om barns lärande?

Metod

Vår metod är av kvalitativ karaktär, en fallstudie på en förskoleavdelning, med en kombination av observation och intervju som vetenskapliga redskap. Vi genomförde en deltagarobservation på förskolan, där vi tidigare hade upptäckt ett förändrat sätt att skapa samspelssituationer bortom samlingen i traditionell bemärkelse. Observationen har fungerat som ett metodiskt redskap i forskningsprocessen och resultatet av denna användes för att skapa autentiska intervjufrågor. Vi utförde därefter en djupintervju av två förskollärare, verksamma på denna förskola. Syftet med djupintervjun var att ta reda på förskolläraernas uppfattningar, på djupet, kring barnsyn, barns lärande och betydelsen av samspeletsprocesser. Som bearbetningsmetod av datan använde vi både en fenomenografisk och hermeneutisk ansats.

Resultat

Pedagogerna har en syn på barn som kompetenta och aktiva i sitt eget lärande. Pedagogens roll, i samspel med barnen, är att aktivt lyssna på vad de uttrycker och försöka förstå deras intentioner för att med detta till grund, utmana deras lärande.

Pedagogerna uttrycker att lärande sker hela tiden men på olika sätt utifrån olika intressen och erfarenheter. Därför anser de inte att kunskap kan överföras eller förmedlas av den vuxna utan att ett möte med barnet först kommer till stånd. I samspelet med barnen vill pedagogerna skapa en ömsesidig kommunikation. Pedagogerna betonar att det kan vara svårt att tolka de små barnens önskningar, men de uttrycker att barnens viljor aldrig får nonchaleras i pedagogernas försök att se ur barnens perspektiv. För att uppmärksamma varje enskilt barn anser pedagogerna att mindre samspelsgrupper fungerar bäst. Samlingar i traditionell bemärkelse har mer eller mindre ersatts av att barnen och pedagogerna, i mindre eller större grupper, spontant samlas kring något som för stunden väckt barnens intresse. *Vanliga* samlingar använder de endast i organisatoriskt syfte. Pedagogernas planering för verksamheten görs med kontinuerlig utgångspunkt i barnens intresse.

Vi hoppas på att kunna erbjuda ett arbete av relevans för pedagoger. Det ska kunna tjäna som utgångspunkt för reflektion och diskussion kring läroplanens innebörd och eventuella konsekvenser för den egna pedagogiska verksamheten.

Förord

En tid av intensivt arbete ligger nu bakom oss. Lika svårt som det i början var att sätta ord på det ämnesinnehåll vi var mest intresserade av, lika intensivt var slutligen vårt arbete med detta. Hela skrivprocessen följdes av diskussioner där vi reflekterade kring nyvunna frågor, tankar och insikter.

Att vi lyckades med vårt arbete har vi en del personer att tacka för. Först och främst vill vi tacka barnen och pedagogerna på förskolan där vi genomförde vår observation och intervju. Utan ersättning ställde de båda förskollärarna upp på en djupintervju i en och en halv timme. Det tackar vi varmt för, då det annars inte hade varit möjligt för oss att genomföra denna studie.

Vi vill tacka våra nära och kära som har fått stå ut med vår otillgänglighet under denna period. Dessutom vill vi också tacka varandra för ett utmärkt samarbete där vi båda hade möjlighet att bidra med våra styrkor som kompletterade varandra på ett väl fungerande sätt.

Slutligen har vi vår handledare Birgitta Kullberg att tacka för, som med tydlig respons, konstruktiv kritik och med äkta engagemang har väglett oss fram i skrivprocessen.

Malena Olsson och Isabell Winter

Innehållsförteckning

1 Inledning.....	6
2 Syfte.....	7
3 Vad är egentligen en samling.....	8
4 Tidigare forskning.....	8
4.1 En liten historia om samlingen.....	8
4.2 Tidigare studier och undersökningar.....	9
5 Läroplanen för förskolan Lpfö 98.....	12
6 Teoretisk anknytning – Det sociokulturella perspektivet.....	14
6.1 Barnsyn och lärande i ett historiskt perspektiv.....	14
6.2 Lärandet som social process.....	15
6.3 Samspel.....	17
6.4 Kommunikation/dialog.....	17
7 Metod.....	19
7.1 Kvalitativ undersökningsmetod.....	19
7.2 Fallstudie.....	20
7.3 Urvalsgrupp.....	21
7.4 Om observation och genomförandet av observationen.....	21
7.5 Om intervjun och genomförandet av intervjun.....	22
7.6 Tillförlitlighet och generalitet.....	24
7.7 Etiskt förhållningssätt.....	25
7.8 Målgrupp.....	25
7.9 Databearbetning.....	26
8 Resultatredovisning.....	27
8.1 Barnsyn.....	27
8.2 Lärandet som social process.....	28
8.3 Samling.....	31
8.4 Resultatsammanfattning.....	32
9 Diskussion.....	33
9.1 Hur gestaltas ett samspel som gynnar barnens lärande?.....	33
9.2 Kan samlingen endast förstås i Fröbels tradition eller finns alternativa former?.....	35
10 Betydelse för yrkesrollen - Hur kan samlingen som ett samspelstillfälle utformas mot bakgrund av nutidens barnsyn?.....	37
11 Vidare forskning.....	39
12 Referenslista.....	40
Bilaga.....	42

1 Inledning

Det livslånga lärandet är ett välbekant slagord och ett eftersträvat mål i Sverige. Första steget in i lärandet, anses ske med barns inträde i förskolan. På denna arena läggs grunden och lärandet förklaras i samklang med omsorg och fostran som en betydelsefull del av förskolans uppdrag. Alldeles nyss kunde vi läsa att skolverket med sitt Förslag till förtydliganden i läroplanen för förskolan (2009), vill betona barns lärande i förskolan ännu tydligare. Vad menas då med lärande och hur ska det se ut i våra förskolor?

Utgångspunkten är att barn lär hela tiden med alla sina sinnen och i samspel med omgivningen. Verksamheten ska bygga på lek och barns egen aktivitet. Barn ses som nyfikna och kompetenta och deras eget utforskande av omvärlden ska utmanas och stimuleras. Verksamheten ska utgå ifrån vardagliga situationer och barns frågor, initiativ och intressen (Utbildningsdepartementet, 2009, s. 3).

Eftersom barn lär sig hela tiden uppfattar vi att det är omöjligt att urskilja vissa situationer då lärande sker (s. 10). Detta är även en utgångspunkt i det sociokulturella perspektivet som präglar vår förståelse av ämnet.

En annan viktig utgångspunkt både i den nuvarande läroplanen och i förslaget till den nya är att barn anses som kompetenta och att verksamheten ska bygga på barns intresse och initiativ. Denna formulering fick oss att fundera över hur detta ser ut i verkligheten.

Båda författarna läste *Barn och ungas uppväxtvillkor, lärande och utveckling* som huvudinriktning, vilken är avsedd för barn i åldern 0 till 12 år men med tydlig betoning på förskoleverksamheten. Vi har under utbildningens gång sett flera förskolor där alla varit motiverade att förverkliga läroplanens uppdrag. Att barns lärande sker hela tiden har nog alla verksamma pedagoger fått uppgiften för. Vi har fått ta del av många förskolor med en tydlig dagsrytm, där både fri lek och samlingar har sin fasta och beprövade plats. Även om de flesta pedagogerna är medvetna om lärandets ständiga närvaro, verkar ändå många av dem betrakta just samlingar och andra aktiviteter som pedagogerna planerat som de tillfällen då lärandet sker mest tydligt.

Under sista praktikperioden i utbildningen, fick en av författarna syn på en förskola, som inte präglades av samma strikta rytm. Där fanns inga vanliga samlingar men däremot uppstod många samlingstillfällen på barns initiativ eller ur situationer som hade väckt barns intresse av olika anledningar. Detta väckte i sin tur vårt intresse att titta närmare på ämnet samling. Vi ställde oss frågan vilken roll samlingen spelar för barns lärande i dagens förskoleverksamhet.

Vi började läsa tidigare skrifter om ämnet samling. Under tidigare år ansågs samlingen främst som ett tillfälle där pedagogen förmedlade både kunskap och sociala regler till barnen. Rubinstein Reich (1993) kom fram till ett resultat som visade att "Det som är en ritual för de äldre barnen kan vara ett inlärningstillfälle för de yngre" (s. 233). Vi upptäckte att många pedagoger även idag anser samlingen både som en *vardagsrutin*, ett tillfälle för utveckling av gemenskapen och som ett lärandetillfälle. Vi undrade om man kan betrakta samlingen som en sådan lärandesituation med dagens syn på barn och lärande. Efter att barnsynen har förändrats under de gångna decennierna och det sociokulturella perspektivet har vunnit mark, måste detta på något sätt synas i förskolors verksamhet, menade vi.

Låt oss hänvisa till vad vi menar med samling som lärandesituation. Enligt vår förståelse lär sig barn främst i samspel med varandra och med sin omgivning där språket och kommunikation har en särskild betydelse. Vi utgår från att barn lär sig hela tiden och att de inte lär sig bara innehållet utan också genom det de gör i situationen (Carlgrén & Marton, 2002, s. 197-198). Enligt läroplanen Lpfö 98, ska barn stimuleras och utmanas till att utforska och upptäcka sin omvärld med utgångspunkt i intresse, erfarenheter och tankar (s. 12).

Utifrån denna syn på barnet som medskapare i sitt eget lärande, krävs att den vuxna går i dialog med barnet. I dialogen är det väsentligt att den vuxna lyssnar och lär av vad barnet säger och gör och utifrån detta vägleder och utmanar (SOU, 1997:157, s. 57). Vi hade hypotesen att ett samlingstillfälle, som utgår från barns initiativ och intressen och där det finns en ömsesidig kommunikation samt ett fungerande samspel, kan vara en lärandesituation, såväl innehållsligt som själva situationen i sig. Frågan var hur en sådan samling praktiskt skulle kunna se ut.

Syftet med vårt arbete blev att försöka förstå hur samspelet skulle kunna utformas för att gynna barns lärande och vilken roll samlingen kan spela för barns lärande idag. Att skaffa kunskap om dessa aspekter ansåg vi som avgörande inför vår egen kommande verksamhet i förskolan.

För att skapa en förförståelse hos läsaren, ger vi en överblick på tidigare forskning där vi sammanfattar både utvecklingen av barnsyn och syn på lärande samt samlingens historia. Dessutom redogör vi för det sociokulturella perspektivet med fokus på begrepp som vi ansåg som relevanta och väsentliga, nämligen lärandet som social process, samspel och kommunikation. Dessa begrepp fungerade också som filter i vår tolkningsprocess av undersökningsresultaten.

Vår undersökning är en fallstudie som bygger på en deltagande observation och en djupintervju med de två förskollärarna på förskolan där vårt intresse för samlingens utformning väcktes. Syftet med djupintervjun var att få syn på pedagogernas uppfattningar om barn, barns lärande och utveckling.

Vi uppmärksammar läsaren på att vi under arbetets gång fördelade olika ansvarsområden, men hela skrivprocessen följdes av ständigt pågående diskussioner och gemensamma reflektioner. Vi kan därför båda två ansvara enskilt för uppsatsen i dess helhet.

Slutligen hoppas vi att kunna erbjuda ett arbete av relevans för pedagoger. Det ska kunna tjäna som utgångspunkt för reflektion och diskussion kring läroplanens innebörd och eventuella konsekvenser för den egna pedagogiska verksamheten.

2 Syfte

Vårt *övergripande* syfte är att försöka förstå samspelet med våra yngsta barn i relation till dagens syn på barn och deras lärande.

Vårt *konkretiserade* syfte är att försöka få klarhet i samlingens roll och dess potential som lärandesituation i den pedagogiska verksamheten med barn i ett- till tvåårsåldern.

För att kunna ta reda på vårt syfte använder vi oss av några frågeställningar. Härvid utgår vi ifrån att majoriteten av pedagogerna anser samlingen vara ett lärandemoment. Denna slutsats drar vi från våra egna erfarenheter av förskoleverksamheter och från tidigare undersökningar som vi också redogör för senare i arbetet.

Studiens frågeställningar är:

- a) Hur gestaltas ett samspel som gynnar barnens lärande?
- b) Kan samlingen endast förstås i Frøbels tradition eller finns det alternativa former?

Följande frågeställning bygger på de första två och leder oss vidare till våra didaktiska slutsatser. Frågan lyder:

- c) Hur kan samlingen som ett samspelstillfälle utformas mot bakgrund av nutidens barnsyn och sociokulturella teorier om barns lärande?

3 Vad är egentligen en samling

Vi har inte uppfattat att det finns litteratur som belyser samlingen utifrån teoretiska aspekter. Därav finns det inte mycket som tyder på en entydig definition av vad en samling egentligen är. Rubinstein Reich (1993) skrev sin doktorsavhandling med ämnet "Samling i förskolan". Hon försöker beskriva vad en samling är genom olika definitioner av samlingsbegreppet. Rubinstein Reich refererar bland annat till Walch (1987) som nämner en definition av samling som en: "... inplanerad, tidsbegränsad, vuxenledd pedagogisk aktivitet där en vuxen, inför en grupp barn, förklarar, berättar, förbereder, följer upp eller aktiverar ett bestämt ämne, problem eller aktivitet" (s. 14). Vi ställer oss tveksamma till definitionens aktualitet i förhållande till nästa definition som Rubinstein Reich använder:

Med samling avses när en grupp barn och vuxna i förskolan sitter samlade, ofta i en cirkel, och har gemensamma aktiviteter under ledning av en eller flera vuxna. Den ska vara ett regelbundet återkommande moment i förskoleverksamheten och hållas på en bestämd plats och på en bestämd tid (s. 15).

Utöver den definitionen använder Rubinstein Reich ytterligare en, som har sitt ursprung i pedagogernas dagliga språkbruk. "Samling i förskolan är det som av förskolepersonalen kallas "samling" " (s. 15). Dessa två definitioner, menar vi, tillåter en vidare interpretation av samlingen och öppnar möjligheten för att kunna se dagens samling i ett vidare perspektiv.

4 Tidigare forskning

I följande avsnitt sammanfattas tidigare forskning om samlingen som rutin på förskolan. Kapitlet inleds med en historisk överblick på samlingen som tradition, från Rubinstein Reichs (1993) avhandling. Därefter tas en artikel, författad av Eva Johanssons (2003) upp, om pedagogers olika sätt att bemöta barn, vilket Johansson hävdar får konsekvenser för utformandet av det pedagogiska arbetet. Slutligen försöker vi ge en aktuell bild av samlingens roll och utformning på förskolor, genom en granskning av nio examinationsuppsatser skrivna mellan 2006 och 2009. Samtliga har samlingen som huvudämne.

4.1 En liten historia om samlingen

I detta avsnitt använder vi oss av Rubinstein Reich (1993).

Samlingen har sina rötter, vad gäller både dess form och innehåll (natur, årstider, rytmik), i Frøbels pedagogik från 1800- talet. Frøbels pedagogiska idéer var tydligt präglade av religiösa och naturromantiska föreställningar. Att samla barnen och arbeta med dem i en cirkel skulle förstås symboliskt för naturens helhet och oändlighet, vilket barnet är en del av. Dessutom skulle cirkeln bidra till den sociala samhörigheten (s. 90-93).

Fram till 1982 fanns det bara en enda metodiklärobok, skriven på svenska - "Barnträdgården". Här gavs konkreta anvisningar på hur samlingen ska gå till (inte för många barn och för stor åldersspridning, högst 15-20 minuter), hur man ska samtala samt innehållsliga hänvisningar som t.ex. almanackan, naturen, vädret (s. 98). Fröbeltraditionen var helt dominerande i Sverige fram till 1930-talet (s. 97).

Under 1940- 50-talet vann utvecklingspsykologins idéer företräde med förgrundsgestalter som: Arnold Gesell, John Dewey och Elsa Köhler. Det innebar att det pedagogiska arbetet med barnen nu alltmer utgick från barnets intresse (aktivitetspedagogik, intressecentrum). Trots detta levde Frøbels tänkande kvar och även under 1940-, 50- och 60-talet blev samlingar viktiga inslag i den pedagogiska verksamheten fast med olika syften (s. 121).

På 1960-talet hade samlingar snarare t.ex. blivit en fråga om förmedlingsteknologi och om förmågan att fånga barn. Dialogen var mindre viktig - barnen skulle ta emot (s. 126).

1972 kom Barnstugeutredningen som ställde sig kritisk till samlingar och 1960- talets förmedlingspedagogik. Förskolan skulle inte på i förhand bestämda tider avbryta barns aktiviteter för samlingar utan samtala och/eller genomföra något tillsammans när det verkade lämpligt. Utöver detta skulle det finnas aktiviteter i smågrupper kring aktuella intresseområden. Arbetet med barn skulle individualiseras inom gruppens ram, dialogpedagogiken var grundläggande då. I praktiken vände sig förskolepersonalen dock inte emot samlingen i sig, utan mot dess innehåll och form, vilka man ansåg vara alldeles för styrda under 1960-talet. Pedagogerna gav uttryck för att man inte i tillräcklig omfattning hade utgått från barns erfarenheter och intresse (s. 127-128).

Mot slutet av 1970- talet ansåg förskolepedagogerna att dialogpedagogiken inte fungerade i praktiken och ställde sig kritisk mot den. Nu utvecklades en ansvarspedagogik där möten istället för samlingar blev viktiga moment i arbetssättet, en planerad och strukturerad pedagogik där kollektiv fostran och barns inflytande betonades. På 1980-talet återkom ett tematiskt arbetssätt och i samma skede, återbetonades samlingar och Fröbeltraditionen (s. 129).

Sammanfattningsvis kan man säga att förutom åsikter runt samlingens uppläggning skiljer sig uppfattningar om samlingens syfte över tiden. De skilda idéerna är ett uttryck för en växlande syn på förskolans uppgift och arbetssätt. Periodvis var det individen som betonades, under andra perioder arbetade man gruppriktat, ibland också med båda integrerat. Samlingens betydelse gick från att vara avgörande till att nästan inte finnas alls. Utöver detta möter vi olika syn på samlingens syfte. Växelvis ligger vikten på en tydlig demokratisk gruppfostran som innebär främjande av gruppsamverkan och -känslan eller viljan av att ge en god dagsrytm. Även syften som begreppsträning och inläringstillfällen träder fram mer eller mindre tydliga under olika epoker (s. 117-119).

Återkommande drag är dock att samlingar ska skapa social gemenskap, glädje och engagemang och helst ha en *röd tråd*. Samlingens innehåll kan också betraktas som närmast konstant oavsett tidsperioden, nämligen natur, tid och social omvärldsorientering samt växlingen mellan rörelse och aktivitet under en samling (s. 131).

4.2 Tidigare studier och undersökningar

Eva Johanssons (2003) text har inte någon direkt anknytning till samlingen i förskolan och i föreliggande rapport tar vi inte del av hennes samlade undersökningsresultat. Arbetet är ändå av relevans för vår uppsats i den mån Johansson analyserar pedagogers samspel med barn mot bakgrund av pedagogens närhet respektive distans till barns perspektiv. Johansson anser detta som grundläggande för pedagogers sätt att bemöta barn (s. 47). Pedagogens förhållningssätt, menar hon, är ett uttryck för pedagogers barnsyn, vilket får konsekvenser för det pedagogiska arbetet med barnen (s. 49). Här finner vi kopplingen till vårt eget arbete.

När Johansson analyserar studiens resultat, urskiljer hon tre grundläggande sätt att se och bemöta barnet: ”Barn är medmänniskor”, ”Vuxna vet bäst” och ”Barn är irrationella” (s. 49). ”Under temat *Barn är medmänniskor* riktar sig pedagogerna till barnet som en person med behov, önskningar, vilja och skilda förmågor som det gäller att försöka förstå och ta hänsyn till” (s. 49). Detta yttrar sig bland annat i att pedagogen försöker utgå ifrån barns erfarenheter och i att låta barns intentioner komma till uttryck. Gemensamt med barnet resonerar pedagogen, lyssnar, samtalar och försöker kompromissa sig fram. Detta betyder på intet sätt att pedagogen alltid följer barns intentioner men barnet ges möjlighet att uttrycka sina synpunkter. På det viset ges barnet en viss kontroll över sin egen situation. Barnet känner att även dess tankar, intresse och behov räknas.

Samspeletsprocessen kännetecknas av en ömsesidighet där barnets perspektiv och pedagogens intentioner möts (s. 50-51). Johansson ser det här synsättet som uttryck för Sommers "förhandlingsbarn" och för en tillit till barnet och dess förmågor (s. 54). Pedagoger med ett sådant sätt att bemöta barnet, upplever det som en etisk fråga att räkna med barns perspektiv och anser dessa samtidigt som en grund för barns lärande (s. 55).

I perspektivet "Vuxna vet bättre", agerar pedagogen främst utifrån sin egen syn på vad som är bra för barnet. Även här har pedagogen uppfattningen att barnet har egna intentioner, den kan till och med förstå barns perspektiv, men det är pedagogen som äger insikt i och förståelse av barns behov.

Pedagogen anser det som nyttigt och nödvändigt att barnet lär sig att underordna sig vissa beslut (s. 51). Ett sådant förhållningssätt leder till en vertikal och distanserad interaktion. Maktfrågan blir explicit och resulterar, enligt Johansson, i att undertrycka barns perspektiv. Johansson uttrycker att pedagoger med det här synsättet motiverar sitt sätt att agera med det normativa uppdraget som förskolan har och följer åsikten att det nog inte alltid kan vara rätt att följa barns intentioner. Hon ställer dock frågan var gränsen går (s. 52-53).

Ett tredje förhållningssätt beskriver Johansson som "Barns intentioner är irrationella". Här har pedagogen inte avsikten att närma sig eller att använda sig av barns perspektiv. De tar sitt eget perspektiv som givet. Barns intentioner däremot är utan rationell mening och förs endast fram för att utmana vuxenvärlden (s. 53). "Mötet med barns horisont blir ett hinder snarare än en tillgång för pedagogiken" (s. 55). Pedagogens uppgift anses vara att hjälpa barnet att lära sig följa de givna reglerna (s. 56).

För att kunna förstå Rubinstein Reichs arbete i sitt tidsmässiga sammanhang, vill vi hänvisa till att denna avhandling kom ut 1993, det vill säga en tid då de nya läroplanerna för skolan respektive förskolan inte hade lagts fram än. Så som vi ser det har även det idag rådande intresset för förskolebarns lärande och utveckling i ett teoretiskt och vetenskapligt perspektiv, vunnit fart först med begynnelse av 1990- talet. Det sociokulturella perspektivet som ligger våra resonemang till grund, inträdde inte i praktiken förrän under 2000-talet. Under den period Rubinstein Reich gjorde sin undersökning, var fortfarande Piagets teorier aktuella. Detta kan ge förklaringar till utfallet av tolkningar och resonemang i Rubinstein Reichs arbete.

Rubinstein Reich sammanfattar tidigare studier och sin egen förundersökning för att sedan bygga på dessas resultat. Samlingen ses som ett formellt samtal i grupp som, både kvalitativt och kvantitativt, domineras av pedagogen. Den vuxne har makten att bestämma talutrymmet både för sig själv och för de enskilda barnen och har tolkningsföreträde. Det är han/ hon som värderar barnens svar. Samlingen är ofta lik klassrumssituationen som kännetecknas av en instrumentell interaktionsstil, det vill säga att pedagogen oftast använder barnens svar och synpunkter för att få fram det han/ hon vill förmedla till barnen. Rubinstein Reich läser ut olika uppfattningar om samlingens syfte, vilket motsvarar den ovan tecknade utvecklingen av samlingen genom åren: kunskapsförmedling, social träning, skolförberedande, gemenskap (s. 58- 64).

Rubinstein Reich visar att fram till slutet av 1980- talet, hade innehåll och uppläggning av samlingen fortfarande inte förändrats avsevärt mycket. Hon kommer fram till att samlingen i praktiken främst är en vardagsrutin i positiv mening, en ritual som skapar gruppgemenskap och trygghet för barn och personal och samtidigt bidrar till barnens identitetsutveckling. Utöver detta anses samlingen vara en ordningsritual, där barnen disciplineras och tränas i behärskandet av interaktionens sociala regler (s. 232). Dessa funktioner och faktorer på strukturell nivå samt traditionsfaktorer anser författaren har stor betydelse för samlingens utformning (s. 235). Flertalet av de intervjuade pedagogerna ansåg barns lärande som ett viktigt mål med samlingen men i praktiken blir pedagogernas förståelse av begreppet lärande inte tydligt.

Rubinstein Reich lyfter i sin analys fram, att samlingen också har en funktion för pedagogen utöver de mål den har för barnen, nämligen att samlingen legitimerar pedagogens yrkesroll. ”Flera av de intervjuade tar upp att det som händer i samlingen är mer för personalen än för barnen” (s. 216). I samlingen syns det att pedagogen gör något med barnen och att han/ hon är i stånd att leda gruppen (s. 235). Dessa aspekter är under resten av dagen kanske inte lika tydliga och samlingen anses därför som ett tillfälle att framträda som den duktiga ledande pedagogen.

I det följande redovisar vi en granskning av nio examinationsuppsatser, i vilka samlingen i förskolan är huvudämnet. Alla texter är skrivna mellan 2006 och 2009, vilket ger en aktuell bild av samlingens roll och utformning. Givetvis har arbetenas inriktningar varit olika, ändå kan man läsa ut vissa aspekter som står mer i fokus än andra. Samlingens betydelse för barns lärande, samlingen i sociokulturellt perspektiv och barns möjligheter till deltagande och inflytande under samlingen, var områden av särskilt intresse och täcker samtidigt vårt intresse i samband med vårt eget arbete. De uppsatser vi har granskat har författats av: Camilla Ohlin & Isabella Johansson (2009), Camilla Aderup Hansson & Ulrika Visuri (2008), Anna Ejrevi & Maria Stenlund (2009), Helena Karlsson, Jeevinder Kaur Anand & Rupa Osamwanze (2008), Rakhshanda Tehseen & Mahnaz Valii (2007), Jessica Andersson & Kim Zahn (2006), Christina Danielsson & Jessica Nilsson (2008), Marianne Andersson & Birgitta Olausson (2008), Emma Eklund & Josefine Nilsson (2009). Eftersom innehållet i detta avsnitt är av summerande karaktär, har vi valt att inte, likt i övriga texter i rapporten, ha sidnummer till referenserna.

Uppsatserna visar sammanfattande att samlingar än idag ser mer eller mindre likartade ut som under Fröbels tid. Även innehållet skiljer sig knappt från tidigare perioder. De flesta författare betonar vikten av ett tydligt syfte med och en bra planering av samlingen. Ett av de främsta syftena med dagens samlingar, tycks vara att skapa och kunna uppleva gemenskap och grupp känsla. Ett flertal av pedagogerna lyfter också fram barns lärande i lustfyllda former. Ett tredje framträdande syfte med samlingen är att ge barnen möjlighet till att lära sig och träna på det sociala samspelet. Alla dessa syften känner vi igen från både vår historiska tillbakablick och Rubinstein Reichs avhandling. Samlingens betydelse för barns lärande blir dock i dessa nio uppsatser mycket tydligare än i tidigare undersökningsresultat. Detta kan ha att göra med att det sedan 1998 finns en läroplan även för förskolor och att pedagogerna arbetar allt mer medvetet utgående från läroplanens mål.

Trots att pedagogerna inte ofta nämner samlingen som ritual eller rutin, visar resultaten på detta, på grund av att samlingar utformas på mer eller mindre samma sätt och att de sker lika regelbundet som alltid. De tycks fortfarande vara en viktig och återkommande verksamhet i förskolans vardag och uppfattas ge en viss struktur och ha betydelse för både barnens och pedagogens tillvaro i förskolan.

Ett resultatområde som i stort sett alla författare för fram kritiska synpunkter på, är barns möjligheter till deltagande och inflytande under samlingen. Ofta visar sig barns deltagande i att de får möjlighet att bestämma över sånger och lekar (Aderup Hansson & Visuri, 2008).

I Danielssons och Nilssons (2008) undersökning, upplevdes pedagogernas olika sätt att bemöta barns deltagande beroende på om barnens utsagor hade med samlingens ämne att göra eller inte. Vissa förskollärare kopplade barns inflytande och deltagande till demokratibegreppet, för andra handlade det snarare om något som har med barns mognad att göra. I praktiken visade det sig även här att barns inflytande inskränkte sig till att välja låtars eller lekars ordning.

I en av de undersökta förskolorna uttalade sig pedagogerna om att samlingen ska planeras utifrån barns intresse och att deras deltagande anses som betydelsefullt (Ohlin & Johansson, 2009). Hur detta gestaltas i praktiken var i denna studie inte något som undersöktes. Vi vet därför inte hur verkligheten i förskolan ser ut.

Att föreställningar och verkligheten inte alltid stämmer överens visade Ejrevi och Stenlund (2009) i sin studie. Även här ansåg pedagogerna barns inflytande vara ett betydande inslag i samlingen, men i praktiken blev det inte synligt. Barnen blev inte bekräftade som pedagogernas uttalande lät förvänta. Barn som inte ville vara med tvingades ändå att delta. Slutligen var det inte barns intresse som styrde samlingens innehåll.

Deltagandet begränsas inom styrda ramar, upptäckte författarna Eklund och Nilsson (2009) i sitt arbete om barns möjligheter till deltagande och inflytande under samlingen. Här var det så att barnen fick välja aktiviteter bland ett visst antal av förslag. Alla pedagogerna i förskolan var överens om att samlingen är ett verktyg för att öka barns inflytande. Hur detta förverkligas i praktiken menar författarna är beroende av pedagogens intresse för att närma sig barns perspektiv och i vilken utsträckning pedagogen är i stånd att ingå i en öppen och emotionell dialog med barnet.

Avslutningsvis kvarstår att betona att ett flertal av skribenterna ställer sig frågande till hur samlingen, med åtanke på alla förändringar både i samhället och av barnsynen, fortfarande kan se ut som den traditionella Fröbel- samlingen gjorde. En orsak kan vara att man fram till idag anser gruppgemenskapen som något av det viktigaste med samlingen, menar Andersson och Olausson (2008). Rubinstein Reich (1993) tar upp samma fråga och påpekar att både strukturella och traditionella faktorer är av betydelse i sammanhanget. Även ett visst behov av säkerhet och legitimitet av pedagogernas yrkesroll spelar roll, liksom samlingens värde som strukturskapande rutin (s. 211).

Författarnas kritik mot barnens möjligheter att delta och påverka den pedagogiska verksamheten blev grund för ett antal frågor som står i samband med våra huvudfrågor. En övergripande fråga utgående från de tidigare studierna är, hur man kan förverkliga dagens teoretiska perspektiv på barn och deras lärande i praktiken. Detta innebär ett klargörande av hur barns lärande i ett sociokulturellt perspektiv teoretiskt sker. Här inkluderas frågan vad deltagande och inflytande egentligen innebär i detta perspektiv.

5 Läroplanen för förskolan Lpfö 98

Avsnittet innehåller utdrag ur Lpfö 98 som behandlar våra huvudbegrepp för studien. Därefter följer en kort sammanfattning av: Förslaget till förtydliganden i läroplanen för förskolan (Utbildningsdepartementet, 2009).

I januari 1998, då läroplanen för förskolan kom till, övertog skolverket ansvaret som tillsynsmyndighet för förskolan. Förskolan lyder numera precis som resten av skolomsorgen under skollagen. Kommunerna ansvarar för genomförandet av de mål och riktlinjer, som staten anger för förskolan (Utbildningsdepartementet, s. 3).

Läroplanen innehåller de krav som staten ställer på verksamheten och den skall styra förskolan. Förskolans värdegrund, uppdrag, mål och riktlinjer står formulerade i läroplanen men hur målen skall nås ansvarar de professionella för som arbetar i förskolan (s. 3).

Vi är i vår studie nyfikna på hur samspel och kommunikation gestaltas på förskolan. I det följande beskriver vi vad som uttrycks i Lpfö 98 om samspel och kommunikation:

I förskolan skall barnen möta vuxna som ser varje barns möjligheter och som engagerar sig i samspelet med både det enskilda barnet och barngruppen, (s. 9).

Förmåga att kunna kommunicera, söka ny kunskap och kunna samarbeta är nödvändig i ett samhälle präglad av ett stort informationsflöde och en snabb förändringstakt. Förskolan skall lägga grunden till att barnen på sikt kan tillägna sig de kunskaper som utgör den gemensamma referensram som alla i samhället behöver, (s. 9).

Förskolan skall vara en levande social och kulturell miljö som stimulerar barnen att ta initiativ och som utvecklar deras sociala och kommunikativa kompetens, (s. 9).

Utifrån ett sociokulturellt perspektiv, vilket vi i vår studie anknyter oss till, ser man på lärande som ett meningsskapande utifrån intressen och tidigare erfarenheter. I Lpfö 98 uttrycks följande, om lärande och utveckling:

Verksamheten skall utgå från barnens erfarenhetsvärld, intressen, motivation och drivkraft att söka kunskaper. Barn söker och erövrar kunskap genom lek, socialt samspel, utforskande och skapande, men också genom att iaktta, samtala och reflektera, (s. 10).

Lärandet skall baseras såväl på samspelet mellan vuxna och barn som på att barnen lär av varandra, (s. 10).

I Lpfö 98 föreskrivs det att barns lärande och utveckling sker i samspel där kommunikation, möte i barnens erfarenhetsvärld och meningsskapande lyfts som centrala begrepp.

Dessa aspekter får i Förslaget till förtydliganden i läroplanen för förskolan (Utbildningsdepartementet, 2009) ännu tydligare avtryck. Liksom i Lpfö 98, betonas i förslaget till en ny läroplan, att pedagogisk verksamhet ska bygga på barns erfarenheter och intresse (s. 10). För att kunna förverkliga detta, måste pedagogerna försöka förstå barns perspektiv och sätt att tänka, menar författarna till förslaget (s. 36).

Tydligare än i Lpfö 98 betonas tanken, att samspelet både mellan barn och mellan barn och vuxna ska utmärka all verksamhet i förskolan. Språket och kommunikationen, anses i läroplanen ha en avgörande betydelse för barns lärande och utveckling (s. 12). De betonas att pedagogerna spelar en viktig roll i skapandet av meningsfulla sammanhang och samspel, som arena för barnens språkutveckling (s. 13).

Förskolan ska främja barns utveckling och lärande genom att ge varje barn rika tillfällen att

- samtala och berätta i samspel med andra barn och vuxna,
- bearbeta sitt språk och sin kommunikativa förmåga i samspel med andra barn och vuxna och med hjälp av olika uttrycksformer, ... (s. 15).

Dialogen mellan barn och pedagog lyfts som betydelsefull:

Arbetslaget ska

- aktivt lyssna på och utvidga dialogen med varje barn (s. 29).

Frågan om hur ett gott och utvecklande samspel kan förverkligas i praktiken kvarstår. För att få en fördjupad förståelse av begreppet samspel och vad som ingår i detta begrepp tar vi hjälp av olika sociokulturella teoretiker i vår teorianknytning.

6 Teoretisk anknytning – Det sociokulturella perspektivet

I detta kapitel redogör vi för de teorier som ligger till grund för vår undersökning. Vi inleder avsnittet med att skildra nutidens barnsyn utifrån ett historiskt perspektiv. Därefter beskriver vi det sociokulturella perspektivets teorier om barns lärande och utveckling. En hörnsten i det sociokulturella perspektivet är att lärandet är en social process. Vi har kommit fram till att samspel och kommunikation är avgörande aspekter i det sociala lärandet. Dessa tre begrepp, samt barnsyn och lärande i ett historiskt perspektiv, använder vi som rubriker i detta avsnitt.

6.1 Barnsyn och lärande i ett historiskt perspektiv

Uppfattningar om hur barn är eller bör vara och hur barn utvecklas kallar Dion Sommer (2005) för barnsyn. Barnsynen fungerar enligt Sommer som en slags filter varigenom man ser barnet och tolkar dess beteende (s. 83-84).

Sommer utgår ifrån att det fram till 1960- talet inte förekom något intresse att undersöka barns uppväxtvillkor och utveckling i olika tider och kulturer. Det fanns en stor tro på en teoretisk universalism, som innebar antagandet att barn utvecklas på samma sätt oavsett kultur eller tidsepok (s. 31). Först under 1970- och 80-talet växte intresset för barns olika uppväxtvillkor och deras betydelse för barns utveckling fram. Nu var universalitetstanken inte längre försvarbar. Man bortsåg inte från att det finns "... vissa gemensamma principer för den mänskliga utvecklingen..." (s. 31). Däremot ansågs inte längre en teori som allmänt giltig för evigt och över samhällets och kulturernas alla gränser. Sommer uttrycker att: "Barn påverkas på olika sätt, inte bara i olika kulturer utan också i det enskilda samhället. Teoretiska generaliseringar blir därmed tvivelaktiga när de inte tar hänsyn till de sammanhang vari barn studeras" (s. 31). Dessa förändrade uppfattningar var omfattande och av stor betydelse. Man pratar om ett paradigmskifte som tog fart efter 1960-talet.

Sommer framhåller vidare att förändringarna i de grundläggande uppfattningarna om barnet och dess utveckling också fick följder för vad man ansåg om barns utveckling och lärande. Från att se barnet som novis utvecklades uppfattningar av det relativt kompetenta barnet. Barnet som ansågs vara novis var en "... mottagare som passivt låter miljöns penna skriva in personligheten på livets blad" (s. 42). Det kompetenta barnet däremot framstod som aktiv deltagare i sin egen utveckling som ansågs ske i en ömsesidig process mellan aktörer (s. 43). Med aktörer menas här allt som ingår i ett socialt sammanhang, både individer, omgivningar och artefakter.

Begreppet kompetens innebär enligt Sommer olika aspekter. Den avgörande kompetensen tycks, enligt Sommer, möjligtvis vara människobarnets medfödda grundkompetenser som möjliggör att barnet kan ingå i, påverka och lära av sociala situationer (s. 45). Sommer beskriver barnet som "relativt kompetent". Detta innebär att barnet har grundkompetenser, som har potential för att utvecklas (s. 49). Det är den mer kompetenta vuxnes uppgift att guida barnet i dess utveckling, det vill säga han/hon ska involvera barnet successivt allt eftersom barnets kompetens utvecklas.

Kompetensutveckling sker i medmänskliga dialoger och relationer där mening skapas och prövas (s. 119). Barnet som aktiv aktör i detta sociala samspel skapar sig själv som social person och bidrar på detta vis till sin egen utveckling. "... barnet involverar sig och utnyttjar sina sociala möjligheter, omformar och bearbetar sitt förhållande till andra. Barnet skapar ett socialt samspel och "förhandlar" om relationens riktning och innehåll i vardagslivet" (s. 122).

Utifrån dessa uppfattningar om barn och omgivningens betydelse för barns utveckling växte också nya teorier om barns lärande fram som fick genomslag både i skolans och i förskolans värld. Under 1960- talet utvecklades framförallt Jean Piagets konstruktivistiska teorier om lärande där individen genom sin egen aktivitet konstruerade sin förståelse av omvärlden på mer eller mindre egen hand.

”Kunskap är således inte någon inre kopia av yttrevärlden ... utan den konstrueras av individen.” (i Säljö, 2000, s. 65). Kognitiv utveckling innebär att erfara omvärlden och på grund av nya erfarenheter korrigera sin världsbild. Tänkandet utvecklas inifrån. Eftersom individer upplever, tolkar och resonerar sina erfarenheter på olika sätt får de olika uppfattningar av sin omvärld (s. 60).

Piagets teorier, som utgår från att barns utveckling och lärande sker stadietvis och är universell, har haft stort inflytande både internationellt och i svensk förskoletradition (Johansson, 2005, s. 119). Utifrån ett sådant perspektiv bortser man dock från kulturella och samhälliga skillnader då man menar att det finns ett fastställt mönster som barn utvecklas efter. Sommer (2005) pläderar för att utvecklingen ska ses som en ”... kvalificering till socialt och kulturellt deltagande, ...” (s. 122) istället för abstrakta stadietbestämda förlopp och allmänna krav på kvalifikationer.

Under 2000- talets första decennium har det sociokulturella perspektivet vuxit sig starkt. Detta perspektiv bygger, enligt Säljö (2000), på Vygotskijs tankar. Avgörande för perspektivet är att utveckling och lärande sker i och genom samspel mellan individ och omgivning. Utförligare beskrivningar av teorierna i det perspektivet beskrivs lite längre fram i kapitlet.

Uppfattningar av barn – barnsynen, uttrycker Sommer (2005), är grundläggande för våra idéer om fostran (s. 83). Dessa uppfattningar i sin tur ingår i pedagogiska idéer och förställningar. Även Johansson (2003) anser att pedagogens sätt att möta barnet ger uttryck för pedagogens barnsyn. Vilket synsätt pedagogen utgår ifrån, får enligt Johansson följder för det pedagogiska förhållningssättet (s. 48).

Sommer (2005) anser att barnsynen behöver analyseras och justeras i takt med förändringar av både psykologiska och pedagogiska kunskaper, för att man ska kunna tolka och förstå barnen, deras beteende och utveckling i en föränderlig värld (s. 84). ”Om filtret inte är nyjusterat, utan har använts i alltför många år, blir det svårt att förstå nutidens barn”, hävdar Sommer (s. 83). Med en justerad barnsyn kan villkoren för utveckling och lärande samt vår pedagogiska verksamhet granskas och eventuellt justeras.

Konsekvensen av att betrakta barn som kompetenta sociala aktörer, blir att vi vuxna inte kan verka för ett barnperspektiv, som inte inkluderar barnens egna perspektiv på tillvaron (Löfdahl, 2004, s. 29-30). Vi kan dock aldrig komma ifrån, skriver Löfdahl, att teorier om barns kompetens går genom en tolkning ur ett vuxenperspektiv. Avgörande är däremot att vi försöker närma oss barns perspektiv genom att lyssna, iakttä och samtala med barnen (s. 72). Hur väl man lyckas förhålla sig till barns perspektiv som vuxen, har till stor del att göra med vilken barnsyn man har, hävdar Johansson (2003, s. 47).

Gunilla Halldén (2003) uttrycker att man i ett barnperspektiv vill verka för barns bästa, ta vara på barns villkor eller studera kulturen som skapas för barnen. Med barns perspektiv däremot, tar man fasta på den kultur som är barnets och där källorna består av barnens egna bidrag (s. 12).

Vi har för avsikt i vår studie att lyfta barns perspektiv, men tar i egentlig mening själva inte barns perspektiv eftersom barnens utsagor inte ligger till grund i vår empiri. Med våra djupintervjuer av pedagogerna försöker vi synliggöra huruvida barns perspektiv ges utrymme i planeringen för samlingen eller inte.

6.2 Lärandet som social process

Det sociokulturella perspektivet är inte en enhetlig inlärningsteori utan har sina rötter i ett förenande av olika riktningar och betoningar. John Dewey (1859-1952) och George Herbert Mead (1868-1931) stod för den pragmatiska inriktningen, och den kulturhistoriska traditionen fördes fram av Lev S. Vygotskij (1886-1934) och Mikhail Bakhtin (1885-1975).

Gemensamt för ovanstående teoretiker är betoningen på interaktion, samverkan, lärande och utveckling vilka ses som innebörder i en social process (Olga Dysthe, 2003, s. 34). Fokus i det sociokulturella perspektivet ligger på den sociala omgivningen där lärande sker genom bland annat språk och mänsklig kommunikation (Silwa Claesson, 2002, s. 38).

En betydelse av begreppet social är att våra tankar och handlingar, vårt beteende och våra uppfattningar av omvärlden påverkas av den kultur, gemenskap och de situationer vi är förankrade i. Kultur beskrivs av Säljö (2000) som en "... uppsättning av idéer, värderingar, kunskaper och andra resurser som vi förvärvar genom interaktion med omvärlden" (s. 29). Kulturen innehåller dessutom alla de fysiska redskap, som Säljö kallar för artefakter, som tillhandahålls. Kulturen utgörs således av både en materiell och en immateriell dimension samt samspelet mellan dessa. Kulturen finns alltså delvis hos individen, i socialt samspel och i den materiella omvärlden. "Utvecklingen av materiella resurser går hand i hand med utvecklingen av idéer och intellektuella kunskaper" (s. 29), skriver Säljö.

Således är det utifrån detta perspektiv centralt att inte begränsa synen på lärandet till ett isolerat fenomen, mentalt hos varje individ. Kontexten individen ingår i måste beaktas för att förstå lärandet i dess helhet. Antropologen Jean Lave (1998) pekar på lärandets situationellt betingade natur och hävdar att vi inte bara blir påverkade av situationen där lärandet äger rum utan att det är i själva situationen vi lär oss. Vi lär oss alltså fler aspekter av en situation än de mål för lärandet vi ställt upp i denna situation (Carlgren & Marton, 2002, s. 128). I skola och förskola är det därför viktigt att pedagogen förstår att barnen utöver innehållet också lär sig genom att göra det de gör i lärandesituationen. Sammanhanget är alltså en del av skolkunskaperna (s. 197-198).

En annan betydelse av begreppet social är utifrån en relationell aspekt. Vi människor är, enligt Dysthe (2003) i ständig interaktion med varandra (s. 9). Att delta och känna sig inräknad som person i en grupp ger motivation för fortsatt lärande. I detta deltagande formar människor sin mening. Känslan av meningsfullhet är starkt förknippad med viljan att lära (s. 38-39). Skola och förskola är ett sammanhang i vilket individen deltar. Frågan är hur väl man i förskolan lyckas stimulera barnen till aktivt deltagande. I denna läromiljö finner barnen de kognitiva redskapen, begreppen, tankarna och idéerna som de approprierar, gör till sina egna. Människan har en inneboende strävan att finna mening i varje sammanhang hon deltar i (s. 38-44).

Att lärandet är ett socialt fenomen kan tydliggöras med Vygotskijs begrepp "distribuerat lärande". Vygotskij betonar att tänkande sker och utvecklas genom att man etablerar en gemensam förståelse av vad man för stunden i det specifika sammanhanget håller på med (i Säljö, 2000, s. 111). Kunskapen är alltså distribuerad mellan människorna i denna grupp där varje individ har olika erfarenheter och kompetenser som delas och är nödvändiga för en helhetsförståelse. Därför argumenterar man för, inom sociokulturella teorier, att lärandet inte kan ses som annat än socialt (Dysthe, 2003, s. 44).

Lave och Wenger (1991) hävdar att lärandet primärt är ett socialt fenomen och sker genom deltagande i praxisgemenskaper. Detta deltagande är till en början perifer då man saknar de kunskaper som behövs för denna praxisgemenskap. Ju mer man deltar, desto mer fullvärdig blir man, enligt Lave och Wenger som medlem (i Dysthe, 2003, s. 47).

Säljö (2000) poängterar betydelsen av hur vi ser på lärande som fenomen. Traditionellt sett finns en föreställning om lärande som en individuell process, där kunskap förmedlas och mottas (s. 25). Vygotskij (i Säljö) framhäver att det är samspeletsprocesser som ligger till grund för lärandet. Med begreppet "den närmaste utvecklingszonen" definierar Vygotskij det område mellan vad barnet klarar av på egen hand och vad det klarar av med hjälp av en skickligare person. För att möjliggöra optimal utveckling är det samverkan med andra, som tillför något mer, avgörande. Undervisningen ska inte begränsas och stanna i det utvecklingsområde barnet redan uppnått. Att finna sådana samverkande situationer, ligger enligt Vygotskij på pedagogens ansvar (i Dysthe, 2003, s. 82-83).

6.3 Samspel

Säljö (2000) anses idag, vad vi kan förstå, som en frontfigur vad gäller det sociokulturella perspektivet. Han utgår från grundtanken att kunskap lever först i samspelet mellan människor och blir i och genom samspelet, en del av den enskildes tänkande (s. 9). Säljö uttrycker att människan äger vissa fysiska och mentala resurser som hon måste bearbeta, utnyttja och utveckla för att kunna lära sig och utvecklas (s. 18). Med hjälp av intellektuella och praktiska redskap och i samspel med andra försöker människan att utnyttja dessa begränsade naturliga förutsättningar. Kommunikation och interaktion anses som de avgörande processerna i lärande och utveckling (s. 22). På grund av att människor alltid ingår i sociala, interaktiva situationer sker lärandet hela tiden. Lärandet finns både på individuell och kollektiv nivå och det är just samspelet mellan dessa två aspekter som det sociokulturella perspektivet lägger fokus på (s. 18). I det sociokulturella perspektivet undersöks det således "... hur människor tillägnar sig och formas av deltagande i kulturella aktiviteter och hur de använder sig av de redskap som kulturen tillhandahåller" (s.18).

Dysthe (2003) skriver att samspel och lärande inte kan skiljas åt: "... de är inbyggda i själva det sätt på vilket institutionaliserat lärande är organiserat" (s. 9). Därför är det avgörande att syna samspelsprocesser i olika grupper och fråga sig hur gruppen fungerar som arbetsgemenskap. Samspel är en komplex apparat och kan vara något som främjar lärande såväl som att ha en hämmande effekt (s. 9).

Dysthe diskuterar den individualiserande pedagogik som växer sig starkare bl.a. i USA och i Sverige och ställer sig frågan om detta kan bero på att det samspel man tänkte skulle leda till lärande inte har fungerat (s. 9). Dysthe undrar om vi kanske inte vet tillräckligt om samspelsprocessers komplexitet för att lärande ska komma till stånd eller att vi inte arbetar nog med de basala villkoren för att samspel ska fungera (s. 10).

6.4 Kommunikation/dialog

Enligt Dysthe (2003) utgör språket en väsentlig del i samspelsprocesser (s. 10). För att belysa samspelets komplexa struktur väljer vi därför att fördjupa oss i begreppen kommunikation och dialog.

En grundtes inom det sociokulturella perspektivet är att tanke och språk är sammanlänkade. Vygotskij (i Säljö, 2000) kallar tänkandet för ett inre tal, vilket han menar är former av kommunikation som vi stött på och tagit till oss. Det yttre talet är kommunikationen som vi har i dialog med andra. Det som skiljer inre tal och yttre tal åt, är regler för språkanvändning. I våra tankar behöver vi inte göra samtalet begripligt för andra och vi måste inte heller följa spelregler för hur man kommunicerar i en social interaktion. Vi förstår Säljöes resonemang som, att vara i dialog med andra utmanar våra tankar och med nyanserade tankestrukturer, kan vi göra kommunikationen med andra mer utvecklande; ett ständigt växelspel (s. 107-108).

Ser man på tänkandet som ett kommunikativt fenomen, får detta konsekvenser för hur man organiserar situationer med samspel och interaktion (Dysthe, 2003, s. 84). Det är alltså utifrån ett sådant synsätt avgörande att man som pedagog medvetet skapar möjligheter för en kvalitativ språklig samverkan mellan barnen och mellan barn och lärare (s. 84). Vårt traditionella sätt att se på undervisning och lärande brukar kallas lednings- eller överföringsmetaforen. Enligt denna metafor för mänsklig kommunikation, överförs information från sändare till mottagare och mottagaren lagrar denna information i minnet för vidare användning (s. 49). Detta fenomen att någon "lär ut" och en annan "lär in" genererar problem snarare än lösningar (Säljö, 2000, s. 26).

Litteraturteoretikern Mikhail Bakhtin (i Dysthe, 2003) representerar ett alternativ till överföringsmetaforen då han talar om kommunikation som ett dialogiskt fenomen.

Han hävdar att mening uppstår i själva samspelet mellan människor och aldrig kan överföras (s. 49-50). Bakhtins dialogism är inte en pedagogisk teori, men har en tydlig inverkan för synen på meningsskapande, kunskap och utveckling (s. 85).

Dysthe hänvisar till Bialostosky (1989) som beskriver Bakhtins intresse för dialogens heterogena, mångtydiga och flerstämmiga aspekter, där kärnan rör respekten för den andres ord, viljan att lyssna och förstå utifrån den andres perspektiv. Det handlar om möten mellan motstridiga röster och viljan att leva med dessa motsättningar (s. 12-13).

Pia Williams (2000) refererar till Bakhtin som hävdar att människors jag endast finns till i förhållande till andra människor. ”Vi kan inte uppfatta oss själva som en helhet om vi inte relaterar oss till andra, och vi kan endast få insikt om oss själva genom kommunikation med andra” (s. 65). I spänningen mellan dessa olika perspektiv som möts formas nya insikter.

Hur vi väljer att tänka kring kommunikationens betydelse för läroprocesser, beror på vilken slags kommunikationsmodell vi grundar våra tankar på. I vår västliga kultur har en monologisk modell varit mest framträdande vilket gör att vi utgår från överföringsmetaforen. Utifrån dialogismen är kommunikation det som sker mellan de inblandade, interaktionen mellan talaren och lyssnaren. Mening i kommunikationen skapas enligt Dysthe (2003) genom samarbete mellan båda parter där ”betraktandet ur den andres perspektiv” och ”intersubjektivitet är avgörande”. I den monologiska modellen läggs ansvaret istället på avsändaren att föra fram budskapet på ett tydligt sätt, vilket skapar mening i kommunikationen (s. 66-68).

Dysthe (2003) beskriver monologen som ett auktoritativt yttrande, vilket inte lämnar plats för motsättningar, frågor eller tvivel. Människor blir ofta utsatta för en sådan auktoritativ diskurs, där exempelvis eleverna i skolan kan vara med om att dialog utesluts. För att kunna införliva andras röster och nå kreativ förståelse, krävs att man ingår i dialog där man prövar sina egna åsikter mot den andres. Belastas psyket av för många auktoritativa röster, begränsas lärande och utveckling, uttrycker Dysthe, s. 105).

I George Herbert Meads teori om socialitet, betonas förmågan att kunna se ur andras perspektiv. Han uttrycker att varje individ har olika uppsättningar av erfarenheter med sig in i en gemensam erfarenhetsvärld. I mötet med andra skapas eller rekonstrueras nya erfarenheter. Kommunikationen öppnar vägar för att kunna se ur andras perspektiv, där gester även anses vara en form av kommunikation. Gester liksom verbalt språk är en social handling eftersom den riktar sig till någon och framkallar respons från den gesten riktas mot. De erfarenheter man bär med sig, formade av den kultur och familj man vuxit upp i, omformas och utvecklas, enligt Mead (i Dysthe, 2003, s. 126-129) i mötet med andras erfarenheter. Med förmågan att se ur andras perspektiv, ser människan också andras bild av oss själva som i sin tur påverkar vår egen bild av oss själva (s. 126-129).

Eva Johansson (2005) beskriver två aspekter av kommunikation som lyfts fram i läroplanen, varav den ena handlar om färdighetsträning och den andra om förmågan att kommunicera för att kunna delta i ett samhälle (s. 195). I sin undersökning kommer hon fram till att pedagogerna använder olika typer av dialoger med barnen.

I den ”utvidgande dialogen” lyssnar pedagogerna på barnen, ger dem tid att uttrycka sig och visar att det de säger har betydelse. Pedagogerna är noga med att samtalen grundar sig på barnens intressen och utifrån detta utvidgar de samtalen bortom den aktuella situationen (s. 197-200).

Dialogformen som Johansson kallar ”öva språket”, förpassas till särskilda situationer och syftar till färdighetsträning. Samlingen karaktäriseras ofta av sådan dialog menar Johansson. Ibland blir en sådan dialog något stelbent där ord och begrepp övas genom att barn upprepar det pedagogerna säger eller svarar på frågor. Man kan också öva språkets färdigheter med mer betoning på det kommunikativa samspelet.

Pedagoger, som har samlingar på detta vis, har som intention att göra samspelet spännande och lustfyllt, där oväntade moment och överraskningar får stort utrymme (s. 201-204).

Som ensidig och ibland obefintlig beskriver Johansson den ”begränsande (envägs) kommunikationen”, där korrigeringar och instruktioner präglar dialogen mellan pedagogerna och barnen. Barnen blir mottagare av den vuxnas tillsägelser istället för samtalspartner (s. 206-208).

Med hänvisning till Nicholas Burbules (1993) redogör Johansson för den ”pedagogiska dialogen”. Denna skapar ömsesidig förståelse och en genuin samspelsprocess mellan parterna. Med en sådan dialog visar pedagogerna respekt, lyhörddhet och hög grad av närvaro både psykiskt och fysiskt i mötet med barnen (s. 212).

För att få en fördjupad förståelse för hur en ömsesidig och bekräftande dialog kan ta form, tar vi hjälp av Berit Baes (1996) avhandling ”Vuxnas definitionsförmåga och barns självupplevelse”.

Bae framhäver betydelsen av hur vi som vuxna kommunicerar med barnen och sätter ord på deras upplevelser. Den vuxna äger definitionsförmåga gentemot barn som antingen kan främja eller hämma barnens självrespekt och självständighet. Avgörande är hur väl vi lyckas skapa en ”anerkjennande relation” till barnen (s. 147).

En aspekt av begreppet ”anerkjennelse” är förståelse och inlevelse som handlar om att försöka gå in i den andres upplevelsevärld. Kommunikationen kan då inte begränsas till de synliga handlingarna utan att reflektera över handlingarnas innebörd och mening för den andre. Detta kräver lyhörddhet och medvetenhet om metakommunikationen som ofta är icke-verbal (s. 149-150). Bekräftelse och öppenhet är en annan aspekt av ”anerkjennelse” där pedagogen visar nyfikenhet och förståelse för vad barnet är upptaget av. Pedagogen lämnar över kontrollen till barnet genom att inte definiera i förväg det barnet försöker förmedla (s. 157). Med genuin bekräftelse skapas en känsla av trygghet och frihet att våga handla utifrån egna tankar och intentioner med samtalet (s. 152). För att överhuvudtaget kunna skapa en ”anerkjennande relation” till barnen, krävs en förmåga till självreflektion och avgränsning. Kan man inte reflektera kring egna tankar och handlingar kan man inte heller avgränsa sina egna upplevelser från barnens. Häri ligger definitionsförmågans hämmande effekt, då den vuxna definierar barnens tankar utifrån sina egna (s. 158).

Sammanfattningsvis handlar ”anerkjennelse” om ett grundläggande förhållningssätt där den ”andre” äger rätten över sina egna upplevelser (s. 148).

7 Metod

En förutsättning för att kunna genomföra ett vetenskapligt arbete är att hitta den mest lämpliga undersöknings- och analysmetoden. Beroende av undersökningens syfte måste vi bestämma oss för en metod som kan ge ett omfattande och innehållsrikt underlag för vår diskussion. I det här kapitlet beskriver vi vilken metod vi valt för undersökningen, vilka anledningar vi ansett som avgörande för vårt val, på vilket sätt vi slutligen gått tillväga samt hur vi bearbetat undersökningsresultaten. Kapitlet innehåller våra synpunkter inför urvalet av undersökningspersoner liksom den persongrupp som vi kan tänka oss kan ha nytta av vår undersökning. Utöver detta hänvisar vi till etiska aspekter och undersökningens tillförlitlighet. Vi uppmärksammar läsaren på att vi valde att inte ha ett särskilt avsnitt för diskussion av metoden, utan vävde in diskussion i löpande text genom hela metodkapitlet.

7.1 Kvalitativ undersökningsmetod

För att hitta den mest lämpliga undersökningsmetoden utgick vi från vårt syfte och de underliggande frågeställningarna. Vi ville undersöka hur samspelet i förskolan kan gestaltas för att gynna det enskilda barnets lärande.

I detta sammanhang ville vi få syn på samlingens roll och potential som lärandesituation. Den intressanta frågan vi ställde oss var, om den traditionella samlingen fortfarande kan försvaras med tanke på dagens barnsyn och läroplanens grundtankar och mål.

Vårt arbete är inte en beskrivning av en situation eller ett tillstånd. Inte heller beskriver vi eller jämför vi olika rådande tankestrukturer. Tidigare observationer väckte vår uppmärksamhet och vi ville veta mer om pedagogernas skäl att arbeta på det vis de gjorde. Undersökningen kom därför att genomföras i två förskollärares pedagogiska verksamhet, vilken hade förändrats. Tankarna och idéerna som låg pedagogernas förändrade arbetssätt till grund var det som vi blev nyfikna på. Således, menade vi, att en kvantitativ undersökning, där man är ute efter kategoriseringar och upptäckter av vissa typiska respektive atypiska drag, inte kunde ge oss den informationen som vi var intresserade av.

En kvalitativ undersökningsmetod ansåg vi var mer lämplig för vårt arbete. Här skulle vi få ett rikt underlag för att försöka förstå förskollärarnas konkreta tankar, deras självförståelse och idéer av sitt arbete. Nackdel med en kvalitativ undersökningsmetod är att studien får en låg generaliserbarhet eftersom man ofta begränsar urvalet av undersökningspersoner.

7.2 Fallstudie

I en fallstudie studerar man en enda människa eller en enda arbetsplats mer ingående med olika metoder, till exempel med en kombination av observation och intervju. Forskaren försöker skapa sig en fördjupad förståelse och nyanserad bild genom att fokusera denna specifika händelse, person eller företeelse (Stukát, 2005, s. 33).

Vi upplevde att samspejsprocesser på den observerade förskolan var förändrade i förhållande till hur de tidigare hade sett ut. Förskollärarna utformade samspelet med och även mellan barnen på ett nytt, annat sätt. Samlingen i den traditionella meningen fanns inte längre på den observerade avdelningen med ett- och tvååriga barn. Pedagogernas tankar och idéer som låg bakom detta var det vi ville skapa oss en fördjupad förståelse av.

Kombinationen av både kvalitativ observation och kvalitativ intervju ansåg vi som det mest lämpliga sättet för att få den önskade fördjupade förståelsen av pedagogernas tankar kring samspejsprocesser och dessas betydelse för barns lärande och utveckling. Dessutom kan sådana här kombinationer av kvalitativa observationer och kvalitativa intervjuer ge information och kunskap som i högsta grad kan vara yrkesrelevant för pedagogerna, menar Johansson och Svedner (2001, s. 34).

Nackdelen med en fallstudie kan vara den låga generaliserbarheten. Genom att vi genomför intervjun i ett arbetslag av två pedagoger finns ingen större variation i svaren utöver den som de två respondenterna visar. Dessutom kan vi inte veta hur representativa respondenternas svar kan betraktas som. Det är oklart vilka förutsättningar och villkor som möjligtvis påverkar både respondenternas arbetssätt och deras uppfattningar. Däremot är inte vårt mål heller att sammanställa representativa uppfattningar. Snarare vill vi få en omfattande bild och djup insikt i förskollärarnas uppfattningar som ligger till grund till deras arbetssätt i den observerade avdelningen.

Vi anser att en sådan här studie med fördel kan användas som underlag för reflekterandet och pedagogiska diskussioner i syftet att utveckla den egna pedagogiska verksamheten. Så sett är det möjligt att relatera egen verksamhet till studiens resultat och att se dem på mer generell nivå.

7.3 Urvalsgrupp

Vår undersökning tog plats i en liten förskola i ett mellanstort samhälle. Efter omorganisationen av förskolans verksamhet vistas barn i ett- till tvåårsålder i en grupp, tre- och fyraåringar i en annan och femåringar i en tredje grupp. Dock eftersträvas ett alltmer gruppöverskridande arbetssätt. Detta innebär att förskolan arbetar under vissa stunder på dagen mer respektive mindre uppdelade i mindre grupper.

Våra tidigare observationer inspirerade oss till denna undersökning. På grund av vårt beslut att genomföra en fallstudie blev urvalsgruppen de två förskollärarna som ingår i arbetslaget i denna avdelning med ett- och tvååriga barn. Det var här vi tog del av den intresseväckande situationen.

De två förskollärarna tycktes dessutom ingå i regelbundna pedagogiska samtal. Att det fanns ett gemensamt yrkesspråk och en vana att resonera kring pedagogiska frågor även med teoretiska begrepp, ansåg vi som fördelaktigt.

Vi upplevde att pedagogerna kunde ge oss möjligheten att förknippa teorin kring barn och lärande med den levda praktiken. Förskollärarnas medvetna förhållningssätt till sitt arbete och till barnen, gjorde att vi fick en möjlighet till fördjupad insyn i deras uppfattningar som ligger till grund för verksamhetens utformning.

Barnen ingick endast indirekt i vår urvalsgrupp. Det var främst förskollärarnas funderingar och uppfattningar som var vårt undersökningsobjekt. Även om vi genomförde vår observation i barngruppen, var det snarare pedagogernas syn på barn och lärandet än barnens agerande vi ville undersöka.

7.4 Om observation och genomförandet av observationen

För att få en bild av vad människor faktiskt gör är observation en lämplig metod att utnyttja. I observationer får man till fördel kunskaper om studieobjektet direkt kopplat till sitt sammanhang och resultatet blir mer konkret vilket underlättar i tolkningsprocessen (Stukát, 2005, s. 49). Man bör dock vara medveten om att det är främst yttre beteenden man får syn på genom observation. Människors tankar och känslor är svåra att observera utan blir en tolkningsfråga, eller som det blir i vår studie ett underlag för intervjufrågorna i kommande intervju.

Observation kan göras strukturerad med någon typ av kategorischema eller ostrukturerad, där man med egna ord antecknar det man ser i den vardagliga verkligheten. Ofta antecknar man i ett löpande protokoll och kompletterar med annan metod för att i sin bearbetning få en helhetsbild av undersökningsobjektet (s. 50). I deltagarobservation ingår observatören som en del av sammanhanget. Man riktar sin uppmärksamhet mot det specifika område man vill undersöka med förutbestämda frågor. Fördelen med denna observationsmetod är att man kan få ”inifrånkunskap” av den situation man observerar. Eftersom man som observatör ingår i sammanhanget blir man en naturlig del av detta, vilket underlättar erfandet och synliggörandet av känslor och värderingar i samspelet. Samtidigt kan just detta bli till en nackdel då man själv kan bli känslomässigt påverkad av situationen. Det kan då vara svårt att hålla sig objektiv och distanserad i sina beskrivningar (s. 51).

Vår undersökning bygger på våra tidigare osystematiska observationer av samspelesprocesser under vanliga traditionella samlingar på avdelningen med ett- och tvååriga barn. Den förändrade verksamheten och eventuella följder av förändringarna för samspelesprocesser, var det vi var intresserade av att observera under en samspelesituation bortom den vanliga samlingen.

Trots att vi var medvetna om nackdelarna med en deltagarobservation ansåg vi, att en sådan gynnar synliggörandet av samspelesprocesser både mellan barn och mellan barn och pedagoger.

Vi genomförde vår observation under ett tillfälle där barnen samlades runt ett litet bord för att undersöka tidigare plockade naturmaterial och då en tydlig samspelssituation uppstod. Eftersom vi hade bestämt oss för en deltagande observation ingick vi i själva samlingskeendet.

Vi antecknade under observationen i ett löpande protokoll. Enligt Johansson och Svedner (2001) är den metoden lämplig för att kunna observera skeendet i en viss situation och samtidigt bevara sambandet mellan olika händelser i situationen. Observationerna beskriver på det viset ett sammanhang och ger en helhetsbild av händelseförloppet (s. 31,33). Inom vårt löpande protokoll använde vi oss av så kallade ”critical incidents” vilket innebär att man i förväg har definierat de skeenden man är intresserad av och sedan följer den löpande kontexten för att i den observera vad som utmärker sig. ”Med ett fåtal sådana väl definierade händelser som undersökningsobjekt är det möjligt att ... hinna med en fyllig beskrivning av de flesta incidenterna” (s. 34). Vi försökte välja dessa på ett sätt som skulle synliggöra samspelets processer i relation till de grundantaganden om barn och barns lärande vilka återfinns i läroplanen. Genom att använda sig av fördefinierade händelser förbestämmer man riktningen av uppmärksamheten. En risk med detta, kan vi tänka, är att man förbiser skeenden som inte betraktas som relevanta i förväg men som ändå kan vara intressant för tolkningen av sammanhanget.

Vi använder inte vår observation som resultat, därför återkommer den inte i resultatkapitlet. Observationen fungerade snarare som ett metodiskt redskap för att utveckla våra intervjufrågor, där vi ville belysa pedagogernas uppfattningar och tankar kring samspel och dess betydelse för barns lärande och utveckling med. I observationen prövade vi våra teoretiska antaganden i praktiken, för att sedan utgående från dessa finna så autentiska och äkta intervjufrågor som möjligt. Detta, ansåg vi, skapade förutsättningar för att kunna fokusera på och locka fram de väsentliga tankarna hos pedagogerna. Samtidigt ville vi öka studiens tillförlitlighet genom att låta frågorna mynna ur autentiska skeenden istället för att utgå från endast teorier, styrdokument och vår egen förförståelse som möjligtvis på grund av våra egna förtolkningar hade påverkat intervjufrågornas riktning.

7.5 Om intervjun och genomförandet av intervjun

Man kan tillämpa en mer eller mindre strukturerad intervjumetod beroende på vilket syfte man har med intervjun. Använder man hög grad av struktur i intervjun, har man som avsikt att få neutrala svar som går att jämföra och generalisera. Sådan kvantitativ forskningsmetod används oftast i naturvetenskapen för att få fram resultat som är objektivt mätbara (Stukát, 2005, s. 31). I en kvalitativ, mer ostrukturerad intervju, utnyttjar man samspelet som formas mellan intervjuaren och informanten. Avsikten är att få en så fyllig information som möjligt (s. 39). Intervjuaren är medveten om det ämnesområde som ska behandlas i intervjun men låter situationen avgöra ordningsföljden på frågorna. Konkretiserande följdfrågor skapar möjligheter för ett utvecklande samtal med fördjupade svar. Om intervjun är särskilt lång och öppen kallas den för djupintervju.

En sådan form av kvalitativ intervju, är tidskrävande och man begränsar ofta sig till ett litet antal intervjupersoner (s. 39). Syftet med djupintervjun är att försöka beskriva och förstå det enstaka och särskilda fallet på djupet (s. 32).

En sådan djupintervju valde vi för vår undersökning. För att överhuvudtaget kunna svara på våra frågeställningar, som krävde mer än en beskrivning av samlingen, behövde vi få fyllig information från de verksamma pedagogerna. Johansson och Svedner (2001, s. 26) skriver att en kvalitativ intervju framför allt skall tydliggöra de intervjuades personliga syn, erfarenheter och ställningstaganden.

Intervjun bygger på vår observation som visade en bild av ett förändrat arbetssätt i den observerade avdelningen. Vilka tankar och funderingar som låg bakom dessa förändringar var vad vi ville få veta mer om.

Med syftet att förstå de två förskollärarnas uppfattningar kring barn, barns lärande och betydelsen av samspelsprocesser på djupet, ansåg vi att en djupintervju kunde ge oss ett bra underlag för vår tolkningsprocess.

Vi förberedde en intervjuplan där vi utgående från läroplanens grundtankar och innehållet i vår observation sammanställde frågeområden. Förutom läroplanen för förskolan 1998 använde vi oss även av regeringens förslag till en ny läroplan. Grundtankarna vi valde som utgångspunkt för våra frågor, var dock sådana som återfinns i både Lpfö 1998 och förslaget till den nya läroplanen och som kännetecknar grundsynen på barn och lärande. Exempel på de valda grundtankarna är antagandet att barn lär sig hela tiden, att barn anses som kompetenta och att pedagogerna ska försöka förstå och använda barns perspektiv.

Ett skäl till utvecklingen av en ny läroplan var att en del pedagoger hade misstolka Lpfö 1998s mål som uppnåendemål för barnen. I regeringens förslag till den nya läroplanen läggs vikten tydligare på förskolans pedagogiska verksamhet och pedagogernas ansvar för barns lärande och utveckling. Detta ställer högre krav på ett reflekterande och medvetet arbetssätt. Hur våra undersökningsspersoner tolkar, förstår och förklarar läroplanens grundtankar i sin dagliga pedagogiska verksamhet, blev det vi ville få syn på med våra frågor.

Vi utformade vår intervju (bil. 1) som en delvis strukturerad samtalsintervju där varje frågeområde utgående från en av läroplanens grundtankar innebar en överordnad fråga, till exempel till ett teoretiskt begrepp som *lärande*, som sedan mynnade i ett antal konkretiserande följdfrågor runt den praktiska verksamheten. Johansson och Svedner (2001) hänvisar till risken att avvika från de förbestämda frågorna alltför mycket och slutligen hamna i ett vardagssamtal eller, tvärtom, utan att noga lyssna och reagera på svaren att hamna i en strukturerad intervju (s. 25). Med detta i åtanke försökte vi följa vår intervjuplan så långt som möjligt under intervjuens gång. Samtidigt försökte vi att anpassa frågornas ordning efter samtalets förlopp. Hela intervjun spelades in på ljudbandspelaren. Fördelar med att spela in intervjun på band är att vi kunde ägna vår fulla uppmärksamhet för samtalet i stunden och hålla kontinuerlig ögonkontakt, utan avbrott för skriftlig anteckning. Nackdelar med detta skulle kunna vara den spänning och nervositet som kan skapas av vetskapen att det som uttalas dokumenteras ordagrant. Detta skulle kunna leda till att intervjupersonerna inte vågar vara spontana i sina svar, vilket vi inte upplevde som ett problem i vår intervju.

Före intervjun förklarade vi intervjuämnet för förskolepedagogerna, syftet med intervjun samt intervjuens plats i vår undersökning. Vi avtalade tiden och talade om för pedagogerna om den ungefärliga tiden för intervjun, då beräknade till runt en och en halv timma. Fördelarna med en lång intervju är att man får tid till fördjupade samtal medan nackdelen är risken för att förlora ork och fokus. När vi träffades inledde vi vår intervju med att berätta om vår observation av förskolans verksamhet som skilde sig från våra tidigare erfarenheter. Dessutom hänvisade vi till vikten av pedagogernas värdefulla åsikter och tankar för oss. Enligt Johansson och Svedner (2001) kan ett sådant tillvägagångssätt hjälpa undersökningsspersonen att associera kring sitt förhållningssätt och att sätta igång resonandet kring ämnet, vilket kan göra svaren fylligare. Samtidigt ökar chansen på ärliga svar som speglar den intervjuades syn på efterfrågade aspekter (s. 27-28).

Största svårigheten under intervjuens gång visade sig vara känslan av att hamna för långt från intervjuämnet. Eftersom framför allt en av förskollärarna gav väldigt utförliga, rika svar, var vi ibland tvungna att återföra tankarna till våra i förväg bestämda frågor.

Samtidigt som vi ville ha intervjupersonens uttömmande och innehållsrika svar upplevde vi här faran att tappa intervjuens röda tråd och försökte därför att strikt hålla oss till våra frågor. På det viset blev intervjun mer styrd och bunden till frågorna än vad vi ville från början. Detta skulle man kunna undvika i en följande undersökning genom att begränsa frågeområden eller genom att genomföra enskilda intervjuer.

Om vårt syfte med intervjun hade varit att ta reda på pedagogernas enskilda uppfattningar, skulle det ha varit ytterligare en nackdel med att intervjua båda pedagogerna samtidigt. Levande samtal och diskussioner leder ofta till att man avbryter och överlappar varandras resonemang, vilket gör det svårt att urskilja vem som anser vad i sammanhanget och i vilken grad den ena blir påverkad av den andras utsagor. Vårt syfte med intervjun var som tidigare nämnt att försöka skapa förståelse för vad som ligger till grund för den förändrade verksamheten, en verksamhet som de tillsammans byggt upp utifrån en fungerande dialog och god samverkan. Därför valde vi att intervjua båda pedagogerna samtidigt, det var dialogen vi ville ta del av.

7.6 Tillförlitlighet och generalitet

Fallstudier har låg generaliserbarhet eftersom de rör ett avgränsat tillfälle, företeelse eller ett fåtal undersökningsspersoner. Genom utförliga bakgrundsinformationer kan relaterbarheten dock ökas, skriver Stukat. Man kan beskriva sitt fall i relation till liknande situationer (Stukat, 2005, s. 33). Vår fallstudie inskränktes på uppfattningar och tankar av två förskollärare som ingår i ett arbetslag så generaliserbarheten av undersökningens resultat inte är stor. Möjligheten för andra att kunna jämföra sin verksamhet med vår studie ökar dock genom att vi t.ex. talar om barns ålder i undersökta avdelningen, pedagogernas utbildning och verksamhetens organisation.

Begreppet reliabilitet beskriver noggrannheten vid en undersökning. I en undersökning försöker forskaren förstå människors tankar, kunnande och erfarenheter med hjälp av t.ex. intervjuer och observationer. Reliabiliteten av vetenskapliga undersökningar kan aldrig vara perfekt, hävdar Johansson och Svedner (2001, s. 69). Till exempel är det tänkbart att olika observatörer ser ett skeende ur olika synvinklar eller att uppmärksamheten varierar. Vi försökte motverka sådana brister genom användandet av "critical incidents" i vår observation, där vi fokuserade på för vår undersökning relevanta beteenden inom samspelessituationen.

Syftet med observationen var att kunna erfara samspelesprocesserna och att synliggöra dem för oss själva. Detta var anledningen till att vi använde oss av en deltagarobservation där vi under observationens gång antecknade i ett löpande protokoll. Detta kan anses vara skäl till minskad reliabilitet, eftersom vår uppmärksamhet varierade under antecknandet, vilket kan ha lett till att vi gick miste om vissa företeelser eller samspelesprocesser i ögonblicket av skrivandet.

Sådana brister kan möjligtvis undvikas genom att man inte ingår i själva sammanhanget eller att man antecknar efter observationen så att hela uppmärksamheten kan ligga på fokuserade processer och skeenden. Eventuell bristande individuell noggrannhet eller individuella skillnader i hur man ser vissa skeenden, betraktar vi dock som en felkälla som inte kan undvikas fullt ut.

Reliabiliteten av vår djupintervju betraktar vi som relativt hög eftersom vi försökte täcka alla viktiga aspekter som berörs av vårt arbetes syfte och frågeställningar. Detta uppnådde vi genom att vi använde oss dels av läroplanens grundtankar som speglar de flesta aspekter i samband med barns lärande och utveckling i förskolan, dels genom att vi använde oss av reflektioner från observationerna. Vi upplevde inga tecken på att förskollärarna missförstod eller misstolkade frågor. Däremot kan det finnas vissa brister i reliabiliteten även här på grund av att vi använde oss av endast två undersökningsspersoner. Eftersom dock just deras uppfattningar var de som vi ville ta reda på med vår fallstudie och att dessa var fler än antalet personer, var en undersökning med ytterligare pedagoger inte relevant för oss.

Ett sista begrepp som ska diskuteras här är validiteten som ger information om resultaten anses ge en överrensstämmande bild av det som undersökts (Johansson & Svedner, 2001, s. 72). Inför genomförandet av undersökningen granskade vi alla begrepp som ansågs ha samband med vårt undersökningsområde och byggde vår intervjuplan kring dem, t.ex. samspel, kommunikation, lärande.

Dessutom använde vi oss av vår observation för att kunna utveckla autentiska frågor mot bakgrund av det sociokulturella perspektivet. På det viset utgår vi ifrån att vi lyckades förstå pedagogernas uppfattningar på ett sanningsenligt sätt. I början av intervjun och även under dess gång, hänvisade vi förskollärarna till att vi alltid var beredda att definiera vissa begrepp om de verkade oklara eller mångtydiga. Samtidigt var just pedagogernas tolkning av vissa av begreppens innebörd del av vår undersökning vilket gjorde att vi inte från början definierade alla begrepp, som t.ex. lärande och kommunikation.

Våra undersökningsspersoner var väldigt medvetna om sitt uppdrag att arbeta utifrån läroplanen. På grund av att vi talade om för dem att våra intervjufrågor bygger på läroplanens grundtankar finns en viss fara för att de svarade som de tycker att de *skall* arbeta. Vi försökte öka chansen för att få ärliga svar och sanningsenliga uppfattningar genom vårt sätt att öppna intervjun. Dessutom var vi noga med att hela tiden knyta förskollärarens uttalanden om sina uppfattningar till deras dagliga praktiska verksamhet, vilken vi menar kan betraktas som spegel av deras uppfattningar. En viss risk för att de intervjuade svarar på ett sätt som de tror att man förväntar sig står ändå kvar. Ytterligare en fara kan ligga i att man tolkar svaren på olika sätt och styr genom sina följdfrågor svarspersonernas tankar i en viss riktning. Här kan det ha varit av fördel att vi genomförde intervjun tillsammans där vi båda ingick i den löpande tolkningsprocessen och kunde formulera följdfrågor utifrån våra egna tankar och tolkningar.

7.7 Etiskt förhållningssätt

En undersökning kräver hänsyn till vissa etiska regler vilka framför allt ska skydda undersökspersoners integritet (Stukat, 2005, s. 132). De innebär bland annat att alla som berörs av undersökningen ska informeras. När vi tog första kontakten med förskollärarna berättade vi för dem både om undersökningens syfte och om planerat tillvägagångssätt. De fick veta om arbetets plats i vår utbildning och vilka vi är som genomfört undersökningen. Vi erbjöd dessutom förskollärarna att ta del av vårt färdiga examensarbete där vi också kan diskutera resultaten och våra slutsatser. Utöver detta hänvisade vi till att den information vi skulle komma att få av observationen respektive intervjun uteslutande användes i vetenskapligt syfte.

Inför observationstillfället inhämtade vi föräldrarnas medgivande och talade om för dem att barnen varken blir inspelade eller omnämnda i arbetets redovisning. Vi hänvisade både intervjupersonerna och föräldrarna till att det inte kommer att vara möjligt att identifiera vare sig barnen, förskolan eller pedagogerna i texten. Alla namn i vårt arbete är fingerade.

I början av intervjun talade vi om för pedagogerna att de alltid hade rätt att avbryta intervjun eller sitt deltagande utan att detta skulle ha negativa följder för dem. Förskollärarna fick bestämma tid och plats för undersökningen.

Med dessa hänvisningar följde vi de etiska kraven som Stukat (2005) kallar informations-, samtyckes- och nyttjandekrav. De etiska reglerna finns nedskrivna av Humanistisk-samhällsvetenskapliga forskningsrådet (HSFR), i American Psychological Association- manualen (APA) kan man läsa mer om hur skriftliga källor används (s. 131-132). Dessa regler som ska förebygga plagiat har vi försökt att följa i största möjliga mån genom att vara noga med att hänvisa till referenserna då vi använde oss av andras ord.

7.8 Målgrupp

Personerna som kan ha nytta av vårt arbete tänker vi oss kan vara förskolepersonal och lärare som resonerar kring sammanhanget mellan samspelesprocesser och barns lärande och utveckling. De ska kunna jämföra sin verksamhet med den som vi genomförde vår undersökning i och kunna dra pedagogiska slutsatser för utvecklingen av den egna praktiken.

Först och främst ska pedagoger som reflekterat kring läroplanen och dess möjliga konsekvenser för samspelet med och mellan barnen, kunna utnyttja våra resultat. Vi kan tänka oss att vårt arbete kan bidra i diskussionen kring innebörden av dagens syn på barn och deras lärande och utveckling. De som kanske diskuterar samlingens potential för barns lärande ska få en bild av hur man kan tolka läroplanens grundtankar i detta sammanhang.

7.9 Databearbetning

Inom kvalitativ forskning finns flera metoder som inte är lätta att avgränsa från varandra. Vi kom fram till att vi ville analysera hela vår studie, inklusive våra resultat, utifrån en kombination av fenomenografien och hermeneutiken.

Den fenomenografiska ansatsen är en analysmetod som utarbetades av en forskningsgrupp vid Institutionen för pedagogik vid Göteborgs Universitet. Ansatsen syftar till att utifrån empirisk material beskriva människors uppfattningar av fenomen eller begrepp. Larsson (1986), som deltar i forskningsgruppen, refererar till Marton som skiljer på första respektive andra ordningens perspektiv. Första ordningens perspektiv handlar om fakta, hur något är medan andra ordningens perspektiv siktar på hur ett fenomen upplevs, vilka uppfattningar av fenomenet en person har (s. 12-13).

Fenomen kan betraktas och förstås på olika sätt. För att tolka uppfattningarna om olika fenomen rör sig fenomenografien inom en ram av ett visst perspektiv men inom ramen använder man sig inte av förbestämda teorier och givna tolkningsregler kring fenomen, uttrycker Larsson. Däremot ska forskaren "... utnyttja alla de perspektiv som hon har tillgång till som tolkningsmöjligheter. Därför är det viktigt att man skaffar sig förtroendet med de fenomen som man tänker analysera" (s. 23). Detta förverkligade vi genom att vi inför vår undersökning granskade relevanta begrepp och fenomen, såsom samspel, lärande och kommunikation, både i nutidens syn och i sin historiska utveckling för att skapa en bredd i våra tolkningsmöjligheter. På det viset ville vi få möjlighet att sätta pedagogernas uppfattningar av begrepp i relation till dagens barnsyn som finns uttryckt i läroplanen och till förskolläraernas pedagogiska verksamhet.

En fenomenografisk analys kan påverka tankestrukturer av dem som tar del av resultaten, menar Larsson. Han skriver att uppfattningar ofta ger tankemallar som hindrar människor att utnyttja alla möjligheter som finns. Resultaten av en fenomenografisk analys kan då fungera som ett underlag till reflektion där det viktiga är vilka uppfattningar som finns i stället för hur ofta de förekommer. "Det viktiga är då att själva beskrivningen av uppfattningarna är så distinkt, fördjupad och välgjord som möjligt," (s. 24).

Vi valde att fokusera på sådana fenomen som vi anser är särskilt betydelsefulla för barns lärande och utveckling i förskolan. Pedagogernas uppfattningar av dessa fenomen är avgörande för den pedagogiska verksamheten de ansvarar för, menar vi. Därför bestämde vi oss för att genomföra en djupintervju utifrån vilken pedagogernas uppfattningar kan beskrivas på djupet. Resultaten kan sedan fungera som utgångspunkt för reflektion hos dem som tar del av undersökningens resultat. I fenomenografien försöker man ofta hitta kvalitativt skilda uppfattningar av fenomen. Detta gjorde inte vi, vi ville snarare fokusera endast på våra undersökningsspersoners uppfattningar för att kunna analysera och tolka dem på ett djupare plan.

Även hermeneutiken som bearbetningsmetod spelade roll för vår undersökning. Inom hermeneutiken betonar man ett holistiskt perspektiv, vilket innebär att helheten ska uppfattas som mer än summan av delarna (Stukát, 2005, s. 32).

Hermeneutik handlar om tolkningar av meningsfulla fenomen och om att synliggöra olika tanke-kategorier (Gilje & Grimen, 2007, s. 174). Enligt Hans-Georg Gadamer genomsyras våra tolkningar alltid av en förförståelse och detta är ett måste för att överhuvudtaget kunna skapa förståelse för ett fenomen (Information från kurs, 2008). Förförståelsen gör det möjligt att rikta uppmärksamheten på saker som annars skulle förbises (Gilje & Grimen, 2007, s. 179).

För att kunna förstå pedagogernas uppfattningar måste vi alltså ha en viss förförståelse som för oss ligger i det sociokulturella perspektivet. Till vår förförståelse räknas också ett historiskt perspektiv på barnsyn för att försöka förstå pedagogernas handlande på samlingen och deras resonemang kring samlingens betydelse.

Enligt hermeneutiken är det människorna som man observerar och deras beskrivningar som ska ligga till grund för egen tolkning. Detta kan göras genom en så kallad dubbel hermeneutik, där informanternas beskrivningar och begrepp analyseras på en teoretisk vetenskaplig nivå (Information från kurs, 2008). Detta försökte vi förverkliga genom att vi analyserade pedagogernas intervjusvar med fokus på olika aspekter. Vi tar oss friheten att låna en metafor hos Rubinstein Reich (1993) som väljer att kalla synvinklarna, ur vilka hon belyser sitt datamaterial, för strålkastare (s. 162). Dessa strålkastare var för oss de teoretiska begreppen som samspel, lärande och kommunikation.

Tolkningsprocessen beskrivs i hermeneutiken med den så kallade hermeneutiska cirkeln, som tydliggör sambanden mellan det vi ska tolka, förförståelsen och kontexten som det ska tolkas i. Det betonas att det finns en beroenderelation och ständig rörelse mellan dessa aspekter. Alla tolkningar står i relation till andra tolkningar och det är omöjligt att hitta en fast utgångspunkt. Dessutom är tolkningar alltid påverkade av egen förförståelse som i sin tur påverkas av det vi ska tolka (Information från kurs, 2008).

När vi hade skrivit ut alla intervjusvaren läste vi dem flera gånger. Sedan ställde vi ihop pedagogernas beskrivningar utifrån våra i förväg bestämda teoretiska begrepp för att kunna upptäcka pedagogernas uppfattningar i ljuset av det sociokulturella perspektivet. Enligt den hermeneutiska cirkeln rörde vi oss hela tiden mellan delarna och helheten i förhållande till vår förförståelse samt den kontext vår undersökning ingick i. Vi ställde svaren i relation till varandra för att kunna upptäcka pedagogernas tankestrukturer.

8 Resultatredovisning

Vi skrev våra intervjufrågor utifrån grundtankar ur läroplanen, mot bakgrund av reflektioner från observationen och med fokus på våra egna frågeställningar för arbetet. Vi kommer dock inte att svara på studiens frågeställningar i det här avsnittet utan tar upp dem i vår diskussion. Resultatet av intervjun presenterar vi indelat i rubriker som utgör de utvalda begreppen i vår teoretiska anknytning: Barnsyn, lärandet som social process och samling. Samspel och kommunikation/dialog ingår under rubriken: Lärandet som social process. Vi valde denna indelning för att kunna framföra pedagogernas uppfattningar i ljuset av de begrepp som vi anser vara relevanta och grundläggande i ett sociokulturellt perspektiv på barn, deras lärande och utveckling för att senare, i diskussionen, kunna betrakta och tolka svaren i relation till studiens frågeställningar.

8.1 Barnsyn

Sofia berättar att man förr ansåg att den vuxna skulle fylla barnen med lärande, den vuxna hade kunskaperna. Detta har förändrats till att man numera har en stöttande funktion och ser till att barnen får vara med om nya upplevelser, menar hon. Ulrika bekräftar Sofia och säger att man också har förändrat sina tankar om hur en stimulerande miljö ska se ut på förskolan. Förr skulle den vara hemlik medan man idag vill skapa en miljö som väcker kreativitet.

Vi pedagoger ordnar och berikar miljön utifrån barnens intresse, tycker de att färger är roligt så ska det finnas framme, anser Ulrika.

Ulrika uttrycker att hon har fått en ny syn på barn och deras kompetens nu när hon arbetar på en småbarnsavdelning. Eftersom små barn inte verbalt kan uttrycka sina önskemål, måste man hela tiden ställa frågor både till barnen och sig själv och försöka tolka och förstå, berättar Ulrika. Hon säger vidare att varje dag får man upp ögonen för hur mycket barn förstår och det handlar inte om skickligheter på det ena eller andra utan att de är kompetenta hela tiden på sitt sätt. Ulrika nämner att vuxna ofta gör saker åt barnen som de själva skulle kunna hantera och ger oss ett exempel på en tvååring som själv fick gå och hämta ketchupen i kylen.

- Barn ser ju varje dag var vi hämtar saker, de vet precis var korven och osten finns. Underbart att be en liten tvååring hämta det själv och han knattar iväg och in med hela kroppen i kylskåpet... det är ju kompetens! (Ulrika)

Sofia framhåller att detta handlar om pedagogens syn på barns lärande, att man som pedagog kan välja att göra allt själv eller tillåta barnen försöka och finnas till hands som stöttning. Ulrika anser att vi vuxna ibland har en begränsad syn på små barns kompetens, vilket gör att vi blir rädda för att utmana dem. Det handlar om ”lagom utmaning” som att låta barnen prova på, till exempel att hoppa upp på stolen. Då får vi finnas som stöttning bredvid men inte lyfta upp barnet, säger Ulrika.

Barns kompetens utvecklas också av att barn hjälper varandra, anser Ulrika och Sofia hänvisar till läroplanen där det står att barn ska få känna att de är en viktig del av barngruppen. Sofia uttrycker att barnsynen har förändrats och berättar hur en temaplanering såg ut förr jämfört med idag.

- Nu tar vi tema bondgård och jag som förskollärare hade gjort en mindmap om vad som kunde tänkas ingå i ett sånt tema. Och som avslutning gå till en riktig bondgård där de får se allt de har lärt sig. Allting var så mycket mer färdigplanerat. (Sofia)

Hon säger att man självklart fortfarande gör förberedelser till teman men istället för att den vuxna förklarar allt för barnen försöker man idag till större del följa barnens intressen och nyfikenhet. Ulrika instämmer och framför att det är utifrån barnens intressen som pedagogen kan gå vidare i sin planering kring verksamheten.

- Ja, innan serverade vi ju dem den kunskapen vi hade. Det som var ”rätt”. Det är ju mjölk som kommer ur kossan och om någon annan har någon annan idé så är ju det ”fel”. (Ulrika)

När Ulrika beskriver sina tankar kring begreppet fostran talar hon om balansen mellan att lära barnen, att visa respekt för varandra och att lära sig säga ifrån. Det är inte lätt att förklara sådana aspekter för en ett- eller tvååring, men avgörande är att pedagogerna föregår med gott exempel och visar respekt för barnen, för var de är och vad de gör.

- Det är lätt att i form av vuxen att ta över, för man ”vet ju bäst”. Och det kan jag känna att man gör ibland, övertramp, inget allvarligt men kanske att man inte lyssnar ordentligt. (Ulrika)

8.2 Lärandet som social process

Ulrika talar om att hon som pedagog måste vara medveten om att lärande sker hela tiden. Barnen lär enskilt, i samspel eller genom iakttagande. Det är väsentligt att pedagogen förstår att alla barn lär på olika sätt. Man får inte dra för snabba slutsatser. Bara för att ett barn backar undan eller inte på en gång deltar aktivt i en aktivitet, behöver inte detta betyda att barnet är ointresserat. Då är det viktigt att pedagogen avvaktar och väntar in.

Barn behöver inte sitta stilla och vara tysta för att lära sig. En del barn ligger och sparkar eller pillar på något under exempelvis sagostunden. Förr var man snabb på att tysta barnen och förmana dem att sitta stilla för att kunna hänga med och inte störa andra. Ett typiskt exempel på en förutfattad mening som man har som vuxen, hävdar Ulrika.

- Vi hade just ett ”sånt” barn som alltid hade uppfattat vad det handlade om, kunde återberätta. Ett barn som vi många gånger hade frågat oss vad vi skulle göra med. Här lärde man ju sig förstå att barn inte alltid behöver vara knäpptysta eller ligga still för att ändå hänga med. (Ulrika)

Sofia berättar ett exempel på en pojke som iakttog andra barn som höll på med ett experiment. Pojken ville i stunden inte själv prova, men dagen därpå gjorde han precis som de andra barnen hade gjort. Tack vare den lilla gruppen anser Sofia att hon hann se hur lärandet gick till för denna kille.

Som pedagog är det avgörande att du ser vad barnen håller på med och finnas där till hands för uppmuntran och utmaning, uttrycker Ulrika. Det är ju här man kan hitta vägar att bygga vidare på.

- För att kunna följa upp enstaka barn eller flera är det viktigt att inte bara stoppa där. Så blir det ju lätt att där tog leken slut eller där tog experimentet slut, han gjorde likadant och så slutar man där. Här ligger ju svårigheten. (Ulrika)

Sofia understryker att samspelssituationer fungerar bäst i mindre grupper och att de försöker dela upp sin barngrupp så då och då.

- Det är lättare som enskild i gruppen att få uppmärksamhet i en mindre grupp. (Ulrika)

Sofia säger att det inte alltid är lätt att följa upp det enstaka barnets lärande i en stor grupp. Visionen är ju att kunna bygga vidare på det vi ser att barnet tyckt varit roligt. Det är också viktigt att upptäcka och respektera barnens olika lärstilar, en del vill delta i aktiviteten på en gång andra väntar in, tittar och funderar. Ulrika håller med och tydliggör att det inte gynnar lärandet med för stor press och för mycket tjat. Däremot kan man uppmärksamma barnen på vad något annat barn har gjort.

- Titta här vad Pelle har kommit på nu ska ni få se! ... Ibland kanske Pelle själv vill visa vad han har varit med om och upptäckt. Kolla här vad jag har byggt! (Ulrika)

Sofia instämmer och betonar att man på så vis kan skapa intresse för fler barn. Avgörande i barns lärande är att de har närvarande pedagoger, fortsätter Ulrika, som lyssnar, ser och antecknar. I barnens lärande är inte resultatet det viktigaste utan att delmomenten blir synliga. Ulrika berättar om planschen som de har gjort tillsammans för naturvetenskapstemat, där maskar, spindlar har fotograferats och klistrats upp. Här blir individen synlig i och viktig för gruppen. Alla barn har gjort något på planschen och finns med någonstans, alla har en roll i gruppen, säger Ulrika.

Lärande sker hela tiden i en barngrupp till exempel i konfliktsituationer, som när någon förstör en annans teckning, sådant kommer upp då och då, uttrycker Sofia. De lär av varandra fortsätter Ulrika. Man kan ju märka att barnen försöker hjälpa och skydda varandra när någon gör något dumt mot någon.

När vi ställde frågor kring kommunikation talar Sofia om att forskning visar på att vuxna pratar 80% av tiden på samlingen, vilket hon anser är värt att fundera över, det är ju så många fler barn än vuxna på förskolan. Kommunikation handlar om att ge och ta, uttrycker Sofia.

- Och nu med våra små... att man är med... om det kommer två ord att man försöker ge tillbaka och bekräfta. (Sofia)

Ulrika påpekar att det inte är någon kommunikation om den inte är ömsesidig och kommunikation är så mycket mer än det verbala språket även rörelser och miner.

För att ömsesidig kommunikation ska komma till stånd måste vi lyssna aktivt på vad barnen uttrycker. Det är lätt att märka när barnen inte känner sig bekräftade i kommunikationen, barnens leende och kroppsspråk är talande, anser Ulrika.

- ... när Sofia då sa att hon förstod att han ville ha mer ketchup och då lugnade han sig. Han bankade på bröstet som en indianhövding: Jag, va! (Slår sig på bröstet). Detta visar hur starkt det kan vara utan ord. (Ulrika)

Sofia berättar att de utnyttjar pedagogisk dokumentation, observation, för att synliggöra barnens intresse som sedan blir grund för vidare planering av aktiviteter och teman. Observationer görs också i syfte att få syn på hur vi som pedagoger är, säger Sofia och påpekar att man har visioner om hur man vill arbeta men att observationerna kan hjälpa en att upptäcka var man brister som pedagog.

För att barnens intresse ska kunna ligga till grund i verksamheten är det viktigt att man som vuxen har ett förhållningssätt där inget intresse anses vara för litet och att man verkligen uppmärksammar, anser Ulrika.

- Vi är med och vi tittar och undersöker tillsammans och ställer frågor. Vi visar oss också nyfikna istället för att bara säga: Jaha, där var en nyckelpiga. (Ulrika)

Ulrika betonar att pedagogen utifrån ett barns intresse, till exempel för en nyckelpiga, kan skapa en lärandesituation för flera barn i grupp genom att visa sig själv nyfiken och locka dit andra barn.

- Barnet hittar kanske djuret men du kan vara där och förgylla och skapa en fantastisk stämning eller du kan göra ingenting alls. På några sekunder kan du sabba situationen. (Ulrika)

Både Sofia och Ulrika berättar att det är såhär de försöker arbeta med sitt övergripande tema: Naturvetenskap. Barnen upptäcker och pedagogerna uppmärksammar det barnen upptäcker, fotograferar, ställer frågor och återkopplar vid senare tillfälle. Att barnen får se foto på det de själva varit med om är en bra återkoppling. Barnen kan då återberätta för pedagogerna, föräldrarna eller för varandra. Det är i dessa tillfällen viktigt att man lyssnar och bekräftar, säger Ulrika.

- Skulle du som vuxen berätta något och ingen lyssnar så är det inte så roligt att fortsätta. Man får gå till sig själv lite grann. (Ulrika)

Sofia säger att när man arbetar med så små barn, krävs en hög grad av lyhördhet hos pedagogerna. Vi måste se vad de verkar tycka är roligt och tolka det de uttrycker. Med de större barnen är det enklare att veta när man gör det som de intresserar sig för eftersom de lättare kan tala om det. Hon berättar om ett stubbprojekt, som de hade tillsammans med de stora barnen. De hade då en samling varje morgon som de kallade för ”möte”. Barnen var aktiva i detta möte, berättade vad de hade gjort och hur de ville gå vidare. Utifrån barnens olika idéer och förslag delade de upp sig i arbetsgrupper och de som inte hade lust fick leka. Dagen därpå återkopplade de på samma sätt. Sofia poängterar att trots att barnens idéer styrde dessa möten var inte pedagogens roll passiv. Vi vägledde, gav material och tips och fick hjälpa till att finna lösningar på önskningar som var svåra att genomföra, säger Ulrika.

Ulrika berättar att de från början, när de skulle öppna en småbarnsavdelning på förskolan, tog barns perspektiv. Vi fick praktiskt taget krypa ner på knä för att se vad barn ser och utifrån det bygga upp miljön. I kontakten med barnen måste vi hela tiden vara aktiva med både ögon och öron, uttrycker Ulrika.

- Aha... de pratar om det, det är det hon menar och sen försöka förädla det på något sätt. (Ulrika)

Sofia säger att de ständigt måste ställa sig själva frågor. Varför vill de hellre vara i det rummet? Vad är det de söker och vad måste vi förändra? Det är svårt, väldigt svårt. Ulrika delar Sofias åsikt och säger att det kan vara frustrerande som pedagog när man inte förstår vad det är barnen letar efter uppe i hyllan. Detta handlar om att ta barns perspektiv, att inte ge upp, att inte nonchalera barnens önskningsar än om man som vuxen kan tycka att det redan finns tillräckligt med roliga saker nere på golvet. Det är också viktigt att vi vågar släppa det som vi för tillfället håller på med då barnen visar intresse i något annat, till exempel om en ambulans stannar till utanför gården.

- Vad vi pedagoger än hade tänkt oss, glöm det för nu är det detta som är intressant. Och så kanske just detta kan bli upphovet till världens bästa samling eller vad det nu är. (Ulrika)

8.3 Samling

Intervjun så här långt ger oss en berikad bild av pedagogernas barnsyn, syn på lärande och hur de praktiserar sina visioner och intentioner i den vardagliga verksamheten. Utifrån detta tar vi reda på vad pedagogerna har för tankar kring samlingen. Våra frågor berörde samlingen i traditionell bemärkelse, om pedagogerna hade sådana samlingar eller om de genomförde samlingar på annat sätt och i så fall, vilka möjligheter eller begränsningar detta gav för barnens tillvaro, lärande och utveckling på förskolan. Våra egna observationer låg till viss del som grund för våra frågor, där vi fick syn på ett förändrat sätt att utföra en samling på.

Ulrika anser att rutiner är viktiga för barns trygghetskänsla men att de inte följer rutiner lika slaviskt som för 20 år sedan. Sofia påpekar att de grundbyggande rutinerna finns kvar i verksamheten och Ulrika menar att det exempelvis handlar om att frambringa jämn aktivitetsnivå under dagen. Det är det sunda förnuftet som styr vilka rutiner vi har på avdelningen, uttrycker Ulrika och upplever inte att det finns krav ovanifrån på vilka rutiner som ska ingå på en förskola. Rutinerna syftar till att skapa trygghet för barnen, vilket också skapas genom att vi pedagoger möter barnen med ett vänligt ansikte, ser dem och har skoj tillsammans. Att barnen känner sig trygga är förutsättningar för lärandet, säger Ulrika. Däremot, fortsätter Ulrika, är det många rutiner som vi har gått ifrån och har inte samma stränga tidsschema längre, en sådan rutin är till exempel samlingen.

- Det tråkiga är att ordet samling fortfarande finns kvar. För många har ordet samling den här klassiska betydelsen, vi sitter i en ring på varsin prick och så har vi en påse med 15 saker och så ska alla barn hämta en sak och tala om vad det är... Det är det som var samling. (Ulrika)

Ulrika berättar att när de hade samlingar på detta sätt gjorde pedagogen en momentplanering inför varje samling med specifika mål. Man skulle i förväg veta vad samlingen skulle innehålla. Så har vi inte det i dag, säger Ulrika och menar att samling kan vara när man samlas kring något som för stunden väckt något barns intresse. Hon anser att begreppet samling låter pretentiöst och ofta sitter i förskolans väggar.

Sofia säger att hon tror att samlingen finns kvar i förskolor från Frøbels tid där grundtanken var att samla ihop barnen i ring så att man kunde se varandra och gå igenom vilka som var där och inte. Ulrika går vidare med detta resonemang och menar att det är en fantastisk tanke som fortfarande finns kvar på förskolan.

Men det där med momentplanering har vi lagt ner fortsätter hon och beskriver hur de förr till exempel planerade en samling som skulle handla om hösten, hur styrd man var kring vad barnen skulle lära sig om hösten och hur detta lärande skulle gå till med sånger och så. Sofia avbryter och säger att de faktiskt fortfarande har samlingar till exempel sångsamling, för det gillar barnen. Ulrika svarar att skillnaden är att de nu förtiden inte har samling på exakt samma tid varje dag med planering utifrån den vuxnas idéer.

Barnen kan själva be om sångsamling och den kan ske när som helst under dagen.

Ulrika säger att man förut tänkte att den vuxna satt inne med kunskapen som skulle förmedlas till barnen och att det gjorde man bäst då barnen satt stilla och tysta i ring.

- Alltså då var det det som var meningen med det hela, det var det som var syftet, att vi skulle ha en samling där alla barnen skulle lära sig om hösten. Men de är så mycket mer kompetenta än så. Vi kan ju tillsammans ta reda på vad det är för något som är speciellt och intressant med hösten. Och då kan vi vara ute och titta på träden eller om vi tittar på maskar och gömmer i jorden ... då blir det mer spontant, tycker jag. (Ulrika)

Sofia instämmer och lägger till att de nu utgår mer från barnens intresse, innan var det pedagogerna som skulle göra barnen intresserade. Det där med barnsyn är relativt, fortsätter hon, att man följer forskningen och nu är det Vygotskij och samspel som står i fokus. Ulrika håller med och säger att förut tyckte hon att det var rätt att tänka som hon gjorde då men är positiv till förändringen i synen på barn. Hon nämner det kompetenta barnet och menar att man med en sådan barnsyn förstår att barn lär sig bättre genom att själva få upptäcka och utforska än att pedagogen talar om hur saker och ting förhåller sig. Så gjorde vi förr också men då hade vi i förväg bestämt vad barnen skulle titta på. Fortfarande planerar vi och har en grundtanke med lärandet för naturvetenskapstemat tillexempel, det har vi ju i bakhuvudet vilket gör att vi kan koppla det barnen upptäcker till våra egna intentioner, säger Ulrika.

- Detta tror jag ... eller detta vet vi är bättre för barnens lärande. Hur roligt skulle det vara om någon sa till mig: nu ska du få en broderingskurs i korsstygn. Om jag nu inte är intresserad av det hur tar jag mig an den uppgiften då? (Sofia)

Ulrika uttrycker att hon inte tror att de förlorar något på att inte ha samlingar på det vis de hade förut. Samlingar är nog inte lika viktiga som man kanske trodde, anser hon och säger att barnen ändå blir sedda och uppmärksammade under dagen. Sen kan det väl vara bra att samla ihop sig före en aktivitet, tillexempel när barnen ska gå iväg på gymnastik, poängterar Ulrika. Men man kan aldrig ta för givet att barnen tycker att en samling är intressant bara för att man själv tycker det, att experimentera tillexempel tror man lätt att alla barn tycker är roligt, säger Ulrika. Då fungerade det bättre med de så kallade mötena vi hade, fortsätter Sofia, där barnen var med och styrde.

Varken Sofia eller Ulrika anser sig ha någon gräns för hur mycket och ofta barnen får ta över i deras planeringar. Självklart har man intentioner för sin verksamhet och barnens lärande och önskar ibland att alla barn ska vilja experimentera eller så för det hade gjort det enklare för mig som pedagog, men man vet ju att det inte fungerar så, säger Ulrika. Hon tycker också att hon ibland blir lite stressad för att man inte alltid hinner fram till de mål man satt upp men det hindrar ändå inte henne att låta barnens intresse styra.

- Om de ändå inte är intresserade av det jag vill tala om så har jag ju ingenting för att jag säger: nä nu ska vi göra detta! Jag förlorar ju bara på det och dem också. (Ulrika)

En definition av samling som den ser ut i verksamheten idag är, enligt Ulrika ”Något som jag inte i förväg bestämt”. Man ska dock inte vara rädd för att utmana barnen, säger Sofia. Pedagogerna kan ju komma med idéer men då måste det vara möjligt för barnen att få välja bland olika förslag. Ulrika håller med och kallar det att presentera något men att du som pedagog inte talar om hur man ska göra utan barnen ska vara med på sina villkor.

8.4 Resultatsammanfattning

Pedagogerna har en syn på barn som kompetenta och aktiva i sitt eget lärande. Pedagogens roll, i samspel med barnen, är att aktivt lyssna på vad de uttrycker och försöka förstå deras intentioner för att med detta till grund, utmana deras lärande.

Pedagogerna uttrycker att lärande sker hela tiden men på olika sätt utifrån olika intressen och erfarenheter.

Därför anser de inte att kunskap kan överföras eller förmedlas av den vuxna, utan att ett möte med barnet först kommer till stånd. I samspelet med barnen vill pedagogerna skapa en ömsesidig kommunikation annars existerar ingen kommunikation, anser de. Pedagogerna betonar att det kan vara svårt att tolka de små barnens önskningar, men de uttrycker att barnens viljor aldrig får nonchaleras i pedagogernas försök att se ur barnens perspektiv. För att uppmärksamma varje enskilt barn anser pedagogerna att mindre samspelsgrupper fungerar bäst. Samlingar i traditionell bemärkelse har mer eller mindre ersatts av att barnen och pedagogerna, i mindre eller större grupper, spontant samlas kring något som för stunden väckt barnens intresse. *Vanliga* samlingar använder de endast i organisatoriskt syfte. Pedagogernas planering för verksamheten görs med kontinuerlig utgångspunkt i barnens intresse.

9 Diskussion

I följande kapitel diskuterar vi resultatet i förhållande till vår teoretiska anknytning och egna ställningstaganden. Vi betraktar resultaten utifrån arbetets inledande frågeställningar. Den tredje och sista frågeställningen ligger till grund för våra didaktiska slutsatser, där vi slutligen försöker summera våra tolkningar i ett eget, nytt definitionsförsök till samlingen.

9.1 Hur gestaltas ett samspel som gynnar barnens lärande?

Pedagogerna berättar att de vill få syn på varje enskild individs lärande i samspelsgruppen. Sofia och Ulrika framhåller att lärandet ser olika ut för alla barn beroende av deras olika erfarenheter och intressen. Därför kan inte pedagoger förmedla generella kunskaper som alla barn kan förväntas ta emot. Detta går, enligt vår tolkning, i linje med sociokulturella teoriers syn på lärandets komplexa struktur. Samtidigt tyder detta på en kunskapssyn bortom idéer om universellt och generellt lärande. Vi förstår utsagan i andan av Säljös (2000) kritik av den traditionella föreställningen om lärande, där kunskap anses förmedlas genom avsändare till mottagare (s. 25). Säljö hävdar att den kontext vi omges av formar vår förståelse av världen (s. 26). Vi förstår det som att människors erfarenheter och intressen följaktligen tar sig olika uttryck och att man därför inte kan förvänta sig att alla barn lär samma saker vid samma tidpunkt. Detta kan tänkas, speglas i utformningen av den pedagogiska verksamheten, t.ex. i samlingar.

Ulrika säger att man inte får dra slutsatser om barns intresse för tidigt, bara för att de inte deltar i en aktivitet på en gång. Sofia ger ett exempel på en pojke som valde att iaktta de andra barnen när de experimenterade, för att dagen efter själv prova. Enligt Lave och Wenger (i Dysthe, 2003), sker lärandet genom deltagande i praxisgemenskaper och går från perifert till fullvärdigt deltagande (s. 47). Med sina ord ger pedagogerna uttryck för ett sådant perspektiv på lärandet, menar vi. Pojkens iakttagande förhållningssätt, tolkar även vi, som perifert deltagande och vi uppfattar detta som lika betydelsefullt för barns lärande som ett aktivt deltagande. Att pojken provade sina iakttagelser dagen därpå, ger stöd för detta antagande. Vi anser att vi som pedagoger måste tolka och respektera barnens olika sätt att delta i samspelsprocesser. Detta kan vara svårt i praktiken och det kräver noggrann observation och medveten reflektion, för att kunna tolka barns beteende, anser vi.

Ulrika och Sofia uttrycker att barnen lär av varandra i lek eller i andra aktiviteter och pedagogen ska finnas som stöd, ge uppmuntran och hitta vägar att bygga vidare och utmana deras lärande. Detta resonemang tycks visa på en förståelse av lärandet i likhet med Vygotskijs grundtankar som innebär antagandet att kunskap är distribuerad mellan människorna i en grupp där varje individs erfarenheter och kompetenser är del av den gemensamma förståelsen, helheten.

Lärandet kan således inte ses som annat än socialt (i Dysthe, 2003, s. 44). Detta ansluter vi oss gärna till och vill betona vikten av samspelet i gruppen där varje barn har, enligt vår uppfattning, något att bidra med för att utveckla hela gruppens förståelse. För oss är det viktigt att betona det enskilda barnets kompetenser som tillgång för gruppens samspel.

Ulrika anser att det inte gynnar lärandet med för stor press eller för mycket tjat. Däremot kan man alltid försöka locka barnen till samspelssituationer genom att uppmärksamma dem. ”Titta här vad Pelle har kommit på, nu ska ni få se!” (Ulrika). På så sätt kan man skapa intresse hos fler barn, säger Sofia. Pedagogerna verkar förtrogna med samspelets positiva funktion i barnens lärande. Säljö (2000) utgår från grundtanken att kunskap lever först i samspelet mellan människor och blir i och genom samspelet, en del av den enskildes tänkande (s. 9). Kommunikation och interaktion anses som de avgörande processerna i lärande och utveckling (s. 22).

Sofia säger att hon har kommit fram till att det är lättare att se varje enskilt barns lärande i samspelssituationer med mindre grupper. Här anser vi oss se ett uttryck för samspelets komplexitet. Enligt sociokulturella teorier kan man inte skilja lärande och samspel åt, däremot kan samspelet fungera främjande eller hämmande för lärandet beroende på hur väl gruppen fungerar som arbetsgemenskap (Dysthe, 2003, s. 9). Vi menar att man här kan sammanföra alla tidigare utsagor och tolkningar:

Hur väl gruppen fungerar hänger ihop med i vilken grad verksamheten utgår från barnens intresse, hur mycket pedagogen tar hänsyn till barnens olika sätt att delta och lära, hur de enskilda barnen upplever sig som medlem i gruppen och hur kommunikationen fungerar, anser vi. Om samspelet fungerar, kanske gruppens storlek spelar mindre roll. Att det enskilda barnets lärande ändå syns tydligast i mindre grupper, kanske har andra förklaringar, utöver frågan om hur väl samspelet fungerar, t.ex. barns ålder. Detta kunde vara ett ämne för vidare forskning.

I dialogen är det väsentligt att den vuxna lyssnar och lär av det barnet säger och gör och utifrån detta vägleder och utmanar (SOU, 1997:157, s. 57). I samspel med barnen försöker pedagogerna skapa en ömsesidig kommunikation, annars kan man inte kalla det kommunikation, hävdar Ulrika. För att kommunikation ska bli ömsesidig krävs att pedagogen lyssnar aktivt på barnen, anser både Ulrika och Sofia. Enligt Vygotskij är tankar och språk sammanlänkade, och i dialog med andra utmanas våra tankar (i Säljö, 2000, s. 107-108). Ser man på tänkandet som ett kommunikativt fenomen får detta konsekvenser för hur man organiserar samspelssituationer. Pedagogen måste skapa möjligheter för en kvalitativ språklig samverkan mellan deltagarna (Dysthe, 2003, s. 84). Detta anser vi som en avgörande aspekt i samspelet. Samspelet måste präglas av en ömsesidig kommunikation där barnen upplever sig som part som tas på allvar och som är av intresse och betydelse för den fortsatta samspeletsprocessen. Detta är grundläggande för en samspeletsprocess med positiv stämning där varje barn kan utveckla sitt tänkande, menar vi.

Man kan välja att bara lyssna eller att aktivt lyssna på barnen, säger Ulrika. Avgörande i Bakhtins dialogism är respekten för den andes ord och viljan att lyssna och förstå utifrån den andres perspektiv (i Dysthe, 2003, s. 12-13). Ulrikas och Sofias förhållningssätt i kommunikation med barnen tyder på deras vilja att följa kommunikationsmodellen dialogism. Utifrån den modellen skapas mening genom ett samarbete mellan talaren och lyssnaren, till skillnad från den monologiska modellen där lärandet anses kunna överföras från en individ till annan (s.66-68).

Pedagogerna tydliggör att de inte ser sig själva som förmedlare av kunskap utan tror på att lärandet bäst sker byggande på barnens intressen och i gemensamt undersökande. Detta hänvisar än en gång till kommunikationens betydelsefulla roll i samspeletsprocesser, för barnens lärande. Så som vi tolkar pedagogernas utsagor, mot bakgrund av teorin, gynnar det barns samspel och lärande mest om man som pedagog ingår i dialogen på ett ärligt, öppet och intresserat sätt med respekt för barns åsikter och där man försöker utveckla en levande dialog.

Ulrikas och Sofias sätt att resonera kring möten och kommunikation med de små barnen handlar om lyhördhet, vilja att förstå och närvaro. Detta kan liknas vid Eva Johanssons (2005) definition av den ”pedagogiska dialogen”. För att den typen av dialog ska komma till stånd måste pedagogen visa barnen respekt, lyhördhet och hög grad av närvaro, både psykiskt och fysiskt (s. 212).

Ulrika uttrycker att kommunikation är mer än det verbala språket, såsom rörelser och miner och detta tycker hon blir extra tydligt i arbetet med de små barnen. I Meads teori om socialitet betonas också förmågan att se ur andras perspektiv, sådana möten formar vår bild av oss själva. Det är kommunikationen som öppnar vägar för detta perspektivtagande och för honom utgör gester, liksom det verbala språket, kommunikation (Dysthe, 2003, s. 126-129).

Pedagogerna säger att de inte vill bestämma vare sig miljön eller arbetsteman över barnens huvud. De vill gestalta verksamheten utifrån deras perspektiv. Barnen är små och har inte ett utvecklat verbalt språk, säger Sofia, därför är det viktigt att vi ständigt ställer frågor och försöker tolka barnens uttryck. Detta ser de som en utmaning och kan ibland upplevas frustrerande då de inte förstår barnen, förmedlar Ulrika. Avgörande för att kunna ta barnens perspektiv, säger Ulrika, är att aldrig ge upp eller nonchalera barnen. I Berit Baes (1996) begrepp ”anerkjennende relasjon”, lyfts förståelse och inlevelse fram som betydelsefulla aspekter, för att man ska kunna gå in i den andes upplevelsevärld. Kommunikationen syftar då till att skapa förståelse för den andres handlingar, handlingarnas mening och innebörd (s. 149-150).

Sofia säger att pedagogisk dokumentation kan hjälpa dem att fullfölja sina intentioner att ta barnens perspektiv, dels genom att observera barnen för att få syn på vad de tycker är roligt, dels genom att observera varandra för att upptäcka var man brister som pedagog. Observationens och dokumentationens roll kan vi bara bekräfta. Här syns vårt eget agerande och hur vi lyckas förstå och använda oss av barns perspektiv. Att detta är av betydelse för samspelet och barns lärande har vi förstått från Bae (1996) som framhäver pedagogers förmåga till självreflektion och avgränsning som avgörande för att kunna avgränsa sitt eget perspektiv från barnens (s. 158).

För att kunna följa barnens intresse måste vi våga släppa det som vi för tillfället håller på med då barnen visar intresse för något annat. Sådana tillfällen kan ge upphov till de bästa samlingarna, menar Ulrika. Bae (1996) poängterar vikten av att pedagogerna visar bekräftelse och öppenhet gentemot barnen. Pedagogerna ska vara nyfiken och försöka förstå vad barnet är upptaget av, vilket gör att barnet kan få kontroll och känna frihet att handla utifrån egna tankar och intentioner (s. 152). Här visas hur pedagoger kan använda barns intresse och initiativ för att bygga upp en lärandesituation. Vi menar att ett sådant förhållningssätt gör den pedagogiska verksamheten levande, givande och utvecklande för alla barnen.

9.2 Kan samlingen endast förstås i Frøbels tradition eller finns alternativa former?

Ulrika och Sofia anser att rutiner är bra för barns trygghetskänsla, rutiner som formar dagen till en jämn aktivitetsnivå. Däremot har de tagit bort eller förändrat sådana rutiner som, de anser, fanns kvar i förskolans väggar. Samlingen är ett exempel på en rutin som de mer eller mindre inte har kvar i traditionell bemärkelse.

Samlingar på pedagogernas avdelning sker oftast i form av att de samlas kring något som för stunden väckt något barns intresse. Ulrika är kritisk till hur samlingar var förr och fortfarande är på många förskolor, där man i förväg gör momentplaneringar för samlingens innehåll. Man kan aldrig ta för givet att barnen är intresserade av det man själv tycker är intressant, uttrycker hon. Ulrikas kritik mot samlingar, ser vi som ett uttryck för hennes syn på barn och deras lärande.

Johansson (2003) hävdar att pedagogens förhållningssätt i mötet med barnen speglar den barnsyn hon/han har och får konsekvenser för det pedagogiska arbetet (s. 49), vilket på denna avdelning handlar om ett förändrat sätt att utnyttja samlingen som rutin. Vi tolkar pedagogernas utsagor som om de inte tar samlingen i sin traditionella form, där pedagogen planerar innehållet i förväg. De tar inte samlingen för given och ser inte samlingen som ett tvingande moment för att strukturera barnens vardag i förskolan.

Varken Sofia eller Ulrika anser sig ha någon gräns för hur mycket barnens intressen får ta över i deras planering. Vi ser på pedagogernas resonemang som en tydlig strävan att ta barns perspektiv. Löfdahl (2004) betonar att konsekvenserna av att vi med dagens barnsyn betraktar barn som sociala aktörer i sitt eget liv, blir att vuxna inte kan bestämma vad som är bra för barn utan att inkludera deras perspektiv. Det gör man genom att lyssna, iakttä och samtala med barnen (s. 72). Halldén (2003) hävdar, att barnens egna bidrag är de källor som vuxna har att utgå ifrån om de ska kunna verka för barns bästa (s. 12). Vad vi förstår, anser pedagogerna alltså att barns intresse ska vara vägledande för samlingstillfällena. Om man då utgår från barns intresse blir det nästan omöjligt att planera samlingstillfällena fullt ut i förväg, anser vi, och det är det Sofia och Ulrika ger uttryck för. Vi anser att ett sådant förhållningssätt kräver en stor öppenhet, vilja och förmåga av pedagogerna att inkludera barns perspektiv i sina egna tankegångar, även under pågående aktiviteter. På det vis får ett samlingstillfälle en mer öppen karaktär där barns deltagande och påverkan har en avgörande betydelse.

Sofia berättar att de med de större barnen hade ”möten” där barnen själva i stort sett styrde innehållet för mötet. Johansson (2003) definierar tre olika sätt för hur pedagogerna i hennes undersökning bemötte barnen. Vi upplever att Ulrikas och Sofias förhållningssätt påminner om det som Johansson kallar ”Barn är medmänniskor”, vilket yttrar sig i att pedagogen låter barnens erfarenheter och intentioner ligga till grund för verksamheten, där pedagogerna ger utrymme för gemensamma samtal och kompromissar sig fram tillsammans med barnen (s.49). Detta synsätt liknar Johansson vid Sommers ”förhandlingsbarn”, ett barn som anses vara kompetent och aktiv deltagare av sin egen utveckling (Sommer, 2005, s. 43). Barnet skapar ett socialt samspel och ”förhandlar” om relationens riktning och innehåll i vardagslivet” (s. 122). Pedagogernas ord visar på insikten att barnen är kompetenta att påverka sin egen lärande- och utvecklingsprocess, menar vi. Samlingssituationer med denna insikt till grund blir då tillfällen där barns tankar och intentioner värdesätts, vilket vi anser är motiverande och har potential för att skapa samspelesprocesser som främjar barns lärande.

Ulrika berättar att när de hade samlingar på det traditionella sättet, tänkte man att den vuxna satt inne med kunskapen som skulle förmedlas till barnen och att det gjorde man bäst då barnen satt stilla och tysta i ring. Men med en barnsyn där barnen anses vara kompetenta förstår man att de lär sig bättre genom att själva få upptäcka. Sofia poängterar att barnens intresse lägger grunden för verksamhetsplaneringen idag jämfört med förr då pedagogerna skulle göra barnen intresserade. Vi ser på pedagogernas beskrivningar som ett uttryck för en nyjusterad barnsyn, enligt Sommers (2005) termer. För att förstå nutidens barn måste barnsynen justeras i takt med förändringar i både psykologiska och pedagogiska kunskaper, betonar Sommer (s.83-84).

Vi tolkar att pedagogerna är kritiska till samlingen som rutin så till vida om samlingen blir ett forum för vuxenstyre. Har man samlingar varje dag vid samma tidpunkt med pedagogernas momentplanering som innehåll, anser pedagogerna att det inte blir annat än vuxnas intentioner som styr. Samlingar kan däremot vara positiva samspelesprocesser för barnens lärande och tillvaro så länge de sker mer eller mindre spontant utifrån barnens upptäckter och önskemål.

Samlingens roll i ett historiskt perspektiv har haft en varierad betydelse och syften: kunskapsförmedling, social träning, skolförberedande och skapa gemenskap (Rubinstein Reich, 1993, s. 58-64).

Sofia och Ulrika säger sig tror att samling som rutin sitter i förskolans väggar sen Frøbels tid och ser därför i stort sett likadan ut på de flesta förskolor, där man samlas i en ring för att se vilka barn som är där. Pedagogerna är inte kritiska till samling i den bemärkelsen utan det är momentplaneringen som de har gått ifrån eftersom den leder till allt för mycket vuxenstyrning.

I Rubinstein Reich (1993) kan vi tyda liknande tankegångar. Rubinstein Reich kommer fram till att samlingen har sin potential främst som vardagsrutin med betoning på gruppgemenskap, trygghet och identitetsutveckling (s. 232). Hon uttrycker också att samlingen kännetecknas av vuxnas tolkningsföreträde, talutrymme och makt (s. 58-64), vilket vi tolkar är hennes kritik mot samlingar.

Vi har själva gjort en sammanfattning av tidigare examensarbeten som har undersökt samlingen som rutin i förskoleverksamheter. Gemensamt för uppsatsernas resultat visade sig vara vikten av en väl förberedd planering för samlingen. Samlingens syften handlade främst om: att lära i lustfyllda former, träna socialt samspel och uppleva gemenskap. Många intervjuresultat visade på pedagogernas betoning av barns möjlighet till deltagande och inflytande under samlingen, vilket de flesta skribenter lyfte som kritik i sin diskussion. De ställde sig frågande till huruvida det i praktiken leder till reellt deltagande och inflytande för barnen på samlingarna eller inte, då deltagandet begränsades inom så styrda ramar. Slutsatsen i majoriteten av uppsatserna var att samlingar än idag, både till innehåll och till utformning, liknar den traditionella Fröbel-samlingen trots förändrad barnsyn och kunskaper om barns lärande.

Vi anser att pedagogerna i vår intervju ger oss alternativ till samlingar i traditionell betydelse, som vi menar går mer i linje med dagens barnsyn. De ger uttryck för att barnen givetvis även och kanske särskilt idag behöver en vardag som har struktur och en viss rytm där aktivitet och lugn alternerar. En samling med namnupprop och liknande anser pedagogerna dock inte som avgörande i det sammanhanget, utan den ska användas vid behov framför allt av organisatoriska skäl. Pedagogerna framhåller att deras uppgift snarare ligger i att skapa samlingstillfällen som blir till samspelssituationer på barns villkor. Barnens förutsättningar, intressen och initiativ anser pedagogerna som styrande för tid, plats och innehåll av samlingen. Dessutom, menar vi, har pedagogerna förståelse för att barn lär olika och att deras deltagande tar sig olika uttryck. Pedagogerna måste, i samspel och kommunikation, försöka förstå barns intentioner, bygga sin verksamhet på dessa och utmana barns tänkande och aktivitet för att öka deras deltagande i samspelesprocesserna. Vi tolkar intervju svaren så, att om samlingssituationer utformas på detta sätt är de meningsfulla och gynnar det enskilda barnets lärande. En samling som planeras lösryckt från barns initiativ, intresse och intentioner är däremot inte lika gynnsamt för barns lärande.

10 Betydelse för yrkesrollen - Hur kan samlingen som ett samspelstillfälle utformas mot bakgrund av nutidens barnsyn?

I inledningsskedet för vårt examensarbete stod många frågor obesvarade kring det sociokulturella perspektivet och hur detta kan förverkligas i praktiken. Vi la ner mycket tid på att läsa litteratur och diskutera de frågor som uppkom i samband med det. Detta har hjälpt oss att få en mer fördjupad och integrerad förståelse av det sociokulturella perspektivet, vilket vi tror ger oss en stabil grund att stå på för vår egen yrkesverksamhet. En fråga som väcktes efter litteraturgenomgången, kopplat till våra tidigare erfarenheter av de verksamhetsförlagda utbildningarna var, hur det sociokulturella perspektivet kan praktiseras i den vardagliga verksamheten. Vi upplevde samlingen som fenomen i förskolan värd att undersöka utifrån denna fråga.

Intervjun av förskollärarna hjälpte oss att förstå hur teorier kan bli till verklighet. Pedagogerna verkade ha för vana att kontinuerligt reflektera över sitt läraruppdrag enligt läroplanen, barns lärande och utveckling och betydelsen av hur de bemöter barnen.

De gav oss många exempel på hur ett sådant förhållningssätt kan praktiseras i det pedagogiska arbetet med barn i åldrarna 1-2 år. Vi vill tillägga att deras uppfattningar likväl kan förverkligas i en barngrupp med äldre barn.

Denna studie har i sin helhet hjälpt oss till mer nyanserade och grundade tankar kring hur vi vill arbeta som pedagoger i förskolan. Med våra didaktiska slutsatser försöker vi svara på vår sista frågeställning, för att komma fram till hur samlingen kan utformas mot bakgrund av nutidens barnsyn.

Vi anser att samlingen kan vara en meningsfull samspels- och lärandesituation om man utformar den utgående från intentioner som bygger på det sociokulturella perspektivet. Framför allt menar vi då samlingen bortom den traditionella, i Frøbels anda. Följande aspekter ser vi som avgörande, för att skapa utvecklande samspelsprocesser inom samlingsituationer:

Vi som pedagoger måste ta hänsyn till barns intresse, erfarenheter och sätt att lära sig för att kunna gestalta en verksamhet som gynnar det enskilda barnets lärande. I samlingar vill vi så långt som möjligt utgå från barnens initiativ och intressen och våga släppa vår egen planering för stunden. På det viset blir det möjligt att göra verklighet av idén om barn som sociala aktörer i sitt eget liv. Om vi vill ta och försöka förstå barnens perspektiv, måste vi våga låta oss vägledas av barnen genom att aktivt lyssna och tolka deras uttryck och önskningar. Det är viktigt i det sammanhanget, att vi som pedagoger uppmuntrar barnen att uttrycka sina intressen och att våga visa egna initiativ, istället för att försöka anpassa barns intresse till vår egen planering.

Det finns olika sätt för hur barn deltar i gruppens samspel. Dessa olikheter måste vi som pedagoger synliggöra för oss själva för att kunna möta varje barn utifrån dem de är och var de är i sin utveckling. Här ska vi bekräfta och finna vägar för vidare utmaning. Det är vår uppgift att, utifrån våra iakttagelser, uppmuntra barnen till fortsatt utforskande och tänkande för att så småningom kunna hjälpa dem till ökat deltagande. Samlingstillfällen kan vara en arena för att i ömsesidig kommunikation möta barnen i sina olikheter och utmana dem. Att betrakta dem som kompetenta i sin utveckling anser vi som förutsättning i ett sådant förhållningssätt.

För att samspelet i barngruppen ska leda till ett gynnsamt lärande för varje enskilt barn, är vår aktiva närvaro avgörande. Vi ska alltid finnas som stöd i barnens kommunikations- och tankeprocesser för att bekräfta, förtydliga och leda vidare.

Samspelet i samlingsituationer ska utmärkas av en ömsesidig kommunikation, vilket kräver pedagogens närhet, autenticitet och nyfikenhet. Vi tror att den slags bekräftelse, som ligger i ett sådant förhållningssätt, är avgörande för barnens självkänsla, vilket i sin tur påverkar deras lust att lära. Det är vår uppgift att skapa sådana kommunikationsmöjligheter, både mellan barnen och mellan barn och pedagog, istället för en kommunikation som ger pedagogen en förmedlingsroll och tolkningsföreträde.

Sammanfattningsvis ger alla ovannämnda aspekter insikter i samspelsprocessers komplexitet. Vi som pedagoger måste syna de samspelsituationer som sker i den dagliga verksamheten och vara vakna för vad som gynnar respektive hämmar barnens lärande i dem. Samlingen är en rutin på förskolan som, vad vi uppfattar, allt för ofta tas för given. Vår studie har gett oss fördjupade kunskaper om barns lärande, både på ett teoretiskt plan och mer praxisnära. Dessa vill vi utnyttja, när vi inom kort, själva står som ansvariga pedagoger för utformningen av en förskoleverksamhet. Samlingen kanske vi själva kommer att utnyttja i vårt arbete med barnen, men kanske inte så ofta i traditionell mening och aldrig utan att medvetet reflektera kring dess innebörd och utformning.

Våra nyfunna tankar om samlingens roll och potential som lärandesituation på förskolan sammanfattar vi i ett nytt definitionsförsök:

En samling avser ett tillfälle av gemensam aktivitet i hel- eller smågrupp, där pedagogen upptar ett eller flera barns spontana initiativ eller ett upptäckt intresse i barngruppen, för att stimulera barns gemensamma aktivitet, utforskande och tänkande. Samlingen kännetecknas av samspel och ömsesidig kommunikation, där barns tankar ska vara framträdande och pedagogen utmanar barnen att tänka vidare och uttrycka sina tankar.

En samling som innehåller: upprop av barnen och/eller planerande respektive utvärderande aktiviteter, ska främst utnyttjas i organisatoriskt syfte. Samlingen ska inte vara något disciplineringsstillfälle, utan sociala regler och koder lärs kontinuerligt i samspel och aktivitet. Tid och plats för en samling i ovannämnd mening kan inte förbestämmas, eftersom barns initiativ och intresse är styrande.

11 Vidare forskning

Med tanke på att samlingen finns i så stor utsträckning nästan oförändrad på många förskolor, kan vi tänka oss vidare forskning som behandlar temat: hur och när forskning slår igenom i den praktiska verksamheten. I detta sammanhang skulle vi också vara intresserade av frågan varför forskningen inte påverkar praktiken i större utsträckning. Ytterligare ett ämne för vidare forskning skulle kunna vara: vilken funktion förskolan har för föräldrar i ett snabbt föränderligt samhälle. Här tänker vi på sådana aspekter som vi upptäckte i tidigare undersökningar, nämligen att samlingen fortfarande ofta tycks innehålla att skapa lugn, ordning och struktur. I det sammanhanget skulle det även vara intressant att undersöka vilken betydelse barns lärande i förskolan har för föräldrarna.

12 Referenslista

- Aderup Hansson, C. & Visuri, U. (2008). *Samlingen på förskolan – Lärandesituation eller rutin?* Malmö Högskola.
- Andersson, J. & Zahn, K. (2006). *Samlande möten – Om samling och social interaktion i förskolan.* Malmö högskola.
- Andersson, M. & Olausson, B. (2008). *Samlingen på förskolan. Tradition eller lärande i fokus - Vad säger förskollärarna?* Högskolan i Borås.
- Bae, B. (1996). Voxnes definisjonsmakt och barns selvopplevelse. Det intressante i det alminnelige. *Pedagogisk Forum.*
- Carlgren, I. & Marton, F. (2002). *Lärare av i morgon.* Stockholm: Lärarförbundet.
- Claesson, S. (2002). *Spår av teorier i praktiken.* Lund: Studentlitteratur.
- Danielsson, C. & Nilsson, J. (2008). *Barns inflytande i samlingen.* Malmö högskola.
- Dysthe, O. (red.). (2003). *Dialog, samspel och lärande.* Lund: Studentlitteratur.
- Ejrevi, A. & Stenlund, M. (2009). *Samlingen i förskolan – för vem och varför?* Luleå tekniska universitet.
- Eklund, E. & Nilsson, J. (2009). *Samlingens funktion i förskolan – ett verktyg för barninflytande?* Malmö högskola.
- Gilje, N. & Grimen, H. (1992). *Samhällsvetenskapernas förutsättningar.* Göteborg: Daidalos.
- Halldén, G. (2003). Barnperspektiv som ideologiskt eller metodologiskt begrepp. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 8, 12-24. Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Johansson, B. & Svedner P. O. (2001). *Examensarbetet i lärarutbildningen. Undersökningsmetoder och språklig utformning.* Uppsala: Kunskapsförlaget.
- Johansson, E. (2003). Att närma sig barns perspektiv- Forskares och pedagogers möten med barns perspektiv. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 8, 42-57. Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Johansson, E. (2005). *Möten för lärande – Pedagogisk verksamhet för de yngsta barnen i förskolan.* Kalmar: Lenanders Grafiska AB.
- Karlsson, H., Kaur Anand, J. & Osamwanze, R. (2008). *Samling – krav eller möjlighet? En undersökning om pedagogernas syn på samling i förskolan och förskoleklass ur ett sociokulturellt perspektiv.* Göteborgs universitet.
- Larsson, S. (1986). *Kvalitativ analys- exemplet fenomenografi.* Lund: Studentlitteratur.
- Löfdahl, A. (2004). *Förskolebarns gemensamma lekar – mening och innehåll.* Lund: Studentlitteratur.
- Ohlin, C. & Johansson, I. (2009). *Samling i förskolan – Pedagogers uppfattning om samlingens roll i förskolan.* Malmö högskola.
- Rubinstein Reich, L. (1993). *Samling i förskolan.* Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- Sommer, D. (2005). *Barndomspsykologi – Utveckling i en förändrad värld.* Malmö: Runa Förlag.
- Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskapen.* Lund: Studentlitteratur.

SOU 1997:157 *Att erövra omvärlden. Förslag till läroplan för förskolan slutbetänkande av Barnomsorg och skolkommittén*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken – Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.

Tehseen, R. & Valii, M. (2007). *Samling som pedagogiskt verktyg – En undersökning kring samlingens betydelse för barns lärande, sociala och språkliga utveckling i förskolan*. Göteborgs universitet.

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

Utbildningsdepartementet (2009). *Redovisning av uppdrag om Förslag till förtydliganden i läroplanen för förskolan. Dnr U2008/6144/S*. Stockholm: Skolverket.

Williams, P., Sheridan, S., Pramling Samuelsson, I. (2000). *Barns samlärande – en forskningsöversikt*. Kalmar: Lenanders tryckeri AB.

Bilaga

Intervjuplan

Vi utgår från förslag till en nya läroplan för förskolan där fokus ska ligga snarare på förskolans pedagogisk verksamhet än på barns uppnådde förmågor, färdigheter och kompetenser. Ändå betonas barns lärande och utveckling ännu tydligare än tidigare. Vår intervju ska belysa era tankar kring barns lärande, samspelet i förskolan samt er verklighet av den pedagogiska verksamheten; allt detta med bakgrund av samlingen som en hittills alldeles självklar och viktig verksamhet i förskolans värld.

Grundtanke/ idé

Frågor

- | | |
|--|---|
| 1. Barn lär sig hela tiden med alla sinnen i och genom aktivitet | Vad tänker ni är lärande?
När sker lärande? Finns det mer eller mindre lämpliga tillfällen för lärandet?
Vilka förutsättningar gynnar det enskilda barnets lärande, tror ni?
Hur skapar ni som förskollärare förutsättningar? |
| 2. Barn anses som nyfikna och kompetenta, eget utforskande och eget initiativ ska stimuleras | Vad innebär det för er att barn anses som kompetenta?
Vilka konsekvenser har detta för ert bemötande av barnen?
Tycker ni att det finns olika förhållningssätt?
Vad kännetecknar dem i så fall? |
| 3. Verksamheten ska utgå från barns intresse, frågor och initiativ | Hur uppmärksammar ni barns spontana intresse och lust att lära?
När får barn tillfälle för egna initiativ? |
| 4. Helhet av omsorg, fostran, lärande | Vad innebär fostran i förskolan för er?
Har gruppaktiviteter en speciell betydelse i sammanhanget? Vilken? |
| 5. Barngruppen anses som resurs | I vilken utsträckning ger gruppens samspel möjlighet till det enskilda barnets lärande?
Hur måste samspelet se ut för att både gruppen och det enskilda barnet kan lära sig/ utvecklas?
Hur skapar ni förutsättningar för barnens gemensamt och enskilt lärande resp. samspelet?
Har ni möjlighet att följa upp barns lärande? |
| 6. Kommunikationen ska vara utvidgad och ömsesidig, barnet ska kunna inta en aktiv roll | Vad innebär ”ömsesidig kommunikation” för er?
Hur gör ni för att ge barnet en aktiv roll?
Hur vet ni om/ att ni lyckas med att möta barnet i sina känslor och tankar, att barnet känner sig sedd och bekräftat? |

7. Barn ska få en trygg miljö
- Vad innebär det för er att erbjuda en trygg miljö?
 Vilken roll spelar dagliga rutiner?
 Vad, tror ni, är bra/ dålig med rutiner?
 Finns förväntningar/ krav på rutiner? Av vem, vilka, varför, tycker ni? Hur hanterar ni kraven i så fall?
8. Barn ska kunna påverka planeringen och verksamheten
- Vilka tillfällen finns för barnen att påverka planeringen/ verksamhet?
 Vad betyder detta för er egen planering?
 Hur löser ni eventuella konflikter mellan er planering och barns idéer och initiativ?
 Finns det gränser för er där barns möjligheter att påverka slutar (förutom dagens givna struktur med mat, vila osv.)?
9. Förskolan ska försöka förstå och ta barns perspektiv för att kunna utmana barns tänkande
- Vad innebär det för er att ta barns perspektiv?
 Vilka tillfällen/ former finns där ni försöker ta barns perspektiv?
 Hur förverkligar ni detta i samspelet både i grupp och med det enskilda barnet?
 Tycker ni att det ena eller andra ger bättre möjlighet till att ta barns perspektiv (grupp/ individ alltså)?

Samling

Vad skulle ni säga är en samling?

Skulle ni något av er pedagogisk verksamhet kalla för samling?
 Skulle ni vilja definiera samling på ett annat än det traditionella sättet? Hur, varför?
 Om det fanns krav på att genomföra samlingen – hur skulle den se ut hos er?

Aldrig och ingenstans föreskrivs samlingen som pedagogisk verksamhet. Ändå finns den genom alla tider med i mer eller mindre samma utformning och innehåll.

Vad, tror ni, är skäl till detta?
 Vilken syn på barn står den traditionella samlingen för, tycker ni?
 Finns det skillnader till ert eget tänkande, era föreställningar om barn och lärande?
 Vad kan vara oförändrat bra med samlingen?

Om vi tänker på alla de ovanstående grundtankarna, vilken roll kan den traditionella samlingen spela då?

Vilka möjligheter kan samlingen ge? Kan den begränsa verksamheten?

Hur använder ni er av den traditionella samlingen?

Finns det något ni kanske missar om ni inte har sådana? Hur får ni in det ändå i så fall?
 Vad vinner ni med att inte ha någon vanlig samling?