



GÖTEBORGS UNIVERSITET

”Hur blev det så då?”

- Hur lärandetillfällen uppkommer och tas tillvara på under måltiden.



Namn:

Pia Roos

Veronica Rönn

Program:

Förskolläraryrket

Examensarbete: 15 hp
Kurs: LÖXA1GY VT17-HT17 Självständigt arbete (examensarbete) för
förskollärare
Nivå: Grundnivå
Termin/år: Termin 8/HT 2017
Handledare: Mikaela Åberg
Examinator: Nils Hammarén
Kod: HT17-2920-013-LÖXA1GY

Nyckelord: Barns initiativ, demokratiska samtal, interaktion, scaffolding, inquiry, utforskande

Abstract

Denna studie bygger på ett sociokulturellt perspektiv som tar utgångspunkt i att lärande tillägnas genom relationella möten. Studiens fokus ligger på att studera måltidssituationen där syftet är att undersöka hur interaktionen mellan barn och pedagoger utspelar sig. Vårt intresse under studien var att undersöka hur pedagogen svarar upp mot barns nyfikenhet samt hur pedagoger bjuder in barnen att själva delta i samtal under måltiden. Forskningsfrågorna vi har studerat är hur interaktionen mellan barn och pedagoger synliggörs och hur barns frågor lyfts fram och responderas på av pedagoger samt även hur pedagogerna bjuder in barn i samtal. Vi utförde vår studie på en förskoleavdelning som har 22 barn inskrivna, och i vårt resultat är det fem barn som är aktivt deltagande. För att närma oss våra forskningsfrågor har vi använt oss av videoobservationer och anteckningar som komplement. Resultatet kommer att visa två delar, första delen innehåller fragment där pedagoger initierar och bjuder in barn i samtal. Där kan vi se att sättet som pedagoger organiserar verksamheten på öppnar upp för möjligheter som bidrar till att barn involveras i samtal. Den andra delen kommer att redogöra för fragment där barnen själva initierar till samtal. Där visar pedagogen sin tillit till barns förmåga och visar också på en tillåtande atmosfär som har tid åt barns utforskande. I diskussionen lyfts studiens övergripande resultat som efterföljs av en mer djupgående diskussion utav verksamhetens utformning samt förskolans kvalitet. Slutligen reflekterar vi kring ett samhällsperspektiv där vi diskuterar lärande med inriktning på barns tillit och förmågor samt pedagogens tillåtande förhållningssätt för barns utforskande.

Förord

Äntligen är vår kandidatuppsats färdig och vi vill börja med att tacka varandra för det fantastiska stöd och den inspiration vi givit varandra under denna långa uppsatstid. Vi har levt med vår text under många vakna timmar och med varandras hjälp och uppmuntran lyckades vi slutligen ro vår uppsats iland. Tack även till alla vårdnadshavare och barn på förskolan som gav oss sin tillåtelse att genomföra vår studie. Vi är också tacksamma för att pedagogerna välkomnade oss och öppnade upp sin avdelning så att vi kunde få en inblick i och ta del av deras verksamhet. Vi vill också rikta ett stort tack till vår handledare Mikaela Åberg och ge henne en stor guldstjärna för all den vägledning, stöttning och uppmuntran vi fått under processens gång. Vi är tacksamma för de många givande och utvecklande diskussioner vi haft och för alla inspirerande idéer och förslag på utformningen av vår uppsats. Slutligen vill vi tacka våra familjer som under hela utbildningen och minst sagt under denna långa uppsatstid stöttat oss och givit oss ork att genomföra vår text. Ett alldeles särskilt tack vill vi ge till Jaakko Roos och Markus Hirsimäki som trott på oss och funnits vid vår sida hela vägen.

Tack!

Göteborg november 2017

Pia och Veronica

Innehållsförteckning

1. Inledning.....	1
2. Syfte.....	2
2.1 Frågeställningar.....	2
3. Tidigare forskning.....	3
3.1 Interaktion mellan barn och pedagoger.....	3
3.2 Interaktionens betydelse för lärande.....	5
4. Teoretisk inramning.....	7
4.1 Sociokulturellt perspektiv.....	7
4.2 Inquiry och demokratiska samtal.....	8
5. Metod.....	9
5.1 Kvalitativ metod	9
5.2 Urval.....	10
5.3 Tillvägagångssätt.....	10
5.4 Bearbetning och analys.....	11
5.5 Studiens tillförlitlighet och giltighet.....	12
5.6 Etiska aspekter.....	13
6. Resultat.....	14
6.1 Pedagoginitierade samtal.....	14
6.1.1 Fragment 1 - Porslinskopp.....	14
6.1.2 Fragment 2 - Äpple.....	15
6.2 Barninitierade samtal.....	18
6.2.1 Fragment 3a - Spökvatten.....	18
6.2.2 Fragment 3b - Spökvatten fortsättning.....	19
6.2.3 Fragment 4 - Blind	20
7. Diskussion.....	21
7.1 Övergripande resultat.....	22
7.2 Verksamhetens utformning.....	23
7.3 Kvalitet i förskolans verksamhet.....	24
7.4 Lärande utifrån ett samhällsperspektiv.....	25
7.4.1 Pedagogers tillit till barns utforskande.....	25
7.4.2 Barns tillit till sin förmåga.....	26
7.5 Slutsats.....	27
8. Referenslista.....	28
9. Bilagor.....	30
9.1 Bilaga 1 Informationsbrev till vårdnadshavarna.....	30
9.2 Bilaga 2 Tillåtelseblankett	31

1. Inledning

Måltiden är ett ypperligt tillfälle att samtala med barnen i syfte att vidga deras förståelse kring ett fenomen som upptar deras intresse. Utifrån vår tidigare erfarenhet i arbete på olika förskolor har vi sett att det ofta är pedagoger som vid måltidssituationen tar initiativ till kontakt med barnen och kommunicerar ett innehåll som är vuxeninitierat. Även forskning pekar på att pedagoger i förskolan dominerar och driver samtalen, vilket innebär att barns möjlighet att delta i kommunikationssammanhang är liten (Gjems, 2010; Kultti, 2012). Därför är vi i denna studie intresserade av att fånga tillfällena där pedagoger initierar till samtal som involverar barnen i aktiviteter och undersökningar. Likaså är vi även intresserade av att studera situationer där pedagoger lyssnar in barnens initiativ och hur de tar tillvara på lärtillfällena och bygger vidare på det som barnen i stunden är intresserade av. Demokrati är grundläggande i vårt samhälle och förskolans uppdrag innefattar att ta tillvara på barns intressefrågor i vardagen och involvera barnen till aktivt deltagande (Skolverket, 2016). Allas röst är värdefull och genom att respektera och lyfta fram barns tankar får barn en känsla av att de tas på allvar och det de uttrycker är viktigt. Sheridan, Pramling Samuelsson och Johansson (2010) beskriver att det är i mötet mellan barn och pedagoger som kvalitet gestaltas. Författarna menar att lärandemöjligheter skapas genom det sätt pedagoger närmar sig och tar tillvara på barns intentioner. Detta karaktäriseras av en närvarande pedagog som genom engagemang närmar sig barns intresse och det som fångar deras uppmärksamhet. Vidare menar författarna att lärande möjliggörs då barnen ges utrymme till utforskande och genom involvering i dialogiska samtal uppmärksammas barnen på nya aspekter (Sheridan et al. 2010).

Studien tar sin utgångspunkt i ett sociokulturellt perspektiv där synen på lärande gestaltas genom deltagande i sociala samspel (Säljö, 2015). Johansson och Pramling Samuelsson (2007) skriver om vikten av goda samspel mellan barn och pedagoger där intentionerna är att lek och lärande bidrar till meningsskapande. Att använda sig av lustfyllda situationer som väcker barns nyfikenhet bidrar till lärande vilket gör att barnens erfarenhet vidgas och möjliggör för en mer berikad lärdom. Att vara en tillåtande pedagog som låter barnen undersöka olika fenomen under lekfulla former är givande för lärande och gör att lek och lärande hänger samman. Detta förstärks även i läroplanen för förskolan som lyfter:

Kunskap är inget entydigt begrepp. Kunskap kommer till uttryck i olika former – såsom fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet – som förutsätter och samspelar med varandra. Verksamheten ska 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 iakttä, samtala och reflektera. (Skolverket, 2016, s. 6)

Genom att barn får möjlighet att på ett lekfullt sätt undersöka vidare kring ett ämne de är intresserade av gör att barns erfarenhet och kunskap utvecklas. Att tillåta barnen gå ifrån matbordet för att undersöka vidare kring ett fenomen som uppstår bidrar till lärande och gör att de sedan tillsammans med pedagog kan samtala och reflektera om vad de upplevde. Måltiden är ett återkommande moment i förskolans vardag och utifrån ovan beskrivna bakgrund anser vi det relevant att ta reda på vilket sätt måltiden som aktivitet presenteras för barnen. Likaså vad som i denna aktivitet görs möjligt för barn att lära. Som tidigare nämnts är vi i denna studie intresserade av att undersöka hur en måltidssituation kan användas som en utvidgad lärsituation där barnen involveras i samtal och undersökningar. Likaså hur barns frågor tas tillvara och hur dessa frågor responderas på av pedagoger.

2. Syfte

Syftet med denna studie är att fånga interaktionen mellan barn och pedagoger där vår avsikt är att närmare undersöka hur pedagoger initierar och bjuder in barn till samtal. Vi är också intresserade av hur barns nyfikenhet lyfts fram och hur det responderas på av pedagogerna vid en omsorgssituation som måltiden. Likaså är vi intresserade av hur pedagoger tar fasta på och bygger vidare på barns initiativ samt situationer där pedagoger tar tillvara på lärtillfällen och tillåter barnen att vara utforskande i sina frågor.

2.1 Frågeställningar

- Hur tar pedagoger initiativ till att bjuda in barn i samtal under måltidssituationer?
- Hur responderar pedagoger på barninitierade frågor och hur bygger de vidare på dessa för att utvidga lärtillfällen?

3. Tidigare forskning

Studiens fokus innefattar barns och vuxnas interaktion vid måltiden och hur pedagoger initierar kontakt och tar tillvara på barns initiativ. Den forskning vi tagit del av visar att lärande är nära sammanbundet med omsorg och lek. Vidare bidrar kommunikation till lärande genom ömsesidigt samspel med närvarande pedagoger som följer upp och involverar barnen i olika innehåll samt gör dem delaktiga i samtal. I följande artikelöversikt redogörs för studier som behandlar interaktionen mellan barn och vuxna i olika vardagliga situationer i förskolans verksamhet.

3.1 Interaktion mellan barn och pedagoger

Här nedan redogör vi för studier som undersöker kommunikationen mellan barn och vuxna som uppstår under måltiden och i leksituationer. I en studie gjord av Bae (2012) beskriver författaren hur kommunikativa aspekter och relationella kvaliteter kan skapa goda förutsättningar för barns deltagande i dialoger på förskolan. Studien undersöker hur kommunikationen mellan barn och vuxna kan bidra till hur vardagliga interaktionsprocesser utvecklas. Artikeln baseras på en kvalitativ studie och bygger på en mikroetnografi. Två förskollärare arbetade med 14 barn i åldrarna 3-6 år där de följde barnen genom en deltagande observation under ungefär ett års tid. Intresset för studien ligger i hur den dagliga interaktionen mellan pedagoger och de 14 barn tog sig uttryck. Pedagogerna videofilmade under tre olika situationer: måltiden, samlingen och i den fria leken. Forskningsfrågan som författaren sökte svar på var vilka viktiga egenskaper som behövs för att skapa goda förutsättningar för barns deltagande i interaktionen mellan vuxna och barn. Resultatet i studien visar att det handlar om hur pedagoger tolkar den verbala och den icke-verbala kommunikationen som barnen utbyter samt hur processen kan främja barns deltagande. I studien synliggjordes två mönster som författaren benämner "rymliga" och "smala" mönster. Inom ramen för rymliga mönster visade resultatet att barnen fick mer utrymme och att kommunikationen speglas av deltagande och igenkänning. Pedagogen har en vilja att närma sig barnen i vardagliga möten och bjuda in dem till dialog vilket främjar barns deltagande. Till skillnad från rymliga mönster menar författaren att smala mönster innefattar att kontrollen ligger hos pedagogerna och de kan bestämma hur interaktionsprocesserna ska utvecklas. Här är det pedagogerna som dominerar samtalet och där barnen har förväntningar på sig att svara upp på pedagogens initiativ, vilket ger litet utrymme för barn att lyfta egna funderingar. Bae (2012) lyfter även fram att det är viktigt att poängtera att det inte handlar om en enda kommunikationshandling utan att det är flera aspekter som tillsammans bidrar till en utvecklingsprocess som över tid utvecklas och bestämmer dialogens kvalitet. Med det menar författaren att viktiga egenskaper för att kunna läsa av situationen handlar om att tolka, förstå och involvera barn till att delta i samtal.

I en studie av Johansson och Pramling Samuelsson (2001) är syftet att undersöka hur omsorg och pedagogik står i relation till varandra vid måltidssituationer samt hur pedagogers förhållningssätt inverkar på lärandet i mötet. Den primära forskningsfråga författarna vill undersöka är vilken betydelse omsorg har i relation till pedagogers förhållningssätt och hur interaktionen gestaltas i mötet mellan barn och pedagoger. Studiens empiri är insamlad genom videoobservationer av måltidssituationer från två yngrebarnsavdelningar på olika förskolor. Båda barngrupperna består av 13 barn i åldrarna 2-3 år samt tre pedagoger. Resultatet visar att pedagogernas uppmärksamhet på de två avdelningarna är under måltiden riktad mot olika aspekter. Främst handlar det om engagemanget och närvaron i barns livsvärld, samt interaktionen mellan barn och vuxna, vilket Johansson och Pramling Samuelsson (2001) menar är förutsättningar för omsorg och lärande. I den ena måltidssituationen synliggjordes detta genom att barn och pedagoger inte möts i ett ömsesidigt samspel. Författarna menar att

budskapet i måltiden signalerar att barnen inte är kompetenta att ta egna beslut och att pedagogerna genom kontroll begränsar barnen. Den andra måltiden speglar däremot en gemenskap och ett förhållningssätt där pedagoger bekräftar och känner tillit till barns förmågor. Barnen ges möjlighet till kontroll och att själva ta beslut (ibid.). Studiens resultat visar att pedagoger skapar olika förutsättningar för barns lärande och förståelse av sig själva som individer, och att pedagogers olika strävan påverkar vad som är möjligt att lära. Enligt Johansson och Pramling Samuelsson (2001) behöver en professionell pedagog kunna se omsorg och lärande som sammanvävda aspekter och utnyttja omsorgssituationer för att skapa en pedagogisk lärsituation.

Liknande resultat kan vi se i en etnografisk grundad studie gjord av Kultti (2012) där det undersöktes vad som generellt präglar de olika aktiviteter som sker i verksamheten på den studerade förskolan. Författaren lyfter att måltiden är en återkommande daglig aktivitet där alla barn tillsammans med pedagoger deltar. Måltiden har blivit en aktivitet där pedagogen inriktar sig på barns förmågor genom att ta utgångspunkt i det barn redan kan och stötta dem vidare i sitt lärande. Under de etnografiska observationerna fördes anteckningar om de språkliga aktiviteter och händelser som uppstod samt direkt efter observationens gång. Observationerna genomfördes på åtta olika förskolor där sex verksamheter var på 1-3 årsavdelning och två verksamheter var på 1-5 årsavdelning. I genomsnitt deltog 15 barn och tre pedagoger per avdelning. Forskningsfrågan som författaren vill undersöka är på vilket sätt barn stötts till kommunikation och deltagande samt vad som symboliserar barns och pedagogers deltagande vid måltiden. Kultti (2012) lyfter fram att utrymmet under måltiden sker på olika sätt på de olika förskolor som studerats. Resultatet i studien visar att på de förskolor som innehar en god kvalitet sker det under måltiden en tillåtande och inflytelserik atmosfär. Där får barnen lov att vara öppna och självständiga och ta mer egna initiativ där de stötts och uppmuntras av pedagoger. Barn tillsammans med pedagoger interagerar och samtalar om de tankar och funderingar som dyker upp. Vidare förväntas det av barnen att både samspela och delta i den språkliga interaktionen med andra barn samt att själva agera i samspel med pedagoger. Resultatet visar även på en annan ansats där alla samtal var pedagoginitierade och där barn förväntades vara uppmärksamma på samtalets innehåll under måltidens gång (ibid.). På enstaka förskolor uppdagas det att måltiden förväntas vara en tyst och lugn aktivitet där fokus ligger på att äta upp maten och där samtal inte är högprioriterade. Resultatet pekar också på att barn i förskolor med mindre god kvalitet inte fick samma självständiga val och inte möjlighet att ta egna initiativ eftersom pedagogerna serverar barnen under måltiden i tro att allt ska underlättas. Genom att pedagogerna hjälper barnen blir övergången till andra aktiviteter smidigare men barnen går miste om möjlighet att utveckla självständighet.

Även Fredriksson Sjöberg (2014) studerar i sin licentiatuppsats interaktionen mellan barn och vuxna i måltidssituationer. Syftet med studien är att få kunskap och se vad som händer i dialoger mellan pedagoger och barn och se hur samspelet mellan tal och kroppsspråk tar sig uttryck. Författarens forskningsfråga innefattar intresset kring interaktionen mellan barn och vuxna och hur den dialogiska interaktionen tar sig uttryck gentemot den icke-dialogiska interaktionen. För att söka svar på frågan använde författaren sig av videoobservationer där intresset låg i att fånga pedagogernas ansiktsuttryck, samt gjorde kompletterande anteckningar därtill. Studien var gjord på en förskola med tre avdelningar där 10 pedagoger och 50 barn i åldrarna 1-6 år deltog. Resultatet i studien visar att det ständigt sker dialoger under måltiden mellan pedagoger och barn samt att pedagogerna var deltagare både i den icke-dialogiska som i den dialogiska interaktionen. Ytterligare resultat visade att när det blev för många olika innehåll i samtalen försämrades kvalitén på interaktionen och dialogerna upphörde.

Medan de ovannämnda studierna fokuserar på kommunikation under måltiden undersöker Løndal och Greve (2015) hur kommunikation sker i andra situationer såsom i leken. Författarna har i sin studie undersökt pedagogers didaktiska engagemang vid lek på förskolor i Norge. Frågan som författarna undersöker är vilket tillvägagångssätt pedagogerna använder för att närma sig barns lek och hur leken påverkas av pedagogernas roller. Empirin bygger på videoobservationer som är inhämtad från två förskolegrupper med 10 barn under 3 år och fyra pedagoger. Ett barn i taget följdes med en handhållen kamera med tonvikt på att fånga interaktionen med andra barn och vuxna i såväl barninitierad som pedagogstyrd aktivitet. Vid materialbearbetningen synliggjordes återkommande teman av pedagogers engagemang i barns lek och pekar på att pedagogers strategier både kan hämma och främja barns lek. Resultatet visar att pedagogers engagemang och deltagande i leken har en positiv inverkan på lek. Likaså att pedagogers kommunikativa inspiration präglas av erkännande och bekräftelse, vilket är ett tillvägagångssätt som främjar barns egenhanterade lekar, menar författarna. Resultatet visar även att i de fall pedagoger istället övervakar leken och inte själva deltar aktivt har en negativ och hämmande inverkan på barns lek. Løndal och Greve (2015) hävdar att förutsättningarna för en god kvalitet är att pedagoger kan göra professionella och didaktiska bedömningar där kunskap och erfarenhet är viktig för att göra lämpliga anpassningar och avgöra när de ska ingripa eller delta i leken.

3.2 Interaktionens betydelse för lärande

Ovan gavs en redogörelse för olika kommunikationsmönster som kan uppstå i vardagliga situationer såsom måltider och lek. Här nedan presenteras studier som har ett fokus på interaktion och lärande samt hur interaktionen på olika sätt har betydelse för barns lärande. Jonsson (2016) studerar interaktion med inriktning på hur förskollärare och barn kommunicerar kring olika innehåll i förskolan. Författaren intresserar sig för pedagogers betydelse för lärande och studiens syfte är att undersöka hur förskollärares sätt att kommunicera med barnen skapar villkor som bidrar till barns lärande. Det empiriska materialet samlades in genom videoobservationer av fyra pedagoger på 1-3 års avdelningar på fyra förskolor där främst den verbala kommunikationen mellan pedagog och barn observerades. Resultatet av det insamlade materialet pekar på att barn antingen riskerar att begränsas i sin kommunikation eller får chans att utvidga sina kommunikationsmöjligheter. Enligt Jonsson (2016) beror detta på kvalitativa skillnader i pedagogers förhållningssätt och ageranden. Pedagoger som är aktiva i tal och handling och som tar över samtalen begränsar barns kommunikationsmöjligheter. Pedagoger som istället bekräftar barnet och ger barn möjlighet att ta egna initiativ, samt utvidgar innehållet i samspelet med varandra, bidrar till att barns kommunikation vidgas. Jonsson (2016) menar att resultatet stödjer vikten av att pedagoger reflekterar och blir medvetna om hur olika interaktionsmönster har avgörande betydelse för barns möjlighet att ingå i kommunikativa sammanhang.

Gjems (2010) skriver i sin artikel om betydelsen i vardagliga samtal och undersöker i studien hur lärare kan bjuda in barn i samtal där de får lov att aktivt prata och dela händelser med andra. I förskolan får barn både lära sig att lyssna på språk och använda sig av språk. Genom att pedagogen ställer så kallade "öppna och utforskande" frågor bjuds barnen in och blir engagerade i samtalen. Under fyra månader videoobserverades två förskollärare på varsin avdelning när de var i interaktion med olika barn i åldrarna 3-5 år. Barnen delades spontant in i smågrupper med 3-6 barn i varje grupp där de tillsammans med en lärare utförde olika språkaktiviteter. En viktig aspekt, enligt författaren är när pedagogen visar engagemang i barns tankar och erfarenheter vilket har en avgörande betydelse för barns språkinläring (ibid.). Resultatet visar att det krävs att pedagogen besitter kunskap för att veta hur man bjuder in barnen att aktivt delta i samtal, både som talare och lyssnare i syfte att bidra till en

meningsfull situation. Det visade också att barnen var intresserade av att svara på frågor och att delta i samtal med pedagogen när pedagogen bjöd in dem i dialogen och var uppmärksam på vad barnen svarade. Ytterligare resultat visar också hur pedagogen gav barnet tid och möjlighet att få lov att svara på sina frågor. Gjems (2010) menar att ge barn utrymme att formulera sig utifrån sina funderingar är en kritisk aspekt i samtal mellan barn och vuxna.

Även Johansson (2011) har skrivit om vikten av dialog i samspel med barn. Författaren lyfter i sin studie olika kommunikativa samspel varav en innefattar dialogiska samspel. Denna samspelsform innebär att de parter som deltar i samtal har som mål att ta del av varandras erfarenheter men det finns oftast en som vill hjälpa till och bidra till de övrigas lärande, vilket i förskolan är pedagogens ansvar. Författaren menar att alla som deltar i samtalet har olika vanor, erfarenheter och föreställningar om det som lyfts fram. På så vis ges möjlighet att ta del av varandras perspektiv och lära av varandra men det kan också ske missförstånd och konflikter mellan parterna. Burbules och Bruce (2001) visar på ett liknande resultat och de lyfter fram att pedagoger ur ett dialogiskt perspektiv kan ställa frågor till barnen på ett inbjudande sätt där de får möjlighet att själva vara aktiva och bidra till meningsskapande i samtalet. Johansson (2011) menar vidare att pedagogen kan utmana barnen i deras kommunikation genom att bjuda in dem i berättandet och det i sin tur hjälper till att skapa utvidgande samtal. Att pedagogen har ögonkontakt med barnet och lyssnar intresserat på vad barnet vill förmedla bidrar till att barnen får möjlighet att utveckla sin kommunikation genom pedagogiska dialoger. Att vara en närvarande och lyhörd pedagog som bemöter barnen med respekt och ömsesidighet är ett kännetecken inom kommunikation samt att låta barnen tillsammans undersöka frågor bidrar till ett gemensamt meningsskapande (Johansson 2011). Författaren menar att alla barn deltar på olika villkor i dialogen, där vissa barn medverkar genom att vara en lyssnare medan andra barn hjälper till med berättandet. Även Burbules och Bruce (2001) menar att pedagogens roll har stor betydelse i dialog med barnen då de hjälper till att bidra till barns upptäckter och låter dem få undersöka sina funderingar på egen hand. Att lära tillsammans med barnen och upptäcka och undersöka blir därmed en viktig aspekt i pedagogens roll (Burbules & Bruce, 2001; Johansson, 2011).

En annan variation av kommunikativa samspel som Johansson (2011) beskriver är monologiska instruktioner, vilket till skillnad från dialogiska samspel innebär att vuxnas kommunikation mot barnen innefattar tillsägelser och korrigeringar. Pedagoger som utgår från monologiskt samspel bekräftar och benämner det som sker här och nu istället för att låta barnen undersöka och fundera själva (ibid.). Här kan man se att pedagogen sällan tar tillvara på den kommunikation som uppstår mellan barnen. I samspelsdialoger har alla deltagarnas röster betydelse men i denna variation sker ofta kommunikationen via instruktioner då kommunikationen utgår från en person till övriga deltagare. Inom monologiska samspelsvariationen tas sällan ögonkontakt samt att respekt till barnen saknas. Författaren menar att pedagoger kan bemöta barns kommunikation med tystnad, både i grupp och enskilt, även om samtalen sker på barns initiativ. Inom denna kommunikation har vuxna makten där de ger barn instruktioner som barn svarar på och det i sin tur syftar på att det är ett bra arbetssätt där barn ska lära sig något. Det kan också bli så att de barn som ännu inte har utvecklat ett språk blir utesluten ur samtalssammanhanget och missar samspelet i den vardagliga kommunikationen. Johansson (2011) menar att monologiska instruktioner kan bero på pedagogens föreställning om att barn i en viss ålder inte är mogen nog att delta i vissa språkliga sammanhang. Utesluter man dock dessa barn så går de miste om möjligheten till att medverka i kommunikativa samspel. Barn med annat modersmål än svenska kan, enligt Johansson (2011) tyvärr drabbas dubbelt upp av att missa dessa språkliga sammanhang.

4. Teoretisk inramning

I följande text presenteras det teoretiska synsätt som utgör studiens ram, vilket bygger på ett sociokulturellt perspektiv. Utifrån detta synsätt tillägnas sociokulturella erfarenheter i mellanmänskliga möten där lärandet ses som situerat. Vi har erfarenhet av att barn lär i samspel med varandra och att kommunikationen är grunden för lärande, vilket speglas i en sociokulturell tradition. Vidare kommer vi att presentera och redogöra för centrala begrepp som studien tar utgångspunkt i, vilka är; *proximal (närmaste) utvecklingszon*, *scaffolding* och *inquiry*. Inquiry är ett begrepp som är användbart i vår studie då det innefattar att lärandet startar i ett dilemma. Genom att delaktiggöra barnen i aktiviteter får de lov att resonera och reflektera i interaktion för att skapa förståelse.

4.1 Sociokulturellt perspektiv

Det sociokulturella perspektivet är sprunget ur Vygotskys (1896-1934) teorier om utveckling och lärande. Vygotsky var verksam i Ryssland där hans idéer har haft stort inflytande och inspirerat många forskare till vidare bearbetning av hans teorier (Säljö, 2015). Enligt Säljö (2014a) innefattar synsättet en teori om utveckling och lärande där individen formas genom deltagande i sociala sammanhang. Kunskap är relationell och tillägnas genom erfarenhet av olika samspelelmöten. Själva interaktionen i aktiviteten är centralt för lärandet tillika den omgivande kontexten. Kunskap ses utifrån detta perspektiv inte som överförbart mellan människor utan kunskap är något vi deltar i (ibid.). Detta benämns som situerat lärande och innebär att kunskap tillägnas genom aktivt deltagande i praxisgemenskaper (Säljö, 2015). I en situerad praktik skapas förståelse genom att kunskap sammankopplas med en aktivitet i ett specifikt sammanhang som barnen har erfarenhet av. Kontexten utgör därmed en viktig aspekt för vad som görs möjligt att lära och är en förutsättning för kunskapsutveckling. En grundläggande tanke inom perspektivet är kommunikationens betydelse för lärande. Vygotsky lyfter fram människans språk som ett viktigt redskap och nyckeln till utvecklande av kunskap (Säljö, 2014b, 2015). Det är genom användning av språket som vi skapar gemensam förståelse då vi delger varandra erfarenheter och byter information med våra medmänniskor, samt gör tolkningar av omvärlden. Detta gör språket till en unik förmåga att kommunicera kunskap. Vidare beskriver Säljö (2014a) att förutom det verbala språket utgörs kommunikation även av kroppsrörelser såsom mimik, gester och ögonkontakt. Dessa former samverkar och bidrar till större förståelse i sammanhanget.

Den *proximala (närmaste) utvecklingszonen* är ett begrepp myntat av Vygotsky (1978). Enligt Vygotsky förändras människors kunskap genom tillägnande av erfarenheter och menade att vi aldrig blir färdiglärda utan är ständigt under utveckling. Utvecklingszonen kan beskrivas som avståndet mellan aktuell utvecklingsnivå, det individen själv kan utföra, och den proximala utvecklingsnivån, det som kan utföras genom vägledning av en mer kompetent person eller i samarbete med andra. Inom ramen för den proximala utvecklingszonen är barn som mest känsliga för att uppnå en högre lärandepotential och mottaglig för stödjande förklaringar, menar Vygotsky (1978). Barns tidigare förkunskaper bidrar till att lättare kunna följa med i ett resonemang och tillägna sig nya kunskaper. Genom att ta utgångspunkt i barns utvecklingsnivå och förförståelse, möjliggörs för vidare lärande. Kunskapen ligger inom räckhåll men är ännu en framtida kompetens som barnet fortfarande kräver stöd för att klara (ibid.). Säljö (2014a, 2014b, 2015) beskriver denna stöttning i termen *scaffolding* vilket är ett begrepp som ger uttryck för den hjälp och intellektuellt stöd den vuxne ger barnet och är nära sammanbunden med utvecklingszonen. Detta stöd innefattar kommunikativ stöttning och lyfts fram som en viktig aspekt i synen på lärande inom sociokulturell tradition. Lärandet sker i interaktion med andra och genom scaffolding ger en kunnigare person stöd till individer som be-

finner sig i en lärprocess i syfte att utveckla förmågor inom området. Detta stöd avtar successivt vartefter den lärande i större mån behärskar färdigheten (Säljö, 2014a, 2014b, 2015). Begreppet scaffolding har även stora likheter med *inquiry* som är ett begrepp grundat av Dewey (1859-1952).

4.2 *Inquiry och demokratiska samtal*

Undervisning och lärande har inom sociokulturellt perspektiv en djup tradition där kunskap ses som föränderlig och relationell och två viktiga förespråkare för detta är som tidigare nämnts Vygotsky och Dewey.

Dewey beskrivs som pragmatismens främste förespråkare i pedagogiskt avseende och framställs inom vetenskapshistorien som en produktiv forskare inom en rad skiftande områden (Säljö, Jacobsson, Lilja, Mäkitalo & Åberg, 2011). Pragmatismen är sprungen ur progressivismen som vände sig mot traditionell undervisning. Progressivisterna ansåg att skolan inte mötte barnens behov eftersom undervisningens traditionella form bedrevs utan hänsyn till barnens olika bakgrund och förståelse, med följd att kunskapsinhämtningen i många fall uteblev. Säljö (2015) beskriver pragmatismen som en filosofi med en annorlunda och alternativ syn på kunskap och kunskapsinhämtning. Kunskap ses som föränderlig då nya insikter och tankesätt etableras vid vetenskapliga upptäckter, vilka kan vägleda individer i sina beslut. Deweys pragmatiska syn på kunskap bidrog till att han ville reformera utbildningen med övertygelsen om att kunskap ska ha relevans i människors liv och att kunskap är ett instrument som ska tjäna människor. Han förespråkade en undervisningsform som anknyter till människors intresse och vardag (ibid.).

Dewey menade i likhet med Vygotsky att det är genom aktivitet och interaktion mellan människor i olika miljöer som kunskap utvecklas (Säljö, 2015). Dewey ansåg att auktoritär undervisning utan anknytning till barnens liv passiviserar barn och skapar både ointresse och omotivation. Istället behöver miljöer skapas som stimulerar barns nyfikenhet och tar utgångspunkt i nuet där barn engageras och delaktiggörs i aktiviteter som är meningsfulla för barnen, aktiviteter som för barn har ett egenvärde och som de förstår genererar rika erfarenheter. Säljö (2015) beskriver att en bärande punkt inom pragmatiken är att kunskaper ska ha betydelse för människor och göra skillnad i vardagen. Vidare är samarbete och medverkan till gemenskaper viktig och att arbetsmetoder bedrivs under demokratiska former där barnen görs delaktiga i samtal. Dewey pläderade för demokratiska samtal och hävdade att det är bästa sättet att skapa kunskap på då formen utgör möjlighet att både ge och ta olika argument samt möta synsätt präglade av människors skiftande bakgrund (ibid.).

Enligt Dewey startar lärandet i en problemställning eller fråga och lärande genom *inquiry* innebär att människan är villig att ifrågasätta vad vi vet om omvärlden och intar en prövande inställning (Säljö et al. 2011). Författarna beskriver att vi involveras i *inquiry* då vi möter ett dilemma som engagerar oss och genom undersökande systematisk strategi omvandlas dilemma till något vi förstår och som erfarenhetsmässigt gör oss rikare. Dewey betonar processen som viktig för att skapa förståelse och bli förtrogen med arbetssättet för att kunskap ska tillägnas (Säljö, 2015). En central roll för att skapa villkor för lärande och utveckling enligt *inquiry*-principer är att kunna delta i förhandling (Lilja, 2012). Pedagogens bidrag till lärande genom *inquiry* innefattar strategier i att ställa frågor och delaktiggöra barnen till aktivt deltagande genom att involvera dem i aktiviteter och undersökningar samt stötta och vägleda barnen i utvecklingsprocessen. Pedagogens roll inkluderar att skapa en tillåtande miljö och utrymme för barnen att utforska och få möjlighet att ställa frågor. Likaså ska pedagogen bidra till ett gemensamt lärande genom att barnen ges rika förutsättningar att i interaktion med

varandra bearbeta och finna lösningar på problem. Genom att involveras i inquiry möjliggörs kompetensutveckling i att kunna hantera frågor, resonera och reflektera i ett led att skapa mening (ibid.).

5. Metod

Vi har använt oss av kvalitativ metod, där underlaget vid insamling av material har varit videoobservationer och kompletterande anteckningar. Vi valde denna metod eftersom vår studie utgår från ett sociokulturellt perspektiv och för att vi är intresserade av det situerade, det som hände där och då. Studiens syfte är att se hur pedagogerna initierar till samtal samt hur de responderar på barns nyfikenhet och involverar dem i samtal. Här nedan beskriver vi hur vi gick tillväga för att samla in material samt bearbetning av empirisk data. Vidare skriver vi om studiens tillförlitlighet och slutligen vilka etiska överväganden som tagits hänsyn till.

5.1 Kvalitativ metod

För att närma oss forskningsfrågorna ska kvalitativ ansats användas för insamling av empirisk data, vilket av Alvehus (2013) beskrivs som motsatsen till kvantitativ mätbar metod vilken vinner fördelar vid datainsamling av statistik och enkätundersökningar. Kvalitativ insamlingsmetod är inte mätbar utan kännetecknas som tolkande där metodens syfte intresserar sig för att bringa förståelse för handlingar, fenomen och innebörders betydelse (ibid.). Då vi är intresserade av handlingar och studiens intention är att skapa förståelse genom att studera interaktionen mellan pedagoger och barn samt hur pedagoger följer upp och responderar på barns initiativ, faller valet på kvalitativ metod.

Vid insamling av empirisk data finns olika lämpliga metoder beroende på undersökningens fokus. Eftersom denna studies syfte är att undersöka måltidssituationer och hur interaktionen mellan barn och pedagoger kan skapa en lärsituation ska metoden observation användas för att synliggöra meningsfulla aspekter. Metodvalet grundas i att det är genom iakttagelser och dokumentation av interaktion vi får reda på vad som faktiskt försiggår vid måltiden och hur interaktionen mellan individerna sker (Ahrne & Svensson, 2015; Alvehus, 2013). För att säkerställa att ingen viktig information går förlorad vid observationstillfällena har datainsamlingen skett med hjälp av tekniska verktyg. Vi har valt att använda videoinspelning som metod genom att använda iPad som inspelningsverktyg i syfte att registrera händelser. Heikkilä och Sahlström (2003) menar att videoobservationer är en användbar metod och ett bra redskap för att fånga upp samspelets signaler i de samtal barn deltar i. Detta bidrar till att deltagarnas mimik, blickar och kroppsspråk fångas upp av videokameran vilket ger en större bild av interaktionen i samtalen. Även Bjørndal (2005) pekar på dessa vinster och menar vidare att minnet är begränsat och att fördelen med videoinspelade observationssekvenser är att de kan ses upprepade gånger för att synliggöra detaljer och urskilja mönster.

Denna studie innefattas av en öppen observation vilket innebär att information meddelats till vårdnadshavarna om studiens syfte. Likaså att vi i egenskap av observatörer förklarar för barnen varför vi är närvarande vid måltidssituationerna. Vidare beskriver Lalander (2015) och Alvehus (2013) observationsdeltagandets olika omfattning där deltagandet kan vara passivt eller aktivt och författarna menar att omfattningens grad behövs övervägas beroende på vad som ska undersökas. Avsikten i denna studie är att hålla en låg profil med minimerat deltagande för att fånga en så realistisk och vardaglig matsituation som möjligt, vilket utifrån författarna tillskrivs passivt deltagande (Alvehus, 2013; Lalander, 2015). Utifrån studiens syfte att undersöka interaktionen mellan observationsdeltagarna under måltiden gäller det att förhålla sig passiv som observatör, vilket möjliggör större registrering av relevant data. Vid

observationstillfällena valde vi att bemöta barnens initiativ och frågor men undvek att själva bjuda in till samtal. Under måltidssituationerna fördes stödanteckningar i löpande protokoll som komplement till videoobservationerna. Bjørndal (2005) diskuterar tänkvärda aspekter som de olika datainsamlingsmetoder kan generera. Författaren menar att fördelen med att föra anteckningar är att de observerade har större möjlighet att känna sig bekväma än när videokamera används, som är en mer synlig metod. Nackdelen är att det är svårt att registrera detaljer som är viktiga för studien genom att endast ta hjälp av anteckningar. Som stöd för minnet kan observationen kompletteras med audioupptagning, vilket Bjørndal (2005) menar är ett lämpligt dokumentationsverktyg i ett led att förstärka minnesbilden. Hade däremot forskningsfrågorna besvarats med intervju som metod hade svaret istället presenterat pedagogernas egna föreställning och syn på hur de responderar och följer upp barnens initiativ vilket inte speglar hur de verkligen agerar, och är inte information som ligger i linje med studiens syfte.

5.2 Urval

Studien genomfördes på en förskola i en av Göteborgs kranskommuner. Urvalsgruppen bestod av en avdelning med 22 barn mellan 3-6 år fördelat på 10 flickor och 12 pojkar. Förskolan är Reggio Emilia inspirerad och pedagogerna arbetar medvetet med att delaktiggöra barnen och lyssna till barnens frågor samt vidareutveckla dem genom stöttande samtal för att synliggöra barnens föreställningar. Vi var medvetna om arbetssättet på förskolan och gjorde ett strategiskt urval då vi avsiktligt valde den för att fånga aktiviteter där pedagoger följer upp och bygger vidare på barnens initiativ, vilket är givande för studiens intresseområde. Strategiskt urval beskrivs av Alvehus (2013) som ett genomtänkt val för att komma åt information som är intressant för studien. Stukát (2011) lyfter att strategiskt urval kan vara fördelaktigt vid en kvalitativ studie för att finna mönster eller variationer. Eftersom måltidssituationen är en återkommande aktivitet i förskolans vardag, valde vi att avgränsa våra observationstillfällen till den stunden. Där är fler barn samlade tillsammans med pedagoger, vilket för vår studie bidrar till större möjlighet att fånga interaktionen mellan individer.

5.3 Tillvägagångssätt

I uppstarten av arbetet diskuterades intressanta undersökningsområden och vi valde att studera hur en omsorgssituation som måltiden kan användas som en utvidgande lärsituation. Därav avgränsas observationerna till att endast innefatta måltidssituationerna och kommer att ske på plats i förskolans miljö. Att forskningen äger rum i en kontext där barnen förhoppningsvis är trygga är något Lalander (2015) framhåller som en viktigt förutsättning, vilket även sker i denna studie. Vi kontaktade förskolechefen och berörda pedagoger för att få ett godkännande att genomföra vår studie på förskolan. Därefter formulerade vi ett brev (se bilaga 1) till vårdnadshavarna där vi presenterade oss och beskrev vårt examensarbete samt syftet med studien. Detta brev lämnade vi ut till vårdnadshavarna till de 22 barnen tillsammans med en tillåtelseblankett (se bilaga 2) där vårdnadshavarna fick ta ställning till samtycke om deras barn fick medverka i undersökningen. I brevet framgick det att även om vårdnadshavaren gett sitt tillstånd är barnets deltagande frivilligt och de kan när som helst avbryta sin medverkan. När blanketterna var ifyllda och insamlade kontaktades den berörda avdelningen för tidsbokning av datainsamling. Eidevald (2015) beskriver tänkvärda aspekter innan videoobservationen tar vid och nämner vikten av att testa utrustningen, dess placering och bild samt ljudkvalité. Utifrån detta genomfördes vid ett första tillfälle en pilotvideoinspelning för att kontrollera hur och var iPaden bäst skulle placeras i rummet för att fånga barnen och pedagogen runt matbordet samt höra att ljudet var tillräckligt tydligt för att höra konversationen. När vi lyssnat igenom materialet fann vi att ljudet var till belåtenhet men att

ett barn hade ryggen mot kameran, vilket vi ansåg var svårt att undvika då barnen är placerade i cirkel runt bordet. Under observationen placerade vi oss därmed så att vi hade bra överblick över barnet med ryggen mot kameran, samt förde kompletterande anteckningar över konversationen och minspel.

Vi gjorde videoobservationer under sammanlagt 200 minuter. Dessa var fördelade till två frukostmåltider och tre lunchmåltider. Först transkriberade vi all data till text och efter att ha transkriberat videoobservationerna synliggjordes 19 sekvenser där barn och pedagoger interagerar. I dessa sekvenser framträdde återkommande mönster där initiativ till samtal tas, vilka kategoriserades i 9 pedagoginitierade samtal respektive 10 barninitierade samtal. Under analysprocessens gång preciserades våra frågeställningar och vi valde ut fem observationssekvenser som vi ansåg illustrerar tydliga exempel där pedagogen initierade och bjöd in barnen i samtal samt där barnen själva bidrog med samtalsämne. Likaså ansåg vi att sekvensernas längd rymdes inom ramen för arbetets utformning och kommer i resultatdelen att redogöra för dessa fem för att närma oss våra forskningsfrågor. Inför första observationstillfället presenterade vi oss för och bekantade oss med barnen och berättade varför vi var där. Även pedagogerna förklarade vår närvaro vid måltiderna. Dessutom har en av observatörerna etablerat kontakt och utvecklat bekantskap med barnen genom besök på avdelningen vid flertal tillfällen, vilket bidrar till större trygghet hos barnen. Vid varje observationstillfälle videofilmades en måltid där en pedagog satt tillsammans med fem barn vid ett bord. Borden är placerade så att det endast är ett bord i rummet vilket bidrar till mindre risk att störas av andra under måltiden. Sammanlagt var det 14 barn som medverkade i studien och några av barnen deltog fler än en gång. Vi observatörer valde att dela upp oss vid observationstillfällena och medverka vid olika måltidssammanhang där vi både skötte igångsättning av inspelningen och förde anteckningar under måltidens gång. Vid observationstillfället intogs en passiv roll av observatören i ett led att följa samtalet och minska risken för att påverka eller störa (Alvehus, 2013; Lalander, 2015).

5.4 Bearbetning och analys

I direkt anslutning till måltiderna satte vi oss ner och gick igenom det insamlade materialet, vilket är något Bjørndal (2005) lyfter som fördelaktigt medan iakttagelserna finns färskt i minnet. Det empiriska materialet fördes över från iPaden till datorn för vidare behandling. Eftersom vi videofilmade hela måltider var inspelningarnas längd mellan 20-55 minuter långa. Vi båda granskade allt videoinspelat material, därefter kategoriserade och reducerade vi materialet samt valde ut centrala delar vi ville arbeta vidare med. Vid denna bearbetning av data utgick vi från våra frågeställningar och vi valde utifrån vårt syfte ut de mest intressanta sekvenserna i observationerna som fokuserade på pedagog- respektive barninitierade samtal. Den observatör som varit närvarande vid observationen ansvarade för bearbetning av materialet och transkription av sekvensen. Vid transkription av ett material översätts talat språk till text och skrivs ner ordagrant (Alvehus, 2013).

Vår transkription kommer i resultatet att skrivas fram enligt en turtagningsordning där hörbara yttranden är markerat med enkelparentes samt där gester och rörelser är markerat med dubbelparentes. I den första transkriberingen av videodata fanns ingen numrering av turerna men vid urvalet av sekvenserna valde vi att numrera dessa. Vi valde att numrera fragment 1 med tal från 100 så att alla turer där alltid börjar på siffran 1, fragment 2 med tal från 200 för att turerna där alltid ska börja på 2 etcetera. Nummerordningen är enbart till för att det ska bli lättare att referera tillbaka till de analyserade turerna (Antaki, Condor & Levine, 1996). Eidevald (2015) lyfter att det är en utmaning att strukturera ner talat språk till skriftspråk

eftersom rörelsemönster och ögonkontakt också är kommunikation som kan ha betydelse vid transkriptionen. Vidare menar författaren att det är viktigt att observatören beskriver utan att värdera. Vår avsikt har varit att hålla oss objektiva och inte lägga våra egna värderingar och förförståelse i beskrivningen vid transkriptionen, utan försökt förhålla oss så neutrala som möjligt för att undvika att inte påverka resultatet. Här har videoinspelningarna varit en fördel då vi kunnat se sekvenserna om och om igen för att förbättra beskrivningarna, vilket även Eidevald (2015) förespråkar. Fördelen med att överföra videoinspelningen till skrift är att kommunikationen tydligare framträder, menar Bjørndal (2005) och att mönster lättare kan urskiljas som vid analysarbetet kan markeras med stödord. Transkriberingsarbetet av empirin var tidskrävande men när arbetet var slutfört var materialet mer lättarbetat. De analysverktyg vi har använt oss av är begrepp och teorier som behandlats under tidigare forskning och teoretisk inramning. Vid analysen av det utvalda materialet utgick vi från våra frågeställningar och vi granskade varje enskild observationssekvens noggrant och diskuterade tillsammans. Vi jämförde våra tolkningar av observationen med fokus på att finna paralleller kopplade till studiens syfte.

5.5 Studiens tillförlitlighet och giltighet

För att resultatet i studien ska vara trovärdig är det viktigt att den har hög tillförlitlighet. Detta beskrivs i termerna *validitet* och *reliabilitet*. Stukát (2011) poängterar att i kvalitativa forskningsstudier innebär detta rimliga tolkningar och att beskriva tillvägagångssätt samt diskutera tillförlitlighetsfrågor för att synliggöra tydlighet.

Validitet innebär giltighet och att det som avses undersökas också är det som undersöks (Stukát, 2011). Detta inbegriper att forskarens fråga är relevant utifrån studiens syfte och att forskaren enbart studerar undersökningsområdet. Validiteten har i denna studie stärkts av att vi gjort ett strategiskt urval och avsiktligt valt förskola för vårt undersökningsområde utifrån pedagogernas medvetna arbetssätt, där vårt intresseområde varit att studera hur pedagogerna följer upp barnens initiativ. Vi är förstås införstådda med att undersökningsgruppen är förhållandevis liten och att resultatet kunde bli något annat om studien gjorts på en bredare front med ett större antal barn. Vad beträffar *reliabilitet* beskrivs detta av Stukát (2011) som kvalitén på det mätinstrument man valt att använda sig av i undersökningen och hur tillförlitlig den metoden är. Vi använde oss av videoinspelningar för att fånga vad som faktiskt sker och med den metoden kan videosekvenserna ses upprepade gånger och noggrannare undersökas, vilket stärker reliabiliteten i studien. Hänsyn behöver dock tas till att närvaron av videoinspelningarna kan påverka och medföra att situationen blir annorlunda, som Eidevald (2015) beskriver. Här anser vi ändå att barnen är trygga vid situationen och inte nämnvärt reagerade på vår närvaro, vilket säkerställer resultatet. Vidare är generaliserbarhet något som Stukát (2011) nämner. Författaren menar att det kan resoneras kring vilka resultatet kommer att gälla beroende på hur många som ingått i undersökningen. Är det en liten undersökning med få respondenter bidrar det till en svårighet att generalisera resultatets giltighet på en större grupp. Alvehus (2013) nämner att empirisk generalisering innefattar att ett begränsat antal observationer genererar i utsagor som kan appliceras på fler instanser inom samma kategori. Som vi tidigare nämnt är vår undersökningsgrupp liten och frågan är om resultat kan generaliseras på fler än den undersökta gruppen, vilket gör att studiens resultat är en svagare form av generalisering. Ändå kan vi konstatera att vi i vårt insamlade material finner återkommande exempel rörande våra undersökningsfrågor, vilket stärker tillförlitligheten i vår studie. Generaliserbarheten i denna studie stärks även av att tidigare forskning överensstämmer och visar på liknande resultat.

5.6 Etiska aspekter

Det krävs stor eftertänksamhet vid observation och Bjørndal (2005) lyfter att syftet aldrig får kränka de som observeras. Vidare menar författaren att videoobservationer kan förstärka de observerades handlingar då de kan påverkas av att metoden är närgången. Detta instämmer Eidevald (2015) i och hävdar att kameralinsen aldrig registrerar passivt men menar vidare att liknande fenomen uppstår oavsett observationsform. Enligt Eidevald (2015) registrerar kameralinsen mer än vad som medvetet fokuseras och som vid noggrannare granskning synliggörs, vilket medför att materialet måste handskas med stor försiktighet för att inte utlämna någon individ. Vidare skriver författaren att etiska aspekter särskilt ska uppmärksammas vid video- eller audioinspelningar då den formen är omedelbar och kommer nära in på livet.

Lalander (2015) beskriver att en öppen observation kännetecknas av att observatören gör sig känd för de som ska observeras och menar att det medför en risk att observatörens närvaro påverkar situationen, den så kallade forskareffekten. Denna effekt minimeras om observatören är känd sedan tidigare, vilket delvis är fallet i studien då en av observatörerna träffat barngruppen vid flertal tillfällen. Dessutom har barnen erfarenhet av att studenter gör verksamhetsförlagd utbildning på avdelningen, vilket sker kontinuerligt och som eventuellt kan bidra till att forskareffekten minskas. Vi upplevde det inte som några bekymmer att barnen stördes av att vi satt vid sidan om bordet eller att det fanns iPads som videofilmade dem. I början var barnen nyfikna och ställde frågor varför de fanns där, men efter en stund visade de inget intresse och fortsatte samtalen som vanligt. Det gäller för observatören att visa stor fin känslighet och respekt för individens integritet vilket även tydliggörs i rapporten av Vetenskapsrådet (2011). God forskningsed innebär ofta svåra etiska avvägningar och rådet menar att videoinspelning som metod inskränker på privatlivet samt riskerar att avslöja individens identitet och ska endast användas om ingen annan metod kan uppväga samma resultat. I vår undersökning föll valet på videoobservationer då studien behandlar interaktion där även kroppsrörelser och ansiktsuttryck är av vikt. Det är därför särskilt viktigt att datainsamlingen sker på ett respektfullt sätt (Vetenskapsrådet, 2011).

Vetenskapsrådet (2002) redogör för de forskningsetiska principerna inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning där fyra huvudkrav framlyfts som viktiga att följa i svensk forskning. Dessa kraven är *informationskravet*, *samtyckeskravet*, *konfidentialitetskravet* och *nyttjandekravet*. I uppstarten av vår studie valde vi att skicka ut ett informationsbrev till vårdnadshavarna där vi formulerade oss kring dessa kriterier. Likaså beskrev vi studiens syfte och att datainsamlingen skulle inhämtas genom videoobservationer, därav krävdes vårdnadshavarnas skriftliga godkännande. Här nedan förklaras de fyra forskningskraven i korthet. *Informationskravet* innefattar att forskaren informerar undersökningsdeltagarna om gällande villkor samt upplysa att deltagandet i studien när som helst kan avbrytas då det är frivilligt att medverka. *Samtyckeskravet* innebär att undersökningsdeltagarna har rätt att påverka sin medverkan i studien och bestämma hur länge de vill medverka. *Samtyckeskravet* innefattar också att forskaren ska inhämta samtycke från deltagarna i undersökningen, då barnen är under 15 år ska samtycke inhämtas av vårdnadshavarna. Vidare berättade vi vid observations-tillfället anledningen till varför vi var på förskolan för att videofilma och stämde av med barnen om det kändes bra. Vid ett tillfälle var det ett barn som uttryckte att det var jobbigt att bli videofilmad och inte orkade att medverka längre, varpå observationen avslutades och iPaden stängdes av. *Konfidentialitetskravet* avser undersökningsdeltagarnas rätt till anonymitet och att insamlad data förvaras säkert så att inte obehöriga kan ta del av den. För att inte kunna identifiera enskilda deltagare i vår studie valde vi att göra individernas namn fiktiva samt förlägga studien på obestämd ort. Detta var något vi var tydliga med att delge vårdnads-

havarna i informationsbrevet (se bilaga 2) och förtydliga att endast vi två observatörer samt vår handledare har tillgång till materialet samt att det ska raderas så snart studien är avslutad. *Nyttjandekravet* innebär att uppgifter av enskilda individer som insamlats i studien endast får användas för forskningsändamålet (Vetenskapsrådet, 2002).

6. Resultat

Resultatet av våra observationer och utifrån de 19 sekvenser där pedagoger och barn interagerar tillsammans, valde vi ut fem sekvenser som vi här nedan kommer presentera mer ingående. Vi valde att dela in resultatdelen i två delar. Första delen innehåller två fragment av pedagoginitierade samtal, där pedagogen tar fasta på ett ämne och bjuder in barnen i samtalet. Den andra delen innehåller tre fragment där barnen själva uppmärksammar varandra kring ett ämne som sedan följs upp av pedagogen. Eftersom detta mönster tydliggjordes för oss vid bearbetning av materialet bidrog det till att vi gjorde denna uppdelning av resultatdelen.

Alla samtal vi redovisar äger rum vid måltidssituationer, två sekvenser uppstår vid frukosten och tre vid lunchen. Måltiderna varierade i längd och varade allt mellan 45 - 60 minuter. Vid varje bord sitter en pedagog med fem barn där de har ett öppet klimat och samtalar tillsammans. Barnen är involverade i det som sägs och görs och under måltiderna upplever vi att fokuset inte ligger på att maten skall ätas upp utan det centrala är alla goda samtal.

6.1 Pedagoginitierade samtal

Det vi kan se i vårt empiriska material är hur pedagogen tar tillvara på de tillfällen som dyker upp för att det ska kunna bli till en lärsituation. Pedagogen bjuder in barnen genom att ställa öppna och utforskande frågor vilket leder till att barnen själva får tänka ut svaret. Nedan följer en redovisning av två fragment som illustrerar vad som skedde vid de pedagoginitierade samtalen.

Barnen (Casper 5:1, Nils 4:11, Jesper 5:3, Sven 5:3¹) och en pedagog sitter runt frukostbordet och samtalar om material och vad olika föremål är gjorda av. Då samtalet slutligen lägger sig tar pedagogen fasta på ämnet igen genom att initiera ett nytt material och presenterar en porslinskopp. Fragmentet börjar med att pedagogen lyfter upp porslinskoppen med kaffe och frågar barnen om vilket material de tror den är gjord av, medan hon knackar med naglarna på koppen.

6.1.1 Fragment 1 - Porslinskopp

100 Pedagog: Hur låter det här då? Vad är det här för nått då?

101 Casper: Plast.

102 Pedagog: Nej det är inte plast.

103 Nils: (ohörbart).

104 Sven: Plast.

105 Pedagog: Nej det är inte plast. Vad är detta? Sa du det eller? ((vänder sig till Nils)).

106 Nils: Stearin.

107 Pedagog: Näe, stearin är det inte.

108 Sven: Jag vet...

109 Pedagog: Ja vad heter detta, som denna är gjord av?

110 Sven: Jag får tänka... ((håller tummen och pekfinger om hakan och ser tankfull ut)).

111 Casper: Jag tror...

1 det är fem barn närvarande vid bordet, varav ett barn ej lämnat medgivande till studien.

- 112 Pedagog: Vad brukar koppar vara gjorda av?
 113 Sven: Sten.
 114 Pedagog: Näe.
 115 Casper: Om det hade vart stearin så hade man tänt eld i koppen.
 116 Pedagog: Ja, men hade det vart stearin så hade den nog smält tror jag, om jag hade hållt i varmt kaffe i den va? Eller? Vad tror ni detta är gjort av då? ((knackar på muggen med naglarna)).
 117 Sven: Porslin! ((håller upp pekfinger i luften)).
 118 Pedagog: Porslin.
 119 Sven: Jag kom på det för jag har sett det på en film.
 120 Pedagog: Jaa, porslin.
 121 Sven: Jag har sett det på Emil en gång.

Fragmentet visar hur barnen involveras i samtalet genom att de kommer med olika svarsalternativ på diverse material som de tror koppen är gjord av. Vi ser att samtalet tar ny fart genom att pedagogen riktar barnens uppmärksamhet mot ett nytt material i form av en porslinskopp och väcker ett intresse genom att ställa en fråga om materialet. Exemplet visar att barnen på nytt involveras i samtalet och engagerar sig genom att komma med olika förslag på material. Utmärkande för exemplet är pedagogens strategi att ge barnen tid att lista ut vad för slags material det är samt säga vad det *inte* är genom att upprepa barnens förslag och säga "nej det är inte plast" (102) och "näe, stearin är det inte" (107) etcetera. Genom att inte tala om vad det är för material utmanas barnen att fundera vidare, vilket också Sven uttrycker då han säger "jag får tänka" (110) och signalerar med hela kroppsspråket hur han grubblar över svaret på frågan. Casper associerar materialförslaget stearin till att tända eld i koppen (115). Pedagogen bekräftar sambandet och bygger vidare på stearin som möjligt material genom att i frågande ton uttrycka att om koppen hade varit av stearin så hade den nog smält utav varmt kaffe (116). När pedagogen återigen knackar med naglarna mot porslinskoppen och frågar om materialet, sätter sig Sven käpprakt upp och sträcker snabbt upp ett pekfinger i luften och utropar "porslin"! (117). Detta bekräftas av pedagogen genom att upprepa ordet porslin, och Sven påtalar att han kom på det för att han har sett det på en Emil-film en gång (119, 121).

Ett liknande exempel där pedagogen tar tillvara på en lärsituation presenteras i följande fragment. Efter lunchen hämtar Jesper ett äpple i syfte att presentera dagens "efterrättsfrukt" för övriga barn. Pedagogen ger honom sedan i uppdrag att hämta ytterligare det antal äpple som krävs för att alla fem vid bordet ska få ett halvt äpple var. Samtalet om hur många äpplen det behövs fortsätter vid bordet under tiden Jesper är iväg.

6.1.2 Fragment 2 - Äpple

- 200 Pedagog: Hur många äpplen behöver du hämta till oss fem då?
 201 Jesper: Ähh, två.
 202 Pedagog: Räcker det till fem då?
 203 Alla barn: Nääää.
 204 Pedagog: Nej men nu är det Jesper som ska få räkna. Du, du kan ge mig det äpplet först så hämtar du ett till då.
 205 Jesper: Eller nej, jag tror två till.
 206 Pedagog: Två till? Ja då hämtar du två till ((Jesper går till köket)).
 207 Nils: Tre tror jag.
 208 Casper: Jag tror också det kommer att räcka.
 209 Pedagog: Med tre?
 210 Casper: Mm.

- 211 Nils: Jag tror fem eller fyra eller nåt.
 212 Pedagog: Om det ska vara en halv var till alla då? Hur många är det som ska äta på detta äpplet? ((håller ett äpple i handen)).
 213 Nils: Tre.
 214 Pedagog: Tre, på denna? ((pekar på äpplet)).
 215 Sven: Tvåå.
 216 Jesper: Här ((kommer tillbaka med ytterligare två äpplen)).
 [...] *²
 217 Pedagog: Räcker det med det här till oss då, till oss fem?
 218 Jesper: Ja.
 219 Pedagog: Blir det något över? ((visar med gest på de tre äpplena)).
 220 Nils: Nej.
 221 Jesper: Jo.
 222 Pedagog: Hur mycket blir det över då?
 223 Jesper: En halv.

Fragmentet exemplifierar hur pedagogen initierar ett uppdrag i form av att be Jesper att hämta så många äpplen att alla som vill ha får en halva var. Jesper har redan hämtat ett äpple och pedagogen frågar "hur många äpplen behöver du hämta till oss fem då?" (200). Jesper svarar två, varpå pedagogen ber honom övertäcka det äpplet han har i handen och hämta ytterligare ett äpple (204), vilket kan förstås som att pedagogen uppfattade det som att Jesper menade två sammanlagt. Det intressanta är att även om pedagogen här förstår att det inte kommer att räcka med ett äpple till så lägger hon ingen värdering i det utan ber honom hämta ett till. Jesper förtydligar nu genom att säga "eller nej, jag tror två till" (205). Vilket kan tolkas som att Jesper hela tiden avsåg att hämta två äpplen. Pedagogen upprepar genom att i frågande ton säga "två till? ja då hämtar du två till" (206). Under tiden Jesper är iväg resonerar övriga barn kring hur många äpplen de tror behövs. De kommer med förslag och både Nils och Casper tror det kommer att räcka med tre (207, 208). Pedagogen bekräftar deras svar och låter dem reflektera över frågan tillsammans. Nils blir nu lite svävande och menar att det nog behövs fyra eller fem äpplen (211). Pedagogen stöttar samtalet och ger konkret stöd genom att hålla upp äpplet som ligger på bordet och frågar barnen hur många som ska äta på det (212). Då Nils svarar tre, pekar pedagogen på äpplet och uttrycker "tre, på denna?" (214), varpå Sven säger att två ska äta på det äpplet (215). Då Jesper kommer tillbaka med de två äpplen han har hämtat så det nu är tre äpplen sammanlagt, frågar pedagogen om de räcker till alla fem nu? (217). Jesper svarar jakande och pedagogen undrar om de tror att det kommer bli någon äppelbit över (219). Det tror inte Nils att det blir medan Jesper tror att det blir en halv äppelbit kvar (220, 223).

Båda pedagoginitierade fragmenten genomsyras av att barnen ges tid att reflektera över en fråga tillsammans. Detta kan relateras till Johansson och Pramling Samuelsson (2001) som lyfter fram pedagogens betydelse för barns lärande och poängterar att det i pedagogens profession innebär att kunna använda omsorgssituationer som lärtillfällen. I båda fragmenten synliggörs pedagogens strävan och engagemang att skapa förutsättningar som kan bidra till lärande. Pedagogen involverar barnen i en fråga och ger dem tid att reflektera över den i interaktion med varandra. Genom att barnen inbjuds att aktivt delta i samtal bidrar det till barns meningsskapande (Burbules & Bruce, 2001). I fragment 1 tar det sig uttryck genom att pedagogen tar fasta på ett ämne som barnen tidigare uppehållit sig vid och bygger vidare på det. Genom att ställa en inbjudande fråga riktas återigen barnens uppmärksamhet mot ett material, varpå barnen på nytt engageras i samtalet. Även i fragment 2 som exemplifierar ett

2 ej relevant för studiens syfte - utdraget samtal om hur många två äpplen räcker till.

återkommande inslag i förskolans vardag, skapar pedagogen ett lärtillfälle genom att ge barnen en matematikutmaning vid fruktstunden. Pedagogen involverar barnen genom att ställa en öppen fråga med inriktning på problemlösning (jmf. Burbules & Bruce, 2001). Detta är även något som Gjems (2010) pekar på och poängterar att det sätt barnen bjuds in i samtal på är avgörande för deras engagemang. Öppna frågor där barn får möjlighet att utforska och utveckla ett svar utifrån egna funderingar bidrar till att barnen engageras, vilket synliggörs i båda fragmenten. Likaså menar Johansson (2011) att det är pedagogens ansvar att samtalet utvidgas och att deltagarna i dialogen tar del av varandras erfarenheter. I första fragmentet ses detta genom att pedagogen för in ett nytt material och ställer en fråga i syfte att samtalet ska få ny energi och möjlighet att utvidgas. Vidare ses barnen i samtalet delge varandra sina reflektioner kring vilket material de tror koppen är gjord av. Barnen har olika förförståelse av material och prövar diverse begrepp tillsammans, vilket bidrar till ett berikande samtal med utvidgat gemensam förståelse (jmf. Johansson, 2011).

Barnens resonemang i grupp skapar nya ingångar och tid att reflektera, vilket troligtvis är en bidragande faktor till att Sven som hade ordet på tungan till slut kom på det. Även Svens kroppsspråk signalerar att han tänker på frågan och är nära svaret, vilket ordlöst kommuniceras och fångas upp i det dialogiska mötet (jmf. Fredriksson Sjöberg, 2014). Sven har erfarenhet av materialet porslin då han stött på det ordet tidigare i en film, och fick tid att fundera tills han kom på svaret. Liknande tillvägagångssätt kan vi se i fragment 2 där barnen ses resonera kring ett matematikproblem och kommer med olika förslag på hur många äpplen som behövs. Pedagogen ger även i detta exempel barnen möjlighet att reflektera tillsammans och i dialog ta del av varandras erfarenheter. Fragmentet visar också att pedagogen respekterar barnens hypoteser utan att värdera dem. Detta synliggörs då pedagogen förstår att det inte kommer att räcka med endast ett äpple till men ber ändå Jesper att hämta ytterligare ett. Båda exemplen speglar ett förhållningssätt där pedagogen bekräftar och bemöter barnen med respekt och engagemang i ett ömsesidigt samspel vilket bidrar till ett gemensamt meningskapande (jmf. Johansson, 2011; Johansson & Pramling Samuelsson, 2001).

Jonsson (2016) lyfter pedagogens betydelse för lärande genom sättet att kommunicera kring ett innehåll. Författaren pekar på vinster i att bekräfta barnet och uppmuntra till egna initiativ, vilket skapar villkor för lärande. I båda fragmenten ses pedagogen genom scaffolding stötta samtalen kommunikativt för att bidra till förståelse (Säljö, 2014a, 2014b, 2015). Detta sker genom inlyssnande och att i bekräftande ord föra samtalen vidare samt genom att ge konkret stöd. Förutom kommunikativ stöttning sker det i fragment 1 även både visuellt och auditivt genom att pedagogen visar koppen och låta barnen höra hur materialet låter. I fragment 2 ges stödet genom kommunikation samt genom att visa äpplet och fråga hur många som ska äta på det. I relation till scaffolding (Säljö, 2014a, 2014b, 2015) är en annan aspekt till de båda pedagoginitierade fragmenten att pedagogen inte ställer dessa frågor för att hon inte själv vet svaret. I fragment 1 är detta även uppenbart för barnen eftersom hon efter barnens svar på koppens material kan säga att det inte är rätt. Liknande kan vi se i fragment 2 där det är uppenbart att pedagogen vet svaret men berättar det inte för barnen. Frågan ställs för att skapa ett lärtillfälle och involvera barnen i en undersökning. Ett sätt att se på pedagogens instruktioner är att skapa utrymme för barns lärandepotential genom att invänta barnens svar och ge intellektuellt stöd vilket vi kopplar till den proximala utvecklingszonen (Vygotsky, 1978). Det vi kan se är att pedagogen som är den mer kunniga inom området tar utgångspunkt i det barnet redan kan och genom scaffolding tillåta barnen att närma sig ämnet.

6.2 Barninitierade samtal

Ovan redogjorde vi för två fragment där pedagogen tog tillvara på de tillfällen som dök upp och nedan kommer vi presentera tre fragment där barnen själva initierar till samtal. Det vi kan se är att det inte bara är pedagogen som startar samtal utifrån barnens frågor. Barnen själva uppmärksammar varandra och pedagogen på fenomen som de finner intressanta. Detta är också något som pedagogen tar utgångspunkt i och låter barnen få undersöka.

Vid lunchbordet sitter fem barn och en pedagog. Vid slutet av måltiden uppmanas barnen att dricka något efter maten. Jesper vill ha vatten och pedagogen är på väg att skicka honom vattenkannan, men den visade sig vara tom. Pedagogen hänvisar honom istället till diskbänken för att ta vatten i sitt glas direkt ur kranen, då det är onödigt att hälla upp mer vatten i kannan eftersom de ändå snart skall gå från bordet. Jesper går då och hämtar vatten direkt från kranen. Fragmentet börjar när Jesper kommer tillbaka och ställer ner sitt glas på bordet och ett annat barn (Wanja 4:7) får syn på det.

6.2.1 Fragment 3a - Spökvatten

- 300 Wanja: Du fick spökvatten Jesper.
301 Jesper: Ja.
302 Sven: Har du druckit mjölk?
303 Jesper: Nej.
304 Casper: Hur blev det så då?
305 Pedagog: Ja hur blev det så? Ja, precis, hur blev det så?
306 Nils: Det är spökvatten här uppe och inte spökvatten här nere ((pekar på glaset)).
Spöke är det.
307 Jesper: Jaaa, nu kanske jag kanske vet.
308 Pedagog: Ja?
309 Jesper: Att detta... det ser ut som... (ohörbart).
310 Sven: Jesper... Jesper, får jag bara säga nåt. Får jag bara titta ((lutar sig fram och studerar vattnet i glaset)) du har gjort...
311 Pedagog: Men, nu försvann ju allt spökvatten. Var tog det vägen?
312 Jesper: Vet inte.
313 Wanja: Vad hände? ((slår ut händerna i en frågande gest)).
314 Nils: Jag ser lite suddigt, jag ser lite suddigt där nere på botten ((pekar på glaset)).
315 Casper: Vad hände?
316 Pedagog: Ja varför blev det spökvatten först, och nu är det inte spökvatten längre.

I detta exempel kan vi se att när Jesper hämtat vatten från kranen och ställer ner glaset på bordet får Wanja syn på att vattnet är grumligt och påvisar att Jesper fått spökvatten (300). När barnen konstaterat att Jesper inte druckit mjölk tidigare så lyfts funderingar fram och Casper lyfter en fråga ut i rummet: "hur blev det så då?" (304). Även pedagogen tar nu fasta på barnens funderingar och frågar tillbaka ut i rummet "ja hur blev det så?" (305). Pedagogen sitter nu tyst och låter barnen själva få möjlighet att fundera ut hur det kommer sig att Jesper fick spökvatten i glaset. Vi ser också hur Sven studerar fenomenet genom att han lutar sig fram mot glaset och försöker klura ut hur det kommer sig att det är grumligt (310). När det grumliga i glaset plötsligt försvinner avbryter pedagogen Sven och påvisar för barnen att "nu försvann ju allt spökvatten" (311). Barnens nyfikenhet fortsätter och de initierar återigen till samtal genom att Wanja ser frågande ut och ställer frågan "vad hände?" (313). Även Casper lyfter samma undran efter att det grumliga konstaterats ha försvunnit ur glaset (315). Pedagogen uppmärksammar barnens initiativ och följer upp deras frågor genom att ställa en

motfråga om hur det kom sig att det först var spökvatten men att det sedan var borta (316). Samtalet fortsätter en stund till efter att fragmentet avslutats. Barnen är drivande i samtalet och utvecklar det vidare genom att ställa fler frågor som pedagogen följer upp vilket uppmärksammas i ytterligare ett fragment som är taget ur samma situation. Efter att Jesper lyckades få spökvatten direkt ur vattenkranen och de tillsammans har diskuterat varför han först hade spökvatten och sedan inte, vill nu övriga kamrater också testa att se om även de kan få spökvatten i sina glas.

6.2.2 Fragment 3b - Spökvatten fortsättning

- 317 Nils: Nu ska jag testa.
318 Jesper: Det är därför att man ska ta varmt vatten och sen kallt.
319 Pedagog: Ska du prova det då Nils, ta varmt och kallt sen då?
320 Nils: Ja.
321 Casper: Nu är det varmt vatten, aah vad varmt! ((Nils tappar upp vatten i glaset)).
322 Nils: Å så kallt.
323 Sven: Så, det blev så!
324 Pedagog: Blev det så i den?
325 Nils: Neej.
326 Pedagog: Neej, det blev inte så heller...
327 Jesper: Ja men det blev så... men det blev bara så förut med mig.
328 Pedagog: Ska du ställa den här Nils så får vi se. Jag tycker nog det ser ut som spökvatten i din.
329 Nils: Ja, men inte som de var i Jespers.
330 Pedagog: Nej inte som de var i Jespers.
331 Nils: Jo, kolla! ((lutar sig fram och studerar innehållet i glaset)).
332 Pedagog: Jahaa, berodde det på att man först tog varm och sen kallt?

Här kan vi se att när det är dags för Nils att testa så förklarar Jesper för alla om hur Nils ska göra för att få spökvatten (318). Samtidigt som pedagogen frågar Nils om han ska testa det som Jesper precis beskrev har nu alla barn samlat sig runt diskbänken för att lättare kunna se vad som inträffar (319). Casper hjälper till att starta varmvattenkranen och påvisar att det är varmt vatten nu och Nils fyller på glaset med varmt vatten (321). Efteråt hör vi hur Nils påpekar att han även fyller på med kallt vatten (322). Sven som nu ser vattnet i glaset utbrister högt i rummet att det blev spökvatten genom att säga: "det blev så" (323). Men när pedagogen frågade Nils om det blev så, säger han efter en liten stunds fundering "neej" (324, 325). Pedagoger frågar Nils om han kan ställa ner glaset på bordet så att de kan se vad som hänt, och nu upplever både pedagogen och Nils att det ser ut som spökvatten, men Nils menar att det ändå inte var lika som i Jespers glas (328, 329). Glaset placerades på bordet och Nils utbrister "Jo kolla" samtidigt som han lutar sig fram och studerar innehållet i glaset (331). Varpå pedagogen frågar om det berodde på att man först tog varmt vatten och sedan kallt (332).

Även med det tredje barninitierade fragmentet nedan vill vi visa en annan situation där barn initierar till samtal. I denna situation sitter fem barn vid ett bord tillsammans med en pedagog och äter frukost när Nils plötsligt för upp sin hand för ögonen och säger "jag ser inget för jag är blind". Efter en kort stund tar Jesper fasta på det Nils precis sagt och sätter upp handen för sina ögon och säger "jag är blind, jag ser inget". Nils initierar då ett samtal om hur det är att vara blind och ifrågasätter hur blinda gör för att gå på toaletten eller klä på sig sina kläderna. Pedagoger följer upp barnens intresse och deras frågor och erbjuder dem efter ett tag att äta frukost med bindlar på för närmare undersökning av hur det är att vara blind. Fragmentet

börjar när barnen under en stund fått prova att äta frukost med bindlar för ögonen och pedagoger frågar barnen³ hur de upplever det hela.

6.2.3 Fragment 4 - Blind

- 400 Casper: Det var lätt som en plätt ((lyfter upp bindel i pannan)).
401 Pedagog: Ville du prova Sven? ((Sven nickar och får en bindel skickad till sig)).
402 Casper: Nu vill jag ta av mig den för jag har ätit upp mackan ((tar av bindeln)).
403 Pedagog: Ja men du... ja ja, det får du göra. Hur går det Nils tycker du, var det lätt?
404 Nils: Jag kan inte ((har skeden i handen och en tallrik flingor framför sig)).
405 Pedagog: Man kanske får känna med fingrarna.
[...]*⁴
406 Nils: Är jag färdig nu, för jag ser inget?
407 Pedagog: Hur ska du veta det då?
408 Nils: ((lyfter lite på bindeln)).
409 Pedagog: Du kan ju inte titta, du är ju blind. Hur ska du veta om du är klar?
410 Sven: Han får ta händerna och känna.
411 Pedagog: Ja, han får ta ner handen och känna i tallriken då om han har ätit upp eller inte.

Detta exempel visar hur Nils i en prövande handling lyfter en fundering som Jesper tar fasta på och ett samtal utvecklar sig kring hur det är att vara blind. Pedagogen är medlyssnare och följer upp och stöttar barnens frågor genom att tillföra bindlar för vidare undersökning (401). Barnen får själva prova och känna hur det är att inte kunna se medan de äter frukost och de samtalar om sina upplevelser. Casper upplevde det hela som lätt och tar av sig bindeln direkt när mackan är uppäten (400, 402). Pedagogen lyssnar in barnen och accepterar att Casper avbryter undersökningen genom hans handling då han tar av sig bindeln. Till skillnad från Casper som tog av sig bindeln direkt när han var klar, ställer Nils frågan: "är jag färdig nu, för jag ser inget?" (406). Eftersom Nils fortfarande undersöker hur det är att vara blind så ifrågasätter pedagogerna hur han ska kunna ta reda på om han ätit upp om han inte kan se (409). Sven flinker in i samtalet och lyfter fram att han får känna efter i tallriken om det är uppätet eller inte (410), vilket även pedagogerna instämmer med (411).

I alla tre fragmenten kan vi se att barnen själva initierar till samtal. Barnen är drivande i samtalen och gör varandra uppmärksamma på intressanta aspekter och tar fasta på varandras initiativ. Atmosfären vid måltidssituationen speglar tydligt att barnen har vetskap om sin möjlighet att lyfta fram frågor som de intresserar sig för. Detta är något som Bae (2012) lyfter fram och menar att aspekter som bidrar till barns deltagande i interaktionen är en utvecklingsprocess. Processen sker över tid och främjar barns deltagande och som här ses etablerad i barngruppen. Ville barnen genomföra en undersökning under måltiden så upplevde vi att barnen underförstått visste att det var accepterat. I fragment 3a upptäckte barnen ett fenomen som plötsligt uppstod och efter att Casper lyfte frågan "hur blev det så?" tog pedagogerna fasta på ämnet och med hjälp av att ställa öppna och utforskande frågor fick barnen själva möjlighet att fundera ut svaren (jmf. Gjems, 2010; Lilja, 2012). Vi kan även se i fragment 3a hur barnen blir nyfikna på fenomenet som uppstod och ställer öppna frågor till varandra utifrån egna funderingar. Barnen får möjlighet att själva svara på frågan då pedagogerna lutat sig tillbaka och låter dem diskutera och upptäcka i samspel med varandra. Förutsättningarna för att skapa god kvalitet i samtalen kräver kunskap vilket leder till att pedagogerna kan göra lämpliga anpassningar för att sedan inflika i dialogen när tillfälle ges (jmf. Løndal & Greve, 2015).

3 det är fem barn närvarande vid bordet, varav två barn inte medverkar i samtalet.

4 ej relevant för studiens syfte - barn som ej får vara med i studien.

Detta genom att ta fasta på barnens funderingar och vara en tillåtande pedagog som möter upp barnen samt ger dem tid och utrymme för vidare undersökning, vilket synliggörs i alla tre fragmenten. Detta kopplar vi till Johansson och Pramling Samuelsson (2001) som i sin studie beskriver vikten av att pedagogen bekräftar barnen och känner tillit till deras förmåga, vilket vi kan se i alla tre fragmenten då pedagogen tillåter barnen att undersöka vidare kring det som de är intresserade av.

Vi kan även se hur pedagogen genom inquiry tar fasta på barns frågor och låter barnen undersöka dilemman för att få svar på sina frågor. Pedagogen ger barnen utrymme till utforskande och med hjälp av öppna frågor bjuds barnen in och delaktiggörs i samtalen och får genom involvering möjlighet att undersöka vidare (Lilja, 2012; Säljö, 2015). För att bidra till gemensamt meningsskapande krävs att pedagogen är närvarande och lyhörd på det barnen finner intressant samt låta barnen undersöka tillsammans med varandra (Johansson, 2011). Även Burbules och Bruce (2001) menar att pedagogens roll är viktig för barns lärande och i dialog med barnen tillåts de att aktivt delta i undersökningar på egen hand. I fragment 4, där Nils initierat till samtal om frågan hur det är att vara blind, får barnen nu lov att själva undersöka detta vidare. Pedagogen tar fasta på ämnet genom att erbjuda barnen ögonbindlar att ha på sig under tiden de äter upp sin frukost. Det vi kan se är att pedagogen ger barnen tid till undersökning och låter det få ta tid (jmf. Johansson & Pramling Samuelsson, 2001).

Vi upplever det som att det centrala inte är att maten ska ätas upp utan det ligger istället på barnens nyfikenhetsfrågor, vilket återkommer under alla tre fragmenten. I fragment 3a uppstod ett fenomen i slutet av måltiden och utan att pedagogen hindrade barnen för att meddela att måltiden princip är över, tilläts de att fortsätta sitt undersökande vilket fortlöpte till ytterligare ett fragment. I fragment 3b blev Nils nyfiken på att Jesper fick spökvatten direkt ur kranen och ville själv se om även han kunde få spökvatten i sitt glas. Genom att pedagogen är medforskare tillsammans med barnen och har ett tillåtande förhållningssätt möjliggörs att barns erfarenhetsvärld vidgas. Det vi upplever är att fragmenten speglar en lustfylld situation vilket vi kan koppla till Johansson och Pramling Samuelsson (2007) som menar att lek och lärande tillsammans bidrar till meningsskapande för barnen. Att barn under lekfulla former får lov att undersöka olika fenomen bidrar till en mer berikad lärdom.

7. Diskussion

I följande avsnitt kommer vi att redogöra för och diskutera studiens resultat i relation till syfte, frågeställningar och våra observationsanalyser. Inledningsvis presenteras en övergripande sammanfattning och därpå diskuteras de viktigaste resultaten. Under samtliga rubriker i diskussionen kommer våra egna tolkningar att synliggöras och även kopplas samman till tidigare forskning och teoretisk inramning.

Vår erfarenhet från tidigare arbetsplatser vittnar om att det under måltiden ofta sker vuxeninitierade samtal och vi vill med denna studie visa att även barns intresse och frågor får lov att ta minst lika mycket plats. Utifrån våra observationssekvenser visade det att barnens initiativ till samtal tog större plats än pedagogers. Vårt syfte med studien var att undersöka hur en måltidssituation kan användas som en utvidgad lärsituation där barnen får utrymme att under måltiden formulera frågor som följs upp och ges tid till undersökning. Vårt resultat pekar på att måltiden är ett utmärkt tillfälle där barn och pedagoger får möjlighet att resonera och reflektera tillsammans. Det visade sig i vårt resultat att det inte alltid är pedagogen som initierar till samtal utan även barns frågor lyfts fram och responderas på av pedagogen och av andra barn. Måltiden visade sig vara ett tillfälle där de tillsammans samtalar kring och under-

söker olika intresseområden, vilket utspelar sig både i dialog med varandra och genom handlingar.

7.1 Övergripande resultat

Resultatet i studien visar att pedagogen tar utgångspunkt i det som upptar barnens intresse och bygger vidare på det i interaktion med barnen. Likaså ser vi att pedagogerna tar vara på lärsituationer där de både skapar och fångar lärtillfällen i stunden. Vi ser även att barnen är den drivande komponenten i samtalen och det visas genom att barnen själva initierar och lyfter fram sina frågor som de är nyfikna på. Barnen uppmärksammar och tar fasta på varandras frågor genom att de bygger vidare på dem samt ställer nya frågor tillbaka. Förskolan ska vara en plats där barn känner trygghet och där verksamheten är lärorik och lustfylld samt ska locka barn till att vilja utforska omvärlden (Skolverket, 2016). Pedagogerna på avdelningen har utvecklat ett väl inarbetat förhållningssätt där de medvetet arbetar med att delaktiggöra barnen och vidareutveckla deras funderingar. Detta etablerade arbetssätt ger barnen utrymme att formulera frågor som de tillsammans diskuterar och undersöker vidare kring för att komma närmare ett svar. Resultatet visar att pedagogerna tar tillvara på barnens intentioner och engagerar sig i barnens intresse, vilket Sheridan et al. (2010) menar är egenskaper som tillskrivs god kvalitet. Detta synliggörs genom att pedagogerna är närvarande i samtalen och bekräftar barnens initiativ utan att ta över i kommunikationen, vilket bidrar till att dialogens innehåll utvidgas mellan samtalsdeltagarna (jmf. Jonsson, 2016). Ett viktigt resultat i vår studie är att pedagogen ger barnen tid att reflektera och formulera sina tankar samt sätta ord på dem, vilket enligt Gjems (2010) är en betydelsefull förutsättning för barns deltagande. Detta utrymme gavs till barnen och genom pedagogens sätt att interagera med barnen skapas förutsättningar för barns möjlighet till vidare lärande. Vi ser även i vår studie att pedagogen har en vilja att närma sig barnen och visar både intresse och engagemang i mötet. Pedagogen tar fasta på det som barnen tycker är intressant och samtalar tillsammans med barnen om innehållet. Detta synliggjordes genom att pedagogen är nyfiken på barnens tankar och beaktar deras svar, vilket också ger pedagogen en inblick i barns erfarenheter. Vidare bemöter pedagogerna barnen på ett respektfullt sätt och är lyhörd för barnens olika deltagande i samtalen (jmf. Johansson, 2011). Barnen interagerar i samtalen och alla bidrar på sitt sätt till en gemensam förståelse.

Vidare speglar förhållningssättet att pedagogerna tydligt visar att de känner tillit till barnens förmåga samt att det råder en ömsesidighet i måltidens gemenskap. Detta kommer vi att lyfta fram under rubriken 7.2 där verksamhetens utformning diskuteras. Johansson och Pramling Samuelsson (2001) menar att ömsesidighet i gemenskapen är viktiga förutsättningar för barns lärande och de poängterar att det är pedagogens förhållningssätt som bidrar till vad som görs möjligt för barn att lära i mötet. Vårt resultat pekar på att måltiderna nyttjas till att skapa pedagogiska lärsituationer och att pedagogerna strävar efter att vidga barnens erfarenhetsvärld. Det visade också att pedagogerna tillät barnen att utforska och upptäcka nya fenomen trots att det var mitt under en måltidssituation. Eftersom lärandet startar i en frågeställning kan barn lyfta fram sina frågor när de fångas i det situerade och genom inquiry undersöker de i interaktion med varandra frågan tills de tillämpar en mer ökad erfarenhet (jmf. Lilja, 2012; Säljö, 2015). Som vi tidigare nämnt valde pedagogerna att ge barnen tid till samtal där de också fick möjlighet att undersöka vidare kring det som upptar deras intresse. Det uppenbarade sig också i vårt resultat att det viktiga är mötet och alla goda samtal i interaktion med andra som bidrar till lärtillfällen. Vår upplevelse är att pedagogerna vinner mycket på att låta det ta tid även om det sker under en måltid. Under vår observation uppstod många samtal vid måltiden som barnen själva initierade till och vi såg hur pedagogerna bidrog till att samtalen hölls aktiva. Barnen tog också fasta på varandras initiativ och diskuterade tillsammans kring

samma innehåll. Eftersom barnen lyckas hålla kvar sin uppmärksamhet kring ämnet en längre stund tror vi det bidrog till att samtalen flöt på. Fredriksson Sjöberg (2014) menar i sin studie att om barnen samtalar om samma ämne och inte om flera olika innehåll så behålls kvalitén i dialogerna.

I vårt resultat synliggjordes det att pedagogen är den mer kunniga och sitter inne med kunskapen men avvaktar med att ge rätt svar så att barnen hinner få chansen att själva fundera på frågan. Detta är något som läroplanen lyfter fram och förklarar att förskolans uppdrag är att:

Barnen ska få möjligheter att utveckla sin förmåga att iaktta och reflektera. Förskolan ska vara en levande social och kulturell miljö som stimulerar barnen att ta initiativ och som utvecklar deras sociala och kommunikativa kompetens. Barnet ska också ha möjlighet att enskilt fördjupa sig i en fråga och söka svar och lösningar. (Skolverket, 2016, s. 6)

Pedagogen stimulerar och utmanar barnen genom att ställa frågor och ge instruktioner samt ger barnen utrymme att utöka sin förståelse. Detta i syfte att vidga barnens potentiella lärande inom ramen för proximal utveckling (Vygotsky, 1978). Pedagogerna utgår från barnens tidigare erfarenheter och stöttar barnen i samtalet genom både ord och handling i ett led att barnen ska nå kunskap som ligger inom räckhåll. Vi ser att pedagogerna skapar en lärsituation genom att barnen i interaktion med varandra ges möjlighet att tänka och utforska tillsammans samt att pedagogerna bidrar med stöd genom scaffolding (Säljö, 2014a, 2014b, 2015). På detta sätt stärks barnen som lärande individer då de genom eget aktivt handlande tillägnar sig kompetenser genom stöd från en mer kunnigare person (Skolverket, 2016).

7.2 Verksamhetens utformning

Miljön i verksamheten ska vara innehållsrik och mångsidig och som lockar till att barn vill lära och tillägna sig mer kunskap och erfarenheter. Då lärande sker i interaktion med andra får barn med hjälp av stöttning från pedagoger möjlighet att känna styrka i sin egen kompetens och i sitt sätt att agera och tänka själva (Skolverket, 2016). Pedagogerna gör ett medvetet val genom att placera få barn runt matbordet i syfte att delaktiggöra barnen. Utrymmet skapas för att alla barn ska få möjlighet att komma till tals och för att pedagogerna ska hinna lyssna in samtliga barn. Detta bidrar till en större gemenskap då färre barn ger större möjlighet att interagera tillsammans med en pedagog under en måltidssituation.

Barnen har vetskap om att de får lov att ställa sina frågor och funderingar som uppstår under måltiden utan att det ifrågasätts, vilket enligt oss gör att atmosfären på avdelningen upplevs friare. Genom att pedagogerna har förtroende för barns förmågor bidrar detta till att pedagogerna vågar släppa på tyglarna och ge barnen möjlighet till utforskande i praxisgemenskaper (Säljö, 2015). Barnen fostras in i verksamhetens miljö genom att det har tydliggjorts för barnen att de har befogenhet till att aktivt driva sina egna frågor vidare istället för att enbart svara på pedagogens initiativ. Det upplevs nästan som att det finns en förväntan hos både barn och pedagoger att barnen ska vara aktiva deltagare i samtalen och genom att ha en tillåtande miljö där utrymme finns för barnen att utforska bidrar till mer lärande (jmf. Kultti, 2012). Det finns stora vinster med att ha ett sådant etablerat arbetssätt på avdelningen, vilket leder till att barnen blir mer självständiga och pedagogernas fokus kan ligga på samtalen istället för på tillrättavisningar (jmf. Bae, 2012; Jonsson, 2016). Barnen får lov att röra sig fritt under måltiden för att undersöka ett fenomen som upptar deras intresse och i interaktion med andra är vinsterna för barnen att de får en mer ökad kunskap. Det finns även vinster för pedagogerna med detta arbetssätt då de inte behöver lägga all sin energi på att instruera barnen att vid

måltiden sitta ordentligt och fokusera på sin mat. Skulle arbetssättet istället genomsyras av att pedagogerna kontrollerar och bestämmer dialogens kvalitet kan det få konsekvenser för barnens deltagande i förskolans verksamhet. Då pedagogerna dominerar och tar över samtalen riskerar barnen begränsas i sin kommunikation och i sitt agerande, vilket innebär att barnen får mindre möjlighet att formulera sina funderingar (Bae, 2012; Jonsson, 2016).

7.3 Kvalitet i förskolans verksamhet

För att upprätthålla god kvalitet i verksamheten krävs det att lämpliga arbetsprocesser utvecklas som svarar upp mot läroplanens mål som uttrycker att barnen ska få möjlighet att lära och uppleva glädje samt känna trygghet i förskolan (Skolverket, 2016). Eftersom meningskapande sker under lustfyllda former bidrar det till ett berikande lärande (jmf. Johansson & Pramling Samuelsson, 2007). I vårt resultat visar det att pedagogerna använder sig av en strategi som hjälper till att bibehålla kvaliteten då de lyssnar in och tar tillvara på barnens intressen och erfarenheter samt delaktiggör barnen i verksamheten. Vi upplever att barnen är trygga och bekväma i att aktivt ta plats i samtalen och att deras röst tas på allvar. Förskolans uppdrag innefattar att implementera viktiga grundläggande värden som är väl förankrade i demokratin och som etableras i verksamheten genom konkreta upplevelser (Skolverket, 2016). Goda samtal kan ses som en demokratisk process då det råder ömsesidighet och respekt i samtalet och en önskan att ta del av varandras uppfattningar. I vårt resultat synliggörs demokratiska samtal där barn görs delaktiga och samtalet präglas av en öppenhet (Säljö, 2015). Vi ser att pedagogerna respekterar och värnar om individen i samtalet och bekräftar barnens svar. Tillsammans resonerar de kring en fråga och försöker finna en gemensam lösning genom att både argumentera och lyssna på varandra i samtalet (jmf. Bae, 2012; Johansson & Pramling Samuelsson, 2001).

Studier visar att förskolor med mindre god kvalitet inte på samma sätt involverar barn i samtalsammanhang (jmf. Bae, 2012; Johansson & Pramling Samuelsson, 2001). Motsatsen till en sådan atmosfär kunde liknas vid monologiska samtal, som Johansson (2011) beskriver. Vid monologiska samtal utvidgar inte pedagogerna barnens samtal utan istället cirkulerar samtalet kring att benämna det som händer vid måltiden. Pedagogerna uppmuntrar inte barnen till utvidgade samtal som leder till att barnen funderar vidare och sätter ord på sina tankar vilket innebär att barnen missar goda möjligheter till kommunikativa samspel (ibid.). Ytterligare konsekvenser med mindre god kvalitet i förskolan är när pedagogerna ser måltiden som en aktivitet där det råder lugn och ro och där samtal inte står högt i rang utan istället ska maten tysta mun (Kultti, 2012). Det vanliga är att pedagoger tar initiativ till samtal där barnen inte är aktiva samtalsdeltagare utan snarare har rollen som "svarare" men ska ändå uppmärksamma innehållet i samtalen. Detta i sin tur leder till att barns möjlighet till kommunikation drastiskt minskar. I vårt resultat synliggörs inte sådana negativa aspekter utan vi kan istället se att det är precis tvärtom. Det är barnen som driver samtalen framåt genom sin nyfikenhet och pedagogernas gedigna arbetssätt som tillåter barnen att lyfta fram sina frågor. Pedagogerna är inlyssnande gentemot barnen och tar deras nyfikenhet på allvar samt visar en öppenhet kring att få lov att undersöka fenomen som uppstår under måltiden. Sheridan et al. (2010) menar att kvalitet framställs i mötet mellan barn och pedagoger. Vårt resultat visar att när barnen upptäckte ett fenomen och ville undersöka det vidare fanns där inget som stoppade dem, vare sig tiden eller pedagogerna. Även om måltiden praktiskt taget skulle vara över och de skulle vidare till nästa aktivitet tillät ändå pedagogerna barnen att undersöka färdigt, vilket vi kopplar till att pedagogerna har ömsesidig respekt gentemot barnens nyfikenhet.

7.4 Lärande utifrån ett samhällsperspektiv

Barn behöver få redskap till att söka kunskap och våga ställa sina frågor vilket är behövligt i det livslånga lärandet. Det är förskolan som ska lägga grunden för lärandet genom att tillgodose barnen olika upplevelser, vilket skapar goda möjligheter att tillägna sig färdigheter (Skolverket, 2016). Genom att barnen vågar ta plats och söka svar på sina frågor gör att deras självkänsla och förtroende växer och de får ta del av att de själva kan. Barns nyfikenhet är grunden för lärandet och där kunskaper byggs upp med utgångspunkt i en frågeställning. Barn och pedagoger har möjlighet att bygga vidare utifrån frågan genom att barnen ges tillfällen att utforska det som de finner intressant vilket kan generera att barn upptäcker mer att undersöka. Enligt Säljö (2015) är det i interaktion med andra som barn utvecklar kunskap genom att de får ta del av varierade aktiviteter och vistas i olika miljöer. Genom att skapa miljöer som tar fasta på barns nyfikenhet i det situerade gör att barn engageras i demokratiska samtal vilken även bidrar till meningsskapande (jmf. Säljö, 2015). Förskolans värdegrund innefattar att stärka barns förmågor till att våga ta plats i gruppen genom att interagera med andra individer och där de också tidigt lär sig solidaritet och tolerans (Skolverket, 2016). Det är i förskolan som barn i samspel med andra skapar sig en förmåga att samarbeta och kommunicera samt skaffa sig de kunskaper som ger livserfarenhet vilket är viktigt att ha med sig när de äntrar dagens informationssamhälle. Likaså är detta nödvändiga egenskaper att ha med sig när de växer upp, tar plats och blir goda samhällsmedlemmar (ibid.).

Ovan lyftes hur man allmänt ser på lärande utifrån ett samhällsperspektiv och nedan kommer vi att mer diskutera lärandet utifrån ett pedagog- respektive barnperspektiv. Vi kommer även att lyfta fram och koppla ihop detta med vårt resultat.

7.4.1 Pedagogers tillit till barns utforskande

Förskolan ska bidra till att stimulera barns lust och motivation att söka kunskap genom uppmuntran av deras företagsamhet och nyfikenhet till vidare undersökning och lärande (Skolverket, 2016). Genom att pedagogen är tillåtande till barns utforskande och upptäckarlust kan detta bidra till lärande och generera en drivkraft att aktivt söka mer kunskap. I vårt resultat speglas en tillåtande atmosfär där barnen har inflytande i aktiviteten och agerar självständigt genom aktiva val. Likaså tar barnen initiativ till språklig interaktion och utvidgar samtalet genom att lyfta egna tankar och frågor (jmf. Jonsson, 2016; Kultti, 2012). Vidare synliggörs det att pedagogen är engagerad i samtalet och atmosfären präglar en ömsesidighet där barnen aktivt deltar i undersökningar. Pedagogen uppvisar förtroende för barnens kompetens och litar på att de under måltiden klarar av att fördjupa sig i frågor och utforska fenomen. Resultatet redovisar ett avslappnat förhållningssätt där pedagogen utstrålar en tillit till barnens förmåga att själva upptäcka, hantera frågor och ingå i undersökningar. Detta erkännande och bekräftelse bidrar till trygghet och stärker barnen i sitt agerande att våga utforska och undersöka vilket möjliggör för barn att utveckla självständighet och känslan av att vara en som kan (jmf. Løndal & Greve, 2015).

Barnen delaktiggörs i inquiry genom att engageras i en fråga, vilket både sker genom att pedagogen involverar barnen men även genom att barnen själva involverar varandra i frågor (jmf. Säljö, 2015; Säljö et al. 2011). I en tillåtande miljö som möjliggör för utforskande kan barnen genom inquiry inta en prövande inställning och söka svar samt fördjupa sig i en fråga. För att skapa sådana villkor för lärande har pedagogen en viktig roll att fostra barnen in i en miljö som inbjuder till att ställa frågor och i interaktion med andra bringa förståelse kring ämnet, vilket vi kan se i vårt resultat. Denna process bidrar till att kompetenser utvecklas i att föra resonemang och reflektera kring olika sätt att hantera frågor på (ibid.). Likaså får barnen

genom inquiry-principer tillgång till förmågor att söka kunskap, vilket är en värdefull grund i det livslånga lärandet och som gynnar deltagande i samhällslivet. Genom att aktivt delta i en förskola som genomsyras av en demokratisk atmosfär berikas barn med kunskaper och erfarenheter som är eftersträvansvärda för att på sikt ingå som samhällsmedlemmar (Skolverket, 2016). En bidragande faktor till vad som är möjligt för barn att lära är pedagogens profession och strävan efter att skapa förutsättningar för att utvidga barns förståelse för olika fenomen. Likaså är det betydelsefullt att pedagogen visar engagemang och uppmärksammar barnens svar och att detta i sig bidrar till att barn intresserar sig för att delta i samtal (jmf. Gjems, 2010; Johansson & Pramling Samuelsson, 2001). I de fall som pedagogen inte är öppen för barns initiativ och inte responderar på deras frågor utan istället stänger barns möjlighet att interagera och utforska, går barnen miste om viktiga lärtillfällen att utveckla värdefulla förmågor.

7.4.2 Barns tillit till sin förmåga

Utifrån läroplanen för förskolan ska pedagogerna verka för att stärka barns förmåga att utveckla självkänsla och tillit till sin egna förmåga. Detta genom att uppmuntra och stödja barnen i sitt utforskande till att själva agera och tänka, vilket bygger upp barns självförtroende och uppfattning om sig själv som en lärande individ. Då barnen görs delaktiga i verksamhetens aktiviteter får de möjlighet att bilda sig en uppfattning samt göra egna tolkningar, som i sin tur leder till en mer ökad förmåga till att erövra nya erfarenheter (Skolverket, 2016). Barns tilltro till sin förmåga stärks genom att pedagogen bekräftar och stöttar barnen i deras lärande vilket bidrar till trygghet och gemenskap. Skulle pedagogen signalera att barn är oförmögna att ta egna beslut kan det istället resultera i att barn begränsas i sitt lärande (jmf. Johansson & Pramling Samuelsson, 2001).

I en miljö som kännetecknas av gemenskap där barn ges möjlighet till kontroll och att ta egna initiativ och beslut kan det generera att barn stärks i sin tro på sig själva och utvecklar självständighet. Denna stöttning är grundläggande för utvecklande av förmågor och förståelse hos barn och där pedagogen bidrar till att skapa viktiga förutsättningar för lärande (jmf. Johansson & Pramling Samuelsson, 2001). Detta är något som vårt resultat pekar på då barnen vet med sig att de får lov till undersökande under måltiden. Det i sin tur leder till att barnen får mer tillit till sig själva att våga utforska och det kan eventuellt leda till fler upptäckter att undersöka vidare kring. Vi kan i vårt resultat se att då barnen upptäcker ett fenomen tar övriga kamrater och pedagogen fasta på ämnet och spinner vidare med egna öppna frågor samt genom undersökning. En bidragande faktor till barns lärande är att få ta egna initiativ både genom att ställa sina frågor och när de får lov att utforska fenomen (jmf. Gjems, 2010; Jonsson, 2016). Då barnen får lov att själva utforska nyupptäckta fenomen i samspel med sina kamrater gör att barnens tillit till egna förmåga stärks och deras självförtroendet växer. Detta är en viktig och användbar förmåga som gör att barn vågar formulera frågor och ingå i undersökningar och som bidrar till att barnen får möjlighet att tillägna sig kompetenser i att ställa frågor, vilket vårt resultat visar. Att ha tilltro till sin egen kompetens och att söka svar som stärker deras kunskaper är grundläggande för barnen när de sedan ska delta i ett samhällslivet som fullgoda samhällsmedlemmar. Redan i förskolan är det viktigt att barnen involveras i demokratiska samtal där de även får möjlighet till inflytande och delaktighet i verksamheten. Detta är grundläggande kunskaper att ha med sig vidare in i vuxenlivet där de sedan ska våga ta plats i samtal samt göra sin röst hörd (jmf. Säljö, 2015).

7.5 Slutsats

Vi vill med vår studie visa att en måltidssituation kan vara en aktivitet som inte bara lägger fokus på att äta mat, samtala om måltiden och det som sker runt matbordet, utan den kan även visa sig vara så mycket mer. Vårt resultat visar att pedagoger med hjälp av små medel kan lyfta fram och ta tillvara på lärtillfällen i syfte att bjuda in och involvera barn i undersökningar. Det handlar om att närma sig barn och att vara inlyssnande och uppmärksam på deras intressen samt vara engagerad i det som barnen intresserar sig för. Likaså handlar det om att som pedagog ta sig tid och ta barns frågor på allvar och lyfta fram dem i samtalen. Med andra ord är barns möjlighet till lärande under måltiden beroende av hur måltiden som aktivitet presenteras för barnen. Detta är en viktig aspekt att bli medveten om som pedagog då det skapar förutsättningar för att vidga barns erfarenhetsvärld och vilka lärdomar barn kan tillägna sig.

Vinsterna med att vid en måltid sitta i en mindre grupp är fördelaktig för både barn och pedagoger. En sådan miljö skapar förutsättningar för att kunna interagera med varandra och detta bidrar även till att lyckas föra ett samtal som involverar flera samtalsdeltagare. Barn medverkar i samtal på olika villkor och bara genom att närvara vid ett samtal gör att barn som inte aktivt deltar verbalt ändå ingår i gemenskapen och tillägnar sig kompetenser som lyssnare. Mindre samtalsgrupper skapar förutsättningar för en mer förtrolig miljö vilket vi tror bidrar till att barn känner trygghet att tillsammans med andra ingå i samtal och undersökningar. Pedagogen kan i samspel med färre barn lättare ha överblick och ges möjlighet att lyssna in barnens nyfikenhet och låta deras frågor ta plats i samtalet samt respondera på dem. Likaså skapa utrymme för barnen att under lustfyllda former fördjupa sig i ett innehåll som de finner intressant och i interaktion med varandra utvidga detta. För att skapa goda förutsättningar för barns lärande behöver pedagogen bemöta barnen med ömsesidig respekt och engagemang. Vi vill med vår studie peka på resultat som har relevans för yrkets profession och poängtera att det är betydelsefullt att pedagogerna uppmärksammar sitt bemötande gentemot barn. För att uppnå detta krävs det att varje pedagog reflekterar över sitt eget förhållningssätt och vilka förväntningar som begärs av dem för att leva upp till läroplanens intentioner.

8. Referenslista

- Ahrne, G., & Svensson, P. (2015). Kvalitativa metoder och samhällsvetenskap. I G. Ahrne & P. Svensson (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder* (s. 8-16). (2. uppl.) Stockholm: Liber.
- Alvehus, J. (2013). *Skriva uppsats med kvalitativ metod: En handbok*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.
- Antaki, C., Condor, S., & Levine, M. (1996). Social identities in talk: Speakers' own orientations. *British Journal Social Psychology* 35(4), 473-492.
- Bae, B. (2012). Children and Teachers as Partners in Communication: Focus on Spacious and Narrow Interactional Patterns. *International Journal of Early Childhood*, 44(1), 53-69. doi:10.1007/s13158-012-0052-3.
- Bjørndal, C.R.P. (2005). *Det värderande ögat: observation, utvärdering och utveckling i undervisning och handledning*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.
- Burbules, N.,C. & Bruce, B., C. (2001). Theory and Research on Teaching as Dialogue. I V. Richardson. (ed.) *Handbook of research on teaching* (s. 1102-1121). (4th Edition) Washington, DC: American Educational Research Association, 2001.
- Eidevald, C. (2015). Videoobservationer. I G. Ahrne & P. Svensson (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder* (s. 114-127). (2. uppl.) Stockholm: Liber.
- Fredriksson Sjöberg, M. (2014). *Vad händer med dialogen? En studie av dialogisk interaktion mellan pedagog och barn i förskolan*. (Licentiatuppsats, Licentiatavhandlingar i pedagogiskt arbete, 16). Umeå: Umeå Universitet.
- Gjems, L. (2010). Teachers talking to young children: invitations to negotiate meaning in everyday conversations. *European Early Childhood Research Journal*, 18(2), 139-148. doi: 10.1080/13502931003784479.
- Heikkilä, M., & Sahlström, F. (2003). Om användning av videoinspelning i fältarbete. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 8(1-2), 24-41.
- Johansson, E. (2011). *Möten för lärande. Pedagogisk verksamhet för de yngsta barnen i förskolan*. (2. uppl.) Stockholm: Fritzes.
- Johansson, E., & Pramling Samuelsson, I. (2001). Omsorg - en central aspekt av förskolepedagogiken, Exemplet måltiden. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 6(2), 81-101.
- Johansson, E., & Pramling Samuelsson, I. (2007). *Att lära är nästan som att leka. Lek och lärande i förskola och skola*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.
- Jonsson, A. (2016). Förskollärares kommunikation med de yngsta barnen i förskolan: med fokus på kvalitativa skillnader i hur ett innehåll kommuniceras. *Tidsskrift för Nordisk barnehageforskning*, 12(1), 1-16.

- Kultti, A. (2012). *Flerspråkiga barn i förskolan: Villkor för deltagande och lärande*. (Akademisk avhandling i pedagogik, Gothenburg Studies in Educational Sciences, 321). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Lalander, P. (2015). Observationer och etnografi. I G. Ahrne & P. Svensson (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder* (s. 93-113). (2. uppl.) Stockholm: Liber.
- Lilja, P. (2012). *Contextualizing inquiry: Negotiations of tasks, tools and actions in an upper secondary classroom*. (Utbildningsvetenskapliga fakulteten, 327). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Løndal, K., & Greve, A. (2015). Didactic Approaches to Child-Managed Play: Analyses of Teacher's Interaction Style in Kindergartens and After-School Programmes in Norway. *International Journal of Early Childhood*, 47(3), 461-479. doi:10.1007/s13158-015-0142-0.
- Sheridan, S., Pramling Samuelsson, I., & Johansson, E. (2010). *Förskolan – arena för barns lärande*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.
- Skolverket. (2016). *Läroplan för förskolan. Lpfö98* (Reviderad 2016). Stockholm: Skolverket. Tillgänglig: www.skolverket.se
- Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. (2. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, R. (2014a). Den lärande människan: teoretiska traditioner. I U.P. Lundgren., R. Säljö., & C. Liberg (Red.), *Lärande skola bildning. Grundbok för lärare* (s. 251-309). (3. uppl.). Stockholm: Natur & Kultur.
- Säljö, R. (2014b). *Lärande i praktiken - ett sociokulturellt perspektiv*. (3. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, R. (2015). *Lärande. En introduktion till perspektiv och metaforer*. (1. uppl.) Malmö: Gleerup.
- Säljö, R., Jakobsson, A., Lilja, P., Mäkitalo, Å., & Åberg, M. (2011). *Att förädla information till kunskap. Lärande och klassrumsarbete i mediasamhället*. Stockholm: Norstedts.
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer - inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Vetenskapsrådet. (2011). *God forskningsed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

9. Bilagor

9.1 Bilaga 1 Informationsbrev till vårdnadshavarna.

Hej!

Vi är två lärarstudenter vid Göteborgs universitet som heter Pia Roos och Veronica Rönn. Vi ska göra en studie på avdelning xxx kring hur barn agerar i interaktion med pedagoger och sina kamrater där vårt intressefokus ligger på barns kommunikation i allmänhet, helt utan avsikt att göra individuella bedömningar av enskilda barn.

Datainsamlingen kommer att ske genom observation som metod med hjälp av videoupptagning och fältanteckningar. Både videoinspelningar och anteckningar kommer att sparas under tiden vi arbetar med studien men raderas så fort materialet är bearbetat. Det är endast vi själva samt vår handledare Mikaela Åberg som har tillgång till materialet. Alla namn kommer att anonymiseras så att inga identiteter kan röjas samt att förskolan görs fiktiv på obestämd ort.

Vi är tacksamma om ni snarast vill meddela pedagogerna om ni ger tillstånd att ert barn deltar i undersökningen genom att lämna ifylld blankett.

Hälsningar

Pia och Veronica

9.2 Bilaga 2 Tillåtelseblankett

Anhållan om tillstånd för att ert barn kan delta i en undersökning inom ramen för ett examensarbete på förskolläraryrket vid Göteborgs universitet

Vi är studenter som utbildar oss till lärare vid Göteborgs universitet. Vi skall nu skriva vårt examensarbete som motsvarar 10 veckors heltidsstudier och skall vara klart i december 2017. Examensarbetets syfte är att undersöka barns initiativ till kommunikation och hur det responderas på. Den viktigaste frågan vi behöver få svar på är hur barn agerar i interaktion med sina kamrater och pedagoger.

För att kunna besvara frågan behöver vi samla in material genom observation av barn i förskola och eventuellt genom att delta i samtal med barn.

På er förskola kommer undersökningen att genomföras vid några tillfällen under februari och mars, så snart vi fått in tillstånd från er. Vi vill med detta brev be er som vårdnadshavare om tillåtelse att ert barn deltar i den observation som ingår i examensarbetet. Alla barn kommer att garanteras konfidentialitet. De förskolor som finns med i undersökningen kommer inte att nämnas vid namn eller på annat sätt kunna vara möjliga att urskilja i undersökningen. I enlighet med de etiska regler som gäller är deltagandet helt frivilligt. Ert barn har rättigheten att intill den dag arbetet är publicerat, när som helst välja att avbryta deltagandet. Materialet behandlas strikt konfidentiellt och kommer inte att finnas tillgängligt för annan forskning eller bearbetning.

Vad vi behöver från er är att ni som barnets vårdnadshavare skriver under detta brev och så snart som möjligt lämnar det till förskolan så att ansvariga pedagoger kan samla in svaret. Sätt således ett kryss i rutan nedan om ni ger ert tillstånd:

Som vårdnadshavare **ger jag tillstånd** att mitt barn deltar i undersökningen

Datum

.....
vårdnadshavares underskrift/er, barnets namn

Har ni ytterligare frågor ber vi er kontakta oss på nedanstående adresser
Med vänliga hälsningar

Namn: Pia Roos e-mail: xxx

Namn: Veronica Rönn e-mail: xxx

Handledare för undersökningen är: Mikaela Åberg

Kursansvariga lärare: xxx (förskolläraryrket)
e-mail: