



GÖTEBORGS UNIVERSITET

**Samling och fri lek samt kommunikativ förmåga
som pedagogiska verktyg i förskolan
– En intervjustudie med fyra pedagoger**

Examensarbete inom lärarutbildningen, 15 hp

Skribenter: Ida Nilsson & Ewa Walter

Handledare: Torgeir Alvestad

Examinator: Airi Rovio-Johansson

Rapportnummer: HT08-2611-085



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Abstract

Examensarbete inom lärarutbildningen

Titel: Samling och fri lek samt kommunikativ förmåga som pedagogiska verktyg i förskolan - en intervjustudie med fyra pedagoger

Författare: Ida Nilsson och Ewa Walter

Termin och år: HT 2008

Kursansvarig institution: Sociologiska institutionen

Handledare: Torgeir Alvestad

Examinator: Airi Rovio-Johansson

Rapportnummer: HT08-2611-085

Nyckelord: Barnsyn, Fri lek, Förskolan som skolförberedande, Lärarkets komplexitet, Pedagogisk medvetenhet, Samling, Yrkespråk

Sammanfattning:

Examensarbetet fokuserar på samlingens innebörd och den fria lekens betydelse som strukturella val i förskolans pedagogiska verksamhet. Vidare problematiseras här lärandets objekt, olika barnsyn samt vikten av ett yrkesspråk.

Examensarbetet syftar till att öka vår förståelse och pedagogiska medvetenhet inför vår kommande yrkesroll samt belysa konsekvenser av pedagogers val av samling eller fri lek som pedagogiskt och didaktiskt verktyg samt deras förmåga att kommunicera dessa.

Arbetet grundar sig på en kvalitativ intervjustudie med fyra pedagoger i kombination med studier av litteratur, forskning samt aktuellt styrdokument för att nå förståelse utifrån våra syften.

Resultatet har visat på pedagogernas olika sätt att strukturera sina verksamheter. Pedagogernas tankar berör bland annat den sociokulturella teorin men påverkas även av pedagogernas skilda bakgrund. Vidare har resultatet visat på lärarkets komplexitet och gett oss värdefull insikt i hur olika val kan tänkas påverka såväl barn som pedagoger i verksamheterna.

Examensarbetet har betydelse för att visa på olika tillvägagångssätt för att följa de strävansmål som finns uppsatta i *Läroplanen för förskolan (Lpfö98)*. Verksamheternas struktur kan se olika ut men pedagogernas strävan är den samma, att skapa så goda förutsättningar för lärande som möjligt.

Förord

Vi vill ta tillfället i akt att tacka alla personer som på olika sätt hjälpt oss att genomföra detta examensarbete.

Först och främst vill vi tacka de respondenter som deltagit i examensarbetet och inte bara öppnat upp sina verksamheter för oss utan även gett oss värdefulla åsikter.

Vill vi även tacka våra familjer som stöttat oss i vår process samt de korrekturläsare som med sina synpunkter och frågor har tillfört att arbetet blivit av bättre karaktär.

Sist men inte minst vill vi rikta ett stort tack till vår handledare Torgeir Alvestad som med sin erfarenhet bidragit med upplyftande tips och råd.

Innehållsförteckning

1. Inledning	6
1.1 Presentation av oss och arbetet	6
1.2 Avgränsning	6
1.3 Disposition av arbetet	6
1.4 Arbetets delar och helhet	7
2. Syften och frågeställningar	8
2.1 Personligt syfte	8
2.2 Akademiskt syfte	8
2.3 Frågeställningar	8
3. Begreppsförklaring	9
3.1 Samling	9
3.2 Fri lek	9
3.3 Pedagogisk medvetenhet	9
3.4 Yrkesspråk	9
3.5 Barnsyn	10
4. Litteraturgenomgång	11
4.1 Val av litteratur	11
4.2 Det sociokulturella perspektivet	11
4.2.1 Konstruktivismen	12
4.3 Lärandets objekt	12
4.4 Barnsyn	12
4.5 Lärteorier och pedagogisk medvetenhet	13
4.6 Yrkesspråk	14
4.7 Samlingen	15
4.8 Den fria leken	16
4.9 Läraryrkets komplexitet	16
4.10 Förskolan som skolförberedande	17
5. Metod	18
5.1 Val av respondenter	18
5.2 Formulering av intervjufrågor	18
5.3 Genomförande av intervjuerna	18
5.4 Analysmetod	19
5.5 Etiska överväganden	19
5.6 Metoddiskussion	20
5.7 Examensarbetets vetenskapliga kvalitet och tillförlitlighet	21
6. Resultat	22
6.1 Översikt	22
6.2 Intervjusammanfattning, Pedagog A:	23

6.3 Intervjusammanfattning, Pedagog B:	25
6.4 Intervjusammanfattning, Pedagog C:	26
6.5 Intervjusammanfattning, Pedagog D:	28
7. Analys	30
7.1 Pedagogernas bakgrund	30
7.2 Begreppet samling	30
7.2.1 Traditionell samling	31
7.3 Den fria leken.....	32
7.4 Pedagogernas teoriansknytning och yrkesspråk.....	32
7.5 Skolförberedande	33
7.6 Lärandets objekt.....	34
7.7 Barnsyn	35
8. Slutdiskussion	36
8.1 Den traditionella samlingens och den fria lekens kontext och innehåll	36
8.2 Läraryrkets komplexitet.....	37
8.3 Konsekvenser för pedagogers yrkesutövande samt barns lärande och utveckling.	38
9. Förslag till fortsatt forskning	39
10. Källhänvisning	40
10.1 Litteraturhänvisningar.....	40
10.2 Styrdokument.....	41
10.3 Muntliga källor.....	41
10.4 Internethänvisningar	41
11. Bilagor.....	42
11.1 Intervjufrågor (1)	42
11.2 Intervjufrågor (2)	43

1. Inledning

1.1 Presentation av oss och arbetet

Detta examensarbete är skrivet av oss två lärarstudenter vid Göteborgs universitet som läst inriktning *Barn och ungas uppväxtvillkor, lärande och utveckling*. Inriktningen ger oss behörighet att arbeta inom förskola och förskoleklass och det är från våra samlade erfarenheter från dessa verksamheter som intresset för ämnet i detta examensarbete uppstår.

Vi har båda kommit i kontakt med förskolor där man arbetat aktivt med att genomföra samlingar och använt detta forum som ett riktat pedagogiskt lärotillfälle. Vi har även stött på förskolor som aktivt valt att inte genomföra samlingar och som istället använder sig av den fria leken och småsamlingar som ett riktat pedagogiskt lärandeinstrument. Denna diskrepans i arbetssätt problematiseras i vårt arbete genom de olika konsekvenser de ger upphov till.

Arbetet är en produkt av våra gemensamma erfarenheter, tankar och diskussioner utifrån vårt syfte att öka vår egen kompetens inför vårt kommande läraryrke. Vi har träffats dagligen under skrivprocessen och tillsammans bearbetat såväl innehåll som struktur. Därmed har vi tagit till vara på våra intressen eller fördjupade kunskaper och sammanfört dem i den slutliga text som presenteras här.

Examensarbetet riktar sig till alla som intresserar sig för förskolebarns lärande och utveckling utifrån ett pedagogiskt och didaktiskt perspektiv. Vårt examensarbete kommer specifikt att beröra förskolans verksamhet utifrån frågeställningar om pedagoger inom denna verksamhet valt att genomföra samling eller om de förespråkar den fria leken. Vi kommer här att problematisera vilka konsekvenser dessa pedagogiska val blir för barn i förskolan och senare i övergången till förskoleklass samt för pedagoger i deras utförande av sitt uppdrag. Detta kommer vi även att koppla till våra respondenters syn på barn och på barns lärande samt deras sätt att kommunicera detta.

Arbetets teoretiska ansats utgår från det sociokulturella perspektivet där människans lärande beskrivs ske i samspel med sin omgivning. Utifrån detta blir förskolan som pedagogisk verksamhet med största relevans en arena för barns lärande oavsett om man väljer samling eller fri lek. Ramarna kan med andra ord variera beroende på pedagogernas val av verksamhetens utformning.

1.2 Avgränsning

Examensarbetets empiri grundar sig på intervjuer med fyra pedagoger då det är deras erfarenhet och tankar kring samling eller fri lek som intresserar oss utifrån våra syften. Vi har valt bort att låta barnen medverka i arbetet, men de påverkas av pedagogernas arbetsmetoder och därför kommer vi att tolka barnens lärande och utveckling utifrån de olika arbetssätten.

1.3 Disposition av arbetet

Arbetet inleds med att visa en bild av de delar som tillsammans utgör arbetets helhet, en presentation av våra syften och frågeställningar samt en begreppsförklaring där vi tydliggör

hur vi ser på viktiga begrepp i examensarbetet. Därefter följer en litteraturgenomgång där olika teoretiska utgångspunkter beskrivs. Det följs av metoddelen där en redogörelse för hur vi valt att genomföra arbetet återfinns. Metoddelen avlöses sedan av en resultatdel i vilken resultaten av intervjuerna sammanställts och redovisats. Vidare i examensarbetet följer analysdelen där resultat och teorier knyts samman utifrån vårt syfte och våra frågeställningar. I det avslutande diskussionsavsnittet belyser vi de områden som är av stor relevans för läraryrket utifrån de syften och frågeställningar vi har.

De schematiska bilder och den tabell som kan avläsas i arbetet syftar till att förtydliga, strukturera och sammanfatta olika textavsnitt.

1.4 Arbetets delar och helhet



Detta pussel visar vår tanke om att arbetets olika delar tillsammans bildar en helhet. Det innebär att arbetets delar hänger ihop på flera sätt då de för oss utgjorde grund för nya frågeställningar. Vi utgick från våra syften och frågeställningar som sedan skapade en utökad förståelse under arbetets gång.

2. Syften och frågeställningar

2.1 Personligt syfte

- Vi vill öka vår egen förståelse och pedagogiska medvetenhet inför vår kommande yrkesroll när det gäller val av arbetssätt i förskolans verksamhet.

2.2 Akademiskt syfte

- Vi vill undersöka vilka konsekvenserna blir för barns lärande och utveckling beroende på pedagogens val av samling eller fri lek som pedagogiskt och didaktiskt verktyg i förskolan.

2.3 Frågeställningar

- Vilka teoretiska perspektiv arbetar pedagoger utifrån och finns det en uttalad medvetenhet kring dessa?
- Kan pedagogers olika barnsyn ge avtryck i deras didaktiska arbetssätt?
- Vilken funktion fyller yrkesspråket i förskolans lärande arena?
- Hur arbetar pedagoger med samling eller fri lek som pedagogiskt verktyg?
- Kan deltagandet i traditionell samling eller i fri lek ge olika förutsättningar för barn i deras möte med förskoleklassen?

Dessa fem frågeställningar syftar till att ge oss en större förståelse utifrån våra syften. Vi tror att lärandeklimat, barnsyn, arbetssätt, yrkesspråk samt deltagande i traditionell samling eller fri lek bildar en helhet och kan vara delar som utgör vilka konsekvenser barns lärande och utveckling får. Det är därför viktigt för oss att titta närmare på varje enskild del.

3. Begreppsförklaring

För att förenkla för läsaren och för att undvika missförstånd har vi nedan förklarat på vilket sätt vi med stöd av litteratur tolkar följande begrepp. Meningen med detta är försäkra oss om att vi och läsaren utgår från samma fenomen samt att läsaren är införstådd med vad vi lägger för betydelse i begreppen.

3.1 Samling

Men begreppet samling menar vi ett tillfälle där hela eller större delen av barngruppen och pedagoger sitter ned och samtalar om ett speciellt område eller tema. Situationen är pedagogstyrd men inbjuder och uppmuntrar till aktivt barndeltagande. Syftet med samlingen är bland annat, enligt Rubinstein Reich (1993), att stimulera och utveckla barnens lärande genom aktivt deltagande och pedagogisk handledning. Följande i arbetet kommer vi benämna detta sätt att se på samling som *traditionellt*. Vi har valt att kalla övriga samlingstillfällen för *småsamlingar*. Dessa utgörs av möten mellan en pedagog och ett par barn i till exempel en lek, under lunch eller i övriga omsorgstillfällen som vid på- och avklädning.

3.2 Fri lek

Men begreppet *fri lek* menar vi att barnet själv får välja plats för sin lek, lekkamrater och lekaktivitet, inom vissa förutbestämda ramar givna av pedagogerna och verksamhetens utformning. Knutsdotter Olofsson (2003) menar att leken är meningsskapande och förändrar världen och barnens medvetandetillstånd.

3.3 Pedagogisk medvetenhet

Med begreppet pedagogisk medvetenhet menar vi hur väl förtrogen pedagogen är med, och kan kommunicera, sitt arbete till sitt uppdrag, de styrdokument och teorier samt forskning kring barns lärande och utveckling som är gällande. Vi menar vidare att en hög pedagogisk medvetenhet genererar en avgörande förståelse kring hur olika pedagogiska, didaktiska och strukturella förutsättningar påverkar alla i en verksamhet (pedagoger, barn och föräldrar).

3.4 Yrkesspråk

När vi talar om yrkesspråk menar vi det språk som används som kommunikationsmedel av lärare i sin profession. Colnerud och Granström (2002) menar att yrkesspråket innefattar termer och fackspråkliga begrepp, men att ”det är sättet som dessa termer och begrepp används på, som manifesterar yrkesspråket” (s, 71-72). Vi gör en skillnad på ett vardagligt språk och ett yrkesspråk, ett metaspråk, som vi menar borde användas vid lärares gemensamma pedagogiska diskussioner.

3.5 Barnsyn

Begreppet barnsyn menar vi beskriver en attityd eller inställning till hur man förhåller sig till barn. Enligt *Konventionen om barnets rättigheter* (Regeringskansliet, 2006) förespråkas en barnsyn där man ser barnet som *subjekt*, som *kompetent* och där *respekten* för barnets fulla människovärde och integritet skall vara utgångspunkter i mötet med barn.

4. Litteraturgenomgång

Här kommer vi att redogöra för den litteratur och forskning samt för det styrdokument och de teorier som belyser de viktiga teman som vårt arbete vilar på.

4.1 Val av litteratur

Vi har valt litteratur som beskriver det sociokulturella perspektivet samt som beskriver lärandets objekt, pedagogers barnsyn och koppling till lärt teorier och pedagogiskt medvetenhet. Vidare har vi bearbetat litteratur som beskriver konstruktivismen, pedagogers yrkesspråk samt litteratur som tillfört variation inom sätt att se på samling och fri lek. Vi har även granskat *Läroplanen för förskolan* (Utbildningsdepartementet, 1998) i syfte att fördjupa insikter kring befästheten av pedagogiska och didaktiska metoder i förhållande till lärarens uppdrag vad gäller samling och fri lek. Slutligen har vi belyst litteratur som tar upp synen på förskolan som skolförberedande.

Till vår hjälp i arbetets utförande har vi även tagit stöd av professor Peter Esaiasson, m.fl. samtliga verksamma vid Statsvetenskapliga institutionen, Göteborgs universitet, genom deras bok *Metodpraktikan* (2007), Jan Trost, fil.dr och professor vid Uppsala universitet, som ger tips i boken *Kvalitativa intervjuer* (2005) samt Staffan Stukát, fil. dr i pedagogik vid Göteborgs universitet, som skrivit boken *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap* (2005).

4.2 Det sociokulturella perspektivet

Fil. dr i pedagogik och lektor i didaktik Silwa Claesson (2002) skriver om Lev Vygotskij som anses vara upphovsman till den lärandeteorin som benämns som den sociokulturella. Upphovet till teorin har kommit utifrån Vygotskij's sätt att se på hur den sociala miljön spelar roll för människans lärande. Vygotskij (1896-1934) som var rysk psykolog menade att allt lärande är av social karaktär och att det är genom deltagandet i ett sammanhang och i en kontext som lärande uppstår. Allt lärande är *situerat* vilket betyder att vad och hur man lär sig är avhängig kontexten, lärandet är alltså situationsbundet. Man lär sig alltid något i varje aktiv situation dock kanske inte alltid det som är planerat. Vidare lär man sig därav olika saker i samlingen gentemot i den fria leken eftersom dessa aktiviteter är knutna till olika sammanhang, kontexter.

Utveckling och lärande går enligt Vygotskij i Claesson (2002) hand i hand och språket är en viktig länk i människans läroprocess. Ett viktigt begrepp som Vygotskij levererar genom sin teoretiska ansats är den *närmaste utvecklingszonen*, vilket beskriver vad den lärande i samspel med andra kan komma att åstadkomma i till exempel såväl samlingen som i den fria leken.

För de pedagoger som utgår från det sociokulturella perspektivet blir den lärandes process viktigare snarare än produkten. Detta anknyts till filosofen och pedagogen John Dewey som menade att utveckling och lärande sker genom att man är aktiv: *learning by doing* (Claesson, 2002)

4.2.1 Konstruktivismen

Claesson (2002) beskriver konstruktivismen som innebär att människan försöker skapa ett sammanhang som hon eller han ingår i. Varje människa konstruerar en egen bild av omvärlden vilket utgörs av en kognitiv process. Konstruktivismen bygger på att finna den gamla tankestrukturen och bygga vidare från den. Konstruktivismens upphovsman anses vara biologen, psykologen och filosofen Jean Piaget (1896-1980).

Det är utifrån dessa två perspektiv som vi vill förstå hur lärandeklimat och arbetssätt kan se ut i förskolans verksamheter samt ge upphov till pedagogernas olika syn på barn, lärande och kunskap. Vi vill dock betona att vår tyngdpunkt ligger på det sociokulturella perspektivet.

4.3 Lärandets objekt

Professorn och forskaren vid institutionen för pedagogik och didaktik vid Göteborgs universitet Ingrid Pramling Samuelsson och kollegan, litteraturvetaren och lektorn i pedagogik, Maj Asplund Carlsson skriver i boken *Det lekande lärande barnet* (2005) att pedagoger har intentioner och syften med aktiviteter. Barnen uppfattar inte alltid dessa men det finns en relation mellan hur barn uppfattar sitt eget lärande och vad de ger uttryck för att de lär sig. Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson skriver att ”när barn leker, leker de alltid något, dvs. det finns alltid ett objekt i barns medvetande, vare sig detta är reflekterat eller ej” (s, 52). De skriver vidare om en typ av samtal där man talar om sitt eget lärande. Detta är ett sätt att tala som synliggör lärandets objekt. Denna samtalsform kallas av författarna för *metakognitiva samtal* och är en hjälp för att medvetandegöra det egna lärandet samt att få den lärande att reflektera över ”hur de tänker om det de gör och ser” (s, 133).

Cecilia Wallerstedt (Föreläsning 25/2-2008, Artisten), doktorand vid Högskolan för scen och musik vid Göteborgs universitet, utgår från ovan och beskriver också lärandets objekt, eller *object of learning*, som den kunskap eller den förmåga som pedagogen vill att barnen skall utveckla. Wallerstedt gör skillnad mellan lärandets subjekt, *den som lär*, lärandets akt, *det vi gör*, och lärandets objekt, *det vi vill med det vi gör*. Hon förklarar vidare att det finns tre perspektiv av begreppet lärandets objekt där *intended object of learning* utgör det första och betyder det som läraren har planerat och vill att barnen ska lära sig, alltså lärarens intention. Det andra perspektivet är *enacted object of learning* där den specifika undervisningssituationen signalerar vad som skall läras. Det tredje och sista perspektivet beskrivs utifrån barnet och förklarar det som barnen upplever att de lärt sig, detta kallas *lived object of learning*. Om man utgår från dessa perspektiv kan vuxenstyrda aktiviteter som samling och barnstyrda aktiviteter som den fria leken få skilda konsekvenser för barns lärande och utveckling.

Med detta vill vi förklara hur pedagogers olika syn på barns lärande kan ge avtryck i deras didaktiska arbetssätt samt hur arbetssättet ser ut i struktur i lärande aktiviteter såsom i samlingen och i den fria leken.

4.4 Barnsyn

Dion Sommer, professor i utvecklingspsykologi vid Psykologisk Institut, Århus Universitet, för i sin bok *Barndomspsykologi* (2005) ett resonemang kring hur man genom tiderna har

förändrat synen på barn som lärande individer. Uppfattningarna har varierat från tanken på att barn är oskrivna blad, *tabula rasa*, (s, 42). Det vill säga individer som genom fostran på ett passivt sätt fylls med information utifrån sin miljö till att beskriva barnet som en novis som ”fostras av primära och sekundära andra” (s, 43). Enligt Sommer och hans syn på *det kompetenta barnet* skall barnet ses som en aktiv deltagare i sin egen utveckling som signalerar en aktiv vilja, en intention, till samspel. Barnets utveckling sker i detta resonemang genom deltagandet i en ömsesidig process mellan olika aktörer, något som även kopplas till den sociokulturella teorin och Deweys aktivitetspedagogik. Detta nu dominerade synsätt på barnet som kompetent och medaktör i lärandesituationer får naturligtvis konsekvenser för pedagogens arbetssätt. Pedagogen blir ledsagare eller medupptäckare i barnets lärandeprocess, snarare än den som besitter svar på alla frågor.

I boken *Det sitter i väggarna* (1993) beskriver författarna Bodil Ekholm och Anna Hedin, båda psykologer och fil. dr. i pedagogik, tre olika uppfostringsklimat som de menar utgörs i hur samspelet mellan barn och pedagoger förs. De benämner dessa klimat *framtidinriktat*, *nutidsinriktat*, eller *genomsnittligt* klimat.

I det framtidinriktade uppfostringsklimatet beskrivs relationen mellan barn och pedagoger i ett mönster med hög grad av samspel. Pedagogerna finns till hands där barnen är, de samtalar och diskuterar med barnen och dessa får chans att uttrycka avvikande åsikter samt får indirekt hjälp av pedagogerna när de behöver komma vidare i ett sammanhang (s, 115). Detta anknyter till Sommers (2005) syn på det kompetenta barnet. I det nutidsinriktade uppfostringsklimatet uppstår diskrepans till det förra. Samspelet mellan pedagoger och barn präglas här av fler tillsägelser eller direkta instruktioner snarare än dialog, något som påminner om barnet som novis. Den vuxna pedagogen formulerar normer i form av regler och genom tillsägelser (s, 117). Barnens inflytande är i större hand utslutet och de vuxna samspekar och talar framför allt mellan varandra. Relationen mellan barn och pedagoger präglas således mer av vuxeninflytande. Det genomsnittliga uppfostringsklimatet som författarna beskriver utgör en blandning av de två ovan nämnda och anses vara det mest vanligt förekommande. Hur pedagogen förhåller sig utifrån uppfostringsklimat samt deras syn på barn i lärandesituationer säger i förlängningen en del om pedagogens barnsyn. Ekholm och Hedin (1993) menar också att det säger en del om hur de vuxna ser på sin yrkesroll. Detta kan till exempel beröra hur de förhåller sig till barn i lärandesituationer samt hur de strukturerar upp sin undervisning.

4.5 Lärteorier och pedagogisk medvetenhet

Det är utifrån pedagogiska intentioner som pedagogernas didaktik konkretiseras. Claesson menar i *Spår av teorier i praktiken* (2002) att det därför är gynnsamt för pedagoger att ha en djupare förståelse av flera olika lärandeteorier som tillsammans kan komplettera varandra. Detta för att pedagogen ska få syn på sina egna förgivettaganden och få möjlighet att ifrågasätta dessa (s, 117). Pedagogen kan utifrån en bredare förståelse också vidga sin undervisning och erbjuda barnen en större variation och därmed nå fler barn i lärandesituationer.

Claesson (2002) diskuterar begreppet *förtrogenhetskunskap* och menar att begreppet står för en kunskapskaraktär som kan sägas finnas hos oss utan att vi tänker på den, de är saker som för oss är självklara. Därför diskuterar vi inte denna kunskap direkt med andra. Istället talar vi med andra människor om sådant som vi har ord för. Som verksam pedagog har man i sitt arbete säkert funderat över olika teorier och utifrån dessa tagit ställning för eller emot olika aspekter. Man har sedan tagit till sig det som man funnit vara bra och lämpligt utifrån sig själv

och det sammanhang man befinner sig i. När orden för de vetenskapliga teorierna glöms bort ersätts de ofta av en *tyst kunskap*. Dessa kunskaper är enligt Claessons resonemang till viss del bundna till det sammanhang där de uppstått (s, 92-93). Claesson menar vidare att man utifrån detta skulle kunna utveckla *fronesis*, ett praktiskt förnuft eller en klokhet i praktiken, i förhållande till sin undervisning (s, 112-113).

Psykolog och universitetsadjunkt vid Stockholms lärarhögskola, Seija Wellros, anknäver i sin bok *Språk, kultur och social identitet* (1998) till detta då hon menar att man efter en lång tid i yrket kan ha svårigheter att avgöra och sätta ord på vad som är vardagliga rutiner, inövade vanor eller teoretiska resonemang.

Utifrån detta är det intressant för oss att undersöka vilka teoretiska perspektiv pedagoger arbetar utifrån samt om det finns en uttalad medvetenhet kring dessa.

4.6 Yrkesspråk

Gunnel Colnerud, forskare och docent i pedagogik, och professor i pedagogik Kjell Granström, båda verksamma vid Linköpings universitet, menar i boken *Respekt för läraryrket* (2002) att ”yrkesspråkets viktigaste funktion är att vara ett kunskapsinstrument som hjälper yrkesutövarna att kodifiera och strukturera den samlade kunskap som finns inom yrkesgruppen” (s, 42). De beskriver vidare att yrkesspråket måste ”betraktas som något mer än förtrogenhet med ett antal facktermer” (s, 42). De menar att ett professionellt yrkesutövande inte kan baseras på inlärd handlingsmönster och rutiner även om dessa kan benämnas med facktermer, utan måste grunda sig på planlagda handlingar och genomtänkta överväganden.

I lärares gemensamma planering bör det enligt Colnerud och Granström (2002) finnas ett yrkesspråk som hjälper dem att planera, analysera och strukturera verksamheten. Viktigt är att skilja mellan det språkbruk som används i det vardagliga arbetet och det språkbruk som används för att beskriva och diskutera de teorier som verksamheten baseras på. Yrkesspråket blir alltså relevant i den pedagogiska planeringen och vid utvärdering av praktiken samt i den interna kommunikationen. Med intern kommunikation menas den kommunikation som sker inom professionen och alltså inte i samtalet med t.ex. föräldrar eftersom ”en lärare som i ett föräldramöte beskriver sin verksamhet med hjälp av interna skoltermer och förkortningar riskerar att skapa förvirring istället för klarhet” (s, 42).

Colnerud och Granström (2002) har undersökt vilket språk som är mest förekommande i lärares gemensamma pedagogiska planering. De beskriver *vardagsspråket* som representerar det spontana och alldagliga och *metaspråket* som är det språk som ”hjälper oss att göra teoretiska beskrivningar av praktiken” (s, 49). Författarna anser att det språk som lärare huvudsakligen använder sig av i kollektivt planeringsarbete är en blandning av just dessa två. Författarna presenterar även *pseudometaspråket*, ett språk som är abstrakt men inte teoretiskt.

I vårt arbete är det viktigt att klargöra vilken funktion yrkesspråket kan fylla i förskolan. Genom att närmare granska detta kan vi förstå yrkesspråkets funktion såväl internt, mellan kollegor och barn, såväl som externt, mot föräldrar, beslutsfattare och övriga. Författaren Lena Folkesson vid Göteborgs universitet m.fl. håller i boken *Perspektiv på skolutveckling* (2004) med Colnerud och Granström (2002) och säger att yrkesspråket utgör ett betydande verktyg för alla professioner. De säger även som Colnerud och Granström att yrkesspråket

innefattar termer och fackspråkliga begrepp, men att ”det är sättet som dessa termer och begrepp används på, som manifesterar yrkesspråket” (s, 71-72).

4.7 Samlingen

I *Läroplanen för förskolan* (Utbildningsdepartementet, 1998) står det att barngruppen är en viktig del i varje barns utveckling och lärande och att lärandet skall grundas såväl på samspelet mellan vuxna och barn som på att barnen lär av varandra. Barngruppen är viktig även vid övning av barnens medkänsla, inlevelse, omtanke och empati, liksom för att uppmuntra barnen att visa öppenhet och respekt för skillnader i människors uppfattningar och levnadssätt. Arbetslaget kan även använda sig av barngruppen för att göra barnen uppmärksamma på att människor kan ha olika attityder och värderingar som styr deras synpunkter och handlande. Med gruppen som utgångspunkt kan barnen erfara den tillfredsställelse det ger att göra framsteg, övervinna svårigheter och att få uppleva sig själv vara en tillgång i gruppen.

Lena Rubinstein Reich, docent och universitetslektor vid Malmö högskola, menar i sin avhandling *Samling i förskolan* (1993) att deltagandet i samlingen kan ses som en del i barns socialiseringsprocess. Genom samlingen, där man ofta sitter tillsammans i en ring vid en speciell tidpunkt eller plats, blir barn aktiva deltagare och föremål för en planerad pedagogisk aktivitet. Rubinstein Reich menar vidare att samlingen på förskolan inte för barnet bygger på frivillighet utan snarare kan ses som ett krav på att infoga sig i ett kollektiv. Ytterligare nämns att samlingens funktion från pedagogens synvinkel är att sammanfoga pedagogik och omvårdnad. Ur detta perspektiv menar Rubinstein Reich att det är under samlingen som pedagogen kan behandla uppfostransaspekter samt nå ut med ett pedagogiskt budskap. Denna kunskapsförmedling sker i samling samtidigt som man i detta forum har möjlighet att vårda det enskilda barnet (s, 18-19). Rubinstein Reich nämner att det i samlingen tyvärr är vanligt med *nedmuntran* istället för *uppmuntran* (s, 52). Detta skapar ett dilemma mellan pedagogens intention med samlingen och barnens upplevelse av den. En fara med samling kan vara att man som pedagog har en viss tilltro till samlingarnas innehåll och mening, det vill säga att det istället blir motsatsen – ett forum där tvång och disciplinering snarare blir framträdande än den motsatta goda tanken på ett positivt lärotillfälle. Detta hänger ihop med att de önskade, goda intentionerna inte alltid efterlevs. Det kan bero på flera olika aspekter, till exempel barngruppens sammansättning och behov och strukturella eller tidsmässiga förutsättningar.

Pia Williams, doktorand vid institutionen för pedagogik och didaktik vid Göteborgs universitet, m.fl. tar i boken *Barns samlärande* (2000) utgångspunkt i det sociokulturella perspektivet då hon menar att det krävs samspel med andra människor för att utveckling och lärande skall ske. Man måste även få ta del av en demokratisk process för att få chans att utveckla en demokratisk personlighet. I samlingen är det inte lika självklart som i övriga situationer på förskolan att hjälpas åt etc. Det är pedagogen som i samlingen sätter villkoren för umgänget genom att styra när, hur, vem och vad barnen får föra en kommunikation kring (s, 99-100).

Enligt Ingrid Pramling Samuelsson och Sonja Sheridan (1999), doktorand vid institutionen för pedagogik och didaktik vid Göteborgs universitet, sker lärandet i sociala sammanhang och därför kan man säga att förskolan och den pedagogiska verksamheten som bedrivs på dessa utgör en undervisningsarena. Vidare i *Lärandets grogrund* beskrivs att i specifika

undervisningssituationer kan pedagogen göra en bedömning av vad barnet ska lära eller ta fasta på och problematisera någon händelse som barnen visat intresse för (s, 102).

4.8 Den fria leken

I *Läroplanen för förskolan* (Utbildningsdepartementet, 1998) står det uttryckt att: ”Leken är viktig för barns utveckling och lärande. Ett medvetet bruk av leken för att främja varje barns utveckling och lärande skall prägla verksamheten i förskolan” (Punkt 1, Förskolans uppdrag).

Detta stöds av professor Ingrid Carlgren, som är yrkesverksam vid Linköpings universitet, som i boken *Miljöer för lärande* (1999) menar att lekens arena är barnets plats för att utveckla kunskaper och att förskolan av tradition utgör en arena för barns lek som kan sägas vara uppdelad i två delar: *lärarledd lek* och *fri lek*.

Professor emerita Birgitta Knutsdotter Olofsson, vid Lärarhögskolan i Stockholm skriver i *I lekens värld* (2003) att leken som helhet har betydelse för barnet och kan enligt henne ses som en simulator där barnet kan växla mellan verklighet och fantasi. Ett viktigt redskap i barns lek blir då leksignalerna, vilka uttrycks genom tal, skratt eller mimik mellan de inblandade. Knutsdotter Olofsson skriver att barnet upplever tillfredsställelse då de får tid och utrymme i sin lek och möjlighet att avsluta denna på egen hand (s, 7-13). Brittisk-amerikanske antropologen och kommunikationsteoretikern Gregory Bateson, definierar i Birgitta Knutsdotter Olofsson's bok (2003) begreppet lek. Han beskriver lek som ”en mental inställning, ett förhållningssätt till verkligheten, där det som görs, sägs, tänks inte skall tolkas bokstavigt. Det som görs, sägs, tänks är inte vad det ser ut att vara, det är lek och skall förklaras utifrån lekens intentioner” (s, 6).

Knutsdotter Olofsson (2003) tar upp tre viktiga sociala lekregler: *samförstånd*, *ömsesidighet* och *turtagande*. Grunderna till dessa lär sig barnet i den tidiga leken med en vuxen. ”I en barngrupp är det den vuxnes ansvar att se till att barnen inte stör varandra onödigtvis. Ofta är dock de vuxna så okänsliga för leken att det är de som stör mest med att genomdriva sin planering av aktiviteter och genomföra rutinerna vare sig barnen är inne i en lek eller ej” (s, 29).

4.9 Läraryrkets komplexitet

Lars-Åke Kernell, universitetsadjunkt vid Göteborgs universitet skriver i *Att finna balanser* (2002) om läraryrkets komplexitet och pedagogers svåra och oupphörliga balansgång mellan olika pedagogiska och didaktiska överväganden. Kernell beskriver en yrkesroll där pedagogen befinner sig i centrum dels för omgivningens förväntningar och den egna personliga drivkraften. Läraruppdraget innefattar många kompetenser där bland annat de kommunikativa, metodiska och sociala kompetenserna utgör viktiga byggstenar för den enskilda pedagogens yrkesutförande. För att pedagogen ska få perspektiv på hur man på bästa sätt hanterar *praktikens intensitet* (s, 26) bör pedagogerna använda sig av reflektion och utvärdering. Dialog framhålls också som ett viktigt redskap för att kunna förstå och tolka sin vardag.

4.10 Förskolan som skolförberedande

Gunilla Lindqvist (1996), fil. dr i pedagogik och universitetslektor vid högskolan i Karlstad, menar att förskolan strävar efter att forma fria och självständiga människor medan det i skolan gäller att reproducera samtiden för att samhället skall fungera. För att dessa traditioner skall kunna mötas krävs en gemensam syn på barn samt gemensam syn på barns lärande och utveckling. I boken *Lekens möjligheter* beskriver Lindqvist den dualistiska inställning som finns bland förskollärare att å ena sidan se till barnens frihet, leken, och att å andra sidan väva in pedagogstyrda aktiviteter, t.ex. samlingsituationer, och hur konflikter här skapas mellan barncentrering och ett system för att hålla ordning (s, 60). Den fria leken har en viktig roll i förskolepedagogiken och anses enligt Lindqvist vara den väsentliga arena där barns utveckling och lärande sker. Skolan däremot har en annan grund där förmedling av kunskap ska utveckla och stimulera barnens lärande.

Marie Karlsson, forskare vid Uppsala universitet, m.fl. (2006) beskriver sina intryck av att förskolans och skolans verksamheter upplevs vara polariserande. De menar då att verksamheterna har så olika tradition och ibland till och med kan beskrivas som motsatser. Författarna nämner 1980-talets diskussioner kring kontinuiteten och den smidiga övergången mellan förskola och förskoleklass. Ett försök till att få övergången så smidig som möjligt var bl. a. införandet av en gemensam utbildning för förskollärare och lågstadielärare. Författarna skriver i *Förskoleklassen – ett tionde skolår* att barnen ändå måste förberedas för att börja i förskoleklassen, fokus riktas då främst åt den sociala kompetensen. Karlsson m.fl. diskuterar skillnaderna i de vardagliga inslagen i förskolan och i förskoleklassen (s, 21-23). Då det är vanligt att i förskolan genomföra en morgonsamling blir glappet stort till förskoleklassens verksamhet där morgonsamlingen direkt följs av en timmes arbetspass. Då det i förskolan förespråkas mycket tid till fri lek efter samlingen kan mötet med förskoleklassen bli problematisk eftersom den fria leken där ofta ersatts av vuxenstyrda arbetspass.

Pia Williams m.fl. menar i boken *Barns samlärande* (2000) att utmaningen mellan förskola och förskoleklass ligger i skärningspunkten mellan det individuella och det kollektiva. Författarna menar att det i båda verksamheterna är viktigt att dialog, samspel och samverkan genomsyrar det dagliga arbetet för att bygga den bro mellan verksamheterna som barnen behöver. De beskriver samverkan som dels en umgängesform men även som en arbetsmetod som gynnar barns lärande och trivsel.

5. Metod

I detta avsnitt redogör vi för vårt tillvägagångssätt. Vi kommer att beskriva urvalet av respondenterna, hur intervjufrågorna utarbetats samt hur intervjuerna gått till och analyserats. Då vi förhållit oss till etiska överväganden gällande intervjuerna och bearbetning av dess data kommer vi att redogöra för Etiska rådets principer. Vidare diskuterar vi vår metod och vårt tillvägagångssätt i metodreflektionen samt resonerar om andra val kunde ha gett upphov till andra svar. Ytterligare följer en presentation av studiens vetenskapliga kvalitet och tillförlitlighet utifrån fem punkter; *reliabilitet*, *validitet*, *generaliserbarhet*, *falsifierbarhet* och *källkritik*. Det är dessa fem punkter som vi i vårt examensarbete har förhållit oss till och som enligt fil. dr. i pedagogik vid Göteborgs universitet Staffan Stukát (2005) är viktiga delar i en vetenskaplig uppsats.

5.1 Val av respondenter

Urvalet av respondenter grundade sig på frågan om samling var förekommande i deras verksamhet eller om de förespråkade den fria leken. Andra avgörande delar i urvalet gällde respondenternas yrkesroll, deras olika åldrar och tid i yrket samt olika vidareutbildning och kompetensutveckling. Respondenterna arbetar på skilda förskolor. Vi ansåg att detta skulle kunna tillföra arbetet en bredd samt peka på en existerande, icke homogen, uppfattning kring samling eller fri lek som pedagogiskt verktyg i förskolan.

5.2 Formulering av intervjufrågor

Våra intervjufrågor har varit öppna och har strukturerats så att de belyser respondenternas olika uppfattningar gällande samling eller fri lek som pedagogiskt verktyg i förskolan. Med öppna frågor menar vi att frågorna är formulerade på ett sådant sätt att respondenten inte kan ge ett ja eller ett nej svar utan att respondenten blivit uppmuntrad till att ge oss ett mer uttömmande svar. I utarbetandet av våra frågor utgick vi från Esaiasson, m.fl., som i *Metodpraktikan* (2007) bland annat ger råd om hur man formulerar och ställer korta och begripliga frågor.

5.3 Genomförande av intervjuerna

Vi har valt att genomföra en kvalitativ respondentundersökning eftersom det är respondenternas olika uppfattningar som varit av relevans för oss. Peter Esaiasson m.fl. (2007) menar att i en kvalitativ respondentundersökning är det svarspersonernas egna tankar kring ett fenomen som är studieobjekten.

Vi genomförde inledningsvis varsin provintervju för att testa vårt sätt att fråga, frågornas formuleringar samt dess inbördes logik. Innan intervjuerna informerades vi muntligen respondenterna om att vi följer Etiska rådets principer samt vad de innebär. (För Etiska rådets principer, se punkt 5.5). Intervjuerna genomfördes sedan ute på förskolor i rum som var avgränsade från den löpande verksamheten eller efter avslutad arbetsdag. Detta var viktigt för att ge respondenterna bästa möjliga förutsättningar till lugn och ro, trygghet och bekvämlighet. Trost menar i *Kvalitativa intervjuer* (2005) att det är viktigt att intervjuaren

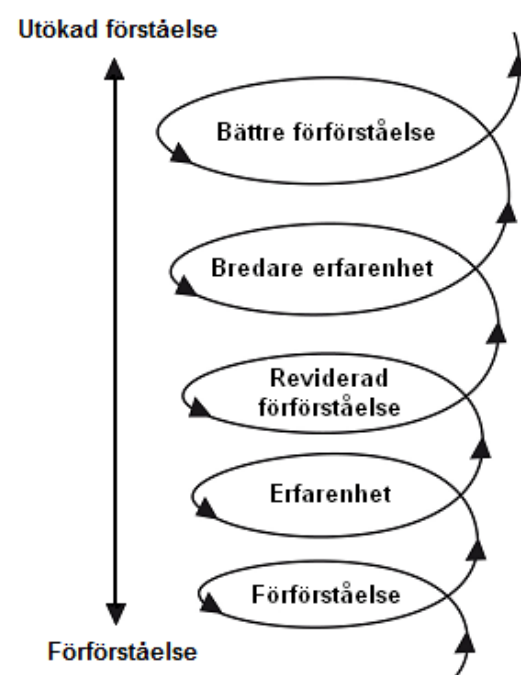
funderar över vilken plats man ska välja för intervjun. Intervjun skall, enligt Trost, ske under så trygga och lugna förhållanden som möjligt. Trost menar vidare att man skall sträva efter att intervjua personer enskilt eftersom gruppintervjuer kan leda till att de tystlåtna inte kommer så lätt till tals och de språksamma lätt tar över. Därför intervjuades våra respondenter en och en. Vi delade upp intervjuerna så att vi inte skulle inge en överordnad maktposition, något som Trost tycker är viktigt. Vi valde att ställa i stort sett samma frågor till alla svarspersoner, något som Esaiasson m.fl. (2007) menar kännetecknar förfarandet vid en respondentundersökning.

För att underlätta vår sammanställning och analys spelades intervjuerna in på band. Detta även för att kunna återge respondenternas svar på ett korrekt sätt samt för att vi båda då fick chans att lyssna på intervjuerna för att inte en intervjuare skulle ha tolkningsföreträde.

5.4 Analysmetod

Vårt samlade datamaterial från intervjuerna har vi gemensamt lyssnat på och transkriberat. Vi har tillsammans skrivit ut de delar i intervjuerna som rör examensarbetets fokus. Vi har bearbetat materialet under olika punkter och sammanställt empirin i fyra intervjusammanfattningar, dessa finns redovisade under punkterna 6.2–6.5. Resultaten från de olika intervjuerna tolkades, jämfördes och analyserades för att vi skulle få en förståelse utifrån våra syften och frågeställningar.

Vi har strävat efter att tolka och bearbeta intervjuerna förutsättningslöst, eftersom resultatet annars skulle ha blivit subjektivt och därför ointressant och ovetenskapligt. I bearbetningen av analysen har vi ständigt fått revidera vår förförståelse då vi med hjälp av intervjuerna fått nya erfarenheter. Dessa utvidganden av förförståelse kallas för ”*Hermeneutisk spiral*”. Den empiriska jämförelsen ställdes sedan i ljuset av den litteratur, forskning och det styrdokument som tidigare tagits upp i arbetet. Analysen har varit en levande jämförelse där delarna tillsammans bildat en klarhet och en helhet, men som väckt nya frågor och nya infallsvinklar.



5.5 Etiska överväganden

I vårt examensarbete har vi följt Etiska rådets principer och vi vill framför allt visa på fyra punkter som vi delgivit våra respondenter.

(<http://www.stingerfonden.org/documents/hsetikregler.pdf>, 6/11-2008)

Vi har följt:

- Informationskravet
- Samtyckeskravet
- Konfidentialitetskravet
- Nyttjandekravet

Informationskravet innebär att vi har informerat de berörda respondenterna om forskningsuppgiftens syfte samt om hur och var forskningsresultaten kommer att offentliggöras och publiceras. Samtyckeskravet innebär att respondenterna fått information om att deras deltagande är frivilligt och att de uppgifter som de lämnar endast kommer att användas i detta forskningssyfte. Deltagarna har genom hela processen själva haft rätt att bestämma över sin medverkan, det vill säga även haft rättighet att återta sina uppgifter och därmed inte medverka. Konfidentialitetskravet innebär att respondenterna är utlovade anonymitet och identitetsskydd. Nyttjandekravet innebär att respondenternas bandade intervjuer endast kommer att avlysnas av oss skribenter och att de efter publicering kommer att förstöras.

5.6 Metoddiskussion

Vårt val att genomföra en respondentundersökning istället för till exempel en informantundersökning gav oss chans att få reda på vad pedagogerna själva hade för erfarenhet kring våra frågeställningar. Hade vi istället valt att genomföra en informantundersökning där informanterna berättat utifrån vad de sett eller hört hade vårt syfte att komma åt svarspersonernas egna tankar inte uppfyllts. Vårt val av respondentundersökning i form av samtalsintervjuundersökning gav oss en helhet där respondenternas uppfattningar kunde kartläggas istället för att genomföra en frågeundersökning och endast i allmänhet få reda på hur vanlig förekommande ett visst svar var i en viss population av personer. Samtalsintervjuerna gav oss därför ett djup och mer kvalitativa svar eftersom samtalsintervjuer symboliseras av dialog mellan intervjuare och svarsperson.

Vid utarbetningen av frågorna tänkte vi på att frågeformuleringarna skulle vara öppna och uppmuntra till dialog. Hade vi istället ställt ja och nej frågor hade vi inte fått lika uttömmande svar och därmed heller inte samma fördjupade resultat. Frågorna var strukturerade och följde en röd tråd med generella och sedan specifika frågor. Därmed minimaliserade vi risken för att påverka och begränsa våra respondenter utifrån föregående fråga. Tanken bakom att genomföra intervjuerna i angränsande rum till verksamheten eller efter avslutad arbetsdag var att respondenterna skulle känna sig så bekväma som möjligt samt att skapa lugn och ro, en förutsättning för lyckade intervjuer. Hade miljön och omständigheterna varit annorlunda hade det kunnat påverka vilken information som framkommit under intervjuerna.

Valet att genomföra enskilda intervjuer istället för en gruppintervju baserades på att vi inte ville att respondenterna skulle påverka eller påverkas av de andras svar. Genom vårt val att genomföra intervjuerna en och en uppstod ingen maktobalans mellan intervjuaren och respondenten då vi var lika i antal. Däremot uppkom en risk att den enskilde intervjuaren skulle besitta tolkningsföreträde. Denna risk minskades genom att intervjuerna spelades in och att vi skribenter gemensamt lyssnade igenom dem vid transkribering. Bandningen syftade också till att hålla intervjun levande, utan avbrott för att föra fullständiga anteckningar. Vi har valt att analysera utifrån en sammanfattningsteknik som enligt Esaiasson m.fl. (2007) benämns *manifest nivå* (s, 305). Tekniken innebär att vi som forskare återger respondentens centrala berättelse genom att sammanställa intervjumaterialet efter en grundstruktur. En alternativ sammanfattningsteknik är den som kallas *latent nivå*. Den innebär att forskaren istället sammanfogar delar av materialet och gör sin tolkning genom att läsa mellan raderna. Den sistnämnda metoden anser vi är spekulativ och vi har därför valt den första sammanfattningsmetoden som vi menar är mer representativ utifrån respondenternas svar.

5.7 Examensarbetets vetenskapliga kvalitet och tillförlitlighet

Enligt Stukat (2005) menas med reliabilitet vilken tillförlitlighet en undersökning har. Reliabiliteten mäter den kvalitet som till exempel våra intervjufrågor haft. Eftersom vi valt att ställa frågor som skulle besvaras individuellt anser vi att svaren är tillförlitliga. Begreppet validitet betyder det tillvägagångssätt som en forskare använt sig utav för att mäta det som avsågs mätas och undersökas. Vi anser att det kvalitativa intervjuförfarandet har varit den mest givande metoden för vår undersökning. Validiteten styrks även av att vi spelat in intervjuerna på band och gemensamt analyserat och tolkat dessa. Generaliserbarheten i en studie grundas på olika faktorer som till exempel om urvalet är representativt, om undersökningsgruppen är tillräckligt stor samt om respondenternas synpunkter kan tänkas vara allmängiltiga. Generaliserbarheten svarar alltså på frågan för vem och för vilka ett undersökningsresultat är gällande. Vi kan inte generalisera de intervjusvar vi fått eftersom de endast kan representera de fyra respondenter som deltagit i examensarbetet. Deras svar gäller här och nu, under skrivandets stund, och är alltså endast gällande för denna studie. Med falsifierbarhet menas att den hypotes, de frågeställningar, vi ställt skall kunna undersökas med den metod vi valt att använda vid fler tillfällen än detta, och med hjälp av andra forskare än oss. Eftersom vårt tillvägagångssätt är tydligt beskrivet i metoddelen anser vi att vårt examensarbete kan anses vara repeterbart. Vi har förhållit oss intersubjektivt till den information vi fått. Det vill säga vår forskning är forskaroberoende, genomskinlig och värderingsfri (Esaiasson m.fl., 2007). Källkritik innefattar olika moment där urval av källor och textanalys blir en hjälp för att nå så korrekt information om ett område som möjligt. Viktigt är att ta reda på att de personer som man vill referera till besitter rätt sorts kompetens och behörighet. Vid urvalet av källor gäller både de källor som är hämtade från litteratur men även de källor som representerar respondenter eller informanter. Det är mot denna grund vi valt att välja respondenter efter ett strategiskt urval. Vad gäller litteraturen har vi valt att inhämta källor som visar på en bredd och ett djup. Vi har använt oss av dessa källor eftersom de tillsammans uttrycker faktakunskaper istället för normativa påståenden och antaganden. Källorna är oberoende av varandra men visar en samtidighet trots att författarna som vi hänvisar till har olika bakgrund och kompetenser.

6. Resultat

Här redogör vi för de resultat som framkommit genom våra intervjuer. Vi har valt att inledningsvis sammanfatta pedagogernas utbildningsbakgrund samt tidigare kompetensutveckling för att skapa översiktlighet. Vidare följer sedan en redogörelse för varje enskild intervju. Respondenterna kommer att kallas för pedagog A, B, C och D.

6.1 Översikt

Tabellen visar översiktligt pedagogernas utbildningsbakgrund och kompetensutveckling och skall ses som en snabbguide.

	Yrkestitel & avdelning	Antal år i yrket	Utbildningsbakgrund	Kompetensutveckling
Pedagog A	Förskollärare, Arbetar med 1-5 åringar	32 år	Barnskötarutbildning (1976), validerad förskollärare (2005)	TRAS-utbildning*, Matematikträff
Pedagog B	Förskollärare, Arbetar med 1-5 åringar	38 år	Barnskötarutbildning (1968), förskollärarseminarie-examen (1972)	<i>Små barn i förskolan</i> – kompetensutveckling för pedagoger som arbetat en längre tid i yrket
Pedagog C	Förskollärare, Arbetar med 1-5 åringar	10 år	Förskollärarexamen (1998)	Fortbildningskurs med inriktning mot barn med neuropsykiatriska funktionsnedsättningar, TRAS
Pedagog D	Lärare för grundskolans tidigare åldrar år 1-5, Arbetar med 3-5 åringar	1 år	Lärare för grundskolans tidigare åldrar år 1-5 (2007)	Datautbildning för kommunens digitala IUP*

*TRAS-utbildning: Tidig registrering av språkutveckling

* IUP: Individuell utvecklingsplan

6.2 Intervjusammanfattning, Pedagog A:

Begreppet samling

Pedagog A menar att ”samling är vad man gör den till”. Samlingen kan bland annat fungera som ett verktyg för att strukturera upp vardagen. Samlingens betydelse för de yngre barnen kan även vara ett sätt att skapa gemenskap och grupp känsla. Pedagog A menar att man till exempel kan välja att arbeta temainriktat. Genomför pedagog A inte samling utan väljer att gå ut och leka istället, så saknar barnen samlingen och frågar efter den.

Tankar bakom den traditionella samlingen

Pedagog A ger uttryck för att genomföra traditionell samling och ansvarar tillsammans med en annan pedagog för de yngre barnens samling. Barnen är från 1,5 till 2,5 år gamla. Samlingen för dessa barn är inte temainriktad utan används främst för att strukturera upp dagen. Detta innebär att de till exempel sjunger en sång, leker en fingerramsa och äter frukt. Varje barn har en namnprick med barnets namn och en symbol. Barnen får leta upp sin namnprick och sätta upp den på en fläns tavla, vilket symboliserar att de är närvarande. De namnprickar som ligger kvar representerar de barn som av någon anledning inte är på förskolan den dagen, och då samtalar de kring vilka som fattas och varför. Pedagog A berättar att det, för barnen, känns gott att veta att barnen på förskolan talar om en när man inte är där.

Pedagog A berättar att samlingen kan pågå från fyra minuter ända upp till en kvart och att det inte är pedagogernas planering som får avgöra hur lång tid samlingen skall ta utan att det handlar om att hela tiden känna av barngruppens ork och intresse. Pedagog A anser att de pedagoger som envist håller fast vid sin planering och därmed upplever att vissa barn busar, istället borde fundera på vad det är barnen visar. Pedagog A säger att ”dessa barn visar ju med hela sin kropp och hela sin person att de tappat intresset eller att de inte orkar lyssna längre”.

Tanken är att samlingarna skall vara så lika som möjligt till struktur och innehåll. Pedagog A berättar att planeringen av samlingen inte äger rum på pedagogernas gemensamma planering utan att de två ansvariga pedagogerna fortlöpande stämmer av med varandra. Om samlingarna skulle genomföras oplanerade kan de lika gärna hoppa över dem eftersom pedagog A menar att samlingen måste ha en kvalitet.

Pedagog A menar att pedagogens uppgift är att skapa balans samt att få alla att vara delaktiga samt att man måste se till barnen som individer: ”en del barn måste man dämpa lite och en del barn måste man höja”. Viktigt är att låta barnen vara aktiva och deltagande. Är inte barnen med så fungerar det inte och samlingen fyller då inte sin funktion. Pedagog A ställer sig frågan: ”Samling, för vems skull?” Man kan inte genomföra samlingen bara för att det ligger en tradition bakom utan det måste alltid finnas en tanke bakom vad vi gör och varför.

Teoretisk anknytning

Pedagog A berättar vidare att samlingen är till för barnen och att det inte bara är i samlingen som lärande sker utan att det är viktigt att tänka att alla stunder med barnen skall fungera som lärande möten. Pedagog A beskriver att de yngre barnen i samlingsgruppen kan lära sig i samspelet med de äldre och att de äldre barnen får chans att visa att de kan och är duktiga. Pedagog A berättar att hon inte känner sig duktig på alla teorier kring barns lärande men att Vygotskij ”ligger varmt om hjärtat”.

Pedagog A följer i sitt arbete de kommunala riktlinjerna och arbetar därför med att väva in språkträning och matematik i sina samlingar. Det kan till exempel handla om att när de

sjunger sånger så visar hon vad som sjungs om genom att konkretisera sångtexterna. Även matematik vävs in på ett naturligt sätt i pedagog A's arbete då de bland annat samtalar kring addition (att lägga till) och subtraktion (att ta bort) när de räknar de barn som deltar och de barn som till exempel är lediga eller hemma på grund av sjukdom.

Pedagogens lärdom av samling

Pedagog A berättar att man i samlingen lär känna barnen och hur hon kan se hur barnen fungerar i grupp samt hur deras sociala kompetens utvecklas. Det man även lär sig genom samlingarna är att synliggöra vad som fungerar och vad som inte fungerar. Som pedagog "lär man sig utifrån ett utvärderingsperspektiv". Pedagog A beskriver att utvärdering sker fortlöpande mellan de två pedagoger som har ansvaret för småbarnssamlingen. De berättar för varandra om vad som fungerar samt vad som inte fungerat.

Förskolan som skolförberedande

Pedagog A tycker att förskolans samlingar kan ses som skolförberedande. Hon menar att "barnen övar sig på att våga tala i grupp samt att man lär sig att alla kan ha olika åsikter och att det är viktigt att öva på att argumentera för vad man tycker samt att våga stå för det man säger".

6.3 Intervjusammanfattning, Pedagog B:

Begreppet samling

Pedagog B berättar att samling, för henne, betyder en lärandestund mellan en vuxen och minst två eller tre barn. En samling behöver alltså inte involvera en större del av barngruppen. Enligt pedagog B kan samling till exempel äga rum under lunchen, i sandlådan eller i gymnastiken. Ibland kan en samling innefatta en lek, som komihåg-leken ”Kims lek”.

Tankar bakom småsamlingar

Pedagog B genomför småsamlingar av och till, det kan då handla om till exempel sångsamlingar. Hon tror inte att hennes barngrupp går miste om någon information jämfört med de barngrupper som har traditionell samling som vardagligt inslag, eftersom ”pedagogen ändå inte kan vara säker på att informationen tolkats på samma sätt av alla barnen i samlingsgruppen”. Pedagog B menar att man aldrig kan vara säker på att barnen har förstått det budskap som pedagogerna förmedlar oavsett om man har samling eller inte.

Istället för att ha samling med temat skogen inne på avdelningen så tycker pedagog B att det är mer givande för barnen att arbeta utifrån ett autentiskt och kontextuellt lärande då barnen istället får gå ut i skogen och uppleva den. Är det kaos i barngruppen kan den traditionella samlingen fungera som ett verktyg för att styra upp verksamheten.

Tankar bakom fri lek

Pedagog B arbetar i ett arbetslag som gemensamt har bestämt att det pedagogiska fokuset skall ligga på den fria leken. Viktigt blir då att utnyttja de spontana stunderna med barnen och göra dem till lärande tillfällen. Samlingen kan ofta resultera i en tråkig rutin bara för traditionens skull. Pedagog B säger att ”det är viktigt att inte den fria leken offras till förmån för samlingen, eftersom det är i den fria leken som barnen lär och utvecklas. Därför får man aldrig avbryta och störa barnens fria lek, den är så värdefull”. Pedagog B's benämning av fri lek är då barnen själva väljer sysselsättning och lekkamrater. Hon menar att den fria leken är värdefull för barnens utveckling och ansvarstagande och bör därför inte vara vuxenstyrd.

Teoretisk anknytning

Pedagog B berättar att hon inte känner sig hemma bland de olika lärteorierna utan menar på att det är ”det sunda förnuftet som ligger till grund för verksamheten”. Hon berättar vidare att arbetslaget utvärderar sitt pedagogiska arbete gemensamt vid varje terminslut.

Förskolan som skolförberedande

Pedagog B anser att moment som att öva sig på att lyssna, vänta på sin tur, sitta still samt visa hänsyn utgör delar av vad barnens grupplärande genererar även om samlingsgruppen är liten.

6.4 Intervjusammanfattning, Pedagog C:

Begreppet samling

Pedagog C ser traditionell samling som ett tillfälle när en hel avdelning samlas. I begreppet samling menar hon att det finns tillfällen där några barn samlas i små samlingar och ”diskuterar olika saker eller frågor”. Detta tillfälle kan ske när som helst under dagen. Pedagog C genomför sällan samma tema med alla barn utan utövar ett riktat pedagogiskt arbete efter barnens behov. Exempel på detta kan vara att arbeta kring känslor med de treåringar som har ett stort behov av att förstå sina och andras reaktioner. För de äldre barnen lockar sagan om Bockarna Bruse just nu och detta tar hon då fasta på. En gång per vecka i ca: 10 - 15 minuter genomför pedagog C tillsammans med andra avdelningar en traditionell sångsamling.

Begreppet fri lek

Fri lek är för pedagog C ”när barnen leker en lång stund utan störande avbrott”. Hon menar att samlingen kan vara ett sådant avbrott. Hon anser att pedagogen ska gå in med ny input och hålla den röda tråden levande genom att ställa frågor samt ge barnen dilemman för att utveckla leken. Det är dock viktigt att barnen är de som styr leken genom sina intressen.

Tankar bakom fri lek

Pedagog C anser att ”traditionell samling och fri lek står i opposition med varandra”. Hon förespråkar därför att inte genomföra traditionella samlingar. Pedagog C har tillsammans med sitt arbetslag gemensamt beslutat om detta utifrån barngruppens sammansättning. Pedagog C arbetar på en resursavdelning där det finns barn i behov av särskilt stöd. Mot denna bakgrund anser hon att fri lek gynnar barnen. Hon har därför tillsammans med arbetslaget valt att arbeta med barnens lek i små grupper och spinna vidare på var de befinner sig just nu. Detta gör att de traditionella samlingarna valts bort och att pedagogiska ansatser sker löpande under dagen i leken och i mötet mellan pedagog och barn.

Pedagog C betonar att de på hennes avdelning självklart inte leker hela dagen och att det finns olika sätt att få ut de pedagogiska tankarna. Hon arbetar aktivt med att benämna saker och ting och samtala med barnen. Viktigt för henne är att ge sig tid att lyssna på barnen. Pedagog C menar att ”det är lättare att göra detta i mötet med en eller ett par barn snarare än att lyssna på 20 barn och få alla dem att samtala i en samling”.

Teoretisk anknytning

Pedagog C utgår från och hänvisar till läroplanen i hela sitt pedagogiska arbete. Varje dag sker en löpande utvärdering utifrån vilken hon hela tiden på ett flexibelt sätt ändrar och anpassar sitt arbetssätt utifrån barngruppens behov som får styra. Tankarna bakom Reggio Emilia pedagogiken ligger nära till hands för pedagog C som menar att barnens nyfikenhet får bygga verksamheten och att hon som pedagog får vara flexibel och anpassa sig efter barnens behov och intressen. Hon anser vidare att ”barn lär genom dialog och samtal, de är kompetenta och lär av varandra i samspel”. Detta kan hon se i olika situationer som vid påklädning och måltider. Det spelar ingen roll vilken ålder barnen är då de kan lära av varandra, äldre barn av yngre och tvärtom.

Förskolan som skolförberedande

Pedagog C tror inte att barnen på avdelningen går miste om något då pedagogerna ser till att sådant som räkning, rim och ramsor, sagor, flanosagor eller annat som vanligen återfinns i

samlingar ändå sker på avdelningen men vid andra tidpunkter under dagen. Pedagog C menar att ”barnen som inte deltar i samling till viss del går miste om träningen i att sitta tillsammans samt övning på att vara koncentrerade och fokuserade en längre tid”. Hon poängterar dock att hon anser detta vara förskoleklassens syfte. Hon nämner även det forum som luncherna i förskolan utgör för träning av detta slag. Måltiderna blir ett tillfälle där hon som pedagog får chans att se alla barn. Barnen kan då öva sig i att samtala och vänta på sin tur samt lär sig respektera den som har ordet. Pedagog C hänvisar också till den femårsverksamhet som genomförs under vårterminen där pedagogerna aktivt arbetar med ”överskolning”.

6.5 Intervjusammanfattning, Pedagog D:

Begreppet samling

Samling är enligt pedagog D ”när man sitter ner tillsammans i små grupper och går igenom dagen”. Pedagogen och barnen tillsammans ser vilka barn som finns på plats och vilka som är lediga eller sjuka. I samlingen väver hon in olika ämnen som matematik och språk. Rim och ramsor, sång och dialog är andra inslag som kan dominera en samling. Det är även i samlingen som pedagog D anser att pedagogen kan ta sig extra tid till att genomföra pedagogiska frågeställningar med barnen.

Tankar bakom samlingen

Pedagog D anser att samlingar kan variera i form och innehåll samt i antal deltagare. Det kan vara gruppsamlingar eller med ett fåtal barn, samlingarna kan vara spontana eller väl genomtänkta och planerade efter ämnesinnehåll. Samlingarna kan innehålla inslag där pedagogen uppmärksammar barnen på vilka som är på plats eller som är sjuka eller hemma. Samlingar med inslag av sång, rim och ramsor, matematik eller annat förekommer. Pedagog D ger uttryck för att ”samlingarna är jätteolika, de kan vara långa eller korta, mer eller mindre välplanerade eller helt spontana”. Pedagog D menar vidare att det pedagogiska fokuset återfinns i samlingarna även om det också genomsyrar verksamheten under hela dagen.

Pedagog D arbetar åldersintegrerat och i mindre grupper för att nå barnen med olika pedagogiskt innehåll och fokus. Pedagog D upplever att storsamlingar kan vara svåra då det blir mycket för barnen att ta in och barnen rör på sig och kan ha svårt att koncentrera sig. Mindre grupper i samling anser hon personligen vara bäst men det är inte alltid som det går att genomföra praktiskt utifrån antal pedagoger och barn.

Teoretisk anknytning

Den viktigaste utgångspunkten för pedagog D återfinns i Lpfö98: ”det är där jag och kollegorna utgår från, inte utifrån olika teorier kring barns lärande”. Hon ger uttryck för att inte direkt fokusera på teorierna och på vem som tycker vad.

Pedagogens lärdom av samling

Pedagog D menar att samlingen klart är ett lärandetillfälle inte bara för barnen utan även för henne själv. Både hon och barnen lär samtidigt på något sätt. Hon säger att ”ibland fungerar det bara”. Även om det inte av någon anledning skulle fungera i genomförandet så kan hon lära sig olika saker av det. Det kan enligt pedagog D bero på olika faktorer, t.ex. att barnen har en dålig dag eller att något annat skett som ligger utanför hennes kontroll. Ibland lyssnar barnen som små ljus när de fångas av innehållet och med detta menar hon att resultatet inte alltid behöver baseras på vilken planering som ligger bakom.

Pedagog D säger att personerna i arbetslaget inte sitter ner och utvärderar en samling specifikt. Snarare sker detta i samtal mellan varandra då de talar om det som gått bra eller mindre bra, något som hon tycker är viktigt. Pedagogerna kan sinsemellan tipsa och ge råd till varandra att prova olika saker som barnen visat gett respons inför.

Förskolan som skolförberedande

Pedagog D arbetar mycket med att stärka barnen. Hon berättar att hon och kollegorna lär barnen att räkna med mera i samlingen men att det inte är det viktigaste – det är att stärka barnen och att se att de lär sig situationerna och att lyssna. Centralt för henne är att poängtera för barnen att de är viktiga individer.

Hon anser att det är viktigt att alla får säga något under samlingen och att om man inte vill säga något så ska man heller inte behöva göra det. Pedagog D menar att detta inte går att skynda fram. Hon anser att genom att man ser individen och inte pushar fram något, så lär barnen sig att alla ska få chans att säga något. Barnen lär också att det är viktigt att lyssna på varandra och öva turtagning. ”Denna kompetens bör barnen öva på redan i förskolan, i skolan finns inte tid till att öva på detta.”

7. Analys

Vi har valt att göra vår analys i flera steg då vi vill belysa olika delar i vår sammanställning av empiri, litteratur och forskning. De delar som vi kommer att analysera är pedagogernas bakgrund, samlingens och den fria lekens betydelse för barns lärande, pedagogernas teorianslutning och vikten av yrkesspråk samt förskolan som skolförberedande, lärandets objekt och barnsyn.

7.1 Pedagogernas bakgrund

Respondenternas olika personligheter och bakgrund samt vad de lade i begreppen samling och fri lek gav en förklaring till vilken didaktisk metod de förespråkar i sina verksamheter. Genom respondenternas svar framkom även deras ibland olika syn på barns lärande vilket speglar deras pedagogiska arbete.

Pedagog A har valt att arbeta med traditionell samling och det är för henne viktigt att dessa är välplanerade, har ett syfte samt att barnen genom samling får en daglig kontinuitet något som stöds av Rubinstein Reich (1993) som bl.a. talar om samlingens speciella tidpunkt och plats. Pedagog B har valt att arbeta med fri lek där pedagogen befinner sig i bakgrunden samt med småsamlingar i barnens aktiviteter. Detta för att ge barnen möjlighet att själva välja lekkamrater samt sysselsättning. Pedagog C arbetar utifrån den fria leken där pedagogen är en aktiv deltagare som genom småsamlingar ställer frågor och håller den röda tråden levande i leken. Detta stöds av Knutsdotter Olofsson (2003) som för resonemang kring vikten av pedagogens ansvar att värna om leken samt det som Ekholm och Hedin (1993) beskriver som pedagogens roll i ett framtidsinriktade uppfostringsklimatet, där relationen mellan barn och pedagoger präglas av en hög grad av samspel. Pedagog D har valt att arbeta med traditionell samling som kan vara både spontan och välplanerad samt som stärker barnen och får dem att känna sig viktiga som individer. Detta kopplas till *Läroplanen för förskolan* (Utbildningsdepartementet 1998) som beskriver att barnen ska få uppleva sig själva vara en tillgång i gruppen.

Oavsett hur pedagogerna har valt att arbeta med traditionell samling eller mindre samlingar i kombination med fri lek så uppgav alla att det är ett gemensamt beslut fattat i arbetslaget. Deras beslut har baserats utifrån barngruppens sammansättning samt utifrån deras synsätt på barns lärande.

7.2 Begreppet samling

Det som inledningsvis framkommit av respondenternas svar är att de har olika uppfattning om vad begreppet samling står för. Pedagog A och D ser på samling på motsvarande sätt som vi benämnt traditionell samling något som också stöds av Rubinstein Reich (1993). Även pedagog B och C talar om den traditionella samlingen men tar avstånd från dessa och fokuserar huvudsakligen på småsamlingar. Dessa småsamlingar menar pedagog B och C involverar endast ett fåtal barn och utgår från ett möte i den fria leken eller i barnens egna aktiviteter.

7.2.1 Traditionell samling

Pedagog A och D arbetar aktivt med traditionell samling eftersom de båda anser att detta forum gynnar barns utveckling och lärande. De säger båda att samlingen i detta avseende kan användas som ett verktyg för att strukturera upp dagen. Pedagog A säger att i den traditionella samlingen kan hon synliggöra för barnen vilka som är på plats eller vilka som är hemma. I samma anda menar pedagog D att det är i den traditionella samlingen som hon kan visa för barnen att det de säger är viktigt. Pedagogerna A och D kan också i den traditionella samlingen föra ut ett pedagogiskt budskap. Detta anknyter till det som Rubinstein Reich (1993) beskriver som samlingens funktion från pedagogens synvinkel, nämligen att sammanfoga uppfostransaspekter, pedagogik och omvårdnad.

Båda pedagogerna A och D ansåg vidare att samlingen utgör det forum där de som pedagoger aktivt kan träna barnen i samspel, turtagande samt för att skapa grupp känsla och god självkänsla. Pedagogerna arbetar på detta sätt utifrån samma tankar kring den traditionella samlingen och de uppgav att samlingarna kan variera i längd och i syfte. De är båda medvetna om att tidsaspekterna kring den traditionella samlingen måste varieras utifrån barnens behov och intresse. De uppger att ”samlingen kan variera från 4 minuter till en kvart” (pedagog A) eller ”samlingen kan vara kort eller lång, välplanerad eller spontan” (pedagog D). Rubinstein Reich (1993) menar att en fara med samlingen kan vara att man som pedagog har en viss tilltro till samlingarnas innehåll och mening, men att det istället utmynnar i det motsatta. Detta kunde vi se att pedagog A och D var medvetna om genom sina olika argument: Pedagog A ansåg att samlingarna bör vara lika till struktur och upplägg så att barnen känner igen sig. Detta ansåg hon viktigt eftersom hon arbetar med de yngre barnen. Pedagog A menade vidare att det är för barnens skull som hon genomför samlingar. Hennes uppgift är att skapa balans och locka alla att vara delaktiga i samlingen.

Pedagog D menade att samlingar kan variera i struktur och planering och att det är i detta forum som pedagogen kan föra ut pedagogiska budskap något som stöds av Rubinstein Reichs (1993) resonemang. Syftet med samling kan också enligt pedagog D variera, ibland kan det finnas behov av att samla barnen inför lunch eller för att helt enkelt skapa lugn och ro. Båda pedagogerna A och D var medvetna om vikten av att utvärdera de genomförda samlingarna för att de ska vara meningsfulla för barnen, något som Pramling Samuelsson och Sheridan (1999) menar att pedagogen gör när denna tar fasta på barnens intresse.

Pedagog B som i främsta hand tar avstånd från traditionell samling argumenterade kring det på följande sätt. Hon menar att det finns en risk att man genomför samling för traditionens skull och att det blir en tråkig rutin som sker på bekostnad av den viktiga fria leken. Rubinstein Reich (1993) tar upp en närliggande aspekt. Hon menar att *nedmuntran* var vanligt förekommande bland pedagoger och detta gav sig uttryck i återkommande tillrättavisningar och påminnelser om förskolans normer och regler. Detta menar Rubinstein Reich visar att pedagoger och barn egentligen interagerar med varandra mer negativt och i mindre utsträckning än vad man kan tro i samlingen som forum. Pedagog B menar dock att den fria leken ibland måste avbrytas om det är kaos i barngruppen. Samlingen blir då ett system för att hålla ordning. Denna dualistiska inställning styrks av Lindqvist (1996) som menar att samlingen kan behövas som ett verktyg för att hålla ordning då den fria leken inte fungerar.

Pedagog C tog också avstånd från den traditionella samlingen. Hon menade att i hennes arbete med barn i behov av särskilt stöd gynnades inte dessa barn i detta forum. Hon förespråkade istället småsamlingar där en närhet till barnen finns. Pedagog C tar sin utgångspunkt utifrån barnens erfarenhet, frågor eller tankegångar. Williams m.fl. (2000) beskriver detta som vikten

av att använda dialog som umgängesform och arbetsmetod för att komma nära barnet och gynna dess lärande.

7.3 Den fria leken

Pedagog B och C arbetar i verksamheter som kombinerar den fria leken med småsamlingar. De tog båda avstånd från de traditionella samlingarna då de inte ansåg dessa vara gynnande för barnens lärande. Båda pedagogerna hänvisade till vikten av att lära i samspel med andra. Pia Williams m.fl. (2000) menar i aspekten samlärande att det i samlingen inte alltid är lika självklart som i övriga situationer på förskolan att barnen kan hjälpas åt, då det i den traditionella samlingen är pedagogen som sätter villkoren för umgänget. Detta anknyter till pedagog B och pedagog C's uppfattning att det i främsta hand ska vara barnens intresse som ska vara vägledande och att det framför allt är i den fria leken som barns lärande och utveckling sker. Detta stöds av såväl *Läroplanen för förskolan* (Utbildningsdepartementet 1998) där det står uttryckt att "leken är viktig för barns utveckling och lärande" samt Knutsdotter Olofsson (2003) som anser att det är i den fria leken som barn utvecklar en distinktion mellan verklighet och fantasi.

Det finns dock skillnader mellan pedagog B och C's sätt att se på pedagogens roll för barns lärande. Pedagog B ansåg att det är i den fria leken som barns lärande och utveckling sker och att i detta forum ska barnen själva styra den fria leken. Den vuxna bör inte kontrollera barnen. Denna uppdelning talar Carlgren (1999) om i termer lärarledd lek och fri lek. Pedagog C menade också, till skillnad från pedagog B, att pedagogen bör leda barnen i leken och se att leken utvecklar barnens förståelse. Pedagogen skall vara flexibel och styras av barnens intresse. Pedagog C genomför därför sällan samma tema i aktiviteterna för alla barn eftersom hon strävar mot att nå det enskilda barnet. Pramling Samuelsson och Sheridan (1999) menar att pedagogen i det som de benämmer specifika undervisningssituationer, kan göra en bedömning av vad hon anser barnet ska lära, eller problematisera någon händelse som barnen visat intresse för.

7.4 Pedagogernas teoriansknytning och yrkesspråk

Gemensamt för alla pedagogerna A, B, C och D är delar av det sociokulturella tankesättet samt inslag av konstruktivismens tankar som genomsyrade deras sätt att tänka kring barns lärande och som då naturligt färgar deras verksamheter, men på skilda sätt. Olikheterna kan ha att göra med hur de ser på barn, lärande, kunskap, pedagogens olika roll samt hur deras verksamhet utformas. Pedagog A uttryckte en koppling mellan sitt arbetssätt till Vygotskij samt till kommunala riktlinjer. Pedagog C och D uppgav att de i första hand utgår från *Läroplanen för förskolan*, det styrdokument som är gällande för förskolans verksamhet. Gemensamt för de fyra var även deras sätt att tala om sina pedagogiska och didaktiska val i verksamheten. Deras förklaringar tydde på att de är väl medvetna om hur de gör och varför. Vi ser dock att pedagogerna är mer eller mindre begränsade i sitt yrkesspråk när man ser till vilka ord de valde när de kopplade sin verksamhet till sitt uppdrag och till de vetenskapliga teorierna. Ett exempel är när pedagog A och C talade om hur de yngre barnen lär av de äldre istället för att till exempel nämna Vygotskijs tankar kring den närmaste utvecklingszonen. Ett annat exempel var när pedagog B berättade att det är det sunda förnuftet som styr över vilka val som hon gör istället för att teoretiskt anknyta till forskning eller rön. Pedagog D uttryckte att hon utgår från styrdokument snarare än teorier kring barns lärande och vem som säger vad.

Med detta utgör pedagogerna A, B, C och D ett exempel på personer som lutar sig på sin praktiska kunskap och på sin samlade erfarenhet eller på styrdokument utan att egentligen redogöra för teorierna som styrker dessa. Detta leder oss till Claesson (2002) och Wellros (1998) resonemang kring förtrogenhetskunskap och tyst kunskap. Författarna menar att det inte är ovanligt att när man varit verksam under en längre tid så har man ofta svårt att skilja praktisk och teoretisk kunskap åt. Detta för att kunskapen är kopplad till den kontext där den uppstått och utvecklats. Det kan då bli svårt att lyfta ett resonemang till en högre teoretisk nivå eftersom man saknar ett professionellt yrkesspråk.

Colnerud och Granström (2002) menar att yrkesspråket skall användas som en hjälp för pedagogerna i deras gemensamma diskussion om sin verksamhet. I författarnas beskrivning om vilket språk som är mest förekommande i lärares gemensamma pedagogiska planering har de funnit att pseudometaspråket är det huvudsakliga språk som gemensamt används. Det är ett språk som är abstrakt men inte teoretiskt. Detta kan liknas vid pedagog A som talade abstrakt om Vygotskij men inte specificerade vilken del av den sociokulturella teorin som hon anknyter till. Men pedagog A's sätt att uttala sig om att Vygotskij ligger "varmt om hjärtat" eller pedagog B's förklaring om "sunt förnuft" kan tolkas på fler sätt än att deras yrkesspråk är begränsade. Colnerud och Granström menar att yrkesspråket skall vara aktivt i den pedagogiska planeringen och vid utvärdering av praktiken samt i den interna kommunikationen. Det skulle lika gärna kunna vara så att pedagog A valde att inte beskriva Vygotskij's tankar mer ingående eller nämna den sociokulturella teorin på grund av att hon trodde att vi som intervjuare inte skulle förstå hennes resonemang. Colnerud och Granström menar att pedagoger inte skall använda sig av ett obegripligt yrkesspråk med t.ex. föräldrar eftersom att "en lärare som i ett föräldramöte beskriver sin verksamhet med hjälp av interna skoltermer och förkortningar riskerar att skapa förvirring istället för klarhet" (s, 42). Det skulle alltså kunna förhålla sig så att pedagog A, B, C och D med avsikt att inte skapa förvirring utelämnade förklaringar om teorianknytningar, vilket i så fall skickar en signal till oss som intervjuare att vi borde ha följt upp frågan närmare. Det kan också tänkas vara så att pedagogerna inte såg oss som del i professionen och därmed inte använde ett mer yrkesmässigt språk.

7.5 Skolförberedande

Alla fyra pedagogerna var överens om att förskolan är en viktig del i barns skolförberedelse, och att det är i samlagen som mycket av skolförberedandet sker. Pedagogerna visade två olika delar av skolförberedningen där den första delen stod för den sociala utvecklingen. Pedagog A menade att det är viktigt för barnen att öva på att tala i grupp, argumentera samt att våga stå för vad man tycker. Det är också viktigt att barnen övar på värdegrundsrelaterade företeelser som att visa hänsyn, att bli sedd och bekräftad, att lyssna på varandra samt att förstå att alla har rätt till sina åsikter, något som också belyses av pedagog C och D. Dessa tankesätt stöds av Karlsson m.fl. (2006) som menar att barns sociala kompetenser måste förberedas inför förskoleklassen.

Samtliga pedagoger A, B, C och D var överens om att den andra delen av skolförberedandet stod för mer situationsbundna färdigheter som att kunna sitta stilla, öva på turtagande samt fokusera en längre tid och bilda sig en uppfattning av samlagen som koncept. Även denna del av skolförberedningen tar Karlsson m.fl. upp då de diskuterar att förskoleklassens vardagliga upplägg inte bara innehåller en samling utan bygger på tanken att verksamheten innehåller

arbetspass som bryts av med raster. Det blir då viktigt för barnen att de tidigare har fått chans att öva på att koncentrera sig en längre stund och att kunna sitta stilla.

En diskrepans visades när vi analyserade pedagog C och D's intervju svar angående förskolans uppgift. Pedagog D menade att barnen redan i förskolan skall vara förtrogna med ovan nämnda kompetenser som skall finnas med då barnen kommer till förskoleklassen, medan pedagog C menade att det är förskoleklassens uppgift att göra barnen hemmastadda med dessa lärdomar. En skillnad i synsätt som ovan exempel beskriver är inte ovanlig bland förskollärare och lärare. Karlsson m.fl. (2006) menar att eftersom förskolan och skolan har olika traditioner och upplevs som polariserande blir det för den enskilda pedagogen svårt att avgöra vilken verksamhet som ansvarar för barnens olika kompetenser. Att pedagog D gav uttryck för att det är förskolans ansvar att barnen lär sig att känna igen samlingsforumet då det i skolan inte finns tid till att öva på detta är intressant. Denna skillnad i uppfattningarna hos pedagog C och D kan ha sitt upphov i deras olika utbildningsbakgrund eller i deras syn på skolan. Pedagog C talar om vikten av att genomföra "överskolning". Vad hon lägger i begreppet överskolning går hon inte vidare in på, men vi vill återkoppla till det Williams m.fl. (2000) som uttrycker att utmaningen mellan förskolan och skolans värld ligger mellan det individuella och det kollektiva. Barnen måste genom förskola och förskoleklassen träna sig i att vara en del i ett kollektiv inför senare skolgång.

7.6 Lärandets objekt

Wallerstedt (2/25-2008) tolkar Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2005) när hon föreläser om lärandets objekt som den kunskap som pedagogen vill att barn skall utveckla. Hon förklarar att lärandets subjekt är *den som lär*, lärandets akt är *det vi gör*, och lärandets objekt är *det vi vill med det vi gör*.

Både i samlingen och i den fria leken är det barnet som är lärandets subjekt. Detta stöds av samtliga pedagoger A, B, C och D's resonemang. Det är alltså barnet som de vill skall lära sig något. Lärandets akt skiljer sig åt i samlingen gentemot i den fria leken. Lärandets akt i samlingen är när barnen tillsammans med pedagog A och D räknar hur många som är närvarande samt då barnen tillsammans sjunger sånger etc. I den fria leken blir lärandets akt istället den roll som barnen hos pedagogerna B och C spelar i en låtsaslek. Lärandets objekt skiljer sig också i samlingen gentemot den fria leken. I samlingen är det pedagogens intentioner som utgör lärandets objekt. I den fria leken är det andra faktorer som styr över lärandets objekt. Exempel på sådana faktorer är vad barnen vill med sin lek, att försvinna in i en fantasivärld, bearbeta känslor och upplevelser eller mer konkret att knyta vänskapliga band med sina lekkamrater. Detta förespråkas av såväl pedagog B som C.

Samlingen är vuxenstyrd och speglar pedagogens intention. I många fall kan pedagogens intentioner dock skilja sig från det faktiska som barnet slutligen lärt sig. Detta är något som pedagog B reflekterat över. Hon menade att oavsett hur väl en pedagog är förberedd i sin planering och har en klar intention med samlingen kan man inte vara säker på att barnen uppfattat dessa. Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2005) skriver just att pedagogernas intentioner inte alltid uppfattas av barnen samt att det finns en relation mellan hur barn uppfattar sitt eget lärande och vad de ger uttryck för att de lär sig. I den fria leken är det ofta barnen som styr i vilket rum på förskolan de skall leka samt med vilka leksaker. Det blir då barnen själva som skapar kontexten kring sitt lärande och i många fall blir lärandet mer

kontextualiserat och autentiskt något som pedagog B och C uttrycker vikten av. Leken i sig saknar alltså inte fokus eller lärande utan bildar istället en klarhet mellan lekens intention och det barnen uppfattar att de lärt sig. Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson skriver att "när barn leker, leker de alltid något, dvs. det finns alltid ett objekt i barns medvetande, vare sig detta är reflekterat eller ej" (s, 52). De skriver vidare om en typ av samtal där man talar om sitt eget lärande. Detta är ett sätt att tala som synliggör lärandets objekt. Dessa metakognitiva samtal är en hjälp för att medvetandegöra det egna lärandet samt att få den lärande att reflektera över "hur de tänker om det de gör och ser" (s, 133). Alla pedagogerna, A, B, C och D har olika sätt att synliggöra barnens lärande och det sker antingen då i traditionell samling, i småsamlingar eller i den fria leken.

7.7 Barnsyn

Paralleller kan dras mellan pedagog A, B, C och D's förhållningssätt till Ekholm & Hedins (1993) resonemang kring hur de olika uppfostringsklimaten påverkar barnen i en verksamhet. Pedagogernas medvetenhet om vikten av dialog och samspel med barnen, oavsett om detta sker i den traditionella samlingen, i småsamlingar eller i den fria leken, skapar goda förutsättningar för barnen att utveckla sitt lärande. Att detta även sker i olika sociala sammanhang, som framförallt pedagog A, C och D uttrycker utifrån barnens frågor och erfarenheter utgör ytterligare stimulans för lärandet. Pedagog B uttrycker i sitt avståndstagande till den traditionella samlingen en rädsla för att hamna i en negativ och tråkig rutin som främst präglas av vuxeninflytande och som påminner om det nutidsinriktade uppfostringsklimatet som Ekholm och Hedin beskriver.

Genom intervjuerna med samtliga pedagoger framkommer en bild av hur de ser på barn, en bild som ur olika aspekter motsvarar det kompetenta barn som Sommer (2005) beskrivit. Att pedagogerna A, B, C och D valt olika tillvägagångssätt och pedagogiska verktyg utgör vid första anblicken en stor skillnad dem emellan men är inte oförenlig. När pedagog C väljer att framhäva att det är barnet som ska leda den vuxne och att denna ska anpassa sig efter barnet menar pedagog D att det är den vuxne som medupptäckare som ska stötta och uppmuntra barnet så att det blir bekräftat och stärkt i sin självkänsla. Pedagog A menar att det är pedagogens ansvar att skapa struktur och balans så att barnen genom samling kan utveckla sina kompetenser. Pedagog B visar i sitt resonemang stor tilltro till barnens egna drivkrafter att själva kunna utvecklas och stimuleras genom lek. Fram träder en bild av fyra olika pedagoger som alla förespråkar samarbete och dialog. Skillnaden dem emellan är graden av pedagoginblandning i barnens aktiviteter. Det visar på att pedagogerna har skild syn på hur kunskap konstrueras samt hur lärande uppstår. Pedagog A och D arbetar för hög pedagoginblandning där pedagogen utgör en ledsagare i barnens kunskapssökande. Pedagog C står också för pedagoginblandning men betonar att det är barnen som styr innehållet. Pedagog B avviker då hon framhåller sin syn på pedagogens roll i barns lek och lärande. Hon menar att kunskap och lärande konstrueras mellan barnen och att det inte passar sig att pedagogen avbryter eller lägger sig i barnens fria lek.

8. Slutdiskussion

För att kunna urskilja vad barn lär sig i samlingen och i den fria leken kommer vi att diskutera dels den kontext som är knuten till dessa situationer samt för innehållet. Vi kommer sedan att diskutera läraryrkets komplexitet där lärandets objekt samt barnsyn ingår. Avslutningsvis tar vi upp vilka konsekvenser dessa får för pedagogers yrkesutövande samt för barns lärande och utveckling och ger förslag till fortsatt forskning.

8.1 Den traditionella samlingens och den fria lekens kontext och innehåll

Kontext

Som vi tidigare beskrivit framhåller det sociokulturella perspektivet att människan lär i samspelet och i interaktionen med andra. Perspektivet framhåller även att lärandet är situerat, situationsbundet, och att kunskap skapas i ett sammanhang. Vad och hur man lär sig påverkas alltså av miljön, det vill säga kontexten. Eftersom samlingen och den fria leken genomförs under olika regler, i olika sammanhang och ofta utspelar sig i skilda miljöer utgör de olika kontext för lärande. Samlingen är vuxenstyrd och genomförs ofta på en, för barnen, neutral plats på förskolans avdelning, medan den fria leken är barnstyrd och genomförs på en, för barnen, personligt utvald plats. Genom att samlingen är pedagogstyrd utvecklar barnen ett förhållningssätt till de vuxnas regler samt att de får öva på att följa pedagogens instruktioner. Då barnen, i den fria leken, besitter makten över sitt handlande utvecklas deras initiativtagande och ansvarstagande. När barnen väljer plats för sin lek övar de på att knyta ihop lekens innehåll till en passande kontext. Vidare är samlingen ofta planerad och strukturerad samt syftar till ett bestämt och formellt lärande medan den fria leken är spontan och ostrukturerad och riktas till det informella lärandet. I den fria leken är det barnen själva som ansvarar för aktiviteten och barnen själva som bestämmer lekregler. Skillnaden är att i samlingen är de vuxnas regler och normer som är gällande, samtidigt som demokrati och barndeltagande uppmuntras.

Innehåll

Det som genomsyrar samlingssituationer är den övergripande tanken gällande värdegrund. Pedagogen förmedlar samhällets normer och regler och vill att barnen skall lära sig att visa respekt och hänsyn för varandra genom att lyssna på varandra samt genom att vänta på sin tur. En annan pedagogisk tanke bakom samlingen som berör hur samlingarna påverkar barnens lärande kan vara att alla barn i samlingen skall få chans till att dela med sig av sin åsikt samt att barnen skall öva sig på att argumentera och stå för vad de tycker. Det tänkta lärandet i samlingen, lärandets objekt, får härmed två betydelser. Å ena sidan utgör det pedagogiska fokuset en tyngdpunkt där barnen får erfara till exempel matematik eller språkutveckling. Å andra sidan utgör de värdegrundsrelaterade kunskaperna också en stor del i samlingen där barnen får öva på samförstånd, ömsesidighet och turtagande. Detta kopplar vi till vad barnen lär sig genom lek. Barnen utvecklar nämligen turtagande, samlärande och ömsesidighet även där, då det är dessa som nämnts som lekens regler. Till skillnad från samlingen, där pedagogen har ett planerat innehåll och ett tänkt lärandefokus, kan barnen i den fria leken själva bestämma över var, vad och med vem de skall leka. De utgör på detta sätt själva medkonstuktörer i sin egen lärandeprocess. Barnen kan i leken försvinna in i fantasin och där bearbeta känslor och upplevelser. Leken medför ett medvetandetilstånd där barnet känner trygghet och glädje. Innehållet i samlingen och i den fria leken blir till viss del underordnat barnens meningsskapande. Att barnen känner lust till att lära och att det de lär är av vikt för

deras fortsatta kunskapande måste ses som mer primärt än i vilket forum lärandet sker. Det vill säga att oavsett om metoden är samling eller fri lek så är det barnens intresse och meningsskapande som bör ligga till grund för deras lärande och utveckling.

8.2 Lärarkets komplexitet

Kernells (2002) resonemang kring lärarkets komplexitet och pedagogers ständiga balansgång mellan olika pedagogiska och didaktiska överväganden kan kopplas till Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2005) samt Wallerstedts föreläsning (25/2-2008) där olika fokus för lärandesituationer beskrivs. Vad barnen lär sig i samlingen gentemot i den fria leken beror alltså på vilken kontext som är knuten till situationen, vilket innehåll aktiviteterna har, vilken intention som situationerna utförts med samt vad barnens fokus och intresse är riktat mot.

Vi menar att lärarkets komplexitet bland annat innebär en ständigt reflekterande balansgång mellan att skifta fokus mellan lärandets subjekt, lärandets akt och lärandets objekt. Komplexiteten har också att göra med vilken barnsyn som är rådande inom verksamheten och hur förhållandet mellan kollegorna ser ut. Att de intervjuade respondenterna ser de kompetenta barnen i sin verksamhet framgår på många sätt i deras resonemang. Att de också arbetar utifrån teorin att barnen lär i samspel med sin omgivning och är medskapare framhålls också i deras svar. Den stora avgörande skillnaden är som vi redan nämnt att graden av pedagogens inblandning skiljer sig åt i olika kontexter och sammanhang. Där någon respondent betonar pedagogens roll som pedagogisk ledare talar en annan respondent för barnens egna initiativ och drivkraft att finna svar genom sin lek. Vi tror att bakgrunden till de skillnader vi sett utifrån de fyra intervjuade respondenterna grundar sig i deras olika erfarenheter och även speglar deras arbetslag. För att ett arbetslag ska fungera krävs ett ständigt kompromissande vilket leder till att arbetssätt och metoder omprövas och inte alltid representerar den enskilda pedagogens idéer. Detta givande och tagande i ett arbetslag är ytterligare ett led i lärarkets komplexitet. Skillnaden som framträder i strukturens utformning i verksamheterna gällande samling eller fri lek, baseras också på faktorer som har att göra med barngruppens sammansättning och behov, på rådande syn på barns lärande samt på de sätt pedagogerna uppfattar sin egen roll. Detta innebär att man i ett arbetslag löpande bör samtala kring varför man väljer att utforma verksamheten på ett visst sätt samt vilka för eller nackdelar som kan tänkas finnas. Vi anser att reflektion över sitt arbetssätt behövs men att det inte är avgörande för barnen om pedagogerna kan namnge och redovisa de olika teorier som finns kring barns lärande och utveckling så länge teorierna utgör en grund för den tysta kunskapen eller det sunda förnuftet. Vi skiljer teorier från styrdokument som man naturligtvis som pedagog alltid bör förhålla sig till och kunna redogöra för. Syftet med detta är att inför föräldrar, politiker och andra, kunna kommunicera ut den professionella hållning som ligger till grund för den egna verksamheten.

Vi menar att det med anledning av detta också är viktigt med ett professionellt yrkesspråk något som Colnerud och Granström (2002) problematiserar. Beroende på inför vilka man förväntas redogöra för sina val kan graden av yrkesspråklig kommunikation variera. Det är något som den enskilda pedagogerna själv måste ta ställning till och anpassa sig efter i olika situationer.

8.3 Konsekvenser för pedagogers yrkesutövande samt barns lärande och utveckling

Vi har genom examensarbetet och våra respondenter blivit upplysta om att samling och fri lek inte behöver utesluta varandra. Barngrupper som har morgonsamling får tid på eftermiddagen för fri lek och barngrupper som får mycket tid till fri lek får vara med om samlingssituationer vid lunch, sagoläsning eller andra liknande aktiviteter. Vi anser att det ändå är relevant att påvisa att de olika arbetssätten medför olika konsekvenser om pedagogerna inte lyckas balansera dessa två tillvägagångssätt.

Vi kan utifrån detta examensarbete anta att barn som deltar i samling regelbundet i förskolan senare i förskoleklassen är vana vid situationen som koncept, de vet då hur de skall uppträda samt vad som förväntas av dem och av pedagogen. Detta inger troligtvis en trygghet för dessa barn. Samtidigt kan samlingssituationen ses som en begränsande aktivitet för barnen eftersom den är pedagogstyrd och kanske inte alltid tillåter alla att komma till tals. Samlingen kan även riskera att, för barnen, framstå som en nedmuntrande aktivitet om negativa tillsägelser blir till en rutin. Vi ser därför att samlingen som forum måste varieras i innehåll, utförande samt varierande tidsintervaller för att uppfylla en god kvalitet.

De barn som är vana vid den fria leken som pedagogiskt forum kan utveckla kreativitet, fantasi och självständighet. Viktigt är dock att pedagogen finns till hands och kan hjälpa barnen att utveckla deras lek samt handleda dem i leken kopplat till ett pedagogiskt budskap. De barn som inte är vana vid traditionella samlingar kommer troligtvis att behöva fortsatt övning i förskoleklassen i att kunna ta hänsyn till en stor barngrupp, öva turtagande och lära sig samlingens grundtanke.

Vi tror att de två olika arbetssätten ger upphov till olika sätt att planera, utvärdera och strukturera verksamheter. Den samlingsstyrda pedagogen har kanske ett större behov av planeringstid för att kunna planera en genomförbar samling. Den lekstyrda pedagogen måste även planera men framför allt få tid till utvärdering för att se att barnen tagit del av den pedagogiska tanken. Strukturen i verksamheten varierar naturligtvis utifrån de olika arbetssätten. Vi tror att barnen från de olika verksamheterna inte skall anses gå miste om något så länge de får tillgodogöra sig ett pedagogiskt innehåll genom samling eller fri lek.

En fråga som väckts hos oss under arbetets gång rör förskoleklassens syfte. Det har framkommit olika sätt att se på förskoleklassen och dess uppgift, vilket vi tycker är intressant att lyfta. Förskoleklassen utgör ett nav från förskolan till skolans värld. Barn med olika erfarenheter skall här skolas in i en miljö som skall erbjuda barnen samma förutsättningar att sedan i skolan kunna uppnå samma mål. Ett ytterligare område som vi skulle vilja undersöka närmare är hur pedagoger använder sig av ett yrkesspråk i sin praktik. Sist men inte minst skulle vi gärna veta mer om hur pedagoger i praktiken fokuserar kring lärandets subjekt, akt och objekt.

9. Förslag till fortsatt forskning

- Vilka är förskoleklassens syften och skiljer sig uppfattningarna om dessa åt mellan de olika verksamhetsgränserna?
- Hur använder sig pedagoger av yrkesspråket i praktiken?
- Hur fokuserar pedagoger i praktiken på lärandets subjekt, akt och objekt?
- Hur ser barnen på sitt lärande genom samlingen och genom den fria leken?

10. Källhänvisning

10.1 Litteraturhänvisningar

Carlgren, Ingrid. (1999). *Miljöer för lärande*. Lund: Studentlitteratur.

Claesson, Silwa. (2002). *Spår av teorier i praktiken – några skolexempel*. Lund: Studentlitteratur.

Colnerud, Gunnel & Granström, Kjell. (2002, andra reviderade upplagan). *Respekt för läraryrket – om lärares yrkesspråk och yrkesetik*. Stockholm: HLS Förlag.

Esaiasson, Peter; Gilljam, Mikael; Oscarsson, Henrik & Wängnerud, Lena. (2007, 3: e upplagan). *Metodpraktikan – konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Stockholm: Norstedts Juridik.

Folkesson, Lena; Lendahls Rosendahl, Birgit; Längsjö, Eva & Rönnerman, Karin. (2004). *Perspektiv på skolutveckling*. Lund: Studentlitteratur.

Karlsson, Marie; Melander, Helen; Pérez Prieto, Héctor & Sahlström, Fritjof. (2006). *Förskoleklassen – ett tionde skolår?* Stockholm: Liber.

Kernell, Lars-Åke. (2002). *Att finna balanser – en bok om undervisningsyrket*. Lund: Studentlitteratur.

Knutsdotter Olofsson, Birgitta. (2003). *I lekens värld*. Stockholm: Liber.

Lindqvist, Gunilla. (1996). *Lekens möjligheter*. Lund: Studentlitteratur.

Pramling Samuelsson, Ingrid & Asplund Carlsson, Maj. (2005). *Det lekande lärande barnet – i en utvecklingspedagogisk teori*. Stockholm: Liber.

Pramling Samuelsson, Ingrid & Sheridan, Sonja. (1999). *Lärandets grogrund*. Lund: Studentlitteratur.

Rubenstein Reich, Lena. (1993). *Samling i förskolan*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.

Sommer, Dion. (2005, andra reviderade upplagan). *Barndomspsykologi – utveckling i en förändrad värld*. Malmö: RUNA FÖRLAG.

Stukát, Staffan. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Trost, Jan. (2005, tredje upplagan). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.

Wellros, Seija. (1998). *Språk, kultur och social identitet*. Pozkal: Studentlitteratur.

Williams, Pia; Sheridan, Sonja; Pramling Samuelsson, Ingrid. (2000). *Barns samlärande – en forskningsöversikt*. Stockholm: Liber.

10.2 Styrdokument

Utbildningsdepartementet. (1998). *Läroplan för förskolan*.

Regeringskansliet. (2006). *Konventionen om barnets rättigheter*. Stockholm: Edita Norstedts Tryckeri.

10.3 Muntliga källor

Wallerstedt, Cecilia. (Föreläsning på Artisten i Göteborg, 25/2-2008). *Lärandets objekt*.

10.4 Internethänvisningar

Etikregler för humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning. (Hämtat den 6/11-2008).
<http://www.stingerfonden.org/documents/hsetikregler.pdf> .

11. Bilagor

Under rubriken 11.1 och 11.2 redovisas de frågor som låg till grund för våra samtalsintervjuer med respondenterna. Under punkten 11.1 kan man läsa de frågor som riktades till de pedagoger som arbetar med traditionell samling som pedagogiskt verktyg. Under punkt 11.2 finns de motsvarande frågor som ställdes till pedagogerna som förespråkar småsamlingar eller fri lek.

11.1 Intervjufrågor (1)

Bakgrund:

1. Vilken utbildning har du?
2. Hur många år har du varit verksam i ditt yrke?
3. Har du fått någon vidareutbildning eller kompetensutveckling som du vill redogöra för?

Beskrivning av samlingen:

4. Vilken innebörd lägger du i begreppet samling?
5. Genomför du samlingar?
6. Vem har bestämt att du ska genomföra samlingar?
 - Arbetslaget
 - Gemensamt
7. Hur ser dina samlingar ut?
 - Åldersintegrerade
 - Beskriv innehållet
 - Hur många samlingar genomför du per vecka?
 - Hur lång tid håller dina samlingar på?

Planering:

8. Hur planerar du samlingar?
 - Gemensam planering eller individuell?
 - Finns det en röd tråd mellan samlingarna?

Pedagogisk tanke bakom samlingen:

9. Har du en pedagogisk tanke bakom genomförandet av samling?
 - Kan du redogöra för kopplingen mellan samlingen och styrdokument och samlingen och lärandeteorier?

Utvärdering:

10. Anser du att samlingen är ett lärandetillfälle för dig som pedagog?
 - På vilket sätt? Varför inte?
11. Hur utvärderar du?
 - Tillsammans med arbetslaget eller enskilt?

Skolförberedelse:

12. Anser du att samlingen har någon del i barns skolförberedelse?
 - Förklara hur eller varför inte.

11.2 Intervjufrågor (2)

Bakgrund:

1. Vilken utbildning har du?
2. Hur många år har du varit verksam i ditt yrke?
3. Har du fått någon vidareutbildning eller kompetensutveckling som du vill redogöra för?

Beskrivning av samling och fri lek:

4. Vilken innebörd lägger du i begreppet samling?
5. Vilken innebörd lägger du i begreppet fri lek?
6. Vid vilka tillfällen genomför du traditionell samling/småsamlingar?

Planering:

7. Hur når du ut till barnen med din pedagogiska planering?

Pedagogisk tanke:

8. Har du en pedagogisk tanke bakom genomförandet av samling?
 - Kan du redogöra för kopplingen mellan samlingen och styrdokument och samlingen och lärandeteorier?

Utvärdering:

9. Hur utvärderar du?
 - Tillsammans med arbetslaget eller enskilt?

Skolförberedelse:

10. Anser du att samlingen har någon del i barns skolförberedelse?
 - Förklara hur eller varför inte.
11. Tror du att barnen går miste om något som andra barn som har samling får erfara?
12. Hur ser du på barnets möjligheter att öva sig i att fungera i grupp, ta hänsyn och lyssna och tala till andra inför övergången till förskoleklass?