

Abstract

Title: The pedagogical circle time in the pre-school class. Children's different ways of experiencing and handling difficulties

Language: Swedish with a summary in English

Keywords: Developmental pedagogy, a communicative relation-oriented perspective, symbolic interactionism, children's perspective, preschool class, pedagogic circle, interaction, communication, participation and learning, different ways of experiencing and handling difficulties

ISBN: 978-91-7346-645-5

The aim of the study is to identify children's different ways of experiencing and handling difficulties in the pre-school class's pedagogical circle time and increase our understanding of children's actions in a situation they regard as difficult. It is a question of studying children's experiencing in relation to what and how aspects, how difficulties are manifested in the actions of children and children's and teacher's perspectives on this. Questions based on the aim are formulated as follow: What do children experience as difficult in pedagogical circle time? How do children handle these difficulties? How do children act to solve these difficulties? How do teacher's act to help the children solve these difficulties? The theoretical starting points consist of the developmental pedagogic theory, a special needs communicative, relation-oriented perspective and the symbolic interactionism. The focus is on the concepts of variation with respect to the what and how aspect in children's experiencing (developmental pedagogy), participation, communication and learning (a communicative, relation-oriented perspective) and action/symbol, interaction, language and identity/self (symbolic interactionism). Children's perspectives and a pre-school class for all children are reflected in the theoretical starting-points. Children's perspectives are a common denominator in all three theoretical starting-points. The research group of 115 children consisted of 15 different pre-school classes in 12 different schools. Sixty-one of the children were girls and 54 boys. Data collection methods are: video recording/observation using a digital video camera with a monitor and feedback on videotaped observation – interviews with children in the form of talk about questions based on the videotaped circle time context.

The theoretical starting points/analytical concepts are discussed together in order to show the breadth provided by the data. If only a theoretical starting point had been used, it would not have been possible to describe the picture provided by the data to the same extent. One starting point shows one way of describing a situation while several starting points describe and bring out several aspects of a situation. The three theoretical starting points/analytical concepts are research approaches that, together and individually, emphasise children's experience-based world/perspectives. To sum up, the analysis shows what children on a collective level experience as difficulties and how they handle difficulties. The children's different actions in the interaction with adults and other children reveal varying ways of experiencing and handling difficulties. Difficulties emerge when there is insufficient interaction, communication and participation between teachers, children and task/content in the pedagogical circle time situation. The results in the present study show that in the interaction, sufficient attention is not always paid to children's perspectives. Communication is given less space and the children's participation is thus limited to a large extent. The children's perception of themselves as regards self-esteem and the ability to learn is not treated from the children's perspective to the extent desirable.

Innehåll

Förord

DEL 1

INLEDNING, SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR, TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER
SAMT FORSKNINGSSOMRÅDE

KAPITEL 1

INLEDNING 15

Syfte och frågeställningar 18

 Förtydligande av begrepp och termer som används i studien 19

Avhandlingens disposition 22

KAPITEL 2

TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER 25

En utvecklingspedagogisk utgångspunkt 26

 Studiens förankring i utvecklingspedagogisk teori 30

En kommunikativ relationsinriktad utgångspunkt 31

 Studiens förankring i ett kommunikativt relationsinriktat perspektiv 35

En symbolisk interaktionistisk utgångspunkt 36

 Studiens förankring i symbolisk interaktionism 39

Sammanfattande reflektioner över de teoretiska utgångspunkterna 41

KAPITEL 3

SAMLINGEN I FÖRSKOLEKLASSEN SOM PEDAGOGISK MÖTESPLATS FÖR LÄRANDE,
SOCIALT SAMSPEL, KOMMUNIKATION OCH DELAKTIGHET 45

Samlingen i förskoleklassen som pedagogisk mötesplats 45

 Lärares roll för lärande, socialt samspel, kommunikation och delaktighet 49

 Ordning, regler och makt 53

Barns olika sätt att erfara och hantera svårigheter i samlingen som pedagogisk
mötesplats 56

 Läsning och skrivning 58

 Matematik 64

 Estetiska uttrycksformer 68

 Lek 71

 Sammanfattning av forskningsområdet och kritiska reflektioner 76

KAPITEL 4

BARNS OLIKA SÄTT ATT ERFARA OCH HANTERA SVÅRIGHETER SOM
FORSKNINGSOMRÅDE 83

Studier av barns svårigheter i förskoleklassens pedagogiska samling 83

 Teoretiska utgångspunkter för att studera barns olika sätt att erfara och hantera
 svårigheter 86

DEL 2

DEN EMPIRISKA DELEN AV UNDERSÖKNINGEN

KAPITEL 5

METOD	91
Metodologiska utgångspunkter	91
Urval och undersökningsgrupp	93
Steg i urvalsprocessen	94
Stadsdelar	94
Rektorsområden och förskoleklasser – kontakt med rektorer	94
Kontakt med lärare	95
Svarstalonger och barn	96
Samlingssituationer – videoobservationer och barnintervjuer	97
Datainsamling	99
Provintervjuer	100
Huvudstudien	101
Videoobservationer	101
Återkoppling till videoobservationer via barnintervjuer	104
Databearbetning, analys och tolkning	108
Förförståelse	109
Analys av barns olika sätt att erfara och hantera svårigheter i relation till lärande, socialt samspel, kommunikation och delaktighet	110
Videoobservationer	111
Återkoppling till videoobservationer via barnintervjuer	112
Mönster växer fram	114
Etiskt ställningstagande	115
Validitet och reliabilitet	118
Videoobservationer	118
Återkoppling till videoobservationer via barnintervjuer	120
Generalisering	123

DEL 3

RESULTATET AV ANALYSEN

INLEDNING TILL KAPITEL 6, 7 OCH 8	127
Kapitelbeskrivning	128
KAPITEL 6	
BARNS ERFARANDE AV SVÅRIGHETER I FÖRSKOLEKLASSENS PEDAGOGISKA SAMLING ...	131
A. Barn erfar den egna förmågan som en svårighet	131
a. Att inte duga – att uppleva begränsning	131
b. Att vara orolig över att göra fel	137
B. Barn erfar uppgiften som en svårighet	142
a. Att erfara att läraren inte förstår att uppgiften är svår	142
b. Att erfara sig som mindre delaktig i uppgiften	149
c. Att inte förstå lärarens instruktioner	153
Sammanfattande analys av barns erfارande	157
Att erfara svårigheter	157

KAPITEL 7

BARNES HANDLINGAR UTIFRÅN ERFARANDE AV SVÅRIGHETER I FÖRSKOLEKLASSENS

PEDAGOGISKA SAMLING	161
A. Barns handlingar är att söka hjälp vid svårigheter	161
a. Att initiera dolt samarbete	162
b. Att ta hjälp av ett utvalt barn som anses kunna	164
c. Att vilja ha lärarens tillgänglighet	166
d. Att vara varandras lärare – barn hjälper barn	170
B. Barns handlingar är att protestera vid svårigheter	174
a. Att lämna den gemensamma aktiviteten	174
b. Att trotsa givna eller oskrivna regler	177
c. Att protestera dolt	182
d. Att protestera trots lärarens närvaro	185
C. Barns handlingar är att använda leken som redskap för att hantera svårigheter	189
a. Att smygleka – att initiera förbjuden lek	189
b. Att öppet visa vilja till lek – att inte få leka	193
c. Att öppet visa vilja till lek – att enbart vissa barn får leka	196
d. Att öppet visa vilja till lek – att få leka	199
e. Att inte våga visa vilja till lek – att ha en underliggande önskan om lek	202
Sammanfattande analys av barns handlingar	207
Att handla utifrån svårigheter	208

KAPITEL 8

BARNES ERFARANDE OCH HANDLINGAR I LJUSET AV TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER

Att erfara den egna förmågan som en svårighet	214
Att erfara uppgiften som en svårighet	216
Att söka hjälp vid svårigheter	218
Att protestera vid svårigheter	221
Att använda leken som redskap för att hantera svårigheter	224
Sammanfattande reflektioner och analys	229

DEL 4

SAMMANFATTNING OCH DISKUSSION AV STUDIEN

KAPITEL 9

DISKUSSION	235
Reflektioner kring forskningsansats, metoder för datainsamling och analys	235
Sammanfattning och diskussion av resultaten i huvuddrag	238
Barns erfande av svårigheter i ljuset av barns perspektiv	238
Barns handlingar i ljuset av barns perspektiv	239
Barns och lärares möjligheter och/eller hinder i samspelet i den pedagogiska samlingen?	242
Att söka hjälp vid svårigheter	243
Att protestera vid svårigheter	243
Att använda leken som redskap för att hantera svårigheter	244
Barns perspektiv i ljuset av teoretiska utgångspunkter	246
En utvecklingspedagogisk utgångspunkt och relationen till annan forskning	246

En kommunikativ relationsinriktad utgångspunkt och relationen till annan forskning	248
En symbolisk interaktionistisk utgångspunkt och relationen till annan forskning	250
Barns perspektiv i en förskoleklass för alla	252
Didaktiska implikationer	254
Avslutande reflektioner och fortsatt forskning	260
SUMMARY	263
REFERENSER	291
BILAGA 1 - 4	

Förord

Denna avhandling har nu avslutats och samtidigt ett kapitel i livet som har innefattat en mycket givande resa genom kunskapens land. På denna resa har jag mött kunniga och intresserade personer som har stöttat mig och visat intresse för mitt forskningsområde. Nya kontakter har skapats och det är många personer som på olika sätt har bidragit till resan.

Några av dessa personer som stöttat mig under avhandlingens fortskridande är mina handledare Anita Franke och Inger Berndtsson. Anita du har som min huvudhandledare hela tiden stått vid min sida med stöd, uppmuntran och vägledning. Du har gett mig konstruktiv kritik och värdefulla synpunkter under avhandlingsarbetets olika skeden. Inger, du har som min biträdande handledare bistått mig genom avhandlingsprocessen och lämnat kloka kommentarer på mina texter. Ni har alltid varit tillgängliga om jag behövt diskutera avhandlingsmanuset och ni har visat stort intresse för min studie under hela avhandlingens framskridande.

Andra personer som jag vill nämna och som också betytt mycket är Sonja Sheridan som flera gånger läst mitt manus och gett värdefulla kommentarer på texten så att manuset skulle kunna utvecklas ytterligare samt Birgitta Kullberg som kommit in i slutskedet och med stor noggrannhet läst manuset och gett viktiga kommentarer. Ann Ahlberg, du har gett mig betydelsefulla synpunkter på de teoretiska avsnitten samt Ingrid Pramling Samuelsson som i ett tidigare skede konsulterats, ett stort tack till er samtliga för ert engagemang och er vilja att stötta mig. En annan person som jag vill rikta min tacksamhet till är Sven Persson från Malmö högskola som i samband med slutseminariet bidragit med konstruktiva synpunkter.

Lisbetth Söderberg, tack för att du har varit behjälplig med layouten och med stadig blick alltid kommit med kloka råd och delat med dig av dina gedigna kunskaper. Likaså vill jag tacka Anna-Maria Hipkiss som har språkgranskat avhandlingen och kommit med förslag till språkliga förbättringar, Alexander de Courcy för den engelska sammanfattningen samt Marianne Andersson som håller ett vakande öga över IPD:s doktorander – ni är oumbärliga för mig.

Till alla mina kära kollegor på Institutionen för pedagogik och didaktik, enheten för barn och ungdomsvetenskap samt enheten för specialpedagogik och doktorandkollegor, ni har varit viktiga för mig då ni ställt kritiska frågor

vid kollegier och i andra sammanhang. Rauni Karlsson, Mirella Forsberg Ahlcrona och Eva Maria Nyberg, det är alltid lika intressant och givande att diskutera med er.

Ett speciellt tack vill jag ge alla de 115 barn som har bidragit med sin medverkan i studien och samtidigt tacka alla föräldrar för intresset att låta barnen delta. Samtidigt är jag tacksam mot alla lärare i förskoleklasserna för visat intresse och att ni öppnat ert klassrum för mig. Utan er hade studien inte kunnat genomföras.

Jag vill också rikta ett särskilt tack till min familj, ni har ställt frågor och gärna diskuterat manuset. Kenneth du har korrekturläst manuset med stort intresse, tack för din noggrannhet. När datatekniken inte har fungerat har Patrick och Richard kommit till undsättning med sina professionella datakunskaper. Sist men inte minst vill jag rikta ett tack till min mamma Helga – vid snart fyllda 89 år är du fortfarande lika intresserad av min forskning.

Tack alla!

Göteborg december 2008

Agneta Simeonsdotter Svensson

DEL 1

INLEDNING, SYFTE OCH
FRÅGESTÄLLNINGAR, TEORETISKA
UTGÅNGSPUNKTER SAMT
FORSKNINGSOMRÅDE

INLEDNING

I detta kapitel presenteras avhandlingens problemområde och det pedagogiska sammanhang som den ingår i. Vidare berörs de teoretiska utgångspunkterna, som är den utvecklingspedagogiska teorin¹, det kommunikativt relationsinriktade perspektivet och den symboliska interaktionismen. Därefter följer syfte och frågeställningar, samt en begreppsdefinition. Slutligen ges en disposition av avhandlingen.

Föreliggande avhandling behandlar förskoleklassens pedagogiska samling och barns olika sätt att erfara och hantera svårigheter. Benämningen *pedagogisk samling* innebär att utgångspunkten i denna studie är att samlingen är en pedagogisk lärandesituation med en gemensam läroplan med grundskolan Lpo 94 (Utbildningsdepartementet, 2006b). Betydelsen av att belysa svårigheter så som de erfars av barnen själva, bottenar i att svårigheter är vardagligt förekommande och som alla barn mer eller mindre erfara och brottas med i relation till en uppgift. Svårigheter som erfars av barn i förskoleklassens pedagogiska samling behöver inte vara specifika svårigheter som föranleder en diagnos såsom dyslexi eller dyskalkyli². Därför kan denna studie på så sätt betraktas som ett pionjärarbete eftersom svårigheter som erfars av barn beskriver en upplevd problematik och inte specifika diagnostiserade svårigheter eller svårigheter som föranleder att barnen är i behov av särskilt stöd.

Mitt intresse för detta avhandlingsarbete har successivt vuxit fram ur min tidigare roll som specialpedagog och handledare i förskolans sexårsverksamhet. Före år 1998 var sexårsverksamheten en verksamhet som tillhörde förskolan och den pedagogiska samlingen var en vardagligt förekommande lärandesituation som väckte mitt intresse. Den pedagogiska samlingen hade ofta inslag av att träna barnen att sitta stilla i samlingsringen och lyssna på läraren. År 1998 blev sexårsverksamheten en egen skolform och fick benämningen *förskoleklass* med en gemensam läroplan tillsammans med fritidshemmet och grundskolan (Lpfö 98, Lpo 94).

¹ I föreliggande studie kommer utvecklingspedagogiken att benämnas *utvecklingspedagogisk teori* eftersom denna är en förskolepedagogisk teori i utveckling.

² Dyslexi (Bladini, 1994) betyder diagnostiserade läs- och skrivsvårigheter och dyskalkyli (Sjöberg, 2007) betyder diagnostiserade matematiksvårigheter .

I min roll som specialpedagog och handledare för lärare blev det tydligt att barn och lärare många gånger utgick från olika perspektiv och erfarenheter – lärarna utgick oftast inte från barnens perspektiv i lärandesituationen. Barnen kunde uttrycka att de erfor svårigheter med en uppgift och förstod ibland inte vad uppgiften gick ut på och hur de skulle genomföra den.

Studier på forskarutbildningen möjliggjorde ett fördjupat intresse för forskningsområdet med utgångspunkt i den utvecklingspedagogiska teorin (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003), det kommunikativt relationsinriktade perspektivet (Ahlberg, 2001a, 2001b) samt den symboliska interaktionismen (Mead, 1934/1967). De tre teoretiska utgångspunkterna och hur de är relaterade till varandra kommer att behandlas närmare i kapitel 2.

De teoretiska utgångspunkterna är förknippade med *barns perspektiv* och *en skola för alla barn*, vilket betyder att dessa kommer att lyftas fram utifrån ett synsätt som synliggör barns erfarenheter och erfarenheter (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003; Ahlberg, 2001a). I föreliggande studie innebär en *skola* för alla barn att det livslånga lärandet förekommer i alla undervisningsformer, oavsett om det handlar om förskola, förskoleklass, grundskola, gymnasium eller vuxenutbildning. På samma sätt kommer studiens datainsamlingsmetoder – videoobservationer och barnintervjuer enligt Stimulated Recall, en metod som återkopplar videoobservationer med (barn)intervjuer, att studeras utifrån barns perspektiv. För att få kunskap om hur barn erfar och hanterar svårigheter i den pedagogiska samlingen kommer barnen att bli den kunskapskälla som kan berätta sina upplevelser både med verbalt språk och med sitt kroppsspråk. Videoobservationer och barnintervjuer och hur de har genomförts kommer att redovisas närmare i kapitel 5.

Svårigheter av innehållslig karaktär som erfars av barn i förskoleklassens pedagogiska samling är i dagsläget inte studerat i någon större utsträckning, vilket gör denna studie intressant att lyfta fram. Några av de studier som dock vidrör området är Rubinstein Reichs studie (1993) om samlingen i förskolan, där det framgår att barn protesterar genom att bl.a. lämna samlingsringen, samt Pramling, Klerfelt och Williams Granelds studie (1995) om barns möte med skolans värld. I den sistnämnda studien beskriver forskarna hur barn förväntas kunna svara rätt, även om frågan kring innehållet upplevs som svår. Pramling m.fl. (1995) menar att svårighetsgraden sammanfaller med intresse

för ämnet eller aktiviteten. Om något är roligt väcks intresse och om något är svårt så blir det också tråkigt.

Liknande iakttagelser har Heikkilä, (2006) kommit fram till när det handlar om kommunikativa resurser för lärande. För barnen i Heikkiläs studerade förskoleklass, var det viktigt att uppgiften skulle vara rätt. Radergummit var ett vanligt redskap för barnen att ta till i strävan att få rätt på en uppgift. I en senare studie kring skriftspråkande av Gustafsson och Mellgren (2005), framhålls att barnen i den begynnande skrivfasen uttrycker olika svårigheter som att exempelvis komma ihåg bokstäver och relatera dem till ljuden som de representerar. Forskning (Jönsson & Tvingstedt, 2002; Holmberg, 2003) visar också att skolsvårigheter kan uppstå om inte den barnmogna skolan utgår från sexåringens erfarenheter. Barn kan uppleva svårigheter redan i ett tidigt skede av skolstarten, vilket kan följa dem i kommande årskurser.

Barns erfarenhet av svårigheter kan också tolkas med utgångspunkt i ett specialpedagogiskt perspektiv utifrån *en skola för alla barn* i den bemärkelsen att varje situation bör erbjuda alla barn undervisningskvalitet. Med undervisningskvalitet avses att alla barns olikheter skall kunna mötas och bemötas inom en institutionell verksamhet. Ahlberg (2001a) påpekar att:

Svårigheter kan minimeras om miljön anpassas till de förutsättningar som råder genom att samtliga aspekter som har betydelse för elevers lärande och delaktighet beaktas (s. 142).

Studier visar (Davidsson, 2000, 2002; Markström 2005) att lärandemiljön i samlingsituationen kan erfaras på olika sätt av barn beroende på hur det pedagogiska innehållet utformas av läraren och vad innehållet väcker för intresse hos barnen. Den pedagogiska samlingen är samtidigt verksamhetens tyngdpunkt och borde vara en mötesplats för barns och lärares olika perspektiv, men blir många gånger den vuxnes arena och perspektiv. Det som väljs som innehåll av läraren och hur innehållet förmedlas harmonierar inte alltid med vad barn har erfarenhet av och intresserar sig för utifrån deras perspektiv. Lärare har vanligtvis ambition och målmedvetenhet att skapa möjligheter för barn att lära utifrån läroplanens mål att sträva mot (Utbildningsdepartementet, 2006b; Skolverket, 2000), men finner inte alltid redskapen när det gäller att fånga barns intresse eller kunskapen att hjälpa barn ur svårigheter (Ahlberg m.fl., 2005).

Samspelet och kommunikationens betydelse för barn och lärare spelar en betydande roll för barns erfارande av svårigheter om man utgår från Meads (1934/1967) teorier om vikten av att bli en individ genom kommunikation och symboler i samspel med andra människor. Barn behöver bli bemötta utifrån sina egna förutsättningar, bli lyssnade till och tagna på allvar med följd att självförliten till den egna förmågan byggs upp och utvecklas (Ahlberg, 2001a, 2001b; Johansson & Pramling Samuelsson, 2003; Pramling Samuelsson & Sheridan, 2003).

Vad erfar då barn som svårigheter i förskoleklassens pedagogiska samling? Att förstå vad barn erfar som svårigheter är viktigt för att kunna förstå deras handlingar i samlingsituationen. Doverborg och Pramling Samuelsson (2000) betonar hur betydelsefullt det är för vuxna att försöka förstå barns erfarenhetsvärld. Barn förstår många gånger inte vad lärare undervisar om. Doverborg och Pramling påpekar att detta till stor del beror på att lärarens undervisning är strukturerad utifrån ett vuxenperspektiv och inte från ett barns perspektiv. Enligt Williams, Sheridan och Pramling (2001) lär och utvecklas barn i daglig samvaro i samspel med andra barn och vuxna och bidrar genom sina handlingar till sin egen sociala integration och personliga förändring.

Syfte och frågeställningar

Studiens syfte är att studera barns olika sätt att erfar och hantera svårigheter inom förskoleklassens pedagogiska samling. Undersökningen har som mål att öka förståelsen för barns handlande i en situation som för dem erfars som svår eller en svårighet. Det handlar om att studera barns erfارande i relation till vad- och hur-aspekten, dvs. *vad* barn erfar som en svårighet och *hur* dessa kommer till uttryck i barns handlingar, samt barns och lärares perspektiv av detta.

Studiens frågeställningar har utifrån syftet formulerats enligt följande:

- Vad erfar barn som svårigheter i den pedagogiska samlingen?
- Hur hanterar barn dessa svårigheter?
- Hur handlar barn för att komma ur svårigheter?
- Hur handlar lärare för att hjälpa barn ur svårigheter?

Förtydligande av begrepp och termer som används i studien

I detta avsnitt tydliggörs några av de begrepp och termer som används i studien. De analytiska begreppen i de teoretiska utgångspunkterna tydliggörs i kapitlet *Teoretiska utgångspunkter* (kapitel 2).

Förskoleklassen (Utbildningsdepartementet, 2006b; Skolverket, 2000, 2001) är den skolform som studeras i föreliggande studie. Förskoleklassen har ur ett historiskt perspektiv kopplingar till tidigare verksamheter med ett tydligt lärandeperspektiv som exempelvis lekskola (se skiss om förskoleklassens historik och kursplan i bilaga 1) vilket var riktade till barn före sju års ålder. År 1998 blev förskoleklassen tillsammans med fritidshemmen en egen skolform och del av det obligatoriska skolväsendet som förenar förskola och skola genom att strävandemålen länkar in i varandra (Palmlad, 2001). Förskoleklassens integration med grundskolan och fritidshemmen syftar bland annat till att utveckla arbetsformer och ett gemensamt pedagogiskt förhållningssätt i den integrerade verksamheten (Skolverket, 2000). Enligt Skolverkets rapport (2000) är förskoleklassen som skolform en verksamhet med syfte att stärka 6-åringarnas ställning i skolan. Endast i begränsad omfattning erbjuds sexåringar plats i förskoleverksamhet som alternativ till förskoleklass eller grundskolans årskurs 1, vilket gör att valfriheten av sexåringars placering är begränsad. Skolverket menar att förskoleklassens framtid ligger i samarbetet med både förskola och grundskola, där en pedagogik anpassad efter förskolans tradition bör vara central (Skolverket, 2000, 2001; Arnqvist, 1995).

Den *pedagogiska samlingen* brukar vanligtvis vara den aktivitet som påbörjar dagen och sätter igång aktiviteter som skall följa resten av dagen eller delar av dagen. I den pedagogiska samlingen binds dagens aktiviteter, teman och ämnen samman och integreras till en helhet. Rubinstein Reich (1993) beskriver samlingen med fokus på förskolan (sexåringar deltar också) enligt följande:

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

Den pedagogiska samlingen i föreliggande studie skall ses i ett vidgat pedagogiskt perspektiv. I det vidgade perspektivet innefattas genomförandet

av samlingen – från att barnen sätter sig i samlingsringen och de aktiviteter som följer när barnen arbetar med de uppgifter som har kopplingar till samlingen. Gustafsson (2003) gör en liknande bestämning, när han använder det vidgade begreppet i beskrivningen av mötet mellan förskoleklassen och skolan i ett *vidgat undervisningsbegrepp* (integration förskoleklass – skola).

Termen *lärare* används i avhandlingen oavsett om lärarna undervisar i förskola, förskoleklass eller grundskola. I resultatet av analysen och i diskussionen förekommer benämningarna *vuxen* och *lärare* synonymt med varandra. Studiens lärare är utbildade till förskollärare och arbetar i förskoleklass.

Termerna *specialpedagogik* och *pedagogik* används i studien när det handlar om pedagogisk forskning och praxis. De båda fälten har i forskningen skilts åt genom historien men närmar sig varandra sakteliga (Ahlberg, 2007a, 2007b; Emanuelsson, Persson & Rosenqvist, 2001). Ahlberg (2007a med referens till Fischbein, 2004) beskriver specialpedagogiken på följande sätt:

Specialpedagogik är ett mångvetenskapligt kunskapsområde och karakteriseras av kopplingar till andra områden och samverkan med andra discipliner. Detta medför att forskningen grundar sig i skilda epistemologiska och ontologiska antaganden (s. 66).

I föreliggande studie betraktas *specialpedagogik relationellt* utifrån specialpedagogisk forskning med grund i ett *inkluderande* synsätt om en förskola, förskoleklass och skola för alla barn. Ett relationellt och inkluderande synsätt innebär att förändringen i omgivningen skall kunna ge eleven förutsättningar att nå uppsatta mål. Inkluderings- och exkluderingsprocesser lyfts fram inom denna specialpedagogiska forskningsinriktning och kan definieras som villkor och förutsättningar för delaktighet, kommunikation och lärande i utbildning och samhälle (se IPD, 2006³). Fokus är på faktorer (t.ex. en lärandesituation som mer eller mindre främjar lärande, samspel, kommunikation och delaktighet) som medför att barn riskerar att erfara svårigheter. När det gäller *pedagogik* är detta ett omfattande forskningsområde som i denna studie begränsas till utvecklingspedagogisk teori anpassat till förskoleklassen. Förskolan och de första skolåren berörs också då

³ <http://www.ipd.gu.se/forskning/forskningsmiljoeer/specialpedagogik>

detta är relevant för studien och när det saknas forskning om förskoleklassen (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003).

Barns perspektiv eller ett *barnperspektiv* kan få olika innebörd beroende på vad man lägger i begreppen. Halldén (2003) anser att om anspråk görs på att ta barns perspektiv handlar det om att fånga ett perspektiv eller en kultur som är barnets, där barnet självt är med och bidrar till dataproduktion. Barnperspektivet handlar däremot snarare om att tillvarata barns villkor och verka för barns bästa, eller om att studera en kultur skapad för barn där information från barnen själva inte är nödvändig. Johansson (2003) menar att med barns perspektiv avses de intentioner, erfarenheter och uttryck för mening som visar sig för barnet. Det krävs ett förhållningssätt som innebär att vuxna tillskriver barn en egen kultur och ett eget sätt att erfara och förstå världen, hävdar Pramling Samuelsson och Sheridan (2003). För detta krävs att barn är delaktiga, vilket enligt Pramling m.fl. innebär att ”barn erfar att deras värld blir hörd och sedd, att deras intressen, intentioner och sätt att förstå bemöts och tas tillvara på ett respektfullt sätt” (s. 71-72). I föreliggande studie används begreppet *barns perspektiv* utifrån att barn är delaktiga i lärande, samspel och kommunikation.

Ordböckernas definition av *svårigheter*, preciseras av Svenska Akademiens ordbok (2005) och Bonniers svenska ordbok (2006), som betänkligheter, olägenheter, hinder, bekymmer och besvär. Definitionerna kan tolkas olika, beroende på vem som tolkar och i vilket sammanhang begreppet tolkas. Svårigheter i denna studie, är definierat som *vad* barn *erfar* som svårigheter, *hur* barn *hanterar* svårigheter samt *handlar* för att komma ur svårigheter – vad som uttrycks av videoobserverade och intervjuade barn i förskoleklassens pedagogiska samling. Definitionen på en svårighet ligger till stor del hos barnen själva och visar sig genom symboler, tal- och kroppsspråk, samt handlingar (Mead, 1934/1967). Svårigheter är en form av motstånd som uppstår i arbetet med ett tema eller en uppgift i den pedagogiska samlingen. Ordet svårigheter används också i texten där refererade författare använder denna benämning. Svårigheter som problematik bör inte förväxlas med barns individuella svårigheter som är diagnostiserade utifrån ett funktionshinder. Svårigheter i föreliggande studie avgränsas till svårigheter som uppstår i en pedagogisk lärandesituation, såsom den pedagogiska samlingen.

Lek och lärande är två begrepp som enligt mitt sätt att se är relaterade till varandra. Relationen mellan lek och lärande kan beskrivas som att yngre barn lär i lek- och samspelssituationer i förskola, förskoleklass och de första skolåren. Johansson och Pramling Samuelsson (2006) beskriver lek och lärande för tidigare åldrar enligt följande:

Lek och lärande är oskiljbara i barns värld och borde därför också vara det i pedagogik för tidigare åldrar, eftersom barn från livets början är lekande lärande individer som är riktade mot sin omvärld för att försöka erövra en förståelse och ett kunnande i denna (s.24).

Johansson och Pramling Samuelsson lyfter fram en relationell syn på kunskap och lärande där relationen mellan lek och lärande kan uttryckas i en meningsskapande process vilket även är denna studies utgångspunkt. Lärarna som medverkar i studien och deras förhållningssätt till lek och lärande bör dock inte förväxla med studiens utgångspunkter.

Termerna *innehåll*, (*skolförberedande*)*uppgift* och *detalj* används i de tre resultatkapitlen (kapitel 6-8) och diskussionskapitlet (kapitel 9). *Innehållet* är det innehåll som läraren enligt läroplanens mål att sträva mot för förskoleklassen arbetar utifrån (Utbildningsdepartementet, 2006b). *Uppgift* är den aktivitet som barnen arbetar med i den pedagogiska samlingen, oftast initierad av den vuxne. Till stor del är uppgiften i denna studie en s.k. skolförberedande uppgift och handlar oftast om uppgifter som exempelvis att fylla i eller skriva bokstäver eller siffror i en bok. Skolförberedande uppgifter används vanligtvis av lärare i undervisning med fem- och sexåringar i syfte att förbereda barnen inför grundskolan. *Detalj* i samband med innehåll och uppgift är det mer specifika, dvs. detaljer i uppgiften. Vanliga detaljer är bokstävernas och siffrornas utformning, hur de ser ut eller hur de skall formas, samt att fokusera på något specifikt, exempelvis färglägga innanför vissa av vuxna bestämda linjer eller sy med en speciell storlek på nålen etc.

Avhandlingens disposition

Avhandlingen är indelad i 4 olika delar, fördelade på 9 kapitel. Den inledande delen benämns *Inledning, syfte, teoretiska utgångspunkter och forskningsområde* för att därefter följas av delarna *Den empiriska delen av undersökningen, Resultatet av analysen* samt *Sammanfattning och diskussion av studien*.

Del 1 består av 4 kapitel. I kapitel 1 behandlas först bakgrunden till forskningsproblemet, problemformulering, syfte och frågeställningar, samt en begreppsdefinition som förtydligar de begrepp och termer som används i studien. I kapitel 2 följer studiens teoretiska utgångspunkter och centrala analytiska begrepp, vilka är den utvecklingspedagogiska teorin (Pramling, 1994; Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003), det kommunikativt relationsinriktade perspektivet (Ahlberg, 2001a, 2001b; Ahlberg, 2007a) samt den symboliska interaktionismen (Mead, 1934/1967, 1938/1972). Kapitel 3 presenterar forskningsområdet utifrån samlingen i förskoleklassen som pedagogisk mötesplats för lärande, socialt samspel, kommunikation och delaktighet. Aktuella innehållsområden som beskrivs i detta kapitel är läs- och skrivområdet, matematik, estetiska uttrycksformer, samt leken. Del 1 (kapitel 4) avslutas med barns olika sätt att erfara och hantera svårigheter som ett forskningsområde.

I del 2 (kapitel 5) beskrivs den empiriska delen av undersökningen. De metodologiska utgångspunkterna inleder kapitlet. Därefter beskrivs urval och undersökningsgrupp och steg i urvalsprocessen. Datainsamlingsmetoder såsom videoobservationer och barnintervjuer enligt den s.k. återkopplingsmetoden (Stimulated Recall) behandlas, samt databearbetning, analys- och tolkning. Etiska ställningstaganden, validitet, reliabilitet samt generalisering avslutar kapitlet.

Del 3 (kapitel 6, 7 och 8) består av en redovisning av den kvalitativa analysen. De tre resultatkapitlen är; barns erfارande av svårigheter i förskoleklassens pedagogiska samling (kapitel 6), barns handlingar utifrån erfارande av svårigheter (kapitel 7), samt barns erfارande och handlingar i ljust av teoretiska utgångspunkter (kapitel 8). Det tredje resultatkapitlet är ett analytiskt kapitel och knyter ihop de två tidigare utifrån avhandlingens teoretiska utgångspunkter och centrala analytiska begrepp.

I del 4 (kapitel 9) sammanfattas och diskuteras studien. Först följer ett längre inledande avsnitt med reflektioner kring forskningsansats och metoder för datainsamling och analys. Resultatet i huvuddrag sammanfattas därefter med betoning på barns perspektiv samt barns och lärares möjligheter och/eller hinder i samspelet i den pedagogiska samlingen. Därefter följer en diskussion kring barns perspektiv i ljust av teoretiska utgångspunkter och ansatsens relation till andra forskares studier. Barns perspektiv i en förskoleklass för alla

barn diskuteras och binder ihop teori och praktik med fokus på didaktiska implikationer för barn i förskoleklassen. Kapitel 9 avslutas med reflektioner och förslag till fortsatt forskning.

KAPITEL 2

TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER

I detta kapitel beskrivs studiens tre olika teoretiska utgångspunkter och de centrala analytiska begreppen. De tre teoretiska utgångspunkterna är den utvecklingspedagogiska teorin (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003), det kommunikativt relationsinriktade perspektivet (Ahlberg, 2001a, 2001b), vilket också ryms inom ett specialpedagogiskt inkluderande synsätt som företräder en grundsyn om en skola för alla, samt den symboliska interaktionismen (Mead, 1934/1967, 1938/1972). De teoretiska utgångspunkterna beskrivs först utifrån teoriernas grundvalar. Därefter presenteras de teoretiska utgångspunkterna med relevans till föreliggande studies förankring.

Inom ramen för de olika teoretiska utgångspunkterna används ett antal centrala begrepp som analytiska redskap vid analys, tolkning och beskrivning av data. Inom den utvecklingspedagogiska teorin är fokus på *vad-* och *hur-*aspekten i barns *erfarande* av svårigheter med ett temainnehåll/uppgift i den pedagogiska samlingen (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003). Begreppen lyfter fram barns perspektiv, vilket definieras i termer av *erfarande* och *innebörd* som barn skapar i det som barn urskiljer (svårigheter med ett innehåll i den pedagogiska samlingen) (Pramling, 1994; Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003). De centrala analytiska begreppen inom den utvecklingspedagogiska teorin belyser forskningsområdet utifrån flera synvinklar och ger en varierad bild av barns olika sätt att erfara och hantera svårigheter i den pedagogiska samlingen.

Inom det kommunikativt relationsinriktade perspektivet fokuseras på *vad-* och *hur-*aspekten i begreppen *kommunikation*, *delaktighet* och *lärande* (Ahlberg, 2001a, 2001b). Begreppen används i den mening att de lyfter fram en skola för alla barn, där kommunikation, delaktighet och lärande är centrala analysredskap i den pedagogiska samlings lärandesituation. Det kommunikativt relationsinriktade perspektivet (Ahlberg, 2001a, 2001b; Ahlberg m.fl., 2002) utgår från ett specialpedagogiskt perspektiv med ett inkluderande och ett relationellt synsätt på en skola för alla. Studier utifrån det kommunikativt relationsinriktade perspektivet studerar kommunikation och relationer på olika nivåer och sammanhang i skolans verksamhet (Ahlberg, 2001a, 2001b; Ahlberg m.fl., 2002).

Inom den symboliska interaktionismen används begreppen *samspel*, *handling*, *symboler*, *språk* och *identitet/jaget*, med betoningen på *vad* och *hur*-aspekten i handlingsbegreppet (Mead, 1934/1967, 1938/1972). Forskning utifrån symbolisk interaktionism har ett gemensamt intresse vad gäller människans sociala situation. Studier har genomförts av åtskilliga forskare utifrån ett flertal discipliner utöver pedagogik, exempelvis sociologi och psykologi (socialpsykologi) (Berg, 2003; Lundin; 2004). I föreliggande studie används ett pedagogiskt/specialpedagogiskt och didaktiskt perspektiv på Mead och den symboliska interaktionismen (Mead, 1934/1967, 1938/1972), där utgångspunkten är samspelet mellan barn och lärare/barn i förskoleklassens pedagogiska samling. Handlingens och samspelets innebörd med dess kommunikation och symboler i form av gester, mimik m.m., är i denna studie betydelsefullt för att få svar på hur svårigheter hanteras och hur barn handlar i mötet med svårigheter.

En utvecklingspedagogisk utgångspunkt

Studier utifrån den utvecklingspedagogiska teorin, där forskningsintresset anknyter till yngre barn, representeras först och främst av professor Ingrid Pramling Samuelsson och hennes forskargrupp vid institutionen för pedagogik och didaktik vid Göteborgs universitet. Forskningen inom utvecklingspedagogiken inriktas i huvudsak på barnforskning, där barns perspektiv är centralt. Den utvecklingspedagogiska teorin har sin bas inom den fenomenografiska forskningsansatsen och variationsteorin (Marton, 1981; Marton & Booth, 2000). Den fenomenografiska forskningsansatsen (innefattande utvecklingspedagogiken och variationsteorin) studerar relationer mellan individer och beskriver variationer i att erfara olika aspekter av ett fenomen (Marton, 1981; Marton & Booth, 2000, Emanuelsson, 2001; Marton, Hounsell & Entwistle, 1990; Marton & Morris, 2002; Pramling 1983, 1986, 1994).

Den utvecklingspedagogiska teorin har vuxit fram ur empiriska studier i nära samarbete mellan barn, lärare och forskare (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003). Utvecklingspedagogiken liksom den fenomenografiska forskningsansatsen, lyfter fram människors subjektiva värld och deras sätt att skapa förståelse för sin omvärld. Det handlar om att beskriva, analysera och förstå hur människor resonerar kring specifika fenomen och hur dessa framträder i människors medvetande (Marton, 1981).

Inom den fenomenografiska ansatsen gör man inte anspråk på att beskriva verkligheten i sig (första ordningens perspektiv), utan hur verkligheten uppfattas av människor (andra ordningens perspektiv) (Marton, 1981). Detta synsätt har mött en viss kritik (Åsberg, 2000) vilken även utvecklingspedagogiken automatiskt får ta del av. Kritiken har framför allt gällt beskrivningsproblematiken vad gäller första, respektive andra ordningens perspektiv – att orientera sig mot världen direkt eller att orientera sig mot av andras förstådda aspekter av världen (Marton, 1981; Svensson, 1984). Marton och Booth (2000) beskriver fenomenografin på följande sätt i citatet nedan:

Fenomenografin i sig är inte en metod, även om den är förknippad med vissa metodiska element. Den är inte heller en teori om erfarenhet, även om det är möjligt att härleda teoretiska element från den. Fenomenografin är ett sätt, en ansats för att identifiera, formulera och hantera vissa typer av forskningsfrågor, en specialisering som framför allt uppmärksammar frågor som är relevanta för lärande och förståelse i en pedagogisk miljö (s. 146-147).

Den ontologiska utgångspunkten inom utvecklingspedagogiken och fenomenografin/variationsteorin är icke-dualistisk, vilket innebär att det föreligger en intern relation mellan människan och hennes omvärld. Det existerar inte två världar, en verklig och objektiv skild från en subjektiv värld. Inom utvecklingspedagogiken är just den erfarna världen och förståelsen av denna i fokus (Pramling, 1988; Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003). Barnet blir en del av den värld som hon/han införlivar och erfar på olika sätt. Det är också viktigt att barnet har förståelse för den värld som hon/han erfar och är delaktig i. I förhållande till denna studie kan den ontologiska utgångspunkten sammanfattas med att det finns en intern relation mellan barnen och deras erfarenheter av svårigheter i förskoleklassens pedagogiska samling.

Variationsteorin är en utveckling av den fenomenografiska ansatsen. Den empiriska grunden för variationsteorin finns beskriven av Marton och Booth (1997, 2000), samt Bowden och Marton (1998) och kan betraktas som en teori om lärande (Marton & Booth, 2000; Runesson, 1999; Marton & Tsui, 2004). Det teoretiska antagandet är att förmågan att lära förutsätter en erfaren variation. Det handlar om en förändring i den lärandes möjlighet att erfar något nytt. Denna förändring kan beskrivas i termer av *variation*, *urskiljning* och *simultanitet* och dessa är mycket nära sammanbundna med varandra. Marton och Booth (1997, 2000) beskriver erfarenhet som att kunna urskilja något från en given kontext och relatera detta något till det aktuella

sammanhanget eller ett annat sammanhang. Olika sätt att erfara en situation beror på att olika människor urskiljer och fokuserar olika aspekter samtidigt menar forskarna. För att kunna urskilja ett fenomen på ett särskilt sätt måste olika aspekter urskiljas och fokuseras samtidigt. Hur vet vi då vilken dimension av variation vi ska leta efter? Alla aspekter som är nödvändiga för att definiera ett objekt benämns av Marton och Tsui (2004) som objektets kritiska drag och dessa drag måste finnas empiriskt och de måste finnas för varje specifikt lärandeobjekt.

Även den utvecklingspedagogiska teorin som används i studier av förskolans verksamhet och de första skolåren (Pramling, 1994; Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003), betonar att variation ger barnet flera perspektiv, samt en större helhet och flexibilitet i lärandet. Den främsta funktionen som variation kan bidra med är att barnet ges förutsättningar att urskilja. För att en urskiljning skall kunna ske, måste en variation vara möjlig. En likhet måste samtidigt finnas och något måste vara konstant. Det lilla barnet kopplar först inte ihop ord och begrepp. För att ett begrepp skall skapas, måste barnet ha upplevt att det finns en variation av det som begreppet står för samt kontraster till begreppet (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003). Variationen ses som en förutsättning för att barnet skall kunna generalisera och bilda begrepp. Det handlar för barnet om att utveckla en medvetenhet om sitt eget lärande. En variation i sätt att se och betrakta ett fenomen kan ge barn i förskoleåldern och de första skolåren en upplevelse av att man kan se och uppfatta fenomenet på olika sätt, dvs. det som är i fokus.

Metakognitionens betydelse lyfts fram inom utvecklingspedagogiken i relation till barns lärande. I detta sammanhang handlar det om hur barnet erfår ett lärandeobjekt. Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2003) menar att:

Barnen har inte lagrad kunskap i huvudet som det kan plocka fram eller färdiga strukturer som det lägger som ett raster över verkligheten (fenomen, situationer etc.), utan verkligheten uppfattas på olika sätt (s. 111).

Barns olika sätt att tänka om en företeelse kan vara uttryck för:

Olika metakognitiva nivåer, även om dessa nivåer, beskrivna som kategorier, inte representerar stabila individuella egenskaper, utan just sätt att erfara, dvs. sätt på vilka individer relaterar sig själva till specifika situationer (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003, s.110).

Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson menar vidare att ett lärandeobjekt för barn har andra innebörder än i jämförelse med vuxna. Barn har sitt perspektiv på ett lärandeobjekt och tänker inte på lärandeobjektet utifrån de vuxnas perspektiv.

Lärande som objekt har varit och är i fokus i studier genomförda utifrån en utvecklingspedagogisk utgångspunkt (ett axplock av studierna är Pramling, 1983; Pramling, 1988a; Pramling, 1994; Pramling Samuelsson & Mauritzson, 1997; Pramling Samuelsson & Mårdsjö, 1997; Pramling Samuelsson & Lindahl, 1999; Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003). Innehållet i en pedagogisk verksamhet kan utgöras av skriftspråket, matematik, natur och kultur, vilka är lärandets objekt – det barnet förväntas lära om. Lärandets objekt indelas i tre olika nivåer vad gäller barns tänkande, dvs. från den mest konkreta och situationsbundna till den mer abstrakta och generella kunskapen. Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2003) förtydligar att nivå 1 är *lärandets objekt* i sig, vilket visar sig i innehållet. Nivå 2 innebär att vissa *generella strukturer* görs eller blir synliga för barn. I nivå 3 utvecklas barns sätt *att tänka om sitt eget lärande*. Detta är den metakognitiva nivån (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003).

Barns lek integrerat med lärande betraktas som ett sätt att förstå sin omvärld inom den utvecklingspedagogiska teoribildningen. Lek har en betydelsefull roll i barns liv och är meningsskapande. I leken skapas, kommuniceras och erfars mening. Leken har ett objekt och en akt i relation till lärandet. Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2003) menar att det alltid finns ett objekt i barns medvetande när barn leker, eftersom barn alltid leker något, vare sig objektet är reflekterat eller ej. Objektet kan vara något som barn skapar förståelse om i sin omvärld. Barns objekt i leken är aldrig ett skolämne menar Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2003), men dock något som de arbetar med. När barn börjar leka förhandlar de om ett objekt som de är någorlunda överens om. Leken är samtidigt både kognitiv, emotionell och social. För barnet är det viktigt att få vara med i leken, vilket kräver social och emotionell känslighet. En fantasifull och kreativ lekmiljö är av stor betydelse, då hela barnet är invecklat i lekens objekt. Om lekakten skall fortgå krävs att alla barn bidrar till lekens utveckling och bevarande. Leken utmanar också till problemlösning och kreativitet där barn har möjligheter att lära av varandra.

Inom utvecklingspedagogiken ses leken även som ett forum för samlärande, rättigheter, inflytande, delaktighet och kommunikativ kompetens (Williams, Sheridan & Pramling Samuelsson, 2001; Johansson, 1999). Barnet ses samtidigt som kompetent och kreativt, där lärande och lek är förenligt med varandra och förutsätter ett socialt samspel mellan barn och vuxna, såväl som mellan barn och barn (Williams, 2001). Lekens betydelse i detta sammanhang, kan ge barn forum för kommunikation och samlärande (Williams, 2001; Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003)

Studiens förankring i utvecklingspedagogisk teori

Förankringen i den utvecklingspedagogiska teorin ligger först och främst i *vad-* och *hur-*aspekten avseende barns olika sätt att erfa och hantera svårigheter. Genom *vad-* och *hur-*aspekten, fångas barns erfarande av vad barn erfar som svårigheter och hur detta kommer till uttryck i barns handlingar. Att fånga barns erfarande handlar i denna studie om att lyfta barns perspektiv när de erfar en svårighet. Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2003) menar att:

Barns perspektiv definieras i termer av erfarande och den innebörd som barn skapar (s. 226).

Vid urskiljning av barns svårigheter tolkas deras erfarande i relation till vad och hur de erfar och handlar avseende vad som upplevs som svårt för dem i den speciella samlingsituationen; vad de berättar och uttrycker som svårigheter. Utvecklingspedagogiken som teori har en klar definition på barns perspektiv i termer av erfarande, vilket denna studie har välgrundade likheter med. Barns perspektiv lyfts fram genom att barn kommer till tals via intervjusamtal och videoobservationer och de visar att det finns olika sätt att erfa svårigheter. Likaså handlar förankringen till utvecklingspedagogiken om att lek och lärande är relaterade till varandra. Leken lyfts i föreliggande studie fram som en aspekt i ett handlingsmönster och tolkas utifrån lekens betydelse i samband med lärande och svårigheter.

Inom utvecklingspedagogiken (fenomenografin/variationsteorin) (Marton, 1981; Pramling 1994; Marton & Booth, 2000) är begreppet *erfara* ett vedertaget begrepp, vilket innebär att kunna urskilja något från en given kontext och relatera detta något, till det aktuella sammanhanget eller ett annat

sammanhang. Olika sätt att erfara en situation beror på att olika människor urskiljer och fokuserar olika aspekter samtidigt.

Erfarandebegreppet som används i föreliggande studie har till största delen gemensamma utgångspunkter med utvecklingspedagogiken och hur Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2003) definierar och beskriver begreppet. Erfarandet i denna studie får emellertid ses i det sammanhang som begreppet används. I föreliggande studie studeras inte om barn lär sig något nytt, utan vad barn erfar som svårigheter och hur de hanterar svårigheter i den pedagogiska samlingsen och hur de handlar för att komma ur svårigheter.

En kommunikativ relationsinriktad utgångspunkt

Det kommunikativt relationsinriktade perspektivet (Ahlberg, 2001a, 2001b; Ahlberg, Klasson & Nordevall, 2002; Ahlberg, 2007a, 2007b), har liksom utvecklingspedagogiken en grund i fenomenografin och i variationsteorin. Det kommunikativt relationsinriktade perspektivet utgår även från ett socio-kulturellt perspektiv som har en icke-dualistisk grund. Inom det socio-kulturella perspektivet är människors föreställningar integrerade i den kultur som de ingår i. I ett sociokulturellt perspektiv betraktas skolan som en social praktik, där lärande sker i samspel mellan eleven och dess omgivning (Säljö, 1992, 1994, 1995; Ahlberg, 2007a, 2007b). Det kommunikativt relationsinriktade perspektivet har också anknytning till det relationella perspektivet som utvecklats inom det specialpedagogiska forskningsfältet (Ahlberg, 2001a, 2001b; Ahlberg m.fl., 2002).

Ett relationellt perspektiv innebär att kunna förändra omgivningen och på så sätt kunna bidra till att eleven uppnår uppsatta mål. Det handlar vidare om vad som sker i samspelet – alltså i interaktionen mellan olika människor. Detta är centralt i ett relationellt perspektiv. Elevers förutsättningar har möjlighet att öka om läraren ser eleven i ett relationellt perspektiv istället för att åtgärda *brister* hos eleven. Vilket perspektiv läraren väljer i en undervisningssituation har i hög grad betydelse för elevens chans att utvecklas i samspel och kommunikation med övriga i den aktuella situationen (Ahlberg, 2001a, 2001b; Persson, 1997, 1998; Skidmore, 2004). I ett relationellt perspektiv handlar det om ett långsiktigt perspektiv (Emanuelsson m.fl., 2001) där utvecklings- och förändringsarbete med bakgrund i forskning och praktiskt genomförande på fältet, är tänkt att påverka en verksamhet utifrån barns perspektiv. Specialpedagogik som kunskapsområde med dess specifika kun-

skap blir samtidigt ett område som skall tillvarata svaga grupper i samhället (Dyson, 1999; Clough, 2000; Emanuelsson, 2000; Haug, 1998; Berndtsson, 2001; Jakobsson, 2002; Persson, 2003; Skidmore, 2004, 2006; Björck Åkesson, 2007).

Ett forskningsintresse inom det kommunikativt relationsinriktade perspektivet är enligt Ahlberg m.fl. att:

Synliggöra skilda kommunikativa kontexter i verksamheten, samt kartlägga, beskriva och analysera hur de formas och hur de är sammanflätade och samspelar i en ömsesidig påverkan (s. 29).

Såväl elevens situation i förskolan, förskoleklassen och skolan som institution och organisation, samt social arena studeras. Det är i relationen till hela förskolan, förskoleklassen och skolans verksamhet och även till den specifika aktuella situationen som svårigheter kan uppstå (Ahlberg, 2001a, 2001b).

Forskningsintresset inom ett kommunikativt relationsinriktat perspektiv är nära kopplat till den sociala praktiken såsom förskola, förskoleklass och skola och riktas mot olika aspekter av den verksamhet där vissa elever kan råka i svårigheter eller är i behov av särskilt stöd. Inom föreliggande studie är forskningsintresset således kopplat till barns olika sätt att erfara och hantera svårigheter i samlingen som pedagogisk mötesplats för lärande, socialt samspel, kommunikation och delaktighet.

Utifrån ett kommunikativt relationsinriktat perspektiv ses faktorer i omgivningen som bidragande till att skapa problem eller lägga grunden för en god utbildning för alla barn. Det finns flera olika anledningar till att elever hamnar i svårigheter menar Ahlberg m.fl. (2002). Det handlar om aspekter på samhälls- och organisationsplanet, demokrati- och likvärdesaspekter, socio-kulturella aspekter, språkliga och kommunikativa aspekter, samt kognitiva, perceptuella och fysiska aspekter. Didaktiska aspekter påverkar också elevens möjligheter till att få intresse för och lust att lära (Ahlberg, 2001a, 2001b; Ahlberg m.fl., 2002). Inom det kommunikativt relationsinriktade perspektivet betonas delaktighetens och kommunikationens betydelse för barns lärande (Ahlberg, 1999, 2001; Ahlberg m.fl., 2002).

Kommunikation, delaktighet och lärande (Ahlberg, 2001a, 2001b; Ahlberg m.fl., 2002) är centrala begrepp inom det kommunikationsinriktade perspek-

tivet. *Kommunikation* är en förutsättning för mänskligt deltagande och lärande enligt Ahlberg m.fl. (2002). Kommunikation ses som ett fundament i allt lärande. Ahlberg m.fl. påpekar att kommunikationens vanligaste uttrycksform är vårt språk och våra handlingar, vilka byggs upp och formas av vår sociala och kulturella erfarenhet. Språket är också det mest avancerade redskapet för att skapa gemenskap. Olika språkliga och kommunikativa kontexter skapas i samtal och handlingar mellan människor vilka bär upp förskolans, förskoleklassens och skolans verksamhet. De kommunikativa kontexterna är avgörande för hur elevernas lärande kan ta skepnad, vilket kan jämföras med hur svårigheter i samband med lärande tar sig uttryck för barn i den pedagogiska samlingen. Ahlberg (2001a, 2001b) anser att all kommunikation är riktad och har ett innehåll, dvs. människan talar om något och gör något i kommunikativa sammanhang. Kommunikation har en didaktisk aspekt då det handlar om en interaktion mellan elever och lärare, verbalt som icke verbalt.

Delaktighet formas i samspel mellan människan och hennes miljö menar Ahlberg, m.fl. (2002). Det handlar om en intern relation mellan människan och den situation eller kontext hon ingår i. Delaktighet har liksom kommunikation och lärande didaktiska aspekter då innehållet och organisationen av undervisningen handlar om skolkultur och demokratifrågor utifrån att vara delaktig i beslut rörande sitt eget lärande. Människors/barns delaktighet avgränsas inte enbart till intresset för individen, utan får betraktas utifrån begrepp som rättvisa, likvärdighet och egenmakt. Enligt Ahlberg (2007a) är hinder och motgångar betydelsefullt att granska utifrån en skola för alla. Inom det kommunikativt relationsinriktade perspektivet riktas delaktighet mot exkluderings- och inkluderingsprocesser samt konsekvenser av klassificering och kategorisering. Villkor och förutsättningar för människors delaktighet på individ- skol- organisations och samhällsnivå, studeras. Delaktighet för barn i föreliggande studie är en aspekt som har betydelse för barns erfarenheter och kan även ses mot bakgrund av exkluderings- och inkluderingsfrågor och en skola för alla barn.

Lärande utvecklas i samspel med miljön och betraktas som en social process. Olika former för kunskapsbildning fokuseras såsom kognitiv, emotionell, kroppslig och social utveckling. Varje människa erfar saker på olika sätt utifrån sina erfarenheter och perspektiv, även om hon/han ingår i samma situation eller kontext som andra människor. Enligt Ahlberg m.fl. (2002) förläggs inte kunskap och meningsskapande till människan eller till den

praktik som hon deltar i, utan till relationen mellan människan och sammanhanget. Lärande är också något som utvecklas i olika situationer och sammanhang på individuell och kollektiv nivå som exempelvis den pedagogiska samlingen.

Specialpedagogiken har fördelen att ha tillgång till mångfalden av ansatser och på så sätt bredda forskningsfältet. Ahlberg (1999, 2001a) menar att det är vidgningen av perspektivet som behövs, dels genom anknytning till pedagogiken, dels genom att utnyttja de möjligheter som ges genom specialpedagogikens tvärvetenskapliga karaktär, vilket ger specialpedagogiken möjlighet att integreras i förskolans, förskoleklassens och skolans verksamhet. En breddning av perspektiven och en samverkan med andra discipliner skulle bli ett tillskott i den pedagogiska och specialpedagogiska forskningen (Ahlberg, 1999, 2001a). Enligt Ahlberg (2007a) är en framkomlig väg att avtäckas det specialpedagogiska kunskapsområdet och beskriva det i termer av studie- och kunskapsobjekt. Ahlberg hävdar:

En utveckling som skulle kunna bidra till att specialpedagogisk forskning får en tydligare identitet är således enligt min mening att begreppslägga forskningsområdet i termer av studie- och kunskapsobjekt. Det specialpedagogiska kunskapsområdet skulle då definieras av forskningens kunskapsobjekt, vilka i sin tur anges av kunskapsbildningen om varierande studieobjekt som begrepp, fenomen, processer och strukturer. Det handlar om vad som studeras och om att använda begrepp som refererar till kunskapsobjektets ontologi. Studieobjektet varierar naturligtvis och omfattar en mängd olika begrepp, fenomen, processer och strukturer, vilket leder till att en variation av kunskapsobjekt ryms inom det specialpedagogiska forskningsområdet (s. 76-77).

Kunskapsobjektet i denna studie har liksom Ahlberg (2007a) sin grund i det integrativa området inkluderande delaktighet, kommunikation och lärande, där samspel och barns perspektiv också utgör grundpelarna (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003). Det kommunikativt relationsinriktade perspektivet är ett av de specialpedagogiska perspektiv som uppfattas som ett inkluderande synsätt. Den kritik som riktats mot ett specialpedagogiskt inkluderande synsätt är att tillämpningen av en inkluderande pedagogik har svårigheter att verkställas i förskola, förskoleklass och skola (Börjesson, 1997). Förespråkare för specialpedagogiken talar snarare om att utveckla sig själv och närma sig pedagogiken när det gäller att finnas till för alla barn (Ahlberg, 1999). Enligt Ahlberg handlar det om

specialpedagogikens sammansatta utgångspunkt, dvs. de historiska och kulturella traditioner som den specialpedagogiska forskningen och verksamheten vilar på.

Studiens förankring i ett kommunikativt relationsinriktat perspektiv

I föreliggande studie betraktas barns olika sätt att erfara och hantera svårigheter utifrån en skola för alla barn (Ahlberg, 2001a, 2001b). Förskoleklassens pedagogiska samling är en verksamhet som i föreliggande studie kommer att analyseras utifrån barns delaktighet och kommunikation i lärandesituationen. Mot denna bakgrund kommer begreppen *kommunikation*, *delaktighet* och *lärande* att användas som centrala analysredskap utifrån *vad-* och *hur-* aspekten. Detta betyder att den pedagogiska samlingsituationen skall betraktas som en kommunikativ lärandesituation utifrån vad barn erfar som svårigheter och hur barn hanterar svårigheter i den pedagogiska samlingen. Förankringen till begreppet *kommunikation* handlar om hur barn uttrycker sig verbalt med gester och symboler. Ahlberg m.fl. (2002) menar att kommunikationen är grundläggande i allt lärande, vilket också i föreliggande studie kan studeras i den pedagogiska samlingen. Om kommunikationen utvecklas på ett sätt som gör att barnen inte är delaktiga i lärandesituationen, lär de inte det som var tänkt att de skulle lära.

Begreppet *delaktighet*, liksom kommunikationsbegreppet, används i denna studie för att studera svårigheter (Ahlberg m.fl., 2002). Delaktighet kan formas i samspelet mellan människa och hennes miljö. Delaktighet är ett begrepp som kan knytas till hur barn görs delaktiga i den pedagogiska samlingen. Enligt Ahlberg, m.fl. (2005) är det viktigt att fundera på didaktiska konsekvenser vad gäller innehåll, arbetsformer och arbetssätt i klassrummet. Delaktighet är ett begrepp utifrån didaktiska aspekter beroende på hur och om barns delaktighet får utrymme i den pedagogiska samlingen. Delaktighetsbegreppet har också betydelse utifrån att begreppet riktas mot exkluderings- och inkluderingsprocesser i förskoleklassens pedagogiska samling (Ahlberg, 2007a).

Lärande i föreliggande studie relateras till *vad* barn erfar som svårigheter och *hur* detta kommer till uttryck i den pedagogiska samlingen. Den pedagogiska samlingen är en lärandesituation med ett innehåll som skall läras i samspelet mellan barn och lärare i ett sammanhang. Ahlberg m.fl. (2002) beskriver lärande som framsprunget ”i interaktionen mellan människan och det

sammanhang hon är en del av” (s. 28). Även om fokus i denna studie inte är på själva lärandet, går det inte att bortse från att svårigheter förekommer i en lärandesituation – den pedagogiska samlingen, därav relationen till *lärande*.

En symbolisk interaktionistisk utgångspunkt

Den symboliska interaktionismen beskrivs främst av George H Mead (1864 – 1931). Pragmatikern och filosofen George H Mead var en av huvudinspiratörerna vid början av 1920-talet när det gäller den s.k. Chicagoskolan och den inriktning som senare kom att kallas symbolisk interaktionism. Uttrycket symbolisk interaktionism myntades egentligen 1937 av hans elev och lärjunge, Herbert Blumer (1969). Meads verk *Mind, Self and Society* (1934), samt *Philosophy of the Act*, (1938/1972), redigerades av en annan av hans elever, språkvetaren Charles Morris (1934/1967). Mead själv använde begreppet social behaviorism om sin teori. Han ansåg att teorin inte hade något gemensamt med Watsons och Skinners behaviorism. Tanken från Mead var att få till stånd en interaktionism som bestod av en psykologi som var social – en (social)psykologi, vilken var grundad på empirisk förståelse och som dessutom tog vara på det specifikt mänskliga (Mead, 1934/1967, 1938/1972). Efter hans bortgång 1931 har Meads lärjungar (Blumer, 1969; Morris, 1934/1967) utvecklat och fört teorin vidare (Blumer, 1969).

Meads ontologiska utgångspunkter diskuteras av ett flertal forskare (Åsberg, 2000; von Wright, 2000; Lundin, 2004). Den kritik som har riktats mot interaktionistiska teorier är att en dualistisk utgångspunkt (vilken ofta tillskrivs Mead) inte går att förena med andra icke-dualistiska utgångspunkter (Åsberg, 2000). Likaledes finns det forskare som ser dualismen mellan individ och samhälle som överskridbar⁴ (Lundin, 2004; Berg m.fl., 1982; von Wright, 2000). Giddens (1984) betvivlar Meads försök att överskrida dualismen mellan individ och samhälle. Detta är ett mindre lyckat resultat av uppgörelser med auktoriteter i samhället, påpekar Giddens (1984). Lundin menar att det kan tillskrivas en viss överskridbarhet i ansatsen. Lundin skriver:

Han [Mead] överskrider dualismen genom att utgå från samhället och inte individen./.../Enligt Mead existerar inget kontinuitetsbrott mellan individ och

⁴ von Wright (2000) diskuterar pluralismen utifrån begreppet *mångfald* och menar att mångfalden utgör ett grundläggande villkor för människors existens. Von Wright har inspirerats av Elias (1998) vad gäller att utmana försöket att överskrida dualismen mellan individ och samhälle.

samhälle, eftersom han förutsätter att vi blir individer med unika egenskaper först i kontakten med samhället (s.175).

Emellertid hävdar Lundin att det är tydligt att Mead inte betraktar individ och aktör som samma sak eftersom han förknippar sociala handlingar med kollektiva handlingsformer. Lundin skriver vidare:

Dualismerna hänger intimt samman hos Mead, inte minst av den anledningen att förvärvandet av en egen identitet, som sker i och med att vi socialiseras in i gruppen eller samhället, är en förutsättning för att vi som aktörer kan bidra till social reproduktion och förändring (s. 175).

En möjlig tolkning av Lundins bild av Meads teori är att Mead gör försök att överskrida dualismen men uppnår inte detta fullt ut. I föreliggande studie tolkas den symboliska interaktionismen som överskridbar avseende bryggan mellan dualismen och icke-dualismen⁵.

Utifrån en symbolisk interaktionistisk utgångspunkt utvecklar människan sin personlighet/identitet och blir en individ genom kommunikation och symboler i samspel med andra aktörer, dvs. genom sina handlingar. Handlingen frambringas av människans/barnets behov eller av de hinder, svårigheter eller problem som hon möter i sin omgivning. Mead (1934/1967, 1938/1972) menar att handlingen har ett förflutet, en nutid och en framtid. Närmare beskrivet indelas faserna i en perceptionsfas, en impulsfas, en manipulativ fas, samt den avslutande eller fullbordande fasen – handlingen fullbordas. Handlingen kan alltså ha ett ändamål, samt vara ändamålsstyrd. Den kan bestämma sin egen stimulus och barnet tenderar att bli medvetet om endast det som är väsentligt för behovstillfredsställelsen eller lösandet av problem och undanröjandet av hinder. Handlingens betydelse är viktig i denna studie, eftersom handlingen i form av symboler förmedlar den upplevelse och känsla som barn har i samband med svårigheter. Handlingen och symbolerna är också barnets redskap när det gäller att visa hur de handlar vid svårigheter.

Vårt tänkande sker alltid med hjälp av symboler menar Mead (1934/1967). Med symboler menas att beteenden och handlingar ses som symboliska. Symboler står för användandet av gester, mimik, rörelser eller ting på ett sätt så att de avser att representera något, förutom sig själva. Symbolen

⁵ Jfr även Asplunds (1978), Berg, Bogelind, Leissner, Månson och Vernlunds (1982) samt Bergs (2003) tolkning av Mead.

frambringa samma respons hos andra personer som det väcker hos personen själv. Det förutsätts finnas någon typ av symbol i tankeverksamheten som tenderar att framkalla responsen. När vi säger någonting framkallar vi en särskild respons hos den mottagande parten. En förutsättning är att symbolen existerar för personen i hennes/hans erfarenhet på samma sätt som den existerar för oss. Mead menar att symboliseringsförmågan och respons-handlingen har svårt att få en mening om det inte finns någon symbol för det aktuella föremålet. Om så vore fallet skulle vi inte tänka på föremålet fastslår han. Förenklat kan vi säga att om man tänker på föremålet som exempelvis är en stol, har vi en symbol för den (Mead, 1934/1967).

Jagets *I* och *me* är centrala i den symboliska interaktionismen (Mead, 1934/1967). Jaget uppstår i den sociala erfarenheten och är en social konstruktion menar Mead. Barnet har ett subjektjag och ett objektjag. Som ett subjekt kan barnet bli varse sig själv mot sig själv som objekt då hon tar den andres attityd⁶ (Mead, 1934/1967). Dessa betydelsefulla andra benämner Mead för de signifikanta andra. Vi måste kunna vara andra förutsätts för att vi skall kunna vara oss själv menar Mead (1981). Att ta den andres attityd mot sig själv blir då ett steg i utvecklingen.

Mead (1934/1967) benämner människor som inte står barnet nära för den generaliserade andre (jfr samhället). Detta kan vara människor som för barnet är mer eller mindre anonyma. I detta stadium har barnet generaliserat sig till strategier som kan användas i nya uppkomna situationer. Begreppsligt tänkande är ett steg i utvecklingen för barnet och grundar sig på abstraktion och generalisering. Den generaliserade andre kan vara den miljö som barnet möter utanför den innersta kretsen. Enligt Mead betyder det att barnet behöver fler vuxna med olika perspektiv på omvärlden. Barnet behöver samtidigt ha kvar sina signifikanta andra – de närmaste i omgivningen att identifiera sig med i sin identitetsökning. För att få sin identitet fullbordad är kontakten med de närmaste väsentlig, men även kontakt med andra är viktigt.

Barnet förverkligar *jaget* i den sociala situation det befinner sig i. För barnet är språket och identiteten vägen till utveckling där tankar och språk interagerar kommunikativt. Människan *är* i språket och *blir till* i språket (jfr Piaget 1972b; Vygotskij, 1982). Medvetandet uppstår i den sociala processen enligt Mead (1934/1967, 1938/1972). Reflektionen är ett väsentligt villkor

⁶ Ett annat ord för attityd är perspektiv.

inom den sociala processen för utveckling av medvetandet. Medvetandet och intelligensens utveckling äger rum när hela den sociala erfarenhets- och beteendeprocessen förs in i erfarenheten hos de individer som är inblandade i processen. Mead menar att interaktionen föregår medvetandet och jaget och är en förutsättning för medvetandet. Medvetandet och tänkandet är begynnande sociala handlingar som frambringar personens medvetande och jaget. Medvetandet ses inte som en färdig egenskap utan som ett resultat av att människor interagerar med varandra – ett resultat av den sociala handlingen där interaktionen sker med hjälp av språket och symboler. Mead uttrycker i sin tes att de själsliga fenomenen medvetandet och jaget är sociala produkter. Vi ändrar värderingar, beteende och åsikter när vi interagerar med varandra. Medvetandet är också ett samspel med och mellan gester i form av signifikanta symboler och existerar alltid i relation till en särskild konkret situation.

Lek, spel och jaget har ett samband med varandra enligt Mead (1934/1967), då jagets uppkomst finns representerad i aktiviteterna lek och spel. Mead delar in leken i de två stadierna *lekstadiet* och *spelstadiet*. *Lekstadiet* föregår de ordnade spelen som förekommer i *spelstadiet* och är en lek där barnet föreställer någon annan. I *spelstadiet* måste barnet inta attityden hos varje annan spelare, vara redo att ta varje annans roll, samt att de olika spelrollerna måste ha ett speciellt förhållande till varandra. Om vi ser till barnets personlighet, är spelet en illustration av den situation i vilken en organiserad personlighet uppstår. Det gäller då för barnet att anta den andres attityd.

Studiens förankring i symbolisk interaktionism

Begrepp som används i den symboliska interaktionismen är *handling*, *symboler*, *samspel*, *språk* och *identitet/jaget*. Handlingar i denna studie studeras utifrån hur barn hanterar svårigheter, handlar för att komma ur svårigheter, samt hur lärare handlar för att hjälpa barn ur svårigheter. I barns handlingar är identitet och jaget centralt, då jaget uppkommer i samspel och kommunikation med andra aktörer (se även Databearbetning, analys och tolkning). Kritik har riktats mot Mead (1934/1967, 1938/1972) för att utesluta känslor i samband med handlingar och symboler. I kritiken jämförs Mead exempelvis med Addams (1902), Cooley (1909) och Dewey (1922) som i sina framställningar av interaktionismen även betonar känslornas betydelse. Känslor i samband med handlingar och symboler kommer att analyseras och tolkas i föreliggande studie. Känslor utgör också en viktig del i en handling.

Barnen uttrycker känslor i den mimik och det kroppsspråk som visar sig (se Resultatkapitel 7).

Enligt Mead (1934/1967, 1938/1972) sker ett samspel mellan människors perspektiv i en intersubjektiv handling – en interaktion där deltagarna deltar i en social process. Barnen i denna studie är med i en social process (den pedagogiska samlingen) som påverkar deras agerande. I denna sociala process är det just handlingen med dess symboler som visar på barns erfارande av svårigheter. I föreliggande studie studeras hur barn och lärare, samt barn och barn samspelar i den pedagogiska samlingen. Samspelet är betydelsefullt att studera, då barns handlingar i form av symboler kan visa vad de erfår som svårigheter. Symbolerna i handlingen kan stå för något och visa sig på olika sätt i kommunikation och samspel. Enligt Mead (1934/1967, 1938/1972) utvecklar barn både sin identitet och personlighet genom kommunikation och symboler.

Symboler i form av mimik, gester, tal och kommunikation mellan barn och barn och mellan barn och lärare lyfts fram i denna studie. En symbol frambringar samma respons hos andra personer som det väcker hos personen själv enligt Mead (1934/1967, 1938/1972). Tolkning av symbolers budskap mellan barn och lärare är intressanta utifrån symbolernas betydelse i den symboliska interaktionismen. Symboler kan ha andra betydelser och budskap för barn och lärare sinsemellan, än mellan barn och barn. Handlingens innebörd får då betydelse för hur mottagaren tolkar handlingen i samspelet. Vad som också tagits fasta på utifrån den symboliska interaktionismen är den ändamålsstyrda handlingen – om barn har ett mål och använder handlingen för att komma ur svårigheter eller för att finna lösningar vid svårigheter.

Samspelsprocessen i den pedagogiska samlingen och barns och lärares delaktighet studeras utifrån den symboliska interaktionismen. Enligt Mead (1934/1967) blir barnet medvetet i samspelsprocessen och samtidigt självmedvetet. I processen uppstår inte bara medvetandet, utan även jaget och identiteten⁷. Om samspelet inte fungerar mellan dess aktörer, påverkas också barnets identitet och jaguppfattning (Mead, 1934/1967). Med betoningen på jagets betydelse, kan barns kontakt med lärare och andra barn i den pedagogiska samlingen tolkas som viktiga för barns identitetsutveckling

⁷. Föreliggande studie behandlar förskoleklasskontexten och den pedagogiska samlingen och lyfter inte fram andra kontexter som har betydelse för samspelsprocessen och jagets uppkomst.

(Mead, 1934/1967). Barns jag och uppfattningar om den egna identiteten, är begrepp som betonas, då jaget förverkligas i den sociala situation dvs. i denna studie i den pedagogiska samlingsituationen – lärandesituationen.

Sammanfattande reflektioner över de teoretiska utgångspunkterna

Centrala analytiska begrepp från de olika teoretiska utgångspunkterna har används för att studera barns olika sätt att erfara och hantera svårigheter i förskoleklassens pedagogiska samling. Med avseende på ovan nämnda teoretiska utgångspunkter och centrala begrepp, lyfts här reflektioner fram över vad som är gemensamt, men också vad som skiljer dem åt.

Den symboliska interaktionismen å ena sidan och utvecklingspedagogiken och det kommunikativt relationsinriktade perspektivet å andra sidan, kan uppfattas som skilda åt ontologiskt. I föreliggande studie är utgångsläget det som förenar ansatserna utifrån en icke-dualistisk utgångspunkt, vilket betyder att uppfatta en överbryggarhet från dualism till icke-dualism i den symboliska interaktionismen. Eftersom handlingens innebörd enligt Mead (1934/1967, 1938/1972) uppstår och är beroende av interaktionssituationen, är handlingens innebörd för barnet och omvärlden inte skilda åt utan ingår i en intern relation med varandra. Om man anlägger detta perspektiv på den symboliska interaktionismen, kan barns handlande/handling överskrida ett dualistiskt synsätt.

Gemensamt för de tre ansatserna vad gäller centrala analytiska begrepp, är att de kan tolkas in i varandra. Detta kan även medföra en kritik mot de enskilda teoretiska utgångspunkterna, men också ett val som forskaren gör vid tolkning av teorierna. Begreppen *vad* och *hur* och *erfarande*, är begrepp som exempelvis inte bara används inom utvecklingspedagogiken, utan även inom det kommunikativt relationsinriktade perspektivet, då fenomenografien utgör en grund inom bådadera. Dessa två teoretiska utgångspunkter ligger nära varandra utifrån ett ontologiskt ställningstagande.

Inom den symboliska interaktionismen som teori (Mead, 1934/1967, 1938/1972), används inte i samma utsträckning de begrepp som presenterats inom utvecklingspedagogiken och det kommunikativt relationsinriktade perspektivet. Som forskare medför det dock inte något problem att använda

dessa begrepp för att belysa barns olika sätt att erfara och hantera svårigheter. Barns handlingsmönster kan studeras ur en symbolisk interaktionistisk utgångspunkt utifrån *vad-* och *hur-*aspekten i barns handlande i samspels-situationen – den pedagogiska samlingen, dvs. vad barn erfår som svårigheter och hur barn handlar för att komma ur svårigheter.

Kommunikation, delaktighet och lärande inom det kommunikativt relationsinriktade perspektivet (Ahlberg, 2001; Ahlberg m.fl., 2002; Ahlberg m.fl., 2005) är begrepp som likaväl kan knytas till utvecklingspedagogiken. Inom utvecklingspedagogiken (Pramling, 1994; Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003) används dessa begrepp i likhet med det kommunikativt relationsinriktade perspektivet. Begreppet *kommunikation* är bland andra (reflektion, metakommunikation och metakognitiva dialoger) verktyg för barn som lär sig saker. Inom det kommunikativt relationsinriktade perspektivet anses begreppen utgöra grundvalen i förskolans, förskoleklassens och skolans verksamhet och skapar villkor för elevens lärandesituation utan upplevelser av misslyckanden (Ahlberg, 2001; Ahlberg m.fl., 2002; Ahlberg m.fl., 2005). Kommunikation som begrepp har också betydelse inom den symboliska interaktionismen i samband med handlingsbegreppet (Mead, 1934/1967, 1938/1972). Kommunikation inom den symboliska interaktionismen har betydelse i den meningen att begreppet definieras till interaktions- och handlingsbegreppet med dess symboler – handlingen är en del av kommunikationen (Mead, 1934/1967, 1938/1972).

Inom den symboliska interaktionismen är inte *delaktighet* förekommande som begrepp. Den symboliska interaktionismen används också här för att studera delaktigheten i samband med handlingar och samspel. Mead (1934/1967) skriver att människan är medlem i samhället och förverkligar jaget i den sociala situation, vilket gör anspråk på delaktighet.

Lärande är inte ett förutsatt begrepp inom den symboliska interaktionismen, då denna inte är en teori om lärandeprocesser. Själva lärandet kan dock studeras utifrån en interaktionistisk utgångspunkt som i denna studie – lärande är en del i ett samspel som barn ingår och är delaktiga i. Att barn skall lära är också ett av de mål som förskoleklassen har enligt läroplanen (Utbildningsdepartementet, 2006b). *Lärande* blir på så sätt en central term inom en samspels- och handlingssituation.

Begreppen *handling, symboler, samspel, språk* och *identitet/jaget* i den symboliska interaktionismen kan också ses utifrån utvecklingspedagogiken och det kommunikativt relationsinriktade perspektivet. En handling kan framför allt tolkas som något barn gör i en situation, samt utifrån vad situationen erbjuder. Handlingen innehåller och frambringar symboler, samspel, kommunikation/språk och en uppfattning av det egna jaget, vilket uttrycks i handlingsmönstret mellan barn och lärare/barn i den pedagogiska samlingen.

Vad är då fördelen med tre utgångspunkter och vad tillför de var och en för sig och tillsammans? De tre teoretiska utgångspunkterna används för att lyfta fram och belysa forskningsobjektet och den kunskapsbildning som resultatet bidrar till. Varje teoretisk utgångspunkt ger var för sig en styrka utifrån respektive grundvalar och belyser det specifika. Den utvecklingspedagogiska teorin (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003) har en tydlig riktning – ett lärande om något, ett innehåll och omfattar vad- och hur-aspekten, samt fokuserar på subjektivt erfärande. Den inbördes relationen mellan lärande och lek är starkt framträdande inom teorin. Lekens mening för barns utveckling och lärande uppfattas som betydelsefullt, då leken är ett sätt för barnen att förstå sin omvärld (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003).

Det kommunikativt relationsinriktade perspektivet (Ahlberg m.fl., 2002; Ahlberg, 2007a) har liksom utvecklingspedagogiken sin utgångspunkt i fenomenografin/variationsteorin, men betonar speciellt att lärandet utvecklas i samspel med miljön och betraktas som en social process – kunskap och meningsskapande sker i relationen mellan människan och sammanhanget. Denna ansats fokuserar också på villkor för barns lärande då olika aspekter i praktikens styrning, organisation och vardagliga arbete granskas. I föreliggande studie studeras barns olika sätt att erfara och hantera svårigheter i den pedagogiska samlingen, vilket är relaterat till praktiken och det sammanhang som barnen ingår i.

Att barnet utvecklas i samspelet med andra människor är centralt inom den symboliska interaktionismen (Mead, 1934/1967, 1938/1972) och skiljer sig inte så mycket på den punkten från utvecklingspedagogiken och det kommunikativt relationsinriktade perspektivet. Vad som dock skiljer sig och som jag tagit fasta på, är handlingens och symbolernas betydelse i samspelet

mellan människor. Barnen visar något med sina handlingar och dessa tolkas på olika sätt av de vuxna kring barnen.

En intressant frågeställning är huruvida *en* teoretisk utgångspunkt i jämförelser med flera teoretiska utgångspunkter skulle medverka till en lika varierad bild av barns olika sätt att erfara och hantera svårigheter? Svaret på denna frågeställning kan formuleras till att forskningsobjektet inte skulle bli belyst utifrån lika varierande synvinklar som flera teoretiska utgångspunkter och analytiska begrepp medverkar till – en komplex problematik låter sig inte förklaras från en teoretisk utgångspunkt (jfr Eriksen Ødegaard, 2007). En teoretisk utgångspunkt beskriver *ett* sätt att visa på kunskap, medan flera utgångspunkter beskriver och lyfter fram flera aspekter och en vidgad och varierad bild av forskningsobjektet. De tre teoretiska utgångspunkterna och analytiska begreppen handlar om forskningsansatser som tillsammans och var för sig lyfter fram barns erfarenhetsvärld.

Samtliga teoretiska utgångspunkter är grundade på empirisk förståelse som harmonierar med föreliggande studies syfte och metod. Kunskapsbildningen utifrån tre teoretiska utgångspunkter och centrala analytiska begrepp bidrar till olika nyanser av barns olika sätt att erfara och hantera svårigheter som sammantaget kompletterar varandra.

SAMLINGEN I FÖRSKOLEKLASSEN SOM PEDAGOGISK MÖTESPLATS FÖR LÄRANDE, SOCIALT SAMSPEL, KOMMUNIKATION OCH DELAKTIGHET

Denna forskningsöversikt tar sin utgångspunkt i olika teorier kring den pedagogiska samlingen, vilka vävs in i varandra. Teorierna har pedagogisk didaktisk karaktär såväl som specialpedagogisk karaktär. Den refererade forskningen är till övervägande del svensk eller skandinavisk för att belysa förskoleklassens specifika roll i det svenska utbildningssystemet. Eftersom sexårsverksamheten före år 1998 tillhörde förskolan är den refererade forskningen till övervägande del från förskolan och de första skolåren⁸. Kapitlet inleds med en beskrivning av samlingen som pedagogisk mötesplats för lärande, socialt samspel, kommunikation och delaktighet. Därefter presenteras några olika innehållsliga temaområden där svårigheter kan förekomma. De innehållsliga teman som beskrivs är läsning och skrivning, matematik, samt estetiska uttrycksformer. Vidare behandlas teorier kring lekens betydelse för barn i förskoleålder och de första skolåren. Kapitlet avslutas med en sammanfattning av forskningsområdet och kritiska reflektioner.

Samlingen i förskoleklassen som pedagogisk mötesplats

Den pedagogiska samlingen i förskoleklassen är det tillfälle under dagen när alla barn och vuxna kan samlas. Eleverna skall möta en levande social gemenskap som ger trygghet, lust och vilja att lära, samt respekt för sin person och sitt arbete (Utbildningsdepartementet, 2006b). En möjlighet finns att under detta kanske enda tillfälle på dagen lära sig något tillsammans i socialt syfte (Davidsson, 2000). Utifrån en interaktionistisk utgångspunkt ses en samlad verksamhet som en form av social interaktion som möjliggör ett samspel utifrån deltagarnas egna perspektiv (Mead, 1934/1976). Individens blir medveten om andras attityder/perspektiv genom dialogen. För att kunna

⁸ De flesta av dagens sexåringar går i förskoleklass om sådan finns på orten. Sexårsverksamhet inom förskolan förekommer dock i mindre samhällen där förskoleklassen ännu inte blivit en ”traditionell” skolform.

identifiera barns olika sätt att erfara och hantera svårigheter i den pedagogiska samlingen, är det betydelsefullt att belysa hur mötesplatsen kan gestalta sig utifrån olika perspektiv. Hur ser samspelet och kommunikationen ut mellan dess deltagare? Hur kommer barns delaktighet till uttryck i lärandet och samspelet inom den pedagogiska samlingen?

Davidsson (2000) framhåller att i förskolan har samlingen haft en social och emotionell betydelse för både barn och lärare, även om innehållet i samlingarna skiftat under olika tidsperioder. Markström (2005) påpekar att samlingen kan vara ett lärandetillfälle i ett socialt samspel, när alla barn och vuxna är samlade. Detta möte handlar framför allt om ett tillfälle att lära (Markström, s. 76). Eftersom lärande i huvudsak sker i sociala och kommunikativa sammanhang, påpekar Heikkilä (2006) att sociala och kommunikativa arenor behövs för att främja lärandet. Forskaren menar att kommunikation bör ses som en förutsättning för interaktion. Likaledes är interaktion konsekvensen av kommunikation, beroende på från vilket håll man väljer att betrakta begreppen.

Det finns olika sätt att skapa kommunikation med fokus på barns perspektiv. Williams, Sheridan och Pramling Samuelsson (2001) framhåller att barn lär av varandra och understryker vikten av att skapa möjligheter till kommunikation mellan barn och barn, samt mellan barn och vuxna. Nilsen (1999) påpekar att det många gånger finns outtalade regler i klassrummet avseende hur kommunikationen mellan barn och vuxna yttrar sig. I samlingen kan barnen skapa en vi-känsla tvärs över ringen med sitt kroppsspråk. Nilsen betonar också att samlingen ger möjlighet till kroppslig närhet och gemensamma upplevelser, i den mån detta accepteras av den vuxne (Nilsen, 1999). I en barngrupp överförs kulturella värderingar eftersom barn tillbringar mer och mer tid i en institutionell verksamhet. Relationen mellan barn och vuxen, samt mellan barn och barn blir då extra viktig. Läraren påverkar inte bara barns utveckling, utan är också med i processen att skapa sin egen utveckling (Bae, 1992, 1996, 2004).

Enligt Rubinstein Reich (1993) kan gruppen vara en tillgång eller ett hinder. Om barn är införstådda med de sociala regler som förekommer inom gruppen är samvaron en tillgång, framför allt för de barn som lärt sig turtagning och som på olika sätt tar kontakt med den vuxne för att påkalla uppmärksamhet. Samlingen är en ritual som skapar grupp-känsla och trygghet men även

disciplin och sociala positioner när det gäller vem som är ledaren (Rubinstein Reich, 1993). Samlingen är också en mötesplats där barn får olika möjligheter att lära utifrån sina förutsättningar och där barns erfarende och handlingar är en del i det samspel som förekommer i samlingsituationen. När barnet samspelar med en lärare höjer detta nivån på aktiviteten, men endast i direkt samspel menar Pramling Samuelsson och Mauritzson (1997). Vid samspel med andra barn, i par eller i mindre grupp förekommer också en högre kognitiv utmaning och aktiviteter som känns meningsfulla i jämförelse med då barn arbetar ensamma.

Den pedagogiska samlingen i förskoleklassen har tagit med sig samlingsstraditionen från förskolan och integrerat denna med skolans samlingsstradition. Att sitta i ring på golvet och förbereda sig för skolan genom att lära sig lyssna och räcka upp handen har ansetts som en skolförberedande verksamhet och ett sätt att förbereda för stillasittande arbete (Morsing Berglund, 1994).

När det gäller den samlingsverksamhet där förskoleklassen och de första skolåren är integrerade, är det gemensamma för samlingsarna att man sitter i en ring eller s.k. halvcirkel och försöker skapa en vi-känsla och en upplevelse av gemenskap (Davidsson, 2000). Samlingsituationen kan då bli till den möjlighet som Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2003) skriver om som metakognitiva dialoger, där läraren avsiktligt kan få barn att tänka, reflektera och kommunicera sina tankar.

Moment som förut ingick i sexårsgruppen i och med att förskolebarnen inkluderats i skolans verksamhet, har nu tagits över av femårsgruppen, menar Markström (2005). Många situationer i sexårsgruppen är situationer och moment som förekommer inom skolan. Kommunikationen utgår ofta från den vuxne och ett vuxenperspektiv med instruktioner i att utföra en bestämd uppgift. Uppgiften anses vara skolförberedande och barnen skall bete sig på ett speciellt sätt för att träna inför skolan (Markström, 2005).

Sexårsverksamhet och samlingen har handlat om att förbereda barnet inför skolans verksamhet (Henkel, 1990; Davidsson, 2000). Samlingen har en fastare struktur än övriga aktiviteter och kan vara ett sätt för lärare i förskolan och förskoleklassen att hålla lektioner inför skolstarten i syfte att förbereda barnet inför skolan, framhåller Davidsson (2000). En skollik undervisning i

förskola och förskoleklass handlar oftast om ett sätt att förbereda barnen för skolstarten. Samtidigt blir det ett sätt att disciplinera barnen i att träna sig i att sitta stilla och ta emot instruktioner (Davidsson, 2000).

Utifrån en studie om studerandegrupper på förskolläraryrket och deras föreställningar om begreppet undervisning i förskola menar Rosenqvist (2000) att samlingen kan uppfattas som en undervisningssituation redan i förskolan. Rosenqvist gör tolkningen att samlingen uppfattas som en skoltraditionell undervisning, eftersom de intervjuade studenterna anser att samlingsstunden har likheter med en undervisningssituation, där det finns möjligheter att informera och undervisa när alla barn är samlade (Rosenqvist, 2000).

Skolförberedande (min anm. Kärrbys ordval) aktiviteter kan dock ha olika syften och är inte alltid så strukturerade påpekar Kärrby (1990b). De äldsta barnen är oftast den åldersgrupp som lärare ser som viktiga när det gäller målgruppen för lärande av bestämda kunskaper inför skolan. När det gäller vad barn lär i olika pedagogiska kontexter och vad barn uppfattar att de skall lära sig, skriver Kärrby (1990b) följande:

Formaliserade undervisningssituationer såsom samling i förskolan har som syfte att rikta barnets uppmärksamhet och öka koncentrationen för att göra barnet mera mottaglig för den kunskap läraren förmedlar. Det visar sig att vissa barn uppfattar att de i en samling förväntas lära sig något bestämt t.ex. en sång, att utföra några bestämda uppgifter etc. Men denna kunskap ingick vanligtvis inte i något för barnen begripligt sammanhang. Vad barn lär i denna typ av pedagogisk kontext är alltså att uppfatta situationens sociala innebörd och lärarens avsikter. Läraren definierar målet för aktiviteten medan barnet uppfattar hennes avsikt i situationen, t.ex. att imitera och göra som fröken säger. Barnen lär sig att tackla en situation mer än att fatta ett innehåll och vad barn skall lära stämmer sällan med barnens egna uppfattningar om situationens innebörd. Lärarens och barnens uppfattningar matchar dåligt (s. 115-116).

Kärrby (1990b) framhåller att barnen ofta beskriver lärandesituationer fragmentariskt och på handlingsnivå. Barnen har oftast inte någon uppfattning om motivet med den planerade och strukturerade inlärningssituationen. En konsekvens blir att barn erfar sig som mindre delaktiga i samlingsituationen. Frågan man då kan ställa är hur en lägre grad av delaktighet påverkar barns erfarande och hanterande av svårigheter?

Sønstabø (1978) liksom Kärrby (1990b) menar att samlingen många gånger genomförs som en strukturerad verksamhet, där barn i stor utsträckning inte är delaktiga i beslut utifrån sina egna tankar och idéer, utan måste underkasta sig de vuxnas regler. Detta kan liknas vid en organiserad grupsituation hävdar Sønstabø och ser likheter med skolsituationen för barn i skolåldern. Barngruppen leds indirekt eller direkt av en vuxen där alla barn samtidigt skall delta i aktiviteten. Sønstabø har utgått från åtta norska förskolor, i vilka det observerades samlingar som varierade mellan en halvtimme och ca 70 minuter. Även om studien har åtskilliga år bakom sig och genomfördes på 1970-talet, kan likheter göras med dagens strukturerade samlingar i förskoleklass och integrerade verksamheter som Davidsson (2000) studerat. Även om Davidssons syfte inte har varit att studera hur svårigheter erfars och hanteras av barn, visar studien på hur en strukturerad verksamhet som samlingen kan påverka barns sätt att erfara och hantera situationen. Formen sätter ramar kring hur en samlingsverksamhet bör genomföras och dess funktion som pedagogisk mötesplats.

Lärares roll för lärande, socialt samspel, kommunikation och delaktighet

Lärares roll är synnerligen betydelsefull då barn i förskoleklassernas samlingsituationer samspelar och interagerar med betydelsefulla vuxna. Samlingens innehåll och arbetssätt bestäms i stort sett av de vuxna kring barnen i förskoleklassen men läraren har även möjligheter att påverka innehåll, arbetssätt och ibland även form. Doverborg och Pramling Samuelsson (2000a) tar just upp hur viktigt det är med en medvetenhet hos läraren om att inte enbart ha en roll som kunskapsförmedlare, utan att själv reflektera över vad man tar för givet, samt barnets förgivettagande.

Läraren bör fundera över vad som är meningsfullt för barnet och vad som inte är meningsfullt. Doverborg och Pramling Samuelsson (2000a) framhåller att det krävs en förståelse för hur barn tänker och att det finns en variation i sätten att tänka, även om barnen är i en förhållandevis homogen barngrupp eller klass. Det är samtidigt en utmaning för läraren att göra innehållet synligt och väcka barns intresse, vilket är en pedagogisk uppgift påpekar forskarna. Jämförelser kan göras med vad barn erfara som svårigheter i den pedagogiska samlingen och hur ett arbetssätt på bästa vis kan utgå från barns perspektiv. Vidare handlar det många gånger om den *kritiska skärningspunkten* som relationen mellan barns och vuxnas världar utgör, när det gäller det

institutionella lärandet. Att sedan veta vad gränsen går för ett lagom samspel kan vara svårt för den enskilde läraren i varje samspelssituation/-lärandesituation (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003).

Förskolan har av tradition, om vi ser tillbaka till Frøbels tid (1995 [1782-1852]), försökt rikta barns uppmärksamhet mot vissa innehållsområden eller aspekter av ett innehåll, där en utveckling av barns medvetande anses betydelsefullt (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003; Vallberg Rooth, 2002). De innehållsliga aspekterna vid en praktisk tillämpning skall läraren bidra med. Hur betydelsefull är då lärarens roll för yngre barn? Det är framför allt viktigt för läraren att ha förståelse och kunskap om hur barn tänker och lär i olika situationer och leda barnen mot det innehåll som de enligt läroplanen skall sträva mot (Utbildningsdepartementet, 2006a, 2006b). För läraren i samlingshandlingen handlar det om att ställa öppna frågor där barnen ges möjligheter att fundera vidare (Doverborg & Pramling, 1996). Lärandesituationen för sexåringen när det gäller att ta till sig kunskap är viktig. Barn ställer flest frågor i förskole- och skolmiljö i situationer och aktiviteter där de känner igen sig från hemmiljön. Detta betyder att vuxentillgänglighet och vardagsaktiviteter är en bra lärandesituation för sexåringen (Berg, 1999).

Det är viktigt att lärare har klart för sig att barn inte endast kan exponeras för olika fenomen i tron att de lär sig något, påpekar Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2003). Lärare måste arbeta systematiskt med att barn skall uppfatta och erfara lärandets objekt. Forskarna tar samlingshandlingen som exempel, där läraren säger och uppfattar att de ”räknar barn varje dag” i syfte att barnen lär sig att räkna hur många barn som är närvarande i samlingsaktiviteten. Barns erfarenheter behöver finnas som en grund i lärandet och pedagogiken, där erfarenheter är grunden och målet, menar Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson. Samlingar kan dock vara både problemorienterade och lagom långa så barn inte behöver sitta passiva och vänta (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003).

Ett problem som kan medföra hinder i lärandet är de stora förändringarna som uppkommit i samband med kopplingen förskola, förskoleklass och skola, menar Sterner och Lundberg (2002). Förändringarna kräver flexibilitet i organisation och undervisningssystem för att motverka svårigheter inom främst läs/skriv- och matematikområdet. Orsaker kan även vara brist på stöd

och stimulans i undervisningen, där arbetet varit ostrukturerat eller där läraren gått för fort fram. I en skola för alla barn är ambitionen att just främja alla barns lärande och även visa på hur svårigheter bör bemötas (Ahlberg, 2001a, 2001b). Enligt Sterner och Lundberg har läraren här en avgörande betydelse i hur elevernas intresse och kunnande kommer att ta sig uttryck. Att veta hur barn resonerar blir på så sätt en viktig uppgift för läraren för att hjälpa sina elever. Det handlar om både *vad* eleven förstår och *hur* eleven förstår, enligt Nielsen (2005). Elevens verklighet, hur eleven tänker och lär i olika situationer, bör vara tydlig för läraren och ingå i arbetssättet och undervisningen. Nielsen (2005) diskuterar de didaktiska implikationer som hör samman med lärarens roll och svårighet med att vara lärare, då det ställs stora krav på henne eller honom. Nielsen skriver:

Lärarens huvuduppgift är inte att rädda eleverna från svårigheterna utan att ge dem stöd att bemästra dem. Lärarens projekt visar sig därför vara ett gemensamt projekt som delas av eleverna (s. 284).

Henkel (1999) framhåller att det är viktigt att som lärare ha en förståelse för hur barn tänker i undervisningssammanhang. Förskollärare i Henkels studie använder sig av skolförberedande innehåll i samlingsaktiviteten genom att barnen förbereds för att sitta stilla och träna i olika arbetsböcker. Likheter kan dras med förskoleklassen och den pedagogiska samlingsaktiviteten med stillasittande skolförberedande arbete. Det intressanta i Henkels studie är att innehållet i arbetsböckerna inte spelar så stor roll för förskollärarna, utan formen runt aktiviteten och verksamheten är det huvudsakliga målet.

Kärrby (1990b) menar att vuxenstyrda aktiviteter många gånger har ett vuxenperspektiv och ett mål utifrån den vuxnes syften. Kärrby tar upp tre olika pedagogiska situationer i förskolan som hon benämner vuxenstyrd aktivitet (undervisning), planerad aktivitet (inom denna aktivitet väljer barn aktivitet efter ett bestämt utbud – alltså större valfrihet än inom vuxenstyrd aktivitet) och fri lek (en aktivitet som är självvald). Enligt Kärrby visar dessa tre olika situationer på skilda sätt att strukturera ett innehåll. När Kärrby diskuterar den vuxenstyrda aktiviteten och modellen, anser hon att barnet ges en passiv roll där den vuxnes perspektiv styr undervisningen med en bestämd plan och ett tydligt vuxenmål, vilket begränsar barnets utrymme till att vara aktiv utifrån sina egna förutsättningar till att ta initiativ. Lärarens mål styr samlingsaktiviteten från ett tydligt vuxenperspektiv på vad barnen har för behov av kunskap och vad de skall lära sig. Kärrby betraktar denna situation i förskolan

som didaktisk och skollik i den meningen att barn inte får möjlighet att uttrycka vad de tycker och tänker.

Även i den planerade aktiviteten anser Kärrby (1990b) att aktiviteten kan kopplas till en tolkande modell där både barn och vuxna är aktiva. Barnet tar initiativ och läraren är tolkande och reflekterande. Barnen är nu mer aktiva utifrån den tolkande modellen än utifrån den didaktiska modellen och kan ta egna initiativ. Situationen är dock fortfarande styrd och kontrollerad till innehåll och form av den vuxne, men barnen har inom ramen för den planerade aktiviteten ett större handlingsutrymme. Den planerade aktiviteten är också förberedd av den vuxne som även finns med i aktiviteten för att instruera vid behov. Kärrbys tredje aktivitet, fri lek, är på barnets eget initiativ och självvald.

En liknande beskrivning som Kärrby (1990b) gör när det gäller vuxenstyrd aktivitet, kan jämföras med Walch (1987) som erfar vissa samlingar som skolliknande undervisningssituationer inom både daghem och deltidsförskolor (min anm. tidigare benämning). Liknande resultat har Davidsson (2000) och Rosenqvist (2000) kommit fram till, där läraren betraktar samlingen som skolförberedande, framför allt i situationer där barn närmar sig skolåldern. Jämförelser kan även göras med situationer där delaktighet och samspel inte får utrymme i den pedagogiska samlingen. Om lärare erfar samlingen som skolförberedande eller som en möjlighet till social gemenskap är av betydelse påpekar Davidsson (2000). Kritiken har då främst gällt innehållet och formen/strukturen i samlingen som efterliknar skolans innehåll och struktur.

I Rubinstein Reichs (1993) studie om samlingen i förskolan, hävdar forskaren att för lärarna handlar det om nyckelbegrepp som att hålla igång samlingen, att få den att flyta och fungera under hela samlingens genomförande. Rubinstein Reich menar att personalens tankar och handlingar kan knytas till ett nyckelbegrepp, som i sin tur delas upp på fyra olika begrepp; *föreställningar*, *dilemman*, *strategier* och *principer* (s. 191). Forskaren avser med begreppet *föreställningar* samlingsledarens mentala bilder eller föreställningar om vad som anses vara bra för verksamheten. En rad motstridiga krav uppkommer under samlingens varaktighet för den som leder en samling, vilka benämns *dilemman* och hur förskolläraren hanterar dilemman benämns *strategier*. Hur samlingsledaren sedan betar sig när hon/han leder en samling, de riktlinjer man väljer att följa kallas *principer* (Rubinstein Reich, 1993).

Sättet att organisera och genomföra samlingar i förskola och förskoleklass återspeglas i lärarnas föreställningar om syftet med samlingen, menar Morsing Berglund (1994) och Davidsson (2000). För lärare i förskola, förskoleklass och skola betyder samlingen trygghet, ordning och ritual – en trygghet, ordning och ritual som inte alltid återspeglas i barns upplevelser av trygghet. Viktigt är dock att framhålla att barn i en väl genomförd pedagogisk samling erfar rutin och ritual som en trygghet (Davidsson, 2000, Rubinstein Reich, 1993; Johansson & Pramling Samuelsson, 2003).

Ordning, regler och makt

Ordning, regler och makt upprätthålls ofta av lärare i samlingen enligt Ehn (1983). Ehn menar att samlingen är en ordningsritual med en återkommande ceremoni, vilken lärarna öppet och verbalt disciplinerar. Ehn skriver:

Samlingen förmedlar i mer högtidliga former än annars vad de vuxna menar med ”ordning”, ”lugn” och ”gemenskap”. Under denna ritual konfronteras personalens ordningsintresse med barnens benägenhet att ”testa gränser” (och med deras svårigheter att sitta still) (s. 99).

Samlingen är en situation där barns bristande inflytande gör sig gällande, påpekar Ehn (1983) och är en av verksamhetens mest strukturerande aktiviteter. Forskaren hävdar dock att samlingen som strukturerad verksamhet inte är mer strukturerad än övriga organiserade aktiviteter. Ehn ger uttryck för, utifrån sin medverkan i förskoleverksamheten som vikarie (och forskare), att barn hade klart för sig att det de skulle lära sig är att sitta tysta och lyssna oavsett vilket ämne som lärarna avhandlade.

En strukturerad verksamhet kan delvis handla om makt, vilket Giddens (1984, s. 26) påtalar är en central del i interaktionen mellan aktörer och struktur, där makt utgör en förutsättning när det gäller att skapa förändring. Foucault (1973, 1985) framhåller att makten är produktiv och skapar både möjligheter och hinder utan att människan är medveten om detta. Makt tar sig uttryck i handling, men sätter också gränser för vad som skall ske i ett visst sammanhang. Vem som har makten i en situation är inte i Foucaults intresse, utan vilka maktrelationer som förekommer i tal och handling (Foucault, 1973 s. 107). Utifrån både Giddens och Foucaults resonemang kan samlings-situationen uppfattas som en aktivitet där makten mellan dess aktörer – barn och lärare skapas i den interaktion som pågår. En maktrelation kan exempelvis pågå mellan barn och lärare, där de vuxna innehar makten att

bestämma form, struktur, arbetssätt och innehåll i samlingen utan att barnen får möjligheter att vara delaktiga i de beslut som berör dem själva (Ehn, 1983; Kärrby, 1990b; Månsson, 2000).

Markström (2005) diskuterar rutiner och ordning inom förskolan och samlingen utifrån Foucaults maktperspektiv, där även barn kan inneha makt. Enligt Markström kunde barnen i samlingen få till uppgift av de vuxna att själva bestämma den ordning som de skall sätta sig till bords och äta eller lämna samlingen. Vissa barn kunde uppleva detta som stressande, då de var oroliga för att bli sist valda. Makt som påverkansfaktor när det gäller ordning i en verksamhet är många gånger ett dolt begrepp som handlar om relationer påpekar forskaren. I Markströms studie tolkas barns makt över varandra, som en makt utdelad av de vuxna i att bestämma över en situation där de starkaste barnen sätter ramarna.

Markström (2005) ger också exempel från samlingsituationer som är starkt rutin- och ordningsskapande med lärare i den bestämmande rollen. Enskilda barn som bryter mot ordningen genom att inte sitta stilla och inte göra vad de blir tillsagda, eller på annat sätt stör ordningen, får lämna samlingen till ett angränsande rum. Ibland straffas även hela kollektivet, vilket kan göras via tillrättavisningar, utskällningar eller att barnen får avbryta en rolig lek. Samlingen kan också avbrytas helt och inte slutföras (Markström, 2005). Vad barn lär sig i samlingen blir på detta sätt inte bara att det är viktigt att sitta stilla och lyssna, utan också att de inte duger om de protesterar eller inte förstår lärarens instruktioner. Frågan är om samlingen blir till det lärandetillfälle som enligt läroplanerna för (Utbildningsdepartementet, 2006a, 2006b) undervisningen i sexårsverksamhet (förskola eller förskoleklass) skall sträva mot.

I förskolan, förskoleklassen och i skolan finns det normer som får betydelse för vilka barn som kommer att definieras som avvikande; allt från arbetsförmåga och tempo till kunskapsnivåer och frågor kring social anpassning, menar Börjesson och Palmblad (2003). Detta sätt att konstruera (min anm. författarnas ordval) barn diskuteras sällan i undervisningssammanhang, enligt Börjesson och Palmblad. Utan kunskap om vilka måttstockar som används när vi diskuterar vad som är normalt, är det helt enkelt omöjligt att veta var på bestämningen av det som anses avvikande vilar. Genom att inte lyfta fram förutsättningarna för definitionerna har

problemen blivit kopplade till det enskilda barnet. Det finns nämligen alltid kopplingar mellan tänkta och konkreta barn, där det tänkta får stå för en sorts måttstock eller jämförelsepunkt till det konkreta. När det exempelvis gäller förmågan att läsa och skriva har man behövt konstruera den naturliga utvecklingsgången med hjälp av genomsnittlighet, normalfördelningskurvor och mera allmänt spridda föreställningar kring vad ett barn bör klara av vid en viss ålder. Kunskapen om vad barn bör klara vid en viss ålder är alltså diskutabelt och har betydelse från vilket perspektiv man väljer att se barns utveckling (Börjesson & Palmblad, 2003).

Emanuelsson (2001) menar att behovet av specialpedagogiska insatser har ökat i förskolan och åldrarna runt skolstarten, dels på grund av utbyggnaden till att i stort sett omfatta hela årskullar, till att utvecklas till mer skolliknande former. Enligt Rubenstein Reich (1993) blir regler och krav som lärare ställer på barn i samlingen av betydelse. Olika regler gäller och de varierar beroende på de delmoment som samlingen innehåller. Observationerna i Rubinstein Reichs studie visade på att barn måste avbryta det de håller på med, infinna sig på samlingsplatsen och sitta ned på ett bestämt sätt. Barn måste även sitta stilla och vänta på att allt skall bli klart för samlingsstarten. Rubenstein Reich menar att reglerna i samlingarna inte var dolda. I samlingarna var det vanligt att vuxna gav metasociala markeringar vid samtal med syfte att visa barnen vilka sociala regler som gäller. Forskaren ger exempel på vad hon ser som metasociala regler eller markeringar: "Nu har vi samling, nu måste man vara tyst, kan ni inte lyssna ordentligt, nu är det bara den som heter det namnet som skall svara" etc. (Rubenstein Reich, 1993, s. 223).

Samlingen skapar ofta regler för vad som är normalt respektive mindre normalt. Markström (2005) menar att normalitet kan relateras till det som anses normgivande och på så sätt visa på vad som anses önskvärt. Samtidigt blir normaliseringen en strävan att uppnå. I en pedagogisk samling, vilken kan anses strukturerad (Kärrby, 1997; Davidsson, 2000), eftersträvas många gånger en normalisering utifrån ett vuxenperspektiv, där barn socialiseras in utifrån den vuxnes värderingar, förhållningssätt och inte från barns perspektiv.

Barns olika sätt att erfara och hantera svårigheter i samlingen som pedagogisk mötesplats

Samlingen är en mötesplats där innehållsliga svårigheter erfars och hanteras av barn och avhjälpas i varierad grad av lärare utifrån en skola för alla barn (Ahlberg, 2001a, 2001b). Svårigheter inom samlingsituationen kan för sexåringen exempelvis vara att dra dagens datum från almanackan. Redan på 1980-talet visade en studie av Doverborg (1987) att barn i förskolan inte riktigt förstod vad datum är. Barn i fem- till sexårsåldern intervjuades bland annat om sin uppfattning av datum. De fick titta på almanackan där datumet den 6 juni var aktuellt och ombads därefter berätta vad det stod för siffra och vilket datum det var. Doverborg menar att samtliga barn visste att det stod en sexa, men vilket datum det var hade de svårigheter med att kunna förklara. Vad barn erfår som svårigheter i samband med almanacksritualen kan också diskuteras utifrån vilket syfte almanackan har och om det verkligen är meningsfullt att lära barn i förskoleåldern datum, månad och år. Rubinstein Reich (1993) framhåller att det snarare handlar om en ritual där barnen känner igen sig i en rutin och ceremoni som är tänkt att ge trygghet.

I samlingen är inte bara almanackan och upprop vanligt förekommande, utan även introduktion av tema, vilket ofta följer efter upprop och almanackan. Ett tema introduceras vanligtvis på morgonen i samlingen för att senare under dagen avslutas. Att tematisera innebär att lyfta fram och synliggöra, menar Pramling Samuelsson och Sheridan (1999). Det är viktigt att temat tar sin utgångspunkt i barns perspektiv. Fokus är alltså inte på själva innehållet i sig utan på hur barn erfår detta, menar forskarna, alltså relationen mellan barnet och det som barnet skall lära om. Dels krävs det kunskap av läraren om hur barnet förstår innehållet i det som skall läras, dels kunskap om det tema som är aktuellt för att kunna leda barn och deras lärande i rätt riktning. Läraren behöver dessutom vara kunnig på hur kunskap kan medieras. Svårigheter som barn erfår kan på detta sätt diskuteras av den vuxne tillsammans med barnet och visa på att man kan erfara ett innehåll eller en uppgift på olika sätt. Läraren behöver alltså veta mer om fenomenet som skall läras ut, än de barn som skall lära (Pramling Samuelsson & Sheridan, 1999).

Hundeide (2003/2006) diskuterar problematiken med de koder och rutiner, *diskursiva rutiner* som barn blir involverade i då de börjar på förskola eller skola. Forskaren tar upp samlingen som exempel på en verksamhet anknuten till diskursiva rutiner, där barnen lär sig almanackan, att hälsa, vem som är

närvarande och hur dagen kommer att gestalta sig. Aktiviteterna har en underförstådd rationalitet som fyller barnens vardag. För barn med en annan social eller kulturell bakgrund kan detta skapa problem i lärandet, menar Hundeide (2003/2006). Utifrån Hundeides resonemang kan frågan ställas om samlingen är en verksamhet för alla barn, där barns alla perspektiv lyfts fram, arbetas utifrån och lyssnas till – om barn erfar ett meningsfullt lärande som de känner sig delaktiga i?

Det sker mycket i en samling som för många barn kan vara problematiskt. Barn som upplever svårigheter med att sitta stilla eller inte vill vara med i samlingen, visar detta genom att exempelvis protestera, menar Rubinstein Reich (1993). Forskaren diskuterar barns protester med utgångspunkt i en studie och framhåller att antal protester i hög grad varierar mellan de grupper av barn som intervjuats och videofilmats. Enligt Rubinstein Reich ger barnen uttryck för missnöje med följande protester:

- * Genom att lämna cirkeln/samlingen och sätta sig utanför
- * Genom att inte delta i aktiviteter, öppet vägra delta i t.ex. en fri lek.
- * Genom att inte delta t.ex. låta bli att sjunga utan att markera det tydligt
- * Genom att inte delta och efteråt motivera varför
- * Genom att verbalt protestera mot instruktioner men ändå göra dem
- * Genom att göra raka motsatsen till den instruktion som ges (s. 229-230).

Rubinstein Reich (1993) påtalar att barnens ålder, erfarenhet av samlingar, samt hur lärarna bemöter barnen då de protesterar säkert har betydelse. Ett utdrag från en barnintervju och en videoobservation nedan kan gestalta sig enligt följande:

LR: Varför tror du L har satt sig i hörnet?

Stina: ”Hon surar...ibland när jag blir ledsen och inte vill vara med då kryper jag in i under rutschbanan istället”.

LR: Ja det har jag sett men när kommer du fram då?

Stina: ”När de vill att jag ska komma fram”:

(intervju med flicka 5 år, s.131).

Lea: Jag tycker inte du ska stå på bordet. De ska äta middag här sen.

Annika sätter sig på bordet.

Lea: Men du Annika, de ska äta middag!

Annika går ner från bordet. Emma kryper upp på bordet och sätter sig.

Mona: Emma, vi sitter aldrig på bordet.

Lea skrattar: Jag sa ju precis till Annika!

Emma: ”Det gjorde Annika ju”.

Lea: Men jag sa ju till henne!

Emma: ”Hon lärde mig”.

Lea: Jaså, gjorde hon det, vad du var lättlärd!
(Videoobservation, s. 230).

Det kan enligt Rubinstein Reich (1993) finnas olika skäl och bakgrunder av varierande slag till varför barnen protesterar i samlingen. Yngre barn är oftast inte gruppvana såsom äldre barn. Ett öppet klimat kan också bidra till att barn vågar visa mer av vad de tänker och tycker. En annan orsak kan vara att föräldrar på besök i samlingen påverkar sitt barn att agera och reagera annorlunda mot vad som anses vanligt i sammanhanget. Tänkvärt är dock att barnen protesterar på ett sätt som väcker vuxnas uppmärksamhet (Rubinstein Reich, 1993). Varför barn inom sexårsverksamhet och förskoleklass protesterar och agerar på olika sätt liksom yngre förskolebarn, handlar inte enbart om att barn är mer eller mindre vana att vistas i grupp. Barn i sexårsverksamhet/förskoleklass har oftast flera år av gruppträning inom tidigare förskoleverksamhet bakom sig. Hur barn handlar i mötet med innehållsliga svårigheter utgår många gånger från hur de erfar den situation som de är delaktiga i (Davidsson, 2000; Ahlberg, 2001a, 2001b; Pramling Samuelsson & Sheridan, 2003).

Läsning och skrivning

Med utgångspunkt i den pedagogiska samlingen och dess innehållsliga teman/områden är, förutom kropps- och talspråket, skriftspråket i form av läs- och skrivaktiviteter ett av de basområden som inryms i den pedagogiska samlingen. Vad som är svårt att lära sig inom läs- och skrivområdet påverkar och får konsekvenser på övriga skolämnena. Det skall påpekas att svårigheter inom läs- och skrivområdet inte behöver vara dyslexi eller av dyslektisk art, utan kan ändå upplevas som svårt av barn (Bladini, 1994; Jönsson & Tvingstedt, 2002).

Forskare (Bladini, 1994; Kullberg, 1993, 2006; Eriksen Hagtvét, 1990, 2002; Lundberg, 2007) har studerat det språkliga området utifrån olika teorier och perspektiv. Pedagogiska, specialpedagogiska och sociala perspektiv, samt psykologiska perspektiv har olika utgångspunkter som genererar olika svar. Svårigheter, oavsett om de är diagnostiserade eller svårigheter som erfars i vardagen, kan ses som orsakade av situationen, omgivningen/miljön eller som individbundna (Ahlberg, 2001a, 2001b; Emanuelsson, Persson & Rosenqvist, 2001). Svårigheter inom läs- och skrivområdet, kan utifrån de ovan nämnda perspektiven tolkas som att omgivningen medverkar till att barn erfar

svårigheter eller att barn äger *sina* svårigheter. Ett tvärvetenskapligt perspektiv utifrån olika discipliner diskuteras dock allt mer inom forskningen (Ahlberg 2001a, 2001b; Jakobsson 2002). Gränserna mellan exempelvis pedagogiken/specialpedagogiken och psykologin raderas ut allt mer, då pedagogiska och specialpedagogiska förhållningssätt, även kan tillämpas inom psykologin (Jakobsson, 2002).

Det är många faktorer som kan påverka barn i deras tidiga läs- och skriftspråkslärande. Taube (2004) framhåller att det finns ett samband mellan självbild och prestation. Forskaren anser att samtliga vuxna som på olika sätt arbetar med barn, bör verka för att motverka att elever utvecklar en negativ självbild. Taube påpekar vidare att självbild bara är en av flera faktorer som påverkar lärandet. Enligt Taube har den tidigare synen – att barns svårigheter att lära beror på bristande kognitiv förmåga blivit ersatt med den nyare synen på lärande. Taube menar att den nya synen inte enbart ser kognitiva brister som orsak till svårigheter att lära ett innehåll eller uppgift. Det har enligt Taube visat sig att just barn med svårigheter att lära ofta använder sig av ineffektiva strategier. Forskaren menar att många barn kan betecknas som passiva eller inaktiva. Utmärkande för dessa barn är en passiv lärandestil utan målinriktad motivation, skriver Taube. Barn med svårigheter att lära är inte medvetna om sina egna kognitiva processer och de engagerar sig inte i sina egna kognitiva processer eller sitt eget lärande. På grund av dessa metakognitiva svagheter misslyckas barn som lär sig läsa ofta med att välja de rätta strategierna.

Barn som har svårigheter att lära är mindre uthålliga när de försöker lösa en uppgift i skolan menar Taube (2004). De försöker inte heller och saknar förmågan att kontrollera sitt eget lärande. Taube ser två tänkbara svar på frågan. En möjlighet kan vara att barn med strategiska problem har en extremt sen metakognitiv utveckling. En annan förklaring utifrån ett psykologiskt perspektiv kan vara att barns metakognitiva problem härrör från tidigare erfarenheter (Taube, 2004). Lärarens roll och perspektiv blir därmed betydelsefullt i samband med barns erfarenhet av svårigheter i läs- och skrivprocessen. Utifrån Taubes resonemang gäller det för läraren att utveckla arbetssätt som utgår från barns perspektiv och erfarenheter – ett resonemang som även förs utifrån ett pedagogiskt perspektiv (Pramling Samuelsson & Sheridan, 1999).

Det är viktigt att se läs- och skrivutvecklingen i ett helhetsperspektiv menar Sandström Kjellin (2002). Forskaren har undersökt hur läsutvecklingen utvecklats genom att studera 14 barns läsutveckling under första och andra skolåret. Intervjuer genomfördes med skolpersonal om läs- och skrivprocessen och de svårigheter som lärare uppfattar att barn har. I intervjun säger en lärare följande:

Från några kan det vara språket som är hinder...Linus, han är lite lat...Daniella hon har svårt för sig både i svenska och matte. Hon kommer inte ihåg något, så hon har svårigheter...Ingen av mina elever har läs- och skrivsvårigheter...barn som är duktiga: mycket beror på hur utbildade föräldrar de har. Det är stor skillnad, en del, jag vet inte ens om mamman kan läsa eller är analfabet. De där från Bosnien, det var ju civilingenjörer och läkare. Det gick väldigt bra för dem, så jag tror det beror på utbildning ("Stina" i Sandström Kjellin, 2002, s. 153).

Här menar Sandström Kjellin att läraren "Stina" har ett individperspektiv på barn i svårigheter. "Stina" tar inte med skolförhållanden som förklaringsmodeller utan menar att barns läs- och skrivsvårigheter har ett samband med föräldrarnas utbildning och yrke. Sandström Kjellin beskrivning av "Kerstin" är ytterligare ett exempel på hur lärare kan se på barn i svårigheter:

Vissa har ju inte knäckt koden alls och vissa är inte mogna för det heller...Marcus kan inte färgerna, han kan ingenting, det är väldigt omoget där...Filippa är långsam och har inte riktigt kommit igång med läsningen...Det kommer nog att gå ganska bra, men mamman var med här en dag och hon var lika tyst och försynt mamma, så det är väl familjeförhållandena där också. Jag vet inte hur den mamman är, Filippas mamma, hon kanske inte läser och så. Jag försökte prata med henne men det var svårt...Gustaf: han är på gång, men det är också en liten svag kille, men honom läste jag med idag och han fick ihop i alla fall bokstäver, men han är väldigt långsam...Carl glömmet bort bokstäverna, ja, han har det jobbigt...han är omogen, vill inte, har ingen lust med någonting...De är små alltså, så det är svårt att motivera dem, de skulle helst vilja leka jämt...Dyslexi: det kan jag inte uttala mig om, utan det är det här med att få igång lusten att läsa, få dem intresserade, att det var kul att läsa, att man ska ta en bok och sätta sej ("Kerstin" i Sandström Kjellin, 2002, s. 154).

"Kerstin" i Sandström Kjellins studie har ett antal förklaringar till vad barn upplever som svårt att lära sig under det första skolåret. Läsutvecklingen bedrivs ofta ur ett individ- eller ett omgivningsperspektiv, skriver Sandström Kjellin. Om man fokuserar individen kan man beskriva läs- och skrivförmågan som något en individ behärskar eller inte behärskar. Här ser man på individens biologiska förutsättningar och inte i första hand den omgivning och

miljö som barnet befinner sig i när läsandet pågår (Ahlberg, 2001a, 2001b). Enligt Sandström Kjellin bör fokus istället ligga på kulturella och kommunikativa faktorer i omgivningen. Liknande slutsatser kan utläsas vad gäller vissa inriktningar inom specialpedagogiken, vilka betonar omgivningens/miljöns och kommunikativa faktorerens betydelse (Ahlberg, 2007b; Björklid & Fischbein, 1996).

Lundberg (2007) företräder ett språkpsykologiskt perspektiv med fokus på läslärande. Forskaren menar att det oftast går att förutsäga hur det kommer att gå för barn i skolan genom att samla data från förskolan. Ju fler bokstäver som barn kan namnen på, desto större är förutsättningen att läslärandet går bra. Förutsättningarna är viktiga menar Lundberg, men ett samband innebär inte att man har fastställt ett orsaksförhållande. Således kan man inte dra slutsatser att bokstavslärande i förskolan skulle vara en förberedelse för den första årskursen. Lundberg förespråkar strukturerad träning, vilket enligt forskaren ger den bästa förutsättningen i läsutvecklingen. Lundberg grundar detta på resultatet från en studie med sammanlagt 95 barn som skulle börja skolan påföljande termin (Lundberg & Hägglund, 1994). Studien syftade till att se om lingvistisk medvetenhet kan utvecklas genom träning i förskolan och som ägde rum i lekens form med sång och danslekar m.m. En viktig pedagogisk uppgift är alltså att låta barnen upptäcka språkets formvärld genom lek och metaspråkliga övningar påpekar Lundberg och Hägglund (1994) och menar att svårigheter kan förebyggas genom att barn leker med språket.

Språket och leken kan lyftas fram genom att använda vardagsrutiner för att göra läsandet och skrivandet till objekt framhåller Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2003). Om barn erfar svårigheter och blandar bokstäver och siffror, visar läraren hur olika individer kan tänka kring en uppgift och lösa en uppgift. Läraren respekterar barns olika sätt att finna egna lösningar (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003). Egna lösningar stimulerar till lärande, samspel, delaktighet och kommunikation, vilket är liktydigt med en skola för alla barn (Ahlberg m.fl., 2005).

Eriksen Hagtvét (2002) har under de senare åren engagerat sig på olika sätt i arbetet för barn med läs- och skrivsvårigheter. Forskaren menar att det för många barn kan vara svårt att läsa och skriva. En misslyckad läs- och skrivutveckling åtföljs så gott som alltid av en känsla av förtvivlan och

misslyckande. Ett problem är att många barn redan under sitt första skolarbete har svårigheter med att lära bokstäver (Eriksen Hagtvat, 2002). Enligt SOU (1997:108) är ett flertal forskare överens om vilket svårt hantverk läs- och skrivprocessen är. Barn som tidigt får uppleva motgångar i läs- och skrivprocessen visar dessutom ofta en negativ självbild. Ett misslyckande kan därför påverka hela skolgången och barnets syn på lärande, utbildning och skola (SOU 1997: 108).

Mark (1998) anser att individen agerar på olika sätt och det är i agerandet som individen uppfattar sig själv. Självbilder spelar en central roll i en människas liv eftersom det delvis styr vårt handlande. Självbilder är bilder av ett jag i en viss kontext och kan inte analyseras utan denna kontext, menar Mark (1998). Förutsättningarna att lyckas med läsutvecklingen ökar om barnet i skolan erbjuds hjälp till en positiv och stabil självbild och ett gott självförtroende, framhåller Kullberg (1993, 2006) och Taube (2000). Konsekvensen av en negativ självbild för barn och vuxna diskuterar Nielsen (2005). Elever som möter svårigheter när de är på väg att utveckla skriftspråklighet, visar också svårigheter högre upp i skolsystemet i samband med skolans nationella prov. Niensens studie (2005) beskriver och belyser hur nio utvalda personer från skolår tre till andra året i GrundVux försöker bemästra och övervinna läs- och skrivsvårigheter/dyslexi. Enligt forskaren pekar resultatet mot att barn lär i situationer där det finns ett intresse för uppgiften och uppgiften upplevs som viktig (Nielsen, 2005). Vilka konsekvenserna blir för barn som erfar vardagssvårigheter i förskoleklass och skolans första år väcker funderingar. Taube (2000) menar att barn som har mycket svårt att läsa och skriva under skolans första år löper stor risk att hamna i onda cirklar. Svårigheter som senare upptäcks av lärare och klasskamrater kan medverka till att tron på en positiv förändring är möjlig, vilket kan påverka barnets självbild positivt (SOU, 1997: 108; Kullberg, 1993; Hörnqvist, 1999; Taube, 2000).

Även Nyström (2002) har genomfört en studie av elever och lärandemiljön med fokus på läsning och skrivning. Forskaren samtalade med eleverna om vilka svårigheter de har upplevt eller upplevde inom läs- och skrivområdet. ”Det var svårt därför att jag inte kunde orden så bra” och ”det var svårt när jag inte visste hur man ljudade alla bokstäver för man glömde bort och blandade ihop och så fick man inte ihop det” svarade några barn. Nyström menar att barnens samlade bild av vad som var svårt då det gäller läsandet i stort, handlar om att känna igen bokstäver och ord, samt att ljuda. Forskaren tolkar

det som att svårigheter är när barnen inte känner igen bokstäver, inte kommer ihåg dem, blandar ihop dem eller när man inte känner igen orden. Varje barn tänker på sitt eget sätt, utgår från sin egen kunskap/erfarenhet och på grund av detta erfars läsningens kontext på varierande sätt (Nyström, 2002).

Liknande resultat av barns erfarenhet av svårigheter i samband med skriftspråkslärande diskuterar Gustafsson och Mellgren (2000, 2005). Barns frustration inför att läsa och skriva, beskriver forskarna i följande citat:

Intervjuaren: Hur gör du när du lär dig skriva? Hur gör du då?

Louis: Jag har inte lärt mig så jag vet inte.

Intervjuaren: Har du inte lärt dig, men du kan ju?

Louis: Ja men det är bara lite jag kan, många gånger så behöver jag hjälp.

Intervjuaren: Men hur gör du då, hur får du hjälp?

Louis: Jag frågar.

Intervjuaren: Du frågar. Lär du dig då?

Louis: Ja ibland. Ja, det är kanske svårt att lära sig ibland.

Intervjuaren: Vad är det, kan du berätta någonting, hur var det då när det var svårt att lära sig?

Louis: Öhh om man säger någonting så här, om man säger en så hära lång mening eller och sen ska, alltså om vi håller på och gör med en fågel då, och så har man sagt en lång mening, sen så kommer jag inte ihåg.

Intervjuaren: Kommer du inte ihåg meningen då?

Louis: Nej, det gör jag inte. Det är det som är det jobbiga.

Intervjuaren: Att du kommer inte ihåg tills du har skrivit ner det?

Louis: Nej jag kommer inte ihåg.

(Intervju med Louis i Gustafsson & Mellberg, 2000, s. 98).

Louis i intervjun beskriver vad han uppfattar som svårigheter och vad han behöver hjälp med när det gäller att lära sig skriva. Gustafsson och Mellgren (2000, 2005) menar att barnen i den begynnande skrivfasen uttrycker olika svårigheter som att t.ex. komma ihåg bokstäver och därefter koppla ihop dem med ljuden som de representerar. Barnen memorerar därefter ordbilder, vilka de ser i sin omgivning och använder sig av i sitt skrivande. En memorering av enskilda bokstäver förekommer också som barnen på olika sätt prövar. Deras funderingar kring bokstäver gör att de frågar ”vad står det”. Barnen beskriver hur de tänker och uppfattar hur skrivandet går till, samt vad de skriver. Enligt forskarna är lärandesituationen otydlig och barnen uppfattar inte vad de håller på med, vilket kan skapa läs- och skrivsvårigheter. Vad barnen erfår påverkar deras förståelse för det fenomen som skall läras (Gustafsson & Mellgren, 2000, 2005). Samma otydliga lärandesituation i undervisningen och/eller samlingen är inte enbart relaterat till läs- och skrivområdet, utan kan även

relateras till lärandet inom matematikområdet och övriga ämnen och teman som fordrar ett skriftspråk.

Bristen på läs- och skrivförmåga skapar ett beroende av vuxna eller av kompensatoriska hjälpmedel, hävdar Arnqvist (2000). Arnqvist har utvärderat integrationen mellan förskoleklass och skola, samt barns prestationer och den omfattning som finns av läs- och skrivaktiviteter (Skolverkets delrapport, 2000). Forskaren framhåller att det i detta sammanhang är betydelsefullt att lyfta fram att det ser ut att vara barnens eget läsande och skrivande som samvarierar med prestationen, mer än att barnen läser och skriver tillsammans i verksamheten. Svårigheter att läsa och skriva är hindrande för barnets utveckling och skapar svårigheter för barnet att på egen hand utveckla sina kunskaper och färdigheter. Slutsatsen efter studier av förskoleklasserna var att dessa inte gav optimala förutsättningar för barns utveckling när det gäller att läsa och skriva (Skolverkets delrapport, 2000).

Matematik

Redan i förskolan har barnen mött matematiska begrepp såsom stor – liten, över – under etc. Barn har också fått vara med att duka till frukost, lunch eller mellanmålet. De har fått räkna hur många glas, tallrikar, skedar m.m. som skall ställas på bordet (Ahlberg, 1994, 1995a; Doverborg & Pramling Samuelsson, 1999). Många begrepp är alltså inte främmande för barn som börjar i förskoleklass. Oftast har barnen tidigt på morgonen i samlingsräkningen räknat hur många barn som är närvarande och frånvarande. Detta är också något som barnen tidigare har gjort i förskolan och kommer att göra de första åren i skolan. Matematiken finns alltså med i förskoleklassens samlingsaktivitet, ofta tillsammans med språkliga aktiviteter. Hur är då matematikämnet utformat för barn i förskoleklassens pedagogiska samling och hur handlar barn i mötet med svårigheter relaterat till matematikområdet?

När det gäller matematikområdet, vilket skall anpassas till sexåringen (Utbildningsdepartementet, 2006a, 2006b), är det viktigt att ta sexåringens perspektiv. Ahlberg och Hamberger (1995) diskuterar hur matematiken bör bedrivas i en verksamhet som på 1990-talet tillhörde förskolan för de flesta sexåringar. Viktigt är enligt forskarna att samtliga barn skall få tillgång till och förmåga att utveckla sin matematiska kompetens och att lära matematik (Ahlberg & Hamberger, 1995). Idag befinner sig de flesta sexåringar i förskoleklass, men matematiken bör fortfarande ingå i barns vardag på ett

konkret sätt innan de utsätts för formell undervisning Enligt Ahlberg och Hamberger (1995) har barns matematiska kunnande inte uppkommit till följd av att barn tillägnar sig talbegrepp och förstår innebörder i positionssystemet (talområdet 0-10). Forskarna menar att:

De tidigare formerna av matematiskt tänkande grundläggs genom barnens erfarenheter tillsammans med andra människor. Utvecklingen påbörjas vid mycket tidig ålder, då barnen möter olika former av matematiska begrepp genom fysiska och språkliga aktiviteter. De matematiska aspekterna av omvärlden är för det lilla barnet oftast inneslutna i sociala problemlösningssituationer. Det kan handla om att dela mat eller göra jämförelser mellan föremål och individer i sociala situationer (s. 6).

I Doverborgs studie (1987), samt i Emanuelsson och Doverborg (2006) har forskarna visat på hur barns kunnande om tal och räkning successivt utvecklats med stigande ålder. Doverborg har undersökt de kunskaper som 3-7-åringar besitter med avseende på några skilda aspekter av den grundläggande matematiken. Barn har tidigt en uppfattning om hur många fingrar det finns på varje hand. Av de 56 3-7-åringar som ingick i studien, har drygt hälften av barnen kunskapen om hur många fingrar de har på sina händer utan att behöva räkna dem. Enligt Doverborg framkommer det att av 32 barn i sexårsåldern, kan cirka $\frac{3}{4}$ räkna till 40 eller längre. Inte heller tiotalsovergångar mellan 10 och 11, samt 19 och 20 är problematiskt för de flesta barn. Då det gäller talsekvensen över 29 och 30 uppstår däremot svårigheter för många sexåringar. Likaså när det gäller att addera talen $1+1$, $2+2$, $3+3$, $4+4$ osv. är kunskapen knapp.

Hur sexåringen själv upplever svårigheter framkommer i studier där barn får berätta och visa genom t.ex. bilder vad de upplever som problem i matematik. Ahlberg (1992, 1995a, 1995b) menar att det visar sig i samtal att barn uppvisar stor variation och mångfald i sättet att tänka hur ett matematiskt problem kan lösas. Vissa barn uppskattar ett svar från läraren, medan andra barn utför egna beräkningar när det gäller att hitta fram till ett svar. Enligt Ahlberg är de flesta sexåringar intresserade av tal och räkning. Tänkvärt är att barn använder matematik på sina egna villkor, då de prövar sig fram. Med sina egna tankar och funderingar utvecklar de sitt kunnande inom matematikens område.

Med avseende på variationen i lärandet och matematiken, menar Marton och Booth (2000) att allt lärande handlar om att man via det som är känt skall lära

sig det som är okänt. Enligt forskarna kan barn genom att lösa problem av specifik art, lära sig att jämföra, granska kritiskt, uppfatta förlopp och se samband och konsekvenser. Detta är en grund för det matematiska tänkandet (Marton & Booth, 2000). Om barn skall skapa mening, innebörd och upplevelser i matematiken bör de erfara många olika sammanhang. Då det gäller att skapa en djupare förståelse är den variation av erfarenheter som ger barnet förutsättningar att urskilja (Doverborg & Pramling Samuelsson, 1999). De erfarenheter som barn många gånger ger uttryck för, vilket Doverborg och Pramling Samuelsson, samt Marton och Booth beskriver, kan sättas i relation till hur barn i samlingsituationen handlar då de erfar svårigheter inom matematikens område. Det är väsentligt att matematiken blir en positiv upplevelse och utgår från barns perspektiv. Ahlberg och Hamberger (1995) diskuterar sexåringens upplevelse av matematik som skolmatematik. En uppfattning grundläggs tidigt hos många sexåringar att räkning enbart handlar om att räkna rätt. Forskarna beskriver detta på följande sätt:

Det är väsentligt att barnen inser att man kan lära på olika sätt, och att det inte är nödvändigt att skriva siffror i en bok när man skall lära sig matematik (s. 53).

Det är viktigt i ett utbildningsperspektiv att som vuxen ha förståelse för sexåringens lärande i olika varierande situationer. Runesson (1999) åberopar larmrapporter som visar på att elevers kunskaper i matematik på samtliga nivåer i utbildningssystemet är oroväckande låga. Elevernas prestationer i matematik är en indikator på hur utbildningssystemet som helhet fungerar menar Runesson (1999).

Malmer (2002) anser att elevers reaktioner inför svårigheter varierar beroende på olika karaktärsdrag och yttre omständigheter som för eleven kan försvåra eller underlätta upplevelsen av matematik. Svårigheter är enligt Malmer att eleven kan resignera inför en uppgift när hon upplever sig som svag i matematik. Eleven kan även reagera med aggressivitet eller passivitet när uppgiften uppfattas som svår (Malmer, 2002). Sahlin (1997) diskuterar matematiksvårigheter i samband med koncentrationssvårigheter utifrån ett specialpedagogiskt perspektiv. Enligt Sahlin är barn aldrig orsaken till problemet, utan det är en samverkan mellan individ, grupp och samhälle som är avgörande för om barnet skall erfara matematiksvårigheter. Utifrån Sahlins resonemang betyder det att det går att underlätta vad barn erfar som svårigheter med matematiken genom samverkan mellan samtliga inblandade

runt barnet. Detta betyder att inte bara ett varierande innehåll är viktigt att erbjuda barn, utan även en miljö som inbjuder till delaktighet, kommunikation och samspel (Ahlberg, 2001a, 2001b; Mead, 1934/1967).

När det gäller de svårigheter barn kan möta på matematikens område i förskoleklassen och den pedagogiska samlingen, är det betydelsefullt att alla barn får den tid som de så väl behöver för att grundlägga ett matematiskt tänkande och att man individanpassar undervisningen redan på ett tidigt stadium, menar Malmer och Adler (1996). Forskarna påpekar att adekvata hjälpinsatser är viktiga på ett mycket tidigt stadium för att förebygga svårigheter i kommande årskurser. Enligt förskoleklassens läroplan (Lpo 94), uttrycks också tydligt att varje barn skall få erfara den tillfredsställelse som det ger att göra framsteg och övervinna svårigheter (Utbildningsdepartementet, 2006b)

Enligt Jönsson och Tvingstedt (2002) är matematiksvårigheter en av de mest framträdande svårigheterna för barn i skolstarten. En elev från klass 5 beskriver sin skolstart, samt skolvardag i följande citat:

Först så tyckte jag det blev jättekul och engelska var roligt när vi började men sen kom matten och det var inte roligt för jag fattade ingenting. Det var konstigt. /.../ Man kunde ju fråga fröken men vi var 25 och hon kunde inte hjälpa alla på en gång och då fick jag fråga en kompis. Om hon inte heller hade fattat det, så blev det litet så bara grötigt i huvudet, jag fattade inget (2002, s. 24).

De upplevelser som barnet i citatet ovan nämner som svåra att lära sig avseende matematik i dess olika former, visar på hur barnen själva kan uppleva förskolan (sexårsverksamhet) och skolan. Svårigheterna sammankopplades av eleverna i huvudsak med nya moment, för högt tempo, svårigheter att koncentrera sig och ett behov av en mer lugn skolmiljö. Skolämnena svenska och matematik med dess varierande innehåll efter årskursnivå tillhörde också en typ av svårigheter enligt eleverna. Även om barnen i studien fick tänka tillbaka och komma ihåg vad de upplevde för svårigheter under de åren som de gått i skolan, uppfattade flera barn sin förskoletid som en positiv upplevelse (Jönsson & Tvingstedt, 2002).

Pramling, Klerfelt och Graneld (1995) menar att det som barn tycker att de är bra på är något de är roade av och sysslar med. I författarnas exempel nedan beskriver ett barn vad som är svårt och vad barnet uppfattar sig som sämre på:

Intervjuaren: kan du berätta om något som du är dålig på?

Barn: Det är något jag tycker är lite tråkigt, är det.

Intervjuaren: Vad är det som är tråkigt?

Barn: Det är minus, ibland blir minus svårt och då är det inte så roligt.

Intervjuaren: Hur kommer det sig att du är bra på att räkna men lite sämre på minus och hundratal?

Barn: Det är svårt att veta hur man gör.

Intervjuare: Hur skall du lära dig det då?

Barn: Försöker att lära sig (s. 146-147).

Enligt Pramling m.fl. (1995) sammanfaller svårighetsgrad med intresse för ämnet eller aktiviteten, vilket sannolikt också kan jämföras med förskoleklassen och samlingsituationen, avseende introduktion av ett matematiktema. Om något är roligt så väcks intresse och om något är svårt så blir det också tråkigt.

Barn kan också fundera på hur de skall träna matematik för att bli bättre. Pramling m.fl. (1995) ger exempel på att barn anser att de behöver träna lite varje dag för att öka sina kunskaper.

Intervjuare: Hur kommer det sig på att du är bra på att skriva men dålig på matte?

Barn: Det vet jag faktiskt inte.

Intervjuare: Nej, men om du tänker lite och funderar.

Barn: Kanske, jag vet att jag lärde mig läsa så bra, för jag tränade varje dag.

Intervjuaren: Jaha

Barn: Matte tränar jag inte varje dag (s. 150).

Barnen försöker förstå matematiken genom att tänka, menar forskarna. En tendens visar att barn som redan under sin förskoletid varit involverade i den fenomenografiskt inspirerade utvecklingspedagogiken, talar sig fram till fler lösningar på ett problem och kommer på fler idéer under intervjutillfället (Pramling m.fl., 1995). En slutsats kan vara att när barn talar sig fram till fler lösningar, bidrar detta till att svårigheter inte behöver framstå som svårigheter, utan lösningar finns att tillgå.

Estetiska uttrycksformer

Aktiviteter såsom bild (teckning, målning), sömnad, klippa och klistra innefattande olika material, är områden som är vanligt förekommande inom förskoleklassens pedagogiska samling. Som en väg till bl.a. matematiskt tänkande och läs- och skrivområdet har ofta förskolan (idag också förskole-

klassen) och skolan använt sig av olika former av skapande aktiviteter (Utbildningsdepartementet, 2006a, 2006b). Bildskapande och andra kreativa aktiviteter stimulerar barns lärande och intresse för matematik, läsning och skrivning. Vygotskij (1978) menar att bildframställningar har sitt ursprung i barns kommunicerande gester. Barn kommunicerar med bilder, likaväl som med ord och gester (Mead, 1934/1967). Malmström (2006) framhåller att kommunikation utvecklas genom estetiskt arbete och olika konstformer. Former och bilder förändras i takt med att aktörerna talar om dem verbalt. Det handlar om att experimentera för att nå önskad kommunikation, eftersom ingenting är fel i den skapande processen (Malmström, 2006).

Enligt Löfstedt (2001) har icke-verbala uttrycksformer såsom bild och musik alltid haft en framträdande roll vid sidan av det verbala språket. Forskaren anser att dessa uttrycksformer är redskap med vars hjälp vi förstår världen. Löfstedt menar att bildskapande aktiviteter ingår i sociala praktiker, i vilket bildskapandet förbundet med lärande, ger mening åt deltagarna. Bildskapandet är en del i samlingsaktiviteten tillsammans med övriga teman eller aktiviteter. Hur är då bildskapandet utformat för barn i förskoleklassen?

Bildskapandet i förskolan, förskoleklassen och skolans första år har undersökts av Bendroth Karlsson (1996) med fokus på karaktären och innehållet i lärarledda bildaktiviteter. Datamaterialet bestod av videoinspelningar i vilka forskaren har analyserat samspelet mellan lärare och barn. En av de slutsatser Bendroth Karlsson kom fram till är att hälften av de 14 analyserade bildaktiviteterna dominerades av andra syften än de estetiska bildmässiga. Kunskapssyften kunde vara överordnade i exempelvis en målning av ett motiv eller betoning på begreppsträning, respektive att följa instruktioner vid en bildaktivitet. Bendroth Karlsson menar att barn kan ha egna uppfattningar, tankar och idéer som inte alltid överensstämmer med lärarens, vilket kan skapa problem och svårigheter i kommunikationen mellan barn och vuxna. Det är barnets norm som avgör vad som skall vara med på en bildaktivitet, samt om bilden från barnets perspektiv anses vara bra eller inte. Barnet får i bildskapandet redskap att formulera eventuella svårigheter och får på så sätt möjligheter att beskriva hur ett problem kan lösas. Löfstedt (2001) påpekar hur viktig kommunikationen är mellan barn och lärare, framför allt när det handlar om att förena likhetsnormen i ett temagestaltande, med den normfrihet som råder i praktiken.

Det är viktigt för barnet att pröva sig fram i sitt bildskapande och upptäcka att bilden får en innebörd och liknar något som barnet känner igen. Frågan kan ställas om barn erfar svårigheter på ett likvärdigt sätt då de genomför en bilduppgift i jämförelse med exempelvis en skrivuppgift. Vygotskij (1995) för ett resonemang kring teorin om att barnets tanke bromsar in i samma ögonblick som barnet fattar pennan för att börja skriva. ”Jag vet inte alls vad jag skall skriva. Ingenting kommer jag på” är förklaringar till barns oro över att börja skriva. Skillnader i svårighetsgrad mellan olika uttrycksformer kan vara förklaringen, menar Vygotskij. En fråga som kan ställas utifrån Vygotskijs tankegång är vad som händer med barns lärande när de inte blir hjälpta ur svårigheter av sin lärare.

När barn uttrycker vad de erfar som svårigheter i samband med en bild, framhåller Vygotskij (1995) att yngre barn oftast har svårigheter med att beskriva vad bilden föreställer. Vad barn erfar som svårigheter när de själva skapar en bild är enligt Löfstedt (2001) att inte våga pröva på bildskapandet och utveckla detta. Det handlar om en omutlig förtröstan på barns självständiga förmåga, utan att ge dem den hjälp de behöver (Löfstedt, 2001). Att barn har svårt att berätta om vad de ritat kan tolkas som en protest mot vuxna anser Änggård (2002). Vissa barn vill inte eller så har de svårigheter att svara på vad de tecknar eller färglägger. Forskaren ställer sig frågan om situationen inte är tillräckligt engagerande eller om uppgiften är ointressant, speciellt om barn ritat motivet flera gånger tidigare. En annan orsak kan vara att barn skyndar sig att teckna en bild så att läraren skall bli nöjd (Änggård, 2002). Änggårds slutsatser kan tolkas utifrån Meads (1934/1967) tankegång om handlingens innebörd och dess betydelse för hur mottagaren skall tolka handlingen. Barn har ett mål och använder handlingen och protesten för att komma ur svårigheten.

Lärarens mål med undervisningen styrs utifrån olika intresseprofiler, menar Lindfors (1991). Detta är framför allt tydligast inom grundskolans senare årskurser, där uppdelningen i ämneslärare och klasslärare förekommer. Att fånga barns intresse utifrån ämnets innehåll eller fostran genom en aktivitet som exempelvis slöjd, innebär att utgå från olika perspektiv på vad som är viktigt att lära i skolan (Lindfors, 1991). Att behärska olika uttrycksformer är en förutsättning för skapande förmåga och kräver teknisk skicklighet framhåller Björkdahl Ordell och Kärrby (2006). Skapande förmåga och slöjdande bygger på hantverksskicklighet, samt förmågan till fantasi och

skapande (Björkdahl Ordell & Kärrby, 2006). Hur barn erfar och hanterar svårigheter, blir intressant mot bakgrund av hur viktig processen i skapandet är. Barn blir delaktiga i skapandeprocessen och det egna lärandet och får känna att de duger och har roligt. Björkdahl Ordell och Eldholm (2003) lyfter fram barns glädje i att ha något avslutat att visa upp för föräldrarna, samt betydelsen av att uppmuntras att berätta hur de genomfört uppgiften.

Andra former av estetiskt skapande som kan förekomma i förskoleklassen är olika pappersaktiviteter. Sahlström (2006) behandlar aktiviteten vika papper, där aktivitetens syfte är att barnen skall göra sin första bok. Uppgifter erfars olika av barnen och svårigheter uppkommer i samband med att barnen inte förstår hur läraren vill att pappret skall vikas. Att vika pappret på ett korrekt sätt är en förutsättning för att gå vidare med skriv- och räkneuppgiften. Sahlström menar att kritik kan riktas mot lärarens användning av den här typen av upplägg, elevernas deltagande blir begränsat och inte ett godtagbart lärande.

Delaktighet är ett begrepp som visar på om barns perspektiv i en skola för alla förekommer. Det är viktigt att fundera på vilka de didaktiska konsekvenserna blir vad gäller innehåll, arbetsformer och arbetssätt i klassrummet (Ahlberg, m.fl., 2005). Doverborg och Pramling Samuelsson (1999) framhåller vikten av att fånga barns perspektiv. Situationen som forskarna beskriver är hämtad från förskolans femårsgrupp, där en grupp barn har fått sy dräkter inom temat katter. Katterna har fått olika dräkter och karaktärer. Det barnen erfar som svårigheter i samband med temat får möjligheter att bearbetas och diskuteras utifrån att det finns olika sätt att tänka. Barnen leker katter, målar sig i ansiktet för att likna katter och ritar katter. Teckningarna sätts sedan upp så att alla barn kan se teckningarna och den variation som går att urskilja. Barnen deltar i sin egen lärandeprocess utifrån att lek, skapande och kreativitet är ett sätt att förstå sin omvärld (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson).

Lek

Lek är liksom tidigare presenterade innehållsliga temaområden, en aktivitet som förekommer inom förskoleklassen och den pedagogiska samlingen, men i mer eller mindre omfattning i samband med lärande av innehållsliga aktiviteter. Lek i förskoleklassen är inte belyst i något större forskningsprojekt på grund av förskoleklassens relativt nya roll i skolsystemet (1998). Barns möjligheter att leka i samband med lärande, samt lärares förhållningssätt till

betydelsen av att använda leken i samband med lärande varierar i praktiken. Lekens betydelse för hur barn hanterar svårigheter av ett innehåll och handlar för att komma ur svårigheter behandlas på olika sätt av de vuxna kring barn.

Några av de mest kända teoretikerna från första hälften och även in på andra hälften av 1900-talet har lagt grunden för den förståelse av lek som vi idag har teoretisk och praktisk kunskap inom förskola, förskoleklass och skola (Fröbel, 1995; Vygotskij, 1978; Mead, 1934; Bühler, 1941; Piaget, 1972; Erikson, 1986; Winnicott, 2003). För vissa av ovan nämnda forskare är inte lek teorier det huvudsakliga forskningsområdet, men ändå värt att omnämna. Eriksson (1986), beskriver utifrån en psykoanalytisk teoribildning, leken som terapeutisk och ett sätt för barnet att bota sig själv. Forskaren menar att jaget har förmåga att återhämta sig och bota sig själv genom lekverksamhet. Leken kan även användas till att diagnostisera och behandla barn i ett terapeutiskt syfte.

Vygotskij (1978), som av de flesta forskare uppfattas som grundare av den sociokulturella skolan, innefattar också i sina teorier en lek teori, där leken betraktas som barnets viktigaste aktivitet när det gäller att utveckla medvetande om världen. Vygotskij menar att lek bidrar till utveckling av kognition och abstrakt tänkande. Piaget (1972b, 1975, 1976) lyfter fram barnets intellektuella utveckling och delar in leken i olika stadier, vilka är åldersbundna. Leken och barnets lekförmåga utvecklas efter barnets mognad och följer alltså barnets kognitiva utveckling. Bronfenbrenner (1979) hävdar att förståelsen av barns lek och utveckling beror på sammanhang och kulturella förhållanden.

Synen på lek och lärande som åtskilda eller som relaterade till varandra varierar inom forskningen. Så gör också synen på innebörder i lek och lärande och inte bara i förhållandet integrerade eller åtskilda. Rasmussen (1996, 2002) menar att lek avgränsar sig från annan verksamhet och är kritisk till att blanda ihop lek och lärande. ”leg er mere forbundet med dannelse end med laering” hävdar Rasmussen (s. 24). Även Lillemyr (2002) är av uppfattningen att lek och lärande är två olika fenomen. Lillemyr betraktar leken som en brobyggare mellan å ena sidan begreppet och fenomenet lek och å andra sidan lärande som begrepp och fenomen. Barn måste få möjligheter att växla mellan lek och lärande i förskola och skola. Samtidigt anser Lillemyr att lärande som begrepp och fenomen bör ses i ett vidgat perspektiv och anknytas till fantasi och

kreativitet. På detta sätt vidgas perspektivet och barn kan tillägna sig kunskap i förskola och skola. Leken ger näring åt delar av lärandet som inte alltid har haft en framträdande roll i skolan.

Barnen skapar sin egen kultur i leken och gruppgemenskapen framhåller Käraby (1997). Lärandet sker i samspel med andra barn och vuxna i ett ständigt utbyte av erfarenheter, aktiviteter och kommunikation. Käraby hävdar att barn lär i leken, men de lär något annat än vad de lär i undervisningen. Barn har oftast inte någon uppfattning om motivet med lärandet och det beskrivs ganska fragmentariskt av barnen själva (Käraby, 1990).

Johansson och Pramling Samuelsson (2002) uttrycker att inom utvecklingspedagogisk forskning ses lek och lärande som förenliga och intimt förknippade med varandra. Johansson och Pramling Samuelsson framhåller dock att det finns tecken på att leken håller på att minska i förskolan till förmån för mer skolinriktade aktiviteter, vilket också gäller verksamheten kring de första skolåren. Leken är samtidigt det redskap som barn många gånger använder i samspelet och kommunikationen med andra barn och vuxna inom förskoleverksamhet, förskoleklass, samt de första skolåren.

I ett helhetsperspektiv på barns utveckling är leken enligt Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2003) en del i utvecklingen. I lek förekommer ett samspel mellan dess olika aktörer menar Tullgren (2003). När lärarna är lekfulla och fulla av lust, påverkar detta barnen positivt och de vill gärna ha med lärarna i sin lek. Sedan kan man alltid fundera över likheten mellan barns- och vuxnas lek och ställa sig frågan om den lekfulla läraren som själv tycker att en lek är rolig påverkar barnen till att leka? Det man kan säga är att alla barn och vuxna vet hur det känns att leka (Sutton-Smith, 1997). Om lekens funktion som rolig och lustbetonad råder det knappast något tvivel om, men lek är så mycket mer än bara att vara lustbetonad. Leken är nödvändig för ett hälsosamt och balanserat liv (Johansson, 2005) eftersom den på samma gång är både kognitiv, emotionell och social. För barnet är det betydelsefullt att få vara med i leken och detta kräver social och emotionell känslighet, påpekar Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2003). En kreativ och fantasifull lekmiljö är då av stor betydelse, eftersom hela barnet är invecklat i lekens objekt.

När det gäller synen på lek och lärande blir det angeläget att fundera över vad som påverkar lekens innehåll, form och dimensioner (Johansson & Pramling Samuelsson, 2006). Då teorierna om lek omsätts i den verksamhet som studeras, visar Rubinstein Reich (1993) att lek är viktig och hör till den dagliga verksamheten och samlingsituationen. Lek förekommer i de samlingar Rubinstein Reich studerat och kategoriseras som gissningslekar, ramslekar och tafattlekar. Flera av lekarna skapar enligt forskaren gemenskap och barnen blir bekräftade i och med att det är en struktur på lekarna som uppmärksammar barnen individuellt. I leken utvecklar barnen social kompetens vilket medverkar till att barnen lär sig kompromissa och känna sympati och empati, vilket enligt Pramling Samuelsson och Sheridan (1999) är viktiga aspekter i ett barns utveckling.

Enligt Tullgren (2003) är det betydelsefullt att lyfta fram *att* barn leker, *vad* barn leker, samt *hur* barn leker. Tullgren menar att i styrningen av barns lek, aktiveras barn och blir kreativa, vilket i sin tur påverkar barns lärande för framtiden avseende förmåga, kompetens och kunskap (se Foucaults, 1973, 1985 maktperspektiv). I aktiviteter styrda av vuxna råder det många gånger tydliga regler när det gäller vad som är lämpligt att göra, när det är lämpligt att tala, vem det är lämpligt att tala med osv. Det är värt att reflektera över om det är tillåtet att leka i samband med ett innehållsligt tema eller aktivitet, framför allt när barn möter svårigheter. Tullgren (2003) nämner samlingen som exempel på en aktivitet, där tydlig övervakning förekommer. Läraren övervakar situationen med kontroll över samlingsens olika aktiviteter. När avsteg från ordningen förekommer korrigeras detta på olika sätt. Samtidigt har lärarna att leva upp till diskursen om barnet som fritt att utforska omvärlden genom lek.

Löfdahl (2002) betonar att leken inte på något sätt skall förringas, utan ses som en viktig del i vardagen för barn i förskoleåldern. Tidigare har leken studerats ur ett nyttoperspektiv med sikte på barns framtid snarare än den situation som barn befinner sig i när de leker. Löfdahl anser att lekens funktion har diskuterats, snarare än innehållet. Leken är ett uttryck för barns meningsskapande, där både de sociala och kulturella dimensionerna införlivas och förenas med varandra. I en studie beskriver Löfdahl hur barn ser på sin egen lek, där lekens innehållsliga och kommunikativa aspekter är i fokus. Genom observationer och samtal har Löfdahl studerat barns lekar på två förskoleavdelningar och menar att innehållet i leken är en del av barns dagliga

tillvaro och anses vara en del av förskolans värld. Jämförelser kan göras med förskoleklassen som enligt läroplanen skall utveckla barns nyfikenhet och lust att lära, där lust, lek och lärande är förenliga (Myndigheten för skolutveckling, 2006).

Lekens tema utvecklas genom kommunikation om innehållet menar Löfdahl (2002). I åldrarna före och runt skolstart kan detta ses som betydelsefullt. Om leken inte enbart skall upplevas ha en viktig funktion i förskolan, utan även få möjlighet att komma in i skolan, krävs ett socialt sammanhang påpekar Lindqvist (2002). Hur lek och lärande används i samband med ett innehåll blir då viktigt med avseende på att erfara ett innehåll eller uppgift som intressant och meningsfullt för att förstå innehållet eller uppgiften.

I samlingsituationen finns möjligheter för sexåringen att lära och introduceras i ett tema. Leken ger barn utsikter att erövra världen, menar Doverborg och Pramling Samuelsson (1999). En utveckling sker genom leken, vilken främjar barnen socialt, känslomässigt, intellektuellt och motoriskt. Leken stimulerar även språket och skriftspråsutvecklingen, samt det matematiska tänkandet (Doverborg & Pramling Samuelsson, 1999). Att leken stimulerar skriftspråkutvecklingen redan i förskolan anser även Hagtvét (2002) och att förankra skriftspråket i meningsfulla sammanhang blir då viktigt. Barnen kan stimuleras att lekläsa och lekskriva sagor och berättelser. Intresset för lekens och lekpedagogikens pedagogiska värde som en innehållsaspekt och lärande i strukturerade verksamheter, har enligt Hjort (1996) ökat. Detta är en reaktion på att den formella undervisningen kryper längre ner i åldrarna menar Hjort. En jämförelse kan göras med Lindqvist (1995, 2002), som är kritisk till den rationella kunskapssyn som råder i förskolan. Lindqvist menar att det innehåll som planeras skall underordnas barns lek och inte tvärtom. Som nu är fallet åskådliggörs först begrepp som därefter bearbetas med hjälp av skapande verksamhet. Istället för att åskådliggöra begrepp som sedan bearbetas anser Lindqvist (2002) att lärare skall välja att arbeta med teman som tar sin utgångspunkt i lek och skapande ämnen.

Enligt Lpo 94 är skapande arbete och lek väsentliga delar i det aktiva lärandet och har stor betydelse under framför allt de tidiga skolåren (s. 7). Knutsdotter Olofsson (1996) anser med fokus på barns perspektiv att barn skaffar sig kompetenser genom leken. Barn som leker presterar mer än annars eftersom

leken saknar prestationskrav i jämförelse med en uppgift inom en planerad aktivitet.

Då barnen själva får svara på hur de uppfattar samlingens syfte, finns inte leken med som ett innehåll (Morsing Berglund, 1994). Innehållet i samlingen kopplas inte samman med lek, att lek och lärande hör ihop eller att de lär sig på ett lekfullt sätt. I en av de studerade grupperna i sexårsverksamheten (jfr med dagens samling i förskoleklass) uppfattade barnen samlingen som ett tillfälle när de får information om vad som skall hända under dagen. Ett exempel från Morsing Berglunds studie ser ut på följande sätt:

I: Men varför har man en sån här samling då?

B: Så man ska komma ihåg saker.

B: Om boken dom sakerna vi ska komma ihåg.

B: Att t.ex. på gympan...och till biblioteket...

B: Ja, till bio...kolla på teater.

I: Mm, ni pratar om det då...när ni sitter i samlingen?

B: Ibland när vi ska det (s. 181-182).

Morsing Berglunds frågor till barnen om samlingens syfte uppfattas olika i de grupper som studeras. Gemensamt är dock att flera barn i de studerade grupperna inte nämner att samlingens syfte var att leka. Om lek nämns i utsagorna är det i form av fri lek, vilket förekommer efter en arbetsstund. Att *lära sig göra saker, lära sig om* eller *det man ska eller inte ska*, var istället centralt för flera barn. Gemensamma drag för de vuxna i Morsing Berglunds studie är att barn lär sig genom lek. Hur de vuxna undervisar om ett tema blir då betydelsefullt mot bakgrund av hur barnen sedan hanterar svårigheter med temainnehållet.

Sammanfattning av forskningsområdet och kritiska reflektioner

I detta kapitel har den forskning presenterats som är relevant för att förstå *samlingen som pedagogisk mötesplats för lärande, socialt samspel, kommunikation och delaktighet, där barns olika sätt att erfara och hantera svårigheter fokuseras.*

Det första avsnittet av kapitlet berör samlingen som pedagogisk mötesplats (Davidsson, 2000). Forskningen (Ahlberg, 2007a; Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003) visar på att samlingen är en pedagogisk mötesplats i vilken det skapas olika möjligheter för barns lärande, sociala samspel,

kommunikation och delaktighet. Dessa forskare uppfattar att den övervägande uppfattningen bland lärare i förskoleklass och skola är att förskoleklassens pedagogiska samling är skolförberedande. Forskningen inom området visar också på att förskoleklassen har tagit över den roll som sexårsverksamheten tidigare hade – sexåringen skulle förberedas för skolstarten (Kärrby, 1990b; Markström, 2005). Förskoleklassen utgör härmed en brygga mellan förskolan och skolan som skall möjliggöra en varsam övergång till grundskolan, samtidigt som förskoleklassen är en egen skolform (Utbildningsdepartementet, 2006b).

Vad barn erfar som svårigheter och hur barn hanterar svårigheter i förskoleklassens pedagogiska samling, beror på hur samlingsituationen tar sig uttryck och barns möjligheter till delaktighet, kommunikation och samspel (Ahlberg, 2001a, 2001b; Mead, 1934/1967; Williams, Sheridan & Pramling Samuelsson, 2001). Dessa forskare är relativt ense om att förskoleklassens pedagogiska samling uppfattas som skolförberedande av lärare. Forskning som visar på motsatsen eller som belyser fördelarna har, vad jag vet, ännu inte presenterats i någon studie. Den kritik som lyfts fram inom denna forskning talar snarare emot det synsätt som förekommer i praktiken vad gäller förskoleklassen som skolförberedande (Davidsson, 2000; Markström, 2005). Kritiken pekar även på att förskolans och skolans olika skoltraditioner är svåra att förena i förskoleklassen (Karlsson, Melander, Pérez Prieto & Sahlström, 2006)

Forskning om lärande, socialt samspel, kommunikation och delaktighet visar på att medvetenheten hos läraren får konsekvenser i ett vidare perspektiv. Lärarna har möjligheter att påverka och strukturera ett innehåll. Forskningen pekar också på att det är viktigt för läraren att ha kunskap om hur barn tänker i olika lärandesituationer för att kunna bemöta dem i deras funderingar (Ahlberg, 2001a, 2001b; Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003). Kritik riktas dock mot att innehållet, formen och strukturen i samlingen efterliknar skolans innehåll och struktur (Davidsson, 2000; Rosenqvist, 2000).

Ordning, regler och makt visar sig genom att barn exempelvis skickas ut från samlingsituationen till angränsande rum, då de anses störa ordningen eller bryter mot regler. Rubinstein Reich (1993) och Markström (2005) visar att samspel mellan barn och lärare, samt barn och barn förekommer i mindre grad då barn anses störa ordningen och på grund av det visas ut. I motsats till

ett förhållningssätt där ordning, regler och makt enbart används, är också den pedagogiska samlingen en möjligheternas mötesplats där lärare kan uppmärksamma och beakta att barn på olika sätt erfar och hanterar svårigheter. Studier som lyfter fram lärares makt över barn i en lärandesituation handlar om vems perspektiv som är i förgrunden eller i bakgrunden (Ehn, 1983). När Ehn presenterade sin studie väckte den debatt och kritiserade vuxnas bemötande av barns perspektiv⁹. Barns perspektiv har där- efter allt mer blivit ett perspektiv som lyfts fram inom forskningen.

Barns olika sätt att erfar och hantera svårigheter, behandlar vad barn erfar som svårigheter och hur de hanterar svårigheter. Svårigheter i den pedagogiska samlingen handlar om svårigheter i samband med en uppgift inom ett temaområde. Innehållsliga temaområden såsom läsning och skrivning (Kullberg, 1993, 2004; Eriksen Hagtvét, 2002; Sandström Kjellin, 2002; Taube, 2004; Gustafsson & Mellgren, 2005) har studerats från ett flertal perspektiv av vilka pedagogiska, specialpedagogiska och sociala perspektiv har ett tydligt fokus på omgivningen som påverkande, avseende vem som är ägare av en svårighet (Ahlberg, 2001a, 2001b).

I ett specialpedagogiskt perspektiv på läs- och skrivsvårigheter betonas uttryckligen att svårigheter inte är individrelaterade, utan orsakade av situationen, verksamhetens organisation, omgivningen och miljön runt barnet (Ahlberg, m.fl., 2002; Emanuelsson, Persson & Rosenqvist, 2001), vilket också är det förhållningssätt till svårigheter som tillämpas i föreliggande studie. Svårigheter är samtidigt något som finns i den pedagogiska samlingen och som uppstår i samband med en uppgift eller ett innehållsligt tema. När det gäller läs- och skrivutvecklingen, är forskningen enligt Lundberg (2007) till viss del inriktad på själva läs- och skrivprocessen och inte vad som är svårt för barn i förskoleåldern och yngre skolåldern eller hur svårigheter uppstår i samspelet mellan barn och lärare/barn. Kritik riktas mot att det många gånger är individens biologiska förutsättningar och inte i första hand omgivningen och miljön som ger barnet förutsättningar att lyckas i skolarbetet/-förskoleklassarbetet (Ahlberg, 2001a, 2001b).

Inom matematikens område visar forskningen (Doverborg, 1987; Emanuelsson & Doverborg, 2006; Ahlberg & Hamberger, 1995) att barn

⁹ År 1983 var barns perspektiv inte i fokus i samma utsträckning som idag. Begreppet *barns perspektiv* var inte heller ett vedertaget begrepp inom barnforskningen (Johansson & Pramling Samuelsson, 2003).

redan i förskolan lär sig matematiska begrepp i vardagen och att barn får möjligheter att utveckla sin matematiska kompetens. Forskningen lyfter också fram barns nyfikenhet och lust att lära matematik genom lek. Styrkan i dessa studier är att matematiken lyfts fram inom förskolan och tidigare sexårsverksamhet. Förskoleklassen är, vad jag vet, ännu inte representerad på grund av dess relativt nya roll i utbildningssystemet (1998), vilket enligt mitt sätt att se behöver lyftas fram i ny forskning. Matematiken i lekfull form kan för yngre barn avdramatisera ämnet som ett svårt ämne. Barn skall aldrig få uppleva att de själva är orsaken till svårigheter i matematik. Snarare handlar det om att väcka barns intresse genom en variation i sätt att tänka kring matematik och att det finns olika sätt att komma fram till lösningar (Pramling, Klerfelt & Granel, 1995). Kritik riktas mot den forskning som framhåller att individen har del i svårigheterna. Barn är aldrig orsaken till problemet, utan det är en samverkan mellan individ, grupp och samhälle som är avgörande för om barnet skall erfara matematiksvårigheter (Sahlin, 1997).

Ett annat temaområde som är vanligt förekommande inom förskoleklassens pedagogiska samling är *estetiska uttrycksformer*. Forskningen (Doverborg & Pramling Samuelsson, 1999) beskriver relativt samstämmiga resultat, avseende vikten av dessa uttrycksformer i verksamheter för yngre barn. Skapande aktiviteter som i sig inte fokuserar på läsning, skrivning och matematik, ger emellertid möjligheter att utveckla läs- och skrivprocessen, samt matematiskt tänkande. Barn kommunicerar med bilder, likaväl som med ord och gester. Kommunikation genom ord, gester och symboler är också uttrycksformer som kan studeras i föreliggande studie (Mead, 1934/1967; Vygotskij, 1978).

Svårigheter som forskningen lyfter fram i samband med estetiska uttrycksformer kan för barn vara att följa instruktioner eller att inte förstå hur läraren tänker sig att uppgiften skall genomföras. Trots studiernas samstämmighet, saknas forskning kring estetiska uttrycksformer och dess betydelse i förskoleklassen, vilket jag menar behöver utvecklas ytterligare när det gäller hur skapande aktiviteter används i lärandesituationen. Den kritik som kan riktas mot studier som behandlar estetiska uttrycksformer är att själva ämnet fokuseras och inte det sammanhang som ämnet ingår i. Barns egna uppfattningar, tankar och idéer överensstämmer inte alltid med lärarens menar Bendroth Karlsson (1996), vilket kan skapa svårigheter i samspelet och kommunikationen mellan barn och lärare.

Olika synsätt på *lek* framkommer inom forskningen. Vygotskij (1978) betraktar leken som barnets viktigaste aktivitet när det gäller att utveckla medvetande om världen. Piaget (1972) delar in leken i olika stadier, vilka forskaren ser som åldersbundna. Barnets lekförmåga utvecklas efter barnets mognad och följer barnets kognitiva utveckling. I motsats till Piaget, anser Eriksson (1986) att leken har ett terapeutiskt syfte och är ett sätt för barn att bota sig själv. Lillemyrs (2002) perspektiv på lek är att det handlar om tankekonstruktioner eller tankemodeller som hjälper barnet greppa om lekens natur. Lek och lärande är två olika fenomen enligt Lillemyr. Lek avgränsar sig från annan verksamhet framhåller Rasmussen (1996, 2002) och är kritisk mot att blanda ihop lek och lärande. Olika synsätt på lekens syfte och relationen till lärande möter också kritik. Ett exempel är Piagets perspektiv på lek, vilket betraktas utifrån olika stadier som motsäger forskning som framhåller att barndomen inte är indelad i åldersbundna stadier (Vygotskij, 1978).

Lek och lärande relaterar till varandra framhåller Doverborg och Pramling Samuelsson (1999), Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson, (2003), samt Johansson och Pramling Samuelsson (2006), vilket också är utgångspunkten till lek och lärande i föreliggande studie. Kritik kan givetvis riktas mot detta sätt att se på lek och lärande likväl som kritik kan riktas mot forskning som pekar på lek och lärande som icke-relaterade till varandra (Rasmussen, 1996, 2002). Enligt styrdokumentet främjar leken lusten till lärande, vilket kan ses som en vägvisare i förskoleklassen vad gäller perspektiv på lek och lärande (Utbildningsdepartementet, 2006b).

Sammantaget visar forskningsområdet på att samlingen upplevs av lärare som en pedagogisk mötesplats för lärande, socialt samspel, kommunikation och delaktighet (Ahlberg, 2007a; Mead, 1934/1967; Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson). Barnen erfar dock svårigheter med innehåll och uppgifter. Forskningen pekar på att lärare dels uppfattar skolformen, förskoleklassen som skolförberedande, dels samlingen som aktivitet inom förskoleklassen som skolförberedande (Davidsson, 2000; Morsing Berglund, 1994; Kärrby, 1990b; Markström, 2005).

Forskningsöversikten har framför allt haft som syfte att ge en bild av de temaområden som erfars som svåra i den pedagogiska samlingen. Fokus har först och främst varit på de temaområden som är vanligt förekommande i förskolan, förskoleklassen och de tidiga grundskoleåren. Avsikten med detta

något bredare perspektiv vad gäller beskrivning av innehållsliga temaområden grundar sig på att förskoleklassen är en relativt ny skolform (1998). Forskningen har inte i samma grad belyst samlingen i förskoleklassen men däremot samlingen i förskolan. De studier som är representerade inom forskningsområdet visar på det innehåll som barn vanligtvis möter i förskoleklassen och samlingen.

BARNNS OLIKA SÄTT ATT ERFARA OCH HANTERA SVÅRIGHETER SOM FORSKNINGSSOMRÅDE

Mot bakgrund av den tidigare forskningsöversikten behandlas i detta kapitel som forskningsområde barns olika sätt att erfara och hantera svårigheter i förskoleklassens pedagogiska samling. Föreliggande studie relateras till ett relationellt perspektiv på svårigheter och avser att tillföra det specialpedagogiska och pedagogiska forskningsfältet ny kunskap om vad barn erfar som svårigheter och hur barn hanterar svårigheter i samlingsituationen.

Studier av barns svårigheter i förskoleklassens pedagogiska samling

Barn i förskoleåldern kan på olika sätt befinna sig i svårigheter vilket ofta inbegriper en komplicerad lärandesituation. Den forskning som behandlar svårigheter i någon form inom förskola, förskoleklass och skolans första år är främst fokuserad på svårigheter av ämnesinriktad karaktär såsom läs- och skrivproblematik¹⁰ och begrepp inom matematikens område (Lundberg & Sterner, 2006).

Forskning om barns svårigheter i förskoleklassen oavsett innehållsområde har antingen studerats utifrån ett individinriktat perspektiv eller ett relationellt synsätt – ett s.k. omvärldsperspektiv. När svårigheter ses relationellt handlar det om att uppfatta faktorer utanför barnet som påverkningsbara för att underlätta svårigheter. Inom ett relationellt perspektiv utgår man från ett synsätt där problem och svårigheter ses som följer av brister i kommunikationen och samspelet mellan vuxen och barn (Ahlberg, 2007b; Nilholm, 2003; Persson, 2003; Skidmore, 2004). Kritik har riktats mot att forskning utifrån en positivistisk utgångspunkt inte tagit någon hänsyn till barnets sociala miljö, utan varit fokuserad på individen som avvikande (Haug, 1998). Denna forskning har influenser från psykologisk testteori och medicinsk forskning (Magnusson, 2003; Gillberg, 2005). Barns svårigheter

¹⁰ För intresserade läsare kan femton svenska forskares tankar om barns skriftspråklärande läsas. Studien finns presenterad i Kullberg och Åkesson (2006). Emergent Literacy. IPD rapporter. Göteborgs universitet, institutionen för Pedagogik och Didaktik.

blir då något som är kopplat till barnet och blir på så sätt individinriktat (Ahlberg, 2001a). Åtgärder riktas mot det enskilda barnet och man försöker kompensera de brister som barnet anses ha. Eftersom svårigheter skapas och äger rum i ett sammanhang är det individinriktade och relationella perspektivet gränsöverskridande i en lärandesituation som den pedagogiska samlingen. En lärandesituation handlar alltså sällan om det ena eller andra perspektivet utan en kombination av bådadera. Vilket synsätt eller förhållningssätt som är mer eller mindre framträdande hos lärare återspeglas i praktiken – hur lärare ser på svårigheter visar sig i bemötandet av barns frågor, kommunikation och handlingar i samband med lärandesituationen (Mead, 1934/1967). Huruvida det är barnet eller omgivningen som anses vara ägare av svårigheten har betydelse för hur arbetsformer och arbetssätt utformas i pedagogisk praxis.

Studier som lyfter fram svårigheter av innehållskaraktär och som kan sägas ha en relationell utgångspunkt på barns lärande är t.ex. Pramling Samuelsson (2000), Pramling Samuelsson och Mauritzson (1997), Pramling, Klerfelt och Williams Granelid (1995), Ahlberg och Hamberger (1995), Kullberg (1991), Eriksen Hagtvat (2002) samt Gustafsson och Mellgren (2000, 2005). Ett flertal lärandeområden såsom läs- och skrivområdet, matematikområdet, natur och estetiska uttrycksformer finns representerade inom nämnda författares forskningsområden. När det gäller skriftspråkslärande hävdar Gustafsson och Mellgren (2000, 2005) att det är vanligt förekommande att barn har svårigheter i den begynnande skrivfasen med att komma ihåg bokstäver, med att de blandar ihop bokstäver eller har svårt att skilja ut olika ljud. Forskningen inom området beskriver också svårigheter i att skriva bokstäver rätt och att kunna läsa dem rätt eller att inte kunna läsa och skriva (Heikkilä, 2006).

Inom matematikens område framkommer att barn i sexårsåldern känner en oro över att inte räkna rätt. Doverborg (1987) samt Emanuelsson och Doverborg (2006) framhåller att 3-7-åringar har svårigheter med talsekvenser över 30 (se kapitel 3). När barn i sexårsåldern upplever svårigheter inom matematikens område är det viktigt att de får pröva sig fram och utveckla egna tankar och funderingar (Ahlberg, 1992). Forskningen med fokus på svårigheter inom estetiska uttrycksformer antyder att barn också inom detta område har upplevelser av svårigheter trots att skapande och lek enligt styrdokumentet skall vara väsentliga delar i det aktiva lärandet (Utbildningsdepartementet, 2006b, s. 5). Barn upplever svårigheter med att teckna,

färglägga, sy eller klippa och är oroliga över att resultatet inte blir tillräckligt fint (Bendroth Karlsson, 1996; Löfstedt, 2001).

Hur svårigheter i samband med en uppgift erfars hör inte bara samman med barns förutsättningar utan också med deras intresse. Enligt Pramling Samuelsson m.fl. (1995) och Ahlberg m.fl. (2005) pekar forskningen på vikten av att barn inspireras till egna lösningar vilka stimulerar till lärande, samspel, delaktighet och kommunikation. Inom forskningen om svårigheter som barn erfar (Markström, 2005; Heikkilä, 2006) beskrivs dessa för barn i 4–6-årsåldern ofta på olika sätt beroende på om det rör sig om undervisning i själva samlingsringen eller undervisning efter samlingsringen – när barnen har satt sig vid ett bord för att arbeta med en uppgift utifrån samlings temainnehåll. Forskningsfokus ligger då antingen på vad som sker i samlingsringen eller på vad som sker när barnen har lämnat själva samlingsringen och arbetar med en uppgift. Dessa två olika forskningsfokus ger intressant och värdefull kunskap var för sig men inte någon samlad bild på den situation där barn erfar och hanterar svårigheter. Vad barn erfar som svårigheter och hur de hanterar svårigheter bör belysas i ett större sammanhang med möjligheter att upptäcka mönster i barns erfaranden och handlingar som annars skulle vara svåra att lägga märke till.

När svårigheter i samlingen är i fokus är det t.ex. barns koncentrations-svårigheter som lyfts fram inom forskningen. Rubinstein Reich (1993) har utifrån ramfaktorteorier (Dahlberg, 1985; Dahlberg & Åsén, 1986; Lundgren, 1979), Teacher-thinking (bl.a. Clandinin, 1986), kulturreproduktion (bl.a. Jackson, 1968) samt symbolisk interaktionistisk teori (Goffman, 1967; Mead, 1976) berört svårigheter i sexårsverksamhetens samlingar. Interaktionismen har i Rubinstein Reichs studie använts för att se vilken funktion samlingarna har för barnen. Samlingarna från barnens perspektiv handlar framför allt om gruppens tillgång eller begränsning men också om svårigheter att förstå vad läraren ställer för frågor eller att sitta stilla och koncentrera sig i samlingen. När läraren inte lyckas väcka barns intresse eller när barn inte är gruppvana protesterar de, menar Rubinstein Reich. Anknytningen till den symboliska interaktionismen i föreliggande studie används framför allt i syfte att belysa barns handlingar vid svårigheter i samband med en uppgift eller ett temainnehåll och inte med fokus på samlingens funktion i sig, i detta avseende skiljer sig studierna åt och skapar olika kunskap.

Teoretiska utgångspunkter för att studera barns olika sätt att erfarra och hantera svårigheter

I föreliggande studie behandlas barns olika sätt att erfarra och hantera svårigheter med grundval i tre teoretiska utgångspunkter, den utvecklingspedagogiska teorin (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003) det kommunikativt relationsinriktade perspektivet (Ahlberg, 2007a, 2007b) samt den symboliska interaktionismen (Mead, 1934/1967). De tre utgångspunkterna lyfter fram och belyser forskningsobjektet och den kunskapsbildning som resultatet bidrar till. Kunskapsbildningen utifrån tre teoretiska utgångspunkter och centrala analytiska begrepp bidrar till olika nyanser av forskningsproblemet som sammantaget kompletterar varandra.

I de teoretiska utgångspunkterna speglas barns perspektiv och en skola för alla barn. Barns perspektiv är en gemensam nämnare i samtliga tre teoretiska utgångspunkter. Forskning inom det pedagogiska området samt didaktisk forskning som lyfter fram barns perspektiv och erfarenhetsvärld är också relevant för det specialpedagogiska fältet (Ahlberg, 2007a), t.ex. hur barn tänker i samband med olika lärandesituationer (Johansson & Pramling Samuelsson, 2006).

Studier utifrån den utvecklingspedagogiska teorin och det relationsinriktade perspektivet lyfter fram barns möjligheter till delaktighet (Ahlberg, 2001a, 2001b; Pramling Samuelsson och Sheridan, 2003). Vikten av barns delaktighet har även betydelse inom andra teoretiska utgångspunkter som exempelvis det sociokulturella perspektivet (Hundeide, 2003/2006; Rogoff, 2003; Rogoff, Goodman Turkani & Bartlett, 2001), systemteorier¹¹ (Bronfenbrenner, 1979; Öquist, 2003) eller livsvärldsansatsen (Johansson, 1999, 2003).

Inom den forskning som gör barns perspektiv synligt är delaktighet inom förskola, förskoleklass och skola ett viktigt begrepp (Ahlberg, 2007a; Pramling Samuelsson & Sheridan, 2003). Relationen mellan barns delaktighet i den pedagogiska samslingen och barns perspektiv är också en relation som har en teoretisk grund i föreliggande studie. Den teoretiska grunden finns i de teoretiska utgångspunkternas analytiska begrepp som gör det möjligt att lyfta fram barns perspektiv (kapitel 2). Utgångspunkten är att lärande, samspel,

¹¹ Inom systemteorin finns olika synsätt men en gemensam uppfattning är att tänka i nivåer av system (Bronfenbrenner, 1979; Öquist, 2003).

kommunikation och delaktighet blir möjligt att studera när barns perspektiv beaktas. Den symboliska interaktionismen lyfter fram barns möjligheter till samspel och kommunikation¹². Samspelssituationer kan visa på om barn är delaktiga och får kommunicera kring innehåll och uppgifter i förskoleklassens pedagogiska samling.

Det är väsentligt att fånga in barns egna upplevelser och förståelse av det fenomen som ska läras (Eriksen Hagtvet, 2002; Johansson & Pramling Samuelsson, 2003). Genom att fånga barns erfarenhet och vara lyhörd för hur de uppfattar och talar om svårigheter möjliggörs en bättre förståelse för vad barn uttrycker.

Barnforskningen visar ganska entydigt att barns perspektiv är ett perspektiv som leder till att barns tankar, erfarenheter och upplevelser beaktas och tas på allvar (Kjörholt, 1991; Johansson & Pramling Samuelsson, 2003; Halldén, 2003; Sommer, 2003). Johansson och Pramling Samuelsson (2003) diskuterar begreppen *barns perspektiv* respektive *barnperspektiv* enligt följande:

Begreppen har, kan vi konstatera, blivit begrepp i tiden! Men vad kan barns perspektiv respektive barnperspektiv betyda i forskningssammanhang? Vilka ontologiska, epistemologiska och metodologiska perspektiv och strategier kan skapa möjligheter eller hinder för barns perspektiv respektive barnperspektiv att bli synliga i forskningen? Vilka innebörder kan dessa synsätt ha i praxis? Vilka förgivettaganden och etiska dilemman finns för den forskare eller pedagog som menar sig ha barns perspektiv eller barnperspektiv som utgångspunkt i sin yrkesverksamhet? På vilka grunder kan man anse sig företräda ett barnperspektiv och är det självklart så att detta intresse alltid gagnar barnen (s. 1)?

Johansson och Pramling Samuelsson (2003) tar i citatet ovan upp frågor som kan uppkomma i samband med begreppet *barns perspektiv*. Forskarna ställer frågor som är betydelsefulla för forskare och lärare att fundera över i forskning och praxis. Även Kjörholt (1991) väcker kritiska frågor i samband med forskning utifrån ett barns perspektiv. Kjörholt menar att barn-

¹²Den utvecklingspedagogiska teorin (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003) och det kommunikativt relationsinriktade perspektivet (Ahlberg, 2007a, 2007b) innefattar också begrepp som kommunikation och samspel. Delaktighet, kommunikation och samspel inom utvecklingspedagogiken kan beskrivas som begrepp vilka har betydelse i en lärandesituation i förskolan och de första skolåren utifrån en variationen i vad och hur barn urskiljer ett fenomen. Inom det kommunikativt relationsinriktade perspektivet förekommer förutom delaktighet också begreppet kommunikation och lärande, men då utifrån ett specialpedagogiskt perspektiv utifrån en skola för alla barn och omgivningens betydelse för en lärandesituation och interaktionen mellan människan och det sammanhang hon är en del av. Den symboliska interaktionismen har betoning på handlingens och symbolers betydelse i en samspelssituation (kapitel 2).

perspektivet¹³ är ett uttryck för barns protester och uppror mot vuxnas kultur. Barnperspektivet är alltså de vuxnas konstruktion. Enligt Kjörholt är barn inte i stånd till att ta ett barnperspektiv, de *är* i det.

Sommer (2003) menar utifrån ett pedagogiskt didaktiskt perspektiv, att vuxna bör ha en generell och specifik kunskap om barns lärande i tider då ett vuxenperspektiv till stor del dominerar inom den samlade barnforskningen. Sommers argumentering är i linje med föreliggande studie vad gäller vikten av att skapa kunskap som genererar kunskap tillbaka till praktiken. Lärare ges på så sätt möjligheter att förstå och tolka barns handlingar och symboler och medverkar därmed till ett meningsfullt lärande. Enligt Mead (1934/1967) representerar symboler de tankar som människan förmedlar genom sina handlingar. Att symbolerna tolkas som avsett av barnet är då av betydelse för både tolkaren och avsändaren (se kapitel 2).

Det huvudsakliga värdet med att studera barns olika sätt att erfara och hantera svårigheter är att studier av detta slag lyfter fram problem som barn möter nästan dagligen i den pedagogiska samlingen. Föreliggande studie avser att fylla en kunskapslucka och att öka förståelsen av svårigheter i förskoleklassens pedagogiska samling. De teoretiska utgångspunkterna ger en ontologisk grund för att tydliggöra barns perspektiv. Barns perspektiv kan alltså göras synligt utifrån flera teoretiska utgångspunkter. Föreliggande studie visar på ett av de sätt som barns perspektiv vad gäller att erfara och hantera svårigheter kan lyftas med utgångspunkt i studiens tre teoretiska utgångspunkter (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003; Ahlberg, 2001a, 2001b; Mead, 1934/1967).

¹³ Barnperspektivet istället för barns perspektiv är författarens benämning (Kjörholt, 1991).

DEL 2
DEN EMPIRISKA DELEN AV
UNDERSÖKNINGEN

KAPITEL 5

METOD

I detta kapitel presenteras inledningsvis de metodologiska utgångspunkterna för den empiriska studien. Därefter beskrivs undersökningsgrupp och urvalsprocess inför datainsamlingen. Databearbetning, analys- och tolkning behandlas därefter samt det mönster som växer fram. Kapitlet avslutas med etiskt ställningstagande samt validitet, reliabilitet och generalisering.

Metodologiska utgångspunkter

De metodologiska utgångspunkterna i denna studie har sin grund i studiens tre teoretiska utgångspunkter med dess centrala analytiska begrepp (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson; Ahlberg, 2001a, 2001b; Mead, 1934/1967). Avsikten är att studera barns perspektiv och öka förståelsen för barns olika sätt att erfara och hantera svårigheter i den pedagogiska samlingen.

Inom utvecklingspedagogiken med grund i fenomenografin (Doverborg & Pramling Samuelsson, 2000a; Marton & Booth, 2000), är intervjun en väl använd och dokumenterad datainsamlingsmetod när det gäller att utveckla kunskap kring yngre barns erfarenheter med utgångspunkt i barns perspektiv.

Intervjustudier som genomförts med barn i förskolan, förskoleklassen och de första skolåren (Pramling, 1983, 1994; Pramling m.fl., 1995; Johansson & Pramling Samuelsson, 2006) lyfter fram hur barn utvecklar en förståelse av olika innehåll och hur lärare gör innehållet synligt utifrån vad- och hur-aspekten. Utvecklingspedagogiken har inspirerat mig som forskare att ge barnen möjligheter att uttrycka sina erfarenheter i intervjusammanhang. I föreliggande studie används intervjuer för att ge barnen i förskoleklassen goda förutsättningar att beskriva vad de erfara som svårigheter. Vid intervjuer med yngre barn handlar det om att vara följsam med barnet och sätta sig in i barnets värld hävdar, Doverborg och Pramling Samuelsson (2000a).

I denna studie finns även en strävan att lyfta fram barns perspektiv med hjälp av återkopplingsmetoden till videoinspelningen – där barnen ser sig själva på videoskärmen (Stimulated Recall), en metod som tydliggör eventuella oklarheter i intervjusammanhanget. Videoinspelning som dokumentation av

en samspelssituation ger andra och ytterligare möjligheter att skapa data som visar på barns lärande, erfارande och handlingar i olika lärandesituationer. Videoobservationer möjliggör ett åskådliggörande av barns erfارanden som inte framkommer lika tydligt i intervjuer. Lindahl (1996) har exempelvis videofilmade ettåringars möte med förskolans värld och fångat ettåringars lärande och erfارande. I Lindahls studie utgör videokameran en dokumentation av konkreta samspelssituationer mellan barn och lärare i förskolan. En annan studie (Johansson & Pramling Samuelsson, 2006) som delvis vilar på fenomenografisk grund visar samspelet för lek och lärande i förskolan och de första skolåren där barn och lärare är involverade. Videoobservationens användning i förskoleklassens pedagogiska samling har i likhet med Lindahl jämte Johansson och Pramling som syfte att dokumentera samspelssituationer.

Tidigare empiriska studier med en utvecklingspedagogisk forskningsansats anvisar ett perspektiv på val av metoder i föreliggande studie. Denna forskningsansats gör anspråk på att lyfta fram barns perspektiv och barns egna erfarenheter med hjälp av såväl intervjuer som videoobservationer (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003).

Inom ramen för empiriska studier har även det kommunikativt relationsinriktade perspektivet (Ahlberg, 2007a, 2007b) varit vägledande som metodologisk utgångspunkt. De centrala analytiska begreppen, *kommunikation*, *delaktighet* och *lärande* har utvecklats ur empiriska studier (Ahlberg, 2001a, 2001b; Ahlberg m.fl., 2005) och är viktiga aspekter i denna studie. Så som begreppen lyfts fram i förskoleklassen belyser de en skola för alla barn. Inom det kommunikativt relationsinriktade perspektivet har forskare fokuserat på villkor och förutsättningar för elevers lärande med hjälp av bl.a. intervjuer, samtal och observationer (Ahlberg, 2001a, Ahlberg m.fl., 2002, 2005; Jakobsson, 2002). Datasamlingsmetoderna kan anses som praktknära och är kopplade till skolans praktik, vilket kan jämföras med förskoleklassen som praktik.

I föreliggande studie har videoobservationer och barnintervjuer förankring i det kommunikativt relationsinriktade perspektivet genom att fokusera på barns kommunikation, delaktighet och lärande i förskoleklassens pedagogiska samling.

Det kommunikativt relationsinriktade perspektivet med förankring i det specialpedagogiska forskningsfältet, har en ambition att belysa frågeställningar som beaktar en skola för alla barn som utgångspunkt. Studier med grund i ansatsen (Ahlberg, 2007a; Ahlberg m.fl., 2002; Ahlberg m.fl., 2005) lyfter frågor med betoning på inkluderings- och exkluderingsprocesser och innebär en empirinära forskningsprocess. Videoobservationer och barnintervjuer är datainsamlingsmetoder som i den här studien försöker fånga barns delaktighet, kommunikation och lärande genom barns olika sätt att erfara och hantera svårigheter i den pedagogiska samlingen.

Symbolisk interaktionism (Mead, 1934/1967) förknippas kanske i första hand med etnografisk ansats. Några av de metoder som är vanligt förekommande inom den symboliska interaktionismen är intervjuer liksom observationer med eller utan videokamera. Jakobsson (2002) exempelvis, har använt intervjuer och deltagande observationer i en fältstudie med etnografisk ansats och förankrat detta i bl.a. den symboliska interaktionismen. Jag har tagit intryck av etnografiska studier där videoobservationer och barnintervjuer utgör ett viktigt redskap när det gäller att studera barns handlingar, symboler och samspel. Barns perspektiv fångas genom att studera barns handlingar och vad dessa visar genom symboler.

En viktig aspekt inom symbolisk interaktionistisk metodologi är enligt Woods (1996) att forskningsprocessen utgår från verkligheten och frågeställningarna är grundade i empirin. Woods (1996) menar att hela forskningsprocessen och inte bara datainsamlingen har betydelse om forskningsprocessen skall bedömas som verklighetsnära. Forskningsmässigt utgör grundläggande metodologiska ställningstaganden inom den symboliska interaktionismen liksom utvecklingspedagogiken och det kommunikativt relationsinriktade perspektivet den metodologiska grunden. Sammanfattningsvis kan sägas att hela forskningsprocessen i föreliggande studie är verklighetstrogen eftersom det har funnits en strävan att utgå från barns erfarenhetsvärld. I ovan nämnda empiriska studier som använt videoobservationer och barnintervjuer som datainsamlingsmetoder finner jag perspektiv för att studera barns olika sätt att erfara och hantera svårigheter.

Urval och undersökningsgrupp

I studien ingick 115 barn, fördelade på 15 olika förskoleklasser i 12 olika skolor. Antalet förskoleklasser var 4 till antalet i en skola, vilket förklarar 15

förskoleklasser fördelat på 12 olika skolor. Tre förskoleklasser har ett visst samarbete med årsklasserna 1-3 och är så att säga integrerade med skolåren 1-3, avseende vissa gemensamma sammankomster. Förskoleklassernas barn har den pedagogiska samlingsstunden enskilt, utan integrering med äldre barn.

Datainsamlingsmetoderna är videoobservationer och intervjuer med 61 flickor och 54 pojkar. Barnen var sex år eller skulle fylla sex år vårtermin 2004, då datainsamlingen genomfördes. Det skall tilläggas att fler barn finns med i respektive förskoleklasser än vad undersökningsgruppen består av. Minst en lärare (kvinnlig) från varje förskoleklass och dess pedagogiska samling deltar i studien och videofilmades tillsammans med barnen.

Steg i urvalsprocessen

I förberedelsen inför datainsamlingen har ett antal steg vidtagits. Presentationen nedan beskriver systematiskt de olika urvalsstegen.

Stadsdelar

Först genomfördes ett strategiskt urval av 12 olika stadsdelar i en storstad. Dessa 12 stadsdelar grundar sig på en spridning över hela staden. Stadsdelarna valdes ut utifrån telefonkatalogens information och representerar västra, östra, norra, södra, samt centrala delar av staden. Stadsdelarna är kulturellt/etniskt och socioekonomiskt varierande. I vissa stadsdelar är villor och radhus den dominerande boendeformen, i andra områden hyreshus. I några områden finns det varierad bebyggelse (bilaga 2).

Alla barn i undersökningsgruppen bor inte i den stadsdel som skolan/förskoleklassen ligger inom. Det finns barn som flyttat från området, men har valt att gå kvar i sin förskoleklass eller av andra skäl inte bor i området. Det är dock ett fåtal barn som inte bor i området (7 barn av 115 bor inte i området).

Rektorsområden och förskoleklasser – kontakt med rektorer

Ett andra steg i urvalsprocessen var att göra ett urval av förskoleklasser inom respektive rektorsområde. Urvalet utgick från stadsdelsförvaltningarnas uppdelning i telefonkatalogen av skolor/förskoleklasser. Förskoleklassernas placering hade betydelse vid urvalet. De medverkande barnen skulle företräda ett så representativt urval som möjligt med olika etnisk/kulturell- och socio-

/ekonomisk bakgrund. Stadsdelsförvaltningarnas registrering av befolkningsunderlaget i respektive stadsdel, när det gäller att välja en någorlunda jämn fördelning av skolornas/förskoleklassernas placering har varit till hjälp.

För att få tillträde att genomföra studien i förskoleklasserna kontaktades 16 rektorer via telefon på 16 olika skolor. Rektorerna blev informerade om studiens syfte och att barn skulle videofilmas och intervjuas. Samtliga rektorer fick också studiens syfte skriftligt bifogat som bilaga via e-post (bilaga 3) för att kunna förmedla detta till sina lärare vid personalmöte etc. Av alla de tillfrågade 16 rektorerna, var det enbart 1 rektor som inte svarade på min förfrågan om att få videofilma och intervju barn i förskoleklassen.

Att ta kontakt med 16 rektorer på 16 skolor, grundar sig på en förhoppning att kunna få ett överskott av intressenter, för att säkerställa datainsamlingens genomförande. Av 15 rektorer (1 rektor tackade nej) som var positiva till studien, kontaktades 12 rektorer, vilka representerade 15 olika skolor med dess förskoleklasser (på 1 skola ansvarade rektorn för 4 förskoleklasser). De 12 rektorer på 15 skolor som kontaktades representerar en jämn fördelning över stadens samliga stadsdelar och ytterligare förskoleklasser behövdes inte.

Kontakt med lärare

Tillvägagångssättet därefter var att via telefon kontakta de lärare som arbetade i förskoleklasserna för att planera in besök, intervju- och videoobservations-tider. Informationsblad överlämnades via lärarna till samtliga föräldrar om studiens övergripande syfte tillsammans med en förfrågan om deras barns medverkan i studien. Detta informationsblad var på en och en halv A 4 sida (bilaga 4). Det innehöll information om studiens syfte och etiska krav gällande konfidentialitet (www.vr.se). Informationsbladet innehöll även en talong där föräldrarna kunde fylla i att de hade tagit del av informationen, samt huruvida de önskade att deras barn skulle medverka eller inte medverka. Informationsbladet till föräldrarna överlämnades till lärarna vid ett informationsmöte i respektive förskoleklass. Vid informationsmötet presenterade jag mig, svarade på frågor om studien och planerade in tider som skulle passa respektive verksamhet. Vid hälften av informationsmötena träffade jag också rektorerna. De medverkande lärarna fick samtidigt informationen om att de själva skulle komma att delta i studien tillsammans med barnen och alltså bli videofilmade. Detta mötte inte något hinder från någon av lärarna, ett stort intresse visade sig istället. De lärare som arbetade i förskoleklasserna

var också de lärare som tillsammans med barnen videofilmades. Något urval av förskoleklassernas lärare var på detta sätt inte aktuellt.

Detta förberedande stadium av datainsamlingen var förhållandevis viktigt, med tanke på lärarnas roll som överlämnare av informationsbladet till föräldrarna. Vissa funderingar förekom i avseende att välja ett annat förfaringssätt när det gällde överlämnandet av informationen till föräldrarna. Funderingarna handlade om att kanske lämna ut informationsbladet på ett föräldramöte eller liknande, men detta övervägande fick omvärderas på grund av att föräldramöten vid just denna tid på terminen inte var inplanerade, samt att osäkerheten att nå samtliga föräldrar ändå skulle finnas kvar. Några inskrivna rader i informationsbladet fick istället informera föräldrarna om att de var välkomna att höra av sig med frågor om studien. Av de till föräldrarna utlämnade informationsbladen fick lärarna tillbaka ett varierande antal svarstalonger. Lärarna fick också påminna föräldrarna ett flertal gånger om att inte glömma att lämna talongen, oavsett vad de hade tagit ställning till när det gällde deras barns medverkan eller icke-medverkan. Sammanlagt överlämnades 189 informationsblad till barnens lärare att vidarebefordra till föräldrarna. Detta motsvarade samtliga barn i de 15 förskoleklasserna, av dessa återkom 165 ifyllda av föräldrarna.

Svarstalonger och barn

Urvalet i nästa steg, efter 165 inkomna svarstalonger, var att se hur många barn som sammanlagt och i respektive förskoleklasser fick medverka. Sammanlagt inkom 115 ”ja”- intressenter genom föräldrars godkännande som bedömdes räcka som dataunderlag. De 74 (varav 50 ej tillbakalämnade talonger och 24 nekande svar) barn som inte fick delta i undersökningen var utspridda på 11 förskoleklasser. I en av förskoleklasserna var deltagarantalet bland barnen 100 %.

Samtliga 115 barn är födda i Sverige och har olika socio-/ekonomisk och etniskt/kulturell bakgrund. De barn som deltar i studien kan uttrycka sig på svenska språket och göra sig förstådda. Några förhandsuppgifter från lärare förekom inte vad gäller uppgifter om varje enskilt barn eller om något barn ansågs vara i behov av särskilt stöd. Denna förhandsinformation var inte aktuellt att ta del av, eftersom eventuell information skulle kunde påverka en objektiv uppfattning av barnen.

Samlingssituationer – videoobservationer och barnintervjuer

Sammantaget videofilmades 20 olika samlingssituationer i 15 olika förskoleklasser. Samtliga 15 förskoleklasser finns representerade i urvalet. I fem förskoleklasser filmades två pedagogiska samlingar. Valet att filma två pedagogiska samlingar i dessa förskoleklasser, grundar sig på att även få med samlingar som inte enbart påbörjar och startar upp dagen, utan också förekommer under en annan tid på dagen.

Barnen videofilmades först i själva samlingsringen eller soffan/sofforna. I detta sammanhang fokuserades samtliga barn tillsammans (som fick videofilmas), samt lärarna som höll i de pedagogiska samlingarna. Intresset riktades mot hur samspelet, kommunikationen och delaktigheten gestaltade sig mellan barn och lärare, samt mellan barn och barn. Redan i detta skede visade barnen olika sätt att erfar svårigheter i form av kroppsspråk, mimik, samt verbala uttryck.

När barnen därefter arbetade med sina uppgifter vid ett eller flera bord, videofilmades enskilda deltagande barns kroppsspråk, mimik och den uppgift de arbetade med. Här liksom i själva samlingsringen eller soffan fokuserades på kroppsspråket och verbala uttryck, samt hur samspelet, kommunikationen och delaktigheten gestaltade sig mellan klasskamrater och lärare. Vilken situation som valdes berodde på händelseförlopp och handling. Ett exempel på en situation är när ett barn sitter vid ett bord och arbetar med en uppgift och samtidigt samspekar med läraren eller klasskamrater runt bordet. Fokus är då först på barnet tillsammans med klasskamraterna. När barnet sedan handlar genom att lämna bordet, följs hon/han med videokameran.

I några pedagogiska samlingar var inte deltagarantalet större än att det gick att följa barnen som avlägsnade sig från sin sittplats. Ett annat exempel är när ett barn enskilt arbetar med en uppgift och något samspel eller delaktighet inte förekommer och barnet uttrycker missnöje genom att inte arbeta i sin bok. I en sådan situation riktades först videokameran till det enskilda barnet och dennes handling. Intentionen var att fånga svårigheter som barnet uttryckte när hon/han arbetade med en uppgift. Samtidigt var det viktigt att få med hela den situation som omgav barnet för att inte gå miste om något väsentligt i samspelssituationen mellan barn och lärare/barn (Mead, 1937/1967; Ahlberg, 2001a, 2001b; Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003). För att uppmärksamma situationen kring barnet, videofilmades även barn och lärare i

barnets närhet. Rent tekniskt handlade det om att växla mellan att zooma in barnet till att få ett vidvinkelperspektiv och filma situationen kring barnet. Mindre ytor gjorde detta möjligt, vilket större ytor inte hade möjliggjort.

Hur avgörs vad som är en svårighet, utifrån barns perspektiv? Definitionen på en svårighet ligger till stor del hos barnen själv och visar sig i vad de uttrycker som svårigheter genom tal- och kroppsspråk/symboler, samt handlingar (Mead, 1934/1967). Barnen kunde exempelvis säga i videoobservationen ”det här är svårt, usch” och visar detta genom ovan nämnda kroppsspråk/symboler. Det var dessa kroppsliga och verbala uttryck och handlingar som sedan tillsammans med barnintervjuerna, låg som underlag för analys.

Samtliga 115 barn intervjuades och utgör underlag för analys. Alla 115 barnintervjuer finns dock av utrymmesskäl inte med som exempel på utsagor i presentationen av resultatet. De 42 intervjusekvenser som är utvalda att representera studien, är ett representativt urval av alla barnintervjuer med fördelning över samtliga förskoleklassers samlingar.

Urvalsprocessen sammanfattas enligt följande punkter och tabell:

Urval av:

- Stadsdelar (12)
- Rektorsområden/förskoleklasser (15), rektorer (12)
- Lärare (minst 1 i varje förskoleklass)
- Svarstalonger/barn (utlämnade 189, inkomna 165, ej medverkande 74, varav 50 ej tillbakalämnade talonger och 24 nekande svar)
- Samlingssituationer/videoobservationer (20)
- Barnintervjuer (115 – 1 intervju per barn)
- Resultatredovisning av 42 representativa barnintervjuer

Antal barn i 12 stadsdelar och 15 förskoleklasser	Antal barn i undersökningsgruppen	Antal flickor	Antal pojkar	Antal utlämnade talonger	Antal inkomna talonger	Antal inkomna ”ja”-svar	Antal inkomna ”nej”-svar
16	06	05	01	16	15	06	09
13	07	04	03	13	11	07	04
12	11	04	07	12	11	11	00
11	08	04	04	11	08	08	00
12	12	07	05	12	12	12	00
10	04	03	01	10	07	04	03
17	08	05	03	17	16	08	08
14	09	06	03	14	11	09	02
12	11	03	08	12	12	11	01
15	10	05	05	15	13	10	03
11	03	02	01	11	09	03	06
14 *	06	04	02	14	12	06	06
13 *	08	05	03	13	11	08	03
09 *	08	03	05	09	08	08	00
10 *	04	01	03	10	09	04	05
Totalt 189	115	61	54	189	165	115	50

* = 4 förskoleklasser i samma skola och stadsdel.

I tabellen framkommer att av de 189 utlämnade talongerna var det 24 talonger som inte lämnades tillbaka av föräldrarna. I vissa förskoleklasser var deltagarantalet lågt i förhållande till antal barn totalt i förskoleklasserna. Tabellen visar också att av de 115 talongerna som lämnades tillbaka och var påskrivna, var 50 av dem nekande svar om barnens deltagande i studien. Vissa geografiska områden dominerade vad gäller föräldrars intresse av att låta barnen delta i studien. I de förskoleklasser som inte hade ett lika stort deltagande, gick barn vars föräldrar har utländsk härkomst. Att fotograferas stred mot flera av dessa familjers religion.

Datainsamling

Efter kontakten med rektorer och lärare var det dags för mig att stifta bekantskap med barnen. Sammanlagt träffade jag varje barn och den grupp som barnet ingick i minst tre gånger. Den första och andra kontakten med barnen blev en förmiddag eller eftermiddag, då oftast någon aktivitet pågick. Besöken genomfördes med några dagars mellanrum i samtliga förskoleklasser. Vid dessa två tillfällen innan datainsamlingen påbörjades, erhöles också av lärarna barnens namn på en lista. Samtidigt emottogs de

informationsblad med svarstalonger som föräldrarna skrivit under med sina namnteckningar om barnens deltagande eller inte deltagande.

Att göra några besök i förskoleklasserna före videoobservations- och intervjutillfället, var ett sätt att lära känna barnen. Även om detta bara blev ytligt, var det dock en första kontakt som var viktig i detta skede av datainsamlingen. Tanken var att barnen skulle veta vem som kom på besök och senare skulle videofilma och samtala med dem. Barnen var mycket intresserade och ställde frågor om bandspelaren och videokameran. De fick titta i videokamerans monitor och kunde på så sätt se sina klasskamrater ”på en liten teveskärm”, som ett barn uttryckte det. Barnen fick också prata in några ord i bandspelaren, för att därefter få höra sin egen och andra klasskamraters röster. Liknande tillvägagångssätt använde Dyplie Nilsen (1999) i en studie på barn i fem till sjuårsåldern, när hon introducerade videokameran för dem efter att ha blivit förtrogen med barnen. Dyplie Nilsen menar att barnen inte reagerade nämnvärt, annat än ett och annat barn som ropade ”hun tar film av oss” (norskt originalcitrat, s 120).

Provintervjuer

Första och andra besöket i förskoleklasserna, gick ut på att finna ett sätt att få kontakt med barnen. Vid det andra besöket genomfördes tre provintervjuer fördelade på tre olika förskoleklasser. Urvalet av de tre barnen var slumpmässigt och valdes ut utifrån en namnlista utan förkunskap om barnens bakgrund. Frågorna ställdes i form av ett samtal och utgick från samlingssituationen som barnen strax innan varit delaktiga i. Vid genomförandet av provintervjuerna användes inte videokamera som ett redskap att återkoppla samlingen. Syftet med provintervjuerna var först och främst att se om frågeområdet och ämnet var relevant att gå vidare med och om barnen förstod frågorna. I stort upplevdes frågorna som relevanta att använda i huvudstudien. Barnen kunde berätta om de erfor svårigheter och i så fall vad som var svårt men kom ibland in på tidigare samlingar. Att återkoppling av videoobservationerna skulle kunna underlätta för barnen att erfara den aktuella samlingssituationen blev påtagligt mot bakgrund av att kunna fokusera en viss situation. Vissa frågor formulerades därefter om för att bli tydligare och mer riktade till den aktuella samlingssituationen.

Huvudstudien

Besök nummer tre var ämnat för själva datainsamlingen. Sammantaget besöktes femton förskoleklasser för videoobservation och intervju i form av samtal. Nedan följer en mer utförlig beskrivning av datainsamlingsmetoderna.

Datainsamlingsmetoder:

- Videoinspelning/observation med en video-digitalkamera med monitor
- Återkoppling till videoobservation – barnintervju i samtalsform kring frågor utifrån den videoinspelade samlingskontexten.

Videoobservationer

Högsta antal videofilmade barn som medverkar i föreliggande studies pedagogiska samlingar var tolv och lägsta antal barn var tre. Sammantaget innehöll dock barngrupperna fler barn (som inte medverkar i studien) då de flesta med några få undantag fick videofilmas, men inte intervjuas. Något enstaka av dessa barn omnämns i studien vid något tillfälle, då det är relevant för sammanhanget. Ett sådant tillfälle kan exempelvis vara i en samspelsituation när barn talar om svårigheter och flera barn är en del av situationen.

Besöket började en stund innan morgonsamlingen, vilken oftast startade upp dagen, vanligtvis klockan 8.00 (5 samlingar videofilmas också efter lunch). Barnen i samtliga förskoleklasser brukar successivt infinna sig strax innan samlingen börjar och leker fritt tills läraren säger att ”samlingen skall börja”.

Videoobservationerna sker genom observation i bakgrunden med videokameran, men samtidigt inte så långt bort att inte barnens röster och blickar, mimik etc. samt de vuxnas agerande går förlorade.

Barnen och lärarna fångas med hjälp av videokamerans monitor utfälld. Videokamerans mikrofon är inbyggd i kameran och något stativ används inte, utan kameran vilar i handen. Skillnaden mellan att använda kameramikrofon eller trådlös mikrofon får anpassas till vald situation och forskningsproblem påpekar Heikkilä och Sahlström (2003), samt Heikkilä (2006). Fördelen med handhållen kamera är att man kan gå och röra sig fritt i rummet och följa efter, men samtidigt löper man större risk att dra uppmärksamheten till sig och bildkvaliteten kan bli sämre. Vid valet av en stativmonterad kamera är fördelen att kameran sköter sig själv, samt att bildkvaliteten i allmänhet blir

bättre. Nackdelarna är att forskaren blir bunden vid kameran på plats och ställe.

Barnen reagerade inte nämnvärt när de videofilmades. I flera förskoleklasser var barnen sedan tidigare vana vid att bli filmade. Denna metod har använts av lärarna som dokumentation vid ett flertal tillfällen i de förskoleklasser som besöktes. Möjligtvis var detta en av orsakerna till att barnen inte reagerade nämnvärt när de skulle bli videofilmade. Flera av barnen har också en videokamera i familjen, vilket måhända bidrog till avdramatiseringen. Fördelarna med att videofilma är att det kan vara ett bra hjälpmedel för att framställa ett tydligt datamaterial och på så sätt styrka validiteten, menar Dyplie Nilsen (1999). Dyplie Nilsen understryker att såväl verbal som icke-verbal kommunikation blir synlig vid användandet av videokamera.

Arbetsättet med videokamera och dess fördelar är viktiga att uppmärksamma, påtalar Löfstedt (2001) som först ägnat sig åt traditionell observationsteknik med fältanteckningar i kombination med stillbildsfotografier och därefter övergått till videoobservationer med handkamera. Löfstedt diskuterar videokamerans fördelar i jämförelse med fältanteckningar och menar att det inte enbart handlar om val av situationer som skall dokumenteras, utan även val av synvinkel (Löfstedt, 2001).

För att fånga undersökningspersonernas handlingar, kan två eller flera videokameror vara ett hjälpmedel, diskuterar Alexandersson (1994). Alexandersson funderade själv över att använda två kameror vid insamlandet av data för att optimera möjligheten att fånga barn och lärare, samt interaktionen i klassrummet. Den praktiska problematiken kring flera kameror och deras samtidiga manövrering lämnade Alexanderson därhän, även om en analys av interaktionen kanske skulle framgå tydligare. Likvärdiga funderingar förekom i föreliggande studie innan inspelningstillfällena tog vid och det var viktigt att vara medveten om för- och nackdelar med användandet av en eller flera videokameror. Ett stativ med en kamera hade kunnat fånga samlingen på avstånd och kameran vid handen fångat vinklar och närheten till objektet. Dubbla tillvägagångssätt valdes bort efter en första analys och genomgång av inspelningstekniken. Filmerna såg ut att ha fångat syftet och beslutet att använda en videokamera övervägde. Användandet av endast en kamera har många fördelar, menar Heikkilä och Sahlström (2003), dels

genom att etnografiskt kunna hantera kameran på ett acceptabelt vis, dels på grund av personella och ekonomiska resurser.

Sammanlagt gick det åt två videokameraband à en timma per band (2 timmars videoinspelning) vid varje observationsställe, alltså 40 timmars videoobservationer sammantaget (20 samlingsituationer filmades i 15 förskoleklasser). Den pedagogiska samlingen brukade vara i cirka två timmar medräknat den aktivitet som barnen arbetade med. Efter videofilmningen av introduktionen i den pedagogiska samlingen, övergick observationen till filmandet av barnen när de arbetade med sina uppgifter utifrån samlings temaområden. Här kunde samspel, kommunikation och delaktighet observeras då barnen vanligtvis arbetade med bokstäver, siffror eller någon estetisk uttrycksform. En möjlighet fanns att zooma in barnens ansiktsuttryck, blickar och frågor eller svar till sina lärare eller kamrater och det handlingsmönster som visade sig mellan barn och lärare/barn. Detta var också själva tanken med videoobservationen – att studera barns olika sätt att erfa och hantera svårigheter i den pedagogiska samlingsituationen, där både samspelesituationer och enskilt arbete förekom. Filmandet pågick i stort sätt oavbrutet med undantag från byte av videoband.

Ljud-, blick- och kroppsorientering kan sägas vara viktiga aspekter att fokusera när det gäller barn. Heikkilä och Sahlström (2003) samt Heikkilä (2006) anser att samtal och andra sociala ljud (sång, musik och ljud som uppkommer när man slår, bankar etc.) är betydelsefulla och får inte bli så otydliga att det inte går att urskilja vem som gör och säger vad. Denna diskussion förde också Goodwin, redan i slutet av 1970-talet och påpekade hur olika blickar är indikatorer på sociala aspekter av lyssnande (Goodwin, 1981, 1994). Även om det har förflutit åtskilliga år sedan Goodwin tog upp blickindikatorer som användbara verktyg i ett analysarbete, är detta lika aktuellt idag vid jämförelse med föreliggande studie. Hur barnen visar olika ansiktsuttryck med blickar, mimik och kroppsorientering, visar på hur de samspejar med övriga aktörer i samlingsituationen och hur de erfar och handlar vid svårigheter.

Utifrån dessa reflektioner om den problematik som kan uppstå, finner jag videoobservation vara ett utmärkt redskap för att fånga barns olika sätt att erfa svårigheter i samband med en uppgift. Materialet finns sedan bevarat

och kan återupplevas och ligga till grund för fortsatt analys och tolkning (Hartman, 1998).

Videobesiktning:

- 2 videokameraband á 1 timme per band vid varje observationstillfälle
- Totalt 40 timmars videobesiktningar

Återkoppling till videobesiktningar via barnintervjuer

Benämningen *återkoppling* till videobesiktningar, vilket Haglund (2003, 2004) benämner *Stimulated Recall*, är ett samlingsnamn för olika intervju-tekniker vid användandet av inspelat material från bandspelare eller videokamera. Bloom (1953) sägs vara en av de första som använde sig av återkoppling som undersökningsmetod. Han motiverade metodens fördelar med att den väcker ledtrådar inom för minnet rimlig tid, vilket inte är lika lätt när tid av veckor, månader eller år passerat. Ju mer tid som passerar, desto sämre minns och återkopplar vi.

Vanligtvis används återkoppling till videobesiktningar i datainsamlingar där vuxna är deltagande. De forskare (Haglund, 2003) som har använt metoden när det gäller att studera vuxna har fört en diskussion om metodens för- och nackdelar. Haglund (2003) ser metodens fördelar när det gäller vuxna, i detta fall fritidspedagoger. I Haglunds studie har metoden använts som en av flera datainsamlingsmetoder med fritidspedagoger och deras arbete med samlingar. Haglund påpekar just vikten av att kort efter samlingen återkoppla situationen för undersökningspersonerna. Dessa är visserligen vuxna, men när det gäller barn i sexårsåldern är det ännu viktigare att ha en så tidig återkoppling som möjligt. Barn i denna ålder har inte lika lätt som äldre barn eller vuxna att återkoppla händelser om tiden mellan olika handlingar och situationer blir för lång, utan glömmer lätt bort vad som hänt tidigare (Rubinstein Reich, 1993; Lindahl, 2002; Heikkilä & Sahlström, 2003; Heikkilä, 2006). Att återkoppla det upplevda skeendet inom för barnet rimlig tid blir då extra betydelsefullt.

Att använda återkopplingsmetoden på barn har på senare år blivit mer aktuellt. Ett flertal studier (Rubinstein Reich, 1993; Hjorth, 1996) visar att barn i olika åldrar ges återkoppling via metoden och kan reflektera över sitt eget tänkande. Återkopplingsmetoden kan även sägas vara en hjälp på vägen för barn i de äldre förskoleåldrarna, samt förskoleklassen, då det gäller att minnas vad det var som hände. Detta har bland andra Rubinstein Reich (1993)

visat när barn enskilt får se en del av en videoinspelning för att sedan delta i en tematisk intervju. Detta tillvägagångssätt har till stor del tillämpats i föreliggande studie. Att barn kan bli distraherade av filmen och få svårigheter att svara eller föra samtal har även tagits med i beaktandet under uppspelningen och återkopplingen.

Hur är det då tänkt när det gäller återkopplingsmetoden och dess användning och anpassning på 115 sexåriga barn?

De barn som skulle intervjuas den aktuella dagen blev inbjudna till filmvisningen och intervjun. Barn som skulle intervjuas dagen efter (vid stort deltagarantal), blev informerade om att de skulle intervjuas nästkommande dag. Samtliga lärare hade i förväg sett till att ett rum stod till förfogande för intervjuer. Vid ett tillfälle satt vi i en korridor som samtidigt var ett rum. I stort sett gick det att genomföra återkopplingsintervjun i korridoren, även om det från början fanns vissa funderingar på att flytta fram intervjun till ett senare tillfälle. Jag upplevde situationen som lite rörig, eftersom elever från andra klasser då och då kom förbi vår vrå. Någon annan plats att flytta till var inte möjlig vid det tillfället, då samtliga utrymmen var upptagna. Barnen från just denna förskoleklass verkade dock vara vana vid att andra elever kom och gick förbi deras klassrum och tillhörande utrymme och reagerade inte nämnvärt på de äldre elevernas nyfikna blickar, ”Så är det alltid”, säger ett barn till mig.

Med undantag från detta tillfälle med vår placering i korridoren, hade vi vid övriga tillfällen tillgång till ett rum i anslutning till förskoleklassernas egna skolsalar, såsom personalrum, kurators/psykologs kontor, bibliotek eller grupprum etc. Videokameran sattes vid samtliga tillfällen upp på ett bord intill barnets placering som var i en soffa, fåtölj eller stol. Det var viktigt att barnet var placerat så att inte något fönster utan gardiner var i blickpunkten, eller annat som kunde fånga barnets intresse eller uppmärksamhet, förutom videokameran. Kameran startades och innehållet spelades upp i kamerans monitor. Varje barn fick frågan om de kunde se de olika samlingsmomenten tillräckligt bra på monitorn eftersom denna är relativt liten. Samtliga barn hade inte något problem med detta, utan blev delaktiga ganska fort i de händelser som inträffade på skärmen. Barn är idag också vana att se på skärmar av mindre format, genom handdataspel av olika slag. Många barn har alltså ett tränat öga i att uppfatta detaljer på en videokameras monitor.

Intervjuförfarandet började med att några huvudfrågor ställdes som följdes upp av följdfrågor, vilka var kopplade till den videofilmade samlings-situationen. Här gavs då möjlighet att få tillgång till barns erfارande (Doverborg & Pramling Samuelsson, 2000a). Varje barn blev inledningsvis informerat om att några frågor kommer att ställas om vad hon/han hade gjort i samlingen *och* de aktiviteter som förekom i anslutning till den pedagogiska samlingen. Barnet kunde också se sig självt i aktion i samlingen på monitorn, så tvivel om vilka aktiviteter som intervjufrågorna handlade om var minimal, då vi hela tiden hade filmen till hjälp.

Återkopplingsmetoden började med att en ingångsfråga ställdes: *vad gjorde ni i samlingen idag?* Den var gemensam för alla barn och ställdes på samma vis i samband med den uppspelade sekvensen. Det skall tilläggas att samtliga 115 barn som intervjuades, inte fått någon förhandsinformation om vad frågorna skulle innehålla. Varje enskilt barn blev intervjuat en gång under vårterminen 2004.

Barnen fick kommentera händelserna på monitorn samtidigt som intervjufrågor av samtalskaraktär ställdes om vad barnet uppfattade som svårigheter i samlings-situationen. Frågeområdet handlade om; vad gjorde barnet i samlingen, hur upplevde hon/han situationen, vad var svårt i just denna situation, hur reagerade och agerade hon/han vid erfارandet av svårigheter, vilka handlingar användes? Frågorna kopplades till innehållet/uppgiften och den pedagogiska samlings-situationen. Jag tolkar det som att samtliga barns upplevelser att återkoppla var positiva för dem, samt att de ansåg sig ha något viktigt att berätta för en vuxen, även om ämnet i sig kan vara känsligt att tala om. Detta kräver dock att forskaren/intervjuaren är väl insatt i problemområdet, hur barn resonerar, reagerar och handlar i olika situationer (Doverborg & Pramling Samuelsson, 2000a). Syftet var att fånga svårigheter, men det är viktigt att tydliggöra att barnen inte blev påtvingade att tala om svårigheter som de egentligen inte upplevde.

Andersen och Ottosen (2002) påpekar att det är en fördel om den vuxne har en professionell kunskap om barn, vilket möjliggör en kommunikation som barnet kan känna trygghet till. Frågor som utan vidare kan ställas till vuxna kan vålla problem om de ställs till barn, eftersom barn inte alltid förstår dem. Att föra ett samtal med barn fordrar enligt Andersen och Ottosen en

medvetenhet hos intervjuaren när det gäller att bruka ett språk som barn förstår.

De bandinspelade intervjuerna genomfördes på skoltid, oftast på förmiddagen eller vid andra tillfällen, efter lunch eller dagen efter (vid stort deltagarantal). De barn som intervjuades dagen efter, var inte med på den dagens pedagogiska samling i syfte att inte blanda ihop de två samlingarna. Valet att förlägga intervjuerna till barnens förskoleklassmiljö grundar sig på att barnen är i en miljö som tillhör deras vardag. Intervjuernas längd varierade från 20 minuter till ca 50 minuter. Samtliga barn gav intryck av att de upplevde sig vara utvalda – att de var viktiga som personer och att en vuxen var intresserad av vad de hade att säga. Ett inspelningsband till varje barn användes, vilket blir 115 band á en timme per barn. Vissa intervjuer täckte upp bandets längd, medan andra intervjuer inte upptog bandets längd i lika stor utsträckning. Att ha en intervju på varje band var dock praktiskt vid analys och tolkning av intervjumaterialet.

För de barn som intervjuades dagen efter, handlade frågan inte om *idag*, utan *vad gjorde ni i samlingen igår?* Dessa ingångsfrågor var tänkta att få barnen att reflektera över och komma tillbaka till samlingen och dess innehåll med hjälp av återkopplingsmetoden. Samtidigt var det viktigt att förtydliga att frågan handlade om just filmens samlingsaktivitet och inte någon annan aktivitet längre tillbaka i tiden. Barnen svarade och nya frågor ställdes utifrån vad de svarade. Återkopplingsmetoden skulle få barnen att reflektera över svårigheter (Doverborg & Pramling Samuelsson, 2000a), samt ge möjlighet för mig som forskare att följa upp barnens svar. Vid återkopplingen till videoinspelningen stoppades uppspelningen åtskilliga gånger genom frysning av bilden när det intervjuade barnet talade. Barnet berättade om hur hon/han upplevde samlingen och vad de gjort innehållsmässigt, samtidigt som hon/han såg sig själv agera. De intervjuade barnen kom oftast själva in på svårigheter i olika sammanhang och berättade hur de tänkte kring svårigheterna. Vid några tillfällen spelades även sekvensen tillbaka, eftersom några barn inte riktigt hann uppfatta vad som hände och ville se igen. Någon skillnad mellan barnen som intervjuades samma dag och dagen efter, vad gäller att komma ihåg och återkoppla situationen, förekom inte.

I tre förskoleklasser blev sammanlagt fem barn magsjuka kring lunchtid och kunde inte stanna kvar till den inplanerade intervjun, vilket medförde att dessa

barn intervjuades ungefär en vecka senare. Detta kunde medföra ett hinder för mig som forskare, då det fanns risk att dessa barn inte mindes vad de hade haft för innehåll i samlingen veckan innan. Då gällde det att få barnen att minnas den tidigare samlingen och förhoppningen att videoinspelningen kunde väcka barnens minnen till liv. Videoinspelningen var enligt min erfarenhet ett utmärkt medel att kunna få barnen att dra sig till minnes och reflektera över vad som skett i den pedagogiska samlingen veckan innan. Barnen hade också sett fram emot att titta i monitorn och väntade på besöket enligt lärarna. På så sätt gick det att färdigställa samtliga intervjuer inom planerad tid.

Vid uppspelningen av banden kunde konstateras att barnens beskrivning av samlingssituationen var mer eller mindre detaljerad, beroende på den språkliga uttrycksförmågan. Barnen svarade dock på frågorna, fast med olika verbala uttryck och ordförråd. Tillsammans med videoobservationerna bildade barnintervjuerna ett underlag för databearbetning, analys och tolkning.

Återkoppling till videoobservationer via barnintervju:

- Intervjulängd 20 – 50 minuter (per barn)
- 115 band á 1 timme per band (1 band per barn)

Databearbetning, analys och tolkning

Forskningsansatsens centrala analytiska begrepp (se kapitel 2, teoretiska utgångspunkter), har legat till grund för analysarbetet. Med avseende på barns olika sätt att erfara och hantera svårigheter, är *vad-* och *hur-* aspekten central (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson 2003). Likaså är begreppen *kommunikation*, *delaktighet och lärande* (Ahlberg, 2001a, 2001b; Ahlberg, 2007a, 2007b), samt *handling*, *symboler*, *samspel* och *identitet/jaget* centrala begrepp utifrån *vad och hur-*aspekten (Mead, 1934/1967, 1938/1972).

Datamaterialet är analyserat på en kollektiv nivå, dvs. resultatet representerar skillnader och likheter i analysmaterialet som helhet och inte en variation mellan individuella barns sätt att erfara svårigheter i pedagogiska samlingar. Detta betyder också att skillnader och likheter utgår från det samlade analysmaterialet och inte mellan enskilda förskoleklassers pedagogiska samlingar.

Arbetsgången i föreliggande studie följer en kvalitativ analys (Holsti, 1969, Alexandersson, 1994). Den kvalitativa analysen har inspirerats av den fenomenografiska analysen. I en fenomenografisk analys analyseras data med fokus på att urskilja kvalitativt olika sätt att erfara ett fenomen (Alexandersson, 1994; Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003). I föreliggande studie innebär det att försöka förstå och beskriva hur barnen erfar och hanterar svårigheter i den pedagogiska samlingen.

Tolkningsprocessen i en fenomenografisk analys kan betraktas som en kedja av tolkningar utifrån helhet och del – del och helhet (Marton, Beaty & Dall'Alba, 1993). Tolkning utifrån helhet och del sammankopplas oftast med hermeneutiken och den *hermeneutiska cirkeln* (Ödman, 2007). Ödman påpekar att del och helhet måste vara relaterade till varandra på ett rimligt sätt för att vara trovärdigt, vilket också kan relateras till hur den fenomenografiskt inspirerade analysen använts i denna studie.

I studien beskrivs det ömsesidiga beroendet mellan helheten – samtliga pedagogiska samlingar i förskoleklasserna och delarna – de olika pedagogiska samlingarna var för sig. Tolknings- och förståelseprocessen innebär att förståelsen av sammanhanget, helheten ökar, vilket även ändrar förståelsen för de enskilda delarna. Ett möte sker mellan helhet och del och ett ömsesidigt beroende skapas, då den enskilda delens innebörd är beroende av helheten och helheten byggs upp av de enskilda delarna (Marton, Beaty & Dall'Alba, 1993).

Förförståelse

Förförståelsen och kunskapen om forskningsobjektet har i föreliggande studie betydelse för studiens genomförande. Min yrkeskunskap är lång och samtidigt bred och djup vad gäller barns lärande i förskola, förskoleklass och grundskola. Kunskapen om hur barn handlar i olika situationer och hanterar olika situationer, har tagits vara på i analysen och tolkningen av barns erfarenanden och handlingar. Förförståelse ses inte utifrån mitt sätt att se som en nackdel att inneha, utan snarare som en kunskap som kan användas för att förstå undersökningsspersonerna bättre. Att sätta parentestecken om förförståelsen alltså är svårt, då människan har ett förflutet att relatera till. Förförståelsen måste emellertid hanteras och medvetandegöras. Det handlar om att inte påverkas av eventuell kunskap om undersökningsspersonerna eller situationer som tidigare ingått i yrkesutövandet. Kunskapen kan innebära att

man försöker tolka undersökningspersonerna utifrån vad man tror sig veta om dem eller tror sig veta hur de handlar i vissa situationer. I föreliggande studie är jag medveten om att den tidigare yrkesrollen som specialpedagog inte skall påverka analys- och tolkningsprocessen. Ett kritiskt förhållningssätt till det egna agerandet i forskningsprocessens samtliga steg är nödvändigt (Larsson, 1993, 1994).

Analys av barns olika sätt att erfara och hantera svårigheter i relation till lärande, socialt samspel, kommunikation och delaktighet

De videofilmade samlingarna som pedagogisk mötesplats för lärande, socialt samspel, kommunikation och delaktighet är olika sinsemellan till innehåll och arbetsformer, då det handlar om 20 pedagogiska samlingsituationer. Fem av dessa pedagogiska samlingsituationer är dessutom också videofilmade efter lunch. Barnen relaterar svårigheter till *sin* pedagogiska samling i den bemärkelsen att varje förskoleklass med samling har sitt eget temainnehåll, uppgift och situation som barn relaterar svårigheter till. Temainnehållet i samtliga pedagogiska samlingar innefattar en arbetsuppgift i form av ett tema eller s.k. skolförberedande uppgifter (Pramling Samuelsson, 1994; Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003).

Samlingssituationernas innehållsliga uppgifter är sammantaget följande:

- Almanackan/dra dagens datum (veta vad siffran står för i relation till dag och månad)
- Bokstäver och siffror som skall skrivas i s.k. skolförberedande böcker eller på lösa blad, tärningsspel/språkspel
- Bilduppgifter/målning med färger
- Klippa och limma
- Leksaker och kex som undervisningsmaterial
- Sömnadsuppgifter med liten nål

Analysen har riktats mot *vad* och *hur*-aspekten i barns erfara och handlingar. I första steget analyseras och tolkas *vad* barn erfar som en svårighet med avseende på en arbetsuppgift. I analysen är barnintervjuer och videoobservationer tydliga i sina framställningar. I barnintervjuerna berättar barnen verbalt om vad de erfar som svårigheter.

Nästa steg i kedjan är *hur* barn hanterar svårigheter i form av sina handlingar. Videoobservationer och barnintervjuer har även här legat till grund i analys- och tolkningsprocessen. Barnen berättar i intervjuerna hur de hanterar svårigheter, samt hur de handlar för att komma ur svårigheterna. Likaså tolkar jag barnens handlande i videoobservationerna. Utifrån hur barn handlar vid svårigheter analyseras hur samspelet, språket, symboler, kommunikationen och delaktigheten ser ut mellan barn och lärare/barn inom de pedagogiska samlingsarna (Mead, 1934/1967; Ahlberg, 2001a, 2001b; Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003). I videoobservationerna uttrycks innebörden i handlingen främst med hjälp av gester och symboler, men också genom tal (Mead, 1934/1967).

I forskningsprocessen har barns perspektiv varit rådande. Hur barn agerar utifrån sitt eget perspektiv, handlar även om det bemötande barn får i samspelet och kommunikationen med andra barn och lärare. Barnet skapar sin egen förståelse i kommunikation med andra barn och vuxna, påpekar Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2003), vilket ligger till grund i denna analys av vad barn erfar som svårigheter. Barns perspektiv kan dock aldrig till fullo lyftas fram, eftersom det tolkas av en vuxen utifrån den vuxnes perspektiv. Mer kunskap hos forskaren om barns värld, underlättar tolkningen och ett närmande till barns perspektiv blir då möjligt. Likaså gäller detta överlag tolkandet av en annan människas upplevelser och tankar, oavsett om det är ett barn eller vuxen som tolkar eller tolkas.

Videoobservationer

Förfaringssättet efter varje genomförd videoobservation var att analysera sekvensen och göra anteckningar utifrån vad som framkom mot bakgrund av forskningsfrågorna och de centrala begreppen. Tolkningsprocessen tar vid redan i det ögonblick då forskaren möter barnen i deras aktiviteter. En tolkningsprocess som sedan, ju mer materialet analyseras, visar på nyanser i barns handlingar såsom samspel, kommunikation, delaktighet och lärande med övriga aktörer i den pedagogiska samlingsarna (Lindahl, 1996). Barns olika sätt att erfa och hantera svårigheter framträder alltså mer och mer under analys- och tolkningsprocessens gång.

Ett omfattande material kan lätt kännas övermäktigt och tidskrävande om forskaren inte går systematiskt tillväga redan i ett tidigt skede av analysen (Kvale, 1996). I föreliggande studie följde ett systematiskt tillvägagångssätt

vid databearbetningen. Varje samlingssituation har dels analyserats enskilt, dels tillsammans med de sekvenser som redan filmats och analyserats. Efter varje ny inspelad sekvens har även tidigare inspelade sekvenser analyserats för att upptäcka mönster i vad barnen uttrycker. En bild av helheten och barnens handlingar växte fram undan för undan och ett mönster visade sig mer och mer tydligt. Åtskilliga timmar användes i detta analysarbete för att känna materialets alla nyanser som växlade mellan analys av helhet och del till helhet (Heikkilä, 2006, Ödman, 2007).

Fokus var på vad barnen arbetade med innehållsmässigt och hur deras handlingar kom till uttryck i förhållande till aktiviteten – innehållet och uppgiften. Några av de frågor som ställdes utöver forskningsfrågorna var; Vad uttrycker barnen med symboler, handlingar och kommunikation? Vad gör barnen, är de delaktiga i samlingssituationen? Förekommer det något samspel mellan barnen och lärarna/klasskamraterna? Hur handlar lärarna i samlingssituationen? Hur visar barnen att de erfar uppgiften? Vems perspektiv kommer till uttryck? Hur visar barnen att de erfar svårigheter och i relation till vad? Samtliga videosekvenser skrevs ut på dator samt i pappersutskrifter. Detta medförde att de 20 samlingssituationerna kunde analyseras utifrån både bild och text, vilket möjliggjorde att överskådligheten ökade (Kvale, 1997; Heikkilä & Sahlström, 2003). De sekvenser som visade på barnens erfarenheter och handlingar vid svårigheter antecknades och mönstret blev mer och mer tydligt. Mönstrets tydlighet visade sig i hur barnen erfor och hanterade svårigheter i den pedagogiska samlingen. De videofilmade samlingssituationerna bildar tillsammans med barnintervjuerna resultatets handlingsmönster.

Återkoppling till videoobservationer via barnintervjuer

Intervjumaterialet har liksom videomaterialet analyserats utifrån forskningsfrågorna och de centrala begrepp som utgör analysverktygen. Efter att ha lyssnat ett antal gånger på banden, skrevs intervjumaterialet ut ordagrant på datorn, samt i pappersutskrifter för att få en överblick över helheten och det mönster som visar sig i resultatet av analysen. Avlyssnandet i kombination med utskrifter möjliggjorde att bilden av vad barnen ville förmedla klarnade. Vid uppspelningen användes en bandspelare med förstärkning av ljudet som medverkade till att ljudkvalitén blev god. Ett såpass stort intervjumaterial att analysera med ett kvalitativt tillvägagångssätt, kräver att forskaren lyssnar och läser sitt material åtskilliga gånger, för att få grepp om alla aspekter som

barnen talar om (Kvale, 1996). På grund av barnens låga ålder har ljudkvaliteten stor betydelse när det gäller att kunna höra barnens nyanser i språket.

Det var dock inte något problem att analysera barnens tal och nyanser då ljudkvaliteten var god och barnens tal var relativt lätt att höra och förstå. Fokus var att lyssna efter vad barnen talade om i förhållande till de svårigheter som de uttryckte i videoobservationerna. Frågor som ställdes vid analysarbetet var om barnen talar om den situation som videoobservationen visar? Vad talar barnen om vad gäller svårigheter? Hur talar barnen om innehållet i samlingen och den uppgift som de arbetar med? Hur beskriver de samspelet och delaktigheten? Alla ljud, inte bara tal utan även ljud såsom suckar etc. registrerades. Barnintervjuerna sammanfördes med videoobservationerna och helheten växte successivt fram.

I forskningssammanhang är intervjun ett redskap som ger kunskap om vad barn vill förmedla. Forskarna (Doverborg & Pramling Samuelsson, 2000a) diskuterar den mångfald av olika erfarenheter och erfarenheter som kan framträda vid analys och tolkning av barnintervjuer, vilket kan relateras till hur barns erfarenheter och handlingar har analyserats och tolkats i denna studie. Analys- och tolkningsprocessen har pendlat mellan delar och helhet – helhet och delar, i vilken barns perspektiv lyfts fram i förgrunden. En variation har kunnat urskiljas vad gäller barns olika sätt att erfara och hantera svårigheter i förskoleklassens pedagogiska samling.

Sammanfattningsvis har analysen av två datainsamlingsmetoder varit tidsödande på grund av dess omfattning, men samtidigt väldigt stimulerande, intressant och lärorikt. Ett kvantitativt tillvägagångssätt och en kvantitativ analysmetod hade kunnat verka mer lättarbetat, istället för att som enskild forskare intervjuar 115 sexåringar med bandspelare och sedan avlyssna dessa, samt videoinspelningar av 20 pedagogiska samlingssituationer. Barnen skulle kunna få hjälp att fylla i ett utarbetat formulär där de får peka på vad som stämmer in på deras uppfattningar. En analys av ett sådant material skulle kunna ske kvantitativt. Vad som skulle kunna gå förlorat vid ett sådant analysarbete är barns kroppsspråk som är tydligt hos sexåringen, samt de små tecken som barn visar vid olika tillfällen, små nyanser som antyder hur något kan kännas och erfaras (Bae, 2004). Här lyfter videomaterialet genom analysen fram ytterligare aspekter av sexåringens erfarenhet och handlingar

(Eriksen Hagtvét, 2002). En fördel med den valda metoden var att tidigare ha intervjuat och observerat barn, såväl i yrkeslivet specialpedagogiskt i förskola och skola, som i forskningssyfte.

Mönster växer fram

Utifrån analys av videoobservationer och barnintervjuer växer ett mönster fram. Mönstret visar på barns olika sätt att erfara och hantera svårigheter i förskoleklassens pedagogiska samling. Mönstret har vuxit fram genom att studera helheten av det analyserade materialet, samt genom att urskilja aspekter och nyanser ur helheten. Likartade samlingssituationer där barn erfara och hanterar svårigheter bildar mönstret. Mönstret presenteras sedan som huvudområden med delområden som avgör vilket mönster som visar sig i förgrunden och bildar figur, vad som bildar bakgrund eller väljs bort och inte presenteras. Barns olika sätt att erfara och hantera svårigheter är centrala i förgrunden och bildar huvudområden/delområden. Förskoleklassen och den pedagogiska samlingen är den bakgrund där svårigheter visar sig. Vad som väljs bort är de delar i videosekvenserna som inte är relevanta för syftet samt de intervjuer där barn talar om helt andra saker än vad som är avsett för studien.

Vad uttrycker då barnen som svårigheter? Hur handlar barnen för att komma ur svårigheterna? Konkret har analysen handlat om att anteckna i anteckningsblock samt skriva in på datorn vad barnen uttrycker i videofilmerna och barnintervjuerna. Beteckningar som beskriver innehållet i analysmaterialet har skrivits in på anteckningsblock samt på dator och sedan markerats med olika färger för att tydliggöra skillnader och likheter i analysmaterialet.

Analys- och tolkningsprocessen som presenterats inledningsvis i detta kapitel ligger till grund då olika områden ringats in. Åtskilliga omtolkningar och nytolkningar har förekommit, då materialet ånyo har prövats och nya aspekter fått en framträdande innebörd. Syftet och frågeställningarna och de centrala begreppen har varit vägledande under analys- och tolkningsprocessens gång. Under processen har mönstret successivt förfinats och så småningom mynnat ut i det mönster som bildar det färdiga resultatet av analysen. Någon hierarkisk uppdelning av det framkomna mönstret förekommer inte då den inbördes relationen i mönstret bidrar till helheten. Exempel från barnintervjuerna eller barns handlingar från videofilmobservationerna presenteras inte i olika värdehierarkier. Alexandersson (1994) förde en liknade diskussion

då forskaren försökte undvika olika värdehierarkier i samband med kategoriseringen.

Analysfasen sammantaget enligt följande arbetsgång:

- Analys av videoobservation av 20 pedagogiska samlingar/situationer i 15 förskoleklasser
↓↑
- Analys av 115 barnintervjuer
↓↑
- Analys av helhet – delar
↓
- Presentation i form av mönster som är representativt för helheten och delarna.

Etiskt ställningstagande

Vetenskapsrådets forskningsetiska principer (www.vr.se) avseende informationskrav, samtyckekrav, konfidentialitetskrav samt nyttjandekrav, ligger till grund för etiskt ställningstagande i denna studie. En fråga som har betydelse är vilka konsekvenserna blir för de människor som videofilmas och intervjuas. I föreliggande studie innebär det att samtliga medverkande undersökningspersoner som deltar förbliva anonyma. Detta betyder att uppgifter såsom namn, adresser eller andra uppgifter som sägs i förtrogenhet och ligger utanför studiens frågeställningar i samband med datainsamlingsmetoder utelämnas. Likaså förvaras materialet på ett sådant sätt att obehöriga inte har tillgång till det. Videofilmerna och bandinspelningarna kommer endast att visas i slutna forskarkretsar och inte för allmänheten, vilket också undersökningspersonernas föräldrar blev informerade om i det informationsbrev som distribuerades till dem.

Ställningstagandet om att låta sitt barn delta kan upplevas problematiskt för föräldrar. Dels har debatten om att lämna ut känsligt material slagit igenom, vilket flera lärare berättade för mig efter samtal med föräldrar, dels har debatten kring forskarna Kärffe och Gillberg¹⁴, om material från studier skall lämnas ut på begäran eller inte, skapat en viss osäkerhet när det gäller känsligt

¹⁴ Tillförlitligheten i ett stort antal fakta- och metoduppgifter i forskningen har ifrågasatts av docent Eva Kärffe och barnläkaren Leif Elinder. Kärffe och Elinder begärde ut forskningsmaterial från Professor Christopher Gillbergs Göteborgsstudie om ADHD/Damp. Professor Gillberg vägrade att bryta de löften om sekretess som han som forskande läkare enligt gällande praxis gett deltagarna i den aktuella studien.

material. Videofilmning var även något som skapade frågetecken, framför allt för de barn som av sina föräldrar inte fick ingå i studien. Man funderade över om forskare kommer att filma barn som inte ingick i studien. Man undrade också var filmen kommer att visas och vem eller vilka som kommer att se den.

Eftersom oron var påtaglig bland några av undersökningsspersonernas föräldrar, fanns möjligheten att tala med mig personligen om hur materialet skulle hanteras efter inspelningen. Tilläggas skall att samtliga föräldrar hade fått ett informationsblad som tog upp dessa frågor. Att det ändå fanns frågor i samband med etiska aspekter, visar på hur oroliga många föräldrar kände sig inför ett privatlivs eventuella utlämnande, är frågor som väcker debatt av etisk karaktär. Detta är en viktig aspekt vid videoobservationer och barnintervjuer när det gäller vad barnet kommer att göra eller berätta för forskaren. Det kan tänkas att barnet utan att få frågan om familjen ändå berättar om sin familj, där känslig information kan uppkomma. Det kan vara en skilsmässa i familjen eller övergrepp av olika slag som barnet i en trygg intervjusituation i samtalsform, väljer att berätta om. Vid en sådan situation kan man fundera över vad som skall stanna mellan barnet och forskaren/intervjuaren i förtroenhet? Blir barnet hjälpt av att röja ett förtroende? Bör en text skrivas ner så sanningsenligt som möjligt om förtroendet röjs? I alla sådana situationer måste alltid barnets bästa stå i centrum enligt barnkonventionen och etiska riktlinjer (Salamancadeklarationen, 2001).

Etiska ställningstaganden är alltså viktiga att behandla redan i ett tidigt skede i kontakten med barnen och deras familjer när man bjuder in barn som undersökningsspersoner i en studie. Ett etiskt dilemma är enligt Andersen och Ottosen (2002) att barnen dels skall motiveras att delta i studien, dels av forskaren skall upplysas om deras rättigheter i att avstå. En tydlighet till föräldrar och barn innan datainsamlingsförfarandet påbörjas är därför viktig, när det gäller samtycke och rättighet att avstå. Likaså ligger ansvaret på forskaren påpekar Dyplie Nilsen (1999), då barn litar på att vuxna skall ta tillvara och företräda deras perspektiv och intressen. Dessa viktiga ställningstaganden togs det fasta på redan vid datainsamlingens initialskede i denna studie. Undersökningsspersonernas föräldrar, samt lärare blev informerade om att namn på förskoleklass/skola och upptagningsområde inte skulle komma att publiceras eller avslöjas på något sätt (se bilaga 3 och 4). En aspekt som kan orsaka en etisk problematik i samband med publicering, är när vuxna i vissa

situationer uppvisar ett opedagogiskt förhållningssätt i samspelet med barn. Vid en publicering av dylikt material är det viktigt att analysen presenteras objektivt. Forskarens uppgift är att analysera och tolka datamaterialet så sanningsenligt som möjligt med utgångspunkt i Vetenskapsrådets forsknings-etiska principer (www.vr.se).

Samtliga barn i studien var mycket intresserade av att delta. Ett barn som först inte fick delta, övertygade sina föräldrar om att få vara med i studien. Detta barn skulle annars bli det enda barn som inte hade fått tillåtelse att delta. Det kan tänkas att en viss press från barnets sida fanns på föräldrarna när det gällde att få medverka. Pressen från barnets sida kan också handla om att som enda barn inte få vara med på något som verkar spännande och roligt och därför påverkar föräldrarna att skriva på talongen.

Barnen tog intervjun mycket seriöst och flera barn berättade att de kände sig utvalda. Frågor och ställningstaganden av känslig karaktär som kunde väcka känslor som ledsamhet, osäkerhet, rädsla och ängslan blev inte aktuella i föreliggande studie. Med känslig karaktär menas upplevelser som barnen inte vill berätta om eller händelser som inte hör samman med själva frågeområdet. Barnen var intresserade av att delge sina erfarenheter kring svårigheter och jag upplevde att svårigheter för dem inte var konstigt att tala om. Barnen visade inte heller någon ovilja att svara på frågor om svårigheter. Barnen såg ut att ta intervjun på allvar och skojade inte till situationen när de berättade för mig om hur de erfor svårigheter.

Ytterligare ett dilemma kan uppstå om man som forskare påverkar en situation som inte verkar gynnsam för barnet vid exempelvis videofilmning. Denna problematik tar Johansson (1999) upp i sin beskrivning av att när barn handlar negativt mot andra barns vilja, fysiskt och psykiskt eller med tvång av olika slag, blir ett dilemma för forskaren. Johansson uttrycker att det kan handla om att välja att hålla sig utanför och inte påverka förloppet i forskningsprocessen eller ingripa när situationen barn emellan ser ut att gå överstyr. Denna problematik var inte aktuell, vad gäller fysiskt våld mellan barn. Samlingen är en situation som anses som strukturerad och styrd, vilket gör att vuxenkontrollen blir tydlig i en sådan situation. Avsikten i denna studie var inte att agera i en eventuell uppkommen situation, vilket heller inte Johansson gjorde i videofilmandet när lärare fanns i närheten. En viss skillnad blir det förstås när en situation uppstår och inte någon annan vuxen är

tillgänglig. I detta fall ingrep Johansson när situationen var sådan att barn kunde komma till skada. Detta var dock inte aktuellt i förekommande studie, då samlingarna var strukturerade och barnen omgivna av vuxna som oftast höll sig i samma rum som barnen.

När det gäller videoobservationer är det viktigt att de barn som inte får delta i studien inte råkar komma med på videofilmen. Barn tycker i allmänhet att det är roligt att bli filmade och vill gärna synas. De har oftast lätt för att ställa sig framför kameran, om inte situationen i sig är sådan att barn sitter stilla i en samling, gör något rörelsemoment inom en viss yta eller sitter och arbetar med någon uppgift. Med dagens moderna videoteknik går det emellertid att redigera bort de barn som av någon anledning råkar komma med på filmen och inte ska vara där.

Validitet och reliabilitet

När vet observatören att något är intressant att filma? Hur fångar man det observerade i rätt ögonblick? Hur vet intervjuaren att undersökningspersonen svarar på frågan? Dessa frågor hör ihop med sättet att bedöma den situation som filmas, samt den situation som intervjuaren befinner sig i. Kvale (1996) beskriver den problematik som kan uppstå i ett intervjusammanhang, då kroppsspråk, skratt och annan mimik inte kan studeras vid avlyssning. En fördel med videoobservation – framför allt i studier av yngre barn, är möjligheten att få med kroppsspråket. Ur validitets- och reliabilitetssynpunkt kompletterar dock observationer och intervjuer varandra genom att stärka varandras svagheter och styrkor. Kompletteringen handlar om att flera data-insamlingsmetoder kan kompensera otydligheter vad gäller videosekvenser som inte fångar situationer tillräckligt eller intervjuer där intervjupersoner inte svarar på frågor (Larsson, 1994).

Videoobservationer

Lindahl (1996) diskuterar validitets- och reliabilitetsfrågor i samband med videoobservationer och framhåller att man som filmare känner på sig när ett barn riktar sin uppmärksamhet mot kameran och att det är dags att filma. Vid en strukturerad situation med barn i förskoleklassens pedagogiska samling är situationen vald och på många sätt lättare att filma. Barnen sitter i den pedagogiska samlingsringen, samt vid sina arbetsbord. Ibland går några barn bort från bordet, vilket syns och går att följa på filmen. Den begränsade ytan

underlättas ur validitets- och reliabilitetssynpunkt. Om sedan vald metod är relevant för det fenomen som skall undersökas är också en fråga som forskaren måste ställa sig. Lindahl diskuterar här om just videoinspelningar bildar relevanta och giltiga data när det gäller att tolka, analysera och beskriva barns agerande. Frågan handlar om validiteten och hur vi som forskare kan handskas med helheten. Denna fråga är också aktuell i föreliggande studie och handlar här om att videoinspelningar tillsammans med barnintervjuer bildar relevanta och giltiga data.

Påverkan på barn under en inspelningssituation är mindre än för vuxna påpekar Corsaro (1982) som uttrycker att vuxna är mer påverkbara i en inspelningssituation när de blir filmade. Barn reagerar inte på samma sätt, utan glömmer fort bort att de filmas. Viktigt är dock att undvika att de inspelade blir påverkade menar Corsaro. Detta ser jag som betydelsefullt att vara medveten om. Hur situationen påverkas av forskaren/filmaren har betydelse för vad som filmas och vad forskaren/filmaren blir influerad av. I samlingsituationerna märktes det att barnen var vana vid att bli filmade, vilket säkerligen blivit vanligare på 2000-talet, än tidigare i tiden. Fortsättningsvis verkade lärarna inte bry sig om videokameran, vilket de också bekräftade efter inspelningen. Corsaros påstående, att barn inte på samma sätt uppmärksammar när de blir filmade, märktes i de pedagogiska samlingar som filmades. Barnen kunde först vinka till kameran och därefter glömma att den var på. För att avdramatisera filmningen var jag som tidigare nämnts på plats några dagar innan och lät barnen bekanta sig med mig, filmkameran och bandspelaren.

Filmkamera har använts tidigare av lärarna i de flesta förskoleklasserna, vilket indirekt medverkade till att barnen inte nämnvärt såg ut att påverkas av situationen. Den roll forskaren har i processen är inte alltid opåverkbar. Som forskare måste man vara medveten om att en påverkan av något slag i samtliga situationer är oundviklig. Vad som är viktigt är att hålla sig så neutral som möjligt när datainsamlingen genomförs. Barnen har inte i någon större utsträckning uppmärksammat att en forskare är på plats, eftersom målet har varit att förbli så anonym som möjligt under själva videoinspelningen.

Validiteten får bedömas som hög då videoobservationerna har kunnat genomföras som planerat. Forskningsprocessen – från syfte, tillvägagångssätt och analys av videomaterialet har lyfts fram i kritisk granskning under

avhandlingens framskridande. Den kritiska granskningen har vid olika tidpunkter genomförts i olika kollegier. Kvale (1989) anser att en kritisk granskning under hela forskningsprocessen är nödvändig för att den skall vara tillförlitlig. Emanuelsson (2001) framhåller dock att sannolikheten är liten beträffande att resultatet blir detsamma om en annan forskare analyserar materialet eftersom världen visar sig utifrån betraktarens ögon.

Hög validitet förutsätter också hög reliabilitet. Reliabiliteten i denna studie är hög då andra forskare har kunnat studera videoobservationerna och bekräfta tillförlitligheten. Guba och Lincoln (1994) påpekar att reliabilitetstester kan vara problematiska att genomföra i kvalitativa studier eftersom det är mindre sannolikt att två oberoende forskare skulle komma fram till exakt samma resultat. Guba och Lincolns diskussion kan jämföras med Marton (1981) vilken menar att varje enskild studie genomförs i en kontext som är unik för varje situation. Att sedan två forskare skulle få exakt samma resultat om föreliggande studie genomfördes av en annan forskare, kan alltså diskuteras om man utgår från nämnda forskares resonemang. Utgångspunkten har dock varit att hela forskningsprocessen skall kunna granskas kritiskt för att kunna pröva dess trovärdighet och tillförlitlighet.

Återkoppling till videoobservationer via barnintervjuer

Vid användandet av återkopplingsmetoden på yngre barn, är det viktigt att fundera över vilka fel som kan uppstå vid genomförandet av barnintervjuer. Keith (1988) menar att felen i samband med olika tekniker måste lyftas fram och att olika metodologiska ställningstaganden påverkar den information som ett varierande tillvägagångssätt ger. Det är samtidigt viktigt att använda sig av ett flertal datainsamlingsmetoder när det gäller att komplettera med andra undersökningssätt för att kunna säkerställa validiteten och reliabiliteten (Calderhead, 1981, 1996; Ritchie, 1999; Stough, 2001).

Validiteten vid forskning om små barn är omdiskuterad, men forskningen har gjort framsteg, vilket ett flertal studier visar (Rubinstein, 1993; Pramling, Klerfelt & Williams Graneld, 1995; Pramling Samuelsson, & Mauritzson, 1997; Williams, 2001; Tullgren, 2003). Framstegen kommer i takt med mer heltäckande forskning kring yngre barn, vilket möjliggör att kunskapen kring hur barn tänker och agerar blir mer utbredd.

Vid intervjuer är situationen där intervjun försiggår viktig, påpekar Kvale (1996). Det handlar om att erhålla kvalitativa beskrivningar av undersökningens erfarenhetsvärld i avsikt att tolka denna persons mening. När det gäller intervjuer av yngre barn, blir situationen där intervjun genomförs extra viktig ur både reliabilitets- och validitetshänseende. Frågor som är viktiga att ställa är kvaliteten på intervjun, om frågorna är ledande eller inte och om intervjuerna är tillförlitliga (Kvale, 1996)? Frågorna har ställts utifrån att i möjligaste mån inte vålla problem ur förståelsesynpunkt. Vad som är viktigt att tänka på är att barn är olika i sin utveckling och har olika erfarenhetsbakgrund och referenspunkter.

För att säkerställa att intervjuerna skulle kunna genomföras friktionsfritt, planerades i förväg det rum barnen skulle intervjuas i. Vid ett tillfälle var det bokade rummet dubbelbokat och ett möte pågick när vi kom till rummet. Lösningen blev då att sitta vid ett bord i ena änden av korridoren. Detta upplevde jag först som en sämre lösning. Barnet såg dock inte ut att bli stört eller okoncentrerat när några äldre elever gick förbi, vilket hon också bekräftade efter intervjuens genomförande. Fem barn intervjuades vid ett senare tillfälle, eftersom de blivit sjuka. Detta medförde inte heller något hinder, då barnen kunde återkoppla till samlingen.

Intervjufrågornas karaktär är en annan del i sammanhanget. Svarar barnen på vad intervjuaren tror att de svarar på? Ett sätt att säkerställa att barnen svarade på frågorna, utan att styra dem till färdiga svar, var att föra intervjun i form av ett samtal. Hur och vad-frågor var centrala i samtalen, samt följdfrågor utifrån olika vinklar (Doverborg & Pramling Samuelsson, 2000a). Intervjutekniken kan oavsiktligt inverka på de svar man får och reliabiliteten är framför allt viktig i relation till ledande frågor, menar Kvale (1996, 1997). Sedan kan reliabilitet och validiteten alltid diskuteras när det gäller yngre barn som fortfarande fantiserar och talar utifrån vad åldern berättigar dem till. Det är inte bara intervjutekniken som kan vålla problem enligt Kvale utan även intervjuutskriftens validitet. Validiteten vad gäller intervjuutskrifter kan vara mer komplicerad att försäkra sig om i jämförelse med dess reliabilitet. Kvale (1997) exemplifierar olika utskrifter (i Mishler, 1991) från en muntlig historia av ett sjuårigt barn i ett klassrum.

Exempel från Kvale:

Utskrift A.

...och sen kom min hundvalp/han sov/ och han var - han var/han försökte komma upp/ och han slet sönder mina byxor/ och han spillde havremjöl – över hela sig/ och/ min pappa kom/ och han sa (s.151).

Utskrift B.

å sen kom min hundvalp
han sov
han försökte komma uppdelad
å han slet sönder mina byxor
å han spillde havremjöl över hela sig
å min pappa komma
å han sa (s. 151).

Vad som skiljer dessa utskrifter från varandra är att utskrift A mer ordgrant återger barnets verbala berättelse, medan utskrift B idealiserar händelsen. Enligt Kvale (1997) är inte någon av utskrifterna mer objektiv än den andra. Det handlar snarare om hur den utskrift ser ut som bäst lämpar sig för mitt forskningssyfte. Vid jämförelse med intervjuutskrifterna i föreliggande studie och utskrifterna som Kvale diskuterar, är likheterna med utskrift A tydligast. Barns uttryck med avbrott, suckar, upprepningar och andra ljud blir här tydliga. Utskrifterna kan också lätt tolkas på olika sätt, beroende på vem som tolkar. Pauseringar kan tolkas olika långa och ljud är svåra att återge exakt (Kvale, 1997).

Sammantaget kan sägas att intervjuerna liksom videoobservationerna kunde genomföras som planerat. Validiteten och reliabiliteten uppfattar jag som hög; dels på grund av antalet barn som ingår i studien – dels på grund av de situationer som intervjuerna har kunnat genomföras inom. Återkopplingen till videoobservationerna styrker att barnen talar om samma händelse som intervjufrågorna handlar om. Jag har försökt att försäkra mig om att resultatet återspeglar innehållet i barnintervjuerna. Tillförlitligheten har prövats genom att forskare inom fältet och vid universitetet, kritiskt har följt forskningsprocessens olika steg, samt granskat datamaterialet. Detta har möjliggjort en prövning av intervjuernas och videoinspelningens tillförlitlighet. Denna prövning är betydelsefull mot bakgrund av att forskaren lätt blir blind inför sitt eget material och inte ser eller upptäcker aspekter i databilden som en utomstående granskare med nya ögon lättare upptäcker.

Generalisering

Larsson (1993) menar att en vetenskaplig studie skall ha ett externt värde och tillföra nya teorier och begrepp till vetenskapen och även vara användbart utanför akademien. Studiens resultat går att överföra till andra sammanhang utanför akademien och är på så sätt tillämbart inom förskolan, andra förskoleklasser och grundskolans tidigare skolår. Liknande mönster i samspellet mellan barn och vuxna skulle kunna upptäckas i nämnda skolformer och pedagogiska samlingar. Silverman (2000, 2001) anser emellertid att generaliserbarhet hör till kvantitativ forskning och egentligen inte borde användas inom kvalitativ forskning. Det viktiga inom kvalitativ forskning är enligt Alvesson och Sköldberg (1994) att erhålla ny kunskap som gagnar forskningsfältet och praktiken, inom den kvalitativa forskningen är det mer lämpligt att tala om tillämpbarhet. Föreliggande studie bör kunna ge ett kunskapstillskott till forskningen och praktiken om barns olika sätt att erfara och hantera svårigheter. Kunskapsutvecklingen som praktiskt tillämpningsområde kan handla om att se lärande och undervisning i ett nytt perspektiv där barns erfarenhetsvärld är utgångspunkten i samspelssituation mellan barn och lärare.

DEL 3
RESULTATET AV ANALYSEN

INLEDNING TILL KAPITEL 6, 7 OCH 8

Resultatet av analysen presenteras i kapitel 6, 7 och 8. Resultatredovisningen är indelad i tre olika kapitel: *barns erfارande av svårigheter i förskoleklassens pedagogiska samling*, *barns handlingar utifrån erfارande av svårigheter i förskoleklassens pedagogiska samling*, samt *barns erfارande och handlingar i ljuset av teoretiska utgångspunkter*. De två förstnämnda kapitlen är indelade i empiriska huvudområden och delområden. Kapitel 6 och 7 är mer beskrivande i sin karaktär, medan kapitel 8 är ett analytiskt kapitel.

I huvudområdena/delområdena presenteras det *mönster* som framträder utifrån resultatet av analysen. Mönstret var inte givet från början, utan har successivt vuxit fram och tagit form. Ett mönster visar på barns olika sätt att erfara och hantera svårigheter (se kapitlet 5). Mönstret beskrivs med begreppen *erfara*, och *handla*, två begrepp med sammanhållande länkar. Begreppet *erfara* är en upplevelse och innebär i denna studie *vad* barn erfara som svårigheter. Begreppet *handla* eller *handling*, innebär *hur* barn handlar utifrån erfandet av svårigheter. Begreppen är alltså inte helt skilda från varandra, även om det är två olika begrepp. Den tilltagna handlingen är relativt uttalad av barnen vilket innebär att barnen har ett mål med sin handling. Handlingsbegreppet har en central roll inom den symboliska interaktionismen, vilken lyfter fram handlingen och dess betydelse för människans/barnets språk, socialisation och samspel med dess aktörer (Mead, 1934/1967, 1938/1972). Begreppet handling är en viktig aspekt utifrån ett interaktionistiskt synsätt, då handlingen frambringas av människans/barnets behov eller svårigheter som hon möter i sin omgivning. Handling, samspel och kommunikation är också begrepp som används inom utvecklingspedagogiken (Pramling, 1994; Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003) och det kommunikativt relationsinriktade perspektivet (Ahlberg, 2001a, 2001b; Ahlberg m.fl., 2002).

Begreppen hantera, handla eller handling beskriver i föreliggande studie hur barn agerar när svårigheter uppstår i samband med en uppgift eller innehållsligt tema. Förhållandet dem emellan är i viss mån överskridande. En gränsdragning bör inte göras i den bemärkelsen att det handlar om en process som ständigt är i rörelse – barn erfara, hanterar och handlar utifrån tidigare erfarenheten. Begreppen *vad* och *hur* är i denna studie också intimt förknippade

med varandra. *Erfarandet* har dock i denna studie en mer tydlig *vad*-aspekt och *handlingen* en mer tydlig *hur*-aspekt (Pramling 1983, 1994; Marton & Booth, 1997, 2000).

I resultatet av analysen presenteras de erfarenheter och handlingar som är mest tydliga och som kommer i förgrunden. Barns erfarenheter och handlingar vid svårigheter, belyses med hjälp av videoobservationer och barnintervjuer. De centrala analytiska begreppen i de tre teoretiska utgångspunkterna (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003; Ahlberg, 2007a; Mead, 1934/1967) utgör en grund vid analys, tolkning och beskrivning av data.

Presentationsformen för empiriskt material kan se ut på olika sätt. Ett sätt är att presentera den kvalitativa analysen i form av beskrivningar av en lärandesituation. Med denna presentationsform blir det möjligt att följa undersökningssituationerna i den situation som de deltar i. Dessa personer blir på så sätt inte frikopplade från situationen och sammanhanget. De barn som exemplifieras från videoobservationerna oavsett flicka eller pojke, utgör också exempel i barnintervjuerna. Mellan flickors och pojkars erfarenheter eller handlingar görs inte någon åtskillnad. Valet av att exemplifiera fler eller färre flickor respektive pojkar grundar sig på vad barnen uttrycker och inte vilket kön de tillhör.

De samlingsituationer och barnintervjuer som utgör exempel presenteras relativt utförligt för att läsaren skall kunna följa händelseförloppet. Vid beskrivning av analysen där barn och lärare exemplifieras i texten, varvas enskilda barns och lärares erfarenheter och handlingar med analys av situationen som helhet.

Kapitelbeskrivning

I kapitel 6 beskrivs *barns erfarenheter av svårigheter i förskoleklassens pedagogiska samling*. Huvudfokus är på två olika riktningar i vad barn erfar som svårigheter. Först redovisas att barn *erfar den egna förmågan som en svårighet*. Det handlar om vad barn erfar som svårigheter i förhållande till ett innehåll i en uppgift eller tema. Barn erfar att *de inte duger och upplever en begränsning i den egna förmågan*. Barn är också *oroliga för att göra fel* i samband med en uppgift och ser sig själv som orsak till varför de erfar uppgiften som en svårighet. Barns delaktighet i den pedagogiska samlingen beskrivs, likaså samspelet och kommunikationen barn och lärare/barn

sinsemellan (Ahlberg 2001a, 2001b; Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003). Kapitlet ger en beskrivning av vad barn erfar som svårigheter utifrån en tolkning av barns perspektiv och en skola för alla barn (Ahlberg, 2001a, 2001b, Ahlberg m.fl., 2005) enligt förskoleklassens läroplan (Utbildningsdepartementet, 2006b).

Barn erfar inte enbart den egna förmågan som en svårighet utan också uppgiften, vilken inte sätts i relation till den egna förmågan. Beskrivningen handlar om barns erfarenheter av *att läraren inte förstår att en uppgift är svår* – barn och lärare har olika uppfattningar om vad som är svårt i samband med en uppgift. Att *erfara sig som mindre delaktig* i situationen som uppgiften ingår i upplever flera barn, likaså att *inte förstå lärarens instruktioner*. Erfarenheter i samband med den egna förmågan eller uppgiften är gemensamma för kapitel 6.

I kapitel 7 skildras *barns handlingar utifrån erfarenheter av svårigheter i förskoleklassens pedagogiska samling*. Hur barn hanterar svårigheter och handlar vid svårigheter varierar mellan de beskrivna samlingssituationerna/-exemplen. Handlingarna visar sig i mer eller mindre tydligt kroppsspråk med tydliga symboler (Mead, 1934/1967) och bemöts på olika sätt av lärare. I beskrivningen lyfts barns handlingar fram när de *söker hjälp* vid svårigheter. Barn *initierar dolt samarbete med varandra, tar hjälp av ett utvalt barn som anses kunna*, eller *vill att läraren skall vara tillgänglig* och behjälplig utan inblandning av andra klasskamrater. Barn är också *varandras lärare* och hjälper varandra med uppgifter de anser som svåra. I kapitel 7 behandlas även *barns protester* i samband med svårigheter. Barn protesterar på varierande sätt och visar detta genom olika uttryck. De *lämnar den gemensamma aktiviteten, trotsar givna eller oskrivna regler, protesterar dolt* eller *protesterar trots lärarens närvaro*.

Kapitel 7 lyfter också fram innebörden av *att använda leken som redskap att hantera svårigheter*. Barn *smygleker och initierar förbjuden lek*, när en svårighet går dem emot, eller *visar öppet vilja till lek*. Förekomsten av lek tar sig olika uttryck hos barn och bemöts på varierande sätt av lärare. *Alla barn får inte leka*, ibland får *enbart vissa barn leka* eller så är lek överhuvudtaget *inte tillåten*. Ett annat sätt att ge uttryck för svårigheter är *att inte våga visa vilja till lek*, men ändå ha en önskan om att leka. Lärare förhåller sig olika till barns önskan om lek och bejakar leken på varierande sätt. Lek och lärande i

undervisningssyfte, kan från lärares utgångspunkt ses som förenade eller som åtskiljande (Johansson & Pramling Samuelsson, 2002, 2006; Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003). Sammantaget ger kapitel 7 en beskrivning på hur barn handlar då de erfar svårigheter.

Kapitel 8 belyser *barns erfارande och handlingar i ljuset av teoretiska utgångspunkter*. Detta kapitelns något annorlunda karaktär binder ihop kapitel 6 och 7. Kapitlet ger en samlad analytisk beskrivning av hela studiens resultat. Resultatet problematiseras och diskuteras, likaså den samlade beskrivningen utifrån de tre teoretiska utgångspunkterna och analytiska begreppen (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003; Ahlberg, 2007a; Mead, 1934/1967). Analysen förtydligas och åskådliggörs med bakgrund i kapitel 6 och 7 för att ytterligare visa på den kunskapsbildning som studien bidrar till. Avslutningsvis presenteras i detta kapitel en sammanfattande reflektion och analys som har utgångspunkt i kapitlet som helhet.

Samttaget beskriver de tre resultatkapitlen barns erfارande av svårigheter, barns handlingar utifrån erfارande av svårigheter, samt barns erfارande och handlingar i ljuset av teoretiska utgångspunkter. De tre kapitlen sätts i relation till de tre teoretiska utgångspunkterna och de centrala analytiska begreppen (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003; Ahlberg, 2007a; Mead, 1934/1967).

KAPITEL 6

BARN S ERFARANDE AV SVÅRIGHETER I FÖRSKOLEKLASSENS PEDAGOGISKA SAMLING

Föreliggande kapitel har huvudfokus på vad barn erfar som svårigheter i förskoleklassens pedagogiska samling. Resultatet av analysen fokuserar på samspelet, kommunikationen och delaktigheten mellan barn och lärare, samt mellan barn och barn i lärandesituationen – den pedagogiska samlingen. Utifrån analysen urskiljer sig två olika huvudområden med avseende på *barns erfارande av svårigheter i förskoleklassens pedagogiska samling*. De två huvudområdena är följande:

- A. Barn erfar den egna förmågan som en svårighet
- B. Barn erfar uppgiften som en svårighet

A. Barn erfar den egna förmågan som en svårighet

Inom huvudområde A relaterar barnen svårigheter till den egna förmågan. Barnen erfar sig som osäkra när det gäller att ta sig an en uppgift och ett innehåll. Barnen uttrycker sina upplevelser i termer av ”dumma i huvudet” och ”inte kan”. Denna upplevelse erfar barnen sammantaget inom mönstret i huvudområde A. Barnen upplever sig själv som otillräckliga och riktar svårigheter mot sig själv. Lärarna fokuserar på uppgiften och har problem att bemöta barnens upplevelser kring svårigheter. Lärarna uppfattar inte barnens oro och ängslan av att inte duga, samt deras rädsla över att göra fel i uppgiften. Huvudområde A är indelat enligt följande delområden:

- a. Att inte duga – att uppleva begränsning
- b. Att vara orolig för att göra fel

a. Att inte duga – att uppleva begränsning

Detta delområde skildrar barns erfارande av att inte duga och lita på den egna förmågan. Barnen känner sig inte kompetenta, samt erfar en begränsning i den egna förmågan att hantera en uppgift. Lärarna bemöter inte barnens frågor kring svårigheter. Barnen småpratar dock med varandra om svårigheter i samband med en uppgift.

Exempel från en samlingsituation:

Barnen sitter i en ring på golvet på en stor rund matta. En lärare leder samlingen. Hon säger till barnen att lägga sig ner på mage vid mattkanten för att lyssna på en saga. Amelia sitter upp och lyssnar. Robert har lagt sig en bit utanför mattan och ligger och rullar fram och tillbaka, men är tyst. Läraren går runt till samtliga barn och visar bilder från en bilderbok som klassen sedan skall arbeta med. Barnen får förklarat för sig vad de skall göra när introduktionen av uppgiften är färdig - förskoleklassbarnen skall måla ett självporträtt. När de sitter i samlingsringen får de se ett antal porträtt av ett flertal ansikten som är målade av kända konstnärer. Barnen sitter i ringen och ger uttryck av att vara intresserade. Robert frågar om han får måla av porträttet. Läraren förklarar att det handlar om att måla av sig själv istället med hjälp av en spegel. "Vi skall måla oss själva" förtydligar läraren. En spegel går runt i ringen så att alla barn får titta på sig själv. "Vet ni varför vi gör ett sådant här självporträtt idag?" frågar den vuxne. Hon förklarar att hon samlar alla barnens teckningar i en liten bok som skall bli en present på avslutningen. Självporträttet blir då en framsida som plastas in. De går nu in i ett angränsande rum och sätter sig vid två små runda bord – fyra barn vid varje bord och alla får tuschpennor och papper.

Robert och Albin sitter vid samma bord. Robert kan inte sitta still. Han pratar högt, springer fram och tillbaka mellan de två borden, pratar med andra barn och får en tillsägelse om att koncentrera sig samt en fråga om vad som var berättat att de skulle göra. Han kan svara på vad läraren sagt, men förklarar att han är "lite orolig över att göra fel" och "inte klara av att måla så fint". Läraren förklarar att "det är bara att titta noga, så går det säkert bra". Robert säger "Jag kan inte rita så bra som dom andra..." och ser en aning orolig ut. Han fortsätter med att säga högt "Jag kan inte... jag är dålig... på sådant här... att måla... å sånt... jag kan inte så bra som (namn på barn)". Läraren är för tillfället upptagen med ett annat barn som vill ha hjälp med att teckna öronen. Robert och Albin börjar tala med varandra och får en tillsägelse med att "nu räcker det". De båda pojkarna är oroliga och har svårt att sitta stilla och pratar med varandra hela tiden med höga klara röster. Läraren går fram till pojkarna och förklarar att de kommer att ha lång tid på sig att måla och att de då måste koncentrera sig på uppgiften.

Robert och Albin småpratar nu istället lite med varandra men har fortfarande lite svårt att komma igång. Albin målar ett huvud och säger "den blir fel"... jag gör fel hela tiden... och hämtar ett nytt papper. "Nu gjorde jag fel igen" säger Albin och reser sig upp och går på nytt fram för att hämta ett papper till. "Nu får du ta ett nytt papper och koncentrera dig lite på vad du gör" påpekar den vuxne i samma stund riktat mot Albin. Robert har inte målat mycket, utan pratar fortfarande mest. Situationen ser likvärdig ut för Amelia och John, vilka visar en frustration i sitt agerande genom att muttra "jag kan inte" och "jag gör bara fel".

Barnen visar genom sina kommentarer att de upplever den pågående uppgiften som svår. De ser sig själva som mindre duktiga i jämförelse med sina jämnåriga kamrater. Barnen i målarsituationen visar tydligt genom ord och gester vad och hur de känner i just denna situation med avseende på svårigheter. Barnen talar om svårigheter genom att säga i videokameran att

det är ”svårt att hålla sig på linjen” och ”nu gjorde jag fel igen”. De visar en osäkerhet inför uppgiften. Osäkerheten handlar om att hålla sig inom ett visst område när det gäller att inte måla utanför en viss linje på pappret. Det är inte bara Robert och Albin som visar på osäkerhet till den egna förmågan, utan även Amelia och John. Osäkerheten kommer till uttryck i barnens erfanden. Barnen visar vad de erfar genom att sätta ord på sina tankar, likaväl som de visar med gester och miner hur de känner inför uppgiften. Barnens förmåga att visa på hur de erfar en svårighet är tydlig. De visar med olika symboler och handlingar (Mead, 1937/1967) att de inte anser sig duga i förhållande till den uppgift som de arbetar med. Barnen är tydliga i kommunikationen, då de flera gånger påtalar för läraren att de inte kan, men blir inte tagna på allvar. Från barnens perspektiv (Johansson & Pramling Samuelsson, 2003) erfar de en besvikelse, vilket får som konsekvens att de väljer att rikta svårigheter mot den egna förmågan. I målarsituationen riktar barnen svårigheterna mot sig själv som person och den oförmåga som de upplever sig ha i förhållande till uppgiften.

Vid intervjun uttrycker ett av barnen, Albin, sina upplevelser kring uppgiften genom att berätta om sina upplevelser av att vara mindre duktig.

... Albin: Såg du...man ska följa linjerna...det är svårt...Jag tycker det...

Intervjuare: Vad är svårt menar du?

Albin: Ah...att man inte håller in sig i linjen... alla andra kan.

Intervjuare: Alla andra kan?

Albin: Ja, att jag måste...måste får inte måla utanför... strecken...det blir fult

Intervjuare: Men hur tänker du då?

Albin: Jag gör inte så bra heller...liksom e inte så duktig...

Intervjuare: Hur menar du?

Albin: Jag gör aldrig så bra...e inte duktig

”Man ska följa linjerna...det är svårt” uttrycker Albin i intervjun. Han ger också uttryck för att en problematik finns i att ”man inte håller in sig i linjen... alla andra kan”. Just att andra barn kan, tas upp som ett problem av barnen. Det handlar om att inte måla utanför eller innanför en linje, samt att kunna färglägga eller rita detaljer i ett ansikte. Just att vara duktig och inte sämre än sina kamrater, uttrycker flera barn i intervjuerna och likaså att inte nå upp till de andra barnens kunskapsnivå. *Duktigheten* blir något som anses viktigt och betydelsefullt för barnen. Andra klasskamrater anses duktiga och svårigheten får på så sätt större betydelse för det enskilda barnet då känslan av att vara sämre tar överhand.

Upplevelsen av att den egna förmågan har betydelse, visar ovan presenterad barnintervju. Sammantaget uttrycker barnen att det är svårt, när det gäller målarsituationen. De har en föreställning om att uppgiften är svår redan innan de påbörjar arbetet. Resultatet blir en målning eller teckning som Albin och flera andra barn inte vill visa upp för sina klasskamrater.

När Albin försöker måla ett huvud (som är en avbild av hans eget huvud) säger han ”den blir fel”...”jag gör fel hela tiden”...och hämtar ett nytt papper. ”Nu gjorde jag fel igen” säger, Albin och reser sig upp och går på nytt fram för att hämta ett papper. Han håller på så ett antal gånger med samma inställning till sitt försök att måla. Situationen ser likvärdig ut för Amelia, John och andra barn, som visar en frustration i sitt agerande genom att muttra ”jag kan inte” och ”jag gör bara fel”. Denna frustration över att vara missnöjd med den egna förmågan är stor och påverkar och förstärker upplevelsen av svårigheten. Lärarna finns med i sammanhanget och instruerar uppgiften, men bemöter inte barnen utifrån deras oro över den egna förmågan. Barnen uttrycker oron, men något gensvar från de vuxnas sida kring oron förekommer inte.

Även nästa exempel visar att barn upplever att andra kan men inte *jag*.

Exempel från en samlingssituation:

Den pedagogiska samlingen börjar med att läraren har en genomgång av dagen. Barnen sitter runt ett stort rektangulärt bord med läraren vid kortändan av bordet. Läraren talar och barnen lyssnar. Genomgången handlar om att samtliga barn skall göra någon uppgift. De får välja uppgift på en tavla som sitter upphängd på väggen. Barnen skall skriva upp sig på den uppgift som är lämplig. Barnen får inte vara för många i varje grupp, vilket läraren påpekar. Hon står vid tavlan och hjälper varje barn skriva sitt namn under respektive uppgift. Sammanlagt finns det tre uppgifter att välja på; läsa en bok, spela ett spel eller räkna och skriva i en skolförberedande bok. Sebastian och Alicia, Oscar och Anders samt några barn till, har antecknat sig på ett spel, där man går olika steg på en spelplan, beroende på vilken siffra som kommer upp på tärningen. Alicia säger inte mycket, utan tittar mest på, och verkar lite osäker på hur spelet fungerar. Läraren undrar om hon skall vara med, men Alicia svarar att ”jag kan inte detta spelet...jag gör bara fel...då”. ”Men du kan väl försöka” menar läraren...”så kan du det sedan”. Alicia skruvar på sig och säger ”Nej...*jag* kan aldrig lära mig det...jag lär mig aldrig”. Den vuxne går inte vidare i att övertyga Alicia att hon kan lära sig spelet, utan uppmärksamheten riktas istället mot några pojkar i andra delen av rummet som är högljudda.

En diskussion uppkommer bland pojkarna om hur många steg man skall gå och vad man hamnar på för symbol. Oscar står på tur att kasta tärningen. Oscar tittar och

funderar på siffrorna på tärningen. Läraren kommer fram till de tärningsspelande barnen som hittills har spelat utan en vuxens närvaro. Hon sätter sig ner för att förklara hur spelet går till. Oscar har missuppfattat att en tia på tärningen inte betyder att man skall ställa sig på nummer 10, utan istället flytta 10 steg förklarar hon högt, så att alla barn runt bordet skall förstå. Oscar böjer ner huvudet. Han ser ner i bordet och vill inte fortsätta, utan säger ”jag tittar på istället”. Han visar tydligt att situationen inte känns bra. Flickan Alina har nu anslutit sig till barnen runt tärningsspelet. Hon står bakom Alicia och tittar på. Läraren frågar om hon också vill vara med, men Alina svar ”nej...jag kommer inte på vad jag ska ta för siffra...eller sånt...jag kan inte”. Läraren fortsätter inte förfrågningen till de barn som inte vill delta.

Barnen är bekymrade över den egna rollen och ser sig själv som ett hinder i kunskapstillägnet. De riktar den upplevda svårigheten mot sin egen förmåga när det gäller att klara uppgiften. Dessa barn anser att de gör ett sämre arbete än de övriga barnen och ser sig som mindre kunniga i förhållande till andra barn i gruppen. Barnens upplevelser av att klara av en uppgift visar på osäkerhet. De verkar inte tro på sig själva om att kunna, utan väljer att avstå eller inte vara med i spelet för att inte bli bortgjorda eller retade. Alicia exempelvis säger när läraren vill ha henne med i spelet ”nej...jag kan aldrig lära mig det...jag lär mig aldrig”. Ett annat barn Alina anser att ”nej...jag kommer inte på vad jag ska ta för siffra...eller sånt...jag kan inte”. De är samtidigt oroliga att göra bort sig.

Barnen arbetar med olika uppgifter, vilka de har fått välja, dock utifrån en av läraren bestämd ram. Trots att barnen har fått välja uppgift, verkar de inte tillfreds med den uppgift som de valt.

I intervjuerna framkommer några exempel på hur barnen talar om de uppgifter de valt. Oscar berättar om sitt erförande av svårigheter.

... Oscar: Hm, nåt...

Intervjuare: Vad var det för något ni gjorde precis innan?

Oscar: Vet du jag försöker tänka...jag skulle göra spelet...den e svår...

Intervjuare: Jaha, vad är svårt menar du?

Oscar: Man skall räkna och slå nånting med tärningen. Att komma på ...för man glömmar ibland...glömmar ibland vad det är för siffra...

Am...hm...ibland när dom sa siffran, så missade jag lite...på tärningen i samlingen...å då blev det lite svårt...

Intervjuare: Jaha, vad är svårt med det menar du?

Oscar: Att inte kunna... Det är jättesvårt...det känns lite dumt då...som man inte kan liksom...lite så

Intervjuare: Hur menar du?

Oscar: Hon...hon (läraren) kom inte till mig för jag e hopplös...säger hon...

Intervjuare: Oj, vad menade hon då tror du?
Oscar: Jag kan inte så bra saker eller så
Intervjuare: Vilka saker?
Oscar: Massa saker å bli färdig med... Känner mig lite dum...

I intervjuexemplet berättar Oscar om sina upplevelser av situationen. Han har valt uppgift själv, men talar om uppgiften som svår i samband med den egna förmågan. Upplevelsen av den egna förmågan som undermålig är tydlig. Oscar nämner de vuxna i samband med sina upplevelser av svårigheter. Oscar, liksom flera andra barn upplever att den vuxne säger att ”hoppa över” en uppgift som är svår eller att ”barn inte kan”. Upplevelsen av den egna förmågan som undermålig blir då omedvetet bekräftad av den vuxne. Att uppgiften är svår och att barnet inte kan lära sig, blir bekräftat av den vuxne. Dessa tankar uttrycker barnen i intervjuerna. ”Hon...hon (fröken) kom inte till mig för jag e hopplös...säger hon...jag kan inte så bra saker...man känner sig lite dum i huvudet...i bollen” säger Oscar.

Eller som Alicia uttrycker det:

... Alicia: Ja vi har spelat...med tärning...vi skulle slå...så att det blir såna siffror så man kan ta ihop dom...
Intervjuare: Hur gick det?
Alicia: Det gick inte så bra...jag såg att det blev ...jag blev inte färdig...så tog jag andras tärning...men matten...det e som med matten...man ska räkna siffror. Men jag kan inte läsa... så kan jag inte skriva...det e svårt...
Intervjuare: Vad är svårt med det menar du?
Alicia: Det att man inte kan...men (namn) kan i min klass. Jag skulle önska att jag kunde...jag önskade att det var så här att man bara sa ”jag vill ha ... så dök det upp...att man kan”.
Intervjuare: Berätta hur du tänker?
Alicia: Det e så här att ...att jag bara kan...inte vara dum i huvudet...

Alicia berättar att ”det är som med matten...man ska räkna siffror”. Den pedagogiska samlingen upplevs som en matematiklektion av barnen och svårigheter i form av siffror gör barnen osäkra. Svårigheterna framträder när barnen inte uppfattar sin egen förmåga som tillräcklig i förhållande till vad som skall presteras. Alicia var mycket försiktig och ville inte gärna vara med i spelet, fast hon hade valt aktiviteten och läraren försökte få henne intresserad. Spelet upplevs som allvarligt och på riktigt, inte ett spel i en leksituation.

Flickorna håller sig försiktiga till spelet och även några pojkar. De pojkar som inte håller sig avvaktande till spelet har ändå problem med att räkna rätt

utifrån vad de får för siffra på tärningen och hur många steg de skall förflytta sig med spelpjäsen. Ju högre siffra, desto svårare att räkna antal steg rätt. Flera av barnen börjar inte heller räkna nästa steg utifrån var de befinner sig på spelplattan, utan börjar ett steg längre bort eller räknar den plats där de redan står som första nummer.

Barnen talar i intervjuerna om tärningsspelet i termer av räkning och matte. De berättar att de upplever spelet som en matematikuppgift, där de är medvetna om att de skall träna matematik, vilket delvis kan tolkas som om de genomskådar lärarens ambitioner att lära barnen matematiska grunder genom tärningsspelet. En annan orsak kan vara att barnen har hört läraren vid något tillfälle tala om att barnen skall träna matematik. Oscar säger exempelvis i intervjun ”man skall räkna och slå någonting med tärningen”, vilket visar Oscars uppfattning av tärningsspelet. Aktiviteten blir en matematikuppgift för barnen vilken de upplever som svår, där deras misslyckande och olust blir synliga för övriga barn i gruppen på ett tydligt sätt, eftersom barnen bevakar varandras positioner i spelet, när det gäller tävlingsmomentet.

b. Att vara orolig över att göra fel

Barnen relaterar till känslor som frustration, uppgivenhet, osäkerhet, ledsamhet och besvikelse. Mönstret beskriver en situation som för barn och lärare handlar om förhållandet till rätt och fel. Rätt och fel är ord som används av både barn och lärare och visar på de aspekter som barn och vuxna talar om i samband med rätt och fel. Lärarna fokuserar på att uppgiften skall utföras rätt. Barnen riktar sin besvikelse vad gäller svårigheter med uppgiften och talar inte nämnvärt med varandra med få undantag.

Exempel från en samlingsituation:

Alla barn sitter i en ring på golvet för en introduktion och genomgång av dagen, samt en presentation av bokstaven U. Läraren ställer frågor till barnen om vilken bokstav det är som hon introducerar på blädderblocket. Hon sitter framför dem på en stol. Idag är det onsdag, vad gör vi efter bamba?” frågar hon ut i luften. Hon får inget svar från barnen. Sexåringarna verkar inte visa något intresse för frågan. Läraren går därefter igenom dagens datum och vad som skall ske under resten av dagen. Barnen förflyttar sig sedan vidare in i ett annat rum, för att med hjälp av tavlan som redskap ”gå igenom” vissa bokstäver. I detta rum är det meningen att barnen skall arbeta vidare med bokstaven U. Barnen sitter nu vid två bord med skolförberedande böcker liggande framför sig. Samtliga barn skall arbeta i sina skolförberedande böcker med siffror och bokstäver.

Läraren står framme vid tavlan och talar till barnen för att introducera bokstaven U. Hon frågar om något av barnen har bokstaven U i sitt namn? ”Bruno” är det någon som ropar (som inte själv heter Bruno). ”Visste du inte det, Bruno?” frågar läraren, vänd mot Bruno. Bruno, som inte säger någonting om bokstaven U i sitt namn, sitter fortfarande tyst. Många barn talar nu ”i mun på varandra”, så läraren säger till barnen att räkna upp händerna när de skall svara på en fråga eller vill säga något. Hon skriver namnet ”Bruno” på tavlan och frågar sedan barnen var i Bruno kommer u:et? Beatrice och Johanna sitter bredvid varandra och hänger på bordet med sina armbågar. De tittar då och då på tavlan och på den vuxne, men tittar även på de andra barnen eller ”rakt ut i luften”.

Johanna-Maria försöker också hänga med och får en fråga, som hon besvarar, men ser ledsen ut. Beatrice har nu tagit ned sin hand och sitter och gäspar. Hon försöker på nytt räkna upp handen, men blir inte uppmärksam. Läraren är upptagen med att säga till några pojkar om att ”lugna ner sig” eftersom de är en aning högljudda.

Beatrice gäspar på nytt och lutar sitt huvud i händerna. Även Johanna-Maria likaså, sitter mest och tittar sig omkring. Hon uttrycker uppgivenhet och frustration. Det är ganska oroligt i klassen nu. Några av pojkarna, Bruno och Felix ligger och vilar på golvet, samtidigt som de krälar och rullar sig fram och tillbaka. De lyssnar inte, utan visar olust inför vad som sker från introduktionen av dagen. Beatrice säger inget på tilltal, utan gäspar med jämna mellanrum och tittar ner i bänken och ser besvärad ut. Liknande agerande ses från de andra barnen Beata, Britta och Johanna. Britta säger till Beata ”usch...så jobbigt...”. Beata sitter och tittar ut i luften och verkar besvärad hon också och visar ett besviket uttryck. Barnen arbetar inte heller i sina böcker, vilket från den vuxnes sida är tänkt. Läraren fortsätter tala om bokstaven U, - att bokstaven skall se ut på ett speciellt sätt, samtidigt som hon säger till de stökiga pojkarna att lugna ner sig. Barnen skall själva arbeta med bokstaven i olika sammanhang i sina skolförberedande böcker. ”Nu måste ni göra fina U, säger hon högt. Hon tittar inte åt flickorna och ”ser” inte flickornas agerande och de andra barnen som vrider sig i och hänger på sina bänkar, utan fortsätter genomgången av bokstaven från sin position framme vid tavlan.

Exemplet visar att det handlar om den pedagogiska samlingens göromål, samt om en uppgivenhet, frustration och osäkerhet. Osäkerheten från barnens sida, handlar om hur en bokstav skall se ut. Barnen ser bekymrade ut, men säger inte mycket. De talar inte nämnvärt med varandra, med undantag från Britta som uttrycker sin frustration högt för Beata.

Intrycket är att det handlar om rätt eller fel från den vuxnes sida vad gäller utförandet av den aktuella bokstaven U. Barnens erfarenheter av svårigheter framträder i en situation där vuxna sätter ramarna för vad som är rätt eller fel. Läraren fokuserar främst på uppgiften och barnen visar frustration över samlingssituationen och de svårigheter som de upplever. Att känna uppgivenhet och besvikelse är vanligt för de flesta av barnen, vilket Beatrice

uttrycker genom att visa sin uppgivenhet, besvikelse och frustration i samband med den uppgiften.

Barnen är inte bara oroliga över att göra fel och erfar den egna förmågan som en svårighet, utan ointresse förekommer också. De tar sig inte ur svårigheten genom att hjälpa varandra, diskutera med sina kamrater eller med de vuxna. Lärarna är noga med hur en bokstav skall utformas, men barnen förstår inte intentionerna med uppgiften. Kroppsspråket med symboler (Mead, 1934/-1967) är tydliga då barnen visar vad de erfar som svårigheter. De hänger på bänken och visar med frustrerande ansiktsuttryck som talar sitt klara språk, vilket dock inte uppmärksammas av läraren. Enligt Mead (1934/1967) kan symboler vara av känslomässig art och visas med kroppsspråket. Lärarna visar inte att de uppmärksammar de symboler som barnen sänder. De agerar inte utifrån ett perspektiv, där barnens intresse lyfts och fångas (Pramling Samuelsson & Sheridan, 1999), vilket resulterar i att lärarna inte handlar för att hjälpa barnen hantera svårigheterna och komma ur dessa.

I intervjuerna talar barnen om vad de känner och tänker i samband med den aktuella situationen. Beata är ett av barnen som berättar:

... Beata: Vi bara prata om vad vi ska göra. Jag gör en bokstav...ett U ... och sen blir det ...å gör man så här (visar i luften ett U) och ..men jag är inte klar...det blir alltid fel...det e så svårt...jag gör alltid fel då...

Intervjuare: Ja, jag förstår, men hur tänker du då?

Beata: Det känns lite...lite pinsamt...lite konstigt...man blir ledsen...men det e inte mitt fel...jag gör så gott jag kan. Men mina kompisar tittar å skrattar åt mig...då...Fröken säger att man inte ska skratta när någon gör fel...men dom skrattar ändå...Då säger fröken ”tyst” till dom ...Jag blir inte ledsen...så fröken ser det... bara lite arg...ibland...Men ingen vet...inte fröken heller...då ska vi bara prata om det säger fröken...det e jobbigt...då skrattar dom andra ändå mer...Men jag ...jag kan räkna till 100 (räknar). Det e lätt som en plätt...

Flera barn uttrycker sin besvikelse och oro genom att bli ledsna när de gör fel. ”Jag gör alltid fel då...det känns lite...lite pinsamt...lite konstigt...mina kompisar skrattar åt mig...då”, säger Beata i intervjun. Att situationen för barnen inte känns bra berättar de genomgående i intervjuerna. Beatrice nedan får exemplifiera:

... Beatrice: Vi har pratat och lämnat in kontaktböckerna...Prata och så...räcka upp handen...bara prata...om vad man har gjort...och så om böckerna.

Intervjuare: Om böckerna, vad pratade ni om då?

Beatrice: Hm...min flexbok är lite svår och abc är svår...svårt...*jag* har abc-bok och flexbok och de är jobbiga. De är svåra...bokstäver och rita sagor...och göra sådant. De är så jobbiga...så mycket å göra...Det e bara jag som inte är färdig med min abc-bok...men flexboken har alla...

Intervjuare: Vad är det som är jobbigt menar du?

Beatrice: Att man hela tiden måste jobba å jobba...Det e ganska svårt å förstå hur man ska göra i böckerna. Det e många bokstäver som jag inte kan... X är svår...jag gör alltid fel...kan inte skriva den. Jag kan inte läsa...hela boken är X, så jag måste fråga fröken hela tiden vad jag ska göra...Fröken säger "Jag kommer snart"... "vänta på din tur"...det e så jobbigt å jag blir inte färdig...alla andra är färdiga med sina abc-böcker...

Intervjuare: Vad gör du då, hur tänker du?

Beatrice: Det e så...när...fröken säger..."du gör sidan 5"...å då vet inte jag vad jag ska göra...å då säger fröken "jag kommer snart"...å då...jag blir lite lessen, då...när man måste göra bokstäverna och ...de är svåra...å skriva dom och om x e med... Jag blir lite lessen...det känns inte bra...liksom...jag vet inte om det blir fel eller rätt. Men jag kan räkna...det är inte svårt...

Beatrice relaterar svårigheter till att vara orolig för att göra fel. Hon nämner i intervjun "min flexbok är lite svår och abc är svår...svårt...*jag* har abc-bok och flexbok och de är jobbiga". Beatrice menar att det är bara *hon* som har en ABC-bok, eftersom endast hon inte är färdig med denna bok. Bokstaven X upplevs som särskilt svår i boken och hon oroar sig. Oron över att göra rätt eller fel i uppgiften är tydlig. Ytterligare exempel från Bruno följer i nästa barnintervju.

... Bruno: Skriver bokstäver...som fröken sa att vi ska göra. Det är lite bra att göra fast jag tycker det är svårt att göra det...Man kan göra fel...Det blir inte bra...när man gör fel.

Intervjuare: Nehej, hur tänker du?

Bruno: Fröken säger att...det...det...vi måste titta på tavlan så vi skriver rätt...annars gör man fel säger fröken...Sudda å sudda å sudda...bara sudda hela tiden...Ja, jag måste det...annars gör man fel...det känns så jobbigt...jag blir lite arg på fröken...

Intervjuare: Hur menar du?

Bruno: Jag säger "att man alltid ska skriva U:n". Det...att man måste skriva rätt annars får man sudda å det gör jag hela tiden...suddar...annars blir det fult å fel...jag suddar i min mattebok också...Det e inte så värst bra... Det blir lite konstigt ibland...Vipp...vipp...det bara flyger bort...i huvudet...U:et, när man räknar hur många U man har...å det blir fel...då och ...sånt...när man räknar...U:en å skriver. Det är svårt. Hm...att det alltid måste vara rätt...

Ja...då flyger det från huvudet...hjärnan.

Introduktionen och arbetet med bokstaven U, uppfattas varken av Bruno eller av de övriga barnen som intressant. Barnen visar ett flertal olika uttryck såsom frustration, uppgivenhet, osäkerhet, ledsamhet och besvikelse. I inter-

vjuerna återkopplar barnen tydligt till sin oro. En oro för att bli retad i samband med att göra fel framkommer. Situationen är vuxeninitierad och barnen har mycket liten möjlighet att påverka situationen. Barnens frustration är mycket i det tysta med mummel och andra kroppsuttryck som förtydligar deras upplevelser av lektionen i den pedagogiska samlingen. Situationen är initierad av läraren och hon har makten att definiera vad som är rätt eller fel. I barnens ögon är rätt svar eller bokstav viktigt, vilket de uttrycker i intervjuerna. Den vuxne väntar sig att undervisningen i den pedagogiska samlingen skall utmynna i en kunskap som handlar om att göra rätt och hon uppmärksammar inte barnens sätt att erfara svårigheter. Relationen bottnar i grunden på lärarens förhållningssätt till barnen. Från barnens perspektiv blir då att göra fel negativt och upplevs som ett hinder.

Analytiska kommentarer

Inom huvudområde A *Barn erfar den egna förmågan som en svårighet*, visar mönstret att barn erfar sig som mindre duktiga i jämförelse med sina jämnåriga klasskamrater. De uttrycker att de inte duger och upplever en begränsning (a) i att klara aspekter (bokstäver/siffror) i uppgiften. Barnen är också oroliga för att göra fel (b). Barnen är osäkra på om det blir tillräckligt fint och om deras prestation i jämförelse med de jämnåriga klasskamraterna är likvärdig. De vuxna liksom barnen har uppgiften i fokus och arbetssättet präglas av och riktas mot uppgiftens innehåll.

Läraren i det första samlingsexemplet är tydlig i sina instruktioner när hon går runt till samtliga barn och visar bilder från en bilderbok som förskoleklassen sedan skall arbeta med. Barnen får förklarat för sig vad de skall göra. Några barn missuppfattar dock instruktionen. Här handlar det till mångt och mycket om att den vuxne är tydlig i sina instruktioner. I samspelat mellan barn, vuxen och uppgift framträder svårigheter (Williams, Sheridan & Pramling Samuelsson, 2001; Mead, 1934/1967).

Lärarna har initierat aktiviteten och en norm att följa finns från de vuxnas sida, där barnen skall prestera inom gränser för uppsatta mål. Barnen visar hur de ser sig själva i normsystemet och uttrycker att de inte duger och känner en begränsning i förmågan att klara uppgiften. Alicia är ett exempel bland flera, där barn inte vill medverka i en situation för att de är osäkra på den egna förmågan. Läraren gör övertalningsförsök i flera fall, men dessa godtas inte alltid av barnen. Deras osäkerhet på den egna förmågan är stor och lärarens övertalningsförsök lyckas inte.

En vuxeninitierad situation skapar ett klimat som medverkar till barnens osäkerhet och självbild. Oscar, som omnämns som exempel, tittar och funderar på siffrorna på tärningen och verkar osäker på om han har gjort rätt. Det är viktigt att ett tema eller en uppgift tar sin utgångspunkt i barns perspektiv menar Pramling Samuelsson och Sheridan (1999). Forskarna påpekar att det krävs kunskap av lärare om hur barn erfar och förstår innehållet som skall läras ut. I föreliggande studies samlingsexempel visar sig barnens osäkerhet tydligt, vilket de också knyter an till i intervjuerna. Lärarna försöker på olika sätt att nå barnen. Analysen visar dock att de vuxna har svårt att nå barnen utifrån deras erfarenhetsvärld för att en godtagbar relation dem emellan skall uppnås. Barnen tar lätt på sig skulden för sina upplevda brister. En sämre självbild och ett vacklande självförtroende kan bli följderna när ett barn anser sig som bärare av en svårighet (Ahlberg 1999, 2001a, 2001b).

Då barnen riktar orsakerna till svårigheter mot sig själv förstår de oftast inte vad läraren vill förmedla. Upplevelser såsom frustration och osäkerhet m.m. är genomgående drag i barnens handlande. De vuxna förstärker samtidigt vikten av rätt eller fel då de betonar dessas betydelse. Det blir viktigt att svara rätt i rätt situation och rätt svar premieras genom ett positivt bemötande från de vuxna kring barnen (Pramling Samuelsson & Mauritzson, 1997).

B. Barn erfar uppgiften som en svårighet

Barnen inom huvudområde B erfar att lärarna inte förstår att en uppgift kan vara svår. De känner sig inte delaktiga i uppgiften och lärarnas instruktioner är svåra att förstå. Huvudområdet är indelat på tre delområden där mönstret visar på olika sätt att erfara uppgiften som en svårighet.

- a. Att erfara att läraren inte förstår att uppgiften är svår
- b. Att erfara sig som mindre delaktig i uppgiften
- c. Att inte förstå lärarens instruktioner

a. Att erfara att läraren inte förstår att uppgiften är svår

Det visar sig i detta exempel på mönster att barn och lärare har olika utgångspunkter för vad som är svårt. Lärarna försöker övertyga barnen att uppgiften inte är svår och uppmärksammar inte barnens sätt att erfara svårigheter. Barnens upplevelser är att vuxna inte förstår hur de tänker kring

uppgiften och vad som är svårigheter. Barnen visar med höga röster sitt missnöje för klasskamrater och lärare.

Exempel på en samlingsituation:

I den pedagogiska samlingen pågår en aktivitet i form av ett spel vid benämning språkbingo – en lek som handlar om träning av olika bokstäver och siffror. Barnen sitter på golvet i sin ring med var sin bingo-platta framför sig, men har närmat sig mitten av ringen, för att kunna komma närmare och bättre se vad som sker på sina kamraters bingo-brickor. Läraren sitter också på golvet i ringen tillsammans med barnen. I spelet gäller det att få bingo efter att ha kastat en tärning med en siffra på. Man räknar antal steg som siffran visar och får på så sätt en bokstav vid aktuell siffra. Tärningen går runt från barn till barn, så att samtliga kan slå tärningen. Alla barn får kasta tärningen tre gånger vid ett och samma tillfälle. Ett barn ropar ”bingo” och ett annat barn, Carl-Anders säger i detsamma med besviknen röst ”jag fick inte bingo”. ”Inte Carl-Anders heller” svarar läraren, som menar att det var många som inte fick bingo denna gång. Spelet fortsätter och Carl-Anders säger på nytt, fortfarande med besvikelse ”vad dåligt” om sin egen ”tur”. Bingo-plattorna byts om, efter barnens önskan och flyttas ett steg - ”så det skall bli rättvist... fler får kanske bingo nu” påpekar läraren med hoppgivande röst. ”Jag får aldrig bingo” säger Cecilia och ser ledsen ut. Karoline ser också ledsen ut och fyller i ”jag fick inte bingo alls”. Hon lägger sin bricka lite hårt på golvet och ser ut att vara missnöjd med situationen. Flertalet barn visar på svårigheter med att följa reglerna och räkna rätt steg, samt urskilja vilka bokstäver som framkommer.

Språkbingospalet avslutas och en bokstavsräkneövning skall nu genomföras som en fortsättning på språkbingoövningen, där barnen får svara i tur och ordning. Frågor som den vuxne ställer handlar om antal konsonanter innan och efter en vokal i ett kort ord. Barnen sitter nu vid två ovala bord i ett stort rum. Karoline står på tur när det gäller att räkna hur många bokstäver som kommer före bokstaven O i ordet boll. Karoline svarar att det är svårt, men läraren säger med bestämd röst att ”detta är roligt och inte alls så svårt som Karoline tror”. Karoline skruvar lite på sig och ser ut att inte riktigt veta vad hon skall säga. Läraren hjälper henne lite på traven med att högt säga bokstaven och med orden ”där ser du, det var inte så svårt”. Karoline ser fortfarande lite osäker ut och tittar ner i golvet. Ett annat barn, Cecilia arbetar i en bok som innehåller siffror och bokstäver. Hon arbetar koncentrerat, men nämner för den vuxne att ”jag kan inte... vet inte vilken bokstav det e”. Läraren svarar henne med tydlig och myndig stämma att ”detta är inte svårt, utan blir säkert bra om du funderar lite och arbetar vidare i boken”.

Barnen erfar uppgiften som en svårighet, men delar inte sina upplevelser med den vuxne. Barnens tankar och erfarenhet av situationen ligger inte på samma plan som den vuxnes. Läraren vill gärna att barnen skall erfa uppgiften som mindre svår eller som lätt. Karoline exempelvis uttrycker ”att det är svårt”, men läraren säger med bestämd röst att ”det är roligt och inte alls så svårt som Karoline tror”. Exemplet visar på att läraren inte sätter sig in i hur Karoline

erfar uppgiften. Läraren gör ett försök till att övertyga om att uppgiften inte är svår, men når inte barnen. Barnens möte med något som är svårt tas inte på allvar i den bemärkelsen att barnens ord och upplevelser inte reflekteras kring. Mönstret visar att barnens erfarenande av svårigheter framträder när barn och vuxna har olika utgångspunkter i sitt sätt att tänka kring svårigheter avseende en uppgift. Deras erfarenhetsvärldar skiljer sig åt när läraren försöker övertyga barnet att något inte är svårt. Det handlar om lärarnas föreställningar om vad som är lätt eller svårt, samt vad barn bör kunna vid en viss ålder.

Intervjuer med barnen belyser hur de talar om svårigheter. Cecilia ger ett exempel:

... Cecilia: Hm...vi har ...pratad om tusental å så...Vi ...pratar om...om siffror...hur det blir å så...Hm...att räkna höga tal.

Intervjuare: Jaha, berätta mera, vad gör ni?

Cecilia...Räkna på fingrarna eller så...räkna på knappar...det e svårt med höga tal...jag frågar fröken när det e svårt...Höga tal e jobbiga...jag räknar på fingrarna...men det är svårt...det blir alltid fel...för jag inte kan...så bra...höga tal...

Intervjuare: Hur menar du?

Cecilia: Jag vet inte...vet inte...så...vad sånt blir...och bingo som vi gjorde...där måste man räkna med höga tal...men de e svårt ändå...fast fröken hjälper mig. ”Det e inte svårt...kom igen bara...” säger hon. Men...det e svårt ändå...hon vet inte det...men jag har sagt det ...till fröken...men hon säger bara...det e inte svårt...kom igen...men det e fortfarande svårt...

I intervju ovan, uttrycker Cecilia ur sitt perspektiv att den vuxne har goda intentioner med att hjälpa, men utifrån den vuxnes perspektiv. Hon upplever att läraren menar, ”det e inte svårt...kom igen bara...” Ett annat barn, Karoline uttrycker nedan sina upplevelser av svårigheter.

... Karoline: Ah, räknat...vi gör såna där guldbingo...så e... så finns såna där plattor...brickor...så sätter vi ihop dom så det blir ...man kan vinna då. Om man räknar dom... det gjorde vi alldeles nyss...vi skulle göra det...sa fröknarna “då gör vi det”...så gjorde vi det...

Intervjuare: Hur var det menar du?

Karoline: Det e...man måste räkna så mycket...på fingrarna...jag brukar alltid...räkna på fingrarna...Det e bättre att räkna på fingrarna...därför det e mycket fler brickor än fingrarna...då måste man...Kan man lägg upp dom sakerna...brickorna på rad... så ser man hur mycket det är. Det finns mer saker än fingrar, ja...Det blir lite mer jobbigt...

Intervjuare: Hur menar du?

Karoline: Jag tänkte att jag hoppar över det då...å ta nåt annat...bricka.

Intervjuare: Jaha, varför gör du det?

Karoline: Jag tycker det e svårt...Men fröken säger att det inte e svårt...men det tycker jag visst. Det blir liksom jobbigt...det är bättre att räkna några brickor än alla. Det e de som e svårt...det blir liksom som...jättesvårt...å jobbigt... man vet inte vad man ska göra. Men fröken säger att det e inte svårt alls...det blir lite jobbigt...

Karoline beskriver liknande upplevelser som Cecilia, ”jag tycker det e svårt...men fröken säger att det inte e svårt...men det tycker jag visst...”. I intervjuerna talar barnen om att den vuxne inte förstår deras erfarenhet av svårigheter. De berättar om lärarens kommentarer i förhållande till sina egna upplevelser av svårigheter, vilka inte är desamma som lärarens.

Svårigheter som barnen erfar, relateras i avsnittet till hur den vuxne ser på hur innehållet enligt läroplanen för förskoleklassen (Utbildningsdepartementet, 2006b) skall lyftas fram. De svårigheter som barnen talar om handlar om att kunna räkna och kunna skriva bokstäver. Karoline är bekymrad över att...” man måste räkna så mycket...på fingrarna/... /. Det finns mer saker än fingrar, ja...Det blir lite mer jobbigt/... /Jag tycker det e svårt” säger hon. Karoline visar också i videosekvensen sin frustration över att inte kunna angripa uppgiften på ett för henne tillfredställande sätt. Bingobrickan upplevs som svår, då det finns många moment att hålla reda på. Barnen skall slå en siffra och därefter räkna olika steg och samtidigt finna ut och kunna namnet på den bokstav som de hamnar på. ”Det finns fler saker än fingrar” är Karolines sätt att uttrycka sig, då hon inte kan ta till fingrarna för tal som överstiger tio. Hon vill kunna räkna på samtliga sina tio fingrar vid ett tillfälle. Utifrån hennes perspektiv blir det för mycket att räkna, när de tio fingrarna inte räcker till. När tärningen kastas tre gånger vid samma tillfälle kan hon inte hålla räkningen på hur mycket summan blir tillsammans.

Ett sätt att få barnen glada och positiva till bingospelet är enligt läraren att alla bingobrickor flyttas ett steg, så alla barn får en annan bricka. Hon är noga med att tala om för barnen ”detta skall bli rättvist...fler får kanske bingo nu”. Läraren har en övertygande och myndig röst och försöker få barnen att uppleva spelet som positivt och roligt. Men barnen blandar ihop siffror och visar tydligt i videoobservationerna att de upplever svårigheter med spelet. Detta berättar barnen också om i intervjuerna.

Barnen uppfattar inte uppgiften som positiv, utan ger läraren ett flertal påminnelser om att de anser uppgiften som svår och inte rolig. Karoline exempelvis, svarar tydligt att det är svårt. Läraren försöker dock övertyga

Karoline att aktiviteten är rolig och inte svår. Hon använder samma övertygande röst till samtliga barn som berättar för henne att de erfar svårigheter med uppgiften. Barnen blir tillsagda och uppmuntrade med orden ”där ser du, det var inte så svårt”. Sexåringarna påpekar på nytt vid ett flertal tillfällen för den vuxne att de erfar svårigheter, men blir inte tagna på allvar i den bemärkelsen att de får berätta vad de uppfattar som svårt. Barnen får istället höra ”detta är inte svårt, utan blir säkert bra om du funderar lite och arbetar vidare i boken”.

Barns och lärares upplevelser och synsätt skiljer sig alltså åt, vilket även nästkommande samlingsexempel pekar på. De vuxna har ambitioner som inte stämmer överens med det som barnen erfar.

Exempel från en samlingssituation:

Barnen sitter i två soffor, mitt emot varandra i samlingen. Läraren har placerat sig på en stol vid soffornas kortsidor. Samlingen börjar med en genomgång av dagens datum på almanackan som läraren håller i handen. Ett barn, Cissi får gå fram och dra dagens datum och berätta för de övriga vilken dag och månad det är, samt vem som har namnsdag denna aktuella dag. Cissi har svårt med dag och månad, så hon nämner den månaden som är hennes födelsemånad. Hon ser lite osäker ut, men glad då hon nämner *sin* månad. Läraren säger att hon fyller år den månaden, men det är inte *denna* månaden som vi skall tala om nu. Frågan går istället över till Zanita som inte räcker upp handen och inte säger något. Den vuxne berättar istället själv svaret, då Zanita inte säger något. De andra barnen säger inget, utan sitter stilla i ringen eller småknuffas lite med varandra på skoj. Frågan går inte heller över till något annat barn. När almanackan i samlingen är avslutad säger läraren ”nu är det så här att vi skall ha en liten matteuppgift”. ”Ja”...säger några barn, andra säger inte någonting.

Läraren tar fram sitt matematikmaterial i form av ett antal kex i ett paket, medan barnen är ganska ofokuserade på vad som komma skall. De talar istället högt och glatt med varandra utan att lyssna på den vuxne. Hon säger till dem att vara lite mer tysta och lyssna på vad de skall göra utifrån introduktion av matematikuppgiften. ”Om ni skulle få var sitt kex av mig, hur många skulle det bli tillsammans då?” Frågar hon barnen. Alla barnen räknar högt efter läraren, 1, 2, 3 osv. ”Men tänk om jag bara hade haft 5 kex då, hur skall vi lösa det då?” Frågar hon. ”Men hur många blir det om man delar fem kex i halv?” Säger hon, vänd till barnen. Två barn, Zanita och Charlotta räcker upp handen och vill svara. Charlotta som får svara först, säger tjugo, och får höra att det inte är riktigt.

Tio kex läggs upp på bordet. De övriga barnen är tysta och lyssnar. Matematiklektionen fortsätter med att läraren tar bort sju kex och frågar barnen hur många kex som hon skulle behöva köpa till, för att det skall bli tio kex sammanlagt. Barnen funderar, är tysta och ser på den vuxne. Charlotta säger sedan försiktigt...”sex”. Läraren ruskar på huvudet till svar. Lektionen fortsätter på samma vis – med frågor från läraren som barnen har svårt att svara på. Flera barn på den

motsatta soffan visar ointresse, några ligger ner i soffan och vrider sig åt olika håll. På en fråga om att ta bort fyra kexbitar från tio kex och hur många som behöver köpas till, svarar Cissi ”ett”. Läraren undrar hur hon tänker – ”det behövs ju fler” påpekar hon för Cissi och de andra barnen. Cissi skruvar på sig och svarar inte hur hon tänkt. Den vuxne avslutar lektionen med att säga att ”barnen är duktiga för detta var ju inte så svårt och att de skall få göra en matteuppgift i sina övningsböcker strax efter för att träna mera”. Ett barn, Klas frågar ”men kexen då”? ”oj, jag höll på att glömma...” svarade läraren ursäktande. De kvarvarande kexdelarna i olika storlekar delas snabbt ut till samtliga barn, utan att räknas. ”Så, det blir nog lika många till alla” säger läraren i rask takt, efter att ha lagt några bitar till samtliga barn i deras kupade händer. ”Skynda er nu att äta, så vi kan komma ut på rast” påpekar läraren. Barnen går sakta ut ur klassrummet medan de äter på sina delade kex. De talar inte med varandra om den nyss genomförda matematikuppgiften. Förskolläraren lämnar klassrummet i rask takt och beger sig till personalrummet. Lektionen är avslutad.

Barnen relaterar svårigheter till uppgiften. De får först aktiviteten almanackan som uppgift, men undervisningen av almanackan avslutas fort efter att två barn inte kunde svara på den aktuella frågan. Några andra barn gavs inte möjligheten att svara på dagens datum. Något intresse från barnens sida syntes inte heller. Barnen uttrycker i filmsekvensen hur de tänker kring uppgiften. Några barn ställer frågor till den vuxne och den vuxne ställer vissa frågor till barnen avseende aktiviteten med kexen. De barn som svarar på den vuxnes frågor har å andra sidan svårt att ge ett svar som av läraren uppfattas som tillfredsställande. Ett exempel är när Cissi får en fråga om att ta bort fyra kexbitar från tio kex och hur många som behöver köpas till. Cissi svarar *ett*. Detta svar var inte acceptabelt och läraren frågar hur hon tänker – ”det behövs ju fler” påpekar hon, vänd mot Cissi. Cissi skruvar på sig och svarar inte hur hon tänkt. Hon ser bekymrad ut, men någon diskussion hur man kan tänka inom matematikens område förekommer inte. Någon delaktighet, kommunikation eller något samspel avseende hur barnen tänker kring matematiska frågor eller att upptäcka matematiken förekommer inte i samlingsituationen (Ahlberg & Hamberger, 1995). Barnen har inte förstått vad samlingsituationen går ut på och vad de skall lära sig.

Läraren avslutar lektionen i den pedagogiska samlingen med att säga ”ni är duktiga för detta var ju inte så svårt och ni skall få göra en matteuppgift i era övningsböcker för att träna mera”. Hon blir påmind av ett barn om att det finns kex att äta. Läraren tar dock inte tillfället i akt att använda barnens intresse för att dela ut kexen och att använda matematiken i undervisnings syfte. Hon ser inte heller de svårigheter som barnen tidigare uttryckt, utan ger dem snabbt några kexbitar var i deras utsträckta kupade händer, utan att räkna dem. Barnen tittar lite fundersamt på varandras kex och äter under

tystnad. De frågar inte varandra hur många kexbitar de fått var, utan stoppar bitarna snabbt i munnen och springer ut på rast. Någon reflektion kring hur matematiken kan användas blir inte möjlig (Doverborg & Pramling Samuelsson, 1999).

Cissi berättar öppenjärtigt om situationen i intervjun.

... Cissi: Jag fick dra på almanackan å läsa... jag visste inte månaden... jag vet bara *min* månad, när jag fyller år. Sen... vi jobbar... med matte å lite andra saker...

Intervjuare: Ja, berätta mera, vad gör ni?

Cissi: Ibland blir det lite svårt för vi får räkna ganska mycket å göra minus... Jag kan inte så mycket minus... Jag tänker liksom att om ... om ... om det ska bli 9 och då gör jag så här (visar tio fingrar) så tar jag bort den... jag räknar med händerna... med fingrarna... Ja... minus e det allra svåraste.

Det... jag glömmer hur det e minus å sånt. Jag glömmer att man ska ta bort... som vi räkna idag... med kexen...

Intervjuare: Hur tänker du då?

Cissi: Ah, att det känns lite pirrigt till exempel som på "Småstjärnorna" så kanske... det känns lite pirrigt... Hon (läraren) förstår inte att minus... att det e svårt...

Cissi i intervjun berättar "det känns lite pirrigt... hon (läraren) förstår inte att minus... att det e svårt..." Cissi erfar svårigheter, men upplever att den vuxne inte förstår hennes oro kring hennes upplevda problem med subtraktion. Hon har uppfattningen att det är svårt att räkna och uttrycker detta tydligt i intervjun. Uppgiften med kexen uppfattas av Cissi som en matematikuppgift, där man skall räkna och kunna svaret. Klas, ett annat barn berättar hur han tänker:

... Klas: Vi har gjort det igen...

Intervjuare: Igen?

Klas: Igen... det svåra... med matten...

Intervjuare: Vad var svårt menar du?

Klas: Det e så... att vi har en massa matte i samlingen... vi bara räknar å räknar... allt räknar vi... som kexen förut... "alla ska göra matte" säger fröken. Jag vill inte det.

Intervjuare: Varför vill du inte?

Klas: Det e jobbigt... svårt... å jobbigt

Intervjuare: Varför är det svårt och jobbigt, då?

Klas: Jag fattar inte va man ska göra ... så ska man räkna i huvudet... i huvudet... tänka... tänka ut... jag kan inte... minus... sånt man ska ta bort...

Klas liksom flera andra barn uppfattar övningen med kexen som en matematikuppgift. Liknande funderingar har Charlotta i nästa intervju:

... Charlotta: Vet du...en massa kex...alltså...kex, som vi skulle äta sen. Jättejobbigt...å veta...å räkna alla när dom e sönder. Fröken gjorde sönder kexen. Det blir så konstiga bitar då...
Intervjuare: Hur menar du, konstiga bitar?
Charlotta; Ja, så...de går bara sönder när hon delar dom.
Intervjuare: Men kan man inte räkna dem då?
Charlotta: Nej, Det e jättesvårt då. Dom blir så många då. Fröken sa att dom kanske räcker till alla...men jag tror inte det. Man måste kunna räkna dom...ta bort säger fröken...minus å sånt som e så svårt. Det e jättesvårt. Det e bättre fröken köper ett paket till alla barn...

”Fröken gjorde sönder kexen/.../det blir så konstiga bitar då...”, säger Charlotta i intervjun. Hon erfar svårigheter med att förstå uppgiftens syfte och hur den genomförs. Sammantaget berättar barnen att vuxna inte förstår de svårigheter som de erfar i den pedagogiska samlingen. De riktar sig mot uppgiften och situationen genom att visa med besvikelse och höga röster att de inte förstår. Barnen är missnöjda och talar högt om sin missbelåtenhet. För barnen blir delningen av kexen en uppgift som de inte riktigt själva känner att de har kontroll över. Detta kan medverka till att svårigheter erfars mer påtagligt, än om uppgiften hade genomförts utifrån barnens perspektiv.

b. Att erfara sig som mindre delaktig i uppgiften

I delområde b handlar mönstret om att barnen erfar sig som mindre delaktiga i de vuxnas beslut rörande deras göromål. Barnen önskar dock vara delaktiga och uttrycker samtidigt att lärarna har kontroll och makt över uppgiften och situationen.

Exempel från en samlingsituation:

Barnen sitter i sina separata bänkar under den pedagogiska samlingsstunden. Bänkarna står i tre rader efter och bredvid varandra i klassrummet. Två lärare sitter vid en kateder längst fram i ena hörnet av rummet. Samlingen börjar med att den ena läraren går igenom dagens aktiviteter med barnen. Många barn rör på sig, framför allt pojkar. De lyssnar inte på den vuxne, utan talar med varandra om saker som inte hör till dagen tema. Den andra läraren säger åtskilliga gånger till barnen att vara tysta, så de kan höra vad som kommer att ske under dagen. Barnen tystnar emellanåt, men ser inte ut att lyssna på lärarna.

Planeringen av dagen förmedlas av lärarna i rask takt. När genomgången är färdig får barnen några olika uppgifter att arbeta med. Några barn skall sy på en duk medan

andra barn skall göra färdigt sina uppgifter i skolförberedande uppgifter. Boken är fylld med bokstäver och siffror, där det gäller att fylla i de bokstäver eller siffror som saknas. Barnen sitter i sina enskilda bänkar och arbetar. Om de vill något, får de räcka upp handen ”så kommer jag och hjälper er” säger en av lärarna. Den andra läraren nickar instämmande.

Dahlia, Kristian, Josefin, Darin, Dustin, Lisa och David sitter i sina bänkar och syr först färdigt på sina dukar för att sedan arbeta med skolförberedande uppgifter. De har blivit tillsagda att arbeta med just dessa uppgifter. Dahlia räcker upp sin hand med jämna mellanrum, men blir inte uppmärksam. Hon ropar till de bägge lärarna att ”kom, jag kan inte”. David arbetar inte i sin bok, utan sitter mest och tittar ut genom fönstret. Han säger till sin klasskamrat Darin ”vad svårt detta är med minus...jag vill måla istället”. Darin nickar till svar. Dennis, Drago, samt Agnes syr på en duk med stora håliga mellanrum i.

Barnen har inte fått välja aktiviteter, utan detta har styrts av de vuxna. Både Agnes och Dennis säger att det är svårt med nålen. Dennis ropar ”Fröken, kom!... jag får inte i den där tråden...måste jag ha nålen...jag kan få i den ändå?”. Läraren påpekar att ”nålen skall man använda, för det blir snyggare då”. Dennis viskar till David som sitter i bänken bredvid ”aldrig får man göra det som e bäst”. David uttrycker att han håller med genom att nicka till svar. Även Agnes trär i sin tråd i duken utan att ha den smala nålen till hands. Hon säger till Dennis ”Jag kan också utan nål...det blev bättre så...va”. Den andra läraren som har suttit tyst en stund, påkallar barnens uppmärksamhet genom att förtydliga ”det blir snyggare om ni använder nålen...det är därför som ni fått den...”.

Barnens möjligheter att vara en del i sammanhanget och påverka innehållet i samlingsituationen, är styrt från den vuxnes sida. Barnen som arbetar med skolförberedande uppgifter uttrycker att de erfar svårigheter med uppgiften, vilken är en matematikuppgift och subtraktion. Uppgiften handlar om att finna ut hur många ballonger det blir kvar i boken när man tar bort ett visst antal. När barnen har synpunkter på situationen är det de vuxna som styr vad som är lämpligt och lärorikt. Barnen tillfrågas inte av läraren om de har funderingar på alternativa sätt att tänka kring ett innehåll eller hur de uppfattar ett problem som skall lösas. Barnen som syr på dukar uttrycker tankar och uppfattningar om att de vill vara delaktiga i de beslut som gäller dem själva och deras lärande. De har svårt att acceptera att de måste använda nålen, när det går lika bra utan nål på grund av dukens konstruktion (stora mellanrum i duken). Barnen har idéer om hur uppgiften kan genomföras och på så sätt eliminera den uppkomna svårigheten. Deras idéer tas dock inte på allvar av lärarna, utan det är den vuxnes tankar om arbetssätt och metoder som styr verksamheten. Nålen är svår att trä igenom med garn, samt liten att hålla i och att samtidigt sy med. Barnen har dock funnit sin egen metod när de möter en

svårighet. De gör på sitt sätt, för att underlätta för sig själv. Deras eget sätt att lösa en svårighet får emellertid inte gehör av lärarna.

Barnen återkopplar i intervjuerna till den pedagogiska samlingsituationen utifrån sina tankar om vad de upplever som svårigheter.

... Drago: Eh ...sytt...och...hm...sy...i duken...

Intervjuare: Oj, hur var det menar du?

Drago: Lite svårt.

Intervjuare: Lite svårt, berätta mera.

Drago: Jag tycker krysset var svårast...Jag tänker så här...vi har en duk...ska sy på den...krysset...där...precis där...det krysset...Vi ska krysset sy med ... nålen...hålla nålen...jag tappade nålen å fröken hitta den inte nästan...den lilla nålen...den e liten...å duken...Det e svårt å putta in nålen i duken...å sånt...i duk...putta in nålen...

Intervjuare: Vad hände då?

Drago: Den bara ramlar på golvet...vilken tur att fröken hittade den...Ja...när jag gick i förskolan...i förskolan fick vi ...liten ...nej stor nål så...det var mycket bättre...jag sydde 10 dukar...men...den lilla nålen...jag tappar den hela tiden. Hm...men vi får inte ha en stor nål för fröken...det...alla ska träna säger fröken...med lilla nålen...så vi får inte ha en stor nål...fast det vill jag...det bli ju bättre då...

Drago berättar i intervjun om problemet med att sy en duk och arbeta med skolförberedande uppgifter. Han kan inte påverka situationen och minska det problem som svårigheterna vållar honom. Likaså vållar siffror och bokstäver problem, vilket Darin ger uttryck för:

... Darin: Räkna å så...å böcker...

Intervjuare: Vad räknade ni?

Darin: Ja, matteprov...lite så som matteprov...

Intervjuare: Hur menar du då, hur var det?

Darin: Sådär...men jag tycker allt annat är enkelt här i skolan... men siffrorna är lite svåra. Jag kan bokstäverna ända till 100...Vi gör såna...såna matteprov...vi ska räkna...såna konstiga saker... Vi...att räkna ...med prov å sånt...Ja, vi räknar...vi tränar...i ”skolanföreboken”...där fröknarna inte hjälper...såna uppgifter...test...alltså...Å fröknarna får inte hjälpa...test e det...om vi kan... Vi har test nästan varje dag när vi räknar...Jag förstår inte varför vi måste...jag får inte bestämma själv...alls...

Intervjuare: Vad får du inte bestämma?

Darin: Allt...allt som jag vill göra på mitt sätt...det e inte svårt då...med testen

Intervjuare: Vad är det som är svårt i testen?

Darin: Minus alltså...minus...jag fattar igenting...

En önskan om att få vara delaktig i beslut rörande honom själv finns hos Darin, liksom de övriga barnen. Lärarna upplevs inte ge barnen möjligheter till delaktighet. Snarare upplevs lärarna hindra deras delaktighet och medbestämmande.

Det handlar exempelvis om att barnen inte känner sig delaktiga när det gäller att bestämma eller välja nålens *rätta* storlek. Barnen fokuserar på att nålen är liten eller stor. Lärarnas mål med syövningen är träning av barnens finmotorik i syfte att få rätt pennfattning. Barnen uppfattar dock inte detta budskap, utan ser det snarare som att de inte får vara med och bestämma och vara delaktiga i de beslut som gäller dem själva. Samtliga barn som arbetar med syuppgiften upplever nålen som liten och svår att hålla. De tappar den på golvet åtskilliga gånger och tid går åt för barn och vuxna att leta reda på nålen. Barnen har egna sätt att lösa uppgiften och trär istället in tråden i de hål som finns avpassade i duken. Det går alldeles utmärkt att trå i tråden utan att använda nål, då hålen i duken är relativt stora och synliga och uppgiften blir då inte lika svår för barnen.

Barnen i detta exempel arbetar med två olika uppgifter. Dels syr de på en duk, dels arbetar de färdigt med läs/skriv- och matematikuppgifter i skolförberedande böcker. I denna samlingssituation är uppgifterna initierade av de vuxna. Något samspel förekommer inte mellan barn och vuxna för att lösa en svårighet (Mead, 1934/1967; Ahlberg, 2001a, 2001b). Barnen uttrycker en oro, samtidigt som de vill att lärarna skall lyssna på dem och gå dem till mötes i samspelssituationen. Ett exempel är när barnen vill byta ut den mindre nålen mot en med större nålsöga. Detta blir inte accepterat av de vuxna, vilkas syfte är att barnen skall träna med den mindre nålen. Barnen har dock märkt att det går lika bra att inte använda någon nål alls, det går lika bra att trå tråden i dukens håligheter utan nål. Hålen är så pass stora, vilket gör att nålen i sig är överflödig. Barnens vetskap om möjligheter att påverka sin situation och innehållet i samlingssituationen gör att barnen samtidigt försöker ta minsta vägs motstånd, även om möjligheterna är begränsade.

Analysen visar på barnens olika sätt och egna idéer för att ta sig ur en svårighet. Exemplet visar att barnen har egna idéer. Barnens egna idéer harmonierar dock inte med lärarnas syn på hur en uppgift skall genomföras. Ett fungerande samspel (Mead, 1934/1967) är inte centralt i situationen

mellan barn och vuxna, även om det hela tiden förekommer en kommunikation dem emellan om uppgiften (Ahlberg m.fl., 2005).

c. Att inte förstå lärarens instruktioner

Erfarandet inom delområde c handlar om att barn inte förstår lärarnas instruktioner och en osäkerhet med avseende på uppgiften uppstår. Lärarna utgår från ett vuxeninitierat perspektiv på barnens erfarenheter av svårigheter.

Exempel från en samlingsituation:

Barnen sitter i två soffor på var sin sida om ett bord i ett stort rum. Almanackan med dagens datum presenteras först innan barnen skall få sätta sig och arbeta med skolförberedande böcker. Emil pratar hela tiden, är väldigt okoncentrerad, viftar med handen för att fråga något. Han tröttnar då han inte blir uppmärksam av läraren och tar ner handen. Barnen flyttar sig nu till ett stort rektangulärt bord och skall arbeta med skolförberedande uppgifter som innehåller bokstäver och siffror. Framför barnen ligger några uppgifter på vilket de skall måla i olika fält med olika färger. ”Jag har ingen penna” säger Emil och reser sig från sin plats för att gå fram till sin låda med material vid ena änden av rummet. Han hittar kriterier i lådan och ser nöjd ut. Emil säger att han skall skriva sin hemliga skrift, men läraren, menar att han måste skriva sitt riktiga namn istället. ”Jag tycker inte om att man i skolan inte får skriva med hemliga skrifter förklarar han högt.” ”Har alla fått dit sina namn undrar läraren?” ”Med min hemliga skrift” ropar Emil. ”Nej, du skall skriva riktigt” svarar den vuxne. ”Med hemlig skrift är det svårt att veta vem det är som har skrivit det om det skulle ramla från pärmen” menar hon som förklaring till att Emil inte får skriva sin hemliga skrift.

Barnen introduceras i fortsättningen på uppgiften. Emil fortsätter samtidigt att sortera sina färgkriterier efter en egen ordning (som inte hör till uppgiften i boken). Ointresset lyser klart igenom. Han börjar sedan sakta färglägga en ballong i boken, vilken tillhör det innehåll som barnen skall färglägga. Emil färgar sina ballonger i övningsboken, men utan att fundera på om det är rätt färg till rätt ballong (enligt instruktionerna). Han pratar mycket med barnen runt honom. ”Vilken skall jag använda nu”, frågar han ut i luften och håller upp några kriterier. Han tar en i högen, den vita och målar på vit botten. ”Först skall man rita lika många ballonger som det fanns där uppe”, säger läraren vänd mot Emil, då hon hörde hans fråga. ”Det är svårt” svarar Emil högt med riktning mot den vuxne. Läraren säger sedan till Emil och ett annat barn Eskil, att de inte gjort uppgiften i den ordningen som det var tänkt, - att först rita hur många ballonger det finns och därefter färglägga dem. De har börjat med att färglägga istället. Hon går fram till Eskil och förklarar hur hon tänkt att det skall bli. Eskil ritade sakta. Vad står det här undrar han, är det gånger? ”Nej, vi skall ta det alldeles strax” replikerar den vuxne.

Helen, som sitter vid den ena kanten av bordet, tittar hela tiden på sina kamrater med en osäker blick. Hon ser sig oroligt omkring hela tiden och gör inte något i boken. ”Nu får du skynda dig, för alla väntar på att vi skall kunna fortsätta nu” påpekar läraren. Helen svarar ”men jag kan inte...siffrorna”. ”Jag är klar” ropar ett annat barn,

men har enbart färglagt en ballong. ”Nej, vi skall göra en uppgift till, så ni får ta fram blyertspennorna”, menar läraren ”och Erica, du är inte färdig” replikerar hon. Varken Erica eller Helen ser glada ut. Erica säger inget, utan tittar ner i sin bänk och Helen nämner för läraren att hon inte är färdig med den tidigare uppgiften. Hon tittar fortfarande lite osäkert på sina kamrater.

Den vuxne säger, vänd mot samtliga barn, att de skall lägga ifrån sig kriterierna och det de håller på med en stund. Barnen får instruktioner om att skriva en siffra i en ruta längs ner på sidan och läraren går fram till tavlan för att förklara. Eskil viftar och säger att han vet vad det är för siffra. Hans penna ramlar ner på golvet och han passar samtidigt på att röra sig när han skall hämta upp sin penna från golvet, innan han skriver dit siffran som läraren har skrivit på tavlan. Helen ser orolig ut och frågar läraren, ”vilken ruta”? Hon ser sig omkring och ser ut att fundera. Den vuxne går fram till henne och visar med pennan var hon skall skriva sin siffra, vilken är siffran sex. Helen skriver med stor precision dit siffran. Läraren talar nu framme vid tavlan om plustecken och frågar barnen om man tar bort något eller lägger till...Erica säger ”tar bort” och får ”nej, lägga till” till svar från läraren.

Hur barn upplever och handlar utifrån en situation, där uppgiften är oklar, är tydligt i denna situation. Barnen muttrar tyst eller talar högt om att de inte förstår vad uppgiften går ut på. Detta kan vi framför allt se och höra i videoobservationen, där Emil säger ”vilken skall jag använda nu?” angående de färger på kriterier som tillhör uppgiften. Andra frågor från barnen i exemplet är ”tar bort?” som Erica uttrycker, när hon och övriga barn får förklarat för sig vad plustecket i matematiken står för. Ett annat uttalande är ”vilken ruta?” då Helen frågar utifrån sin osäkerhet om rätt ruta att skriva in en siffra som läraren har gett instruktioner om. Barnen är överlag osäkra och fundersamma på vad de skall göra och hur de skall göra, vilket är signifikant inom detta mönster.

Barnen relaterar svårigheter till uppgiften, vilket Emil får exemplifiera i intervjun nedan.

... Emil: Vi har sett vilken som har namnsdag... och så har vi varit fritt och så har vi dragit lappar till dom som hade namnsdag och då har vi gjort lite matte.

Intervjuare: Oj, berätta mera...

Emil: Ah...då är det det... Det är svårt med matten...å det andra. Att ah...minus...å sånt...hm...det blir lite svårt... att man inte vet hur mycket det blir å så. Ah...vet du jag ser att det är en rak linje mellan så...minus...då ser man att det e en sån ...minus...svårt...jag ser att det e svårt innan jag räknar...Om man inte har övat så mycket...kanske på det...å jag har inte övat på några veckor...man jag vet vad 5 minus 5 blir...25...å 100 minus 100 blir 0. Jag kan bara lite...minus e svårast...Att man inte vet hur mycket det blir...lite svårt å räkna...minus...vet inte riktigt så. Så kan jag inte skriva...blir lite fel...många gånger.

Intervjuare: Jaha, hur tänker du då?

Emil: Så... jag kan inte skriva... som fröken vill...

Intervjuare: Hur vill hon att ni skall skriva då?

Emil: Hon vill... som hon vill... men hon får inte se... mitt e fult... men jag kan med hemlig skrift...

Emil berättar att det är svårt med siffror. Att hantera siffrorna och förstå dem blir problematiska i en situation där barn inte uppfattar de instruktioner som läraren förmedlar. Emil erfar svårigheter med att inte veta hur man skall göra, samt att inte veta hur mycket det blir. I ett annat exempel berättar Helen följande:

... Helen: Så lite så med tal...

Intervjuare: Jaha tal, berätta...

Helen: Det e liksom ...svårt å liksom tänka ut ett tal ibland å så. Det e så mycket...lite jobbigt...om man inte förstår...Att tänka...vad det blir...minus...jättesvårt..

Intervjuare: Vad är svårt menar du, med talen?

Helen: Det var lite lättsvårt (Helen menar lite svårt)...tänker...jag lite svårt tänkte jag. Tillslut fick man göra många gånger men...det var lite svårt...först...jag visste inte hur man ska göra...sen gjorde jag det många, många gånger...men det va svårt ändå...Ja...räknar bara...men inte skriver...det gör vi inte så mycket...

I intervjuerna relaterar Helen svårigheter till den uppgift som nyss genomfördes. Siffror och subtraktion erfars som speciellt problematiskt. Helen talar om att ”göra det många gånger, men det blir inte lättare”. Barnen resonerar kring svårigheten utifrån sitt perspektiv. ”Jag ser att det e svårt innan jag räknar/... /. Det är svårt med matten...å det andra. Att ah...minus...å sånt...hm...det blir lite svårt... att man inte vet hur mycket det blir å så./... / uttrycker exempelvis Emil och visar på en oro över hur han skall klara uppgiften redan innan den presenteras för honom.

Videoobservationerna visar att barnen inte upplever situationen på samma sätt som lärarna. Barnen försöker klara ut situationen på olika sätt, men får inte det stöd som behövs för att gå vidare med den uppgift som de tycker är svår. Ett exempel är när Emil försöker skriva på sitt eget sätt i en situation som för honom är oklar. Han agerar utifrån sitt eget sätt att tänka och skriver med en egen skrift som han benämner som hemlig. Han frågar samtidigt barnen runt honom ”vilken skall jag använda nu?” och håller upp några kriterier som inte hör till uppgiften i detta skede av lektionen. Emils osäkerhet om hur han skall genomföra uppgiften är tydlig. Att inte förstå lärarens instruktioner, handlar

inte bara om att en uppgift skall genomföras, utan också om både samspelet och kommunikationen (Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson, 2003, Ahlberg, 2001a, 2001b; Mead, 1934/1967) mellan barn och lärare.

Utifrån de vuxnas perspektiv är det viktigt att innehållet som barnen skall lära och arbeta med, fortgår enligt planeringen och utifrån hur lärarna tolkar skilda innehåll i förskoleklassens läroplan (Utbildningsdepartementet, 2006b). Lärarna i denna situation väntar inte in barnen, utan fortsätter med genomgången av uppgifter och registrerar inte barnens erfارande av svårigheter.

Analytiska kommentarer

I huvudområde B, *Barn erfar uppgiften som en svårighet* visar analysen att svårigheter tar sig uttryck i form av ett innehåll som skall problematiseras av lärarna och en uppgift som skall genomföras av barnen. Huvudområdets delområden preciseras enligt nedan:

- a. Att erfar att läraren inte förstår att uppgiften är svår
- b. Att erfar sig som mindre delaktig i uppgiften
- c. Att inte förstå lärarens instruktioner

Barnen uttrycker att lärarna inte förstår att en uppgift kan vara svår (a). De vuxna försöker i vissa situationer övertyga barnen att uppgiften inte är svår, men barn och vuxna har ofta olika utgångspunkter (Ahlberg, 2001a, 2001b; Pramling Samuelsson & Sheridan, 2003). De vuxnas ambitioner stämmer inte alltid överens med barnens erfارanden och utgångspunkter (b). Mönstret (b) visar att lärarna styr den pedagogiska samlingen och sätter aktiviteten i fokus, utan att använda sig av hur barnen erfar svårigheter. Alternativa sätt att tänka kring en uppgift uppmärksammas i mindre grad av de vuxna och barnen blir inte delaktiga i uppgiften.

Det blir problematiskt att inte förstå de vuxnas instruktioner (c) dvs. att uppgiften inte tydliggörs utifrån barnens perspektiv. De vuxnas medvetenhet när det gäller att sätta struktur och form runt ett innehåll är viktig påpekar Doverborg och Pramling Samuelsson (2000a). Struktur och form behöver vara tydlig och utgå från barns erfarenhetsvärld. Att som barn inte förstå de vuxnas instruktioner för en uppgift, handlar många gånger om relationen mellan barn och lärare i en samspelssituation. Lärarna har svårigheter att bemöta barnen utifrån deras upplevelser av svårigheter och når inte barnen med det innehåll som förmedlas i den pedagogiska samlingen. Det är ett

påtagligt mönster att lärarna i mindre grad utgår från barnens intressen och erfarenheter.

Sammanfattande analys av barns erfارande

Kapitel 6 har beskrivit barns erfارande av svårigheter i förskoleklassens pedagogiska samling.

Sammantaget beskrivs huvudområdena/delområdena enligt följande:

A. Barn erfår den egna förmågan som en svårighet

- a. Att inte duga – att uppleva begränsning
- b. Att vara orolig för att göra fel

B. Barn erfår uppgiften som en svårighet

- a. Att erfara att läraren inte förstår att uppgiften är svår
- b. Att erfara sig som mindre delaktig i uppgiften
- c. Att inte förstå lärarens instruktioner

Att erfara svårigheter

Barnens sätt att erfara svårigheter visar sig huvudsakligen i form av detaljer såsom bokstäver, siffror, färglägga inom ett inringat fält, samt sömnadsaktiviteter.

Barnen inom huvudområde A är upptagna av den egna förmågan att prestera och har svårigheter med att komma vidare i sitt sätt att tänka när det gäller att finna egna lösningar. Några barn är på väg mot att se möjligheter, men har inte stöd av de vuxna att komma vidare. Huvudområde B handlar om olika innehållsliga uppgifter som barnen erfår som svårigheter. Dessa två mönster skiljer sig åt i den bemärkelsen att barnen riktar sig till olika mottagare – sig själva eller mot uppgiften. När de riktar svårigheter mot sig själva erfår de också svårigheter med detaljer i uppgiften, men felet ligger hos dem själva enligt deras sätt att tänka.

Barnens fokus på detaljer i uppgifter har ett relativt likartat mönster inom A och B. Detaljerna handlar övervägande om bokstäver, siffror, bilduppgifter och syuppgifter. När det gäller bokstäver är det oftast någon speciell bokstav som är svår att forma motoriskt med handen eller att veta hur den skall uttalas, enskilt eller i samband med ett flerstavigt ord. Enligt Gustafsson och Mellgren (2000, 2005) uttrycker barn i den begynnande skrivfasen olika

svårigheter som att t.ex. komma ihåg bokstäver och därefter koppla ihop dem med ljuden som de representerar, samt att skriva rätt.

Beträffande siffror, uttrycker barnen i föreliggande studie en svårighet med att räkna rätt. Många av barnen tar upp subtraktion som problem och uttrycker att de inte kan minus. Matematiken som ämne är enligt läroplanen (Lpo 94) tänkt att skonsamt föra in sexåringen i grundskolan. Enligt analysen av barnens erfarenhet av svårigheter, uttrycker sexåringen en stor oro över hur man räknar och vad summan blir, framförallt vid subtraktion. Likheter kan märkas med Ahlberg och Hambergers studie (1995), där forskarna diskuterar sexåringens upplevelse av matematik som skolmatematik och menar att en uppfattning grundläggs tidigt hos relativt många sexåringar att räkna enbart handlar om att räkna rätt.

Med avseende på bilduppgifter eller andra estetiska uttrycksformer, erfar barnen svårigheter med att färglägga inom vissa linjer, samt teckna detaljer eller träna med verktyg (nål). Samtliga ovan nämnda svårigheter med detaljer i uppgifter kommer framför allt till uttryck genom att barnen erfar sig själva som odugliga och är oroliga över att göra fel. Lärarna visar att det är viktigt att barnen gör uppgifter rätt. Att arbeta med detaljer blir på så sätt viktigt för lärarna i samlingssituationen, då de leder fram till rätt svar: en bokstav är rätt formad eller rätt ljudmässigt, en siffra motsvarar rätt antal eller detaljer i en bilduppgift eller syuppgift kan utformas rätt.

När barnen upplever en svårighet, reagerar de vuxna ofta med att ge nya instruktioner som barnen inte är delaktiga i eller förstår. Barnen erfar även att lärarna inte förstår att en uppgift kan vara svår. Svårigheten blir på så sätt låst och barnen kommer inte vidare med uppgiften. Vad barnen erfar som svårigheter och hur barnen handlar vid svårigheter uppmärksammas inte i någon större utsträckning (Pramling, Klerfelt & Williams Granelid, 1995).

Samspelet, delaktigheten och kommunikationen är betydelsefulla begrepp inom mönstret (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson; Ahlberg, 2001a, 2001b; Mead, 1934/1967) i den bemärkelsen att samspelet, delaktigheten och kommunikationen ligger till grund för hur svårigheter erfars och om de kommer att stanna vid just svårigheter eller utvecklas till mer djupgående svårigheter i grundskolan (Ahlberg, 2001b; Ahlberg m.fl., 2002). Djupgående svårigheter handlar framför allt om läs- och skrivsvårigheter och matematik-

svårigheter. När barn riktar svårigheter mot den egna förmågan (A) fokuserar lärarna på det innehåll som de anser som viktigt enligt läroplanen (Utbildningsdepartementet, 2006b). I samspelet med lärarna kommer barnen inte tillrätta med varför de ser sig som mindre duktiga i jämförelse med sina kamrater.

Då barn samspekar med andra barn och vuxna (B) handlar interaktionen dem emellan om att de vuxna förmedlar ett innehåll som barnen inte har kunskap om eller förståelse för. Barnen kan inte förstå och sätta sig in i lärarnas förklaringar hur en uppgift skall genomföras. Enligt Mead (1934/1967) är det viktigt att en symbol – den handling som når mottagaren förstås på samma sätt som avsändaren avser. I huvudområde (B) förstår inte barnen lärarnas intentioner. Barn förstår inte uppgiften som lärarna avser – lärandeobjektet och barn och lärare har också olika mål med det de gör, även om barn vet att det är en lärandesituation (Johansson & Pramling Samuelsson, 2003; Pramling Samuelsson & Sheridan, 2003).

KAPITEL 7

BARNES HANDLINGAR UTIFRÅN ERFARANDE AV SVÅRIGHETER I FÖRSKOLEKLASSENS PEDAGOGISKA SAMLING

Föregående kapitel fokuserade på vad barn erfar som svårigheter. Detta kapitel behandlar hur barn hanterar svårigheter och handlar när de erfar en svårighet. Analysen belyser hur barn gör konkret, vilka handlingar de uttrycker och använder när de erfar en svårighet. Huvudfokus är på barns handlingar, men lärarnas handlingar i samspelet för att hjälpa barnen ur svårigheter beskrivs också.

Med utgångspunkt i analysen urskiljer sig tre övergripande huvudområden med avseende på barns handlingar vad gäller svårigheter:

- A. Barns handlingar är att söka hjälp vid svårigheter
- B. Barns handlingar är att protestera vid svårigheter
- C. Barns handlingar är att använda leken som redskap för att hantera svårigheter

A. Barns handlingar är att söka hjälp vid svårigheter

Det är en fördel att ha en kamrat eller lärare som man kan dela sina upplevelser med när en uppgift upplevs som en svårighet. En delad upplevelse ger även en styrka för det enskilda barnet. Upplevelsen av svårigheten får då mindre betydelse när man är fler som har samma upplevelse. Barnen tar alltså hjälp av både klasskamrater och lärare i närheten, men i olika omfattning. I några situationer dominerar hjälpen från klasskamrater, i andra situationer hjälpen från lärare. I vissa situationer förekommer båda delarna. Huvudområdet är indelat i fyra delområden enligt följande:

- a. Att initiera dolt samarbete
- b. Att ta hjälp av ett utvalt barn som anses kunna
- c. Att vilja ha lärarens tillgänglighet
- d. Att vara varandras lärare – barn hjälper barn

a. Att initiera dolt samarbete

Fördelen med att ta hjälp av en klasskamrat och samarbete, framkommer i denna handling. Här är barnens samarbete inte accepterat från lärarnas sida, men lärarna finns i barnens närhet med uppmaningen att de kan be henne om hjälp. Barnen önskar dock samarbete med en kamrat, vilket exemplifieras nedan.

Exempel på en samlingsituation:

Barnen sitter i sina separata bänkar under den pedagogiska samlingsstunden. Två lärare håller till längst fram i ena hörnet av rummet. Maja, Hugo, Hellevi, Hjalmar, Albert och Håkan sitter i sina bänkar och syr färdigt sina kuddar för att sedan arbeta med sina uppgifter. De har blivit tillsagda att arbeta med just dessa uppgifter. Maja och Hellevi sitter bredvid varandra på samma bänkrad och talar hela tiden om de uppgifter som de håller på med. Maja nämner i viskande ton till Hellevi ”vi gör det tillsammans...det blir lättare då”. Maja säger till den ena läraren att hon vill arbeta tillsammans med Hellevi. ”Hellevi kan inte arbeta med dig nu, ni jobbar med olika uppgifter” svarar den vuxne, ”ni kan arbeta tillsammans en annan gång”. Hellevi fortsätter med sina uppgifter under tystnad. Efter en stund viskar hon till Maja ”jag fick inte”. Hjalmar som sitter bakom Hugo böjer sig fram till honom och frågar ”var är du”? Hugo vänder sig om, tittar sig omkring och räcker över sin bok till Hjalmar som snabbt tar emot den. Hjalmar har Hugos bok framför sig. Han tittar i den samtidigt som han arbetar i sin egen bok. Hjalmar knackar Hugo i ryggen och lämnar över boken. En av lärarna uppmärksammar barnen och säger ”vad gör ni...alla ska jobba med sitt”.

Barnens upplevelser är att det är en trygghet i att vara många som tycker att arbetsuppgiften är svår. Svårigheter upplevs tillsammans med en eller flera kamrater och är en trygghet för barnen att dela. Barnen får inte möjlighet att göra en uppgift tillsammans. Deras möjligheter till samverkan och gemensamma erfarenheter att diskutera kring blir på så sätt färre. Gemensamma erfarenheter ger kunskap och utveckling i en social kontext, samtidigt som gemensamma erfarenheter ger barnen något som knyter ihop dem inbördes. ”När nåt e jobbigt...men vi får inte...vet du vi har hemligt språk...som inte fröken kan” viskar ett barn i videokameran. Barnen hjälper varandra på samma villkor med sina likvärdiga upplevelser. De får smyga med vad de erfar som svårigheter och får istället initiera ett dolt samarbete. Barnen kontaktar inte heller de vuxna och ber om hjälp, fast lärarna har nämnt att de kan be om hjälp.

Barnen beskriver i intervjuerna hur de tänker kring situationen. De önskar samarbete med en kamrat som ibland blir ett dolt samarbete och inte accepterat av de vuxna.

... Hellevi: Vi målade en orm å... då måste man inte måla på bokstaven utan lite bara på ormen.

Intervjuare: Oj, vad gjorde du då?

Hellevi: Hm...hm...jag tänker på...på hur man ska göra...det e lite svårt...å göra ...som man ska göra...i bokstavsboken...i boken...med bokstäver...så...som det e...man ska göra...det e svårt å ...göra för man e lite osäker...alla gör inte så bra...det vet jag...många av mina kompisar som tycker det e jobbigt.

Intervjuare: Vad är jobbigt menar du?

Hellevi: Att göra bokstäver...det e svårt. Det är när man sitter och måste tänka hur man gör... Det e bra att jobba med en kompis...det bli liksom lite bättre då...lite lättare då... om...då kunde jag å Maja... jobba. Men vi får inte. Vi måste arbeta själva...indi...vad hette det nu igen?

”Det e bra att jobba med en kompis...det bli liksom lite bättre då...lite lättare då...om...då kunde jag å Maja... jobba” berättar Hellevi i intervjun. Hellevi liksom de andra barnen delar varandras erfarenheter, även om de inte har möjlighet att samarbeta. Barnen tycks ändå finna sina egna lösningar och gemensamma upplevelser i samarbete med sina klasskamrater. De är samtidigt medvetna om att det inte är tillåtet att samarbeta när lärarna har bestämt att de skall arbeta individuellt.

Hjalmar uttrycker följande i intervjun:

... Hjalmar: Ah m...m...gjort en duk och så ska vi måla sedan ...

Intervjuare: Hur tänker du då?

Hjalmar: Det e lite så...

Intervjuare: Lite så? Berätta...

Hjalmar: Det var lite svårt...När det är svårt säger jag till min kompis att han ska komma och hjälpa mig...å jag hjälper honom...för han e min bästa kompis.

Intervjuare: Hm, vad hjälper han dig med och du honom?

Hjalmar: Bokstäver...jag tycker bokstäver är görsvårt, men sy tycker jag inte är svårt ...och måla är bara lite svårt...inte så svårt...men bokstäver...om...vi har samma bok (namn)...så jag säger...”så gör vi...”så gör vi det tillsammans...när nåt e jobbigt...men vi får inte hjälpa varandra så mycket...Vi måste jobba själva också säger fröken...Vet du vi har hemligt språk...som inte fröken kan.

Intervjuare: Vem hjälper dig mer?

Hjalmar: Ingen...fröknarna säger att vi ska jobba själva när vi e så många barn i klassen...

Hjalmar berättar i intervjun att lärarna inte har tid att hjälpa honom. Han söker kontakt med andra barn trots att det inte är tillåtet att samarbeta. Ett hemligt språk kan då vara ett sätt för honom att finna sin egen väg till samarbete. Varken Hjalmar eller andra barn kontaktar någon av lärarna för att be om hjälp. De smyger istället med kontakten emellan sig. Barnen berättar också att de tycker det är bra att arbeta tillsammans. De har en önskan om att få samarbeta kring svårigheter. Barnen är samtidigt osäkra på hur uppgiften skall genomföras och söker klasskamraters hjälp, även om de kan be de vuxna om hjälp. Denna hjälp tar barnen dock inte emot, utan arbetar själva vidare. Barnen visar istället sina klasskamrater att de inte förstår uppgiften genom att ta kontakt med varandra med viskningar och hjälp i smyg.

Hur barnen handlar är emellertid ett försök att skapa dialog med varandra. Detta inte är uppskattat av lärarna, då de anser att barnen bör arbeta individuellt och på detta sätt fortare bli färdiga med sina uppgifter. Möjligheten för barnen att samarbeta och kommunicera kring uppgiften är liten.

b. Att ta hjälp av ett utvalt barn som anses kunna

Detta mönster visar på hur barn använder handlingen att ta hjälp av en klasskamrat som anses kunna. Barnen får tyst medgivande från lärarna om att ta hjälp av ett utvalt barn. Lärarna för inte någon dialog med barnen kring uppgifter som barnen anser som svåra.

Exempel från en samlingsituation:

Barnen sitter i den pedagogiska samlingsringen med läraren framför sig på en stol. Bokstaven L introduceras på ett stort blädderblock av läraren. Barnen är tysta och lyssnar. De tittar på varandra, men är tysta och ställer inte några frågor till den vuxne. Efter att ha fått bokstaven L introducerad, får barnen nu gå och sätta sig vid två stora bord för att arbeta vidare med sina bokstavsböcker. Det är olika bokstäver som barnen arbetar med beroende på att de har kommit olika långt i boken. Flickorna, Nina, Iris, Isabel, Elsa, samt pojkarna Isak och Karl sitter vid ett bord och lyssnar noga på läraren, när hon förklarar hur en bokstav låter men för ingen dialog med den vuxne. Isak och Elsa sitter bredvid varandra vid bordet. Isak ser ut att vara koncentrerad och försöker skriva sina bokstäver. Isak vänder sig till Elsa med orden "kan du hjälpa mig...va?" Elsa vänder sig till Isak och säger "det ska va den röda..." och pekar på en färgad bokstav i boken. Nina mitt emot Isak vinkar på Elsa och ber henne komma och hjälpa. Hon skyndar dit. "Jag hittar inte L" säger Nina till Elsa. "Är det L eller H" frågar hon. Elsa visar i boken och säger "H". Isabel som sitter bredvid Elsa gör inte något i sin bok, utan tittar istället på Elsa. Hon ber henne om hjälp med att forma bokstaven H. Elsa hjälper henne genom att forma bokstaven i

hennes bok. Isabel ser nöjd ut. Läraren sitter med vid bordet och skriver i en planeringskalender. Hon uppmärksammar inte barnen, utan fortsätter att skriva i kalendern. Barnen tar inte heller kontakt med henne.

I denna handling dominerar något enstaka barns hjälp till andra barn. Barnens agerande är att ta hjälp av en kamrat istället för en vuxen. De vuxna finns i närheten men upplevs inte som hjälpare, utan kamraten har fått den rollen. Barnen uppfattar att lärarna inte är tillgängliga som hjälpare, utan är upptagna med andra uppgifter. De vänder sig inte heller till lärarna med frågor, utan tar hjälp av en kamrat som de förmodligen uppfattar som kunnig inom området. Denna kamrat är utsedd av sina klasskamrater informellt och har ett tyst medgivande från de vuxna, eftersom de inte ingriper. Barnen ser ut att stödja denna lösning, då de inte påkallar hjälp från de vuxna. Den informellt utsedde kamraten visar inte heller att situationen är problematisk, utan verkar ha tagit sin roll som hjälpare i lärarnas ställe.

Barnens uppfattningar kring varför de inte tar kontakt med lärarna är att läraren inte har tid. Elsa och Isabel beskriver situationen enligt följande:

... Elsa: Hm...lite...å läsa...man tränar på å läsa...i... man ska bli färdig med bokstavsboken... Vi skriver bokstäver... L...ja, läxa...som fröknarna ger oss.

Intervjuare: Jaha, hur tänker du om bokstäverna?

Elsa: De e svåra bokstäver...i den...svårare än dom lätta. De e rätt svåra bokstäver...Jag kan inte dom...svåraste...De e rätt svåra...

Intervjuare: Vilka är de svåraste?

Elsa: Ja, B å G å såna.

Intervjuare: Vad är svårt menar du?

Elsa: Å...å veta liksom...å skriva dom. Men jag e lite bättre nu...jag har tränat.

Intervjuare: Hur gör du då?

Elsa: Hm...jag frågar ibland en kompis som kan...jättebra...som vet jättebra.

Det e tur att man har kompisen...min kompis som hjälper...Fröknarna kan alla bokstäverna jättebra...dom e vuxna...men hjälper inte så ofta...

Elsa berättar att hon tar kontakt med en kamrat när hon möter en svårighet. Att vara säker på att få hjälp för att möta en svårighet tycks betydelsefull när det gäller att ta hjälp av en kamrat som har kommit längre i en uppgift. ”Det e tur att man har kompisen... min kompis som hjälper... ”Fröknarna kan alla bokstäverna jättebra...dom e vuxna...men hjälper inte så ofta” menar Elsa. Ett av barnen med hög status får då gå in i den roll som den vuxne delvis har lämnat ifrån sig.

Isabel, i intervjun uttrycker att hennes duktiga kamrat hjälper henne och motiverar med att den vuxne har mycket att göra.

... Isabel: Vi har pratat om "det korta namnet"...Man tar först en bokstav...med det namnet som sitt efternamn heter...Sen ser man bokstaven...som namnet heter...ja. Det var ett L...om nån heter det...

Intervjuare: Hur var det menar du?

Isabel: Vi ...bokstavs-boken är svår...Ibland så skriver man å ...det e lite svårt för jag kan inte skriva så bra...Då...då tänker man det man skriver när man inte kan. Jag...man kan bli osäker...om...om man inte kan fråga någon kompis.

Intervjuare: Vem brukar du fråga?

Isabel: Då brukar jag fråga min...om hjälp...en kompis... som kommit längre...det e svårt å skriva...bokstäverna... dom e svåra...hur dom ser ut e det...komma ihåg hur dom ser ut...Jag kan bara A,B,C...bokstäverna...allt annat e svårt...

Intervjuare: Vem frågar du mer?

Isabel: Bara min kompis som e duktig

Intervjuare: Men fröken då?

Isabel: Nej, hon har så mycket å göra...

Isabel beskriver tydligt att hon tycker att det är bra med hjälpen från någon kamrat som har kommit lite längre med uppgiften. Utifrån barnens perspektiv uttrycker de att klasskamratens hjälp är gångbar, då vuxna inte har tid. Det är ofta en kamrat som de kan fråga. Viktigt för samtliga barn tycks vara att kamraten är duktig och har kommit längre i boken än barnet själv.

Barnens intervjusamtal visar hur de vänder sig till den utvalde kamraten, vilken får agera som hjälpare. Kamraten är alltid tillgänglig enligt barnen. Isak är ett exempel, när han vänder sig till Elsa med orden "kan du hjälpa mig...va?" Elsa vänder sig till Isak och säger "det ska va den röda...". Barnen är aktiva och för en dialog med sin utvalde kamrat beträffande hur uppgiften skall genomföras. Barnen har lärarens tysta tillåtelse att ta hjälp av ett annat barn.

c. Att vilja ha lärarens tillgänglighet

Lärarna har betydelse som hjälpare, vilket beskrivs i nästa exempel. De vuxna är aktiva hjälpare och barnen söker hjälp och stöd av lärarna. Barnen har inte något samspel sinsemellan kring uppgifters genomförande.

Exempel från en samlingsituation:

Barnen sitter i en vinklad soffa på den pedagogiska samlingen. Läraren har placerat sig på en stol mitt framför barnen. En skrivtavla är precis bakom henne. Samlingen börjar med att barnen får lägga ifrån sig sådant som inte hör samlingen till. I samlingen pågår dagens datum (almanackan). Ett barn får komma fram och dra dagens datum. Barnen får därefter två ord var, som de skall sätta ihop till ett ord så att det blir ett långt sammansatt ord säger den vuxne (ex last+ bil= lastbil). Barnen får sitt ord i tur och ordning. Karin får ett ord som hon tycker är svårt. Hon utbrister ”jag kan inte detta...får jag ett annat?” ”Jag hjälper dig” svarar läraren, utan att låta Karin fundera först. Karin är tyst, funderar en mycket kort stund och vänder sig sedan till den vuxne, som viskar ordet i hennes öra. Karin säger därefter högt ”jag kommer på ett långt ord” och säger ordet som den vuxne viskade till henne. Läraren svarar ”ja, vad bra”. Ett annat barn, Calle får också en fråga om två ord – sol och ros, som skall sättas samman till ett ”långt” ord. Han funderar inte, utan ber läraren hjälpa honom på traven. Hon hjälper honom genom att visa bildmotiv från en stor plansch uppsatt på ett stativ vid ena sidan av rummet i en riktning som barnen ser. Likaså gör Christina och Kasper, vilka ber läraren om hjälp när det blir deras tur. De får var sina ord, docka och vagn, samt fot och boll, viskade i sina öron. Barnen verkar tycka att denna lek med ord var svår och tar ideligen kontakt med läraren.

Läraren dominerar som hjälpare. När den vuxne visar att hon är aktiv hjälpare, tar barnen vara på hjälpen fullt ut och söker den vuxnes tillgänglighet. Läraren anses kunna det rätta svaret och barnen vänder sig till henne för direkt hjälp. Att använda andra barn som hjälpare då en uppgift erfars som svår förekommer inte när läraren finns till hands. Barnen tar inte någon kontakt med andra klasskamrater, utan vänder sig enbart till läraren. Sexåringarna ser ut att ge den vuxne rollen som hjälpare och funderar inte i någon större bemärkelse på kamrater som hjälpfröknar. Barnen får efter att i mycket liten utsträckning ha funderat på uppgiften svaren från läraren viskat till sig. Läraren i exemplet ger inte barnen mycket utrymme för reflektion. Den vuxne tenderar här att bli en alltför aktiv hjälpare och ger barnen lite utrymme till egen reflektion. Barnen å andra sidan är också själva aktiva i att skapa dialog med den vuxne för snabb hjälp. De tar hjälp av henne på så sätt att de ber henne om snabba svar. Barnen uttrycker att de är nöjda med att få svaren presenterade av den vuxne.

Barnen talar i intervjuerna om behovet av den vuxne som (snabb) hjälpare.

... Karin: Hm...vi har sammansatta...saker...

Intervjuare: Vad var det för något ni gjorde?

Karin: Lite olika saker...med sammansatta ord... Å bokstäver också...allt...å läsa...

Intervjuare: Jaha, hur tänker du då?

Karin: Att man ska lägga ihop saker...vi gör det jätteofta...det vi gjorde...bokstäver e det svåraste...Man kan bli lite orolig i magen...Å när man

ska sätta ihop orden...hur man ska läsa dom...allt e svårt...Jag kan inte läsa...å bokstäver...allt e svårt...Jag brukar faktiskt när det...det e jättesvårt...Jag brukar prata med fröken...eller en annan fröken...dom hjälper mig jättefort...så med en gång...det blir bättre då...

Karin väntar på sin fröken, en extrafröken eller en annan vuxen. Handlingen att använda andra barn som hjälpare förekommer inte. Karin berättar att hon får hjälp när hon ber om det och är tillfreds med hjälpen som kommer fort. Hon beskriver sina upplevelser av svårigheter med bokstäver och sammansatta ord och är tydlig med att hon inte kan läsa. Karin är ett exempel på barn som upplever den vuxne som en snabb hjälpare när en svårighet går dem emot. På liknande sätt uttrycker sig Christina i intervjun nedan.

... Christina: Lite saker...Fröken frågade oss massa saker...Det stod på ett papper att då skulle man sätta ihop dom orden å ljuda det...Små bokstäver...å ord till ett långt ord...sammansatt ord.

Intervjuare: Hur tänker du då?

Christina: Att man äh...att man...det e svårt...Jag fråga någon annan om hjälp...Jag frågar fröken ibland...om man inte kan...frågar man fröken...

Intervjuare: När gör du det?

Christina: Jag gör det när jag inte kan...när det e svårt.

Intervjuare: Vad är svårt då?

Christina: Det kan va så att...om det blandas ...olika...om det blandar sig med stora...å små...ibland blandar sig med enkla...då vet man inte riktigt... Så kommer fröken ibland eller vår extrafröken å hjälper mig ... då blir det bättre...jag frågar fröken...fröken hjälper alla som tycker det e svårt...bara hon kan. Det e när vi har sammansatta ord med bokstäverna...det e det som jag tycker e lite svårt. Jag tycker det pirrar...det känns lite pirrigt...jag tycker att det pirrar i magen...å så jag vet inte vad jag ska göra...lite otäckt...ja... men det e bättre nu... förut var det svårare...jag kan lite bättre nu...mera bokstäver...Ja...jag...kanske för jag lär mig...men det e lite svårt fortfarande med bokstäverna...Dom som jag inte kan så bra fortfarande X och Y och S och kanske någon till...vad heter den...Men jag kanske lär mig...för fröken eller vår extrafröken hjälper mig...

Christina ger de vuxna denna roll som hjälpare och funderar inte i någon större utsträckning på klasskamrater som hjälpfröknar. Tillgång på vuxna i klassen, kan också ha betydelse för vem som hjälper vem. Christina uttrycker också i intervjun att fröken eller extrafröknarna är duktiga och sitter inne med svaren när en uppgift eller situation upplevs som en svårighet. Även Kasper har synpunkter på vilka handlingar han använder när han erfar en svårighet.

...Kasper: Ah...ha pratat...Ah...vi har gjort rimord...Vi...man ska säga ett rimord...när fröken ropar upp...sen hade vi...ah...man skulle säga ett ord...som till exempel...gräs å gräsklippare...å bil...räsebil...å massvis av

andra saker. Vi får ett papper som e en massa ord ...vi tränar oss...med ord...svåra ord...som är två ord...rimord.

Intervjuare: Vad är svårt menar du?

Kasper: Hm...hm...när man...jag...när det e såna ord å sätt samman...två ord...så ska det bli ett sånt där långt ord...Man får nästan gissa...när det å såna ord...man vet liksom inte bokstäverna...

Intervjuare: Vad gör du då?

Kasper: Ah...jag gissar...men e lite svårt...men inte ...när fröken hjälper mig. Jag frågar alltid våra fröknar då...om hjälp...ah...när det e svårt...svåra ord...Ah...dom blir inte så svåra då...

Intervjuare: Vem hjälper dig mer då?

Kasper: Ingen...bara fröken kan...

Intervjuare: Varför det?

Kasper: Hon kan...hon vet allt...bara hon...

Kasper talar om uppgiften som svår. Fokus är på de sammansatta orden, samt enskilda bokstäver i orden. Calle nedan berättar om svåra bokstäver i ”långa ord”, vilket bekymrar honom. Läraren finns dock till hands för att hjälpa dem enligt barnen. Hon hjälper dem med svårigheter i uppgiften och läraren upplevs kunna allt, vilket Calle berättar i nedanstående intervju.

... Calle: Idag har fröken sagt lite sådana där långa ord så att säga...vad heter de e...ordet i början och slutet...å de...bokstäverna å så...

Intervjuare: Hur var det menar du?

Calle: Jaa...ganska bra...fast...skriva e rätt svårt...när det e långa ord å sen... vad heter det...ibland kan läsa vara rätt svårt också...när man ska läsa å fröken visar på blädderblocket långa ord. Liksom vissa små bokstäver å sånt e svåra...läsa dom å skriva...Många bokstäver...som e små...dom e svåra att läsa...skriva med...Kan inte dom så bra...Kan mest stora dom e lätta...inte dom små...man blandar...Dom e lika...dom små...

Intervjuare: Vad gör du då?

Calle: Ah...då frågar jag fröken eller nån annan vuxen å så. Det blir bra...bra när dom hjälper...jag frågar ...det e bra.

Intervjuare: Barnen då, hjälper de dig?

Calle: Nej...dom kan inte...så bra ...

Uppgiften uttrycks som svår och barnen ges inte utrymme att i någon större utsträckning arbeta med innehållet. De vuxna är väldigt snabba med att ge barnen de rätta svaren innan barnen själva hunnit fundera ut vad de skall svara. Karin exempelvis ser inte ut att hinna fundera själv. Hon är väldigt snabb med att vända sig till den vuxne, som i sin tur är lika snabb att ge henne ett svar tillbaka. Denna handling använder sig även andra barn av när det gäller att ta hjälp av lärare. Snabba svar levereras lika fort från de vuxnas sida, som nya frågor ställs av barnen. Barnens agerande är utifrån deras perspektiv att få snabb hjälp, en handling som de tar till när de erfar svårigheter.

d. Att vara varandras lärare – barn hjälper barn

Barnen i denna handling erfar att uppgiften är en svårighet och de tar hjälp av varandra. Barnen tar ingen kontakt med lärarna i syfte att få hjälp, men lärarna hjälper om behov uppkommer.

Exempel från en samlingsituation:

Den pedagogiska samlingen börjar med att läraren står i den bortre delen av rummet. Barnen skall börja samlingen som ett tåg med lok och många vagnar, vilket var lärarens förslag. Varje barn får representera en vagn. Den vuxne är lok och barnen är vagnarna som står i en utsträckt linje efter läraren. De går tillsammans i en lång rad in i rummet, bort till samlingshörnan. Barnen sätter sig på golvet och läraren står framför dem med ett blädderblock vid sin sida. Ett upprop sker, där ett av barnen får dra dagens datum på almanackan och får sina namn uppropade en efter en. Lucas som skall dra dagens datum ser lite osäker ut. Han visar detta genom att inte säga något men har en osäker blick. Läraren nämner högt att ”det är inte så lätt och eftersom det är fler som inte kan, så hjälps vi alla åt”. Magnus ser glad ut och barn samt lärare säger datumet tillsammans. Barnen svarar även ”ja” när deras namn ropas upp. Därefter går ämnet snabbt över på en genomgång om vad som skall ske i samband med samlingen. Uppgiften barnen får är att bli färdiga med sina skolförberedande böcker, där ballonger finns avbildade tillsammans med siffror och bokstäver. Barnen sitter nu vid två bord med skolförberedande böcker, där de målar och fyller i tomma ofärgade ballonger, utifrån en siffra som representerar en färg.

Barnen har tillåtelse att samarbeta kring uppgifterna, vilket de flesta barn också gör. Lorentz arbetar i sin bok och samarbetar med ett annat barn. De pratar ideligen med varandra och sina kamrater vid samma bord om att det är svårt att ”göra i boken”. Magnus, Lido, Sofia och Linnea vid det andra bordet, hjälper varandra och pratar mycket. De upprepar att det är ”många svåra grejer i boken”. Läraren finns med i bakgrunden om barnen påkallar hjälp. Hon följer barnen med blicken vid jämna mellanrum när hon går runt i klassrummet och gör lite av varje. Barnen tar ingen kontakt med läraren för att påkalla hjälp. Hon finns om de behöver henne, vilket hon visar genom att vara hörsam och lyhörd för vad som händer i klassrummet.

Exemplet visar på en situation där handlingen bland barnen är att dela sina upplevelser kring svårigheter. Blickar och tal mellan barnen, visar på att de kommunicerar med varandra om uppgiften (Mead, 1934/1972). De har synpunkter på hur en uppgift skall genomföras, i detta fall vilka färger som representerar en siffra. Handlingen, att ta hjälp av en kamrat blir då en trygghet, speciellt när flera barn har liknande upplevelser. Barnen hjälper varandra, pratar hela tiden och är glada, fast uppgiften upplevs som svår. ”Det är svårt att göra i boken” säger flera barn när de samarbetar. De tar hjälp av en kamrat på samma villkor utan att jämföra sig med varandra kunskapsmässigt.

Det finns ett samspel och kommunikation mellan barnen (Ahlberg, 2001a, 2001b; Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003).

Allvaret med en svårighet blir inte lika påtagligt, när de är flera som delar upplevelsen. Barnen har en gemensam upplevelse av en svårighet som de delar med varandra, utan att påkalla hjälp från de vuxna. Barnen uttrycker att det är allvar med att arbeta med uppgiften, fast de emellanåt talar om annat med varandra. Allvaret visar sig i att de efter en paus i arbetet, återgår till att arbeta vidare med uppgiften. Rösterna är i resonerande samtalston. De vuxna å andra sidan finns hela tiden till hands om barnen ber om hjälp. Barnen ser dock inte ut att ha behov av att vilja påkalla hjälpen. De tar inte någon kontakt med lärarna genom frågor kring uppgiften, men ropar då och då att de är färdiga med sina uppgifter och får bekräftande svar tillbaka.

Barnen berättar i intervjuerna att de samarbetar med varandra och att de är flera som tycker samma uppgift är svår. Magnus uttrycker:

... Magnus: Vi jobbade...Då jobbade vi...med klippa ut...saker.

Intervjuare: Jaha, vad gjorde ni då, berätta.

Magnus: Man klippte ut å satta det i boken, sen med datum å ballongen...som man ska färglägga...klippa ut...å klistra det in i våran jobbarbok...olika såna...vi jobbar två å två...ibland...tur det.

Intervjuare: Varför är det tur, menar du?

Magnus: Det e att det e så svårt...annars...man måste färglägga jätte...det e så svårt för man måste klistra i det å...så...Att man ska göra det länge...länge...det känns inte...det e inte skönt...att göra det länge...man blir så här trött i armarna...man blir trött...man blir trött i huvudet å ...så...Det får xx (namn på kamrat) med...vi tycker samma...vi jobba ihop...ja, när det e svåra grejer...

Intervjuare: Vad jobbar ni med när ni jobbar ihop?

Magnus: Vi hjälper varandra...klippa ut...saxen e lite svår...å klistra in...så pilligt...

Intervjuare: Fröken, vad säger hon?

Magnus: Jättebra...jättebra, att ni hjälper varandra...alla barn...jättebra...

Lorentz uttrycker liknande upplevelser som Magnus:

... Lorentz: Uppgifterna...Vi gjorde klart grejer i böcker... vi brukar måla å allt...Dom e lite svåra å måla å sånt...bara måla...man vet inte hur man ska göra. Färger...vilka till exempel...

Intervjuare: Vad var svårt tycker du, berätta

Lorentz: ...att man ska göra...i boken...så vet man inte...då...man vet inte...så blir det konstigt...man målar konstigt...färg då...i boken...som det ska va röd till exempel...jag målar då svart till exempel...så kladdar den

färgen. Mina kompisar å jag jobbar båda två...vi får det för fröken...alltid...vi sitter vid samma bord. Vi arbetar tillsammans när det e svårt...

Barnen har gemensamma upplevelser av en svårighet i den bemärkelsen att de upplever att de ”tycker samma...vi jobbar ihop...ja, när det e svåra grejer”, säger bland andra Magnus i intervjun. Svårigheter lyfts fram och talas om som ett gemensamt problem eller projekt. En vuxen finns med i bakgrunden om barnen behöver ta kontakt med henne. De har också uppfattningen att de tillsammans arbetar på samma villkor, när de är många som har delade upplevelser av en svårighet. Barnen knyter i intervjun an till skolförberedande böcker som de arbetat med i den pedagogiska samlingen. Den skolförberedande boken innehåller olika moment såsom träning inför läs/skriv- och matematikförståelse. Barnen berättar i intervjuerna att de upplever uppgiften som problematisk. Att vara flera med samma upplevelser uppfattas då som en styrka. De kommunicerar och tar hjälp av varandra och resonerar kring svårigheterna som de erfar (Williams, 2001; Williams, Sheridan & Pramling Samuelsson, 2001). Svårigheterna lyfts fram av barnen själva och de får ta del av varandras tankar – hur kamraten tänker när något upplevs som en svårighet. Om lärarens hjälp och stöd skulle behövas, finns hon i närheten.

I videosekvenserna talar barnen, som tidigare nämnts, om vad som är svårt i uppgiften. De visar varandra hur de själva har tänkt i samband med innehållet i uppgiften och diskuterar sådant som de inte förstår. Barnen får samtidigt vara varandras lärare, vilket de uttrycker som positivt genom att vara goda kamrater i samspelet dem emellan. Argument såsom ”nu har du gjort fel” och ”är detta rätt”, förekommer mellan barnen. De tillrättavisar varandra på ett positivt sätt, utan att ha en negativ attityd till varandras arbete. Att göra rätt eller fel, när det gäller en uppgift, utgår på så vis utifrån barnets perspektiv på rätt och fel.

Handlingarna som barnen tar till när de möter en svårighet är att arbeta tillsammans och inte söka kontakt med de vuxna om hjälp i ett första skede. Barnen har tillåtelse att samarbeta kring uppgifterna, vilket de barn som upplever svårigheter också gör. När de arbetar med uppgifterna låter lärarna barnen arbeta tillsammans och uppmuntrar deras samarbete. De träder dock inte in i kamratens ställe för att hjälpa, utan håller sig i bakgrunden om barnen inte ber om hjälp. Lärarna visar här att de ger barnen mandat att hjälpa varandra. Att samarbeta uppmuntras genom att ge tillåtelse, även om inte

detta är uttalat. Stämningen är god och barnen samtalar med varandra utan att höja rösterna.

Analytiska kommentarer

I huvudområde A, beskrivs *hur barnen söker hjälp vid svårigheter*. Det är detaljer i uppgiften som är i fokus för barnens handlingar då de möter svårigheter. Att dela svårigheter med barn och vuxna kan ta sig uttryck enligt följande:

- a. Att initiera dolt samarbete
- b. Att ta hjälp av ett av barnen utvalt barn som anses kunna
- c. Att vilja ha lärarens tillgänglighet
- d. Att vara varandras lärare – barn hjälper barn

Klasskamrater och lärare är mer eller mindre betydelsefulla för barnen när det gäller att dela svårigheter med en trygg vuxen eller ett duktigt barn. Barnen samarbetar kring uppgifter när det är tillåtet av de vuxna (Williams, 2001; Williams, Sheridan & Pramling Samuelsson, 2001). Barnen ömsom hjälper varandra synligt eller *dolt*. När handlingen är *dold* finner de handlingar för samarbete, utan de vuxnas tillåtelse och lärarna har svårigheter med att uppfatta barnens erfarenhet av svårigheter, även om de finns med bland barnen (a). När barnen *tar hjälp av ett utvalt barn som anses kunna* (b), efterfrågas inte lärarna av barnen, även om lärarna befinner sig i närheten. Då lärarna är upptagna med andra göromål, vänder barnen sig till klasskamrater som är utvalda av dem själva och som anses vara duktiga.

Att vilja ha lärarens tillgänglighet kan medverka till att barnen inte får möjligheter att själva reflektera över vad som är svårigheter i en uppgift. Barnen förväntar sig å ena sidan svaret på en svår uppgift snabbt och hinner inte själva fundera hur uppgiften skall lösas (c). Lärarna å andra sidan, går förbi de reflekterande tankar som barnen själva kan åstadkomma. Lärarna är tillgängliga i den bemärkelsen att de ger barnen svaren, men uppfattar inte de eventuella svårigheter som barnen uttrycker (Mead, 1934/1967). Att inte ge barnen utrymme för egna reflektioner kan bli ett dilemma, då barnen inte blir delaktiga i sitt eget lärande. Barnen får sämre möjligheter till samspel och samarbete kring en uppgift (Ahlberg, 2001a, 2001b; Pramling Samuelsson & Sheridan, 2003).

Vissa barn delar svårigheter med andra barn genom att samarbeta kring en svår uppgift och blir på så sätt *varandras lärare* (d). Skillnaden mellan mönstret d och b, är att samtliga barn i det förstnämnda i stort sätt samarbetar och hjälper varandra. I mönster b är det enstaka barn som agerar som lärare. Barnen i mönster d är varandras lärare och tar inte kontakt med lärarna när det gäller svårigheter, utan ser ut att lita på att de vuxna finns till hands. Lärarna erbjuder hjälp, men träder tillbaka och låter barnen samarbeta med varandra. Ett samspel förekommer mellan barnen och de ser inte ut att ha behov av att vilja påkalla lärarnas hjälp vid svårigheter (Mead, 1934/1967). De korrigerar varandra när så behövs och uttrycker en trygghet i varandras samverkan. Samarbetet ser ut att vara önskat från barnens sida och accepterat av de vuxna. Barnen är delaktiga i varandras lärande och samtidigt lär de av varandra (d) (Williams, 2001; Pramling Samuelsson & Sheridan, 2003).

B. Barns handlingar är att protestera vid svårigheter

Protester kan ta sig olika uttryck, vilket beskrivs i huvudområde B. Barnen avlägsnar sig från sin plats eller sitt rum och protesterar på olika sätt. Vissa barn protesterar öppet genom att lämna sin bänk eller sitt rum. Andra barn protesterar på ett mer dolt sätt genom att exempelvis inte lämna sin plats, men ändå låta bli att göra sina uppgifter eller visa med miner och symboler vad som erfars som svårt. Att avlägsna sig eller inte avlägsna sig, visar på olika sätt att erfara uppgiften som svår. Huvudområde B presenteras enligt följande delområden:

- a. Att lämna den gemensamma aktiviteten
- b. Att trotsa givna eller oskrivna regler
- c. Att protestera dolt
- d. Att protestera trots lärarens närvaro

a. Att lämna den gemensamma aktiviteten

Exemplet från en pedagogisk samlingsituation nedan visar att barnen protesterar när de möter svårigheter. Detta mönster tyder på att lärarna inte uttryckligt uppmärksammar barnens behov. Barnen visar att de är besvikna över att de vuxna inte förstår dem och inte är lyhörda för just deras situation. De lämnar den gemensamma aktiviteten i protest och visar på detta sätt sitt missnöje.

Exempel från en samlingsituation:

Barnen sitter vid ett runt bord. Läraren sitter också vid bordet. Hon förklarar för barnen att de skall göra några uppgifter i samlingen som är roliga. Läraren tar fram flera olika plastleksaker i form av djur och fordon och lägger dessa i mitten på bordet. Två av dessa saker börjar på samma ljud”, säger hon till barnen. Meningen är att barnen skall räkka upp sina händer om de vet vilket ljud plastleksakerna börjar på. Flera barn räcker upp sina händer när de två första sakerna, en blå bil och en röd båt presenteras för dem. Paul-Aino är ett av barnen som räcker upp sin hand och får en förfrågan om vilka saker som börjar på samma ljud. Precis när han skall till att svara vilket ljud sakerna börjar på, svarar ett annat barn högt och Paul-Aino får inte möjlighet att svara. Han agerar med att bli mycket arg. ”Du skall inte svara” ropar han med hög irriterad röst.

Två nya saker presenteras för barnen som börjar på samma ljud, hund och häst. Paul-Aino får frågan på nytt av läraren, men får ytterligare sitt svar sagt från kamraten istället. Han blir ledsen och arg, går fort från bordet och går in i ett angränsande rum, men kommer tillbaka efter en stund. Han sätter sig vid bordet igen och säger ”jag vill ha nästa fråga”, men detta uppmärksammas inte av den vuxne. Paul-Aino avlägsnar sig på nytt från bordet med nedslagen blick, säger inget utan går på nytt in i det angränsande rummet. Han stänger dörren med en hård smäll bakom sig. Läraren uppmärksammar inte honom. Hon för en dialog med en annan lärare som strax innan kom in i rummet. När Paul-Aino är frånvarande i ett annat rum uppkommer en liknande situation med två flickor, Vera och Anna som också medverkar som undersökningspersoner. Först får den ena flickan, Vera en fråga och därefter Anna, om vilka saker som börjar på samma ljud. När de skall till att svara, säger flera andra barn svaren högt. Båda flickorna blir ledsna. Vera sätter sig under bordet och säger mycket tyst ”och jag som kunde, fast den var svår”. Den andra flickan Anna, lägger sig i soffan som är placerad i en hörna av rummet. Situationen präglas nu av oro. Flera barn talar i mun på varandra, när de skall svara på vilka ljud som leksakerna börjar på. Barnen inväntar inte att de skall få frågan, utan säger svaret rakt ut i luften.

Paul-Aino i samlingsexemplet avlägsnar sig från sin plats när han upplever situationen som orättvis. När han får möjlighet att svara på en fråga som han kan svaret på, tar ett annat barn över och ger svaret till läraren innan Paul-Aino hunnit formulera sitt svar. Han uttrycker ilska genom att bli mycket ledsen och arg, samt väljer att gå bort från den plats där aktiviteten pågår. Paul-Aino visar på hur frustrerande han upplever situationen när ett annat barn svarar i hans ställe. Han visar att han kan svaret och vill gärna bevisa detta. Läraren stödjer honom inte, varken i hans agerande att gå ifrån, eller i hans frustration, att inte få möjlighet att visa vad han kan. Den vuxne reagerar inte på hur situationen utvecklas och någon dialog kring vad han upplever förekommer inte. Han får visserligen en ny chans med en ny fråga som han också vill visa att han kan svaret på. Denna chans går om intet ytterligare en gång, då hans klasskamrat säger det rätta svaret. Eftersom Paul-Aino går in i ett angränsande rum och är frånvarande under resten av lektionen, minimeras

möjligheten för honom att på nytt få en fråga att svara på. Han kommer inte tillbaka och blir heller inte hämtad av läraren eller ett barn.

Aktiviteten fortsätter med de kvarvarande barnen. Paul-Aino är dock inte ensam om sin protest, eftersom två flickor hamnar i samma situation när det gäller att inte själva få svara på frågan. Deras protester är också att lämna själva uppgiften för att avlägsna sig från platsen. De går dock inte in i ett angränsande rum, vilket Paul-Aino gjorde. En av flickorna går istället och lägger sig i en soffa i samma rum, medan den andra flickan sätter sig under bordet.

Paul-Aino får representera hur barnen upplever situationen. I intervjun berättar han om sin uppfattning av att bli förbigången av lärare och en klasskamrat, samt hur detta är relaterat till svårigheter.

... Paul-Aino: Vi har gjort allt vi kan... om ljuden... Jag säger en bokstav...ett ljud...men (namn) tog min tur...fast det var jag...Man säger bokstäver och så...som jag inte fick...

Intervjuare: Hur är det menar du?

Paul-Aino: Jag skulle säga en sak...en sak...som låter samma...så sa (namn) det istället...

Intervjuare: Nehej, hur tänker du kring det?

Paul-Aino: Man måste träna mycket...på alla ljud. Lite svårt...med ljuden...kunna dom...Bra om ...att kunna dom...Först tyckte jag det va svårt med ljuden...jag kan inte alla som börjar på samma...sen tänkte jag att jag kanske kan det...fast ljuden e jättesvåra...

Intervjuare: Jaha, vad hände?

Paul-Aino: Så sa (namn) det istället...när jag skulle sagt det...som börjar på samma...han e dum...jättedum...så e han alltid...varje dag...

Intervjuare: Oj, vad hände då?

Paul-Aino: Jag blev jättearg...å ledsen. Hm...hm...så...det var min tur...å jag kan det...så sa (namn) det...mitt ord...lite jobbigt liksom då...jag vill liksom ...jag vill gå hem...

Intervjuare: Men vad säger fröken?

Paul-Aino: Hon bryr sig inte...det gör hon aldrig...å så...

Intervjuare: Men varför inte det?

Paul-Aino: Hon bryr sig inte...pratar bara med andra fröknar som kommer in...

Främst Paul-Aino, men även de övriga barnen får inte möjligheter att visa upp sin kunskap och förmåga. Barnen blir varken lyssnade till av de vuxna eller av vissa andra barn som tar över. Att få uttrycka sin kunskap i en svår uppgift och dessutom få rätt på uppgiften är viktigt utifrån barnens sätt att tänka. Barnen får på så sätt möjligheter att gestalta vad de kan inför lärare och

kamrater. Samlingsexemplet visar att de svårigheter som barnen övervinner i en uppgift är viktiga att förmedla. Situationen upplevs som extra problematisk när möjligheten går om intet. Någon möjlighet till delaktighet från barnens sida visar sig inte, vilket enligt Ahlberg (2001a, 2001b) har betydelse för arbetssätt och innehåll i en skola för alla. Samspelet mellan barnen handlar snarare om att vissa barn tar över situationen och inte bryr sig om de andra barnen (Mead, 1934/1967).

Samlingsaktiviteten introduceras som rolig, vilket lärarna är noga med att betona. Vid aktivitetens början är också alla barnen glada och positiva till att arbeta med någon form av aktivitet. I exemplet ovan tyder situationen på att läraren uppfattar aktiviteten som ett tillfälle att träna språkljud inför skolan. Utifrån barnens perspektiv är situationen en besvikelse, då lärarna inte leder aktiviteten i rätt riktning och ser till enskilda barns och gruppens behov. Någon kommunikation mellan vuxna och barn samt barn och barn, vilket enligt Ahlberg m.fl. (2002) är grunden i allt lärande ser inte ut att förekomma.

b. Att trotsa givna eller oskrivna regler

Barnen lämnar den gemensamma aktiviteten även i detta samlingsexempel. Barnen protesterar genom att avlägsna sig från bänken eller rummet, men de vet samtidigt att de inte får avlägsna sig. Relationen mellan lärarna och barnen bygger på normer och värderingar av vad som är viktigt och vad som skall göras. Barnen diskuterar inte arbetsuppgiften nämnvärt med varandra, utan talar mest om sådant som inte hör uppgiften till.

Exempel från en samlingssituation:

Barnen sitter i en ring på golvet när de har samling. Läraren har tagit plats på en stol i samlingen. Hon introducerar en uppgift som barnen därefter skall göra. Uppgiften introduceras på ett stort blädderblock som är placerat vid hennes sida. Uppgiften är att barnen skall måla på ett papper med flaskfärg. Tanken är att barnen skall måla innanför den svarta linjen. Det är meningen att barnen skall måla hela pappret och de får instruktioner på vad de skall tänka på när de målar. Barnen skall sedan även få klippa ut bilden som de har målat. ”Det är viktigt att klippa i den yttre kanten”, förklarar läraren. Barnen får inte heller ta den färgen som är likadan som ”andra sidan strecket”. ”Då blir det samma färg bredvid varandra” menar läraren. Hon frågar om något av barnen har någon fråga om uppgiften. Ett barn räcker upp handen och ställer en fråga om hur man skall göra. ”Man målar inte en figur utan olika former” förklarar den vuxne på barnets fråga. ”Man målar inte ett hus eller en häst. ”Om ni lyssnar noga kommer ni att veta hur ni skall göra” förtydligar hon.

Lärare och barn förflyttar sig nu till två stora bord i ett stort rum. Barnen delas upp i två grupper, en grupp vid varje bord. Ytterligare en vuxen kommer in till samlingsrummet för att vara behjälplig i målaraktiviteten. Ett av barnen, Beata-Lisa ser ledsn ut och kallar på en av lärarnas uppmärksamhet. Läraren frågar varför hon är ledsn. Beata-Lisa svarar att hon målar fult och inte kan hålla sig inom linjen. Den vuxne svarar att det blir ”finare då om man håller sig inom linjen” och att det är värt att pröva. Beata-Lisa reser sig från sin plats och går och sätter sig i en soffa i rummet bredvid. Hon är fortfarande ledsn och säger till läraren ”jag vill gå hem till mamma”. Den vuxne påpekar ”att det snart är lunch och det blir bättre med lite mat i magen”. Beata-Lisa är fortfarande ledsn. Hon sitter i soffan och reser sig inte därifrån. Läraren lämnar Beata-Lisa i soffan och går till de andra barnen vid bordet bredvid.

Ett annat barn Bert-Erik, frågar vad som händer om man målar utanför strecket och får till svar att det händer inte någonting. ”Men det är viktigt att försöka hålla sig inom det svarta” (linjen). Barnen sitter nu runt de två borden och målar. De diskuterar hela tiden med varandra. Albert får som tips av den närvarande läraren att inte hela tiden göra så många små fält att måla. Det blir problem med att färglägga fälten enligt den vuxne. Albert sitter mycket tyst och stilla och är mycket koncentrerad på sin uppgift. Han tittar på sina kamrater runt honom och han är fortfarande tyst. Benjamin vid samma bord ställer sig upp och vinkar på läraren. Hon ser honom och ropar tillbaka ”jag kommer snart”. Benjamin ropar på nytt ”kommer du inte... jag orkar inte vänta”. Den vuxne ropar tillbaka att hon kommer snart. Hon skall bara hjälpa ett annat barn först. Albert som suttit tyst reser sig upp och går fram till fönstret. Han ställer sig där och tittar ut, samtidigt som han ropar på läraren, att han är här nu. Den vuxne ropar tillbaka ”gå å sätt dig, så kommer jag sedan”. Albert står kvar i fönstret en stund för att därefter prata med en kamrat. Läraren ropar på nytt att han skall sätta sig, men han står kvar.

Bert-Erik målar utanför linjen och påpekar detta för läraren. Hon säger att han skall försöka hålla sig inom linjen, eftersom detta ser snyggare ut. Bert-Erik reser sig upp och säger ”nu orkar jag inte måla mer”. Han går in i ett annat rum, vid sidan om aktivitetsrummet och sätter sig i soffan med en serietidning. Den vuxne kommer in till honom och frågar ”vad är det?” Bert-Erik svarar med nedsänkt huvud ”jag vill gå hem”. Läraren säger med bestämd röst ”gå nu och sätt dig och gör färdigt din uppgift, vi har snart rast”. Bert-Erik reser sig inte, utan sitter kvar med nedböjt huvud. Den vuxne tar tag i honom och leder honom in till aktivitetsrummet och fram till hans bänk. Hon ber honom med bestämd röst sätta sig ner och göra färdigt sin uppgift. Bert-Erik sätter sig ner på sin stol, men gör inget.

Birger-Herman är också ett barn som inte vill måla det som han är tillsagd att göra. Han får tillsägelser ett antal gånger att han skall sätta sig ner och måla, men han går runt i klassrummet och pratar med olika barn om både uppgift, samt saker som inte hör uppgiften till. Han får en skarp tillsägelse av båda lärarna att sätta sig och måla färdigt. Birger-Herman går och sätter sig, reser sig sedan upp och tar med sig sina penslar. Han tar penslarna till tvättfatet och börjar tvätta dem. Samtidigt pratar han med sina klasskamrater som sitter vid bordet intill tvättfatet. Båda lärarna säger på nytt med bestämda röster till Birger-Herman att gå tillbaka och sätta sig. Han slänger penslarna hårt i golvet, blir arg och går och sätter sig i en hörna under en bänk längst in i det angränsade rummet. De två lärarna kommer efter honom och säger att ”vi måste prata”. Birger-Herman och den ena läraren stannar kvar i rummet och pratar

(har samtal om den uppkomna situationen), medan den andre läraren går ut till barnen som är kvar i rummet.

Barnen avlägsnar sig från sina platser när de känner att en uppgift blir övermäktig. De protesterar genom att tala med andra barn, göra andra saker eller genom att vilja gå hem. De tycks inte heller uppfatta aktiviteten som i detta fall var att måla innanför av vuxna bestämda linjer som intressant eller rolig. Att inte färglägga utanför linjen, är något som barnen i detta exempel fokuserar på och som upplevs som svårt och problematiskt. Det ”händer inte något när man målar utanför linjen” får barnen erfara från de vuxna, men barnen får samtidigt instruktioner att de inte skall måla utanför linjen. Barnen får dubbla budskap från den vuxne och visar att de inte förstår vad aktiviteten går ut på. De agerar genom att avlägsna sig från sina platser och protesterar därvidlag.

De vuxna visar å ena sidan att det är angeläget att föra barnen tillbaka till sina platser för att barnen skall fullfölja sina uppgifter. Barnen visar å andra sidan att de inte förstår varför de skall göra sina uppgifter färdiga och ser inte meningen med detta. De är samtidigt tydliga i att de är medvetna om att de går ifrån sitt arbete och gör något som är förbjudet och otillåtet sett från de vuxnas sida. Barnen visar att de trotsar oskrivna regler när de protesterar. Lärarna fokuserar på barnens uppgifter och uppfattar inte deras protester som symptom på något i själva undervisningssituationen, utan uttrycker att barnen inte lyssnar på instruktioner vad gäller uppgiftens genomförande. Barn och vuxna når inte varandra i samspelet (Mead, 1934/1967). De vuxna är inte lyhörda för barnens upplevelser av svårigheter. Barnen protesterar genom att trotsa regler och de vuxnas förhållningssätt.

I barnintervjuerna uttrycker barnen att de inte får avlägsna sig från den pedagogiska samlingen. Det är de vuxna som enligt barnen i de flesta fall inte tillåter avlägsnandet. Albert får exemplifiera med sina tankar om svårigheter och varför han protesterar:

... Albert: Ah...vi ...vad heter det...målade å sånt...med färger så fick man göra å sånt. Sen vad det inte mera vi gjorde...

Intervjuare: Hur var det menar du?

Albert: Jobbigt...

Intervjuare: Hur tänker du?

Albert: Ah...det var när vi skulle göra en massa med olika färger...Vi tog ett papper å målade...man tar ett stort papper så målar man så...det e lite

svårt...Det e lite svårt att...det e i mitten...det e det e två också...kanter...som e papper...det e svårt å måla innanför det...att få det i mitten...

Intervjuare: Vad gjorde du då?

Albert: Jag tänkte att få det lite bättre...Det e å hålla innanför det man målat ...men den blev lite konstig den ... Man ska måla så...så himla mycket. Jag tycker det e svårt...att måla å sånt...det e jobbigt å tänka ut det...Jag gör inget då...inte nåt...orkar inte sitta hela tiden å måla...hela tiden...bara måla. Jag gör nåt annat...fast vi får inte...Men fröken blir arg

Intervjuare: Vad gör du för något annat?

Albert: Pratar med mina kompisar...rör mig lite så...

Bilduppgiften uppfattas som problematisk och som en svårighet. ”Man ska måla så...så himla mycket. Jag tycker det e svårt...att måla å sånt.../.../ jag gör nåt annat...fast vi får inte...men fröken blir arg”. Exemplet med Albert visar hur barn handlar i en situation som omges av givna eller oskrivna regler där barnen inte upplever sig själva som delaktiga. Barnen får inte ”ta den färgen som är likadan som andra sidan strecket. Då blir det samma färg bredvid varandra” förklarar läraren. Albert och de övriga barnen försöker finna på olika handlingar för att komma ifrån aktiviteten. Några barn väljer att gå hem som handling. Dessa barn har egentligen inte lov av sina lärare att avlägsna sig från förskoleklassen, vilket de är medvetna om.

Beata-Lisa visar nedan hur hon upplever lärarnas ståndpunkter när det gäller att trotsa givna regler. Hon talar om hur hon tänker och handlar vid svårigheter:

... Beata-Lisa: Jag vet inte vad dom heter...såna dära linjer som man målar...som man inte får måla på...

Intervjuare: Jaha, berätta mera.

Beata-Lisa: Det känns dåligt...ja...man vet inte vad man ska måla...så ska man måla...när man inte vet...konstigt va.

Intervjuare: Vad gör du då?

Beata-Lisa: De e jobbigt...jag går hem...jag får inte gå hem...men hemma är nära... Fröken säger inte nåt men en annan fröken säger att jag inte får gå hem men inte (namn)...Hon säger att jag får gå hem men...en annan fröken som va först säger att jag inte får gå hem...jag går hem när jag e ledsen...när det e svårt i skolan...eller så sitter jag i soffan...

Beata-Lisa använder protesten som verktyg när hon möter en svår uppgift. Protesten visar sig i en vilja att avlägsna sig från den pedagogiska samlingen och en längtan till familj och hemmiljön är påtaglig. Svårigheter blir på så sätt något att fly från. Ett annat barn, Bert-Erik uttrycker följande.

...Bert-Erik: Vi pratade om att om man målar innan linjen...det e jättesvårt...då får man liksom aldrig bort färgen igen. En färg å kanske sen får man aldrig bort det. Om man byter färg ett...sen så vill man ha tillbaka det...sedan...Om man tar en färg som är riktig ful...sen vill man ha en annan...så tar man ett papper så målar man ringar på. Man måste ha armarna lite innanför. Sen så klipper man där när man har målat ringarna...man får hålla på jättelänge...

Intervjuare: Hur är det menar du?

Bert-Erik: Jobbigt... att man håller på så länge att man får så...det var svårt...å jobbigt. Man fick måla hela tiden...Det kändes ganska jobbigt. Jag blev trött i armen för jag gjorde hela tiden med vänster...Så gjorde jag en gång med höger så kände jag det jättekonstigt eh...det kändes som mina muskler.

Nam...nam...nam...musklerna måste göra allting på en liten stund. Det e ganska jobbigt...

Intervjuare: Hur tänker du då?

Bert-Erik: Jag brukar vilja gå hem...fast jag vet egentligen det, att jag inte får...fast jag gör det ändå. Då känner jag att jag måste göra de här svåra grejerna å då längtar jag hem. Då tänker jag på när jag ska gå hem...Det e så jobbigt å göra...Jag vill gå hem...tänker jag. Då längtar jag hem...så går jag hem...fröken har hämtat mig hemma en gång...

Bert-Erik är ett exempel på barn som protesterar genom att avlägsna sig från sin plats när uppgiften erfars som problematisk. Vad som är genomgående är att barnen försöker arbeta med sina uppgifter innan de protesterar. De funderar på hur de skall lösa en uppgift (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003) och har funderingar över varför aktiviteten skapar problem för dem. De talar tydligt om uppgiften, samt uttrycker att det är svårt eller jobbigt. Barnen lyfter fram detaljer av den estetiska verksamheten som de erfår som en svårighet, exempelvis att färglägga innanför linjen. Barnen har inte riktigt förstått vad uppgiften går ut på, utan koncentrerar sig på att inte färglägga utanför den linje som skiljer de olika fälten åt. En annan otydlighet från barnens perspektiv är om de får teckna figurer i form av prinsessor eller drakar m.m. ”Man målar inte en figur utan olika former” förklarar läraren på barnets fråga. ”Man målar inte ett hus eller en häst” förtydligar hon, då flera händer viftar i luften för att ställa frågor. Utifrån lärarens perspektiv är detta en uppgift som handlar om precision och träning av handens finmotorik inför formandet av bokstäver och siffror. Barnen å andra sidan upplever inte situationen på samma sätt. Barnen upplever problem med precisionen i bilduppgiften och protesterar därvidlag.

Albert, Beata-Lisa och Bert-Erik, är exempel på barn inom detta mönster som blir ledsna och påkallar lärarens uppmärksamhet. Lärarna följer inte barnen i

deras resonemang om att gå hem och någon kommunikation eller diskussion om varför en aktivitet erfars problematisk uttrycks inte.

c. Att protestera dolt

Ett annat sätt att protestera kan liknas vid en dold protest, vilket denna handling visar. Den dolda protesten kan beskrivas som en protest som tar sig uttryck i en demonstration, som utåt inte är så tydlig. Barnen protesterar, men de vuxna upptäcker inte protesten i lika hög grad då den inte visar sig i större fysiska uttryck. Detta betyder att barnen inte öppet och högt protesterar genom att avlägsna sig. Snarare ställer de frågor eller ifrågasätter undervisningen genom att ramla ner från stolen eller igångsätter en egen aktivitet som inte är initierad av de vuxna. Protesten uppfattas inte som en protest av de vuxna, utan den döljs av barnen genom andra handlingar som att exempelvis tappa pennan etc.

Exempel från en samlingsituation:

Barnen sitter vid ett stort rektangulärt bord och arbetar med uppgifter av matematik- och skrivkaraktär i sina skolförberedande böcker. Framför barnen ligger några ifyllningsuppgifter med olika fält som de skall färglägga med olika färger. Fälten innehåller siffror och bokstäver.

Barnen får instruktioner om att skriva en siffra (siffran sex) i en ruta längs ner på sidan och läraren går fram till tavlan för att förklara. Carl-Axel viftar och säger att han vet vad det är för siffra. Hans penna ramlar ner på golvet och han kastar sig ner på golvet, reser sig sedan upp och skriver dit siffran som läraren har skrivit på tavlan. Han drar lärarens uppmärksamhet till sig genom att vissla. Ett annat barn, Charley har gjort fel i boken, vilket läraren upptäcker och kommer fram till honom med ett radergummi, och suddar ut det felaktiga. ”Det var inte det hållet utan andra” säger hon till honom medan hon suddar. Charley ser lite fundersam ut. ”Fel håll?” frågar han. ”Man börjar åt vänster och går mot höger, vet du vad vänster är?” Undrar hon. ”Nu får ingen se på mina tal” säger Charley i sin tur när den vuxne lämnat hans plats, efter att ha varit framme hos honom. Han vänder på sin bok med de rättade talen, så att den tomma baksidan kommer upp.

Ett annat barn, Cilla-Maria vill inte visa sina bokstäver som hon skrivit i boken, när läraren kommer fram till henne. Cilla-Maria säger till den vuxne ”du får inte se mina...”. Hon håller handen över sina bokstäver så att läraren inte skall se dem. ”Kan du inte, får jag se om du gjort rätt” säger den vuxne till Cilla-Maria som inte tar bort handen. Flera barn gör inte något alls i sina böcker, utan visar sin protest genom säga till den vuxne att de inte ”vill” göra något i sina böcker.

I detta samlingsexempel protesterar barnen genom att hitta på andra aktiviteter än den läraren tänkt sig. Ett av barnen, Charley, låter sin penna

falla ner på golvet. Han kastar sig ner på golvet, reser sig sedan upp och skriver in en siffra i boken. Charley, liksom flera andra barn har gjort fel i boken och inte följt lärarens instruktioner. Hon suddar ut Charleys felaktiga siffra och säger ”man börjar åt vänster och går mot höger, vet du vad vänster är?” (siffran 6 var vänd åt andra hållet). Utifrån barnens perspektiv är den vuxeninitierade aktiviteten inte positiv. De hittar på andra saker som de anser vara roligare, eller så gör de inte något alls. De lämnar dock inte rummet, utan sitter kvar vid sina bänkar.

När Charley vill skriva åt fel håll, lyfts detta inte fram av läraren som ett intressant lärandetillfälle, där han skulle kunna få möjlighet till delaktighet i sitt eget lärande. Han blir istället tillsagd att forma siffran åt rätt håll och protesterar genom att vända sin bok med den rättade siffran så att läraren inte skall se vad han skrivit. Charley berättar:

... Charley: Ja...vi har pratat och så har vi...gjort matte å så har vi övat oss på å läsa...och några matteuppgifter...jag fatta ingenting...

Intervjuare: Jaha, vad var det du inte förstod med de här uppgifterna?

Charley: När det e minus på matteuppgifterna då är det svårt...å så gånger...Jag förstår inte...å så skriva...det e jobbigt...

Intervjuare: Vad är det du inte förstår?

Charley: Hur man ska göra...Det e minus...jag vet inte vad jag ska göra...det e svårt...jag förstår inte...jag blir lite arg när fröken säger att jag måste göra den...boken färdig...Men den e jobbig. Hon säger att jag måste...men varför måste jag göra det? Jag vill inte då...Det e bara hon som får bestämma...jag vill också bestämma det? Det känns lite jobbigt när det e ett svårt tal...å så bokstäver, men bara när det e svårt...inte när det e lätt. Fröken hjälper...ibland...bara ibland...för ibland har hon inte tid...då får jag göra det själv...som hon bestämt. Jag måste göra såna svåra saker som vi måste göra...det måste vi...annars blir...kan vi inte lära oss säger hon. Jag vill inte göra nåt då...vill inte. Å så blir jag lite arg när man måste...

Intervjun med Charley, liksom med övriga barn visar på deras tankar kring svårigheter och vad de oroar sig för. De talar om varför de protesterar och att de inte känner sig rätt bemötta. ”Å så blir jag lite arg när man måste...” berättar Charley, när han talar om ”saker som måste göras”. Han vill inte göra uppgifter som anses svåra, men upplever att läraren menar att han måste. Barn och lärare möts inte i kommunikationen. Likaväl uttrycker Cilla-Maria i nästföljande intervju hur hon erfar svårigheter i samband med att inte kunna skriva.

... Cilla-Maria: Det va så...vi ska göra bokstäver...
Intervjuare: Jaha, hur var det?
Cilla-Maria: Lite..så...jobbigt...Jag kan inte skriva...så jag vill inte då...
Intervjuare: Vad vill du inte?
Cilla-Maria: ...inte göra nåt då...jag kan inte...
Intervjuare: Vad är det du inte kan då?
Cilla-Maria: Skriva förstås...
Intervjuare: Vad gör du då?
Cilla-Maria: Ingen får se...
Intervjuare: Men fröken då, får inte hon se?
Cilla-Maria: Nej...hon blir bara arg om man gör fel...hon får inte se...

Cilla-Maria håller för sina bokstäver när läraren vill se om hon gjort rätt. Barnens erfارande av en svårighet avseende uppgiften uttrycks tydligt. De protesterar och talar om sin ilska i samband med svårigheter och vuxnas måsten och krav. Protesten är inte så uppenbar i den bemärkelsen att den syns lika tydligt för de vuxna. Barnen protesterar inte bara mot uppgiften, utan även mot den situation som uppgiften ingår i. När barnen talar om svårigheter, uttrycker de exempelvis ”så har vi övat oss på å läsa...och några matte-uppgifter...jag fatta ingenting./... /När det e minus på matteuppgifterna då är det svårt...” Charley talar i exemplet om både skrivning och matematikens subtraktion som svåra. Han anser att han inte förstår hur han skall göra och blandar samtidigt in multiplikation, vilket han troligtvis har hört i något sammanhang.

Den vuxeninitierade samlingsituationen är inte tillfredställande utifrån ett delaktighets- och samspeleperspektiv (Ahlberg, 2001a, 2001b; Mead, 1934/-1967). Lärarnas roll som perspektivtagare och ledare har betydelse visar videosekvenserna – hur barnen blir bemötta och deras egen delaktighet spelar roll. Delaktigheten i den pedagogiska samlings olika aktiviteter uttrycks av barnen som minimala.

Barnen agerar och använder handlingar i form av protester när de upplever att deras perspektiv inte lyfts fram av lärarna – barn och lärare ser inte ut att nå varandra i kommunikationen (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003). De barn som har egna idéer och vill ta egna initiativ får inte möjligheter att förverkliga sina idéer, då lärarna inte uppmärksammar barnens erfارande av svårigheter.

d. Att protestera trots lärarens närvaro

Inom delområde d förekommer ett motstånd från barnens sida inför uppgiften. Barnen avlägsnar sig och protesterar. De vuxna finns med bland barnen på ett tydligt sätt, men har svårt att fånga barnens intresse. Barnen avlägsnar sig trots vuxennärvaro och de vuxnas intresse.

Exempel från en samlingsituation:

Barnen gör först en rörelseövning i samlingen som är tänkt att träna de olika sinnen och motoriken. Rörelseövningen går ut på att ta på olika kroppsdelar med händerna och samtidigt hitta på sammansatta ord till sina kroppsdelar (hand-boll, fot-boll etc.). Därefter skall barnen arbeta med en bok från läslandet efter att de tränat sammansatta ord. Läraren visar på en stor tavla vad utgiften går ut på medan barnen sitter kvar i samlingsringen. Hon sitter på en stol framför barnen. Barnen är nu lite oroliga och de har svårt att sitta stilla i ringen. Några barn ligger på golvet och ålar sig fram och tillbaka, andra barn knuffar på det barn som sitter bredvid.

Barnen får nu sätta sig vid tre små runda bord för att arbeta med uppgiften i sina böcker. Uppgiften handlar om att leta efter sammansatta ord i en bok, vilket gestaltas av fotografier av de olika orden, med ordets text under fotografiet. Orden skall sedan kombineras ihop med hjälp av ett streck som skall binda ihop de två orden till ett ord. Alfred tittar sig lite oroligt omkring i klassrummet. Han räcker upp handen och ropar tyst ”fröken”! Läraren uppfattar att han behöver hjälp i detta ögonblick. Hon ropar tillbaka med lugn röst ”jag kommer”. Hon kommer fort fram till Alfred och förklarar för honom hur han skall göra. Hon går därefter vidare till ett annat barn. Alfred tittar upp från sitt arbetsblad, ser sig omkring och räcker upp handen på nytt. Han tar sedan ner sin hand (sex minuter har förflutit), som han mer eller mindre haft uppe för att påkalla uppmärksamhet och reser sig upp från stolen. Han går bort till tvättstället, skruvar på kranen och dricker vatten. Sedan hämtar han sin penna och går fram till den fastsatta pennvässaren för att vässa pennen. Läraren uppmärksammar honom och säger till Alfred att sätta sig och att hon kommer snart. Alfred ropar tillbaka ”nej...jag vill inte...jag kan inte detta”. Han går bort till vattenkranen på nytt och dricker vatten. Därefter går han bort till pennvässaren ytterligare en gång och vässar pennen. Läraren uppmärksammar honom igen och säger ”jag kommer snart, Alfred”. Han fortsätter vässa pennen.

Disa-Märta, liksom de övriga barnen arbetar också med sammansatta ord. Hon sitter i sin bänk och säger ”det är pinsamt, för jag kan inte”. Disa-Märta räcker upp handen och ropar ”fröken kom”. Den vuxne kommer bort till henne och visar henne på den aktuella sidan. Disa-Märta tittar ut i luften, sedan ner i boken och sedan ut i luften igen. Hon ser bekymrad ut. Läraren lämnar henne med orden ”så nu kan du det nog”. Hennes röst är lugn. Disa-Märta ser fortsatt bekymrad ut och reser sig snabbt för att sätta sig under bordet. Den vuxne ser inte detta, då hon är upptagen med att övertyga några andra barn om att gå tillbaka till sina platser. Flera barn har avlägsnat sig och stämningen är en aning kaotisk. Disa-Märta sitter under bordet tills det är dags att ta en kort rast. Hon springer fort ut på rast.

Barnen upplever situationen som svår fast de har tillgång till en vuxen. De protesterar genom att avlägsna sig från sina platser när det går emot dem i samlingsituation trots att kontakt finns mellan barn och vuxen. Att avlägsna sig trots vuxennärvaro, kan tyda på en osäkerhet hos barnen. De känner sig inte förstådda och reagerar genom att i en svår situation lämna sin plats eller bänk. Barnen visar också på en flykt undan något som de uttrycker som jobbigt, något som inte går att bemästra. Lärarna finns till hands och är ständigt upptagna med att övertyga barnen om att arbeta vidare med sina uppgifter.

I intervjuerna berättar barnen om sina upplevelser av samlingsituationen. De talar om hur de tänker kring varför de använder protesten som verktyg. Alfred är ett exempel:

...Alfred: Åh...pratad om ord...och sammansatta ord. Vi pratade om fotboll...så skulle vi säga saker som var sammansatta...

Intervjuare: Och hur gör ni då?

Alfred: Åh...ja det e när vi pratar...om orden...Jag e ingen expert på det...det som e svårt e ...man ska säga ett ord å jag e inte bra på ord...ett kan vara "etta" å det e ...då ska vi säga "ettaordet"...å ...dom andra...vad de heter det "tvåaordet" som kommer efter "ettaordet"...det e svårt å komma ihåg ordet...

Intervjuare: Hur tänker du när ni gör det?

Alfred: Då känns det...det känns svårt när man inte kan ...då säger fröken "jag kommer snart" ... men så ska alla ha hjälp ...man får vänta...Det kan kännas ledsamt...Ja, det blev jag...det känns inte bra...Jag brukar gå ifrån lite...i gruppen...inte jobba så mycket jag...jag brukar gå bort...å göra nåt annat ...väsna pennan...mycket bättre så...

Alfred protesterar genom att avlägsna sig från sin bänk eller rummet. Han, liksom de övriga barnen, talar om att de avlägsnar sig när de stöter på något problem och får vänta på lärarna. Lärarna försöker finnas till hands och uppmärksammar barnen, men barnens upplevelse av lärarnas närvaro är inte lika påtaglig i deras berättelser. De upplever att samlingsituationen är stökig, samt att de får vänta på läraren och protesterar därvidlag genom att avlägsna sig. Barnen uttrycker att de inte ser något problem med att avlägsna sig från sin bänk eller klassrum, utan ser detta som en utväg.

Disa-Märta i nedanstående intervju beskriver hur hon handlar i mötet med svårigheter.

... Disa-Märta: Papper...lösa papper... Vi har träffat bokstäver...och mer...mera...och sammansatta ord på samlingen...

Intervjuare: Jaha, berätta?

Disa-Märta: Det e inte helt bra...Det...e...det e ...när vi ska göra i boken med bokstäverna...de sammansatta. Det va väldigt svårt...på samlingen...det var svårt...M...jag tänkte att det kändes bra men svårt...

Intervjuare: Vad var svårt menar du?

Disa-Märta: Hm...jag tycker det ...hur e det igen man gör? ...men inte om man skriver på det konstiga sätt...små bokstäver...det brukar jag göra hemma...när jag får hjälp...Det e svårt...lite...det känns...det känns bara svårt...jag brukar komma på hemma...inte i vår grupp...Det e inte så lugnt där...lite stökigt...hemma e det lugnare...

Intervjuare: Vad gör du då?

Disa-Märta: Brukar bli ledsen å gå nånstans då...

Intervjuare: Varför blir du ledsen?

Disa-Märta: Jag får vänta på fröken...hon hjälper alla andra...så jag går...

Intervjuare: Vad gör du då?

Disa-Märta: Jag gömmer mig så får jag va ifred...

”Jag gömmer mig så får jag va ifred...” berättar Disa-Märta. Att avlägsna sig när en svårighet uppstår är centralt för Disa-Märta. Det är de sammansatta orden i boken som Disa-Märta och de andra barnen visar exempel på att de upplever som problem. I protesten riktar barnen svårigheterna mot uppgiften, men också mot lärarna, vilka de upplever inte finns till för dem i den grad som de önskar. Ett exempel är när läraren kommer bort till Disa-Märta och visar henne hur hon skall göra på den aktuella sidan. Disa-Märta tittar ut i luften sedan ner i boken och sedan ut i luften igen. Hon ser bekymrad ut. Läraren lämnar henne med orden ”så nu kan du det nog”. Trots att läraren har en lugn och trygg stämning, ser Disa-Märta fortsatt bekymrad ut och reser sig snabbt för att sätta sig under bordet. Denna situation visar på hur barnen trots den vuxnes närvaro protesterar när en svårighet uppstår. Situationen visar också på det dilemma som uppkommer när barn och vuxna inte når varandra i kommunikationen. Barnen är medvetna om att det är många barn som behöver hjälp av lärarna, men är samtidigt besvikna och ledsna på att situationen är stökig. Detta medför problem med uppgiften, då de inte får stöd att diskutera svårigheter. Barnen önskar lärarnas närvaro mera, men de upplever att de vuxna inte är tillgängliga.

Inom detta handlingsmönster samspelar och kommunicerar lärarna med barnen (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003). Barnen är emellertid övertygade om att lärarna är upptagna med andra barn som påkallar de vuxnas intresse. Att protestera trots vuxennärvaro är ett sätt för barnen att påkalla den vuxnes uppmärksamhet utifrån deras behov av delaktighet i samlingsituationen.

Analytiska kommentarer

Huvudområde B visar att *barns handlingar är att protestera vid svårigheter*. De protesterar dock på olika sätt; mer öppet eller kamouflerat. De vuxna bemöter barnens protester i mycket liten omfattning. Huvudområdet kan beskrivas i följande delområden:

- a. Att lämna den gemensamma aktiviteten
- b. Att trotsa givna eller oskrivna regler
- c. Att protestera dolt
- d. Att protestera trots lärarens närvaro

Hur barnen handlar visar sig i form av protester, vilka barnen uttrycker i den pedagogiska samlingsituationen. Begreppet handling är enligt Mead (1934/-1967, 1938/1972) en viktig aspekt utifrån ett interaktionistiskt synsätt, då handlingen frambringas av människans/barnets behov eller svårigheter som hon möter i sin omgivning.

Barnen protesterar när de erfar en svårighet. Deras agerande är bland annat att lämna den gemensamma aktiviteten när de anser sig orättvist behandlade av lärare och kamrater (a). De upplever sig förbigångna när det gäller lärarnas bemötande. Protesten kan så att säga inledas av lärarna, då de inte har kontroll över situationen. Analysen kan jämföras med Meads påtalande att andras reaktioner på den egna prestationen också kan påverka den egna självbilden – en människa blir en handlande person genom andras reaktioner på henne själv (Mead, 1934, 1979).

Analysen utifrån delområde b, visar att barnen vet att de inte får avlägsna sig från sina bänkar. De är medvetna om att det är förbjudet att avlägsna sig för att syssla med annat än den aktuella uppgiften. Barnen gör likaväl detta ändå som en form av protest när de erfar uppgiften som problematisk (Pramling, Klerfelt & Williams Granel, 1995). De trotsar givna regler för att komma ifrån svårigheter. Uppgiften är i fokus utifrån de vuxnas perspektiv och de har svårigheter att uppmärksamma barnens protester. Barnen har mycket liten kontakt med varandra kring uppgiften, men samtalar gärna med varandra om andra saker.

Utifrån analysen av delområde c framträder den dolda protesten. Barnen sitter visserligen kvar i sina bänkar, men protesterar ändå genom att använda sig av att tappa saker eller vända på den skrivna sidan och på så sätt dölja vad som

skrivits. De vuxnas bemötande till barnen, är liksom i delområde a och b, att inte uppfatta barnens sätt att erfar svårigheter och vad protesten står för. Barnen kommunicerar och samspelar inte nämnvärt med varandra avseende svårigheter (Williams & Pramling Samuelsson, 2000).

Barn kan även avlägsna sig från sina bänkar trots att lärarna lyssnar och verkar intresserade av barnens förhållande till uppgiften (d). Barnen ser inte heller något problem med att avlägsna sig och protestera. De vuxna är lugna i sitt förhållningssätt till barnens protester, men verkar inte fånga deras intresse. Lärarna bemöter barnen med att säga ”kommer snart”, men barnen protesterar genom att avlägsna sig, när barn och lärare inte kommer till en lösning genom kommunikation. I det sistnämnda delområdet (d) förekommer det ett samspel och en kommunikation mellan barn och lärare, men barnen görs inte delaktiga i läroprocessen. Lärarnas fokus sammantaget är på uppgiften och det innehåll de önskar att barnen utvecklar kunskaper om. Delaktighet, kommunikation och lärande som Ahlberg (2007) förespråkar är inte framträdande inom handlingsmönstret.

C. Barns handlingar är att använda leken som redskap för att hantera svårigheter

Barnen som företräder huvudområde C använder leken som ett redskap för att hantera svårigheter. Leken är en del i barnens handlingar, men kan vara olika tydlig eller synlig, beroende på hur tillåtande klimatet är när det gäller att få leka, var leken får förekomma lokalmässigt och hur leken används. Barnen vill gärna leka när en uppgift erfars som svår, men lärarna är mer eller mindre tillåtande till lek på lektionstid eller att integrera lek och lärande. Huvudområdet är uppdelat på fem delområden, vilka visar på leken som redskap för att hantera svårigheter:

- a. Att smygleka vid svårigheter – att initiera förbjuden lek
- b. Att öppet visa vilja till lek – att inte få leka
- c. Att öppet visa vilja till lek – att enbart vissa barn får leka
- d. Att öppet visa vilja till lek – att få leka
- e. Att inte våga visa vilja till lek – att ha en underliggande önskan om lek

a. Att smygleka – att initiera förbjuden lek

Att barnens behov av lek uppmärksammas i mindre grad av de vuxna är tydligt när barnen smyglekar och initierar förbjuden lek. Barnen får inte leka

under samlingssituationen, men har egna handlingar för att få leka. De initierar förbjuden lek i den bemärkelsen att de hoppas att lärarna inte lägger märke till deras lek. De smyger med leken i hopp om att inte bli uppmärksammade. De vuxna upptäcker vid de flesta tillfällen barnens lek, vilket resulterar i lekens upphörande, då lärarna anser att lek är störande av ordningen. Leken som redskap i undervisningssyfte och i samband med svårigheter, uttrycks som mindre väsentlig av lärarna.

Exempel från en samlingsituation:

Barnen sitter vid två bord och arbetar med sina arbetsböcker, där olika fält skall målas efter vilken bokstav fälten har. Om ett fält har bokstaven A och bokstaven är rödfärgad, är det meningen att fältet skall målas rött, för att därefter klippas ut osv. Detta är en fortsättning av den pedagogiska samlingsaktiviteten som handlar om att arbeta i en målar- och bokstavsbok. Othelia sitter i sin bänk och viker ett papper som hon har skrivit flera bokstäver på, men vikandet av papperet ingår inte i den aktivitet som barnen arbetar med. Othelia har sin egen aktivitet, vilket läraren inte ser. Othelia sitter väldigt tyst och är knappt märkbar. Hon försöker vika fint och gör ett flygplan av papperet. Othelia är väldigt noga med sitt vikande och viker den ena kanten först och därefter den andra. Hon ser mycket stolt ut över sitt flygplan och viskar till Oskar som sitter vid samma bord ”titta Oskar vad jag har gjort!” Othelia håller upp flygplanet så att han skall se det. Hon håller det i luften, högt över sitt huvud och ler med hela ansiktet. Oskar, som nickande utbrister ”å...va fint!” Han sitter och försöker klippa i ett papper med målade fält innehållande en bokstav. Tanken från den vuxnes sida är att han först skall skriva bokstaven och sedan klippa ut den. Detta säger hon till honom enskilt när hon förklarar uppgiften strax innan. Det går inte riktigt som han tänkt sig. Han försöker forma bokstaven D en stund och vecklar sedan ihop sitt papper till en klump och lägger det åt sidan på bordet där han sitter. Han tar istället ett nytt papper som han gör ett flygplan av och visar viskande det för Othelia med orden ”jag har också gjort ett...ska vi leka att det e jagarplan?” Han ser glad ut. Läraren uppmärksammar barnens flygplan och hon ber dem sluta leka. Oskar lägger ned flygplanet på bänken, liksom Othelia. Othelia är tyst och säger inget.

Orvar sitter mitt emot Othelia och Oskar och arbetar i sin bok med bokstäver och tomma fält som skall målas. Han använder tiden till att sudda åtskilliga gånger och lägger därefter boken i sin förvaringslåda. Orvar tar sedan ett vitt papper, tittar på de flygplan som Othelia och Oskar har vikt och viker därefter ett eget flygplan. Läraren kommer fram till honom och säger med bestämd röst ”ni skulle inte leka sa jag...ni stör alla andra...det gäller även dig, Orvar”. Orvar böjer ner sitt huvud och ser skamsen ut. Läraren säger på nytt ”jag har ju sagt att vi ska jobba nu...leka gör vi sedan...annars kan vi aldrig hålla ordningen...”. De barn som leker avslutar sin lek, men gör inget i sina böcker. Samtidigt som denna händelse pågår med Oskar, Othelia och Orvar som exempel, har fler barn börjat vika flygplan. Läraren är bestämd när hon säger till hela gruppen att hålla på ordningen.

Samlingsexemplet visar att lekinviter förekommer i samspelet mellan barnen, men upplevs inte som positivt av läraren. Hon är noga med att lektionen skall fortgå, utan något avbrott för lek. Barnen tar kontakt med varandra genom lekinviter och verkar uppleva en glädje i att välja lek som utväg ur en svårighet. Barnen önskar leka och är vaksamma på klasskamraters lek-signaler. Läraren uttrycker att barnens initiativ är störande av ordningen genom att säga till dem ”jag har ju sagt att vi ska jobba nu...leka gör vi sedan...annars kan vi aldrig hålla ordningen...”. Samlingsexemplet visar på ett tydligt mönster i att lärarna inte tillåter barnen att leka. Lärarna uttrycker istället att den pågående aktiviteten är viktigare och bör göras färdigt först. Barnen visar ledsamhet med skamsna och ertappade ansiktsuttryck. Ett exempel är Orvar som böjer ner sitt huvud när han blir ertappad med att leka. Det förekommer inte någon inbördes kommunikation mellan barnen vad gäller att fortsätta leka i samband med en avbruten lek (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003). Att barnen väljer att inte uppta leken på nytt när de ertappas visar hur de erfar förbudet att leka.

Lekbehovet och lusten att leka – även om leken görs i smyg, berättas det öppenhjärtigt om i intervjuerna. Oskar ger exempel på smyglek när han talar om den äckliga färgen och svårigheter med att färglägga, samtidigt som han har en önskan om att leka.

... Oskar: Den äckliga färgen...vattenfärgen...

Intervjuare: Hur är det menar du?

Oskar: Det e svårt när den blir kladdig...svårt å måla med den. Det e ballonghörnan man ska måla med pyttelite färg. Det kommer utanför...nästan alltid. Då brukar jag göra så att jag säger att jag e trött...annars å så säger dom bara att jag ska göra klart...allt...så lurar jag dom...så leker jag väldigt mycket...som inte fröken ser. Jag säger ju...jag säger å vad jag är trött på å jobba...jag får ont i handleden å då säger dom ”jaja... då får du gör så då” ...så går jag å leker...då leker jag...

Intervjuare: Jaha, hur tänker du då?

Oskar: Jag tänker...jaha...man ska göra klart ”ballonghörnan”...de e väldigt kladdigt så det tycker jag inte om...Det e lite svårt när det blir lite kladdigt...allt fastnar i händerna ...det e svårt när det blir lite kladdigt det e äckligt...Jag gillar inte det...Jag tänker att ...att ska man bara göra svåra saker eller ska man göra alla lätta sist...å göra alla svåra först...Man blir lite trött på att sitt stilla...benen vill bli utspringda...det e svårt å sitt still...men leka...det e det bästa...jag tänker...att det e så himla svårt...man får lura...Det e skojigt å lura...fröken vet inte att jag lurar ...jag bara sitter... så leker jag under bordet med pappret...jag ska göra ett viggen... (visar hur han håller händerna under bänken och arbetar när han leker stillasittande på sin stol)

Intervjuare: Varför är det så roligt att leka?

Oskar: Därför...då får man göra som man vill...det e roligt
Intervjuare: Och fröken då, vad säger hon?
Oskar: Hon blir jättearg...om hon ser det...men jag gör det i smyg
Intervjuare: Vad leker du?
Oskar: Att mina fingrar är rymdvarelser...som flyger...

Oskars agerande fram till att få igenom sin vilja att leka är att lura de vuxna genom att låtsas vara trött. ”Det e skojigt å lura...fröken vet inte att jag lurar...jag bara sitter...så leker jag under bordet med pappret”. Oskars resonemang visar på hur barnen använder leken som handlingsredskap för att komma ur svårigheter med en pågående uppgift. Oavsett hur Oskars lurande tas emot av den vuxne, är målet från hans sida att få leka. Han tycker inte om den aktivitet som pågår ”det e så himla svårt...man får lura...” säger han. Oskar har tänkt ut en handling i mötet med en svårighet som han anser som användbar. Han tror inte att läraren är medveten om hans handling att lura sig till lek i smyg. Oskar berättar att han använder sig av lurandet, samt att det är roligt att lura. Hans handling är en väg ut ur svårigheter men han får dock göra detta i smyg. Ett annat barn, Othelia berättar i nedanstående intervju ”när man leker blir man glad och tänker inte så mycket på det svåra”. Vid Othelias initiering av smygleden, vet hon att det är förbjudet att leka. ”Nej, nej...du får inte leka nu...” menar Othelia att hennes lärare säger. Hon är även tydlig i sin uppfattning när hon säger ”man kan leka lite istället när det e svårt... Det blir bättre när man leker” menar Othelia.

... Othelia: Vi ... /.../vi ska försöka härma av det så...rita det man ser...man ska inte skriva men man ska måla av...
Intervjuare: Jaha, hur var det menar du?
Othelia: Att försöka härma av ...på nåt vis...det e väldigt svårt å härma av å rita det som vi ska göra. Till exempel de om det som handlar om bokstäver...det som har handlat om det där...som vi har gjort i samlingen...Det ska vi...vi ska måla av...eller skriva.
Intervjuare: Och hur tänker du då?
Othelia: Men jag kan skriva mitt namn det e bara att skriva ...ett (bokstaverar)...så gör jag så å så...sen gör jag så...å sen gör jag så och så...och sen bara ett A på slutet...Men andra ord...som inte e i namnet...e jättesvårt...jag kan inte skriva...jag tränar på det...ja, det gör jag...
Intervjuare: Hur blir det då menar du?
Othelia: Inte så bra. Det e att man måste...måste...skriva namn å så å allt det där andra... härma av...jag liksom inte kan skriva... ”det e den där bokstaven”...jag kommer inte ihåg den bokstaven...då pekar hon (fröken) på alfabetet...som vi har där uppe...och då säger hon ”du ser den där med jordgubben å det där” ..Då säger jag ”jaha är det J då”... Det e svårt å komma ihåg hur de ser ut...jag glömmer saker ...
Intervjuare: Vad gör du då?

Othelia: Då känner jag att jag kan ju leka lite...göra nåt roligt...man kan leka lite istället när det e svårt...såg du mitt flygplan...då blir det bättre...då ...det e jättebra...

Intervjuare: Varför blir det bättre?

Othelia: Det känns liksom lite bättre lite lättare...man blir glad ...tänker inte så mycket på det andra...det svåra...

Intervjuare: Vad säger fröken när du vill leka?

Othelia: Nej, nej..."du får inte leka nu"...så säger hon nästan jämt...

Intervjuare: Vad leker du då?

Othelia: Vet du, idag har jag gjort flygplan...ska jag visa hur man gör?

Othelias ord "att försöka härma av ...på nått vis...det e väldigt svårt å härma av å rita det som vi ska göra" visar på hur hon tänker kring svårigheter. Att smygleka ger henne en väg ut ur svårigheter.

Utifrån lärarnas perspektiv är samlingsituation inte tillfredställande, då barnen inte arbetar med sina uppgifter. Att leken är social, emotionell och kognitiv, samt kan förenas med lärande uppmuntras inte av lärarna (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003). Utifrån barnens perspektiv är deras egen initierade lekaktivitet att föredra i jämförelse med den vuxeninitierade samlingsaktiviteten. Barnen får dock inte gehör för sina egna önskemål från de vuxna.

b. Att öppet visa vilja till lek – att inte få leka

En tillåtande attityd till lek från lärarnas sida är inte förekommande i detta samlingsexempel. De vuxna menar att barnen skall arbeta färdigt med sina uppgifter först. Lärarna bestämmer barnens lekvillkor och om eller när det är lämpligt att leka. Barnen är dock påhittiga i sina handlingar, när det gäller att komma ifrån det arbete som de erfar som svårigheter. Detta sker öppet inför de vuxna.

Exempel från en samlingsituation:

Barnen sitter runt ett stort rektangulärt bord i ett rymligt rum. Paulus och Patrick leker med sina färgpennor, rullar dem lite över det bord som de sitter vid och lyssnar inte på läraren när hon i samband med samlingen berättar vad de skall arbeta vidare med. Barnen skall arbeta i sina arbetsböcker och introduceras i uppgiften. Aktiviteten består av skolförberedande uppgifter innehållande bokstäver och siffror. I barnens böcker finns det tomma rutor, där bokstäver och siffror fattas. Barnen skall fylla i de tomma rutorna med den bokstaven eller siffran som fattas för att det skall bli ett kort ord eller en talrad (siffrorna 1-10). De har pennor, färgpennor och radergummi till förfogande. Några av färgpennorna åker i golvet och Paulus åker glatt med dem till

golvet. ”Ha ha ha”, ropar han. ”Då slapp jag detta, då åkte jag ner för jag gillar inte detta”, säger Paulus i uppsluppen samtalston. Paulus leker en stund med sina färgpennor och tittar sedan ut i luften. Han tappar färgpennan på nytt i golvet och följer glatt efter med hela kroppen samtidigt som han ropar ”Ah!” ”Vad är det som händer?” undrar läraren.

”Jag tappade min penna, så höll jag på att ramla, men så höll jag i bordet...och så släppte jag så ramla jag ändå...Usch...jag har redan skrivit gamla...bokstäver”, säger Paulus till sig själv...Pontus vid bordet tittar på, reser sig och viskar något till Patrick bredvid sig. Pontus har strax innan suttit och klippt sitt radergummi i flera små bitar som han leker med. ”Jaa!” ropar Patrick högt och skrattar samtidigt som han leker med sina fem ulltottar - mjuka vita ulliga tottar av pälsliknade material som han har förvarat i fickan. Han kastar dem upp i luften. Paulus har nu sett att Pontus och Patrick skrattar. Han böjer sig fram mot dem båda då de sitter bredvid varandra och gör en rolig gest med huvudet, samtidigt som han säger ”oj, jag tappa penna...ja...ja...ja...hi...hi...vi leker istället att jag också har en rympenna”. Pelle vid bordet bredvid lyssnar, skrattar och frågar ”får jag också vara med”. Han reser sig upp och säger med hög röst ”jag har mer rympennor...se här...de e svarta...va ha ni för färger?”. Pelle visar upp tre svarta färgpennor i luften. Barnens aktivitet avbryts när läraren kommer bort till barnen och ber dem sluta leka. ”Vi jobbar först färdigt, så leker vi sedan” uppmanar hon med tydlig röst. Barnen tystnar och hänger över sina bänkar med nedslagen min.

I det här exemplet visar videomaterialet att barnens uttryckssätt speglar en situation som barnen på flera sätt vill komma ifrån. Paulus är ett exempel på barn som använder handlingen för att komma ifrån svårigheter genom lek. Han är påhittig, men hans fantasi uppskattas inte på samma sätt av den vuxne. ”Ha ha ha!” ...då slapp jag detta, då åkte jag ner för jag gillar inte detta”, säger Paulus. Han visar inget intresse för undervisningen i den pedagogiska samlingen, utan hittar på lekmöjligheter för att komma ifrån den svårighet som han erfar. Paulus och övriga barn som representerar delområde b visar i videoobservationerna att de tar emot leksignaler från sina klasskamrater och använder leken som en väg ut ur svårigheter. Barnen försöker samspela och kommunicera med varandra. Lärarna visar dock att de inte uppfattar barnens vilja till lek i den grad som barnen själva önskar. Lek och undervisning ses inte av lärarna som integrerade delar i ett lärandetillfälle.

I intervjuerna talar barnen om lek som rolig och inte svår, samt att de vill leka. Paulus berättar:

... Paulus: Ah...svåra saker...saker...vi arbetar med det...Ah...svåra grejer...som matte å såna saker å...

Intervjuare: Vad är svårt med det menar du?

Paulus: Det...veta vad det blir...matten...veta hur mycket det blir...Sånt som är jättesvårt.

Intervjuare: Och hur tänker du då?

Paulus: Ah, jag försöker...Jag leker att pennan är en robotpenna som gör allt själv...det e min lek ...men jag slipper att stå still hela dan. Jag vill inte vara stilla...jag vill röra på mig...å leka. Det e jobbigt...jag vill leka istället...

I intervjun uttrycker Paulus tydligt sin inställning till leken och förhållandet till uppgiften, ”det e jobbigt...jag vill leka istället”. Leken blir samtidigt en flykt från uppgiften. Barnen vill leka och hittar på handlingar för att få leka. Barnen är tydliga vad de vill och varför de vill leka. Leken *är* rolig och inte svår i den bemärkelsen att vuxna sätter ramarna för vad som är tillåtet. Likvärdiga upplevelser har Pelle i nästföljande intervju:

... Pelle: Jag vill bara springa... det e skoj å leka...istället...jag e duktig på såna saker...jag.

Intervjuare: Jaha, vad är du duktig på?

Pelle: Jag ...det e så...jag gillar att leka...jag hittar på så roliga grejer säger (namn). Fröken säger...”inte nu...jobba färdigt först...” sen får jag leka...Hm...jag blir lite arg å ledsen då...brukar bli lite arg...

Intervjuare: Varför är det så roligt med det?

Pelle: Det e mycket roligare än å jobba...när nåt e svårt...bara jobba å jobba.

När jag leker får jag göra vad jag vill...inte bara jobba å jobba...

Intervjuare: Varför är det inte roligt å jobba då?

Pelle: Det e svåra...jobbiga grejer...jag kan inte...

Intervjuare: Vad är det du inte kan?

Pelle: Såna svåra siffror man ska hitta... hur dom ser ut. Å sitta stilla...jag får ont i benen...

Pelle uttrycker att det är roligt och inte svårt att leka som motsats till att ”fröken tjatar”, samt att den pedagogiska samlingen är jobbig. Barnen upplever samlingsituationen som svår. Uppgiften som barnen sätter i samband med svårigheter, handlar i detta exempel om siffror. Barnen har svårt att sitta stilla, samt minnas vad lärarna talar om. Samtidigt erfar barnen att de måste arbeta med något som är svårt. Barnen är fokuserade på att de vill leka och upplever hela situationen som problematisk. Leken blir här ett redskap som de själva förstår och är delaktiga i.

Barnens förhållande till leken är tydligt i både intervjuer och videosekvenser. De hittar på olika sätt att slippa en uppgift och en situation som uppfattas som jobbig och svår. Paulus och Pelle är exempel på barn som gärna leker när de möter en svårighet. De leker med sina färgpennor och *är* i lekens värld. Leken upplevs som betydelsefull. Utifrån deras perspektiv är det positivt att få bryta av uppgiften i den pedagogiska samlingen och istället leka. Det förekommer

ett samspel med gester, symboler och enstaka ord mellan barnen, då de ger varandra vissa leksignaler. De kommer dock inte vidare i något samspel kring lek (Williams, 2001; Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003) och någon delaktighet i att påverka situationen ser inte ut att förekomma (Ahlberg, 1999). De vuxna har inte samma perspektiv, utan visar på att lek är något som kommer efter att en uppgift är genomförd. Lärarna uppmanar barnen att sluta leka och deras påbörjade lek blir avbruten. ”Vi jobbar först färdigt, så leker vi sedan” uppmanar läraren barnen i samlingsexemplet. Barnen svarar på hennes uppmaning med att tystna, sluta leka och hänga över sina respektive bänkar med nedslagna miner. Samlingsaktiviteten förblir vuxeninitierad, då barnen inte får möjlighet att använda sig av leken som redskap i lärandeprocessen.

c. Att öppet visa vilja till lek – att enbart vissa barn får leka

Att barnen får leka i varierande omfattning belyses genom samlingsexemplet nedan. Lärarna bestämmer att vissa barn får leka inom en viss bestämd tidsram. De barn som får leka är störande och okoncentrerade menar lärarna och motiverar med att barn behöver komma ifrån.

Exempel från en samlingsituation:

Barnen arbetar i direkt anslutning till den pedagogiska samlingen med skriv- och räkneuppgifter i sina skolförberedande böcker. Det material som barnen arbetar med är övningsböcker, där barnen har kommit olika långt i. Rickard rör sig runt på egen hand i rummet. Läraren låter honom göra detta. Andra barn skriver bokstäver på en rad, (samma bokstav som skall tränas skrivs på en sida och i rader efter varandra) klipper ut dem när detta skall göras eller räknar ballonger i boken, där en siffra skall skrivas efter antal ballonger i den aktuella raden etc. Den vuxne finns med hela tiden vid bordet. Rebecka sitter tyst vid bänken och arbetar inte i sin bok. Läraren går runt i klassen och hjälper de barn som önskar detta. Rebecka sitter fortfarande tyst i sin bänk, utan att göra något i sin bok. Hon reser sig plötsligt upp och frågar läraren ”får jag gå ifrån och leka?” Den vuxne undrar varför och Rebecka påpekar att ”det e dom svåra sakerna nu i boken...”. ”Snart...är det rast...då kan ni leka” svarar läraren. Rebecka ser inte glad ut. Hon har svårt att finna ut vilka bokstäver som finns på den aktuella sidan i boken.

Rickard sitter på golvet i klassrummet och leker med lego. ”Du får en halvtimme på dig att bestämma dig för att komma och jobba” säger den vuxne. Rickard svarar ”ja” och fortsätter att leka själv i legohörnan. Rosita sitter vid samma bord som Rebecka. Rosita ser på Rebecka och säger ”fick vi leka då?” Rebecka ruskar på sitt huvud till svar och arbetar vidare. Samtidigt lämnar Rickard legohörnan och går bort till Rasmus och frågar om han vill vara med på att bygga med lego. Läraren påtalar att Rickard stör Rasmus i sitt arbete och att Rasmus kommer och leker sedan – när han är färdig med sin uppgift. Rasmus säger till den vuxne ”får jag gå till ”legohörnan...detta är jobbigt?” ”När du är färdig, du måste träna” svarar läraren.

Rasmus ser ledsn ut. Han tittar bort mot legohörnan, där Rickard leker. Läraren återkommer till Rickard om att halvtimmen har gått och att han skall komma och arbeta lite. Rickard svarar med hög gäll röst ”inte nu...sedan”. Den vuxne kommenterar honom inte, utan hjälper ett barn. Rickard leker vidare med lego-bitarna.

Barnen i exemplet ovan ser leken som en väg ut ur svårigheter. De uttrycker att aktiviteterna som pågår i samlingssituationen är svåra och problematiska. De svårigheter som barnen erfar handlar om siffror och bokstäver som skall tränas genom skolförberedande uppgifter. Barnen visar att de inte förstår uppgifterna och berättar för de vuxna att de upplever siffrorna och bokstäverna som svårigheter. Barnen vill gärna leka för att komma ifrån svårigheterna, men får göra detta i begränsad omfattning. Ett barn Rickard tillåts att leka inom en begränsad tidsram eftersom han upplevs som stökig, samt har ett stort rörelsebehov. Han får också reda på sin tidsram för att planera in leken inom tidsramen. Tidsramen är något som är signifikant för de barn som har tillåtelse att leka. Barnen tänjer dock på sin tidsram och tycks inte oroa sig för att följa tiden.

Alla barn får dock inte leka inom en bestämd tidsram eller över huvud taget, utan får arbeta färdigt med sina uppgifter och vänta tills lektionen är färdig. Vuxna styr utifrån de vuxnas perspektiv vilka barn som har behov av att leka. Barnen kan inte påverka situationen och är inte delaktiga i besluten av vem som har behov av lek. Vem som får leka, hör samman med vilka behov lärarna anser att barnen har när det gäller lek och stillasittande arbete. Det är tydligt uttalat att de livliga barnen som har svårt att sitta stilla får företräde till lekens värld inom en viss tidsram.

Rickard i intervjun nedan har fått tillåtelse att leka inom en begränsad tidsperiod. Han följer inte uppmaningen från den vuxne att avsluta leken, utan fortsätter leka. Rickard berättar i intervjun:

... Rickard: Lite siffror å så där...i böcker å så...Jag glömmer bort när det e minus. Det e lite jobbigt när man har läxor å allt det där. Talen å minus å allt vad det e.

Intervjuare: Hur tänker du då?

Rickard: Alltså, jag tänker att det är lite jobbigt att förstå bokstäver å allt vad det e...mattetal å allt. Om man ska läsa en bok så e det lite jobbigt...nånting sådär. Hm...om...man tar en bok...lånar en bok...från biblioteket då å så läser man den då så kan det vara lite svårt att...då ...läsa...Då tar lite... de en liten lång tid...så att man bara stoppar eller bara nånting. Jag försöker...när det e så

långa bokstäver... å sen tar jag ihop allt... å så blev de det ordet. Eh... det e lite jobbigt å bara "R" å nånting bokstäver å allt ... å veta ...

Intervjuare: Vad gör du när det är jobbigt?

Rickard: Jag vill ha en liten fristund så man kan leka lite så man inte bara behöver göra alla jobbiga... lite jobbigt e de med bokstäver... å matten..

Intervjuare: Men varför vill du leka då?

Rickard: Jag känner mig lite glad när vi får leka... jätteglad...

Intervjuare: Vad säger fröken?

Rickard: Jag får leka... men inte så länge. Hon säger att "kom nu å sätt dig"... men jag leker ändå...

Intervjuare: När får du leka då?

Rickard: Hm... hm... vi måste vara... färdiga... så... jobbat färdigt med allt... då blir jag inte glad... fröken säger att jag inte får leka så mycket...

Rickard i exemplet ovan bryr sig inte om att fundera på någon tidsram. Han frågar inte hur lång tid han har kvar på halvtimmen, utan han leker vidare. Vid intervjutillfället berättar han dock att han leker trots att han är tillsagd att hålla sig inom tidsramen, en halvtimme. Rickard är dock medveten om att han borde arbeta med sina uppgifter först. Läraren i detta exempel, liksom lärarna som representerar delområdet som helhet (c) är fokuserade på tidsaspekten vad gäller barnens lektid. Begränsad lektid negligeras dock av Rickard och andra barn. Utifrån Rickards perspektiv uttrycker han önskan att leken inte skulle ha någon tidsram. Han vill ha med andra barn i leken och frågar flera barn i klassen. De andra barnen önskar vara delaktiga i Rickards lek, men i denna situation är det Rickard som av läraren bedöms ha behov av lek. Någon möjlighet till samspel och delaktighet (Ahlberg, 1999) från barnens sida förekommer inte. Utifrån barnens perspektiv är leken något som man får göra om man är störande eller på rasten efter lektionens slut.

Rebecka berättar om svårigheter med uppgiften, samt hur läraren sätter ramar för hennes lekmöjligheter.

... Rebecka: Vi kollade på bilder där allting började på R... Sen så satt vi å väntade på att få börja... Å så gjorde vi lite grejer som... lite av ... lite olika... som jag inte trivs med.

Intervjuare: Hur var det menar du, varför trivs du inte med det ni gjorde?

Rebecka: Ja, det e så att när vi ska läsa å skriva å sånt... Annars känner man sig ... lite jobbigt... Man ska försöka förstå... typ att det är åt andra hållet... Det e en liten skillnad att det är åt ena hållet och det åt andra hållet... När någon annan bokstav ser nästan likadan ut... då är det svårt å se någon skillnad på dom när dom e små. Det e svårt å lära sig å läsa... Man ska göra så här... om det står ett M där och sen ett A typ... ett S så ska... ska man typ M-A-S... jag... det e svårt...

Intervjuare: Jaha, vad gör du då?

Rebecka: Då vill jag vill leka istället...det e kul. Då frågar jag fröken om jag får leka istället. Så då måste man nog...fråga fröken...

Intervjuare: Vad säger fröken då?

Rebecka: Det e alltid så...jag får inte förrän det e rast...sen får man leka...

Intervjuare: Varför är det så roligt att leka då?

Rebecka: De e bara kul...det e så roligt...man liksom inte måste...

Rebecka uttrycker att det är roligt att leka och att man känner sig glad när man leker. Hon vill gärna leka och ser leken som en fristund. Uppfattningen från Rebecka och flera andra barn är att lärarna menar att undervisningen kommer först och fristunden, leken, kommer i andra hand.

Från lärarnas perspektiv finns en icke uttalad tradition att hålla samling i lärandesyfte med förberedelse för grundskolan. Att välja rätt tillfälle för lek och vilka barn som har mer eller mindre behov av lek kan vara problemetiskt. Det handlar givetvis inte bara om traditioner och att barn skall leka ohämmat eller inte leka alls. Det handlar snarare om att använda leken i lärandesituationer och att utveckla sexåringens intresse och lust till lärande genom leken utifrån vad läroplanen föreskriver (Utbildningsdepartementet, 2006b).

d. Att öppet visa vilja till lek – att få leka

Barnen använder leken som redskap även inom handlingsmönstret i delområde d. Den vuxne har en tillåtande attityd till lek som avbrott i uppgiften och barnens önskningar om lek blir ofta hörsammade. Lärarna använder leken som pausaktivitet för att underlätta undervisningen i den pedagogiska samlingen. Barnen uppskattar leken och de vuxna bemöter deras lek som ett positivt avbrott när barnen är trötta eller vill göra något annat än att arbeta med uppgiften.

Exempel från en samlingssituation:

Barnen sitter i en ring på golvet i ett hörn av rummet. Barnen arbetar med övningsböcker som innehåller bokstaven D och siffror som skall målas i olika färger beroende på vad siffran representerar. Sebastian, Samuel och Simon orkar inte sitta kvar vid bordet utan går som på en given (lek)signal bort från sitt bord. De sätter sig på golvet för att leka med lego. Detta accepteras av den vuxne. Barnen leker en stund och ser ut att vara nöjda med situationen. Sofia och Susanna sitter tillsammans och småpratar. Susanna frågar Sofia ”skall vi fråga fröken om vi får gå och leka med våra dockor?” Susanna menar de egenhändigt tillverkade dockorna som är placerade i andra ändan av rummet. Läraren frågar flickorna varför de inte vill arbeta färdigt. Sofia förklarar att hon snart blir färdig, ”men behöver lite hjälp med de svåra

bokstäverna på kortet först, så hon kunde kanske leka en stund”. ”Du får hjälp imorgon, då har vi bättre tid... du och Susanna kan leka den stund som är kvar” svarar hon. Susanna och Sofia reser sig glada upp från sina bänkar och går fram till sina egenhändigt tillverkade dockor som står uppställda i en blomstervas som stöd åt deras bräckliga ben. Sebastian, Simon och Samuel sitter fortfarande kvar på golvet och leker med sitt uppbyggda legogarage som de har placerat ett antal bilar i. ”Nu är det dags för lunch” säger läraren och inneaktiviteterna avbryts. Barnen bryter upp, men verkar nöjda. Legogaraget får stå kvar.

Leken blir en väg från svårigheter när den är rolig och självvald, i den bemärkelsen att vuxna visar att det är tillåtet att ta en paus i uppgiften. Samlingsexemplet ovan visar på en tillåtande attityd till lek som pausaktivitet, lekredskapen får stå kvar på golvet för att leken skall kunna återupptas vid ett senare tillfälle. Lek och lärande särskiljt emellertid och integreras inte med varandra i syfte att lära en uppgift.

Simon berättar om hur han tänker kring svårigheter och lek:

... Simon: Vi har talat om orden...sen kommer jag inte ihåg nåt mer för det e så himla mycket...det var ganska mycket faktiskt...Jag tycker...jag...vi jobbar inte i några böcker direkt...men...å skriva...bokstäver...å ord...såna som börjar på bokstäver å som rimmar...

Intervjuare: Hur är det menar du?

Simon: Jag vet... jag kommer inte ihåg några bokstäver... ”polisstation”...det e svårt...såna långa ord...dom e svåra...

Intervjuare: Svåra?

Simon: Ja...ganska mycket faktiskt...vi ska skriva ord så brukar det vara hela listan full...bara på D...var det många... men på X var det inte så många...jag kom bara på xylofon...Jag e ganska dålig faktiskt...alla kommer på jättemånga å jag kommer bara på någon...såna rimord...sen när alla har kommit på så är mina rimord slut...när vi sitter alla å ska säga svåra ord...

Intervjuare: Och hur tänker du då?

Simon: Jag har bara å säga det svåraste...men det e svårt å göra ord...Ganska dåligt...tänker att det känns ganska dåligt...det känns ganska dåligt när alla har sagt sina ord...Om man fick säga ord som va bokstaven ”I” i...istället för att det börjar på...I. På min grej var jag tvungen att säga ”taxi”...å då var man tvungen att säga ”T”...Den sista bokstaven i alfabetet...sen den andra ...men det e inte svårt å komma ihåg dom...

Intervjuare: Hur gör du då?

Simon: Jag brukar göra ingenting...jag gör ingenting...önskar att jag kunde leka med en gång...ibland får jag vänta...och ibland får jag leka...men idag fick jag leka...annars leker jag lite med mina suddisar så länge å väntar till det e rast...då slipper jag...för då kan jag leka mera...

Simon är uttrycksfullt när han berättar. Han har samtidigt ett förslag och en strategi som skulle göra situationen lite roligare och kanske i hans fall,

lättare...”Om man fick säga ord som va bokstaven *I* i (inuti)...istället för att det börjar på *I*” säger han. Simon har en tanke på hur han önskar få frågan om bokstävernas ordning i ett ord. Med detta förslag från hans sida önskar han påverka undervisningen till det bättre för sin egen del. Samtidigt blir det lite roligare och en bit på väg till hans önskan om att få leka. Den handling som han nu istället använder sig utav är att drömma om leken, önska sig in i leken och leka lite grand tills undervisningen tar slut och leken på allvar kan sättas igång “leker lite med mina suddisar så länge å väntar till det e rast...då slipper jag...för då kan jag leka mera...Jag brukar göra ingenting önskar att jag kunde leka med en gång...” Barnens beskrivning av leken som utväg är tydlig när de öppenhjärtigt berättar om hur de tänker, när de vill leka, hur och varför de vill leka.

Sofia berättar:

... Sofia: Ah...hm...först brukar vi ropa upp våra namn...sen fick vi korten...rimkorten. Vi...ah... läsa saker...Am...att...att...vi har...läsa...

Intervjuare: Hur tänker du när du ska läsa?

Sofia: Det är svårt, och jag kan inte ens läsa... Det är svårt att läsa å ...det är så ...jag är så rädd för att man måste hela tiden ...hela tiden hålla på å läsa...Först läser man det å sen sitter jag där å kollar på bokstäver ...Ja...man måste...annars kan man inte läsa...det är jobbigt...å det är inte bara kul...nej...

Intervjuare: Varför är det inte kul?

Sofia: Det är... vad heter det...läsa...läsa varje dag...Det är jobbigt...hm...Ja, det är jobbigt för att ...det finns så många bokstäver å man måste lära sig...det sa fröken igår...Hm..ja...jag vet inte vad det är för bokstäver...i orden...korten som vi fick...rimkorten. Dom e lite svåra ...men alla måste jobba lite med bokstäver...Det e bättre om jag får leka...Jag vill gärna leka...det e roligare...faktiskt...det känns bättre då...

I intervjuerna berättar barnen inte lika positivt om att de får tillåtelse till lek, som videoobservationerna visar. Barnen kommunicerar i termer av att de önskar leka mer än vad de uppfattar att de får. De drömmer om att leka och längtar till rasten då de har denna möjlighet. Trots att de vuxna har en tillåtande attityd till lek, önskar barnen att leken var mer tillgänglig. Barnen är delaktiga i situationen (Ahlberg, 2001a, 2001b) och kan föra en kommunikation med lärarna om att få leka. Utifrån barnens perspektiv är leken viktig och ett behov – något som de gärna vill göra och som känns bra. Det förekommer ett samspel mellan barnen avseende leken och de leker tillsammans (Mead, 1934/1967; Williams, 2001; Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003).

Leken blir ett medel ut ur en situation, inte bara för barnen, utan även för de vuxna. Lärarna använder leken som redskap för egen del, då de har en stressad situation. Samtidigt får barnen tillåtelse till något som de gärna vill göra, även om barnen ofta vill leka mera och inte ser någon gräns för lekens upphörande. Lärarna relaterar dock inte leken till lärande i den pedagogiska samlingen. Barnens lust att leka används inte som ett redskap i samband med lärande av bokstaven D (Utbildningsdepartementet, 2006a, 2006b).

e. Att inte våga visa vilja till lek – att ha en underliggande önskan om lek

Handlingsmönstret visar att barnen inte ger lekinviter sinsemellan, samt att de avstår erbjuden lek från lärarna. De vuxna ger lekinviter, men väljer att erbjuda barnen lek när ordningen är hotad. Lekerbjudande ges också när barnen har varit duktiga och inte i undervisningssyfte eller lärandesyfte.

Exempel från en samlingsituation:

Den pedagogiska samlingen pågår utifrån temat om bokstaven U. Barnen sitter i sina bänkar och läraren står framme vid tavlan och frågar barnen rakt ut i luften om bokstaven U. Barnen visar mer eller mindre intresse av innehållet. Läraren fortsätter undervisningen och säger ”det här måste ni kunna...alla barn måste kunna innan skolan...”. Några barn, Ulla, Ulrika och Ursula sitter mest och hänger på bordet med sina armbågar. Ulrika lägger sitt huvud i sina händer. Den vuxne säger med lugn röst till Ulrika ”om du är duktig och arbetar lite till, får du leka sedan”. Ulrika bryr sig inte om det påbjudna erbjudandet, utan sitter mest och gör ingenting. Hon ses sig omkring men visar inte någon lust till att gå ifrån sin plats för att leka. Umberto får nu en förfrågan om var i namnet Rut, bokstaven U är placerat. Han svarar ”sist”, men får höra av sin lärare att hans svar är fel. Han får samtidigt sagt till sig att han kan gå ifrån och leka om en stund, om han är duktig och arbetar på. Umberto lutar nu sitt huvud mot bordet och väljer att avstå leken. Han ser bekymrad ut och sparkar med benet fram och tillbaka under sin bänk, men reser sig inte upp. Barnen får på nytt veta att om de är duktiga, så får de gå ut och leka en stund. Inte något av barnen anammar erbjudandet. Läraren följer inte upp sin fråga till något av barnen.

Det kan verka märkligt och väcka funderingar hos den oinvigde då barn avstår erbjuden lek. Barnen ger inte några lekinviter till varandra under samlingsstunden då de arbetade med sina uppgifter. Barnen får dock lekinviter från lärarna. Att vara kompetent betonas som en belöning för barnen som därefter kan få leka när de har varit flitiga och gjort sitt bästa. ”Om du är duktig och arbetar lite till, får du leka sedan” är återkommande erbjudanden. Lärarna erbjuder lek som en belöning, men barnen mottager inte detta erbjudande.

Barnens tankar kring varför de avstår erbjuden lek är tydlig i intervjuerna. Ett av skälen är oro över att få hemläxa, vilket upplevs som en konsekvens av att skolarbetet inte är färdigt. Umberto berättar:

... Umberto: Skrivit lappar...i samlingen...sen var det...lappar...igen tror jag.

Intervjuare: Jaha, vad var det för lappar?

Umberto: Såna lappar med bokstäver i namnen...

Intervjuare: Vad är det för bokstäver?

Umberto: Såna jag inte kan så bra...vet inte vad dom heter...

Intervjuare: Hur var det? Vad tänkte du då?

Umberto: Jag tänkte jättesvårt. Jag vet vad som är svårt...jättelänge...hela tiden...ord...många ord...ibland...för att man skall skriva så många...för dom e så många...orden...De där med så många bokstäver...jag kan inte så många bokstäver...att de är så många...bokstäverna...jag kan bara mitt namn. Ja, jag gilla inte det...skriva...

Intervjuare: Nehej, men vad gör du då?

Umberto: Fröken säger det...alla ska lära sig...Jag vill inte...jag gör inte nåt...Jag får leka en stund om jag jobbar...om jag e duktig säger fröken...men jag vill inte när det e svårt...jag måste lära mig först de många...bokstäverna...innan jag kan leka...

Intervjuare: Varför måste du det?

Umberto: Alla måste jobba...säger fröken annars blir man efter...å får jobba hemma...jobbgt...

Umberto säger i intervjun ”jag gör inte nåt...Jag får leka en stund om jag jobbar...men jag vill inte när det e svårt”. Han uttrycker att han får hemläxa om han inte arbetar färdigt inom bestämda tidsramar. Barnen ser dock inte belöningen (att leka), på samma sätt som de vuxna. De ser istället den problematik som kan uppstå när de inte hinner klart en uppgift i tid – att få göra uppgiften färdigt hemma. Barnen berättar tydligt i intervjuerna att de måste göra färdigt sina svåra uppgifter innan de kan ta emot leken som en belöning. Det handlar också om att belöningen kan komma från dem själva och ges till dem själva. Barnen uttrycker att de belönar sig själva när det gjorts något bra, klarat av en svår uppgift mot vetskapen att vuxna på något sätt håller med dem om de är kompetenta. Arbetar man på utan att egentligen vilja arbeta blir de vuxna glada och ger beröm. Barnen lägger detta krav på sig själva mot bakgrund av att lärarna belönar dem när en uppgift är genomförd.

Ulrika är ytterligare ett barn som har erfarenheter av att avstå erbjuden lek när en uppgift är svår. Hon berättar följande:

... Ulrika: Man skriver grejor... om bokstäver å så...

Intervjuare: Så intressant, berätta mera...

Ulrika: Ja, men jag kan inte skriva...Då ska man röra på sig säger fröken...om vi är trötta å så...leka lite å röra på oss. Hon säger till mig att leka lite om jag e trött å så.

Intervjuare: Jaha, vad gör du då?

Ulrika: Ifall jag ska leka å röra på mig...men jag vill inte det...jag måste jobba färdigt...annars får jag läxa...hemma...å jag kan inte skriva. Hm...men det e svårt...vi måste försöka själva säger fröken...jag kan inte det...jag kan inte skriva...skriva på rader...på sträcken...Jag kan inte...jag har inte tränat mig ännu...jag måste träna mig lite...jobba lite...inte leka...

Intervjuare: Träna dig först, vem säger det?

Ulrika: Fröken...jag måste det...annars får jag läxa...

Att bli färdig med uppgiften är centralt för barnen. De erfar svårigheter med uppgiften, men vill samtidigt göra färdigt den inom för dem rimlig tid. Något samspel mellan barnen (Mead, 1934/1967) kring en uppgift eller i syfte att leka förekommer inte. Barn som avstår lekinviter från de vuxna, uppfattar att de måste lära sig bokstäver först innan de får leka, samt att lärarna menar att de måste prioritera undervisningen i den pedagogiska samlingen.

Den vuxeninitierade aktiviteten uppskattas inte av barnen, men de försöker på olika sätt att arbeta med sina uppgifter utan att protestera. Att avstå lekerbjudandet blir då ett sätt att hinna med den föreskrivna uppgiften. Lekerbjudandet från lärarna upplevs inte som ett sätt att lösa en svårighet, även om de vuxna försöker bjuda in barnen till delaktighet (Ahlberg, 2001a, 2001b). De vuxna uppmärksammar inte barnens erfärande av svårigheter i den bemärkelsen att de använder leken för att underlätta för barnen eller för att integrera lek och lärande i samlingssituationen (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003). Från lärarnas sida kan dock leken fungera som en utväg, när samlingssituationen blir övermäktig och ordningen i gruppen är hotad.

Analytiska kommentarer

Sammantaget i huvudområde C, uttrycker barnen att de använder leken som handlingsredskap för att komma ifrån svårigheter. De har en vilja till lek, men avstår också erbjuden lek, samtidigt som de har en underliggande önskan om lek. Lärarna har olika förhållningssätt till lek vilket de visar genom att förbjuda eller tillåta lek i olika grad. Följande delområden visar leken som redskap att hantera svårigheter:

- a. Att smygleka vid svårigheter – att initiera förbjuden lek
- b. Att öppet visa vilja till lek – att inte få leka

- c. Att öppet visa vilja till lek – att enbart vissa barn får leka
- d. Att öppet visa vilja till lek – att få leka
- e. Att inte våga visa vilja till lek – att ha en underliggande önskan om lek

Analysen visar att barnen gärna vill leka och de ger tydliga leksignaler till varandra (delområde a – d). Det kan dock likaväl vara så att barnen inte får tillåtelse att leka hur gärna de än vill (delområde a). Barnens smyglekande uppskattas inte av de vuxna och barnens lust att leka tillvaratas inte. Om lärarna tolkar läroplanen Lpo 94 (Utbildningsdepartementet, 2006b) enligt en särskiljning av lek och lärande, må vara utsagt, men detta perspektiv uttrycks tydligt när lek och lärande inte integreras (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003). Barnens lek blir förbjuden och stör ordningen. När barnen tolkar lärarnas handling med syfte att sluta leka, kan handlingen tolkas som en ändamålsstyrd handling med en tydlig innebörd – att sluta leka (Mead, 1934/-1967).

Lekmiljön i den pedagogiska samlingen är inte lockande i den bemärkelsen att lekhörna eller annat lekutrymme finns tillgängligt. Leken väljs dock för att komma ifrån svårigheter, oavsett om det finns ett mer eller mindre tillåtande förhållningssätt till lek hos de vuxna. Handlingen, att ta till leken i sig, är snarare ett medel oavsett det motstånd som barnen möter i de vuxnas attityder. Lek och lärande skiljs åt istället för att, som Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2003) förordar, förenas i en lärandesituation. Enligt en utvecklingspedagogisk utgångspunkt ses leken som ett forum för samlärande (Williams, Sheridan & Pramling Samuelsson, 2001).

I delområde b försöker barnen göra lärarna uppmärksamma på att de erfar uppgiften som en svårighet, men detta uppmärksammas inte i lika hög grad av lärarna. Barnen säger i intervjuerna att det är jobbigt och att de vill leka. Här finns inget samspel i någon större bemärkelse mellan lärare och barn, utifrån att det finns en mottagare som tolkar budskapet som avsändaren vill förmedla (Mead, 1934/1967). De vuxna riktar sig mer till uppgiften ifråga och ägnar inte någon uppmärksamhet på hur barnen funderar kring leken och varför de vill leka.

Lekmaterial finns inte synligt eller åtkomligt från barnens placering utan är placerat i angränsade, tillstänga rum, som barnen inte har tillträde till under de pågående pedagogiska samlingarna. Barnen berättar i intervjuerna och visar i

videoobservationerna att de vill leka, trots att lekmaterial inte är åtkomligt. För barnen spelar det inte någon roll om de ser materialet eller inte.

Lärarna visar genom att inte ha materialet synligt vikten av att arbeta färdigt med förevarande uppgift. Att lek är ett sätt för barnen att förstå sin omvärld, vilket ett utvecklingspedagogiskt perspektiv vill framlyfta (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003) uttrycks inte av lärarna.

Analysen av delområde c visar att vuxna kan styra vilka barn som har behov av lek. Barnen önskar leka men alla barn får inte gehör för sin önskan. Lärarna styr vilka barn som får leka och vid vilka tider. Leken får förekomma *efter* arbete och främjar inte på så sätt barnens lärande enligt en utvecklingspedagogisk utgångspunkt (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003). Barnen som får leka har också vissa tidsramar att hålla sig inom. Leken kommer i andra hand efter undervisningen och är anpassad efter de lekbehov som de vuxna anser att barnen har. Några pågående lekkonstruktioner som barnen har byggt upp eller placerat ut, är, utifrån de vuxnas perspektiv tänkta att plockas upp av barnen inom ramen för den tidsbestämda leken. De vuxna lyfter fram *uppgiften* som viktig i detta sammanhang, även om det förekommer ett visst samspel mellan vuxen och barn (Mead, 1934/1967). I detta delområde (c) liksom i de två tidigare (a och b), uppmärksammas inte barnens handlingar av de vuxna. I dessa tre första delområdena, visar analysen att lärarna inte främjar lek och lärande enligt ett utvecklingspedagogiskt perspektiv (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003), där lek och lärande är förenligt med varandra.

Vid de tillfällen när leken ges utrymme (delområde d), leker barnen exempelvis med legoklossar som står på golvet i någon del av rummet. Lekmaterialet är inte undagömt på en undanskymd plats i någon hörna längst in i rummet eller på en avskild plats i ett annat rum, skilt från samlingsrummet. Det står öppet och synligt i rummet. Barnen ser också tydligt legomaterialet eller annat lekmaterial från den plats som de sitter, oavsett om de sitter på golvet i samlingsringen eller vid sitt arbetsbord som är centralt placerat i rummet. Leken är dock åtskild från lärande och här skiljer sig inte delområde d sig från de övriga delområdena. Barnen berättar i intervjuerna att de vill leka och är relativt eniga om att de får leka, även om det kanske inte alltid sker precis i den stund som de själva önskar. Att inte få leka när de själva önskar upplevs som negativt av barnen. Inom

utvecklingspedagogiken ses leken som en viktig faktor och är ett med lärandet. Barnet uppfattas som kompetent, där lärande och lek är förenliga med varandra och förutsätter ett socialt samspel mellan barn och vuxna/barn (Williams, 2001; Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003).

Vid vissa tillfällen använder inte bara barnen leken som handlingsredskap, utan även lärarna (d). Leken för de vuxna är ett redskap när de har ont om tid i arbetet med att hjälpa barnen som kallar på uppmärksamhet. De vuxna får på så sätt möjligheten att köpa sig tid till vissa barn, medan andra barn leker. Tillgången till lekmaterial gör att barnen påminns om att lekmaterial finns och är tillgängligt. Likaså att det inte behöver plockas bort efter avbruten lek. De vuxna visar att det är tillåtet att leka med ett synligt lekmaterial och riktar barnens medvetande mot en tillåten lek. Det finns ett samspel mellan vuxen och barn och även mellan barn och barn (Mead, 1934/1967). Lärarna uppmärksammar barnen i deras handlingar, men vad barnen erfar som svårigheter och hur dessa bör hanteras arbetas det dock inte uttryckligen med.

I delområde e har barnen en underliggande önskan om att leka, men avstår när de vuxna erbjuder leken. Även om lärarna är initiativtagare till leken, förekommer inte någon lekaktivitet, utan barnen arbetar med sina uppgifter. När barnen avstår uttrycker de en uppfattning att det inte är lämpligt att leka – leka är en stökig aktivitet. Barnen vet att de inte skall leka, eftersom det inte är tillåtet. De oroar sig för hemläxor och att inte ha tränat på uppgifter och innehåll tillräckligt mycket. Deras oro får tas på allvar när deras upplevelser är att arbeta färdigt med uppgifter för att undvika hemläxa. När lärarna ger ett lekerbjudande tolkar barnen erbjudandet indirekt att det gäller att göra färdigt uppgiften innan leken kan ta vid. Att sedan veta om den rätta tiden är inne för lek är svårt för barnen att avgöra. Barnens uppfattning om det är lämpligt att leka stämmer inte med de vuxnas. Lärarna använder inte heller leken i själva undervisningssituationen i den pedagogiska samlingen för att arbeta med vad barnen erfar som svårigheter och hur dessa hanteras. Att inte använda leken i undervisningssyfte är gemensamt för hela huvudområdet.

Sammanfattande analys av barns handlingar

Kapitel 7 har tagit upp barns handlingar utifrån erfارande av svårigheter i förskoleklassens pedagogiska samling. Följande tre huvudområden med delområden har presenterats:

A. Barns handlingar är att söka hjälp vid svårigheter

- a. Att initiera dolt samarbete
- b. Att ta hjälp av en jämnårig kamrat som anses kunna
- c. Att vilja ha lärarens tillgänglighet
- d. Att vara varandras lärare – barn hjälper barn

B. Barns handling är att protestera vid svårigheter

- a. Att lämna den gemensamma aktiviteten
- b. Att trotsa givna eller oskrivna regler
- c. Att protestera dolt
- d. Att protestera trots lärarens närvaro – att önska hennes närvaro mera

C. Barns handlingar är att använda leken som redskap att hantera svårigheter

- a. Att smyggleka vid svårigheter – att initiera förbjuden lek
- b. Att öppet visa vilja till lek – att inte få leka
- c. Att öppet visa vilja till lek – att få leka i varierande omfattning
- d. Att öppet visa vilja till lek – att få leka
- e. Att inte våga visa vilja till lek – att ha en underliggande önskan om lek

Att handla utifrån svårigheter

Svårigheter tar sig olika uttryck i barnens handlingar. De ber om hjälp, protesterar och/eller använder leken som handlingsredskap. I samspelet mellan barn och vuxna skiljer sig deras handlingar åt, då de fokuserar på olika mål (Ahlberg, m.fl., 2005). Barnen har mest fokus på detaljer (bokstäver och siffror etc.) i en svår uppgift, då detta är konkret utifrån deras perspektiv, men samtidigt har de fokus på den situation som uppgiften ingår i. Lärarna finns med i barnens erfarenhetsvärld, samt klasskamraterna. De vuxna har fokus på uppgiften, men också uppsatta mål som de enligt läroplanen skall sträva mot (Utbildningsdepartementet, 2006b). Barnen är medvetna om vad de erfar som svårigheter och har mer eller mindre uttalade handlingar för att komma ur svårigheter.

När barnen uttrycker olika handlingar betyder inte detta att barnen inte vill lära sig uppgifter. De vill ofta visa sig dugliga att klara av uppgifter med hjälp av klasskamrater eller lärare. Att barnen är medvetna om vad de erfar som svårigheter, kan betyda att de hör av sina lärare att det är viktigt att träna inför grundskolan. Intervjusamtalen med barnen visar indikationer på detta. Barnen blir medvetna i den samspeletsprocess som de medverkar i. Det handlar om en process som för barn och vuxna är viktigt att känna sig delaktiga och trygga i. I samspeletsprocessen uppstår inte bara medvetandet, utan även jaget och

identiteten. När samspelet inte fungerar mellan dess aktörer påverkas också barnets identitet och jaguppfattning (Mead, 1934/1967, s. 126-127).

I huvudområde A, är handlingen för barn *att söka hjälp vid svårigheter*. I detta huvudområde är lärarna mer eller mindre involverade i barnens handlingar vid svårigheter. Barnen väljer då istället ett annat barn att vända sig till om de vuxna inte är tillgängliga. Att lärarna finns fysiskt i rummet behöver inte betyda att de lägger märke till barnens erfارande av svårigheter. Analysen visar att lärarna i vissa fall också skapar osäkerhet, om de inte är tydliga i genomgången av en uppgift. När lärarna är tydliga i sina beskrivningar och förklaringar, blir barnens handlingar att våga kommunicera vad som är svårigheter, samt att ta hjälp av de vuxna utifrån en trygg föreställning om att de uppmärksammar barnens uppfattade problematik.

Inom huvudområdet (A) förekommer ett samspel mellan ett eller flera barn och lärare kring olika uppgifter. Samspelet och barnens delaktighet (Ahlberg, 2001a, 2001b; Pramling Samuelsson & Sheridan, 2003) kan vara mer eller mindre utbredd mellan barn och lärare. De vuxna finns med i bakgrunden och erbjuder hjälpen vid flera tillfällen, men barnen riktar sig inte till de vuxna med något anspråk på kontakt kring erfarna svårigheter.

Barnen uttrycker med miner, viskningar och kroppsspråk att de upplever situationen som problematisk, vilket Mead (1934/1967, 1938/1972) menar alltid sker med hjälp av symboler såsom gester, mimik, rörelser eller ting. Barnen berättar också i intervjuerna om sina upplevelser av svårigheter som de uttrycker med hjälp av olika symboler. Enligt analysen uttrycker barnen att det är viktigt att på olika sätt ta hjälp av varandra, då en uppgift upplevs som en svårighet.

När det gäller analys av huvudområde B, *barns handlingar är att protestera vid svårigheter*, förekommer en växelverkan i form av en kamp mellan barn och lärare. En progression förekommer, där barnens protesterande handlingar successivt påbörjas. Lärarna uppmärksammar inte lika tydligt situationen där svårigheter inträffar och förhållandet mellan uppgift och svårigheter. Barnen protesterar därvidlag mot rådande regler och vuxnas och klasskamraters bemötande. Det handlar många gånger om att uppleva sig som orättvist behandlad av en klasskamrat eller lärare. Barn och vuxna möts inte i

lärandesituationen och barnen känner sig inte delaktiga (Ahlberg, 2001a, 2001b).

Protesten är inte alltid synlig för de lärare som ofta misstolkar barnens signaler. I den protest som är synlig i den bemärkelsen att barn lämnar sin bänk eller rummet, agerar de vuxna ofta utifrån ett vuxenperspektiv – uppgiften är viktig och skall slutföras. Lärarna har samtidigt en vision och en förhoppning om att barnen skall ta till sig innehållet enligt läroplanens mål att sträva mot (Lpo 94). Inom specialpedagogisk forskning är förhållningssättet att förändringar i omgivningen skall kunna ge barn förutsättningar för att nå uppsatta mål. Det är inte barnet själv som bär skulden för sina svårigheter och svårigheter skall inte reduceras till vare sig hemförhållanden, begåvning eller barnet självt (Ahlberg, 2001a, 2001b). I delområdena a – c är detta särskilt tydligt, då barn och vuxna inte möts i samspelet. Barnen bemöts utifrån ett förhållningssätt, där deras perspektiv inte lyfts fram och beaktas (Johansson & Pramling Samuelsson, 2003). I delområde d förekommer däremot en inbjudan till delaktighet från lärarnas sida, vilket kan uppfattas som ett försök till ett samspel. Kommunikationen brister dock i mötet med barnen och lärarna fångar inte deras uppmärksamhet, eftersom de är otydliga i sina instruktioner.

Huvudområde B är i jämförande med huvudområde A, det område där barnen gör något negativt i de vuxnas ögon. I huvudområde B riktar barnen handlingen, när protesten är synlig, inte bara till uppgiften, utan även till de vuxna i det pågående samspelet. När barnen använder leken som handlingsredskap (huvudområde C), riktas också svårigheterna mot uppgiften och situationen. Barnens önskan och vilja att leka har en bakgrund i hur de erfar och hanterar svårigheter. Utifrån barnens erfarenheter av svårigheter skapar de lekhandlingar, vilka ger dem de redskap som för dem själva är önskvärda. Sammantaget vill barnen leka, men detta möts på varierande sätt av de vuxna.

Barnen önskar på olika sätt få tillstånd att leka, men utan framgång. Lärarna kan bejaka barnens önskan om lek, likaväl som de kan förbjuda. För att få tillgång till leken, kan barnen både smygleka och initiera förbjuden lek som inte uppskattas av de vuxna. När leken blir bejakad, utvecklas dock inte leken i undervisningssyfte eller lärandesyfte och används inte i olika moment, då en uppgift anses som svår. Leken är skild från själva aktiviteten och har sin egen plats både fysiskt och undervisningsmässigt, vilket enligt en utvecklings-

pedagogisk utgångspunkt går att förena (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003). Lärarna uttrycker att leken inte i lika hög grad är det redskap som bör användas i undervisningen, med några få undantag (Utbildningsdepartementet, 2006b). ”Att barn är i lek och i lärande” som Johansson och Pramling Samuelsson (2006, s. 192) menar uttrycks inte av lärarna. Likaledes uttrycks inte huruvida lek och lärande är möjligt att förena i praktiken.

I vissa situationer säger barn nej till erbjuden lek (delområde e). Här finns oftast en underliggande önskan om lek, men den är inte uttalad. Barnen uttrycker att de önskar leka, men avstår på grund av en oro och rädsla för konsekvenser i form av läxa, samt regler som de inte varit delaktiga i att utforma (Ahlberg, 2001a, 2001b; Pramling Samuelsson & Sheridan, 2003). Enskilda barn som bryter mot ordningen, blir tillrättavisade med utskällningar eller att de får avbryta en rolig lek. En konsekvens kan bli att barnen inte litar på lärarna, när de erbjuder dem att leka. Barnen genomskådar de vuxna i tron att det som inte görs nu, måste göras sedan. Detta delområde (e) skiljer sig från delområdena a – c, eftersom lärarna (e) erbjuder barnen att gå ifrån och leka. Barnen omtolkar lärarnas erbjudande om lek, till att enbart handla om att få arbeta hemma. Lärarnas handlingar och symboler tolkas inte av barnen som något positivt, vilket kan jämföras med Meads (1934/1967) teorier om att mottagaren bör tolka handlingen och symbolen på samma sätt som avsändaren avser för att en förståelse mellan parterna skall bli möjlig.

I samtliga av de analyserade huvudområdena/delområden, skapar barnen sina handlingar utifrån erfandet av svårigheter i samspel, kommunikation och delaktighet med andra barn och lärare. Att uppfatta barnens problematik handlar inte om att skuldbelägga barnen för att de erfår svårigheter. Svårigheter må snarare betraktas i det sammanhang som de uppkommer, där innehåll, arbetssätt och arbetsformer är väsentliga för hur svårigheter erfars (Johansson & Pramling Samuelsson, 2002; Johansson & Pramling Samuelsson, 2006).

KAPITEL 8

BARN S ERFARANDE OCH HANDLINGAR I LJUSET AV TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER

Resultatet i kapitel 6 och 7 beskriver barns erfارande av svårigheter, samt barns handlingar vid svårigheter med utgångspunkt från videoobservationer och barnintervjuer med hjälp av studiens teoretiska utgångspunkter och analytiska begrepp (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003; Ahlberg, 2007a; Mead, 1934/1967). I detta kapitel ges en samlad analytisk beskrivning av hela studiens resultat med utgångspunkt i kapitel 6 och 7 där de analytiska begreppen lyfts fram tillsammans för att ytterligare visa på den kunskapsbildning som studien bidrar till.

Inledningsvis ges nedan en översikt över resultatet i kapitel 6 och 7.

<i>Kapitel 6. Barns erfارande av svårigheter i förskoleklassens pedagogiska samling</i>	<i>Kapitel 7. Barns handlingar utifrån erfارande av svårigheter i förskoleklassens pedagogiska samling</i>
A. Barn erfار den egna förmågan som en svårighet a. Att inte duga – att uppleva en begränsning b. Att vara orolig för att göra fel	A. Barns handlingar är att söka hjälp vid svårigheter a. Att initiera dolt samarbete b. Att ta hjälp av ett utvalt barn som anses kunna c. Att vilja ha lärarens tillgänglighet d. Att vara varandras lärare – barn hjälper barn
B. Barn erfار uppgiften som en svårighet a. Att erfara att läraren inte förstår uppgiftens svårighet b. Att erfara sig som mindre delaktig c. Att inte förstå lärarens instruktioner	B. Barns handlingar är att protestera vid svårigheter a. Att lämna den gemensamma aktiviteten b. Att trotsa givna eller oskrivna regler c. Att protestera dolt d. Att protestera trots lärarens närvaro
	C. Barns handlingar är att använda leken som redskap att hantera svårigheter a. Att smyggleka vid svårigheter – att initiera förbjuden lek b. Att öppet visa vilja till lek – att inte få leka c. Att öppet visa vilja till lek – att enbart vissa barn får leka d. Att öppet visa vilja till lek – att få leka e. Att inte våga visa vilja till lek – att ha en underliggande önskan till lek

Mot denna bakgrund tydliggörs studiens resultat utifrån vad och hur barns erfarenheter och handlingar vid svårigheter tar sig uttryck i den pedagogiska samlingen med avseende på lärande, socialt samspel, kommunikation och delaktighet.

Att erfara den egna förmågan som en svårighet

När barn erfara den egna förmågan som en svårighet, erfara de att de inte duger i förhållande till svårigheten. Utifrån denna studies förankring i den utvecklingspedagogiska teoribildningen (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003), kan frågan ställas om barnen får möjligheter till att erfara olika sätt att tänka kring ett innehåll? Barnen visar att de inte har förstått intentionerna med uppgiften och känner sig otillräckliga i förhållande till vad de själva menar att de kan uppnå. Den egna förmågan undermineras och känslor av otillräcklighet uppkommer. Att prestera blir på detta sätt svårare, när erfarenheten handlar om att inte duga i förhållande till sig själv och till andra klasskamrater. Varför erfara barnen sig som mindre kompetenta i jämförelse med sina klasskamrater? Barnen i studien jämför sig med andra barn, vilket barn i allmänhet oftast gör, men vilka blir konsekvenserna när barn upplever sig som mindre kompetenta än andra klasskamrater och erfara att de inte duger? När barnen påstår att de inte kan och visar detta genom symboler – såväl talspråk som kroppsspråk (Mead, 1934/1967), ger barnen uttryck åt en önskan om att göra läraren uppmärksam på och hörsamma vad de erfara svårigheter med. Symboler kan uttryckas av avsändaren på olika sätt och tydas av mottagaren på olika sätt. I studien visar symbolerna, kroppsspråket och talspråket, att de har stor betydelse, då detta är det sätt som barn förmedlar känslor utifrån vad de erfara i samspelet med lärare och klasskamrater. Mead (1934/1967) påpekar att jaget förverkligas i den sociala situationen och om samspelet inte fungerar, påverkas också barns identitet och jaguppfattning.

Barnen samspekar visserligen med varandra och är tydliga i kommunikationen med vad de erfara som svårt. De benämner vad svårigheten handlar om med ord såsom ”jag är dålig på sånt här...att måla...”. I kommunikationen med de vuxna sätter barnen också ord på vad som är svårt och förklarar vad de känner i samband med svårigheten, exempelvis ”kan inte måla så fint”. Även om barnen samspekar med varandra hjälper det dem inte att få en annan uppfattning om den egna förmågan som ändrar det tidigare erfarenheten av att inte duga. En slutsats som har betydelse är att barnen av lärarna inte blir lyssnade

till utifrån deras eget sätt att erfara. Barnens upplevelser lyfts inte fram och frågor ställs inte till barnen hur de tänker om varför uppgiften är svår, huruvida det handlar om uppgiften i sig eller situationen som uppgiften ingår i.

Hur handlar lärarna i samband med barnens erfarenheten? Lärarna lyssnar och kommenterar uppgiften, att den kan göras bättre. Det saknas inte möjligheter till kommunikation, vilket enligt Ahlberg (m.fl., 2003) är en förutsättning för deltagande och lärande. I kommunikationen når dock inte barn och vuxna varandra. Hur en svårighet kan erfaras blir inte tydlig för lärarna och barnen känner sig varken delaktiga eller förstådda. Analysen visar att lärarna verkar vara mer eller mindre medvetna om hur barnen upplever situationen, vilket uttrycks i lärarnas försök att då och då motsäga barnen i att ”du är visst duktig”. Brister i kommunikationen och samspelet mellan barn och lärare är påtagliga. Ett mönster i att inte duga och en vuxeninitierad situation, där barns delaktighet i mindre grad lyfts fram – omedvetet eller medvetet – av lärare är tydligt.

Barnens osäkerhet handlar även om *att vara orolig för att göra fel*. Mönstret är lika tydligt som i mönstret där barn erfar att de inte duger, men har en mer uttalad betoning på rätt eller fel. För att fånga barnens intresse måste det finnas en delaktighet och kommunikation som ser till barnens erfarende utifrån barnens perspektiv (Williams 2001; Ahlberg, 2001a, 2001b; Johansson & Pramling Samuelsson, 2003) om inte uppgiften skall bli ointressant, tråkig och svår. Denna delaktighet är inte märkbart i samlingsituationen. Frågor av karaktären, varför blir uppgiften fel, behöver uppgiften verkligen vara rätt, finns det andra sätt att göra uppgiften på som skulle kunna fungera, eller är det farligt om den blir fel? Ställdes inte till barnen av de vuxna.

Ahlberg (1992, 1995) menar att vissa barn i sexårsåldern kan uppskatta ett svar från läraren, medan andra barn föredrar egna beräkningar vid exempelvis matematik, då det handlar om att hitta fram till ett svar. En diskussion om hur barnen resonerar kring innehåll och uppgift i förhållande till vad som erfars som svårigheter kommuniceras i mindre omfattning mellan lärare och barn i föreliggande studies pedagogiska samling (Pramling Samuelsson & Mauritzson, 1997). Kommunikationen mellan barn och lärare sker över barns huvud och lärarnas ambition att följa läroplanen och förbereda barnen för grundskolan (Utbildningsdepartementet, 2006b) slår snarare tillbaka på

barnen själva, vilket resulterar i att de upplever att de inte duger eller att de presterar fel. *Att erfara den egna förmågan som en svårighet* sammanfattas enligt följande:

- Barn visar att de inte har förstått intentionerna med en uppgift och känner sig otillräckliga i förhållande till sig själva och sina klasskamrater i fråga om vad de kan uppnå. Att prestera blir på detta sätt svårare, när erfandet handlar om att inte duga.
- Barn erfar den egna förmågan som en svårighet i en vuxeninitierad situation, där barns delaktighet, kommunikation och samspel uppmärksammas i mindre grad.
- Lärare visar att de är mer eller mindre medvetna om hur barn erfar en lärandesituation såsom den pedagogiska samlingen.

Att erfara uppgiften som en svårighet

Att erfara uppgiften som en svårighet handlar bland annat om att barnen erfar *att läraren inte förstår uppgiftens svårighet*. Handlingsmönstret visar att lärarna har intentionen med att barnen skall klara uppgiften. Lärarna vill hjälpa barnen genom att få dem att inte fokusera på svårigheter (Ahlberg, 1999). Barnen fokuserar likaväl på svårigheter, vilket visar att de inte har samma utgångspunkt som lärarna. Att ha en utgångspunkt, där barn är olika men ändå kompetenta i lärandesituationen är utgångspunkten i både utvecklingspedagogiken (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003) och det kommunikativt relationsinriktade perspektivet (Ahlberg 2001a, 2001b).

Utgångspunkten, att barn är kompetenta men ändå olika, gör anspråk på lärare som är kompetenta i förhållningssättet till barns olikheter och är insatta i barns olika sätt att tänka (Ahlberg, 1999, 2007b; Pramling Samuelsson & Sheridan, 1999/2006). När lärare inte förstår hur barn tänker kring varför en uppgift erfars som svår, handlar det om kommunikativa problem mellan barn och lärare. Barnen är övertygade att den vuxne inte förstår hur de erfar uppgiften och att uppgiften kan vara svår. Även om barnen klart visar sitt missnöje för sina klasskamrater och lärare genom att kommentera vad som är svårigheter i uppgiften, är kommunikationen och samspelet (Mead, 1934/-1967) mellan barn och lärare inte till fördel för barnen när svårigheterna inte

uppfattas på samma sätt av lärarna. Om barnen erfar uppgiften som en svårighet, är dessa barnens genuina upplevelser, oavsett vad lärarna definierar som svårigheter. Hur svårigheter definieras av lärare blir på detta sätt betydelsefullt mot bakgrund av barns erfارande. Om svårigheter inte ses som svårigheter av lärare utifrån barns perspektiv och tas på allvar blir det också svårare att finna en lösning som gagnar barns lärande (Ahlberg, 2007a; Johansson & Pramling Samuelsson, 2003).

Att erfara sig som mindre delaktig i uppgiften visar på ett handlingsmönster som betyder att barnen har sämre möjligheter att påverka sin situation. Svårigheten ligger i uppgiften, men delaktigheten (Ahlberg, 1999) spelar roll för erfارandet av svårigheten. Att barnen inte erfar sig som delaktiga, handlar om barns och lärares olika sätt att hantera lärandesituationen. Lärarna ger uttryck för att de inte utgår från barns perspektiv och barns olika sätt att fundera på hur en uppgift kan genomföras. Om man inte utgår från barns perspektiv skapas samtidigt ett dilemma, då det handlar om att tolka de handlingar som barnen enligt Mead (1934/1967) visar med olika symboler.

Barnens egen vetskap om att uppgiften går att utföra på annat (olika) sätt är i linje med vad empirisk forskning också visar (Pramling Samuelsson & Sheridan, 1999/2006). Ett exempel är när ett barn utifrån den pedagogiska samlingen berättar ”alla ska träna säger fröken...med den lilla nålen...så vi får inte ha en stor nål...fast det vill jag...det blir ju bättre då”. Barnens idéer och perspektiv tas inte på allvar. Utifrån barnens perspektiv kan de inte förstå varför de skall använda en nål som är svår att använda, när det finns enklare alternativ för att klara uppgiften. Utifrån barnens sätt att se, vill de inte heller arbeta med något som kräver extra arbete. Lärarna, å andra sidan, eftersträvar att genomföra en uppgift som tränar finmotoriken, vilket inte harmonierar med barnens möjligheter att själva få bli delaktiga i sitt eget lärande och resonera kring vad som är svårt och hur en uppgift kan utföras (Ahlberg, 1999; Pramling Samuelsson & Sheridan, 1999).

Då barnen inte *förstår lärarnas instruktioner* vållar detta svårigheter. De vuxna är i mindre grad medvetna om att barnen inte förstår instruktioner om uppgiftens genomförande. Därmed försvåras hjälpen ur svårigheterna. Barnen är osäkra på hur de skall handla och görs inte delaktiga i den aktuella situationen (Ahlberg, 1999). Barn och lärare samspelar inte med varandra eftersom uppgiften förmedlas genom instruktioner. Utifrån Meads

(1934/1967) resonemang blir barnet en individ genom kommunikation i samspel med andra barn och vuxna, dvs. genom dess handlingar. Barnet tänker med hjälp av symboler, vilka kommuniceras i samspelet. Eftersom barnen inte får möjligheter att vara delaktiga i samspelet och lärandesituationen, blir de heller inte delaktiga i sitt eget lärande, då innehåll och uppgift inte tydliggörs. Svårigheter som barnen erfar, blir svårare att ta sig ur när de inte kan kommunicera kring uppgifterna med läraren. Utifrån barnens perspektiv kan situationen verka problematisk, då grunden är att kunna förstå en instruktion på ett betryggande sätt i fråga om att möta olika sätt att tänka kring innehåll och uppgift (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003). Följande mönster är signifikativa avseende *att erfara uppgiften som en svårighet*:

- Barn erfar svårigheter med uppgifter, men det är delaktighet, samspel och kommunikation som spelar en betydande roll för erfandet av svårigheten.
- Barn erfar uppgiften som en svårighet i en vuxeninitierad situation, där barns delaktighet, kommunikation och samspel uppmärksammas i mindre grad.
- Barn och lärare samspelar inte med varandra eftersom uppgifter förmedlas genom instruktioner. Eftersom barnen inte är delaktiga i lärandesituationen/samlingsituationen, blir de heller inte delaktiga i sitt eget lärande, då innehåll och uppgift inte tydliggörs.
- Lärares vilja är att hjälpa barnen ur svårigheter, ha intentioner att barnen skall klara uppgiften, men uppmärksammar inte vad barn erfar som svårigheter.

Att söka hjälp vid svårigheter

När barnen söker hjälp vid svårigheter är det av klasskamrater och lärare. Svårigheter som erfars i vardagen är inte något märkligt i sig, men att finna på handlingar för *att initiera dolt samarbete* och gå runt regler och normer, visar på hur barnen vill komma ur svårigheter. Ett exempel är Hjalmar som sitter bakom Hugo, böjer sig fram till honom och frågar ”var är du?” Hugo vänder sig om, tittar sig omkring och räcker över sin bok till Hjalmar. Detta exempel är en av de situationer som visar på barns mönster att initiera ett dolt

samarbete som inte vuxna är delaktiga i (Ahlberg, 1999). Barnen initierar dolt samarbete med förhoppningen att den vuxne inte är medveten om deras handlingar. Barnen vet vad som är tillåtet och inte tillåtet och väljer då att finna sig egna vägar ur en svårighet. Det ligger också en viss spänning i att initiera dolt samarbete och i förhoppningen att den vuxne inte upptäcker handlingen. När handlingen genom symboler är tydlig, är det lätt att som lärare tyda den (Mead, 1934/1967). Hur lärare förhåller sig till handlingen blir i nästa steg betydelsefullt om inte svårigheten skall kvarstå på grund av att det inte förs någon öppen kommunikation kring innehåll och uppgift och vad som kan vara en svårighet.

Barnens kommunikation sinsemellan genom knackningar i ryggen och viskningar, visar på hur barnen försöker finna vägar ur en svårighet (Ahlberg, 1999). Om inte en öppen kommunikation sker går barnen miste om samspelet med klasskamrater i samband med en svårighet (Mead, 1934/1967). Frågan är förstås *om* och *varför* barnen behöver initiera dolt samarbete när lärarna ändå är medvetna om deras handlingar? Spänningsmomentet, att göra något dolt är en spännande handling oavsett om barnen är medvetna om lärarnas uppmärksamhet eller inte beträffande deras förehavanden.

Barn som *tar hjälp av ett utvalt barn som anses kunna* erhåller fördelar genom att de inte behöver vänta på sin tur. Det finns ett mönster i att de barn som hjälper andra barn, inte ser sig som hjälpare. Varför barnen inte ser sig som hjälpare är möjligtvis att de, liksom de övriga barnen också erfar svårigheter. Det finns alltid något barn som är duktigare i den aktuella situationen och som kan agera som hjälpare då lärarna hjälper andra barn. Barnen blir också delaktiga i varandras lärande (Ahlberg m.fl., 2005; Williams, Sheridan & Pramling Samuelsson, 2001), men på olika villkor – som hjälpmottagare eller som hjälpare. Hur barnen väljer att handla sätter samlingsituationen ramar för. Ramarna är dock relativt vida och tillåtande, vilket medför att barnen själva avgör vilka barn som är hjälpare respektive hjälpmottagare.

Om barnen har lärarnas tysta medgivande, kan detta också betyda att lärarna är positiva till att barn handlar som hjälpare. Barn som är duktiga utifrån utgångspunkten om att de kan bokstäver och siffror, kan samtidigt hjälpa andra barn ur svårigheter kortsidigt. Utifrån ett längre perspektiv är det dock betydelsefullt att läraren finns med och hjälper barnen att hantera svårigheter.

Det samspel (Mead, 1934/1967) som förekommer mellan barnen när vissa utvalda barn hjälper andra barn kan främja samarbete mellan barnen (Williams, 2000; Williams, Sheridan & Pramling Samuelsson, 2001).

Att vilja ha lärarens tillgänglighet skiljer sig från de situationer där barnen initierar dolt samarbete, eller tar hjälp av ett utvalt barn som anses kunna. Barnen i denna handling samarbetar i mindre grad med varandra och önskar de vuxnas hjälp och tillgänglighet så fort en svårighet uppträder. Det finns samtidigt ett ömsesidigt förhållande mellan barn och lärare, där barnen vet att de får hjälp, utan att själva ha behövt fundera över svaret på en fråga. Lärarna tolkar snabbt barnens handlingar och symboler (Mead, 1934/1967) och ger barnen svar omedelbart. Calle exempelvis, får en fråga om två ord, sol och ros, som skall sättas samman till ett ord. Han funderar inte utan visar genom att med bedjande blick säga ”Fröken!” Det är lätt att som lärare tolka en bedjande blick som ett omedelbart behov av hjälp på grund av att en svårighet föreligger.

I denna studie handlar önskan om lärarnas tillgänglighet om ett mönster där barnen inte i någon större bemärkelse får reflektera och diskutera kring en uppgift (Ahlberg, 2001a, 2001b). Att ge barnen snabba svar utan att de erbjuds olika sätt att tänka kring ett innehåll, hjälper dem inte på längre sikt ur svårigheter (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003; Ahlberg, 2001a, 2001b). Hur barn skall kunna utveckla samarbete i ett samspel med varandra när de inte får möjligheter att kommunicera sina tankar blir problematiskt. För att vara delaktig i en samspelessituation och för att en dialog mellan barn skall bli möjlig, förutsätts att fler barn deltar och att samspelessituationen utvecklas. *Att vilja ha lärarens tillgänglighet* handlar om en situation där innehållet inte kommuniceras eller lyfts fram för reflektion. Svårigheter kan inte heller lyftas i en situation som inte är öppen för reflektion.

Ibland är barnen *varandras lärare – barn hjälper barn* och svårigheter kan underlättas när barnen tillsammans hjälper varandra (Williams, 2001; Williams, Sheridan & Pramling Samuelsson, 2001). Att vara varandras lärare är en positiv handling för barnen. Barnens mål med sina handlingar kan sägas vara ändamålsstyrda enligt Meads (1934/1967) resonemang. Det är tydligt att handlingen har ett bestämt syfte – att bli bättre på uppgiften, samt att försöka förstå uppgiften.

Barnen är införstådda med att de kan hjälpa varandra och de både berömmar och rättar varandra på ett konstruktivt sätt. Att barnen inte tar någon kontakt med lärarna i en hjälpsituation, behöver inte betyda att lärarna inte uppmärksammar barnen och hjälper dem ur svårigheter. Det är tydligt att barnen har roligt när de hjälper varandra med uppgifterna, vilket också samtidigt blir en hjälp ur svårigheter. Att barnen trivs och har roligt i samband med en uppgift är inte alltid liktydigt med att uppgiften erfars som lätt. Lorentz och Magnus är ett exempel på hur barnen resonerar, ”vi arbetar tillsammans när det e svårt/.../vi jobbar ihop...ja, när de e svåra grejer”. Vad och hur barnen tänker kring ett innehåll lyfts fram av barnen själva. Svårigheter som barnen erfar i mer eller mindre omfattning diskuteras utifrån olika sätt att erfar ett innehåll och lösa en uppgift (Pramling Samuelsson & Sheridan, 1999; Ahlberg, 1999; Williams & Pramling Samuelsson, 2000). Barnen har roligt när de arbetar med en uppgift, vilken erfars som mindre svår och samtidigt som mindre tråkig. Ett samband urskiljs ofta mellan svårt och tråkigt enligt forskningen (Pramling, Klerfelt & Williams Graneld, 1995), även om barnen i denna studie inte uttrycker sambandet tydligt i sitt ordval. Pramling, Klerfelt och Williams Graneld (1995) menar att svårighetsgraden oftast sammanfaller med intresse för uppgiften, ämnet eller aktiviteten. Om något är roligt väcks barnens intresse och om något är svårt blir det också ofta tråkigt. Mönstret när barn *söker hjälp vid svårigheter* sammanfattas enligt följande:

- Barn har ett mål med sina handlingar. De har roligt när de hjälper varandra med uppgifter, vilket samtidigt blir en hjälp till självhjälp ur svårigheter.
- Barns handlingar är att vara varandras lärare. Det är en positiv handling för barnen. Handlingen har bestämda syften för barnen: att bli bättre på uppgiften samt att försöka förstå uppgiften.

Att protestera vid svårigheter

Protesten som handling blir tydlig då barnen erfar en svårighet. Att protestera kan givetvis göras på varierande sätt. *Att lämna den gemensamma aktiviteten*, är ett av barnens sätt att protestera och ett mönster att hantera svårigheter. Samspelet och kommunikationen mellan barn och lärare brister uppenbarligen, då protesten tar form. Barnen blir inte delaktiga i samspels- och lärandesituationer och får sämre möjligheter att lära sig att ta hänsyn och lyssna till varandra (Ahlberg, 2001a, 2001b). De vuxna följer inte upp den situation som orsakar protesten med förfrågningar, förklaringar eller samtal

om vad som har hänt och varför barnen exempelvis lämnar den gemensamma aktiviteten. När barn lämnar en gemensam aktivitet står handlingen oftast för missnöje och besvikelse över att något inte är bra. Vad som orsakar protesten skulle kunna användas till en diskussion om att ta någon annans perspektiv eller attityd (Mead, 1934/1967).

Enligt Pramling Samuelsson och Mauritzson (1997) höjs nivån på aktiviteten när barnen samspekar med en lärare, men endast i direkt samspel. Vid samspel med andra barn, i par eller i mindre grupp, förekommer också en högre kognitiv utmaning i form av aktiviteter som känns meningsfulla i jämförelse med då barn arbetar ensamma. Forskarna påpekar vikten av att barn har möjlighet till egen kontroll där de känner att de kan klara uppgiften. I föreliggande studie upplever barnen inte att de klarar av eller har kontroll över en uppgift då de lämnar den gemensamma aktiviteten. Protesten är en flykt undan en svår uppgift i en svår situation. Hur påverkar själva situationen protestens verkan? Situationens roll är betydelsefull och ger underlag för hur protesten kommer till uttryck.

Att trotsa givna eller oskrivna regler är för barnen påtagligt. I samlings-situationen är barnen medvetna om när de trotsar regler, vilket är ett redskap för dem att komma ur svårigheter. De trotsar inte bara regler i hur en uppgift skall genomföras, utan protesterar också mot rådande arbetssätt och arbetsformer (Utbildningsdepartementet, 2006b) genom att avlägsna sig och göra andra aktiviteter som är förbjudna, exempelvis att tvätta penslar när detta inte är tillåtet eller prata med andra barn. De vuxna har intentioner som de vill följa vad gäller undervisningens innehåll, vilket dock har svårigheter att förankras i barnens erfarenhetsvärld, eftersom barnen själva inte erfar sig som delaktiga i samlings-situationen (Ahlberg, m.fl., 2002). Vad som följer är att barnen trotsar regler i protest. Protesten blir samtidigt ett redskap i handlingen som är tydlig i sitt budskap – att någonting i situationen inte är bra. Hur den vuxne tolkar barnens handling blir då betydelsefullt, mot bakgrund av vad barnen förmedlar genom sina handlingar (Mead, 1934/1967).

Det är i sig en protest mot de vuxnas makt och regler att barnen väljer att trotsa givna eller oskrivna regler. Många gånger utgår lärare från ett vuxenperspektiv med avseende på hur barn lär sig och vad som är viktigt och intressant för barn att lära (Johansson & Pramling Samuelsson, 2003). När regler är oskrivna, kan de beskrivas som alla de förbud gällandes vad barn får

göra och inte får göra – reglerna är inte tydliga och inte beskrivna eller förklarade av lärarna. Oavsett om reglerna är givna eller oskrivna, trotsar barnen dem som ett bevis på att samlingsituationen erfars som mindre betryggande.

När barn ger utlopp för en mer *dold protest*, sker detta på ett sätt som inte alltid uppmärksammas av lärarna som just en protest. Utifrån barnens perspektiv protesterar de mot uppgiften och samlingsituationen som de inte är delaktiga i (Ahlberg, 2001a, 2001b). Uppgiften blir på så sätt problematisk när en instruktion inte kan uppfattas som tydlig och barnen inte blir hjälpta ur svårigheterna. Ahlberg (1992, 1995) menar att barn uppvisar stor variation och mångfald i sätt att tänka kring hur exempelvis ett matematiskt problem kan lösas. Att ta sig ur en svårighet som ingår i en situation som barnen inte förstår är svårt i sig. Brist på samspel och kommunikation mellan barn och lärare, samt brist på möjligheter till delaktighet från barnens sida, skapar problem och protesten blir dold, när barnen inte vågar visa vad de erfår som svårigheter (Mead, 1934/1967; Ahlberg, m.fl., 2003; Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003). Att som lärare upptäcka barnens dolda protester, handlar om att vara lyhörd för barns signaler i samlingsituationen. Utifrån studiens teoretiska utgångspunkter (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003, Ahlberg, 2007a, 2007b; Mead, 1934/1967) framhålls vikten av samspelets och kommunikationens betydelse för barn och lärare, där varje enskilt barns tankar och erfarenheter bör komma till uttryck. När barn protesterar dolt, blir deras tankar och erfarenheter mindre synliga för lärarna, vilket missgynnar barns intresse och lust att lära. Den dolda protesten förblir dold när barn och lärare inte möts i kommunikation och samspel.

Barn kan också *protestera trots lärares närvaro*. Protesten visar på barnens osäkerhet kring uppgiften och att de inte riktigt har förstått vad lärarna menar. Barnen erfår att de inte blir hjälpta ur svårigheterna och protesten blir deras väg ut ur den uppkomna situationen. Även om det förekommer ett samspel och en kommunikation mellan barn och lärare, erfår barnen att lärarna inte förstår vad som är svårt för dem (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003; Ahlberg, 2001a, 2001b; Mead, 1934/1967). En fråga är dock om barnen blir hjälpta ur svårigheterna när de själva inte erfår sig som hjälpta. Det är tydligt att det föreligger problem i kommunikationen mellan barn och lärare. Hur barnen hanterar samlingsituationen och lärarnas visade intresse, väcker frågor. I kommunikationen når lärarna barnen till en viss gräns, men inte fullt

ut. Svårigheter blir på så sätt ett problem som inte lyfts fram i kommunikationen mellan lärare och barn. Ett visat intresse från lärarna hanteras av barnen som om intresset inte har någon större tyngd beträffande förståelse av svårigheter. Protesten blir då en handling för barnen att ta till. Mönstret inom protestens olika handlingar i samband med svårigheter tar sig följande uttryck:

- Barn trotsar regler i protest, då de inte upplever sig som delaktiga i samspels- och lärandesituationer. De trotsar inte bara regler om hur en uppgift skall genomföras, utan protesterar också mot rådande arbetssätt och arbetsformer.
- Barn handlar utifrån att uppgiften erfars som problematisk när en instruktion inte uppfattas som tydlig. Protesten blir ett sätt att komma ur den uppkomna svårigheten.
- Lärare följer inte upp den situation som orsakar protesten med förfrågningar, förklaringar eller samtal om vad som har hänt och varför barnen protesterar.
- Lärare har intentioner vad gäller den pedagogiska samlingens innehåll och mål men har svårigheter att förankra detta i barnens erfarenhetsvärld.

Att använda leken som redskap för att hantera svårigheter

Att smyggleka vid svårigheter – att initiera förbjuden lek, är för barnen användbart när de möter en svårighet i den pedagogiska samlingen. Barn är uppfinningsrika i den bemärkelsen att de smyger med att de vill leka och vet att de inte kan leka när de vill. Leken ger barn möjligheter att erövra världen, samt främjar barns utveckling och lärande, menar Doverborg och Pramling Samuelsson (1999). Leken stimulerar även språket, samt det matematiska tänkandet. Vad som är påfallande i föreliggande studie, är barnens egna idéer om hur de skall handla för att komma ur en svårighet. Barnen väntar inte på att det skall bli tillåtet att leka. De är delaktiga i varandras situation när de smygglekar (Ahlberg, 2001a, 2001b; Johansson och Pramling Samuelsson, 2002). ”Titta Oskar vad jag har gjort!” säger Othelia till Oskar och håller upp sitt flygplan, vikt av papper. Othelias lekglädje smittar av sig på flera andra

barn. De *är* i leken och har i just den stunden lagt svårigheter bakom sig. Hur barnen använder leken som handlingsredskap att hantera svårigheter kan förklaras med hur de erfar uppgiften och i vilket sammanhang uppgiften ingår.

Är delaktigheten och samspelet meningsfullt, erfars uppgiften som mindre svår. Ett samspel som skulle kunna hjälpa barnen ur svårigheter förekommer i mindre grad mellan lärare och barn, däremot förekommer ett samspel sinsemellan barnen i initierandet av den förbjudna leken (Mead, 1934/1967). Att smyggleka vid svårigheter är inte bara en metod för barn att komma ifrån svårigheter, utan även ett sätt att uttrycka fantasi och kreativitet. Barns smygglek gör anspråk på fantasi och kreativitet, vilket är ett inslag i den förbjudna leken (Johansson & Pramling Samuelsson, 2002, 2006). Den förbjudna leken innehåller flera planeringssteg för barnen eftersom den inte är tillåten och dessutom förekommer i skymundan. Barnen får fundera ut hur de ska undgå upptäckt, samt vilka klasskamrater som ska få lekinviter. Den kreativitet som barnen använder när de initierar förbjuden lek är samtidigt en hjälp att hantera svårigheter. Indirekt lär sig barnen planera och använda strategier som ger dem redskap i mötet med andra svårigheter.

Då *barnen öppet visar vilja till lek, men inte får leka*, handlar det för barnen om en situation som erfars som svår och som de vill ta sig ur. Situationen är varken rolig eller intressant för barnen och de visar öppet för andra klasskamrater och lärare att de vill leka. Ett exempel är när Pelle i intervjun förklarar lekens betydelse med att säga ”det e mycket roligare än att jobba”. Att barnen anser lek som roligare bottnar inte enbart i *att* arbeta med uppgiften, utan också *hur* den är utformad och presenterad av läraren. En uppgift kan vara tråkig och svår, men även tråkig och lätt. Enligt Ahlberg m.fl. (2005) är det viktigt att undervisningen anpassas till det enskilda barnet och dess möjlighet att lära. Att barnens intresse i föreliggande studie riktas mot leken är i sig inte märkvärdigt när undervisningen erfars som ointressant och uppgiften som svår. Vad som skiljer sig från samlingsituationer där leken är mer tillåtande, är lärarnas förhållningssätt till lekens betydelse. Lärarnas förhållningssätt till leken är konsekvent i den bemärkelsen att inget barn får leka oavsett vad som händer i den pedagogiska samlings-

Det kan i sig vara förståeligt, när det handlar om en strukturerad samlingsverksamhet, att barnen inte har tillåtelse att leka när de själva vill. Den

pedagogiska samlingen präglas dock av väldigt lite möjligheter till delaktighet och lärande (Ahlberg, 1999; Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003). Kommunikationen från lärare till barn går ut på att förmedla betydelsen av att arbeta färdigt först, vilket samtidigt medför att leken inte används som redskap att hantera svårigheter i undervisningssyfte. Handlingen från lärarna är tydlig avseende vilka regler som gäller (Mead, 1934/1967). Belöningen, leken, kommer när uppgiften är färdigarbetad, men barnen hjälps inte ur svårigheterna. Struktur och ordning anses som viktiga i genomförandet av innehåll och arbetssätt enligt förskoleklassens läroplan Lpo 94 (Utbildningsdepartementet, 2006b). Att förena struktur och ordning med ett arbetssätt som utgår från barnens perspektiv visar sig vara problematiskt för lärarna (Johansson & Pramling Samuelsson, 2006).

När *enbart vissa barn får leka*, förekommer som i beskrivningen ovan en belöning i form av lek när en uppgift är färdigarbetad. Att vissa barn får leka mer än andra, beror på hur barnen arbetar med uppgiften och om behovet av lek anses vara mer eller mindre viktigt för respektive barn. När *ett* barn ges mer tid till lek än andra barn, syns ett mönster i och med att barnet av den vuxne anses vara i behov av extra tid. Att vissa barn får leka och andra inte, handlar för lärarna om att hålla ordningen och samtidigt ge de barn som anses ha störst behov av rörelse, möjlighet att få springa av sig i leken inom en viss bestämd tidsram. De barn som anses ha störst behov av lek, uppfattas som stökiga och okoncentrerade i samband med stillasittande arbetsuppgifter. De barn som får springa av sig kan bli hjälpta kortsiktigt ur svårigheter, men på längre sikt behövs ett arbetssätt som fångar alla barns intresse (Pramling Samuelsson & Sheridan, 1999).

Någon delaktighet från barnens sida när det handlar om att påverka innehåll arbetssätt och arbetsformer ser inte ut att förekomma (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003; Ahlberg m.fl., 2003). Barnen ges ingen möjlighet till samarbete kring vare sig uppgifter eller lek i en situation som inte främjar samspelet och delaktigheten. Utifrån ett perspektiv på lek, där lek betraktas som ett sätt att förstå sin omvärld, får barnen sämre gehör för att komma ur svårigheter (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003). Leken ger barn möjligheter att ta andra barns attityd/perspektiv i en lek- och lärandesituation och främjar på så vis förståelsen för andra barns olika sätt att handla (Mead, 1934/1967).

När vissa barn får mer utrymme till lek, ger detta signaler till andra barn i klassen vad som gäller för att vara ett av de barn som får leka. Studien visar att leken eftersträvas, även om den får existera inom en bestämd tidsram. Ett tydligt mönster är att barn gärna vill leka, men väljer bort leken, eftersom det är bråkiga barn som får möjligheter till lek under samlingsituationen och duktiga barn får använda rasten till att leka. Bakgrunden till lekmöjligheter är på så sätt olika för barn. Att använda leken som redskap att hantera svårigheter blir för barnen snarare en önskan än något som går att realisera i praktiken. En jämförelse kan göras med Johansson och Pramling Samuelsson (2006), huruvida lek är i förgrunden eller i bakgrunden för lärarnas meningsskapande och det dilemma som lärare många gånger möter i arbetet med att integrera lek och lärande.

Att öppet visa vilja till lek och få leka visar att lek är tillåten av lärarna. Barnens vilja till lek bekräftas av lärarna då de tolkar de symboler som barnen förmedlar (Mead, 1934/1967). I kommunikationen mellan barn och lärare/-barn (Ahlberg, 2001a, 2001b), uttrycks en förståelse för barnens önskan om lek. Då flickorna Susanne och Sofia erfar uppgiften som en svårighet säger de först till varandra ”skall vi fråga fröken om vi får gå och leka med våra dockor?” ”Du (Sofia) och Susanna kan leka den stund som är kvar”, svarar läraren och deras lekhandling blir bekräftad av den vuxne. För Sofia och Susanna är det en positiv upplevelse att läraren förstår dem, hur de funderar kring varför de vill leka och vilken betydelse leken har för dem.

Det framgår att barnens handlingar för att ta sig ur svårigheter är att vilja leka. De kommunicerar först med varandra, innan de frågar lärarna om att få gå ifrån och leka. Likaså handlar lärarna genom att ge barnen möjligheter att leka. Vad som kan märkas är barnens glädje över att lärarna förstår deras önskan om lek. Lek är en viktig del i lärandeprocessen, menar Johansson och Pramling Samuelsson (2002) men används dock inte av lärarna i studien som en integrerad del i lärandet, utan blir snarare ett avbrott i arbetet med uppgiften. Svårigheter i en uppgift blir på detta sätt inte heller problematiserad av lärare, så att barn lär sig se olika sätt att tänka kring svårigheter. Att komma ur svårigheter handlar samtidigt om att lära sig olika sätt att lösa svårigheter med hjälp av samspel, kommunikation och delaktighet, vilket stimulerar till problemlösning och lärande. När barnen blir bekräftade i sin lust att leka skapas ett ömsesidigt förtroende mellan barn och vuxen. Barnen vet att lärarna förstår dem och de känner sig delaktiga i samspelet och

kommunikationen. Mönstret blir tydligt som att lärarna tolkar barns handlingar och symboler utifrån vad barnen avser (Mead, 1934/1967).

Ytterligare ett sätt att använda leken som redskap är *att inte våga visa vilja till lek, men ha en underliggande önskan om lek*. I denna handling uttrycks syftet med leken från lärarnas sida vara en belöning eller en belöning när en uppgift genomförts eller när barnen inte förstår en svår uppgift. Att som lärare ha en ambition att hjälpa barnen ur svårigheter kan vara en anledning till att uppmuntra dem till lek i samband med eller efter en genomförd uppgift. Från barnens perspektiv blir detta problematiskt när budskapet är tvetydigt. Ska de arbeta med sina uppgifter eller är det tillåtet att leka? Lärarna visar att de ger dubbla budskap och barnen blir osäkra på vad som egentligen förväntas av dem.

Barnen uppfattar leken som en belöning, men med en baksida – att arbeta hemma med uppgifter som inte hinns med i den pedagogiska samlingen. De upplever att arbetstiden måste tas igen senare, eftersom leken stjälar tid från uppgiften och inte anses som förenlig med lärande (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003; Johansson & Pramling Samuelsson, 2006). Barnens handlingar för att komma ur svårigheter blir att arbeta med sina uppgifter, samtidigt som det blir ett krav som barnen lägger på sig själva – uppgift eller lek. Barnen är medvetna om vad som gäller i samlingsituationen och har egentligen inte någon valsituation. Den underliggande önskan om att få leka får just bli en önskan, då samspelet mellan barn och lärare/barn inte förekommer i någon större omfattning (Mead, 1934/1967). En inbjudan till delaktighet förekommer dock från lärarnas sida men utvecklas inte vidare, då barnen inte tar emot erbjudandet (Ahlberg, 2001a, 2001b). Mönstret, hur barn sammantaget använder leken som redskap att hantera svårigheter, visar sig enligt följande:

- Barn erfar att det är roligare att leka än att arbeta med en uppgift. Hur barnen resonerar kring leken och svårigheter med uppgiften, bottnar i uppgiftens utformning och hur den är förklarad av läraren.
- Barn får leka tidvis och ibland får enbart vissa barn leka. Hur barnen arbetar med uppgiften, avgör om behovet av lek anses vara mer eller mindre viktigt hos respektive barn, enligt lärarna.

- Barn vill gärna leka, men väljer bort leken, eftersom det är bråkiga barn som får möjligheter till lek under samlingsituationen och duktiga barn får använda rasten till att leka.
- Barn som visar att de vill leka, uppfattas som stökiga och okoncentrerade i samband med stillasittande arbetsuppgifter.
- Lärare ger lek som en belöning när barn presterat något eller är färdiga med sina uppgifter.

Sammanfattande reflektioner och analys

Sammantaget visar analysen på *vad* barn på en kollektiv nivå erfar som svårigheter och *hur de* hanterar svårigheter. Olika sätt att erfa och hantera svårigheter visar sig genom barnens olika handlingar i samspelet med vuxna och andra barn. Det är när samspelet, kommunikationen och delaktigheten mellan lärare, barn och uppgift i den pedagogiska samlingsituationen brister, som svårigheter visar sig. Pramling Samuelsson och Mauritzson (1997) menar att en aktiv vuxen som samspekar med sexåringen på dess villkor och förutsättningar är den bästa läraren ett barn kan ha.

Resultatet i föreliggande studie visar att barnens perspektiv inte blir uppmärksammat i tillräcklig omfattning inom samspelet. Kommunikationen får mindre utrymme och barnens delaktighet blir till stora delar begränsad. Barnens uppfattning om sig själva vad gäller självkänsla och förmåga att lära blir inte bemött utifrån barnens perspektiv i önskvärd grad. För att barnens erfarenhetsvärld och perspektiv skall kunna tas tillvara, handlar det enligt Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2003), många gånger om den *kritiska skärningspunkten* (s. 15) som relationen mellan barns och vuxnas världar utgör, när det gäller utrymme i en pedagogisk verksamhet.

Den samlade analytiska beskrivningen utifrån de tre teoretiska utgångspunkterna (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003, Ahlberg, 2001a, 2001b; Mead, 1934/1967) visar att barnen ofta erfar uppgiften och dess innehållsliga aspekter (siffror, bokstäver etc.) som en svårighet. Barn i fem- till sexårsåldern kan förstå en siffra som visas för dem på exempelvis almanackan, menar Doverborg (1987), men vilket datum som siffran står för har de svårigheter med att kunna förklara. I ett exempel från föreliggande

studie säger Cissi ”jag fick dra på almanackan å läsa...jag visste inte månaden...jag vet bara min månad, när jag fyller år”.

Analysen visar att siffror och bokstäver eller andra detaljer orsakar svårigheter. Om det är bokstäver, siffror eller att färglägga innanför en av vuxna bestämd linje etc. spelar mindre roll för flera barn i studien. De berättar om olika detaljer som är svåra och blandar ihop bokstäver och siffror. Barn som erfar flera olika detaljer som svåra, är osäkra på vad de skall lära sig och hur de skall göra detta. Osäkerheten hur de skall genomföra uppgiften speglar sig i deras sätt att tala om uppgiften. De förstår inte vad, hur eller varför de skall göra en uppgift. Några barn har trots allt handlingsplaner på hur en uppgift kan bli lättare att genomföra för att underlätta svårigheter (resultatkapitel 6, delområde b, *att erfara sig som mindre delaktig i uppgiften*). Samtliga barn knyter an till svårigheter i uppgiften samtidigt som de vidrör kringliggande faktorer såsom samspel, kommunikation och delaktighet.

När barnen interagerar med andra barn och lärare, handlar samspelet om att den vuxne förmedlar ett innehåll som barnen inte har kunskap om eller förståelse för. Barnen kan inte alltid förstå och sätta sig in i hur den vuxne tänker när det gäller förklaringar kring en uppgift. Svårigheten framträder tydligt i en situation där barn och lärare har olika utgångspunkter på vad som är svårt (Johansson & Pramling Samuelsson, 2003; Pramling Samuelsson & Sheridan, 2003).

I ljuset av studiens teoretiska utgångspunkter visar resultaten att barns olika sätt att erfara och hantera svårigheter inte får det utrymme som barn ger uttryck för att de önskar (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003). Vad och hur barn funderar i samband med den egna förmågan, uppgiften eller handlingen (att söka hjälp, att protestera och att använda leken) blir i mindre grad uppmärksammat av lärarna, vilket framför allt är synligt från en utvecklingspedagogisk utgångspunkt.

Utifrån ett kommunikativt relationsinriktat perspektiv blir barns olika sätt att erfara den egna förmågan, uppgiften eller handlingen som en svårighet tydlig eftersom en skola för alla barn är ett mål att uppnå (Ahlberg, 2007a, 2007b; Utbildningsdepartementet, 2006b). Svårigheter är inte individbundna utan uppkommer i det sammanhang som barnet ingår.

En symbolisk interaktionisk utgångspunkt visar framför allt på att barns erfarenhet av den egna förmågan, uppgiften eller handlingen inte tolkas av lärare utifrån vad som är avsikten (Mead, 1934/1967). Att förstå barns symboler/handlingar fordrar kunskap om barns erfarenhetsvärld och om samspels- och kommunikationsmönster. Den symboliska interaktionismen handlar i föreliggande studie om en social process som barn deltar i genom att kommunicera med hjälp av symboler/handlingar.

Avslutningsvis visar de teoretiska utgångspunkterna att de enskilda teorierna fokuserar på såväl olika aspekter som gemensamma aspekter av barns olika sätt att erfara och hantera svårigheter. Den gemensamma nämnaren är framför allt barns perspektiv utifrån en skola för alla barn.

DEL 4
SAMMANFATTNING OCH DISKUSSION
AV STUDIEN

DISKUSSION

I detta kapitel ger jag först några reflektioner kring forskningsansats, metoder för datainsamling och analys. Därefter följer en sammanfattning av resultaten i huvuddrag utifrån de olika huvudområdena/delområdena (barns erfارande av svårigheter samt barns handlingar vid svårigheter). Betoningen ligger på barns perspektiv, vilket är den gemensamma kärnan och skärningspunkten mellan teorierna. En fördjupad diskussion kring barns perspektiv i ljuset av studiens teoretiska utgångspunkter presenteras därefter samt relationen till annan forskning. Diskussionen av studiens teoretiska utgångspunkter har för avsikt att knyta ihop lek och lärande samt visa på att svårigheter kan erfaras mer eller mindre av alla barn beroende på hur barns delaktighet, kommunikation och samspel ges utrymme i den pedagogiska samlingen. I den pedagogiska samlingen har läraren en viktig roll vad gäller att fånga barns intresse för lärande, vilket lyfts fram i diskussionen kring barns perspektiv i en skola för alla. Kapitlet avslutas med reflektioner samt förslag på fortsatt forskning.

Reflektioner kring forskningsansats, metoder för datainsamling och analys

Föreliggande studie har syftat till att studera barns olika sätt att erfara och hantera svårigheter. Frågor som har varit i fokus är: Vad erfara barn som svårigheter i den pedagogiska samlingen? Hur hanterar barn dessa svårigheter? Hur handlar barn för att komma ur svårigheter? Hur handlar lärare för att hjälpa barn ur svårigheter? De fyra forskningsfrågorna är relaterade till varandra och har betoningen på barns erfارande och handlingar men också lärares handlingar. Avsikten var först och främst att betona och lyfta fram barns perspektiv genom barns egna ord och handlingar, vilka också tolkats utifrån deras egna utsagor. Barns erfارande och handlingar har alltså fått mer utrymme än lärares, då detta var studiens syfte. Det kan vara problematiskt att göra anspråk på att ta barns perspektiv. I denna studie är dock ambitionen att vara medveten om vad barn erfara som svårigheter och hur barn uttrycker detta i handlingar. Vid studium av barns olika sätt att erfara och hantera svårigheter är videoobservationer samt barnintervjuer enligt återkopplingsmetoden (s.k. Stimulated Recall) de datainsamlingsmetoder som nyttjats. Datainsamlingsmetoderna har flera fördelar bl.a. att barnens egna ord får komma till uttryck i

intervjuerna genom s.k. återkoppling till videoobservationerna. Att få hjälp med att komma ihåg en händelse via återkoppling, medverkar till att säkerställa att barnen talar om samma händelse som jag som forskare söker svar på. Syftet var att fånga svårigheter, men det är viktigt att tydliggöra att barnen inte blev påtvingade att tala om svårigheter som de egentligen inte upplevde. Särskild försiktighet har vidtagits när det gäller att inte värdera barnens svar som mer eller mindre trovärdiga. Frågan som då kan ställas är vilka svar som kan uppfattas som trovärdiga eller inte trovärdiga. Mot bakgrund av barns perspektiv beaktas dock att det är sexåringens uppfattningar och erfarenheter som uttrycks och inte en vuxens.

Videoobservationer och barnintervjuer enligt återkopplingsmetoden är i denna studie relaterade till varandra; videoobservationer utgjorde underlaget vid återkopplingen, vilket medverkade till att de olika forskningsmetoderna fick en stark relation till varandra. Det är viktigt att vara medveten om hur en videokamera fungerar och att intervjutekniken har betydelse för vad som sedan analyseras och framkommer som resultat. Återkopplingsmetoden ger inte bara svar på intervjupersonernas erfarenheter av den pedagogiska samlingen, utan medverkar samtidigt till ett lärandetillfälle för barnet. Det fordras en kunskap om hur barn i förskoleåldern erfar olika lärandesituationer för att kunna ställa intervjufrågor som är anpassade efter sexåringens erfarenhet. Som tidigare anställd på förskola och skola och nu som lärarutbildare har yngre barns lärande varit i fokus såväl praktiskt som teoretiskt.

På vilket sätt påverkas barnen av att en utomstående kommer in i deras klassrum, videofilmar och ställer frågor? På denna fråga finns det förstås olika svar (Corsaro, 1982). En viss påverkan är dock oundviklig i den bemärkelsen att människan/barnet påverkas i det samspel och den kommunikation som förekommer mellan människor, därav en anledning till att två besök med videokamera och bandspelare vidtogs innan själva datainsamlingen påbörjades. Som forskare får man fundera över om den aktuella situationen påverkas genom närvaron och hur man på bästa sätt kan undvika att påverka barn och vuxna. I denna studie hanterades situationen varsamt i den bemärkelsen att jag försökte väcka så lite uppmärksamhet som var möjligt. Det gällde att anpassa sig till verksamhetens rutiner samt att vara tydlig till lärare att de inte skulle ändra rutiner och planering av teman i den pedagogiska samlingen på grund av datainsamlingen.

Det empiriska datamaterialet är grundat på ett relativt stort antal barnintervjuer (115) och videoobservationer (20). Datamaterialet har genererat verbal kommunikation men också kommunikation som av Mead (1934/1967) beskrivs som symboler och gester. I detta avseende har kommunikationen, verbal, som icke-verbal varit en väsentlig faktor i samspelet mellan barn och lärare/barn och visar på vad barn erfar som svårigheter samt hur de hanterat svårigheter. Verbal, som icke-verbal kommunikation används ofta samtidigt av barnen i studien. Orden förstärks med symboler och gester och handlingarna blir på så sätt tydligare att tolka. Både validiteten och reliabiliteten stärks när tolkningen av en situation underlättas. När barnen enbart använder symboler och gester blir det därför särskilt angeläget att försöka tolka dem utifrån vad barnen avser att uttrycka.

Barn som undersökningspersoner diskuteras ofta inom forskning. Det handlar om yngre barns trovärdighet när de exempelvis intervjuas (Kjörholt, 1991). Forskare inom fältet är dock införstådda med yngre barns förmågor och att det inte är omöjligt att analysera videosekvenser och barnintervjuer där yngre barn medverkar. Den barnforskning som håller sig i framkanten inom forskningsfältet, har visat att det går att forska både ”på” och ”med” barn som inte har börjat i grundskolan. Forskningsmetoderna har utvecklats successivt och barns egna erfarenheter anses som viktiga (Doverborg & Pramling Samuelsson, 2000a). Valet av förfaringssätt vid analysen av videoobservationerna och barnintervjuerna har enligt min bedömning varit fruktbar och bidragit till kunskap som lyfter fram såväl barns erfarenheter som barns handlingar. I analysen av den pedagogiska samlingen har databilden fångat vad barn erfar som svårigheter och hur de hanterat svårigheter. Analysen av resultatet visar på en fördjupad förståelse av en komplex situation¹⁵ genom att visa på samspelets, kommunikationens, delaktighetens samt lärandets betydelse för barns olika sätt att erfara och hantera svårigheter.

¹⁵ Situationen är komplex på grund av förskoleklassen som skolform och lärandeform vilken står mitt emellan förskolans och skolans pedagogiska traditioner (Utbildningsdepartementet, 2006a, 2006b). Samlingen har också traditioner att falla tillbaka på, först och främst från förskolan och tidigare former av barnverksamhet som var mera lärandeorienterade men också från skolans mer förmedlingsinriktade samlingar (Rubinstein Reich, 1993).

Sammanfattning och diskussion av resultaten i huvuddrag

Barns erfارande av svårigheter i ljust av barns perspektiv

Resultatet av analysen visar att svårigheter relateras till *den egna förmågan* (A) eller *uppgiften* (B) och den situation som de ingår i. Om situationen är barninitierad eller vuxeninitierad visar sig också i utfallet.

A. Barn erfar den egna förmågan som en svårighet

- a. Att inte duga – att uppleva begränsning
- b. Att vara orolig för att göra fel

I huvudområde A handlar svårigheter om att inte duga och vara orolig för att göra fel. Svårigheter blir personifierade, vilket kan leda till att barnen blir ägare till sina upplevda svårigheter. Innebörden av att som vuxen i mindre grad utgå från barns perspektiv speglas tydligt. Framför allt är detta påtagligt i en vuxeninitierad situation där barns delaktighet, kommunikation och samspel i mindre grad uppmärksammas. Någon skillnad mellan delområdena a och b vad gäller att som lärare utgå från barns perspektiv föreligger inte. Skillnaden ligger snarare i barnens sätt att visa att de erfar svårigheter, antingen genom att ge uttryck för att inte duga eller ge uttryck för att vara oroliga över att göra fel. Även om denna skillnad är relativt liten, är den dock märkbar. I delområde a förekommer en tydlig koppling mellan att tala (barnintervju) om att inte duga och att visa med gester och symboler (videoobservation) att inte duga. I delområde b gör jag en liknande iakttagelse, barnen talar om sin oro över att göra fel, likaväl som detta är tydligt i deras handlingar (videoobservationerna). Konsekvenserna blir att barnen upplever att de inte bli tagna på allvar med vad som uppfattas som svårt. De blir inte uppmärksammade i en för dem svår situation, vilket medför att upplevelsen av att kunna åstadkomma något som är bra och uppskattat blir problematiskt.

Inom huvudområde B, illustreras barns erfارande av uppgiften som en svårighet.

B. Barn erfar uppgiften som en svårighet

- a. Att erfara att läraren inte förstår att uppgiften är svår
- b. Att erfara sig som mindre delaktig i uppgiften
- c. Att inte förstå lärarens instruktioner

När barn erfar svårigheter med uppgifter är det delaktighet, samspel och kommunikation som spelar en betydande roll för erfandet av svårigheten. Analysen visar att situationen ofta är vuxeninitierad och uppgifter förmedlas genom instruktioner. Det förekommer inte någon åtskillnad mellan de tre delområdena vad gäller lärares förhållande till barns perspektiv. Lärarnas vilja är visserligen att hjälpa barnen ur svårigheterna, de har intentioner att barnen skall klara uppgiften, men uppmärksammar inte vad barnen erfar som svårigheter. Att i mindre grad ta barns perspektiv som utgångspunkt är återigen en gemensam faktor i de studerade lärandesituationerna. I huvudområde B, liksom i huvudområde A framkommer att förhållandet mellan vad barn säger i intervjuerna och hur de sedan handlar är förhållandevis samstämmigt (videoobservationer).

Barns handlingar i ljustet av barns perspektiv

Detta avsnitt relateras till barns handlingar och hur barn hanterar svårigheter. Barnen *söker hjälp vid svårigheter (A)*, *protesterar vid svårigheter (B)* och *använder leken som redskap att hantera svårigheter (C)*.

A. Barns handlingar är att söka hjälp vid svårigheter

- a. Att initiera dolt samarbete
- b. Att ta hjälp av en jämnårig kamrat som anses kunna
- c. Att vilja ha lärarens tillgänglighet
- d. Att vara varandras lärare – barn hjälper barn

Mönstret visar att barn har ett mål med sina handlingar (a-d). Handlingen har bestämda syften för barnen: att bli bättre på uppgiften samt att försöka förstå uppgiften. Barns perspektiv är mer eller mindre synligt hos lärare när barn söker hjälp vid svårigheter. I delområde a är barns perspektiv mindre framträdande i jämförelse med de övriga delområdena, vilket kan bero på lärarens förhållningssätt till barnens initiering av samarbete. I delområde b förekommer ett visst engagemang vad gäller att uppmärksamma barnen, även om detta är i mindre utsträckning. En jämförelse kan här göras med c-området, där analysen visar att barns perspektiv i viss grad existerar. Inom d-området visar resultatet av analysen att lärare har ett tydligare fokus på barns perspektiv samt att det finns ett samförstånd mellan barn och lärare.

När barn protesterar vid svårigheter finns en tydlig koppling till att barns perspektiv i mindre grad förekommer hos lärare. Protesthandlingen visar hur protesten tar sig uttryck i den pedagogiska samlingen.

B. Barns handlingar är att protestera vid svårigheter

- a. Att lämna den gemensamma aktiviteten
- b. Att trotsa givna eller oskrivna regler
- c. Att protestera dolt
- d. Att protestera trots lärarens närvaro – att önska hennes närvaro mera

Delområdena a-d illustrerar hur en protesthandling tar sig uttryck. Barnen lämnar den gemensamma aktiviteten eller trotsar regler i protest, då de inte upplever sig som delaktiga i samspels- och lärandesituationen. Analysen visar att barns perspektiv dominerar i mindre grad och det förekommer inte någon utmärkande skillnad mellan delområdena a-c. Inom delområde d blir barns perspektiv dock synligt då ett visst samspel och en viss kommunikation förekommer mellan barn och vuxen, eftersom det förs en dialog i samspelet om de uppgifter som barnen arbetar med.

Leken representerar liksom övriga handlingar ett sätt att hantera svårigheter. Hur barnen använder lekhandlingen ger analysen svar på med följande beskrivning.

C. Barns handlingar är att använda leken som redskap att hantera svårigheter

- a. Att smygleka vid svårigheter – att initiera förbjuden lek
- b. Att öppet visa vilja till lek – att inte få leka
- c. Att öppet visa vilja till lek – att få leka i varierande omfattning
- d. Att öppet visa vilja till lek – att få leka
- e. Att inte våga visa vilja till lek – att ha en underliggande önskan om lek

Barns perspektiv lyfts i varierande grad fram av lärare när barn på olika sätt använder leken som handling. Barnen önskar leka, vilket är en gemensam önskan men möter olika motstånd från lärarna. Inom delområde a, b och c förekommer barns perspektiv i mindre omfattning, medan delområde d och e pekar på att lärare försöker ta barns perspektiv, framför allt vad gäller delområde d. Varför lärarna i delområdena a, b och c i mindre omfattning utgår från barns perspektiv kan handla om uppfattningar att lek har svårigheter att integreras med lärande i en skolform som förskoleklassen. Förskoleklassen betraktas av flera lärare som en mer skollik under-

visningsform där lek och lärande särskiljs; lärande sker stillasittande i skolbänken i samband med en arbetsuppgift och lek sker på skolgården på rasten. De videofilmade samlingssituationerna visar tydligt att de vuxna inte uppmärksammar barnens lust att leka och inte använder barnens intresse för lek i lärandesituationen. Barnen försöker också på sitt sätt påkalla uppmärksamhet och visa de vuxna att lek är någonting som bör integreras i den pedagogiska samlingen. När lärarna särskiljer lek och lärande ger de barnen signaler att lek och lärande har olika funktion och plats i förskoleklassens pedagogiska samling, vilket kan få till följd att leken blir något som varken är viktigt eller betydelsefullt i en lärandesituation.

Sammanfattningsvis spelar det en väsentlig roll hur barns perspektiv beaktas i lärandesituationen (samtliga huvudområden/delområden). I det mönster som framkommer är mer eller mindre frånvaro av barns perspektiv en tydlig faktor i samspelet mellan barn och lärare. En av slutsatserna är att kommunikationen, samspelet och delaktigheten har betydelse för hur svårigheter erfars och hanteras i den pedagogiska samlingen. Det kommunikativa sammanhanget är avgörande för hur barns lärande tar skepnad, vilket kan relateras till hur svårigheter erfars i samband med att lärandesituationen tar sig uttryck för barnen (Ahlberg, 2001a, 2001b).

Resultatet visar att barns delaktighet till viss del medför att de erfär lärandesituationen som mindre svår. En tänkbar orsak kan vara att svårigheter erfars i en kontext där barnen upplever att de har inflytande och blir lyssnade till och tagna på allvar utifrån deras perspektiv (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003). Med utgångspunkt i Meads (1934/1967) texter kan svårigheter, motstånd eller problem tolkas som ”naturliga” upplevelser eller känslor som ska få finnas i det sociala livet. Mead menar att en problematisk situation snarare kan leda till kreativa handlingar. När barnen i den pedagogiska samlingen erfär svårigheter kan dessa också leda till kreativa handlingar i en lärandesituation – barn tar initiativ och påkallar uppmärksamhet. Svårigheter som erfars behöver alltså inte betyda att dessa inte går att övervinna för barnen i samlingen om de har förstående och kunniga lärare som stödjer dem i lärandeprocessen.

Barnen uttrycker med symboler och handlingar vad de erfär som svårigheter och hur de handlar vid svårigheter. Analysen av lärares bemötande av barnens symboler visar hur en situation för att organisera lärande i förskoleklassen kan

gestalta sig (Mead, 1934/1967). I en situation där barn och lärare har en positiv relation i den bemärkelsen att den vuxne utgår från barns erfarenhetsvärld ökar möjligheten till ett aktivt deltagande och samspel mellan barn och lärare. Detta är framför allt viktigt med betoning på lärarens roll i en relation som mynnar ut i ett positivt samspel mellan barn och lärare. Vid de tillfällen när lärare har problem att fånga barns perspektiv handlar det om flera samverkande faktorer, exempelvis organisationen av den pedagogiska samlingen samt samspelet och kommunikationen mellan lärare och barn.

Planeringen av den pedagogiska samlingen visar att lärarna är målmedvetna och upplever förskoleklassen som en viktig skolform. Likaledes uppvisar lärarna att de erfar samlingen som en pedagogisk lärandesituation och undervisningssituation som förbereder barnen för grundskolans undervisning. Det förefaller dock som att lärarna har svårt att realisera mål och syfte med den pedagogiska samlingen som lärandesituation. Uppgifterna som barnen arbetar med är mer eller mindre stimulerande och presenteras på ett sätt som många gånger inte väcker intresse eller så förstår barnen inte hur de skall utföra uppgiften. När barnen arbetar med skolförberedande uppgifter ses lärare i mindre grad föra en kommunikation med barnen kring uppgiftens genomförande och om något i uppgiften erfars som svårt. I samspelet mellan lärare och barn ger lärarna mest instruktioner om hur uppgiften skall utföras. Barnens delaktighet i samspelet ges på så sätt mindre utrymme.

Barns och lärares möjligheter och/eller hinder i samspelet i den pedagogiska samlingen?

Barns olika sätt att erfa och hantera svårigheter visar på de möjligheter och/eller hinder som en lärandesituation kan medföra för barn och lärare. Upplevelsen av att en handling kan medföra en möjlighet eller kanske ett hinder, påverkar också hur man tänker kring handlingen. Barnen använder handlingar som kan vara mer eller mindre framgångsrika mot bakgrund av de möjligheter och/eller hinder som en handling kan resultera i. En handling kan vara framgångsrik för barnen själva eller för läraren eller för samtliga inblandade inom ramen för det handlingsmönster som visar sig. Beroende på om barnen söker hjälp vid svårigheter, protesterar vid svårigheter eller använder leken som redskap för att hantera svårigheter ger det barn och lärare olika utgångspunkter som är mer eller mindre framgångsrika och som kan medföra möjligheter och/eller hinder för barn och lärare.

Att söka hjälp vid svårigheter

Att söka hjälp vid svårigheter för att lösa ett problem eller en svårighet, kan sägas vara en framgångsrik strategi och en möjlighet för barnen om kontakten och kommunikationen ger dem de redskap som de önskar. Likväl kan en handling innebära en motgång eller ett hinder för barnen om de inte uppnår sina mål, känner sig orättvist behandlade eller på annat sätt erfar situationen och samspelet som negativt. En framgång kan då vara att få en trygg vuxen som lyssnar på vad som upplevs som svårt eller en klasskamrat som man litar på och upplever som duktig (Ahlberg, 1999, 2001a, 2001b).

En möjlighet kan också vara att någon äntligen kommer fram till ”min plats” efter att ha påkallat hjälp. Många barn erfar att de får vänta länge på att läraren skall komma och hjälpa dem. Om barnen erfar att de får hjälp, oavsett vem som hjälper, är detta en framgång för barnen på kort sikt. Barnen har en uppfattning av att trots allt duga när de upplever att de får hjälp, vilket kan kopplas till Meads (1934/1967) tankar om handlingens innebörd i form av gester och symboler. Ett exempel är när barn hjälper andra barn med en uppgift. De hjälpta barnen utvecklas genom kommunikation och symboler i samspel med andra barn och lärare. De känner sig nöjda med att få till en dialog och kommunikation med någon, vilket kanske inte alltid är den vuxne. Denna någon är den som uppfattas som bäst i den aktuella situationen. För lärarna är inte handlingen för dem själva framgångsrik, när barnen inte förstår vad uppgiften går ut på och istället väljer ett barn som hjälpare. Å andra sidan kan lärarna resonera i termer som att barnen samarbetar och detta är bra för dem och då behöver de som lärare inte vara tillgängliga i samma utsträckning. Samtidigt är lärarens val av perspektiv viktigt i en undervisningssituation – om hon tar barns perspektiv eller ett vuxenperspektiv, vilket har inverkan på barnens möjligheter att utvecklas i samspel och kommunikation (Ahlberg, 1999, 2001a, 2001b).

Att protestera vid svårigheter

Att protestera vid svårigheter är en handling som utifrån barnens perspektiv kan vara framgångsrik, framför allt om de erfar sig som mindre delaktiga i samlingsituationen. Delaktighet är en grundförutsättning för barns möjligheter att kunna föra sin egen talan, menar Pramling Samuelsson och Sheridan (2003). Att protestera i en situation som upplevs som svår då inget samspel och ingen delaktighet förekommer, är för barnen en utväg. Protesten från barnen ser lärarna som ett uttryck för att situationen inte är tillfredställande.

Orsaken till protesten från lärarnas sida, läggs på barnen själva eller på oförmågan att som vuxen fånga barnens intresse.

Lärarna är dock mer eller mindre medvetna om vad barnens protester handlar om visar videosekvenser och intervjuer. Barnens synliga protester (a-b) uppmärksammas mer av lärarna än de dolda (c). Orsaken är att de synliga protesterna uttrycks i fysiska eller aktiva handlingar. Samtidigt handlar det för lärarna om som Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2003) skriver, att fånga barnens intentioner och få dem intresserade genom att erbjuda variation i sätt att tänka och en större helhet. Även om lärarna i studien har svårt att erbjuda barnen variation i undervisningen, får barnen inte alltid som de vill när de protesterar, utan det uppstår många gånger en maktkamp mellan barn och vuxen. Den som vinner maktkampen ser också sin handling som mer framgångsrik.

När det gäller den dolda protesten vinner barnen inte framgång i samma utsträckning eftersom protesten är mindre synlig för den vuxne. Barnens agerande vad gäller framgång i handlingen är förvisso subjektivt och kan upplevas på olika sätt av barnen. En gemensam nämnare är dock att barnen har en vilja med sin handling i den aktuella situationen (Mead, 1934/1967). Barnen vill nå ett syfte med sin protest – oavsett metod – ett syfte som handlar om att protesten skall ge dem uppmärksamhet från lärarna i den uppkomna situationen. Uppmärksamheten från de lärarna och även andra barn hjälper dem att hantera innehåll och uppgift utifrån deras egen önskan. Protesten kan dock slå tillbaka mot dem själva, vilket de naturligtvis inte är medvetna om. I den bemärkelsen är inte handlingen framgångsrik för barnen och inte heller för lärarna. Vad som är viktigt att ta med i beaktandet är att barnen tar till en handling när de vill uppnå en förbättring för dem själva att genomföra uppgiften i den pedagogiska samlingen.

Att använda leken som redskap för att hantera svårigheter

Barnen som använder leken som redskap har ett mål med sin handling, vilket är att komma ifrån de svårigheter som de möter i den pedagogiska samlingen. För barnen kan det upplevas som en möjlighet att ta till en handling såsom lek i en besvärlig situation, även om fri lek mest anses höra förskolan till (Pramling, Klerfelt & Williams Graneld, 1995, om barns egna utsagor). Eftersom barnen i föreliggande studie menar att lek inte tillhör själva samlingen, finns en längtan att uppgiften skall bli färdigarbetad så leken kan

vidta. Leken är rolig och något som är självvalt utan tidsram. Om handlingen är framgångsrik beror på om barnen blir hörsammade eller hur samspelet mellan barn och lärare/barn fungerar. I de situationer där barnen får uppmärksamhet kan den betecknas som framgångsrik om de når sina mål och blir sedda.

När barnen smygleker eller öppet visar vilja till lek är lärarnas handlande inte framgångsrikt eftersom de inte kan fånga barnens intresse. Däremot är handlingen framgångsrik på kort sikt för både barn och lärare då de tillåter barnen att leka. På längre sikt fordras en medveten handling från lärarnas sida, där lek och lärande blir integrerade i den pedagogiska samlingen (Johansson & Pramling, 2002; Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003). Det behövs utbildning och kunskap om hur lek och lärande kan integreras i den pedagogiska samlingen. Kunskapen kan bidra till att lekens möjligheter i en lärandesituation blir synlig för lärare. Leken blir framgångsrik för både barn och lärare om de vuxna blir uppmärksammade på möjligheterna och fördelarna med att se lek och lärande som integrerade.

Inom området ”att inte våga visa vilja till lek – att ha en underliggande önskan om lek” (e) når barnen egentligen inte någon framgång när de upplever att det inte spelar någon roll hur de väljer att göra. Barnen erfar att de inte kan påverka sin situation och delaktigheten från deras sida blir minimal. Framgången kan snarare komma när de känner att de gjort ett bra arbete och är nöjda med sina insatser. Lek ger barn en chans att erövra världen och främjar deras utveckling och lärande menar Doverborg och Pramling Samuelsson (1999). För barnen i föreliggande studie blir handlingen dock inte framgångsrik eftersom det handlar om en situation som inte erfars som tillfredsställande (Kullberg, Pramling & Williams, 1996). Arbetsglädje och intresse för uppgiften kommer i skymundan. Framgången för den vuxne kan vara att känna sig nöjd med att ha instruerat en uppgift som hon hoppas att barnen är intresserade av att arbeta med.

Sammanfattningsvis visar studien på barns och lärares möjligheter och/eller hinder i lärandesituationen. Möjligheter och/eller hinder i förskoleklassens pedagogiska samling kan vara mer eller mindre förenade med barns eller vuxnas perspektiv. I samspelet och kommunikationen skapas möjligheter och/eller hinder som gör barn mer eller mindre delaktiga. I detta sammanhang kan lärares synliggörande av barns perspektiv beskrivas som möjligheter för

barnen om de själva ser utvägar eller får hjälp av läraren att se lösningar på en uppgift som de erfar som svår. I en sådan lärandesituation är barnen delaktiga och en kommunikation förekommer mellan barn och lärare/barn.

Barns perspektiv i ljuset av teoretiska utgångspunkter

I detta avsnitt diskuteras barns perspektiv i ljuset av föreliggande studies teoretiska utgångspunkter samt annan forskning som på olika sätt har beröringspunkter. De teoretiska utgångspunkterna och de centrala analytiska begrepp som använts i studien visar på flera aspekter av barns perspektiv i jämförelse med om enbart en utgångspunkt hade använts. Flera utgångspunkter ger en nyanserad bild av barns olika sätt att erfara och hantera svårigheter i den pedagogiska samlingen.

En fråga som ofta diskuteras då flera teoretiska utgångspunkter används är teoriernas ontologiska grund och vilka som går att förena eller inte förena. Framför allt är den symboliska interaktionismen en teori som är föremål för åsiktsskillnader och argumentation vad gäller den ontologiska grundfrågan. Utgångspunkten i föreliggande studie är att tolka den symboliska interaktionismen som icke-dualistisk, vilket också argumenterats för. Detta sätt att tolka Mead kan skapa diskussion om hur interaktionismen bör tolkas på ett rimligt sätt. Även om Mead betraktas som dualist, betraktas interaktionismen på ett icke-dualistiskt sätt i likhet med fenomenografin tolkat i relation till föreliggande studies forskningsobjekt. Jag förbehåller mig dock inte rätten att säga att Mead enbart kan tolkas på ett sätt. Det är med andra ord upp till varje forskare att argumentera i relation till sitt forskningsobjekt.

En utvecklingspedagogisk utgångspunkt och relationen till annan forskning

Från en utvecklingspedagogisk utgångspunkt kan barns perspektiv urskiljas utifrån barns olika sätt att erfara och hantera svårigheter. Utvecklingspedagogisk forskning betonar ofta vikten av att barns perspektiv beaktas inom forskning och praktik (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003). Vid de tillfällen som svårigheter utifrån barns perspektiv lyfts fram i forskningen kan likheter ses med föreliggande studie. Ett exempel är Pramling, Klerfelt och William Granelds studie (1995) när barn möter skolans värld och de svårigheter som då kan uppstå (Kullberg, Pramling & Williams, 1996). Skolår

1, 1995 kan mycket väl jämföras med förskoleklassen tio år senare, eftersom förskoleklassen i många avseenden blivit barnets första skolår (Pramling Samuelsson, 2000).

Likaså visar resultat från Johansson och Pramling Samuelssons studie (2006) att barn vill ha hjälp och stöd i lek och lärande när de erfar att de inte kan klara en uppgift. Läraren i nämnda författares studie, liksom i föreliggande studie hjälper barnet med uppgiften, men barnet är inte tillfreds med situationen. Gemensamma nämnare förekommer mellan vissa delar av studierna där aspekter som har att göra med hur svårigheter och lärande behandlas. Oavsett forskningsobjekt kan barns perspektiv sägas vara en gemensam angeläget, vilket då också bidrar till ett synsätt på det pedagogiska arbetet i förskoleklassen. Forskningsresultat utifrån en utvecklingspedagogisk utgångspunkt erbjuder en förskolepedagogik för lärare (förskola, förskoleklass och första skolåren) i avseende att fånga barns intentioner och intresse för lärande.

Beträffande själva lärandesituationen, den pedagogiska samlingen, visar resultat av analysen i vissa avseenden även samstämmighet med Davidssons (2000, 2002) beskrivning av samlingen. Davidssons forskning utgår från sociala representationer där interaktion och social gemenskap är centralt¹⁶. Även om föreliggande studie utgår från andra teoretiska utgångspunkter än Davidssons forskning, finns det flera gemensamma nämnare vad gäller problemet att genomföra samlingen som pedagogisk mötesplats för socialt samspel, kommunikation, delaktighet och lärande. Frågan är snarare om samlingen verkligen är den pedagogiska mötesplats som den är tänkt att utgöra (jfr Utbildningsdepartementet, 2006b), där samspel, kommunikationen, delaktighet och lärande är centrala aspekter i lärandesituationen. Frågan syftar på att betona att samlingens form, innehåll och struktur sätter ramarna för hur mötesplatsen utvecklas. På vilket sätt har barn möjligheter att vara delaktiga? Är det kanske ordning, regler och makt som i negativ bemärkelse styr i den pedagogiska samlingen? Ett flertal studier med liknande eller andra teoretiska utgångspunkter pekar på att samlingen är en lärandesituation där makt utövas med hjälp av ordning och regler (Davidsson, 2000; Kärrby, 1990b; Rubinstein Reich, 1993). Att makt kan utövas av lärare observerades även i denna studie då delaktigheten för barnen i den pedagogiska samlingen i flera avseenden saknades (Ahlberg, 2001a, 2001b).

¹⁶ Sociala representationer och social gemenskap relateras till ett socialisationsperspektiv.

Föreliggande studie belyser i likhet med studier av exempelvis Rubinstein Reich (1993)¹⁷ samt Ehns genomförda kulturanalys på förskolan, hur lärare i mindre grad samspelade med barnen i lärandesituationen. Även Markström (2005) behandlar maktens betydelse med utgångspunkt i ett Foucaultperspektiv (1973) där också barnens makt över varandra är tydlig. Makt som utövas av framför allt vuxna berörs endast kortfattat i föreliggande studie men bör ändå omnämnas eftersom makt förekommer i de flesta strukturer. I föreliggande studie utövas makt framför allt av lärare när det gäller att organisera och genomföra själva samlingssituationen, där lärarnas perspektiv dominerar med avseende på uppgifter och vad som är rätt eller fel svar. Flera andra studier pekar på liknande resultat där lärares makt över barn i förskola och grundskola är tydlig (Markström, 2005). Att makt existerar med allt vad det innebär av normer för hur barn ska uppträda i samlingen, hur barn svarar eller vad som är rätt svar, handlar om vuxnas sätt att se på världen och vad som är bra för barn (Heikkilä, 2006; Markström, 2005). Om barn ska få inflytande över lärandesituationen betyder det ett engagemang av vuxna som förstår barns sätt att erfara och handla (Pramling Samuelsson & Sheridan, 2003).

En kommunikativ relationsinriktad utgångspunkt och relationen till annan forskning

Barns perspektiv är i föreliggande studie även nära relaterat till ett kommunikativt relationsinriktat perspektiv mot bakgrund av en skola för alla barn, vilket innebär att varje situation bör erbjuda alla barn undervisningskvalitet utifrån barns olikheter. Att försöka närma sig barns perspektiv handlar många gånger om vuxnas insikt i vad som är betydelsefullt i en viss situation. Forskningsresultat utifrån det kommunikativt relationsinriktade perspektivet har liksom utvecklingspedagogiken en koppling till praktiken (Ahlberg, 1999, 2007a, 2007b) eftersom barns situation och förskolan, förskoleklassen och skolan som institution och organisation belyses. Någon speciell ålder på elever fokuseras inte inom det kommunikativt relationsinriktade perspektivet, utan kan likaväl inrymma förskola, grundskola, högre utbildning eller andra utbildningsformer inom utbildningssystemet. I föreliggande studie relateras dock forskningsresultatet till de resultat inom

¹⁷ Rubinstein Reich använder sig av flera teoretiska utgångspunkter. Dessa är ramfaktorteorier (Dahlberg, 1985; Lundgren, 1979; Dahlberg & Pettersson, 1986), Teacher-thinking (bl.a. Clandinin, 1986), kultureproduktion (bl.a. Jackson, 1968) samt symbolisk interaktionistisk teori (Goffman, 1967; Mead, 1976).

forskningen som belyser yngre grundskoleelevers skolsituation och faktorer som gör att barn riskerar att hamna i svårigheter, eftersom liknande forskning om barn i förskola och förskoleklass saknas.

Forskning utifrån en specialpedagogisk utgångspunkt lyfter inte enbart fram hur svårigheter förebyggs på individnivå, gruppnivå och organisationsnivå, utan är samtidigt ett granskande perspektiv i den bemärkelsen att det handlar om att se med kritiska ögon på undervisningen (Ahlberg, 2007b). Skolforskning, förskoleforskning och framför allt specialpedagogisk forskning blir ofta beskydd för att vara normativ, vilket jag menar ligger i uppdragets natur, samtidigt som det är praktiskt taget oundvikligt att till viss del inte vara normativ. Ahlberg (2007b) hävdar utifrån tolkningen av specialpedagogikens uppdrag¹⁸ att specialpedagogiken som verksamhet är politiskt-normativ eftersom uppdraget är reglerat i skollag, författningar samt läroplaner. Enligt Ahlberg bör inte specialpedagogiken avgränsas till att enbart omfatta skolans verksamhet och elever i behov av särskilt stöd utan också handla om ett vidare perspektiv¹⁹, vilket också är föreliggande studies intention.

Den forskning inom det specialpedagogiska området som föreliggande studie är relaterad till fokuserar framför allt på villkor och förutsättningar för barns lärande (Ahlberg 2001a; Ahlberg m.fl. 2002). Ahlberg (2001a), exempelvis, visar att elevers uppfattningar om den egna förmågan i samband med en matematikuppgift samt lärarens roll är viktig när det gäller att sträva efter att stärka elevers självförtroende. Enligt Ahlberg handlar det om elevers nyfikenhet och lust att lära. Forskarens studie avseende förtroende till den egna förmågan i samband med en matematikuppgift stämmer väl med vad som framkommit om barns erfarenhet av svårigheter med matematiska begrepp i den pedagogiska samlingen. Relationen till annan forskning med ett specialpedagogiskt relationellt och inkluderande perspektiv är alltså stark i den meningen att människors villkor och förutsättningar för lärande studeras. De situationer i den pedagogiska samlingen där relationen är tydlig belyser barns erfarenhet av den egna förmågan som en svårighet, t.ex. när barn erfar att de inte duger eller är oroliga för att göra fel i en uppgift.

¹⁸ Enligt Ahlberg (2007b) har den officiella specialpedagogiska policyn vad gäller den svenska skolan (min anm. läs även förskolan och förskoleklassen) sin grund i överenskommelser från FN:s konventioner om barnens rättigheter (Barnombudsmannen, 2007) och Salamancadeklarationen, 1994 (Specialpedagogiska institutet, 2007).

¹⁹ Ahlbergs (2007b) tolkning av *Lärarutbildningskommitténs betänkande* (SOU 1999:63).

Annan forskning som är intressant att relatera till är systemteorier (Bronfenbrenner, 1979; Fischbein, 1992; Öquist, 2003), vilka många gånger anses vara fruktbara inom specialpedagogisk forskning. Forskningsresultat från systemteorier lyfts fram på såväl makro-, exo-, meso-, och mikronivån och fokuserar olika systems (samhälle, skola, familj etc.) påverkan på människan. Inom specialpedagogisk forskning studeras makro-, exo-, och mikronivåsystemens påverkan på människan som exempelvis faktorer som kan skapa möjligheter men också hinder för barns lärande och delaktighet. Svårigheter kan upplevas som något som går att arbeta med för att förstå eller som ett problem (Ahlberg, 2007b; Nilholm, 2007; Persson, 2003).

Föreliggande studie lyfter visserligen inte fram makro- och exonivån i resultatet av analysen men detta hindrar inte att studien lyfts till makro- och exonivån i diskussionen. Studier utifrån systemteoretisk utgångspunkt visar vanligtvis på hur systemet påverkar individers förutsättningar (Bronfenbrenner, 1979; Fischbein, 1992). Detta synsätt kan jämföras med föreliggande studies resultat om att lärandesituationen har betydelse för barns olika sätt att erfarra och hantera svårigheter. De svårigheter barn erfar upplevs i en kontext. Ramarna runt kontexten sätts av lärare men också av rektor/skolchef och sist men inte minst samhället. En enskild individ ingår i helheten och svårigheter löses på samtliga nivåer.

En symbolisk interaktionistisk utgångspunkt och relationen till annan forskning

Barns perspektiv, så som det beskrivs i föreliggande studie, relateras även till den symboliska interaktionismen. Symboler och handlingar är en del i kommunikationen och samspelet mellan barn och lärare/barn i samlingen som pedagogisk mötesplats.

När det gäller den symboliska interaktionismen (Mead, 1934/1967) är detta en teoretisk utgångspunkt inom forskningen som inrymmer varierande forskningsobjekt och kunskapsobjekt. Barns perspektiv kan på så sätt bli mer eller mindre uttalade beroende på vad man söker kunskap om. Symbolisk interaktionism och varianter av interaktionism där olika aspekter av handlingar, socialt samspel och jaget lyfts fram (se Giddens, 1984; Goffman, 1967) visar på en variation av forskning. Ansatsen är också bred i den bemärkelsen att ett forskningsproblem kan studeras utifrån andra discipliner än pedagogik,

exempelvis psykologi, sociologi eller medicin (eller en kombination av olika discipliner) och belyser på så sätt olika kunskapsområden.

Resultaten av analyser från studier med interaktionistisk utgångspunkt (Rubinstein Reich, 1993) lyfter oftast fram samspel och handlingar likt föreliggande studie. Kommunikation och språk och hur man upplever identiteten/jag-uppfattningen är också faktorer som kan utläsas i merparten av forskningsresultaten. Mot bakgrund av att kunna ta den andres attityd eller perspektiv och möjligheter till rollövertagande som Mead (1934/1967) menar är viktigt för identiteten/jag-uppfattningen, krävs en förmåga att kommunicera med hjälp av signifikanta symboler. Att ta barnets perspektiv handlar om den vuxnes förmåga att tolka barns gester och symboler. Detta är framför allt tydligt i föreliggande studie i de situationer när lärare kommunicerar och samspelar med barnen eller låter barnen vara delaktiga.

I ett flertal studier används den symboliska interaktionismen tillsammans med andra teoretiska utgångspunkter som exempelvis i Rubinstein Reichs (se kapitel 4) samt Månssons²⁰ (2000) studier, vilket medför att forskarnas resultat har sin grund i såväl interaktionismen som andra teorier. Månssons studie fokuserar emellertid inte på svårigheter utan forskaren studerar interaktionen mellan barn och lärare i förskolan mot bakgrund av ett genusperspektiv. Resultatet visar emellertid på likheter med föreliggande studie vad gäller betydelsen av mötet mellan barn och lärare. Ytterligare en studie som visar att kommunikationen mellan olika aktörer har avgörande betydelse är Jakobsson (2002). Jakobsson förtydligar att det handlar om kvaliteten i kommunikationen, relationerna och samspelet. Denna slutsats harmonierar med föreliggande studies erhållna resultat om vikten av kommunikation mellan barn och lärare, vilket ökar möjligheten till ett aktivt deltagande och samspel mellan barn och vuxen. När Jakobsson studerade diagnos i skolan valdes en forskningsstrategi som bl.a. har sina rötter i den symboliska interaktionismen samt det kommunikativt relationsinriktade perspektivet²¹. Jakobssons beskrivning av forskningsstrategi och forskningsprocess som presenteras nedan kan mycket väl sammanfatta den forskningsprocess som lett fram till föreliggande studies bidrag till kunskapsutvecklingen. Jakobsson skriver:

²⁰ Månssons (2000) teoretiska utgångspunkter är Stern (1991a, 1991b), Mead (1976), samt genusperspektiv (Harding, 1986; Walkerdine, 1989b).

²¹ I Jakobssons (2002) tvärvetenskapliga ansats används även medicinska och psykologiska perspektiv, samt Bronfenbrenners ekologiska utvecklingsteori (1979a).

Forskaren närmar sig världen utifrån ontologiska, epistemologiska och metodologiska antaganden. Dessa antaganden formar tillsammans ett paradigm, vilket utgör forskarens utgångspunkter och forskningsprocessens inriktning, ett ramverk (teori, ontologi) som specificerar en samling frågor (metodologi, analys). Med andra ord, empiriskt material som hör ihop med frågan samlas in och rapporteras (s. 43-44).

Citatet ovan sammanfattar enligt mitt sätt att se forskningsprocessen och den kunskap som skapas genom forskningsprocessens olika steg. Frågor man kan ställa sig mot bakgrund i epistemologiska antaganden är hur man kan veta att kunskapen är tillförlitlig och vad i så fall kunskapen grundar sig på (se Åsberg, 2000).

Den kunskap som föreliggande studies tre teoretiska utgångspunkter ger på basis av den kvalitativa analysen och barns perspektiv, visar på betydelsen av att sträva efter att belysa en komplex situation – förskoleklassens pedagogiska samling. Det teoretiska kunskapsbidraget syftar till att lyfta fram och synliggöra den komplexa situationens kärna utifrån vad barn erfar som svårigheter i den pedagogiska samlingen och hur svårigheter hanteras av barn och lärare, där samspel, kommunikation, delaktighet och lärande har betydelse för barns olika sätt att erfara och hantera svårigheter.

Barns perspektiv i en förskoleklass för alla

Ett sätt att definiera en kvalitativ studies vetenskapliga värde är att sätta den i relation till vad studien betyder teoretiskt och i praktiken. Finns det någon koppling mellan teori och praktik och i så fall hur? Studiens bidrag till den pedagogiska praktiken, förskoleklassen har delvis berörts men kan utvecklas ytterligare och får i detta kapitel en längre diskussion.

Två av de tre teoretiska utgångspunkterna, utvecklingspedagogiken och det kommunikativt relationsinriktade perspektivet, kan vara de teorier eller perspektiv som tydligast förknippas med praktiken (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003; Ahlberg, 2007a). De två utgångspunkterna skapar inte bara teoretisk kunskap utan bidrar även med arbetssätt och arbetsformer för att främja barns perspektiv och en förskola, förskoleklass eller skola för alla barn oavsett bakgrund och förutsättningar. Utvecklingspedagogiken har sin grund i förskolepedagogisk forskning och barns perspektiv men kan även beskrivas från ett didaktiskt perspektiv då lärande och lek är väsentliga aspekter inom denna forskning. I förskoleklassens pedagogiska samling

handlar utvecklingspedagogiken sammantaget om att lyfta fram kunskap utifrån barns perspektiv, där lek och lärande integreras och barn har inflytande och delaktighet i lärandesituationen. Pramling Samuelsson och Sheridan (2003) har en liknande utgångspunkt:

Det perspektiv vi anlägger på barns inflytande och delaktighet innebär att barn blir delaktiga i ord och handling. Att barn behandlas med samma respekt som vuxna och att vuxna försöker tolka barns meningsskapande utifrån deras sätt att uttrycka sig och agera i såväl pedagogisk praxis som forskning (s. 71).

Enligt Pramling Samuelsson och Sheridan (2003) är barns perspektiv en del av en pedagogisk verksamhet vilket i praktiken kan observeras i föreliggande studie. Tillämpningen i den pedagogiska samlingen handlar om lärares möjligheter att låta barns perspektiv vara en pedagogisk angelägenhet och integreras i lärandesituationen där barn i ord och handling kan påverka sin situation.

Specialpedagogiken representeras i denna studie av det kommunikativt relationsinriktade perspektivet och har en tydlig riktning mot en inkluderande lärandemiljö för alla barn. Studier utifrån ett specialpedagogiskt perspektiv där barn i förskoleåldern är undersökningspersoner är ett relativt outforskat område (Emanuelsson m.fl., 2001) och bidrar till att bredda det specialpedagogiska forskningsfältet. I föreliggande studie har specialpedagogisk forskning i praktiken, som mål att visa på en bättre lärandemiljö för såväl barn som lärare, där läraren ska erbjudas fördjupad kunskap om hur de kan skapa situationer som främjar barns lärande.

Enligt Ahlberg (2007) förknippas ofta specialpedagogik som forskningsdisciplin med specialpedagogik som verksamhetsområde och specialundervisning med elever i behov av särskilt stöd. Ahlberg (2007b) väcker frågan om risken med att begränsa specialpedagogiken till att enbart handla om elever i behov av särskilt stöd. Specialpedagogiken har ett vidare uppdrag som förutom individperspektivet även innefattar samhälls-, organisations- och didaktiska perspektiv samt inkluderings- och exkluderingsprocesser.

Föreliggande studies bidrag är att lyfta specialpedagogiska frågor såväl i forskningssammanhang som i praktiken. Tillämpningen handlar om att lärare tar del av forskning och kunskap och lär sig uppmärksamma skillnaderna mellan ett inkluderande och ett exkluderande synsätt (se kapitel 4). Special-

pedagogisk kunskap utifrån det relationella perspektivet kan användas i planering av pedagogisk praktik med utgångspunkt i en skola för alla barn. Med bakgrund av barns olikheter kan undervisningen planeras på organisationsnivå, gruppnivå och individnivå²². Att motverka eventuella svårigheter för barn skulle kunna vara ett led i planering redan på organisationsnivå i förskolor, förskoleklasser och skolor (Ahlberg m.fl., 2005).

Även den tredje teoretiska utgångspunkten, den symboliska interaktionismen har i denna studie en nära anknytning till praktiken. Utifrån Meads (1934/1967) resonemang om att ta den andres attityd eller perspektiv krävs en förmåga att kommunicera med hjälp av signifikanta symboler. Att ta barnets attityd/perspektiv visar sig problematiskt för flertalet av lärarna i den pedagogiska samlingen. Kommunikationen utgår från ett vuxenperspektiv, utifrån den vuxnes sätt att tänka om vad som är viktigt att svara i en given situation. Det handlar om samspel och kommunikation mellan barn och lärare vilket mer eller mindre kan utgöra hinder eller möjligheter för barns delaktighet i lärandesituationen. I den presenterade studien har lärares perspektiv betydelse för hur samlingssituationen kan gestalta sig, vilket visar på i vilken utsträckning lärare kan ta barns perspektiv.

Didaktiska implikationer

Studiens resultat visar att barn i förskoleklassen inte i någon större utsträckning ges möjligheter att genom lek och lärande vara delaktiga i lärandesituationen. Vid en pessimistisk framtidsbild handlar det om en kommande skoltröttnad samt risk för en negativ självbild. En positiv självbild och ett gott självförtroende ökar förutsättningarna att exempelvis lyckas med läsutvecklingen i skolan menar Kullberg (1993, 2006) och Taube (2000).

Enligt Mead (1934/1967, s. 114-116) påverkas självbilden negativt om de symboler som en människa ger uttryck för genom handling inte tolkas som hon avser. I denna studie relateras Meads texter vad gäller negativ självbild till hur barnen i ord och handling protesterar när de erfar svårigheter och hur de blir bemötta av lärarna. Ett exempel är när barnen upplever att de misslyckas med en uppgift och att läraren inte förstår att de erfar uppgiften

²² Organisationsnivå, gruppnivå och individnivå är de nivåer som specialpedagogiken som forskningsområde/kunskapsområde samt verksamhetsområde vanligtvis förespråkar, även om dessa kan benämnas olika av forskare med specialpedagogisk inriktning (Ahlberg, 2007a, 2007b; Nilholm, 2003, 2005; Persson, 2003).

som svår. Konsekvenserna av tolkningen av barnens handlingar kan medföra att de lär sig att svårigheter som erfars inte går att hantera på ett rimligt sätt. Detta kan få till följd att barnen istället känner sig misslyckade eller missförstådda och på så sätt sammankopplar misslyckandet med skolrelaterade uppgifter och en skolrelaterad situation. Denna lärdom följer många gånger med barnen in i grundskolan, vilket underbygger en uppfattning att skolan är både svår och tråkig. Enligt Nielsen (2005) lär barn i situationer där det finns ett intresse för uppgiften och uppgiften upplevs som viktig.

Kommunikationens och samspelets betydelse för barns och lärares möjligheter att mötas i en förskoleklass för alla barn fordrar lärares medvetenhet om barns utveckling och barns perspektiv. De flesta forskare är också överens om kommunikationens och samspelets betydelse för barns välbefinnande (Ahlberg, 2002; Bae, 2004; Månsson, 2000; Johansson & Pramling Samuelsson, 2006). Även om erfarna svårigheter är vanligt förekommande i förskoleklassen lyfter lärare dem sällan som något viktigt att fundera över vad gäller deras uppkomst och konsekvenser för barn. En orsak kan vara att lärare i förskoleklassen uppfattar att svårigheter i samband med en lärandesituation är övergående eller något som lärare i grundskolan ska arbeta vidare med och därför undviker att diskutera dem. Läs- och skrivproblematik, samt matematiksvårigheter är exempel på svårigheter som anses höra skolan till och orsak till att många barn i grundskolan inte når upp till kunskapsmålen.

Svårigheter som erfars inom förskoleklassen kan också ses som en begynnande skolproblematik där lärare har svårt att urskilja vad som ligger bakom barns upplevelser. En annan orsak kan vara att svårigheter i förskoleklassen som inte är diagnostiserade inte heller lyfts fram som något att tala om och lära sig mer om (Emanuelsson, 2000; Emanuelsson, Persson, & Rosenqvist, 2001). Problemet kvarstår dock mot bakgrund av att barn erfar svårigheter i förskoleklassen oavsett om de har fått en diagnos eller inte fått en diagnos.

Förskoleklassen som skolform är dessutom omtvistad tio år efter starten (1998). Att tjänstgöra som lärare i förskoleklass fordrar en kunskap om förskoleklassens roll i skolsystemet. Det handlar även om att förvalta denna speciella skolform för vad den från början var tänkt att vara – en brygga mellan förskola och skola (Utbildningsdepartementet, 2006a, 2006b).

Enligt Karlsson m.fl. (2006, FISK-projektet) kan förskoleklassen ses som ett tionde skolår. Denna skolform är på många sätt varken inkluderad i förskolans verksamhet, lokalmässigt, pedagogiskt eller i skolans verksamhet som *riktig skola* (Myndigheten för skolutveckling, 2006). Karlsson m.fl. menar att reformen inte nådde sina tänkta syften. Reformen fick snarare till följd att skolstarten tidigarelades. Hur reformen gestaltar sig i praktiken och vad det kan medföra avseende undervisning, lärande och pedagogik framgår av resultaten i den presenterade studien, liksom andra studier eller utvärderingsprojekt som specifikt har inriktat sig på förskoleklassen som skolform (Karlsson m.fl., 2006, Skolverket, 2001; Pramling Samuelsson, 2000).

På vilket sätt medför reformen nackdelar för barn i sexårsåldern som börjar i förskoleklass? Föreliggande studie visar att barn i förskoleklassen tidigt kommer att vara medvetna om att det gäller att skriva bokstäver eller siffror rätt. Bokstäver och siffror i förskoleklassens pedagogiska samling anses av många lärare som skolförberedande (Heikkilä, 2006) och stämmer väl med videoobserverade sekvenser vad gäller lärares arbetssätt och barnens genomförande av uppgifter. I flertalet videoobserverade samlingsituationer arbetar barnen med bokstäver och siffror som ska formas enligt instruktioner och fordrar en utvecklad handmotorik, eller så arbetar barnen med uppgifter inom bild och sömnad eller andra aktiviteter som ofta går ut på att öva handmotoriken och stillasittande arbete inför skolår 1. Problemet är kanske inte själva träningen i sig, utan vad och hur sexåringen tränar, samt varför. Förekomsten av träning av bokstäver och siffror och betoningen på rätt eller fel framkom också i Heikkiläs studie (2006). Ofta får denna typ av undervisning till följd att sexåringen måste sitta stilla för att kunna forma en bokstav eller en siffra i en bok efter instruktioner, vilket visade sig tydligt i föreliggande studies videoobservationer och barnintervjuer. Barnen talade om hur problematiskt de upplevde just stillasittande arbete. Benen ”vill springa iväg”, ”...inte vara stilla” osv. var barnens sätt att uttrycka hur de upplevde situationen i samband med en uppgift som erfars som en svårighet. En slutsats är att förskoleklassen ännu inte har funnit sin egen skolform med avseende på att finna en balans i förhållandet mellan lek och lärande.

Svårigheter att finna en balans i förhållandet mellan lek och lärande är påtagligt när det gäller hur lärare organiserar lärandesituationen. Den pedagogiska samlingen genomförs vanligtvis utan att integrera lek i själva lärandesituationen. Det märks en tydlig okoncentration hos barnen i

lärandesituationen och lärarna har problem att fånga barnens intresse under längre stunder. Detta medför att barnen vid flera tillfällen får tillsägelser gällande vad de inte ska göra istället för uppmuntran i genomförandet av uppgiften. Vid de tillfällen som samlingssituationen inbjuder till lek, är det som en paus i arbetet med en uppgift eller efter uppgiftens genomförande.

Ur ett specialpedagogiskt perspektiv är det viktigt att först se om form och innehåll kan förändras för att barn skall uppleva miljön som stimulerande och lärande. Lärarnas kompetens bör vara sådan att de kan möta alla barn. Innehåll och arbetssätt skall anpassas efter olika barns individuella behov och förutsättningar för att motverka att barn får svårigheter oavsett om det handlar om specifika eller generella svårigheter. För läraren innebär det att utforma undervisningen och lärandet så att varje barn får utbyte av det som skall läras (Emanuelsson, Persson & Rosenqvist, 2001; Persson, 2003).

Barns intresse att lära inför skolan kan även betyda att en positiv integration mellan förskola och skola kan genomföras. Integrationen ger sexåringarna möjligheter till en mjukare övergång till skolan, samtidigt som äldre barn får möjligheter till lek och skapande (Pramling Samuelsson, 2000). Leken är en av de handlingar i föreliggande studie som barn tar till för att övervinna svårigheter. Samtidigt som leken kan vara en utväg, medför den också ett dilemma då barnens vilja och önskan till lek oftast inte uppmärksammas. Det blir på så sätt ett avvägande från barnens sida vad som är lämpligt eller inte lämpligt.

Läroplanen för förskolan, Lpfö 98, tar upp betydelsen av ett medvetet bruk av lek som främjar barns lärande och utveckling samt att lärande ska vara lustfyllt. I grundskolans läroplan, Lpo 94, beskrivs också lek som betydelsefullt, framför allt under de första skolåren (Utbildningsdepartementet, 2006a, 2006b). Styrdokumentet betonar alltså lekens meningsfullhet för barn i förskoleklass och yngre skolbarn, men praktiken visar något annat, lärare i föreliggande studie relaterar inte lek och lärande till varandra i någon större utsträckning.

Vid återanknytning till läroplanens kunskapsmål att sträva mot (Lpo 94) betonas nyfikenhet och lust att lära, möjligheten att utveckla sitt eget sätt att lära, att utveckla tillit till sin förmåga, känna trygghet och lära sig att ta hänsyn och visa respekt i samspel med andra, samt att lära sig att utforska,

lära och arbeta självständigt tillsammans med andra (Utbildningsdepartementet, 2006b). När det gäller skolans och förskoleklassens värdegrund och uppdrag med tonvikten på möjligheter till en likvärdig utbildning står det i läroplanen, Lpo 94:

Undervisningen skall anpassas till varje elevs förutsättningar och behov. Den skall med utgångspunkt i elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper främja elevernas fortsatta lärande och kunskapsutveckling/.../- Hänsyn skall tas till elevernas olika förutsättningar och behov. Det finns också olika vägar att nå målet. Skolan har ett särskilt ansvar för de elever som av olika anledningar har svårigheter att nå målen för utbildningen. Därför kan undervisningen aldrig utformas lika för alla (s. 4).

Ovanstående kunskapsmål samt skolans värdegrund och uppdrag betonar bl.a. vikten av att utgå från varje barns förutsättningar, behov och erfarenheter, samt vikten av att stärka barns tillit till den egna förmågan. Barn som erfar svårigheter och är i behov av särskilt stöd är uppmärksammade i styrdokumentet. I citatet ovan benämns framför allt skolans särskilda ansvar för barn som av olika anledningar har svårigheter att uppnå målen. Förskoleklassen är inte lika klart definierad i styrdokumentet (Lpo 94) men kan relateras till de meningar i citatet som inte har en måluppfyllelse att uppnå. Alla elever får dock ses som representerade även om definitionen kan uppfattas som oklar. Hur styrdokumentet uppfattas och vad som gäller för just förskoleklassen blir lätt en fråga om tolkning och styrdokumentet kan lätt uppfattas av lärare som mer relaterade till grundskolan.

Frågor som väcks är om den pedagogiska samlingen i förskoleklassen stärker barns tillit till den egna förmågan och ger det stöd som trots allt styrdokumentet förordar. Hur fungerar samspelet och kommunikationen, har barn möjligheter att vara delaktiga i lärandesituationen? Stöd och hjälp vid svårigheter skall enligt styrdokumentet erbjudas barn men många gånger är detta problematiskt att realisera i praktiken. Detta blir framför allt tydligt i ett specialpedagogiskt perspektiv och en skola för alla barn (Ahlberg, 2001a, 2001b). Resultatet av analysen visar att lärare ofta har svårigheter att omsätta styrdokumentet i relation till barns perspektiv i praktisk handling, om dock mer eller mindre medvetet. För lärarna handlar det om att bli medvetna om hur barn resonerar när de ställs inför en uppgift som erfars som svår samt att stimulera barn att klara utmaningar och våga övervinna hinder.

Forskningsresultatets bidrag till den praktiska verksamheten handlar om att specifikt och generellt uppmärksamma lärare och övrig personal inom förskoleklassen på hur viktig hela personalgruppen är för barns rätt att känna motivation, lust, nyfikenhet och intresse för lärande. Specifikt ger bidraget lärare möjligheter till att använda studiens resultat som underlag för planering av vilket eller vilka arbetssätt som är att föredra för att hjälpa barn hantera svårigheter samt att förebygga att situationen inte skapar svårigheter. Generellt kan detta medföra att lärare planerar för lärandesituationer som utgår från barns perspektiv och en skola för alla barn.

Med bakgrund i studiens resultat är det väsentligt för lärare att redan på planeringsstadiet fundera över vad, hur och varför sexåringen bör arbeta med en viss uppgift och om barns perspektiv beaktas. Frågor som har betydelse är om uppgiften främjar barns utveckling och lärande samt om lek och lärande integreras och i så fall hur. Pedagogiska frågor bör understödjas av skolledningen som kan förväntas stötta lärare i förskoleklassen vad gäller att integrera lek och lärande. Eftersom studien visar att förskoleklassen ännu inte funnit sin egen skolform med avseende på att finna en balans mellan lek och lärande, har skolledare stor betydelse för den fortsatta utvecklingen av förskoleklassen för att ge lärare möjligheter till kompetensutbildning som lyfter frågor om barns lärande. Utgångspunkten är att en samlingssituation skall vara *pedagogisk*, vilket styrdokumentet ger stöd för (Utbildningsdepartementet, 2006a). En god *pedagogisk* samlingssituation möjliggör att barnen på bästa sätt blir medverkande i en integrerad lek- och lärandesituation där de kan arbeta med stimulerande uppgifter som väcker intresset för skriftspråklärande, matematiklärande och uttrycksformer av estetisk karaktär. Där barn och lärare samspelar skulle svårigheter med uppgifter snarare erfaras som något stimulerande att arbeta med och bemästra för att kunna lära sig. Den didaktiska triangeln – mötet mellan barnet, läraren och innehållet skulle kunna illustrera en god pedagogisk samlingssituation och därtill erfarandets och handlingens betydelse inom samspelet.

Studiens resultat visar att behov av fortbildning i form av handledning på olika nivåer är önskvärt och ett sätt att utveckla praktiken. Handledning kan exempelvis erbjudas de lokala lärarutbildarna i den verksamhetsförlagda lärarutbildningen (se Franke, 1990, 1992; Franke & Dahlgren, 1996; Franke, 1999; Franke & Lindö, 2005). Likaså kan handledning erbjudas i form av reflekterande samtal med lärare och andra yrkeskompetenser inom för-

skoleklassen, vilket kan förbättra undervisningens kvalitet (Ahlberg, m.fl., 2002). Lärares roll betyder att hålla sig "à jour" gällande nya forskningsrön och ta del av fortbildning inom området som möjliggör en förbättring av verksamheten. Forskningsresultatet ger inte enbart ett bidrag att använda för lärare i förskoleklassen, utan även till lärare i förskolan och de tidigare skolåren då dessa undervisar barn i åldrarna strax under eller över sex år.

Avslutande reflektioner och fortsatt forskning

Syftet med denna studie har varit att studera barns olika sätt att erfa och hantera svårigheter i förskoleklassens pedagogiska samling. I detta pionjärarbete har ambitionen varit att lyfta fram specialpedagogiska och pedagogiska frågor utifrån en bred teoretisk bas. Studiens teoretiska bidrag avser att visa på barns erfarande och handlingar med utgångspunkt i samspel, kommunikation och delaktighet i den pedagogiska samlingen. Det innebär att utifrån barns perspektiv studera vad som erfars som svårt och hur detta hanteras. Studien avser också att bidra med kunskap och förståelse för barns handlande i en situation som för dem erfars som svår eller en svårighet. Kunskapen avser att visa på att svårigheter som erfars i förskoleklassens pedagogiska samling och som de flesta barn mer eller mindre erfar, är en komplex situation för barn men även för lärare.

Kunskapen om vad *samspel*, *kommunikation*, *delaktighet* och *lärande* betyder för barns olika sätt att erfa och hantera svårigheter visar på betydelsen av att förstå hur barn handlar i en lärandesituation. Studien ger också en bild av sambandet mellan svårigheter så som de uttrycks av barnen i den pedagogiska samlingen och hur lärare handlar och bemöter barnen. Förhoppningen är att forskningsresultatet skall väcka intresse för fortsatt forskning med utgångspunkt i barns perspektiv och en skola för alla barn.

Intresset för forskningsområdet har under studiens framskridande utvecklats successivt och nya frågor har väckts. Mot bakgrund av analysen är en reanalys med fokus på lärares olika sätt att uppfatta vad barn erfar som svårigheter ett forskningsområde som väcker mitt intresse. Genom att utveckla studien kan jag få ut mer av mitt material som ger bidrag till kunskapsbyggandet inom området. Frågor som är intressanta att studera är på vilket sätt lärare visar att de är medvetna om vad barns delaktighet betyder för förståelsen av en uppgift. På vilket sätt är lärare medvetna om vad samspelet och kommunikationen mellan barn och lärare/barn innebär för att möta barns

frågor om vad som är svårt? Genom att studera lärares perspektiv i en skolform som förskoleklassen finns möjligheter att belysa hur lärare möter variationen av barns olika sätt att erfara och hantera svårigheter i en skola för alla.

Mot bakgrund av mitt intresse att genomföra en reanalys av lärares olika sätt att uppfatta barns svårigheter är betydelsen av handledning av blivande lärare inom förskoleklassen ett forskningsområde som jag ser som en vidareutveckling av föreliggande studie. Lärarna visar att de har behov av handledning som stärker dem i deras kunskap i hur de kan undervisa barn som erfar svårigheter. Studier av handledningens betydelse för lärares förhållningssätt mot barn och yrkeskompetens inom förskoleklassen skulle kunna ge ett väsentligt kunskapstillskott inom forskningsområdet.

Genusaspekter är inte belyst i föreliggande studie men ett forskningsområde som i allmänhet väcker intresse. Frågor som skulle kunna belysas är om svårigheter med uppgifter erfars på olika sätt av flickor respektive pojkar och i så fall vari skillnaden består. Hur beskriver flickor och pojkar svårigheter med uppgifter? Likaså är studier av hur flickor respektive pojkar bemöts vad gäller talutrymme i förskoleklassens samling en aspekt som är intressant att studera. Bemöts flickor och pojkar likvärdigt i fråga om talutrymme i samlingen. Vilket kön ges mest eller minst talutrymme?

Ett annat intressant forskningsprojekt framöver är att studera hur läroplanerna, Lpfö 98 och Lpo 94, efterföljs på organisationsnivån, i klassen/gruppen och på individnivå vad gäller barns perspektiv och en skola för alla barn. På organisationsnivån skulle studier med avsikt att åstadkomma förändring i en verksamhet, vilket i sin tur genererar förändringar på gruppnivån och individnivån, bli ett kunskapstillskott. Ett samhällsperspektiv blir på så sätt ett övergripande perspektiv som väcker frågor om förändringar av synsätt på hur olika skolformer ska finna nya vägar till kunskapsbildning. Nya perspektiv och teorier får möjlighet att utvecklas och kombineras för att finna nya vägar mot en likvärdig utbildning för alla barn.

SUMMARY

Introduction and problem area

In the present study, children's different ways of experiencing and handling difficulties in the pre-school class's pedagogical circle time and the ways children act in the interaction with teacher's and other children are studied.

The interest in this problem area springs from a desire to investigate children's everyday life in an institutional setting such as the pre-school class and its pedagogical circle. In the great majority of pre-school classes, the pedagogical circles central and is an activity that recurs daily, usually in the morning. Most children attending pre-school have at some point experienced and participated in a circle, perhaps with mixed feelings. Most children participate in the pedagogical circle time and have their own ideas about its content, potential and difficulties. The pedagogical circle time with its integrated themes thus becomes the pedagogical arena to which difficulties can be related. Children in pre/school should take in the content of the pedagogical circle time and be influenced by the way of working and the form surrounding the circle time (Lpo 94; Lpfö 1998; Swedish National Agency for Education, 2000).

In the meeting-place that is pedagogical circle time, difficulties arise as a result of children and adults having different perspectives on and ways of thinking about the content. Children feel that they do not participate in decisions concerning the contextual part of pedagogical circle time and the children themselves or in the communication and interaction that takes place between children and teachers/children.

The interplay and communication between children and teachers, as well as with other children, during circle time may play a significant role when it comes to how children experience difficulties (Mead, 1934/1967). Children need to be treated according to their own conditions, be listened to and taken seriously in a learning situation, which will result in confidence in their own ability being built up and developed (Ahlberg, 2001a, 2001b; Johansson & Pramling Samuelsson, 2003; Pramling Samuelsson & Sheridan, 2003).

What, then, do children, who are attending pre-school, are six years old and are approaching *real school*, experience? To be able to understand what children experience, it is important to understand their actions as regards difficulties of a contextual and situational nature in the pedagogical circle time which is a structured activity (Kärrby, 1990b; Davidsson, 2000). Doverborg and Pramling Samuelsson (2000) stress how important it is that adults understand children's conceptual world. The authors argue that when teacher's mediate knowledge verbally, often very little remains in the child's awareness. This is largely a consequence of the teacher's teaching being structured according to an adult perspective and not a child's perspective, a child's conceptual world (Doverborg & Pramling Samuelsson, 2000).

In the light of this research problem, it was felt that a study taking as its starting point the aims and questions mentioned below could be of interest.

Aim and questions

Most researchers and teacher's probably agree that children think about difficulties and express their thoughts in different ways. The question is, rather, how children handle difficulties and how researchers and teacher's problematise them in order to try to find possibilities and solutions. That teacher's in the classroom setting do not see the same difficulties that the children themselves see, and perhaps feel that a certain child has difficulties in a specific area, does not necessarily mean that the child experiences these difficulties or vice versa. Children may see solutions to and strategies for a problem that differ from those seen by the teacher, which is interesting in itself and needs to be studied by researchers.

The aim of the study is to identify children's different ways of experiencing and handling difficulties in the preschool class's pedagogical circle time and increase our understanding of children's actions in a situation they regard as difficult. It is a question of studying children's experiencing in relation to the what and how aspects, how difficulties are manifested in the actions of children and children's and teacher's perspectives on this.

Questions based on the aim are formulated as follows:

- What do children experience as difficult in pedagogical circle time?
- How do children handle these difficulties?

- How do children act to solve these difficulties?
- How do teacher act to help the children solve these difficulties?

Theoretical starting points for the empirical study

The theoretical starting points consist of the developmental pedagogic theory (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003), a special needs communicative, relation-oriented perspective (Ahlberg, 2001a, 2001b) and the symbolic interactionism (Mead, 1934/1967, 1938/1972). The focus is on the concepts of variation with respect to the *what* and *how* aspect in children's experiencing (developmental pedagogy), participation, communication and learning (a communicative, relation-oriented perspective) and action/symbol, interaction, language and identity/self (symbolic interactionism).

Developmental pedagogy

Developmental pedagogy emerged from empirical studies where there was a dynamic interplay and close cooperation between children, teachers and researchers (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003). The developmental pedagogic theory has its roots in the phenomenographic approach where the learner's perspective is central. Phenomenography is a qualitatively oriented empirical approach, which was developed at the Department of Education, Göteborg University (Marton, 1981). Its starting point is an interest in describing phenomena in the world as others see them and uncovering and describing variations in this respect, above all in a pedagogical context (Marton & Booth, 2000).

According to Pramling Samuelsson and Asplund Carlsson (2003), variation gives the child several perspectives as well as a greater whole and flexibility. The principal function that variation can contribute is to give the child prerequisites for discerning. The ability to discern is dependent on variation being possible. At the same time, there must be a similarity and something must be constant. The young child does not first associate words and concepts. For a concept to be created, the child must have learned that there exists a variation of what the concept represents as well as contrasts to the concept (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003). The variation is regarded as a necessary condition for the child to be able to generalise and form concepts.

Pramling (1983) describes how children between the ages of three and eight years perceive their own learning, that is, how awareness of their own learning emerges and changes. According to Pramling, learning has a what and a how aspect, there is something that one learns and there are ways of learning this something. Children realise first that they are learning to do something – from actions, activities and behaviours. The next stage in this development process is that children realise that they know something – by having access to facts and information; and, finally, they realise that they understand something – they change their way of thinking about the world around them. Pramling writes that the development of learning appears to proceed from an undifferentiated conception of doing and learning constituting the same phenomenon to a conception of learning taking place when the child is older. This is followed by the child's conception of being involved in experiencing something – acquiring a conception of something (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003).

The pedagogical circle time situation is regarded as a learning situation since circle time is part of the pedagogical activities (Lpfö 98; Lpo 94). A variation in terms of what children experience as difficult and how children handle difficulties and act to extract themselves from difficulties are the concepts and analytical tools in the present study. The importance of these concepts as tools for capturing children's experiencing and actions when facing difficulties justifies their use. Children experience difficulties in pedagogical circle time, which take the form of a variation in what and how they experience.

A communicative, relation-oriented perspective

Like developmental pedagogy, the communicative, relation-oriented perspective (Ahlberg, 2001a, 2001b; Ahlberg, et al., 2003), is based on phenomenography, but also takes a sociocultural perspective as its starting point (Säljö, 1992, 2000). The perspective has a non-dualistic perspective as its starting point. From a communicative, relation-oriented perspective, factors in the surroundings are seen as being contributory when it comes to creating problems or laying the foundations of a good education for all children. According to Ahlberg et al. (2003), a research interest within this perspective is “to make visible different communicative contexts in the activity and to map, describe and analyse how they are formed and how they are intertwined and interact in a mutual influence” (Ahlberg, 2003, p. 29).

The importance of a school for everybody is emphasised in a communicative, relation-oriented perspective. This also means a preschool/preschool class for everybody. According to Ahlberg, Klasson and Nordevall (2003, p. 29), the research interest as regards preschool/school is focused on investigating different aspects of the activity where certain pupils may have difficulties or be in need of special support.

The concepts communication, participation and learning (Ahlberg, 2001a, 2001b; Ahlberg, Klasson & Nordevall, 2002), are central in the perspective and in the present study. Ahlberg et al. (2003, p. 28) argue that the concept “participation is formed in the interaction between the individual and the environment of which he/she is a part”. Similarly, communication is a prerequisite of human participation and learning, according to the authors. Ahlberg et al. (2003) consider learning to be an important concept within the communicative, relation-oriented perspective. Learning is developed in interaction with the environment and is regarded as a social process in interaction with the environment. The authors argue that this means that learning does not become related to the individual. Employing communication, participation and learning as concepts/analytical tools in the present study means that the circle time situation should be seen as a communicative learning situation where children participate in the learning situation. Based on this situation, children experience and handle difficulties and take action when facing difficulties.

Symbolic interactionism

In this study, symbolic interactionism is represented first and foremost by George H. Mead (1864 – 1931). The pragmatist and philosopher George H. Mead was one of the principal inspirators at the beginning of the 1920s as regards the so-called Chicago School and the sociological perspective that was later to be called symbolic interactionism. The term symbolic interactionism was actually coined in 1937 by his student and disciple Herbert Blumer (1969). Mead’s works *Mind, Self and Society* (1934) and *Philosophy of the Act* (1938/1972) were edited by another of his students, the linguist Charles Morris (1934). Mead himself used the term “social behaviourism” to describe his theory. He did not, however, feel that the theory had anything to do with Watson & Skinner’s behaviourism.

In symbolic interactionism, the child/human being develops his/her personality and identity and becomes an individual through communication and symbols in interaction with other actors. In the preschool class's pedagogical circle time, the 6-year old acts with the help of the communicative tools he or she has access to. For 6-year olds, these communicative tools are the spoken language, but also symbols in the form of gestures and facial expressions (Mead, 1934/1967, 1938/1972). Mead argues that our thinking always takes place with help of symbols (Mead, 1934/1967). Symbols refers to behaviours and actions that are seen as being symbolic. Symbols represent the use of gestures, facial expressions, movements or things in such a way that they signify something apart from themselves.

Action/symbols, language and identity/self are the concepts I employ in symbolic interactionism (Mead, 1934/1967, 1938/1972). The action, together with its symbols, as well as body language/spoken language and identity/self play a central role in the present study. The children's actions are analysed in terms of how they handle difficulties and act to extract themselves from these difficulties. In the children's actions, identity and self are central since the self takes shape in interaction with other actors.

The action is a consequence of the human being/child's need or of the obstacles/difficulties or problems she encounters in her surroundings. Mead (1934/1967, 1938/1972) argues that the action has a past, a present and a future. More precisely, the phases are divided into a perception phase, an impulse phase, a manipulatory phase and the concluding or completing phase – the action is completed. The action can thus have a purpose and is purpose-driven. It can determine its own stimulus and the human being/child tends to be aware only of that which is important for need satisfaction or the solution of problems and removal of obstacles. This can be compared with children in the preschool class's circle time who perform an action. The action could be purpose-driven and be used by the child to extract itself from difficulties or to find a solution when it is facing difficulties.

In summary, the concepts communication, participation and learning can, as I see it, also be linked to developmental pedagogy and symbolic interactionism. In developmental pedagogy, different learning situations are emphasised, particularly in conjunction with play and learning (see Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003; Johansson & Pramling Samuelsson, 2006).

According to Mead (1934/1967, 1938/1972), interaction takes place with the help of spoken language and symbols, where communication is a part of the interaction. Learning is not as pronounced in symbolic interactionism. When analysing a circle time situation, a learning situation can, however, be studied from the perspective of symbolic interactionism if the aim is to study a learning situation such as pedagogical circle time.

Summarising reflections on the theoretical starting points

What, then, is the advantage of three starting points and what do they contribute both individually and together? The three starting points are used to make visible and shed light on the object of research and knowledge formation to which the results contribute. Each theoretical starting point provides a strength based on its own prerequisites and sheds light on what is specific. Several theoretical starting points provide several aspects and an overall picture of the problem area from different perspectives. The developmental pedagogic theory (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003) has a clear focus – learning about something, a content, and includes the what and how aspects as well as focusing on subjective learning. The mutual relationship between learning and play is very prominent in the theory. The significance of play when it comes to children’s development and learning is considered to be important since play is a way for the 6-year old to understand the world around him/her (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003).

Like development pedagogy, the communicative, relation-oriented perspective (Ahlberg et al., 2002; Ahlberg, 2007a, 2007b) has its starting point in phenomenography/variation theory, but it emphasises in particular that learning is developed in interaction with the environment and is regarded as a social process – knowledge and creation of meaning take place in the relationship between the individual and the context (cf. also Ahlberg’s reference to the sociocultural perspective). This approach also focuses on conditions for children’s learning as different aspects of the steering, organisation and everyday work in the practice are examined. In the present study, children’s different ways of experiencing and handling difficulties in pedagogical circle time, which are related to the practice and the context, which the children are part of, are studied.

The fact that the child develops in the interaction with other people is central in symbolic interactionism (Mead, 1934/1967, 1938/1972), which is not very different from developmental pedagogy and the communicative, relation-oriented perspective. What is different, however, which I have born focused on, is the significance of the actions and the symbols in the interaction between people. Children show something with their actions and the adults present interpret these actions in different ways.

An interesting question is whether a theoretical starting point would help to achieve an equally comprehensive picture of children's different ways of experiencing and handling difficulties. The answer to this question could be that the research problem would not be illuminated on the basis of an equally comprehensive horizon as in the case of several starting points and concepts. A complex problem cannot be explained from a theoretical standpoint. Here, it is a question of the analytical concepts and theoretical starting points, which contribute to an expanded and varied picture of children's different ways of experiencing and handling difficulties.

All the theoretical starting points are based on empirical understanding, which harmonises with the present study's aim and method; taken as a whole, this is a strength in an empirically based study. The picture of knowledge based on three theoretical starting points and analytical concepts contributes to different nuances of the research problem, which, taken as a whole, complement each other.

Circle time in the pre-school class as a pedagogical meeting-place for learning, social interaction, communication and participation

This research overview deals with different theories concerning pedagogical circle time, which are then interwoven. The theories have their roots in both educational didactics and special needs education. The research referred to is predominantly Swedish or Scandinavian in order to shed light on the pre-school class's specific role in the Swedish education system.

Circle time in the pre-school class as a pedagogical meeting-place

Research shows that circle time is a pedagogical meeting-place giving children different opportunities for learning, social interaction, communication and participation (Ahlberg, 2007a; Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003). The dominating perception among pre-school teachers is that that the pre-school class's pedagogical circle time is a preparation for school. Research in the field also shows that the pre-school class has taken over the role that preschool previously had – the 6-year old should be prepared for beginning school (Kärrby, 1990b; Markström, 2005). The pre-school class is thus a bridge between pre-school and school that make a gentle transition to secondary school possible at the same time as the pre-school class is a separate type of education (Lpo 94). What children experience as difficult and how they handle these difficulties in pedagogical circle time depends on the circle time situation and children's opportunities for participating and interacting (Ahlberg, 2001a, 2001b; Mead, 1934/1967; Williams, Sheridan & Pramling Samuelsson, 2001).

Research on learning, social interaction, communication and participation shows what consequences the teacher's awareness has in a broader perspective. The teachers are able to influence content and structure it. Research also indicates that it is important that the teacher has knowledge of how children think in different situations in order to be able to respond to their questions and reflections about difficulties (Ahlberg, 2001a, 2001b; Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003). How the teacher conducts circle time is influenced by whether he/she regards circle time as being preparation for school or not.

Order, rules and power become evident when, for example, children are sent away from circle time to an adjacent room because it is felt that they are disrupting order or breaking rules. Interaction between children and teachers and between children and other children occurs less often when children are seen as disrupting order and are sent out (Mead, 1934/1967). In contrast to an approach where solely order, rules and power are employed, pedagogical circle time is also a meeting-place of opportunities where teachers can pay attention to and take into consideration the fact that children experience and handle difficulties in different ways.

Children's different ways of experiencing and handling difficulties

Children's different ways of experiencing and handling difficulties are related to what they experience as difficulties and how they handle them. Difficulties in pedagogical circle time concern difficulties in connection with a task in a thematic area. Thematic areas such as reading and writing (cf. also Lundberg, 1992; Lpo 94; Hagtvet, 1996; Sandström Kjellin; Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003; Taube, 2004; Gustafsson & Mellgren, 2005) have been studied from several perspectives where pedagogical/special needs education and social perspectives have a clear focus on the surroundings in terms of who is the owner of a difficulty (Ahlberg, 2001a, 2001b).

In a special needs education perspective, reading and writing difficulties are expressly emphasised as being difficulties that are not related to the individual but, instead, caused by the situation, the organisation of the school activities and the child's surroundings/environment (Ahlberg et al., 2002; Emanuelsson, Persson & Rosenqvist, 2001). This is also the approach to difficulties applied in the present study. At the same time, difficulties exist in pedagogical circle time and arise in connection with a task or a theme. In the case of mathematics, research has shown that already in pre-school, children learn mathematical concepts in everyday life (Doverborg, 1987; Emanuelsson & Doverborg, 2006). Research has also brought out children's curiosity and desire to learn mathematics through play. For younger children, mathematics in a playful form could play down the perception of it as a difficult subject. Children should never have to feel that they themselves are the cause of difficulties in mathematics. Rather, it is a question of arousing children's interest by varying the ways of thinking about mathematics and presenting different ways of reaching a solution (Pramling, Klerfelt & Granelid, 1995).

Another thematic area commonly found in the pre-school class's pedagogical circle time is aesthetic forms of expression. Research describes relatively similar results as regards the importance of these forms of expression in activities for young children. However, creative activities, which in themselves do not focus on reading/writing and mathematics, offer opportunities for developing the reading and writing process as well as mathematical ways of thinking (Doverborg & Pramling Samuelsson, 1999). Children communicate in pictures as well as with words and gestures. Communication via words and gestures/symbols is also a form of expression

that occurs in the present study (Mead, 1934/1967; Vygotskij, 1978). For children, difficulties research brings out in connection with aesthetic forms of expression can be following instructions or not understanding how the teacher wants the task to be performed.

Different views of play emerge in the research. Vygotskij (1978) considers play to be the child's most important activity when it comes to developing awareness of the world. Piaget (1972) divides play into different stages, which he regards as being tied to age. The child's ability to play develops as it matures and follows the child's cognitive development. In contrast to Piaget, Eriksson (1986) argues that the play is intended to be therapeutic and is a way for the child to cure itself. Lillemyr (2002) states that play is a question of thought constructs or models that help the child to understand the nature of play. Play and learning are two different phenomena, according to Lillemyr. Rasmussen (1996, 2002) claims that play is separate from other activities and is critical of mixing play with learning. According to Doverborg and Pramling Samuelsson, 1999, Pramling Samuelsson and Asplund Carlsson, 2003, and Johansson and Pramling Samuelsson, 2006, play and learning are related to each other, and this is the approach taken by this study to play and learning.

To summarise, research findings show that circle time is regarded as a pedagogical meeting place for learning, social interaction, communication and participation (Ahlberg, 2007a; Mead, 1934/1967; Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson). Teachers regard both the school form, the pre-school class, as preparation for school and circle time as an activity in the pre-school class as preparation for school (Davidsson, 2000; Morsing Berglund, 1994; Kärrby, 1990b; Markström, 2005). The difficulties elucidated are, like the general description at the beginning of the chapter, related to the present study in terms of how children experience difficulties and how they handle difficulties in a school form, which is a bridge between pre-school and compulsory school (Lpo 94).

Children's different ways of experiencing and handling difficulties in the research area

Children's perspectives and a pre-school class for all children are reflected in the theoretical starting-points. Children's perspectives are a common denominator in all three theoretical starting-points. Research in the educational field and didactic research that makes visible on children's perspectives and

experience-based world are also relevant to the field of special education (Ahlberg, 2007b), e.g. how children think in conjunction with different learning situations (Johansson & Pramling Samuelsson, 2006).

The theoretical starting points provide an ontological basis for studying and clarifying children's perspectives. Several theoretical starting points can thus be used to make visible children's perspectives. The present study shows one of the ways in which children's perspectives can be made visible based on the developmental pedagogic theory (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003), the communicative, relation-oriented perspective (Ahlberg, 2001a, 2001b) and symbolic interactionism (Mead, 1934/1967).

The aim of research on children's different ways of experiencing and handling difficulties based on the study's theoretical starting points and analytical concepts is to increase understanding of difficulties in the pre-school class's pedagogical circle time. In particular, the practice can be studied based on the theoretical starting points by examining the activities and asking critical questions. In what way do teachers show that they are aware of the significance of children's participation when it comes to understanding a task? In what way are teachers aware of the significance of the interaction and communication between children and adult/child when it comes to responding to children's questions about what is difficult (Mead, 1934/1967)? How teachers should help children out of difficulties is a question of knowing how children think and talk about difficulties. If the pre-school class is to be a pre-school class for all children from the child's perspective, then teachers' understanding, knowledge and awareness is an important aspect that should be taken into account (Ahlberg et al., 2005; Pramling Samuelsson & Sheridan, 2003).

Method

Prior to collecting data, it is important to have a well-thought out plan for the subsequent selection steps in order to be able to carry out a study in a satisfactory way. These selection steps require the researcher to plan so as to be one step ahead in the process initiated at the same time as he or she is in the present as well as taking a step backwards. It is thus a matter of being faithful to the process in the sense of constantly thinking about the next step, having planned the steps to be taken in the next stage and analysing what has already been done.

The selection process can be summarised as follows:

Selection of:

- District
- Geographical area
- Principals
- Teacher
- Answer forms/preschool classes (geographical location)
- Situations/sequences (videotaped observation of children and teacher)

Research group: Study group

- The research group of 115 children consisted of 15 different preschool classes in 12 different schools
- Sixty-one of the children were girls and 54 boys

Data collection methods:

- Video recording/observation using a digital video camera with a monitor
- Feedback on videotaped observation – interviews with children in the form of talk about questions based on the videotaped circle time context

Two 1-hour videotapes were recorded at each location, i.e. a total of 40 hours of videotaped observation. The pedagogical circle time usually lasted about two hours since any activity related to circle time was included. After filming the beginning of circle time, the children were filmed while they were working on their tasks, which were based on and were part of circle time, as well as how the teacher. The children's body language, facial expressions and gestures provided me with the help and basic information I might need during subsequent interviews. The interviews were audio taped during school hours, usually during the morning or, in some cases, after lunch or the following day (due to the large number of participants). The children who were interviewed the following day had not attended circle time that day in order not to mix up the two circle times. The reason for interviewing the children in their preschool environment was that they are in an environment, which is one stage in their lifelong learning and part of the children's everyday life. The

duration of each interview varied between 20 and about 50 minutes. The interview procedure consisted of me asking a number of main questions followed by follow-up questions. This enabled me to uncover the children's conceptions and thoughts. At the same time, I was aware that it was important to make it clear to the children at the beginning of the interview that I was going to ask questions about what they had done during circle time *and* about the activities they were engaged in conjunction with circle time – pedagogical circle time. The children could also watch themselves in action during circle time on the film camera's monitor. I hoped that being able to refer to the film would enable me to avoid any confusion about what activities I was talking about.

I began with an opening question: *What did you do during circle time today?* All the children were asked this question in the same way. In the case of the children interviewed the following day, the question was reformulated as: *What did you do during circle time on the film yesterday?*

Data processing, interpretation and analysis

The analytical concepts/tools employed in the research approach (see theoretical starting points) have formed the basis of the analysis work (*variation* in terms of the *what* and *how* aspect in relation to what children *experience* as difficult and how children handle difficulties, *the concept of action/symbols, interaction, language* and *identity/self*, and *participation, communication* and *learning*). The study has been analysed at group level (Kullberg, Pramling & Williams, 1996) in the children's preschool environment. The data analysis can be described as a qualitative content analysis (Ödman, 1979; Williams, 2001). According to Ödman (1979), the qualitative analysis has its roots in a hermeneutic tradition, which postulates that the individual is an active creator of his/her life situation based on its historical and social context.

In the present study, the qualitative analysis has been inspired by phenomenographic analysis (Marton, Beaty & Dall'Alba, 1993; Alexandersson, 1994; Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003). In a phenomenographic analysis, data are analysed by focusing on distinguishing qualitatively different ways of experiencing or understanding something, which, in this case, is how children experience and handle difficulties. When processing the data, children's actions, expressions, narratives, talk and body

language have been analysed based on the above-mentioned concepts. The focus has been on situations where children experience and express actions. What do the children show through the language/communication and symbols they use in their interaction with teacher and other children? Do they participate in the interaction situation (Williams, 2001)? Who do they turn to when difficulties arise? How do the children act in the circle time situation studied here? What is the meaning of their actions? Do the children protest and, if so, how? I also analyse the concepts identity/self. What do the children find difficult based on their own experiences? The aim of the analysis is to capture the children's complex situation in pedagogical circle time.

The interpretation process and the external framework for interpretation follow a pattern where the whole and the parts interact with each other (Ödman, 1979; Kvale, 1997). With the hermeneutic interpretation process as his starting point, Ödman (1979) argues that an interpretative approach involves interpreting and understanding (p. 9).

The interpretation process in the present study oscillates between whole and parts. The whole – attempting to bring order to a large body of material at the initial stage. The parts – analysing certain selected parts of the whole, constituted yet another step taken in order to once again compare the parts with the whole. I employed this procedure throughout the interpretation process. It is a question of understanding the world of children and the world around them. In my interpretation of children's experiencing and actions, I try to utilise my preunderstanding of my research object and the knowledge I have of how children experience, act in and handle different situations. I thus do not consider having preunderstanding to be a disadvantage. It is, however, important that the preunderstanding I have in my capacity as a researcher does not influence the interpretation process. Being free and/or disregarding preunderstanding is difficult since the individual has a past to relate to. Rather, preunderstanding can be used to facilitate analysis and interpretation. It can be used when interpreting a material at the same time as misunderstanding the interpreter's situation as little as possible (Ödman, 1979).

Results and discussion

The pedagogical circle time in the pre-school class. Children's different ways of experiencing and handling difficulties

The results are divided into three chapters: children's experience of difficulties in the pre-school class's pedagogical circle time, children's actions based on experience of difficulties in the preschool class's pedagogical circle time, and children's experiencing and actions in the light of theoretical starting points.

The results of the analysis shed light on variation as regards the *what* and *how* aspects of children's *experiencing* of difficulties and children's *actions* when they encounter difficulties during pedagogical circle time. Pedagogical circle time is at the same time a learning situation where participation and communication are part of the interaction in the pattern of behaviour. In the results of the analysis, children's actions are described in terms of their symbols/spoken language and body language. Children's experiencing and actions are limited to the content and the situation of which the preschool class's pedagogical circle time is a part. Children's experiencing determines how they cope with difficulties in handling the content of a task and what actions they resort to when they encounter these difficulties. The content is experienced in a situation, pedagogical circle time, and the way it is handled depends on how teacher help the children to solve the difficulties.

Three chapters with these thematic areas shed light on children's experiencing and actions when they encounter difficulties during pedagogical circle time (these chapters also contain sub-areas).

Chapter 6

Children's experience of difficulties in the preschool class's pedagogical circle time

- A. Children's experience of feeling that they are inadequate when they encounter difficulties
 - a. Being inadequate – experiencing a limitation
 - b. Being worried about doing something wrong

- B. Children's experience of seeing the task as a difficulty
 - a. Feeling that the teacher does not understand the difficulty of the task
 - b. Feeling that they are participating less
 - c. Not understanding the teacher's instructions

Chapter 7

Children's actions based on their experience of difficulties in the preschool class's pedagogical circle time

- A. Children's actions consist of seeking help when they encounter difficulties
 - a. Initiating hidden cooperation
 - b. Getting help from a specific child who is regarded as knowing
 - c. Wanting the teacher to be available
 - d. Being each other's teacher – children helping children

- B. Children's actions consist of seeking help when they encounter difficulties
 - a. Leaving the common activity
 - b. Flouting written or unwritten rules
 - c. Protesting surreptitiously
 - d. Protesting despite the teacher being present

- C. Children's actions consist of resorting to play
 - a. Playing surreptitiously in the event of difficulties – initiating a forbidden game
 - b. Openly showing a desire to play – not being allowed to play
 - c. Openly showing a desire to play – only certain children being allowed to play
 - d. Openly showing a desire to play – being allowed to play
 - e. Not daring to show a desire to play – having an underlying desire to play

Chapter 8

Children's experiencing and actions in the light of theoretical starting-points

The three chapters are related to the three theoretical starting and central analytical concepts (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003; Ahlberg, 2007a; Mead, 1934/1967).

Children's experience of difficulties in the pre-school class's pedagogical circle time

The children in main area A are occupied with their own ability to perform and find it difficult to make progress in their way of thinking when it comes to finding their own solutions. Some of the children are beginning to see opportunities, but do not have the support of the adults to make further progress. Main area B concerns different tasks that the children find difficult. These two patterns differ in the sense that the children orient themselves towards different receivers – themselves or the task. When they orient difficulties towards themselves, they also experience difficulties with details of the task, but the fault lies with them, according to their way of thinking.

The pattern of the children's focus on details of tasks is relatively similar in A and B. The details mostly concern letters, numerals, tasks involving drawing, painting and colouring and sewing tasks. In the case of letters, it is usually a special letter, which is difficult to form motorically with the hand or know how it is pronounced, by itself or in a polysyllabic word. According to Gustafsson and Mellgren (2000, 2005), children in the initial writing phase name a variety of difficulties such as remembering letters and then linking them with the sounds they represent, and writing correctly.

In the case of numerals, the children in this study say that they find it difficult to count correctly. Many of the children mention subtraction as a problem and say that they cannot subtract. According to the curriculum (Lpo 94), mathematics as a subject should lead 6-year olds gently into compulsory school. According to the analysis of how the children experience difficulties, the 6-year olds are very worried about how to count and what the total will be, particularly when it comes to subtraction. Here, there are similarities with Ahlberg and Hamberger's study (1995) where the authors discuss how 6-year olds experience mathematics as school mathematics and argue that the idea that counting is solely a matter of counting correctly is established at an early stage in relatively many 6-year olds.

As regards tasks involving drawing, painting and colouring or other aesthetic forms of expression, the children experience difficulties in colouring specific areas, drawing details or practising with tools (needles). All the above-mentioned difficulties involving details in tasks are above all a consequence of the children feeling that they are incapable and being worried about doing

things in the wrong way. The teachers show that it is important that the children carry out the tasks correctly. Working with details is thus important for the teachers in the circle time situation since they guide the children to the right answer: a letter is correctly formed or has the correct sound, a numeral corresponds to the right number or details in a task involving drawing, painting or colouring or a sewing task can be correctly formed. When the children experience a difficulty, the adults often react by giving new instructions, which the children do not participate in or understand. The children also feel that the teachers do not realise that a task can be difficult. Little attention has been paid to what children regard as difficulties and how they act when facing difficulties (Pramling, Klerfelt & Williams Granelid, 1995).

Interaction, participation and communication are important concepts in the pattern (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson; Ahlberg, 2001a, 2001b; Mead, 1934/1967) in the sense that they form the basis of how difficulties are experienced and whether they will remain as just difficulties or develop into more profound difficulties in compulsory school (Ahlberg, 2001b; Ahlberg et al., 2002). More profound difficulties are related in particular to reading and writing difficulties and/or difficulties in mathematics. When children relate difficulties to their own ability (A), the teachers focus on the content they consider to be important according to the curriculum (Lpo 94). In the interaction with the teachers, the children do not understand why they see themselves as being not as clever as their comrades.

When children interact with other children and adults (B), the adults mediate a content that the children do not have knowledge and/or understanding of. The children cannot understand how the teachers think when explaining how a task should be carried out. According to Mead (1934/1967), it is important that there is a symbol – the action that reaches the receiver is understood in the same way as the sender intends. In main area B, the children do not understand the way the teachers think. This difficulty emerges clearly in a situation where children and teachers have different starting points concerning what is difficult – the adults do not realize that the children experience difficulties from the perspective of a 6-year old (Johansson & Pramling Samuelsson, 2003; Pramling Samuelsson & Sheridan, 2003).

Children's actions based on how they experience difficulties in the pre-school class's pedagogical circle time

Difficulties are manifested in different ways in children's actions. They ask for help, protest and/or use play as a tool for action. In the interaction between children and adults, their actions differ because they focus on different goals (Ahlberg et al., 2005). The children focus most on the details (letters/-numerals, etc.) of a difficult task because from their perspective, these are something concrete, but at the same time they focus on the situation of which the task is a part. The teachers and classmates exist in the children's experience-based world. The adults focus on the task as well as the goals set up, which they are to work towards according to the curriculum (Lpo 94). The children are aware of what they experience as difficulties and take more or less explicit actions to get out of these difficulties. The fact that the children are aware of what they experience as difficulties could indicate that they hear from their teachers that it is important to practise before beginning compulsory school. The interviews with the children also indicate this.

The children become aware in the interaction process they participate in. It is a question of a process where it is important for children and adults to feel that they are participating. Not only awareness but also the self and identity arise in the interaction process. When the interaction between these actors does not function, the child's identity and self-image are affected (Mead, 1934/1967, p. 126-127).

In main area A, the action taken by children involves asking for help when facing difficulties. If an adult is not available, the children turn to another child. The fact that adults are physically present in the room does not necessarily mean that they see that the children are experiencing difficulties. The analysis shows that in some cases, the adults also create uncertainty if they are not clear and distinct when they go through a task. When the adults describe and explain clearly and distinctly, the children are not afraid to say what is difficult and seek help from the adults since they feel that the adults see their problem. When the children use actions (Mead, 1934/1967) these actions are created and developed between the children and the teachers.

In the main area (A), interaction concerning different tasks occurs between one or more children and/or teachers. This interaction and participation between children and teachers (Ahlberg, 2001a, 2001b; Pramling Samuelsson

&Sheridan, 2003) can be more or less widespread. The adults are present in the background and offer to help on several occasions, but the children do not turn to the adults for contact when it comes to the difficulties they experience. With facial expressions, whispering and body language, the children show that they feel that the situation is problematic, which Mead (1934/1967, 1938/1972) argues is always done with the help of symbols such as gestures, facial expressions, movements or objects. In the interviews, the children also talk about their experiences of difficulties, which they give expression to with the help of different symbols. According to the analysis, the children say that it is important get help in different ways from reach other when a task is seen as being difficult.

In the case of the analysis of main area B, children's actions consist of protesting when facing difficulties, and interaction occurs in the form of a struggle between the children and the teachers. A progression takes place, where the children's protest actions gradually begin. The teachers do not pay as much attention to the situation in which difficulties arise and the relation between tasks and difficulties. In such cases, the children are protesting against the rules and the way they are treated by adults and their classmates. They often feel that they have been unfairly treated by a classmate or a teacher. Children and adults do not meet in the learning situation and the children do not feel that they are participating (Ahlberg, 2001a, 2001b).

The protests are not always visible to the teachers who often misinterpret the children's signals. In the case of protests that are visible in that the children leave their seats or the room, the adults often act from an adult perspective – the task is important and must be completed. At the same time, the teachers have a vision and the hope that the children will learn the content in line with the goals of the curriculum (Lpo 94). The approach in research on special needs education is that changes in the surroundings should provide the children with the necessary conditions for reaching the goals set up. It is not the child itself that is to blame for its difficulties and difficulties should not be blamed on either home conditions, aptitude or the child itself (Ahlberg, 2001a, 2001b). This is particularly obvious in the sub-areas a – c since children and adults do not meet in interaction. The children are treated without their perspective being taken into account (Johansson & Pramling Samuelsson, 2003). In sub-area d, on the other hand, the teachers do invite the children to participate, which could be interpreted as an attempt to initiate

interaction. However, there is a lack of communication in the meeting with the children and the teachers do not capture their attention since their instructions are unclear.

In comparison with main area A, main area B is the area where the children do something the adults consider to be negative. In main area B, the children direct their actions, when their protest is visible, not only towards the task but also towards the adults in the ongoing interaction. When the children use play as a tool for action (main area C), the difficulties are also directed towards the task and the situation. The children's desire to play depends on how they experience and handle difficulties. They create play actions based on their experiences of difficulties, which gives them the tools they want. To summarise, the children want to play, but the adults handle this desire in different ways.

The children want in different ways to get permission to play, but without success. The teachers can give their permission or withhold it. The children can both play surreptitiously or initiate a forbidden game, and this is not appreciated by the teachers (Mead, 1934/1967). When permission to play is given, the game is not, however, developed with the aim of teaching or learning and is not used in different moment when a task is considered to be difficult. The game is separated from the activity and has its own place both physically and when it comes to teaching, which, according to a development pedagogy standpoint, can be combined (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003). With a few exceptions, the teachers do not consider to an equally high degree play to be a tool that should be used in teaching (Lpo 98; Lpo 94). The teachers do not talk in terms of "children are in a playing and learning situation", as claimed by Johansson and Pramling Samuelsson (2006, p. 192). Nor do they say whether it is possible to combine play and learning in practice.

In certain situations, children say no when offered the opportunity to play (sub-area e). Here, there is most often an underlying desire to play, even if it is not expressed. The children say that they want to play, but refrain because they are worried about and afraid of consequences in the form of homework or rules which they did not participate in drawing up (Ahlberg, 2001a, 2001b; Pramling Samuelsson & Sheridan, 2003). Individual children, who break the rules, are either scolded or told to stop playing an amusing game. A possible

consequence of this is that the children do not trust the teachers when they give them permission to play. The children see through the teachers in the belief that “what is not done now must be done later”. This sub-area (e) differs from sub-areas a – c in that the teachers (e) tell the children that they can go and play. The children reinterpret the teachers’ offer to play as solely being a question of working at home. The children do not interpret the teachers’ actions/symbols as something positive, which can be compared with Mead’s (1934/1967) theories that the receiver should interpret the action/-symbol in the same way as the sender intends if the two parties are to understand each other.

In all the main areas/sub-areas analysed, the children create their actions on the basis of their experiences of difficulties in interaction, communication and participation with other children and teachers. Seeing the children’s problems is not a question of blaming them because they experience difficulties; rather, difficulties should be viewed in the context in which they arise, where content, ways of working and work forms are important factors when it comes to how difficulties are experienced (Johansson & Pramling Samuelsson, 2002; Johansson & Pramling Samuelsson, 2006).

Children’s experiencing and actions in the light of theoretical starting points

This chapter is somewhat different in character and brings together chapters 6 and 7. In chapter 8, the overall picture was described with the help of the study’s three theoretical starting points/analytical concepts (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003; Ahlberg, 2007a; Mead, 1934/1967). The theoretical starting points/analytical concepts are discussed together in order to show the breadth provided by the data. If only a theoretical starting point had been used, it would not have been possible to describe the picture provided by the data to the same extent (Eriksen Ødegaard, 2007). One starting point shows one way of describing a situation while several starting points describe and bring out several aspects of a situation. The three theoretical starting points/analytical concepts are research approaches that, together and individually, emphasise children’s experience-based world/-perspectives.

To sum up, the analysis shows what children on a collective level experience as difficulties and how they handle difficulties. The children’s different

actions in the interaction with adults and other children reveal varying ways of experiencing and handling difficulties. Difficulties emerge when there is insufficient interaction, communication and participation between teachers, children and task/content in the pedagogical circle time situation. Pramling Samuelsson and Mauritzson (1997) argue that an active adult who interacts with a 6-year old on its terms is the best teacher a child can have. The results in the present study show that in the interaction, sufficient attention is not always paid to children's perspectives. Communication is given less space and the children's participation is thus limited to a large extent. The children's perception of themselves as regards self-esteem and the ability to learn is not treated from the children's perspective to the extent desirable (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003). If children's experience-based world and perspectives are to be taken into account, it is often a question of the critical intersection (p. 15), i.e. the relation between children's and adults' worlds, when it comes to space in a pedagogical activity.

The data based on the three theoretical starting points (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003, Ahlberg, 2001a, 2001b; Mead, 1934/1967) show that children often regard the task (numerals, letters, etc.) as a difficulty. Five and six-year old children can understand a numeral shown them on a calendar, says Doverborg (1987), but they find it difficult to explain what date the numeral represents. In an example taken from the present study, Cissi says: "I had to turn the calendar pages and read...I didn't know the month...I only know my month, when it's my birthday".

The analysis shows that numerals and letters or other details cause the children difficulties. For several children in the study, there is little difference between letters, numerals or colouring a specific area decided on by an adult, etc. Children who find several different details difficult are uncertain about what they are supposed to learn and how to do so. Their uncertainty about how to carry out the task is reflected in the way they talk about the task. They do not understand how and why they should perform a task. Despite this, some children have action plans for how a task can be made less difficult to carry out (cf. chapter 6, results, sub-area b, Feeling that they are participating less in the task). All the children refer to difficulties with the task at the same time as they mention factors such as interaction, communication and participation. When the children interact with other children and the teachers, the interaction consists of the adult mediating a content, which the children

have knowledge or an understanding of. The children cannot always understand how the adult thinks when giving explanations about a task. Difficulties emerge in situations where children and adults have different starting points as regards what is difficult.

In the light of the study's theoretical starting points, the results show that children's different ways of experiencing and handling difficulties are not given the attention the children say they want (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003). The teachers do not pay much attention to what and how children think about their own ability, the task or action (seeking help, protesting and making use of play). This is particularly evident from a developmental pedagogy perspective. From a communicative, relation-oriented perspective, children's different ways of experiencing their own ability, the task or the action as a difficult are evident since a school/pre-school for all children is one goal to be reached (Ahlberg, 2007a, 2007b; Lpo 94). Difficulties are not related to individual children; rather, they arise in the context of which the child is part. A symbolic interactional starting point indicates in particular that how children experience their own ability, the task or the action is not interpreted by teachers in the way intended (Mead, 1934/1967). Understanding children's symbols/actions requires knowledge of children's experience-based world and of patterns of interaction and communication. Symbolic interactionism in the present study concerns a social process that children participate in by communicating with the help of symbols/actions. In conclusion, the theoretical starting points show that the individual theories focus both on different aspects and common aspects of children's different ways of experiencing and handling difficulties. The common denominator is above all children's perspectives based on a pre-school class for all children.

Difficulties are experienced and created in the interaction between children and teacher/children

The pattern of behaviour in the present study has its origin in the thematic areas presented. The thematic areas, in turn, have their origin in the different concepts, which are central in the approach (see theoretical starting points). The pattern of behaviour concerns interaction between parties – interaction that can be more or less successful. When children interact with other children and teacher, the interaction between them consists of the adult mediating a content, which the children have no knowledge and/or understanding of. The

children cannot always understand how an adult is thinking when he/she is explaining the content of a task. This difficulty is clearly visible in a situation where children and teacher have different starting points as regards what is difficult and adults do not see the difficulties experienced by children from a child's perspective. In a situation where child and teacher have a positive relationship, in the sense that the adult takes the perspective of the child's experience-based world in the interaction, the adult is better able to give a clearer introduction of the content and the task. The emphasis on the teacher's role as a significant factor is particularly important in a relationship that results in a positive relationship between the parties. Even if a content/task is considered difficult, it is possible for the children to see the content/task in a new dimension when there is harmony in the relationship between the parties. Here, I refer to Mead (1934/1967, 1938/1972) with respect to a functioning interaction. When the interaction between these actors does not function, the child's identity and self-image are also affected.

The child becomes aware of the interaction process it is participating in. It is a question of a process and it is important that the child and the adult feel that they are participating in this process. Not only awareness but also the self and identity arise in the interaction process. When the interaction between these actors does not function, the child's identity and self-image are affected (Mead, 1934/1967, p. 126-127). When children use actions, they are created and developed by the teacher, the child and the content/task.

The pattern of behaviour can be seen as a result of children's and other actors' actions in the circle time situation. Interaction can result in action in the same way as action can result in interaction. Mead (1934/1967) argues that the individual/child acts in relation to himself and his surroundings and thus does not only react to stimuli outside the action itself.

Children's patterns of behaviour can also be described as a measurement of the teacher attitude towards the children's needs and perspectives and their ways of expressing themselves and communicating with both body language and spoken language. The analysis of the results shows that there is a connection between and a pattern in adults' demands on themselves when it comes to goals and contents and how the children experience difficulties. The more adults focus on the content and the task, the clearer the pattern becomes as regards the children's reactions to difficulties, how they handle difficulties

and how they act to solve these difficulties. Difficulties arise when the children feel that their ability is inadequate in relation to what they are supposed to achieve. The analysis also shows that the more the teacher interact with the children in pedagogical circle time, the better the climate for handling difficulties becomes. When the teacher acknowledge the children by means of a positive attitude and seeing the children's actions in the situation in question, it has an impact on the children's own thoughts about difficulties and how they should tackle a difficulty.

REFERENSER

- Addams, J. (1902). *Democracy and Social Ethics*. New York: Macmillan.
- Ahlberg, A. (1992). *Att möta matematiska problem. En belysning av barns lärande*. (Göteborg Studies in Educational Sciences, 87). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Ahlberg, A. (1994). *Att möta matematiken i förskolan, Rita, tala och räkna matematik*. Rapport 1994:12. Institutionen för pedagogik. Göteborg universitet.
- Ahlberg, A. (1995a). *Att möta matematiken i förskolan: matematiken i temaarbetet*. Rapport 1995:14. Institutionen för pedagogik. Göteborgs universitet.
- Ahlberg, A. (1995b). *Barn och matematik*. Lund: Studentlitteratur.
- Ahlberg, A. (1999). *På spaning efter en skola för alla*. (Specialpedagogiska rapporter Nr 15). Göteborg: Göteborgs universitet, institutionen för pedagogik och didaktik.
- Ahlberg, A. (2001a). *Lärande och delaktighet*. Lund: Studentlitteratur.
- Ahlberg, A. (2001b). *Lärande och delaktighet – Sammanflätningar i skolans vardag*. I *Rapport fra det I nordiske forskerseminar om matematikvansker* (pp. 89-97). Høgskolen i Agder, Norge.
- Ahlberg, A. (2007a). Specialpedagogik – ett kunskapsområde i utveckling. I E Björck-Åkesson & C Nilholm (red). *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. Stockholm: Vetenskapsrådets Rapportserie. 5:2007.
- Ahlberg, A. (2007b). Specialpedagogik av igår, idag och i morgon. *Pedagogisk forskning i Sverige, specialpedagogik*, 12(2), 73-87.
- Ahlberg, A., & Hamberger, B. (1995). *Att möta matematiken i förskolan. 6-åringars förståelse av tal och räkning*. (Rapport nr 1995: 08) Göteborg: Göteborgs universitet, institutionen för pedagogik och didaktik.
- Ahlberg, A., Klasson, J-Å., & Nordevall, E. (2002). *Reflekterande samtal för pedagogisk utveckling. Lärare och specialpedagog i samverkan om lärande i matematik*. (Insikt 2002:2 – vetenskapliga rapporter från HLK). Jönköping: Högskolan för lärande och kommunikation.
- Ahlberg, A., Målqvist, M., & Welin, A. (2005). *Verksamhetsförlagd utbildning och specialpedagogisk kunskap*. (Vetenskapliga rapporter från Högskolan för lärande och kommunikation). Högskolan i Jönköping.
- Alexandersson, M. (1994). *Metod och medvetande*. (Göteborg Studies in Educational Sciences, 96). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

- Alvesson, M., & Sköldberg, K. (1994). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Andersen, G., & Ottosen, M.H. (2002) (red.). *Børn som respondenter. Om børns medvirken i survey*. Köpenhamn: Socialforskningsinstituttet.
- Arnqvist, A. (1995). *Barnskola för sexåringar - ett möte mellan förskolan och skolan*. (Forskningsrapport 95:7). Karlstad: Högskolan i Karlstad, institutionen för samhällsvetenskap.
- Asplund, J. (1978). "George Herbert Mead", *Sociologiska teorier. Studier i sociologins historia*, red. Johan Asplund, s. 132 – 147, Stockholm: Almqvist & Wiksell Förlag.
- Bae, B. (1992). *Erkjennelse og anerkjennelse. Perspektiv på relationer*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bae, B. (1996). *Det intressante i det alminnelige – en artikelsamling*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Bae, B. (2004). *Dialoger mellom førskolelærere og barn : en beskrivende og fortolkende studie*. (Avhandling, dr. philos). Universitetet i Oslo. Det utdanningsvitenskapelige fakultetet, Institutt for spesialpedagogikk.
- Barnombudsmannen. (2007). *FN:s konvention om barnets rettigheter*. www.bo.se/Nav.aspx?pageid=44
- Bendroth Karlsson, M. (1996). *Bildprojekt i förskola och skola. Estetisk verksamhet och pedagogiska dilemman*. Lindköping: Lindköpings universitet, institutionen för Tema.
- Berg, L - E., Bogelind, A., Leissner, T., Månson, P., & Vernlund, H. (1982). *Medvetandets sociologi. En introduktion till symbolisk interaktionism*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Berg, L -E. (2003). Den sociala människan: Om den symboliska interaktionismen, *Moderna samhällsteorier. Traditioner, riktningar, teorier*, (6:e rev uppl). Per Månson (red). Stockholm: Prisma.
- Berndtsson, I. (2001). *Förskjutna horisonter. Livsförändring och lärande i samband med synnedsättning eller blindhet*. (Göteborg Studies in Educational Sciences, 159). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Björck Åkesson, E. (2007). Specialpedagogik – ett kunskapsområde med många dimensioner. I C. Nilholm och E. Björck Åkesson (Red). *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. Vetenskapsrådets Rapportserie. 5:2007.
- Björkdahl Ordell, S., & Eldholm, G. (2003). *Räkna med textil*. (Rapport 2003:1) Borås: Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.

- Björkdahl Ordell, S., & Kärrby, G. (2006). *Sjödckikus - att iscensätta ett estetiskt lärande*. (Rapport Nr 1:2006). Borås: Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
- Björklid, P., & Fischbein, S. (1996). *Det pedagogiska samspelet*. Lund: Studentlitteratur.
- Bladini, U-B. (1994). *Läs- och skrivsvårigheter, ordblindhet, dyslexi: En historisk belysning av några specialpedagogiska frågeställningar genom 90- talets dyslexidebatt*. (Specialpedagogiska rapporter nr 2). Göteborg: Göteborgs universitet, institutionen för pedagogik och didaktik.
- Bloom, B.S. (1953). Thought-process in lectures and discussions, *Journal of General Education*, 7, 160-169.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic Interactionism, Perspective and Method*. Berkeley: University of California Press.
- Bowden, J., & Marton, F. (1998). *The University of Learning: Beyond Quality and Competence in Higher Education*. London: Kogan Page.
- Bronfenbrenner, U. (1979a). *The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Bühler, C. (1941) Barnpsykoterapins nuvarande läge : med kritisk orientering i den psykoanalytiska utvecklingsteorin. Stockholm: Natur och Kultur
- Börjesson, M. (1997). Om skolbarns olikheter. Diskurser kring särskilda behov i skolan. Stockholm: Skolverket.
- Börjesson, M., & Palmblad, E. (2003). *Problembarnens århundrade*. Lund: Studentlitteratur.
- Calderhead, J. (1981). Stimulated Recall: A metod for research on teaching. *British Journal of Educational Psychology*, 51, 211- 217.
- Calderhead, J. (1996). Teacher's beliefs and knowledge, I D.C. Berliner & R.C. Calfee (eds.): *Handbook of educational psychology*, New York: Simon & Schuster McMillan.
- Clandinin, D. J. (1986). *Classroom practice. Teacher images in action*. Lewes, UK: The Falmer Press.
- Cooley, C-H. (1909). *Social Organization*. New York: Scribner's.
- Corsaro, W. (1982). Something old and something new. The importance of prior ethnography in collection and analysis of audiovisual data. *Sociological Methods & Research*, 11, 145-166.
- Clough, P. (2000). Routes to inclusion. I P. Clough & Corbett (Red). *Theories of Inclusive Education*. London: Routledge.
- Dahlberg, G. (1985). *Context and the child's orientation to meaning. A study of the child's way of organizing the surrounding word in relation to public, institutionalized socialisation*. Malmö: Liber Förlag.

- Dahlberg, G., & Åsén, G. (1986). *Perspektiv på förskolan. Några utgångspunkter för en analys av den pedagogiska reformverksamheten I förskolan*. Stockholm: Högskolan för lärarutbildning, Institutionen för pedagogik.
- Davidsson, B. (2000). *Samlingen - en symbol för integration mellan förskola och grundskola*. (Rapport Nr (8:2000) Borås: Högskolan i Borås, institutionen för pedagogik.
- Davidsson, B. (2002). *Mellan soffan och katedern. En studie av hur förskollärare och grundskollärare utvecklar pedagogisk integration mellan förskola och skola*. (Göteborg Studies in Educational Sciences, 174). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Dewey, J. (1922). *Human Nature and Conduct*. New York: Holt.
- Doverborg, E., & Pramling, I. (1996). *Mångfaldens pedagogiska möjligheter : ett sätt att utveckla barns förmåga att förstå sin omvärld*. Stockholm: Liber.
- Doverborg, E. (1987). *Matematik i förskolan*. Göteborg: Göteborgs universitet, institutionen för pedagogik och didaktik.
- Doverborg, E., & Pramling Samuelsson, I. (1999). *Förskolebarn i matematikens värld*. Stockholm: Liber.
- Doverborg, E., & Pramling Samuelsson, I. (2000a). *Att förstå barns tankar. Metodik för barnintervjuer*. (3: a rev. Uppl.). Stockholm: Liber.
- Dyson, A. (1999). Inclusion and inclusions: theories and discourses in inclusive education. I H. Daniels & P. Garner (Eds.) *World Yearbook of Education 1999: Inclusive Education*. London: Kogan Page.
- Egidius, H. (2001). *Tio teman i psykologins historia*. Lund: Studentlitteratur.
- Ehn, B. (1983). *Ska vi leka tiger? Daghemsliv ur kulturell synvinkel*. Lund: Liber Förlag.
- Elias, H. (1998). *On Civilization, Power and Knowledge*. Selected Writings. Edited and with an introduction by S. Mennell and J Goudsblom. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Emanuelsson, G., & Doverborg, E. (2006). *Matematik i förskolan* (Tema nr 7). Göteborg: Göteborgs universitet, NCM/Nämnamnaren.
- Emanuelsson, I. (1997b). Special-education research in Sweden 1956-1996. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 41(3-4), 461-473.
- Emanuelsson, I. (2000). Hotet mot en skola för alla. *Pedagogiska magasinet*. Temanummer: *Barn som behöver mer*, 2, 16-22.
- Emanuelsson, I., Persson, B., & Rosenqvist, J (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området – en kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket.

- Emanuelsson, J. (2001). *En fråga om frågor. Hur lärare i klassrummet gör det möjligt att få reda på hur elevernas sätt att förstå det som undervisningen behandlar i matematik och naturvetenskap*. (Göteborg Studies in Educational Sciences, 168). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Eriksen Hagtvet, B. (1990). *Skriftspråksutveckling genom lek*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Eriksen Hagtvet, B. (2002). *Skriftspråksutveckling genom lek: hur skriftspråket kan stimuleras i förskoleåldern*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Eriksen Ødegaard, E. (2007). *Meningsskapning i barnehagen. Innehåll og bruk av barns og voksnes samtalefortellinger*. (Göteborg Studies in Educational Sciences, 255). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Erikson, E-H. (1986). *Barnet och samhälle*. G. Harding, (förord) J. Rössel (övers). Stockholm. Natur och kultur.
- Fischbein, S. (1992). Samspel mellan individförutsättningar och miljöpåverkan i individers utveckling. I P Björklid & S Fischbein (red): *Individens samspel med miljön. Ett interaktionistiskt perspektiv*. Stockholm: HLS Förlag.
- Fischbein, S. (1994). *Ut/Bildningskunskap och Special/pedagogik*. Paper presenterat vid symposiet Begreppet ut/bildningsvetenskap. Stockholm, 04-10-22.
- Franke, A. (1990). *Handledning i praktiken. En studie av handledares och lärarkandidaters uppfattningar av handledning I lärarutbildningens praktikdel*. Department of Education and Psychology. Linköping University, S-581. Linköping.
- Franke, A. (1999). *Praktikhandledning – att låta lära och att lära ut*. Lund: studentlitteratur.
- Franke, A. (2002). *Olika sätt att erfara doktorandhandledning. En studie med doktorandhandledare*. (IPD-rapport Nr 2002:06). Göteborg: Göteborgs universitet, institutionen för pedagogik och didaktik.
- Franke, A., & Dahlgren, L.O. (1996). Conceptions of Mentoring: An Empirical Study of Conceptions of Mentoring During the School-Based Teacher Education. *Teacher and Teacher Education. An international Journal of research and Studies*, 12(6), 627-641).
- Franke, A., & Lindö, R. (2005). *Lärande handledningssamtal. En pilotstudie om handledning av svenskundervisning*. (UFL-rapport Nr 2005:01). Göteborg. Göteborgs universitet. Utbildnings- och forskningsnämnden för lärarutbildning, institutionen för pedagogik och didaktik.
- Fröbel, F. (1995). *Människans fostran*. Lund: Studentlitteratur.

- Foucault, M. (1973). *The Order of Things: An Archaeology of Human Sciences*. Vintage. New York.
- Foucault, M. (1985). *The Archaeology of Knowledge*. Tavistock. London.
- Giddens, A. (1984). *The Constitution of the Society: Outline of the Theory of Social Structures*. Cambridge: Polity Press.
- Gillberg, C. (2005). *Ett barn i varje klass. Om ADHD och Damp*. Stockholm: Cura.
- Goffman, E. (1967). *Interaction ritual: essays on face-to face behaviour*. Garden City, N.Y: Doubleday.
- Goodwin, C-H. (1981). *Conversational organisation: Interaction between speakers and listeners*. New York: Academic Press.
- Goodwin, C-H. (1994). Professional vision. *American Anthropologist*, 96(3), 606-633.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. (1994). Competing paradigms I qualitative research. I N. K. Denzing & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage.
- Gustafsson, J. (2003). *Integration som text, diskursiv och social praktik. En policyetnografisk fallstudie av mötet mellan skolan och förskoleklassen*. (Göteborg Studies in Educational Sciences, 199). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Gustafsson, K., & Mellgren, E. (2000). *En studie om barns skrivlärande*. (IPD-rapport 2000:08) Göteborg: Göteborgs universitet, institutionen för pedagogik och didaktik.
- Gustafsson, K., & Mellgren, E. (2005). *Barns skriftspråkande: att bli en skrivande och läsande person*. (Göteborg Studies in Educational Sciences, 227). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Haglund, B. (2003). Stimulated Recall: Några anteckningar om en metod att generera data. I *Pedagogisk forskning i Sverige*, 8(3), 145-157.
- Haglund, B. (2004). *Traditioner i möte. En kvalitativ studie av fritidspedagogers arbete med samlingar i skolan*. (Göteborg Studies in Educational Sciences, 224). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Halldén, G. (2003). Barnperspektiv som ideologiskt eller som metodologiskt begrepp. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 8(1-2), 13-24.
- Hartman, J. (1998). *Vetenskapligt tänkande*. Lund: Studentlitteratur.
- Harding, S. (1986). *The science question in feminism*. Stony Stratford: Open University Press.
- Haug, P. (1998). *Pedagogiskt dilemma: Specialundervisning*. Stockholm: Skolverket.

- Heikkilä, M. (2006). *Kommunikativa resurser för lärande. Barns gester, blickar och tal i tre skolmiljöer*. Acta universitatis Upsaliensis. Uppsala Studies in Education No 110.
- Heikkilä, M., & Sahlström, F. (2003). Om användning av videoinspelning i fältarbetet. I *Pedagogisk forskning i Sverige*, 8(1-2), 24-41.
- Henckel, B. (1990). *Förskollärare i tanke och handling. En studie kring begreppen arbete, lek och inläring*. Umeå: Pedagogiska institutionen.
- Hjort, M-L. (1996). *Barns tankar om lek. En undersökning av hur barn uppfattar leken i förskolan*. (Studia Psychologica Et Paedagogica Series Altera cxxiv). Malmö.
- Holmberg, L. (2002). *Språkutveckling och läsinläring. Sammanställning av enkätdata från Fosie stadsdel i Malmö*. Malmö: Malmö högskola. Individ och samhälle, Lärarutbildningen.
- Holmberg, L. (2003). *Elever i svårigheter – elever berättar om sin skolvardag i en åldersblandad skola*. Malmö: Malmö högskola, Lärarutbildningen.
- Holsti, O. R. (1969). *Content Analysis for the Social Sciences and Humanities*. Addison-Wesley Publishing Company.
- Hundeide, K. (2003/2006). *Barns livsverden*. Oslo: Cappels forlag.
- Hörnqvist, M-L. (1999). *Upplevd kompetens- en fenomenologisk studie av ungdomars upplevelser av sin egen kompetens i skolarbetet*. Luleå: Luleå tekniska universitet.
- Jackson, Ph. (1968). *Life in classrooms*. New York: Holt, Rineholt & Winston.
- Jakobsson, I-L. (2002). *Diagnos i skolan. En studie av skolsituationen för elever med syndromdiagnos*. (Göteborg Studies in Educational Sciences, 185). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Johansson, E. (1999). *Etik i små barns värld. Om värden och normer bland de yngsta barnen i förskolan*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Johansson, E. (2003). Att närma sig barns perspektiv. Forskare och pedagogers möten med barns perspektiv. Forskares och pedagogers möten med barns perspektiv. *Pedagogisk forskning i Sverige*. 8(1-2), 40-57.
- Johansson, E., & Pramling Samuelsson, I. (2002). Lek och lärande - oskiljaktiga dimensioner i förskolans praktik. (IPD-rapporter Nr 2002:04). *Lek och Lärande*. (Konferensrapport från Barnomsorgsforskning, red. Ingrid Pramling Samuelsson). Göteborg: Göteborgs universitet, institutionen för pedagogik och didaktik.
- Johansson, E., & Pramling Samuelsson, I. (2003). Barns perspektiv och barnperspektiv i pedagogisk forskning och praxis. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 8(1-2), 1-5.

- Johansson, E., & Pramling Samuelsson (2003). *Förskolan: barns första skola*. Lund: Studentlitteratur.
- Johansson, E., & Pramling Samuelsson, I. (2006). *Lek och läroplan. Möten mellan barn och lärare i förskola och skola*. (Göteborg studies in educational sciences 249). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Johnsson, J. (2005). *Play, Development and Education*. Allyn & B.
- Jönsson, A., & Tvingstedt, A-L. (2002). *Elever i svårigheter – Elever berättar om sin vardag*. (Delrapport 2). Malmö: Malmö högskola, lärarutbildningen.
- Karlsson, M., Melander, H., Pérez Prieto, H., & Sahlström, F. (2006). *Förskoleklassen – ett tionde skolår?* Skolverket och Myndigheten för skolutveckling. Uppsala: Uppsala universitet, Pedagogiska institutionen.
- Keith, M. (1988). *Stimulated Recall and teacher's thought processes: A critical review of the methodology and an alternative perspective*. Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association, 17th, Louisville, KY, November 9-11.
- Kjørholt, A. T. (1991). *Barneperspektivet: Romantiske frihetslengelser og nostalgisk soken etter en tapt barndom, eller nye erkjennelse-dimensjoner?* I Barn- nytt fra forskning om barn i Norge 1991:1. Trondheim: Norsk Senter for Barneforskning.
- Knutsdotter Olofsson, B. (1996). *De små mästarna: Om den fria lekens pedagogik*. Stockholm: HLS förlag.
- Kullberg, B (1991). *Learning to learn to read*. (Göteborg Studies in Educational Sciences, 81). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Kullberg, B. (1993). *I mötet med skriftspråket. Om åtta nybörjarelevers mentala vandring från att vara prelitterata till att bli litterata*. (Rapport Nr 42:43). Jönköping: Högskolan i Jönköping. Centrum för Barn- och Ungdomsvetenskap.
- Kullberg, B. (2006). *Boken om att lära sig läsa och skriva*. Malmö: Ekelunds/Gleerups Utbildning AB.
- Kullberg, B., Pramling, I., & Williams, P. (1996). *Möjligheter eller hinder till lärande – fjorton nybörjarelevers erfarenheter*. (Rapport 232:12). Göteborg: Göteborgs universitet, institutionen för pedagogik och didaktik.
- Kullberg, B., & Åkesson E. (2006). *Emergent Literacy. Femton svenska forskares tankar om skriftspråklärande 2006*. (IPD rapporter nr. 2007:01).Göteborg: Göteborgs universitet, institutionen för pedagogik och didaktik.
- Kvale, S. (1989). To validate is to question. I S. Kvale (Ed.), *Issues of validity in qualitative research* (pp. 73-92). Lund Studentlitteratur.

- Kvale, S. (1996). *InterViews. An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. SAGE Publication. International Education and Professional Publisher. Thousand Oaks.
- Kvale, S. (1997). Den kvalitativa forskningsintervjun. Lund: Studentlitteratur.
- Kärrby, G. (1990b). ”*Lek och inläring ur barnperspektiv*”. Del 2: *Intervju med barnen*. (Rapport Nr 9). Göteborg: Göteborgs universitet, institutionen för pedagogik och didaktik.
- Kärrby, G. (1997). ”Behålla och utveckla god kvalitet i förskoleverksamhet” (Rapport Nr 23) *Röster om den svenska barnomsorgen. En antologi*. Stockholm: Socialstyrelsen.
- Kärfve, E. *Hjärnspöken: Damp och hotet mot folkhälsan*. Symposium. Eslöv: B. Östlings bokförlag.
- Larsson, S. (1993). Kvalitet i kvalitativa studier. *Nordisk pedagogik*. 4, s. 194-211.
- Larsson, S. (1994). Om kvalitetskriterier i kvalitetsstudier. I B. Starrin & P-G Svensson (Red.). *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindfors, L. (1991). *Slöjdundervisning i teori och praktik : modellevaluerade empiriska analyser av interaktiva arbetsövningar i textilslöjd*. Vasa: Pedagogiska fakulteten, Åbo akademi.
- Lillemyr, O, F. (2002). *Lek - upplevelse - lärande i förskola och skola*. Stockholm: Liber.
- Lindahl, M. (1996). *Inläring och erfارande : ettåringars möte med förskolans värld*. (Göteborg Studies in Educational Sciences, 103). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Lindahl, M. (2002). *Vårda – Vägleda – Lära. Effektstudie av ett interventionsprogram för pedagogers lärande i förskolan*. (Göteborg Studies in Educational Sciences, 178). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Lindqvist, G. (1995). *The aesthetics of play. A didactic study of play and culture in pre-schools*. Stockholm: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Lindqvist, G. (2002). *Leken i skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Lundberg, I., & Sterner, G. (2006). *Räknesvårigheter och lässvårigheter under de första skolåren – hur hänger de ihop?* Stockholm: Natur och kultur.
- Lundberg, I., & Hägglund, I. (1994). *Språklekar efter Bornholmsmodellen - en väg till skriftspråket*. Stockholm: Natur och kultur.
- Lundberg, I. (2007). *Bornholmsmodellen: vägen till läsning: språklekar i förskoleklass*. Stockholm: Natur och Kultur.

- Lundin, E. (2004). *Motstånd och kreativitet. George Herbert Meads bidrag till aktör – struktursdebatten*. Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.
- Lundgren, U. P. (1979). *Att organisera omvärlden. En introduktion till en läroplansteori*. Stockholm: Liber Förlag.
- Löfdahl, A. (2002). *Förskolebarns lek - en arena för kulturellt och socialt meningsskapande*. Karlstad University studies (Nr 2002:28). Karlstad: Karlstads universitet.
- Löfstedt, U. (2001). *Förskolan som lärandekontext för barns bildskapande*. (Göteborg Studies in Educational Sciences, 153). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Magnusson, D. (2003). *Testteori*. Stockholm: Psykologiförlaget.
- Malmer, G., & Adler, B. (1996). *Matematiksvårigheter och dyslexi*. Lund: Studentlitteratur.
- Malmer, G. (2002). *Bra matematik för alla. Nödvändig för elever med inlärningssvårigheter*. Lund: Studentlitteratur.
- Malmström, E. (2006). *Estetisk pedagogik och lärande. Processer i bildskapandet, delaktighet och erkännande*. Högskolan i Kristianstad: Elisabeth Malmström och Carlssons Bokförlag.
- Mark, E. (1998). *Självbilder och jagkonstitution*. (Acta Philosophica Gothoburgensia). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Markström, A-M. (2005). *Förskolan som normaliseringspraktik – en etnografisk studie*. Linköping Studies in Pedagogical Practices No 1. Linköpings universitet, Department of Educational Sciences. Linköping.
- Marton, F. (1981). *Phenomenography – Describing Conceptions of the World around us*. Amsterdam: Elsevier Scientific publishing Company.
- Marton, F., Beaty, E., & Dall'Alba, G. (1993). Conceptions of learning. *International Journal of Educational Research*, 19, p. 277-300.
- Marton, F., & Booth, S. (1997). *Learning and Awareness*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Marton, F., & Booth, S. (2000). *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Marton, F., Hounsell, D., & Entwistle, N. (1990). *Hur vi lär*. Stockholm: Rabin & Sjögren.
- Marton, F., & Morris, P. (2002). *What matters? Discovering critical conditions of classroom learning*. (Göteborg Studies in Educational Sciences, 181). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Marton, F., & Tsui, A-B. (2004) *Classroom Discourse and the Space of Learning*. London: Lawrence Erlbaum Associates

- Mead, G. H. (1934/1967). *Mind, Self and Society. From the Standpoint of a Social Behaviourist*, red. Charles W. Morris. Chicago & London: The university of Chicago Press.
- Mead, G. H. (1938/1972). *The Philosophy of the Act*, red. Charles W. Morris, Chicago & London: The University of Chicago Press.
- Mead, G. H. (1981). *Selected Writings* (Ed. A. Reck). Chicago Press.
- Mischler, E.G. (1991). Representing discourse: The rhetoric of transcription. *Journal of Narrative and Life History*, 1, 255-280.
- Morris, C. W. (1934/1967). "Introduction. George H. Mead as Social Psychologist and Social Philosopher", *Mind, Self and Society. From the Standpoint of a Social Behaviourist*, red Charles Morris, s ix-xxxv, Chicago & London: The University of Chicago Press.
- Morsing Berglund, B. (1994). *Förskolans program för sexåringar*. (Studia Psychologica et Paedagogica Series Altera CXV1). Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Myndigheten för skolutveckling. (2006). *Förskoleklassen – i en klass för sig*. (Rapport nr 314: 2006:54). Stockholm: Liber distribution.
- Månsson, A. (2000). *Möten som formar. Interaktionsmönster på förskola mellan pedagoger och de yngsta barnen i ett genusperspektiv*. (Studia Psychologica et Paedagogica Series Altera CXLV11). Malmö: Institutionen för pedagogik och didaktik. Högskolan i Malmö.
- Nielsen, C. (2005). *Mellan fakticitet och projekt. Läs- och skrivsvårigheter och strävan att övervinna dem*. (Göteborg Studies in Educational Sciences, 234). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Nilholm, C. (2003). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Nilholm, C. (2005). *Inkludering av elever "i behov av särskilt stöd": Vad betyder det och vad vet vi?* Örebro: Örebro universitet, Pedagogiska institutionen.
- Nilholm, C. (2007). Forskning om specialpedagogik. *Pedagogisk forskning i Sverige, specialpedagogik*, 12(2), 96-108.
- Nilsen, R. D. (1999). *Livet i barnehagen. En etnografisk studie av sosialiseringssprosessen*. (Dr. polit. Avhandling). Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse. Pedagogisk institutt. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, NTNU, Trondheim.
- Nyström, I. (2002). *Eleven och lärandemiljön. En studie om barns lärande med fokus på läsning och skrivning*. (Acta Wexionensia, nr 20:2002). Växjö: Växjö universitet.
- Ogden, T. (1991). *Specialpedagogik. Att förstå och hjälpa beteendestörda elever*. Lund: Studentlitteratur.

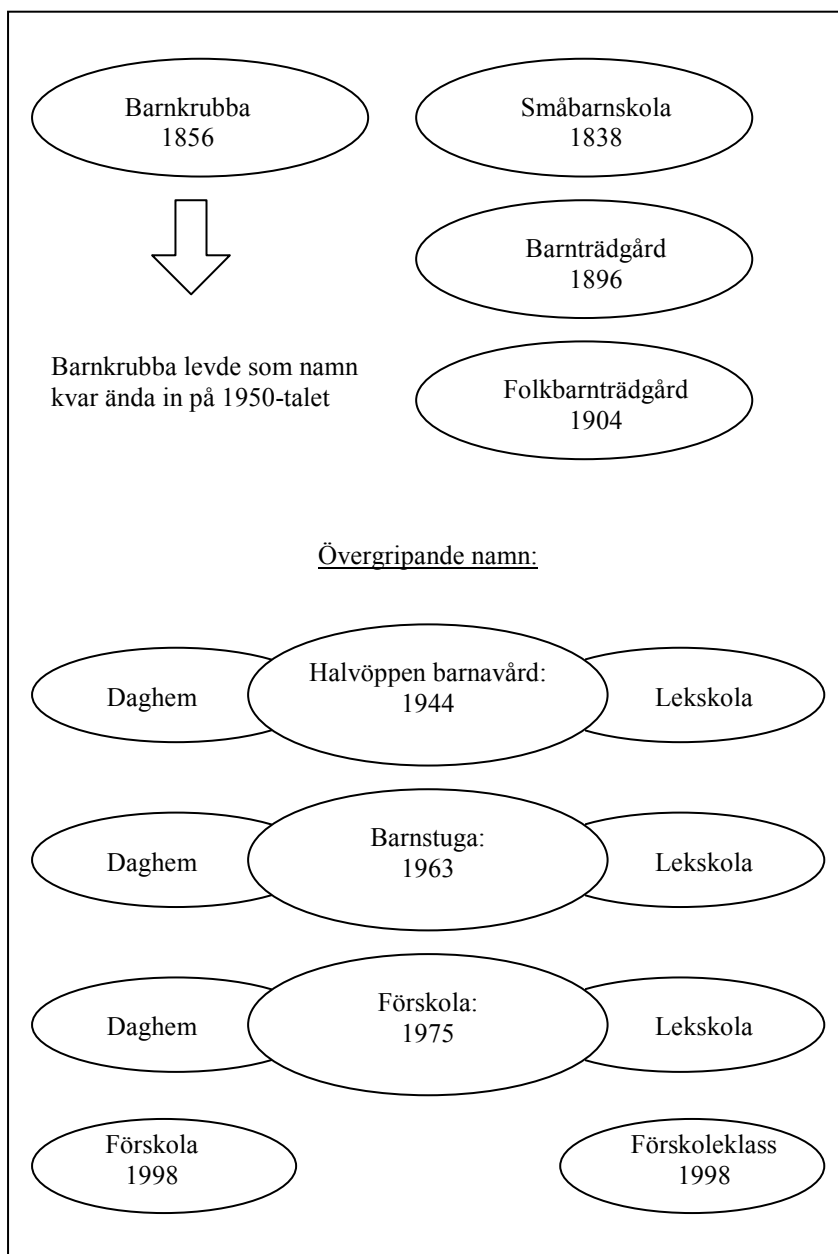
- Palmblad, J. (2001). *Förskoleklassen. Historik och kursplan.* (red. Britta Ericson). EMIR, Education and Research No 3. Institutionen för kvinnors och barns hälsa. Enheten för Barn- och Ungdomspsykiatri, Karolinska institutet. Stockholm.
- Persson, S. (1993). *Flexibel skolstart för sexåringar.* Studentlitteratur: Lund.
- Persson, B. (1997). *Specialpedagogiskt arbete i grundskolan. En studie av förutsättningar, genomförande och verksamhetsinriktning.* (Specialpedagogiska rapporter Nr 4). Göteborg: Göteborgs universitet, institutionen för pedagogik och didaktik.
- Persson, B. (1998). *Den motsägelsefulla specialpedagogiken.* (Specialpedagogiska rapporter Nr 11). Göteborg: Göteborgs universitet, institutionen för pedagogik och didaktik.
- Persson, B. (2003). *Elevers olikheter och specialpedagogers kunskap.* Stockholm: Liber.
- Piaget, J. (1972b). *Some Aspects of Operations I:* Piers, M, W. (ed). *Play and Development.* New York: W.W. Norton & Company.
- Piaget, J. (1975). *The Child's Conceptions of the World.* New Jersey: Litterfield, Adams & Co.
- Piaget, J. (1976). *Framtidens skola – att förstå är att upptäcka.* Lund: Forum AB.
- Pramling, I. (1983). *The Child's Conception of learning.* (Göteborg Studies in Educational Sciences, 46?). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis
- Pramling, I. (1986). *Meta-inläring i förskolan. Förskolebarns uppfattning inläring och innehållet i temat "Affären".* (Rapport nr 22: 1986:15). Göteborg: Göteborgs universitet, institutionen för pedagogik och didaktik.
- Pramling, I. (1988). *Att lära barn lära.* Göteborg Studies in Educational Sciences 70. Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Pramling, I. (1994). *Kunnandets grunder. Prövning av en fenomenografisk ansats till att utveckla barns sätt att uppfatta sin omvärld.* (Göteborg Studies in Educational Sciences, 46). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Pramling Samuelsson, I. (2000). Förskoleklassen och integrationen med grundskolan – hinder och möjligheter. Bilaga i *Förskoleklass – sexåringarnas skolform?* Skolverket.
- Pramling Samuelsson, I., & Asplund Carlsson, M. (2003). *Det lekande lärande barnet – I en utvecklingspedagogisk teori.* Stockholm: Liber.
- Pramling Samuelsson, I., & Lindahl, M. (1999). *Att förstå det lilla barnets värld – med videons hjälp.* Stockholm: Liber.

- Pramling Samuelsson, I., & Mauritzson U. (1997). *Att lära som sexåring. En kunskapsöversikt*. Skolverket.
- Pramling Samuelsson, I., & Mårdsjö, A-C. (1997). *Grundläggande färdigheter – färdigheternas grundläggande*. Lund: Studentlitteratur.
- Pramling Samuelsson, I., & Sheridan, S. (1999). *Lärandets grogrund*. Lund: Studentlitteratur.
- Pramling Samuelsson I., & Sheridan, S. (2003). *Delaktighet som värdering och pedagogik. Pedagogisk forskning i Sverige*, 8(1-2), 70-84.
- Pramling, I., Klerfelt, A., & Williams Granelid, P. (1995). "Först så var det roligt, sen blev det tråkigt och sen vande man sig..." *Barns möte med skolans värld*. Göteborg: Göteborgs universitet, institutionen för pedagogik och didaktik.
- Rasmussen, T. H. (1996). *Kroppens filosofi. Maurice Merleau-Ponty*. Brøndby: Semi-forlaget.
- Rasmussen. T, H. (2002). Legens poetic og erfaring i børns leg. (IPD-rapporter Nr 2002:04). *Lek och Lärande*. (Konferensrapport från Barnomsorgsforskning, red. Ingrid Pramling Samuelsson). Göteborg: Göteborgs universitet, institutionen för pedagogik och didaktik.
- Ritchie, S. (1999). The Craft of intervention: A personal practical theory for a teacher's Witkin-group interactions, *Science Education*, 83 (2), 213-231).
- Rogoff, B. (2003). *The Cultural Nature of Human Development*. New York: Oxford. University Press.
- Rogoff, B., Goodman Turkanis, C., & Bartlett, L. (2001). *Learning Together: Children and Adults in a School Community*. New York: Oxford University Press.
- Rosenqvist, M, M. (2000). *Undervisning i förskolan? En studie av förskollärares föreställningar*. Studies in Educational Sciences 27. Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm. HLS förlag.
- Rosenqvist, M., Swärd, A-K. (2002). Ett problem – men många förklaringar. *Mellan praktik och teori. Tio berättelser om undervisning*. Stockholm. HLS förlag.
- Rubinstein, Reich, L. (1993). *Samling i förskolan*. (Studia Psychologica Et Paedagogica series Altera CVI). Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- Runesson, U. (1999). *Variationens pedagogik*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Sahlin, B. (1997). *Matematiksvårigheter och svårigheter när det gäller koncentration i grundskolan*. Stockholm: Skolverket.

- Sandström Kjellin, M. (2002). *Läsutveckling i ett helhetsperspektiv. Fjorton barns läsutveckling under första och andra året.* (Akademisk avhandling för filosofie doktorsexamen). Pedagogiska institutionen. Stockholms universitet.
- Skidmore, D. (1996). Towards an integrated theoretical framework for research into special educational needs, *European Journal of Special Needs Education*, 11(1), 33-46.
- Silverman, D. (2000). *Doing qualitative research. A practical handbook.* London: Sage.
- Silverman, D. (2001). *Interpreting qualitative data. Methods for analysing talk, text and interaction.* London: Sage.
- Sjöberg, G. (2006). *Om det inte är dyskalkyli – vad är det då?* En multimetodstudie av eleven i matematikproblem ur ett longitudinellt perspektiv. Umeå: Umeå universitet, institutionen för matematik, teknik och naturvetenskap.
- Skidmore, D. (2004). *Inclusion: The dynamic of school development.* Open University Press. Mc Graw – Hill Education.
- Skolverket (2000). *Förskoleklass - 6-åringars skolform? Integration förskoleklass - grundskola - fritidshem.* (Skolverkets delrapport nr 2). Stockholm: Liber.
- Skolverket (2001). *Att bygga en skolform för 6-åringar. Om integration förskoleklass, grundskola och fritidshem.* (Rapport Nr 201). Stockholm: Skolverket.
- Sommer, D. (2003). *Barndomspsykologiske facetter.* Aarhus: Systime Academic.
- SOU 1994: 45. *Grunden för ett livslångt lärande. En barnmogen skola. Betänkande av utredningen om förlängd skolgång.* Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 1997: 108. *Att lämna skolan med rak rygg – Om rätten till skriftspråket och om förskolans och skolans möjligheter att förebygga och möta läs- och skrivsvårigheter.* Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 1999: 63. *Att lära och leda. En lärarutbildning för samverkan och utbildning.* Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Specialpedagogiska institutet. (2007). *Salamancadeklarationen.* www.unesco-sweden.org/informationmaterial/pdf/ett01versiontva.pdf
- Stern, D. (1991). *Spädbarnets interpersonella värld.* Lund: BTJ.
- Stern, D. (1991). *Ett litet barns dagbok.* Stockholm: Natur och Kultur.
- Sterner, G., & Lundberg, I. (2002). *Läs- och skrivsvårigheter och lärande i matematik.* (NCM-rapport 2002:2). Göteborg: Göteborgs universitet, Nationellt centrum för matematikutbildning.

- Stough, L.M. (2001). *Using Stimulated Recall in classroom observation and professional development*. ERIC: ED 457 214.
- Sundell, K. (1988). *Day care and children's development. The relations among direct teaching, communicative speech, cognitive performance and social participation*. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- Sønstabø, E.C. (1978). *Samlingsstunden i barnhagen*. Universitetsförlaget. Drammen: Tangen-Tryck. Universitatis Upsaliensis, No 13.) Uppsala: Psykologiska institutionen.
- Sutton Smith, B. (1997). *The Ambiguity of Play*. London: Harvard UP.
- Svenska Uneskorådet. (2001). *Salamancadeklarationen*. Svenska Uneskorådets skriftserie Nr 1/2001. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Svensson, L. (1984). *Människobilden i Inom-gruppens forskning. Den lärande människan*. (Rapport Nr 3). Göteborg: Göteborgs universitet, institutionen för pedagogik.
- Säljö, R. (1992). Kontext och mänskliga samspel. Ett sociokulturellt perspektiv på lärande. *Utbildning och demokrati. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 1(2), 21 -36.
- Säljö, R. (1994). Minding action- Conceiving of the world versus participating in cultural practices. In D'Alba G. & Hasselblad, B. *reflections on Phenomenography Towards a Methology?* Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Säljö, R. (2005). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Nordstedts akademiska förlag.
- Taube, K. (2004). *Läsinlärning och självförtroende : psykologiska teorier, empiriska undersökningar och pedagogiska konsekvenser*. Stockholm: Nordstedts Akademiska Förlag.
- Tullgren, C. (2003). *Den välreglerade friheten – Att konstruera det lekande barnet*. Malmö: (Studies in Educational Sciences, No, 10). Malmö Högskola.
- Utbildningsdepartementet. (2006a) (Rev. uppl.). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet – Lpo 94 anpassad till att också omfatta förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Fritzes.
- Utbildningsdepartementet. (2006b) (Rev. uppl.). *Lpfö 98. Läroplan för förskolan*. Stockholm: Fritzes.
- Walkerdine, V. (1989). *Democracy in the kitchen, regulating mothers and socialising daughters*. London: Virago Press Limited.
- Vallberg Rooth, A-C. (2002). *De yngre barnens läroplanshistoria*. Lund: Studentlitteratur.

- Walch, J. (1987). *Förskolan – demokratins vagga? Samling, pedagogisk strukturering och administrativ planering i förskolearbetet*. Lund: Studentlitteratur.
- Vetenskapsrådet. (2007). *Forskningsetiska principer inom humanvetenskaplig forskning*. <http://www.vr.se>.
- Wiklund, E., & Jancke, H. (1998). *Förskolans läroplan – Analys och tolkning av Lpfö 98*. Stockholm: Förskolans förlag.
- Williams, P. (2001). *Barn lär av varandra*. (Göteborg Studies in Educational Sciences, 163). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Williams, P., & Pramling Samuelsson, I. (2000). *Barns olikheter - en pedagogisk utmaning*. Pedagogisk forskning i Sverige (2000: Nr 4). Göteborg: Göteborgs universitet, institutionen för pedagogik och didaktik.
- Williams, P., Sheridan, S & Pramling Samuelsson I. (2001). *Barns samlärande – en forskningsöversikt*. Stockholm: Fritzes.
- Winnicott, D. W. (2003) *Lek och verklighet*. J. Cullberg (förord), I. Löfgren (övers), A. Jemstedt (revid.). Stockholm: Natur och Kultur.
- Von Wright, M. (2000). *Vad eller vem? En pedagogisk rekonstruktion av G H Meads teori om människans intersubjektivitet*. Uddevalla: Daidalos.
- Woods, P. (1996). *Researching the art of teaching. Ethnography for educational use*. London: Routledge.
- Vygotskij, L. S. (1978). *Mind of Society*. I M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Sauberman (red. & övers.), *The development of higher psychological processes*. Cambridge, Ma: Harvard university press.
- Vygotskij, L. S. (1982). *Tänking og sprog*. Köpenhamn: Hans Reitzel Förlag.
- Vygotskij, L. S. (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Daidalos AB.
- Änggård, E. (2002). Ett barnperspektiv på barns bildskapande i förskolan. (IPD-rapporter Nr 2002:04). *Lek och Lärande*. (Konferensrapport från Barnomsorgsforskning, red. Ingrid Pramling Samuelsson). Göteborg: Göteborgs universitet, institutionen för pedagogik och didaktik.
- Åsberg, R. (2000). *Ontologi, Epistemologi och Metodologi*. (IPD-rapport, Nr 298 2000:13). Göteborg: Göteborgs universitet, institutionen för pedagogik och didaktik.
- Ödman, P.-J. (2007). *Tolkning, förståelse, Tolkning, förståelse och vetande vetande. Hermeneutik i teori och praktik (2:a. omarb. uppl)* Stockholm: Nordstedts akademiska förlag.
- Öquist, O. (2003). *Systemteori i praktiken: Systemsteorins tillämpning inom utbildning, vård, socialt arbete*. Stockholm: Gothia.



Figur 1. Utvecklingen av olika barnverksamheter (ur Palmblad, 2001, förskoleklassen, historik och kursplan).

Upptagningsområden och skolmiljöer/förskoleklassmiljöer

Förskoleklass 1

Upptagningsområdet består huvudsakligen av hyreshus i olika storlekar. Området tillhör de stadsdelar som inte i någon större uträkning har någon nybyggnation utan endast ombyggnation och upprustning av äldre bostäder. Stadsdelen är mångkulturell eftersom första eller andra generationens invandrare inte finns representerade och ligger i ett ytterområde i en större stad. Det finns grönområden i närheten, men inte i direkt anslutning till själva skolan. Om barnen önskar vistas i grönområdet får de gå ett stycke från skolan. Skolan består av flera olika byggnader och har funnits sedan stadsdelen planerades. Skolan innefattar barn ifrån förskoleklasser till skolår 9.

Den aktuella förskoleklassen ligger i en av de separata byggnaderna och delar denna mindre byggnad med andra förskoleklasser och några av grundskolans klasser. Lokalerna består av två större och ett mindre rum. Under samlingsstunden sitter barnen i separata skolbänkar i vilka de även arbetar med skolförberedande uppgifter. Någon integrering med skolår 1-3 förekommer inte men däremot ett samarbete mellan de olika förskoleklasserna. Barnen i den aktuella förskoleklassen har sitt ursprung i flera olika kulturer. I denna förskoleklass deltar 10 barn, 5 flickor och 5 pojkar.

Förskoleklass 2

Detta område består enbart av villor och radhus. Området är mycket lummigt och skog omgärdar skolan. Området är inte mångkulturellt och ligger i stadens yttre del. I denna skola kan barnen genomföra sin skolgång från det att de börjar förskoleklass till skolår 6. Därefter tar andra skolor i området över skolundervisningen för årskurserna 7-9. Skolan är fördelad på ett flertal mindre byggnader. Endast en förskoleklass finns på skolan. Förskoleklassens klassrum består av två stora rum, varav det ena används som samlingsrum där barnen sitter i soffor runt ett litet bord. Det större rummet används för skolförberedande aktiviteter. Det andra rummet är ett så kallat lekrum, där det finns möjligheter att genomföra aktiviteter som fordrar ett större utrymme. Eftersom skolan är relativt liten förekommer ett visst samarbete personalen

emellan. Äldre elever kommer på besök som faddrar till sexåringarna men några gemensamma lektioner med andra klasser förekommer inte. Från denna förskolegrupp deltar 8 barn, 5 flickor och 3 pojkar.

Förskoleklass 3

Området är varierat när det gäller bebyggelse. Hyreshus och villor finns i stadsdelen i olika utförande. Stadsdelen bebos av människor från flera olika kulturer. Flera skogsområden finns i närheten med gångavstånd från skolan. Skolan som helhet rymmer elever från förskoleklasser till skolår 6. Förskoleklasserna är placerade i en separat skolbyggnad med ett visst geografiskt avstånd till skolår 1 och övriga årskurser. Den aktuella förskoleklassen har tillgång till tre relativt stora rum. Det ena av rummen används till samlingsrum. Rummet är stort och ett ordentligt utrymme finns för aktiviteter som fordrar utrymme. Lärarna i förskoleklasserna samarbetar med varandra vid behov genom att ta varandras klasser eller dela upp barnen om verksamheten kräver detta vid exempelvis sjukdom. I denna förskoleklass deltar 4 barn, 1 flicka och 3 pojkar.

Förskoleklass 4

Stadsdelen består av relativt ny byggnation av hyreshus i tre våningar samt höghus. I stadsdelen finns det gott om natur att vistas i. Området är mångkulturellt. Skolan rymmer förskoleklasser till skolår 9. Förskoleklasserna är placerade i en separat byggnad och ett visst planerat samarbete förekommer mellan de olika förskoleklasserna. Den aktuella förskoleklassen har till sitt förfogande två stora samt ett mindre rum. I det lilla rummet brukar samlingen hållas. Eftersom rummet är litet är de enstaka möblerna placerade vid en vägg. De övriga två rummen används vanligen till stillasittande aktiviteter runt stora bord. I den aktuella förskoleklassen medverkar 7 barn, 4 flickor och 3 pojkar.

Förskoleklass 5

Denna stadsdel ligger i ett av stadens ytterområden och området visar i huvudsak upp en villa- och radhusbebyggelse. Natur finns i stadsdelen och omgärdar skolan från flera håll. Området är inte mångkulturellt. Skolan rymmer förskoleklass till skolår 6 Förskoleklassen, som är den enda

sexårsverksamheten på skolan, ligger i en separat byggnad en bit ifrån skolans övriga byggnader. Förskoleklassen är integrerad med skolåren 1-3 och några gemensamma aktiviteter förekommer emellanåt, speciellt när skolan arbetar med något tema. Samlingen är dock en aktivitet som inte är integrerad med skolår 1-3. Samlingsrummet är ett större rum som är uppdelat i två olika sektorer eller delar, en möblerad och en omöblerad del. I den möblerade delen av rummet står ett bord för stillasittande aktiviteter. Samlingsstunden genomförs i den omöblerade delen av rummet sittandes i en ring på golvet. Ett blädderblock står uppställt invid samlingsringen för att användas i undervisningssyfte. Förskoleklassen har en egen skolgård att leka på tillsammans med barnen i skolår 1-3. Barnen har också möjligheter att vistas på en större gård tillsammans med andra barn på skolan. Barnen som representerar förskoleklassen är 8 till antalet, 4 flickor och 4 pojkar.

Förskoleklass 6

Skolan ligger i en stadsdel som till viss del är mångkulturell. Bostäderna i skolans omgivning består mestadels av hyreshus i olika våningsplan. Ett grönområde finns i omedelbar närhet till skolan. Skolan är en F-6 skola. Förskoleklasserna är belägna i samma byggnad som skolklasserna 1-6. Skolan med förskoleklasserna består av en enda stor byggnad. Den aktuella förskoleklassen genomför samlingsaktiviteten i ett av de fyra rum som står till förfogande. Detta rum är indelat i två delar där den ena delen är en vrå där barnen kan sitta på en soffa eller på golvet i en ring. I den övriga delen av rummet står två bord för stillasittande aktiviteter. De övriga rummen används för lek och rörelse. Den aktuella förskoleklassen samarbetar med de andra förskoleklasserna när det gäller gemensamma teman. Ett tema kan också spänna över flera årskurser på skolan. Från förskoleklassen deltar 8 barn i studien, 3 flickor och 5 pojkar.

Förskoleklass 7

I detta område dominerar stadsbilden. Möjligheter till att vistas i naturen fordrar en längre promenad eller transport. Stadsbilden är varierande med villor, radhus/insatslägenheter, hyreshus i olika våningsplan, samt mindre industribyggnader. Skolan ligger mitt i bebyggelsen och är indelad i flera byggnader. Förskoleklassen är inhyst i en byggnad tillsammans med skolår 1-3. Förskoleklassen har dock ett eget klassrum och egna aktiviteter förutom en

kort gemensam samlingsstund med skolår 1-3 innan förskoleklassen genomför sin egen samling. Samlingen genomförs i ett av två tillgängliga rum. Detta rum är stort med två bord i olika storlekar. Det andra rummet används till stillasittande aktiviteter runt ett bord, samt lek- och rörelseaktiviteter. Från denna förskoleklass deltar 3 barn, 2 flickor och 1 pojke.

Förskoleklass 8

Inom skolområdet finns närheten till naturen, likväl som stadens centrum. Området innefattar en blandad bebyggelse som består av villor, radhus, trevåningshus, med bostadsrätter och hyresrätter. Någon höghusbebyggelse existerar inte i närheten av skolområdet. Området kan inte anses som mångkulturellt. Skolan består av förskoleklasser samt grundskolans skolår 1-6. Inom skolan förekommer också förskoleverksamhet. När det gäller samarbete är detta mellan de olika förskoleklasserna. I den aktuella förskoleklassen är två stora rum med två bord i ena rummet och ett stort bord i det andra rummet tillgängliga. I det ena rummet brukar barnen sitta i en rund ring på golvet under samlingsstunden. Barnen som deltar i studien är 11 sammantaget, 3 flickor och 8 pojkar.

Förskoleklass 9

Skolan är placerad i stadens mer centrala delar. I området är stadsbebyggelsen tydlig. Husen är övervägande bostadsrätter i olika storlekar, men hyreshus förekommer också. Trots stadsbildens framtoning av stadsmiljön, är det inte så långt till grönområden. Skolan innefattar klasserna F-6. Förskoleklassen är placerad i den ena delen av huset. Ett stort och ett litet rum finns till förfogande. Det lilla rummet är en s.k. dockvrå. Samling hålls i det stora rummet med barnen sittande i en ring på golvet. I det stora rummet står ett stort och ett litet bord. Övriga aktiviteter förekommer i det stora rummet. Förskoleklassen har samarbete med klasserna 1-3, men dessa är inte integrerade med förskoleklassen. Skolan har ett relativt stort upptagningsområde och alla barn bor inte i skolans omedelbara närområde. Från denna förskoleklass deltar 11 barn i studien, 4 flickor och 7 pojkar.

Förskoleklass 10

Skolan med en förskoleklass ligger i stadens centrala delar. Stadsbilden består mestadels av bostadsrätter och enstaka hyresrätter i olika utförande och storlekar. Från skolan går det att promenera till ett naturområde. Skolan är en F-9 skola med ett stort antal elever. Skolbyggnationen består av ett antal olika byggnader. Förskoleklassen är inhyst i en yttre del av skolan och har en undanskynd plats. Utrymmena är fördelade på tre rum; ett stort med tre små bord för stillasittande aktiviteter och två små rum, varav ett används för samling och ett för att mysa och läsa. Rummet där samlingen hålls är relativt litet och saknar möbler. I detta rum sitter barnen på golvet i en rund ring. Förskoleklassen är inte integrerad med någon av grundskolans klasser. Något större samarbete förekommer inte utöver sådant samarbete som är gemensamt i skolan. Några barn från denna förskoleklass bor i annat skolområde eller annan stadsdel. I studien deltar 6 barn, 5 flickor och 1 pojke.

Förskoleklass 11

Skolan ligger inom ett område som är etablerat sedan 1950-talet. Bebyggelsen är varierad med en blandning av villor, radhus, bostadsrätter och hyresrätter i olika utföranden och våningsplan. Naturområden finns i området nära skolan. Skolan är uppdelad på flera separata byggnader. Förskoleklasserna är placerade i en egen byggnad. Den aktuella förskoleklassen har tillgång till två rum, där det ena fungerar som samlingsrum. Båda rummen har två arbetsbord för stillasittande arbetsuppgifter. Barnen har samling i det ena av rummen, ibland sittande vid bordet, ibland sittande i en rund ring på golvet. En skrivtavla är placerad så att den är synlig för barnen. Förskoleklasserna är inte integrerade med de tidigare skolåren, men ett samarbete mellan förskoleklasserna förekommer vad gäller gemensamma aktiviteter och teman. Sammantaget deltar 6 barn, 4 flickor och 2 pojkar, i undersökningen.

Förskoleklasser 12-15

Skolan och tillhörande förskoleklasser är belägna i en stadsdel som omgärdas av natur och närhet till havet. I området dominerar villa- och radhusbebyggelse. Stadsdelen är inte mångkulturell i någon större bemärkelse. Skolan är en enda stor byggnad med elever från förskoleklass till skolår 6. Fyra förskoleklasser ingår i studien. Samarbete förekommer mellan förskole-

klasserna och med skolans övriga skolår 1-6. Äldre barn deltar i fadder-
verksamhet och besöker barn i de yngre skolåren samt förskoleklasserna vid
olika tillfällen där de hjälper till med barnens verksamhet. Lokalerna är stora.
I lokalerna finns bord för stillasittande arbete, men även öppna ytor för
samling och andra aktiviteter som fordrar utrymme. Två av förskoleklasserna
brukar hålla samlingen i en ring på golvet, medan två andra förskoleklasser
använder soffan som sin samlingsplats. Barnen i respektive grupp är fördelade
enligt följande: förskoleklass 12: 12 barn, 7 flickor och 5 pojkar, förskoleklass
13: 4 barn, 3 flickor och 1 pojke, förskoleklass 14: 8 barn, 5 flickor och 3
pojkar, samt förskoleklass 15: 9 barn, 6 flickor och 3 pojkar. Sammantaget är
detta 33 barn från fyra olika förskoleklasser.

Till berörd rektor och lärare på xx-skolan

Hej!

Jag heter Agneta Simeonsdotter Svensson och är doktorand och biträdande forskare/universitetsadjunkt vid institutionen för Pedagogik och Didaktik, Göteborgs Universitet. Mitt forskarämne är att studera barns olika sätt att erfara och hantera svårigheter i förskoleklassens samling.

Jag önskar med utgångspunkt från ovanstående, intervjua och videofilma ett antal barn i förskoleklassen. Samtliga barn som intervjuas och videofilmas kommer att förbli anonyma, likaså de lärare som videofilmas tillsammans med barnen. Namn på barn och lärare, klass/grupp, skola eller annan information som kan visa på identiteten av samtliga videofilmade personer kommer inte att nämnas i studien. Materialet kommer att behandlas konfidentiellt.

Tack på förhand

Göteborg 2004-03-01
Agneta Simeonsdotter
Doktorand och biträdande forskare/universitetsadjunkt
Institutionen för Pedagogik och Didaktik
Göteborgs Universitet

Agneta.Simeonsdotter@ped.gu.se

Tel. 031-786 20 45
073 782 77 27

Berörda föräldrar till barn i förskoleklassen

Hej!

Jag heter Agneta Simeonsdotter Svensson och är doktorand och biträdande forskare/universitetsadjunkt vid institutionen för Pedagogik och Didaktik, Göteborgs Universitet. Mitt forskarämne är att studera barns olika sätt att erfa och hantera svårigheter i förskoleklassens samling. Då jag har en bakgrund som specialpedagog i både förskola och skola har jag många gånger mött barn som är på olika sätt erfar svårigheter. Intressant blir då att intervjua barnen själva för att kunna få en bild av vad de erfar som svårigheter och videofilma samlingen.

Jag önskar med utgångspunkt från ovanstående, intervjua och videofilma ett antal barn i förskoleklassen. Samtliga barn som intervjuas och filmas kommer att förbli anonyma enligt vetenskapsrådets etiska principer. Namn på ditt barn, klass/grupp, skola eller annan information som kan visa på identiteten av ditt barn kommer inte att nämnas i någon av studiens aktuella delar. Materialet kommer att behandlas konfidentiellt och kommer inte att visas annat än i slutna kretsar.

En talong finns att kryssa i där du bekräftar att du tagit del av informationen. Du fyller också i om ditt barn önskar medverka eller inte medverka i studien. Du kan också när som helst avbryta ditt barns medverkan. Om du har frågor får du gärna ring eller maila mig.

Tack på förhand

Göteborg 2004-03-01
Agneta Simeonsdotter
Doktorand och biträdande forskare/universitetsadjunkt
Institutionen för Pedagogik och Didaktik
Göteborgs Universitet

Agneta.Simeonsdotter@ped.gu.se

Tel. 031-786 20 45
073 782 77 27

Studien: *Barns olika sätt att erfara och hantera svårigheter i förskoleklassens samling.*

Markera med x nedan

Jag har tagit del av informationen och är villig att låta mitt barn medverka i studien.

Jag har tagit del av informationen och är inte villig att låta mitt barn medverka i studien.

Svar tillhanda helst inom en vecka från datum för mottagandet.
Talongen lämnas till ansvarig pedagog i ditt barns förskoleklass.

Förälder/föräldrars underskrift: _____

Barnets namn: _____

Datum: _____

Tel. _____