



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Pedagogers förhållningssätt
– lärande och utveckling i samlingsituationer

Charlotte Kjellin

LAU390

Handledare: Serena Sabatini

Examinator: Jan Eriksson

Rapportnummer: HT10 1120 18



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Abstract

Examensarbete inom lärutbildningen

Titel: Pedagogers förhållningssätt – lärande och utveckling i samlingsituationer

Författare: Charlotte Kjellin

Termin och år: HT2010

Kursansvarig institution: Sociologiska institutionen

Handledare: Serena Sabatini

Examinator: Jan Eriksson

Rapportnummer: HT10 1120 18

Nyckelord: Pedagogers förhållningssätt, lärande, utveckling, samlingsituationer, sociokulturellt perspektiv, kommunikation, inflytande

Sammanfattning

Huvudsyftet med arbetet är att få syn på det förhållningssätt som genomsyrar pedagogernas verksamhet i förskolor. För att uppfylla syftet bestämdes att uppsatsen skulle fokusera på pedagogers bemötande mot barnen under samlingsituationer. Samlingsituationerna valdes ut för att de upplevs som mycket viktiga moment i förskolors verksamhet just vad det gäller barnets möjlighet till uttryck och kommunikation. Analyser utfördes på två olika sätt. Åt den ena sida observerades samlingsituationer för att få syn på vad det är som egentligen händer. Åt den andra sida genomfördes intervjuer för att få kunskap om hur pedagogerna ser på sitt eget förhållningssätt och vad de tror detta kan ha för inverkan på barnens utveckling och lust att lära, dessutom ville jag ta reda på om pedagogerna handlar på det sättet de säger att de gör. Dessa två parallella undersökningar gav möjlighet att jämföra data dem emellan. Av det resultat jag fick framgick det att pedagogerna ser förhållningssätt som en mycket viktig fråga som är av stor betydelse för barnens lärande, att utgå från barnen och låta deras initiativ styra är väsentliga punkter, likaså är vikten av att låta barnen komma till tals och att samlingsituationen är en möjlighet för pedagogen att ställa frågor till barnen och låta dem reflektera. Det som sades under intervjuerna stämde många gånger med det som visade sig under observationerna. Uppsatsens betydelse för läraryrket är av den art att den vill skaffa material och utgångspunkter till pedagoger för att fundera över hur man bemöter barnen och hur detta bemötande kan bli allt mer givande, lustfyllt och utvecklande för barnen.

Förord

Jag älskar att skriva, det är en av mina absoluta favoritsysselsättningar men detta var en slitsam uppgift, mycket stress och många oroliga tankar om det jag gjort och det jag ska göra. Uttrycker jag mig korrekt, är det jag skriver förståeligt, har jag uppfattat uppgiften riktigt, har jag gjort rätt? Därför vill jag ge ett innerligt tack till min handledare Serena Sabatini som inte bara hjälpt mig med material och textens utformning utan även genom lugnande ord och stärkande kommentarer fått mig att varva ner och kunnat sova på nätterna. Annars har arbetet varit givande för min kommande yrkesprofession då jag fått en annan syn på samlingssituationer och även fått en ny inblick i hur jag skulle vilja planera och utföra de samlingar jag kommer att ha ansvar för. Förhållningssättet som mitt arbete främst utgår ifrån, har varit mycket givande att diskutera kring och observera, även detta kommer jag ta med mig i mitt framtida yrke. Stort tack riktar jag därmed till de förskollärare jag har fått intervjua under arbetets gång. Tack även till alla de barn och övriga pedagoger på avdelningarna jag besökt för att jag fick komma och observera samlingarna.

Tack!

Charlotte Kjellin

Innehållsförteckning

| | |
|--|----|
| 1. Inledning | 2 |
| 1.1 Bakgrund | 2 |
| 1.2 Inledning | 2 |
| 1.3 Disposition | 3 |
| 2. Syfte | 4 |
| 3. Teori och Litteratur | 5 |
| 3.1 Inledning | 5 |
| 3.2 Vikten av sociala relationer | 5 |
| 3.3 Kommunikation | 7 |
| 3.4 Förhållningssätt och barnsyn | 9 |
| 3.5 Samlingssituationer | 13 |
| 4. Metoder och tillvägagångssätt | 15 |
| 4.1 Inledning | 15 |
| 4.2 Observationer | 15 |
| 4.3 Intervjuer | 15 |
| 4.4 Urval | 16 |
| 4.5 Felkällor, reliabilitet, validitet och generaliserbarhet | 17 |
| 4.6 Etik | 20 |
| 5. Resultatredovisning | 21 |
| 5.1 Urval | 21 |
| 5.1.1 Beskrivning av förskola 1 | 21 |
| 5.1.2 Beskrivning av förskola 2 | 22 |
| 5.1.3 Beskrivning av förskola 3 | 22 |
| 5.2 Observationer | 22 |
| 5.2.1 Samling förskola 1 | 22 |
| 5.2.2 Samling förskola 2 | 23 |
| 5.2.3 Samling förskola 3 | 24 |
| 5.3 Intervjuer | 26 |
| 5.3.1 Förhållningssätt | 26 |
| 5.3.2 Barnens uttrycksmöjligheter | 26 |
| 5.3.3 Andra vuxnas roller | 27 |
| 5.3.4 Samlingssituationer i helhet | 28 |
| 6. Slutdiskussion | 30 |
| 6.1 Vikten av sociala relationer | 30 |
| 6.2 Kommunikation | 31 |
| 6.3 Förhållningssätt | 34 |
| 6.3.1 Barnsyn | 34 |
| 6.3.2 Barns initiativ | 36 |
| 6.4 Samlingssituationer | 37 |
| 6.5 Arbetets användbarhet för läraryrket | 38 |
| 6.6 Avslutning | 39 |
| Referenslista | 40 |
| Bilaga | 42 |

1. Inledning

1.1 Bakgrund

Jag har valt att skriva om pedagogers förhållningssätt gentemot barnen ute på förskolor. Jag har under tidigare perioder av arbete ute på förskolor samt under den verksamhetsförlagda delen av utbildningen på Göteborgs Universitet varit vittne till en del kränkande behandling från pedagogerna riktad mot barnen. Att se barn som inkompetenta utan rätt till inflytande vare sig över sig själva eller över verksamheten, att nedvärdera genom ord och handling och att ha en icke tillåtande attityd mot barnen är ytterligare handlingar som jag lagt märke till ute på förskolorna. Detta är, i mina ögon, ett oreflekterat förhållningssätt där pedagogerna inte kan ta barnets perspektiv och där barnsynen inte är utvecklad för ett positivt bemötande mot barnen. Läroplanen för förskolan tar upp att ”Alla som arbetar i förskolan skall visa respekt för individen och medverka till att det skapas ett demokratiskt klimat i förskolan” (Utbildningsdepartementet 1998:11).

Jag anser att förhållningssättet gentemot barn är av stort värde och har därför valt att i mitt examensarbete skriva om just pedagogers förhållningssätt men valt att fokusera på positiva situationer då lärande och utveckling sker på ett lustfyllt sätt och då pedagogerna vill stärka barnen i sin kunskapsutveckling. Jag ville från början i min uppsats utgå från några av dessa negativa situationer jag sett och efter diskussioner med de inblandade pedagogerna och barnen samt med hjälp av litteratur se hur situationen kunde ha gjorts till ett lärandemoment istället för en kränkning av barnets självkänsla eller rättighet. Att jag inte väljer att skriva om de negativa situationerna beror främst på att jag efter samtal med min handledare insåg att ämnet är ytterst känsligt och att jag kan närma mig problemet från ett annat perspektiv. Jag belyser förhållningssättet ur en positiv synvinkel och argumenterar för det jag anser är gynnsamt för barnens utveckling istället för att fokusera på det negativa. Dessa negativa situationer kan vara gynnsamma för åtminstone min professionella utveckling då jag anser att jag genom att synliggöra dessa moment gör dem tydliga för mig själv och hur jag vill bete mig och jag tar då också avstånd från dem.

I denna uppsats fokuserade jag istället på positiva lärandemoment och på pedagoger med ett förhållningssätt som är öppet, respektfullt och lustfyllt, som jag kan hämta inspiration från i min framtida yrkesprofession och som kan representera bra material för andra pedagoger att utgå från för att reflektera över deras professionella utveckling. Jag kommer i min text dock ha inslag av situationer jag anser oetiska eller ohållbara för att visa på de skillnader som finns i de synsätt pedagoger kan ha. Från början var tanken att syftet med arbetet skulle vara att ta reda på hur pedagogers förhållningssätt påverkar barnens lärande och utveckling. Jag ville även använda mig av barnintervjuer för att se hur barnen reagerar på och hur de ställer sig till pedagogers olika förhållningssätt. Detta syfte blev dock för stort då tiden inte räcker till, jag kan inte se effekterna av pedagogernas förhållningssätt för barns lärande och utveckling på endast tio veckor.

1.2 Inledning

Uppsatsens fokus ligger på pedagogernas förhållningssätt. Läroplanen för förskolan tar vid ett flertal tillfällen upp att verksamheten ska ske under demokratiska former där respekt och hänsyn ska visas varje individ och att barnen ska ges möjlighet till inflytande och ha självbestämmanderätt. Förskolan ska vara trygg och lustfylld, pedagogerna ska hjälpa barnen i utvecklandet av självförtroendet och till att känna tilltro till den egna förmågan

(Utbildningsdepartementet 1998). Läroplanen tar upp etiska dilemman som jag ser som viktiga att diskutera och ifrågasätta i förskolan, Läroplanen värdesätter varje individs rättigheter. Det är viktiga punkter att arbeta utefter, varje människa har rätt att utveckla självkänsla, en tro på sig själv och integritet.

Förhållningssätt är ett mycket brett begrepp och innefattar allt pedagogerna sysselsätter sig med och alla de syften och mål läraren har under den dagliga verksamheten (Johansson 2003). Just av denna anledning att ämnet är så brett har jag inriktat mig på en specifik situation för att avgränsa det. Arbetet fokuserar då på samlingssituationer eftersom dessa aktiviteter betraktas som väldigt lärorika och utvecklande för de inblandade (Pape 2001:93). En samling sker ofta dagligen på förskolor och innebär att barngruppen och de vuxna som arbetar på avdelningen samlas i en cirkel eller liknande och sjunger sånger, tar närvaro, diskuterar kring olika ting och/eller läser en saga exempelvis (Rubinstein 1993:15, 135).

Jag har i intervjuer med pedagoger på förskolor samt under observationer i samlingssituationer lagt fokus på här och nu, vad barnen har för möjligheter och om de får lov att uttrycka sig under samlingarna. Är det enbart läraren som ska prata eller får barnen även kommunicera, inte bara med pedagogerna utan även med varandra? Hur ser kommunikationen ut och utgår man ifrån att lärandet är socialt betingat? Dessa punkter är de jag kommer att ta upp och utgå ifrån i min uppsats. Syfte kompletteras även med en studie kring hur pedagogerna själva tänker över begreppet förhållningssätt och om de reflekterar över vilken effekt det kan ha på barnen i verksamheten och för det livslånga lärandet.

1.3 Disposition

Uppsatsen börjar med en inledning där jag beskriver vilket ämne arbetet kommer att handla om samt varför jag valde att skriva om just detta. Jag kommer därefter att gå igenom syftet med arbetet i kapitel 2. Uppsatsen kommer i kapitel 3 ta upp den litteratur och de teorier som arbetet vilar på. I kapitel 4 beskrivs vilka metoder som har använts för att ta reda på hur pedagogerna förhåller sig till barnen under samlingarna. Efter detta kommer arbetet i kapitel 5 visa på de resultat som framkom av de använda metoderna. I kapitel 6 kommer uppsatsen att avslutas med en slutdiskussion då mina egna tankar och åsikter kommer att föras fram kopplade till de teorier och den litteratur arbetet har utgått ifrån. I denna del analyseras de resultat jag har fått av observationerna och intervjuerna och dessa delar kommer att bindas samman med de syften jag hade.

2. Syfte

Syftet med uppsatsen är att:

- Analysera hur pedagogerna bemöter barnen under samlingsituationer på förskolan.
- Få en inblick i hur stort inflytande barnen har och hur delaktiga de får lov att vara i de ovannämnda samlingsituationerna.
- Få reda på hur pedagogerna reflekterar över sitt eget förhållningssätt och om de tror att det har en betydelse för barnens lärande och utveckling.
- Jämföra och diskutera intervjuernas resultat med det förhållningssättet som noterades under observationerna.

3. Teori och Litteratur

3.1 Inledning

Analysen av teorier och litteraturen är uppdelat i fyra olika moment. Tanken bakom denna uppdelning är att kapitlet ska vara som en inledande resa till uppsatsens problematik. De fyra olika momenten diskuterar teorier och litteratur som anses relevanta för en gynnsam diskussion kring förhållningssätt och dess utveckling. Jag är medveten om att mycket har skrivits om pedagogers förhållningssätt, men har valt att fördjupa diskussionen med det sociokulturella perspektivet, symbolisk interaktionism samt med Reggio Emiliias filosofi. Jag har valt att utgå från dessa perspektiv då alla dessa pedagogiska teorier talar för lärandet som en social kontext samt att kommunikation är en förutsättning för lärande. Då samlingen är en social aktivitet anser jag att detta var lämpligt.

Detta kapitel diskutera därför vikten av sociala relationer och kommunikation som första steg för att sedan anlända till en diskussion kring förhållningssätt och avsluta med teorier och litteratur kring samlingsituationer som är uppsatsens fallstudie.

3.2 Vikten av sociala relationer

Lev S. Vygotskij är grundaren till det sociokulturella perspektivet där lärande och utveckling ses som historiskt och kulturellt betingat samt gemensamt. I det sociokulturella perspektivet ses språket och tanken som de mest centrala delarna för medvetandet och för utvecklingen. Vygotskij menade att människan använder språket för att förstå och tolka sin omgivning och att tanke och känsla hör ihop i den ständiga utvecklingen då känslan genom medvetandet kopplas samman med mening och betydelse (Vygotskij 1995:8-9). Olga Dysthe förklarar detta genom att beskriva två betydelser av ordet social, den ena sidan av begreppet innebär att vi alla är medlemmar i en kultur och en gemenskap och alla de tankar vi har och de handlingar vi utför har sin grund i den kultur vi blivit socialiserade in i. Den andra sidan av begreppet innebär att vi interagerar med andra människor, vi har relationer och utifrån dessa tar vi del av kulturen och förstår de värderingar som existerar i den. Socialisationen innebär alla de processer i vilken en individ får möjlighet att ta del av de handlingar, värden, moraler och den etik som är aktuell i den specifika kulturen och i samhället. Enligt Dysthe är socialisationens metoder osynliga för personen som gått igenom dem. Föreställningar och värderingar blir en del av individens personlighet genom en omedveten internaliseringsprocess (Dysthe 2003:9). Enligt Seija Wellros (1998:17) är människan inte medveten om att socialisation har ägt rum utan tror att det är ens egna åsikter och motiv som styr ens tankar och handlingar.

Dysthe förklarar interaktionen med andra människor genom att säga att vad som lärs och hur lärandet går till är beroende av interaktionen med andra. Författaren skriver att i och med att utvecklingen hänger samman med kulturen kan vi inte se på lärandet som separerat från denna, istället måste vi se helheten för att förstå vad som kan främja utvecklingen vidare (Dysthe 2003:9). Pedagoger måste ta hänsyn till de skilda förutsättningarna som kan finnas i en grupp och det samspel som finns mellan gruppens medlemmar för att se vad som kan gynna och vad som kan hämma lärandet. Lärandet är situerat och då alltså beroende av sin kontext, vilken miljö, situation och vilken grupp som ingår är av betydelse för hur lärandet sker (Dysthe 2003:42).

Ingrid Carlgren (1999:38) skriver att kunskapsutveckling är bunden till sociala praktiker, lärandet är en del av sociala aktiviteter. Dysthe (2003:46) skriver att utifrån ett sociokulturellt perspektiv sker huvudsakligen lärandet genom deltagande i praxisgemenskap, människan ingår i ett flertal sociala aktiviteter och i början är deltagandet perifert vilket innebär att personen inte innehar alla de kunskaper som krävs för den specifika aktiviteten. Författaren förklarar också att efter viss tid blir dock den deltagande mer kunnig och deltagandet mer komplext. Kunskapen i en grupp människor är också distribuerat, individer kan och är bra på olika saker och tillsammans kan dessa olika kunskaper bilda en helhetsförståelse för olika fenomen (Dysthe 2003:44). Carlgren (1999:12) förespråkar en variation av metoder och arbetssätt för att möjliggöra olika typer av lärande. Då metoder inte kan skiljas från lärandet eftersom det är en del av kontexten, menar hon att en begränsning i lärandet sker om man enbart använder sig av samma slags aktiviteter. Pedagoger bör inte fokusera på ”bra” och ”dålig” pedagogik och enbart sträva mot den goda utan istället se möjligheterna med ett varierat arbetssätt.

Inom det sociokulturella perspektivet används även begreppet den närmaste utvecklingszonen vilket är ett vetenskapligt begrepp som används för att förklara vad ett barn kan klara av på egen hand samt vad barnet klarar av med hjälp och stöttning från en vuxen eller ett annat barn (Vygotskij 1999:329, Dysthe 2003:51). Den närmaste utvecklingszonen skall ses som ett begrepp som ger förståelse för den potentiella utvecklingsmöjligheten som ligger hos barnet och ska ge möjlighet till personlig vägledning, uppmuntran samt få den lärande att reflektera istället för att presentera färdiga lösningar. Även dessa begrepp innebär att lärandet är socialt och måste ske i en gemenskap då man tar del av varandras erfarenheter och utvecklas tillsammans. ”Istället för att betrakta kunskap som något överfört och lärande som en internaliseringsprocess ser man lärande som en gemensam kunskapskonstruktionsprocess. Mening, kunskap och förståelse skapas genom interaktion” (Dysthe 2003:52).

Symbolisk interaktionism är ett annat perspektiv jag kommer att utgå ifrån i uppsatsens resultatanalys och slutdiskussion. I detta perspektiv är man inte intresserad av att förklara eller förutsäga skeenden utan att förstå dem. Definitionen av situationen är ett begrepp i symbolisk interaktionism vilket innebär att så som en person definierar verkligheten styr de valen och handlingarna personen själv gör. Andra viktiga begrepp i perspektivet är ”att all interaktion är social, att vi interagerar med hjälp av symboler, att människan är aktiv och att vi handlar, beter oss och befinner oss i nuet” (Trost & Levin 1999:9-12).

I symbolisk interaktionism menar man att människan är en social varelse, barnet föds inte social men blir genom uppväxten socialiserad in i en värld där människan vänder sig mot andra och mot samhället (Trost & Levin 1999). Med hjälp av signifikanta andra kommer barnet i kontakt med det talade språket, ansiktsuttryck och kroppsspråket vilka är ytterst nödvändiga ting för att kunna fungera i ett samhälle. Signifikanta andra är viktiga personer i barnets närhet som till exempel barnets föräldrar, kamrater eller förskollärare som barnet bryr sig om och lyssnar på, det är främst från de signifikanta andra som barnets föreställningsvärld byggs upp och organiseras, barnets självbild är också beroende av signifikanta andra. Social interaktion är en förutsättning för utveckling av jaget då det nyfödda barnet ännu inte har ett jag utan bygger upp detta i samspel med andra (Trost & Levin 1999:60, 91). Jan Trost och Irene Levin skriver att barnets föreställningsvärld helt och hållet är socialt uppbyggd genom interaktion och kommunikation och beroende på vilket samhälle och vilka grupper barnet tillhör i samhället avgör vilket uttryckssätt och vilken förståelse för olika symboler barnet kommer att utveckla. Författarna menar att förståelsen för olika ord och fenomen i samhället kan variera mellan olika grupper men för att ett samhälle ska kunna fungera måste förståelsen vara någorlunda snarlik. Vår socialisation är alltså avgörande för att människor förstår

varandra och en förutsättning för att samhället ska utvecklas och leva vidare (Troost & Levin 1999:66-67).

3.3 Kommunikation

Enligt Vygotskij (1995) ska kommunikation ses som ett av de centralaste begreppen i en sociokulturell pedagogik. Dialog sker inte enbart människor emellan utan individer har även en dialog i tanken. Kommunikation sker överallt, barnet för en dialog i tanken när ny kunskap förs samman med tidigare erfarenheter, dessa sammanfogas för att skapa en större förståelse för det nya. Barnet bygger all ny kunskap på lärdomar barnet tagit del av innan och tolkar allt utifrån minnet, ju mer erfarenheter ett barn har, desto lättare att tolka ny kunskap och ta den till sig (Vygotskij 1995).

Enligt Vygotskij är inte bara ord eller ljud medel för kommunikation, tecken och betydelsen av det sagda är lika viktiga för att möjliggöra en dialog. För att kunna överföra en erfarenhet krävs generalisering, det vill säga att kunna klassificera och inordna den känsla eller upplevelsen man har till en bestämd kategori som den man pratar med känner till, det är först då betydelsen av det sagda blir synlig och kan tolkas. Det är inte möjligt att förmedla erfarenheter till ett barn som inte har förmågan att generalisera än, det är oftast inte ordet som är svårt att förstå utan det begrepp som ordet uttrycker, ordets betydelse ska därmed inte betraktas bara som tänkande och språk utan även som generalisering och kommunikation (Vygotskij 1999:39-41). Barnets första språk, det vill säga skriket, jollret och barnets första ord är enligt Vygotskij förintellektuella, de har inget med utvecklingen av tänkandet att göra, de sociala relationer barnet har leder till en tidig utveckling av kommunikationen och barn reagerar redan vid tre veckors ålder på den mänskliga rösten (Vygotskij 1999:146-147). Vid ungefär två års ålder flätas barnets tänkande och språk samman, ”språket blir intellektuellt och tänkandet språkligt” (Vygotskij 1999:148). Barnet börjar vid denna tidpunkt utvidga sitt ordförråd, barnet är aktivt och vid varje nytt objekt ställs frågan vad det är för något och efterfrågar namnen på föremålen (Vygotskij 1999:148).

Dysthe (2003:49) skriver att språket används för att förstå och tänka i eget medvetande samt för att förmedla detta till andra. Samtal med andra blir till inre dialog och utvecklar på så sätt tänkandet, barns utveckling sker först på det sociala planet och efter detta på det inre. För att kunna ta till sig ny kunskap och utvecklas måste en dialog äga rum, kommunikation är, i ett sociokulturellt perspektiv, en förutsättning för att lärande ska ske. Dysthe skriver att utan kommunikativa processer tillkommer heller inget lärande enligt den sociokulturella teorin. Att lyssna, samtala och ingå i en grupp gemenskap fungerar som en socialisation som påverkar barnet in i den kultur som individen växer upp i (Dysthe 2003:48).

Dialog, lärandesamtal, delaktighet, reflektion och användandet av metoder av utforskande slag är centrala begrepp i Reggio Emilias pedagogik (Forssell 2005:191). Reggio Emilia startades av Loris Malaguzzi i staden Reggio nell'Emilia i Italien för cirka femtio år sedan. Lyssnande, dokumentation och samarbete är kännetecknen för filosofin och barnens behov är utgångspunkter för verksamheten. Arbetssättet utgår från att hjälpa barn att utveckla alla sina uttrycksmöjligheter, det är inte pedagogens uppgift att värdera eller påverka hur barnet uttrycker sig. I verksamheten använder man därför mycket ofärdigt material vilka barnet kan färdigställa utifrån sin fantasi. Pedagogen ska vara medforskande och inte komma med färdiga lösningar eller svar, barnet ska ges möjlighet till att reflektera. Man ser barnet som kompetent och att barn föds rika och intelligenta. Filosofin har spridit sig över världen och många förskolor i exempelvis Sverige har tagit inspiration utifrån pedagogiken (<http://sv.wikipedia.org>). Anna Forssell skriver att barn i Reggio Emilia filosofi ses som

kommunicerande varelser och att dialog är ett av de viktigaste instrumenten för lärande och utveckling. Språk har dock många uttrycksätt och det är inte bara det talade som ska lyssnas på, bild, tecken och symboler, musik, drama, matematik och det skrivna är ytterligare sätt att uttrycka sig på (Forssell 2005:199).

I perspektivet symbolisk interaktionism diskuteras också språket, ord ses som sociala objekt skriver Trost och Levin. Författarna förklarar att sociala objekt kan ses som en sak eller ett ting, andra människor är också sociala objekt. Objekten ses alltid ur ett socialt perspektiv och vad objekten kan användas till i sociala kontexter. Språket är också en del av den symbolvärld som diskuteras i symbolisk interaktionism, symboler måste vara meningsfulla, ha en någorlunda gemensam innebörd och betydelse för att räknas som symboler. Ord och meningar är symboler, men även ansiktsuttryck, gester, mimik och teckenspråk räknas som symboler så till vida att de har samma innebörd för de inblandade, även vissa typer av kroppsspråk ses som symboliska tecken. Då små barn ännu inte har tillgång till språkligt uttryck är det i symbolisk interaktionism av stor vikt att barnet får tillgång till sociala samspel då det är i dessa samspel barnet tar del av väsentliga symboler, ju mer sociala interaktioner ett barn deltar i, desto mer erfarenheter får barnet och desto snabbare utvecklas jaget enligt detta teoretiska perspektiv (Trost & Levin 1999:95-121).

Eva Johansson är en författare som bland annat skriver om barns språkutveckling, hon menar att barn uttrycker sig med kroppen, de visar genom gester, känslouttryck, ansiktsuttryck och kroppshållning men även genom ord hur de förstår världen och det sociala spel som ingår i denna. Vi som pedagoger måste då enligt Johansson förstå och tolka barnet som helhet, vi kan inte endast fokusera på en specifik del av barnets uttryck, det går inte att dela upp barnets tanke och kropp, barnet fungerar som en helhet (Johansson 2001:23-24). Som delaktiga i barns världar är de vuxna runt barnet viktiga språkförebilder, pedagoger bör fundera över sitt eget uttrycksätt och vara noga med att prata i fullständiga meningar, sätta ord på saker och ting, använda ord som kanske ses som svåra och istället förklara dessa och alltid kommunicera med barnen oavsett om de kan svara eller ej (Pape 2001:111). Kari Pape skriver också att ”var tysta” är de mest använda orden i förskole- och skolvärlden och att pedagoger har en tendens att prata om barnen istället för med dem. Men för att barn ska utveckla sina språkkunskaper krävs att de får prata, pedagogens roll blir att visa intresse för det barnen säger och gå i dialog med barnen för att visa på hur man konverserar (Pape 2001:106-107). Bekräftelse är av stor vikt i kommunikationen med barn, detta innebär inte att barnet och den vuxna måste vara överens utan att den vuxna kommunicerar tillbaka till barnet för att visa att han/hon förstått vad barnet ville ge uttryck för (Johansson 2003:216). ”Förskolan skall sträva efter att varje barn utvecklar sin förmåga att lyssna, berätta, reflektera och ge uttryck för sina uppfattningar” (Utbildningsdepartementet 1998:12). Elisabet Doverborg och Ingrid Pramling Samuelsson skriver att en viktig del av pedagogens roll är att problematisera vardagen och utmana barnen vidare i tanke och språk, en annan del av rollen går ut på att följa barnens tankar och reflektioner. Som pedagog måste man tänka på hur man pratar med barnen, man bör fundera över vilka frågor och följdfrågor som bör ställas, av lika stor vikt är också tiden pedagogen ger barnen för att få reflektera över frågorna samt att verkligen lyssna på barnens svar (Doverborg & Pramling Samuelsson 2000:62, 82). Kännetecken för en god dialog är att barnet möts med respekt, att barnet visas lyhördhet och att den vuxna är närvarande i både fysiskt och psykiskt avseende (Johansson 2003:216). Johansson menar att man som pedagog bör fundera över ”skillnaden mellan att tillåta barn att yttra sig, samtala med dem och stödja dem för det och att betona vikten av att barn yttrar sig, har åsikter och framför allt be om barns åsikter” (Johansson 2003:225). Hon menar inte att dessa synsätt är motsättningar men att de medför skillnader i pedagogens förhållningssätt (Johansson 2003:225).

3.4 Förhållningssätt och barnsyn

Då små barn inte alltid kan sätta ord på sina tankar och känslor är barnet utelämnat för pedagogernas tolkning av det barnet försöker förmedla, den närvarande pedagogen är därför ett måste, de vuxna har ”ett etiskt och juridiskt ansvar att se barns värld, ett ansvar vi inte kan göra oss fria ifrån” (Johansson 2001:148). Vilken barnsyn pedagogen har betyder det sätt vilket denne ser på hur barn är och bör vara, den fostranssyn pedagogen har innebär hur pedagogen tycker vuxna bör förhålla sig samt påverka barn (Sommer 2005:83). Den barnsyn och fostranssyn pedagogen har speglar av sig på det förhållningssätt denne har gentemot barnen i verksamheten. Dion Sommer (2005:184) menar på att barnsynen och fostranssynen därför måste reflekteras över samt analyseras. Johansson menar att pedagoger måste diskutera över de etiska värden som finns i läroplanen samt i vardagen och hur de bör förhålla sig till dessa. Pedagoger måste även reflektera över det sätt denne själv hanterar olika situationer, hur pedagogen själv beter sig och på vilket sätt stöd ges till barnen att utveckla etiska tankar. Av vikt är även att försöka sätta sig in i barnets värld och försöka förstå dess handlingar, vad barnet anser är viktigt och vad de uttrycker (Johansson 2001:191). En pedagog bör ha modet att studera sina egna handlingar och sitt eget beteende och ifrågasätta både sina egna samt kollegornas förhållningssätt (Johansson 2001:19). ”Barns lärande är en kontinuerlig process som påverkas av de upplevelser och erfarenheter som barnet utsätts för” (Pape 2001:89).

I Reggio Emilias pedagogik är tanken att pedagogerna i verksamheten ska utgå från barnens erfarenheter och idéer, barn ses som kompetenta medmänniskor vars rättigheter ska respekteras och accepteras. Pedagogen ska vara medforskande, inspireras av barnens frågor och nyfikenhet och lyssna på barnen. I Reggio Emilias teori utvecklas jaget genom samspel och kommunikation med andra (Forsell 2005:190-207).

Sommer diskuterar kring barns kompetens och pratar om tre olika intelligenser. Dessa är kompetenser som potentialer, kompetenser som utvecklande förmågor och kompetenser som utföranden och prestationer. Potentialen handlar om icke utvecklade förmågor men som är möjliga att framträda senare i livet. Kompetenser som utvecklade förmågor innebär att barnet har tagit till sig olika förmågor genom övning och socialt deltagande och använder sig enbart av de relevanta kompetenserna som behövs i specifika situationer. Kompetenser som utföranden och prestationer avslöjar vad barnet faktiskt kan utföra och prestera i handling och beteende. Sommer skriver att barn bör involveras successivt i medbestämmanderätt och att pedagogen bör ta barnets kompetens i beaktande när de delegerar ut ansvarstagande till barnet. Sommer menar med detta att kompetens inte ska ses som att barnet själv ansvarar för sitt lärande och att de ska socialisera in sig själva i kulturen, pedagogen ska inte ställa för höga krav på barnet, därav delegeringen av ansvar och självbestämmandet (Sommer 2005:42-48). Huvudpoängen i Sommers bok är dock att barnet ska ses som kompetent med självbestämmanderätt och rätt till inflytande i den dagliga verksamheten som ska utformas efter demokratiska former (Sommer 2005). I läroplanen för förskolan (Utbildningsdepartementet 1998:15) står det att barn efter egen förmåga ska ges möjlighet att påverka verksamheten gällande både innehåll, arbetssätt och i utvärderingen av denna. ”Alla som arbetar i förskolan skall ansvara för att förskolan tillämpar ett demokratiskt arbetssätt där barnen aktivt deltar” (Utbildningsdepartementet 1998:12).

Sommer tar upp begreppen auktoritativ och auktoritär. En pedagog med auktoritativ stil kännetecknas av att pedagogen ställer krav och samtidigt är responsiv, det vill säga visar inlevelse i samvaron med barnen, visar intresse för barnet och dess tankar samt att pedagogen diskuterar med barnet och uppmuntrar barnet till delaktighet och beslutsfattande. Verksamheten utformas i detta förhållningssätt på demokratiska grunder och alla de

deltagandes, både barns och vuxnas, rättigheter respekteras. Sommer skriver att barn i grupper där detta förhållningssätt används brukar visa på en särskild livsglädje och samarbetsförmåga. Den auktoritära stilen innebär att pedagogen ställer krav på barnet men är inte responsiv, barnen ska lyda de vuxna och pedagogerna är mindre toleranta och ibland även avvisande, de vuxna har satt upp regler som är till för att följas och barnen har inget inflytande över dessa eller över vardagen. Barn i dessa grupper blir ofta mer oroliga, ängsliga och socialt tillbakadragna (Sommer 2005:151-152).

Pape (2001:122) diskuterar kring regler och gränssättning och om de flesta av de regler pedagoger sätter upp framför allt sätter stopp för kreativitet och lärande. Hon skriver att pedagogen bör reflektera över de regler som existerar i verksamheten och varför de finns, gränser ska finnas för att skydda barnet mot fara eller för att inte skada inventarierna och för att barnen ska utveckla en förståelse för lämplig och olämplig handling. Åsa Bartholdsson (2008) diskuterar kring begreppet makt och att det i skolan och förskolan alltid finns en skillnad på de rättigheter och det inflytande eleverna och lärarna har, det pedagogerna uttrycker står främst och är starkast. Då förskolan och skolan ska vila på demokratiska former blir utgångspunkten för pedagogerna att barnen vill och att de själva tar ansvar för sin utveckling vilket inte alltid är fallet och därav utövas ändå ett visst mått av tvångsmakt. Denna maktutövning behöver dock inte alltid ske under kritiserande och kränkande former, den vänliga maktutövningen ger sig till känna av att vara just vänlig och inställd på omsorg, det är en slags styrning som inte erkänns som dominansform eller som maktutövning (Bartholdsson 2008:17-18). Som exempel på vänlig maktutövning tar Bartholdsson (2008) bland annat upp att pedagogen tillrättavisar beteende genom att referera till barnens ålder och hur de då förväntas uppföra sig, att sporra genom belöning som till exempel att elevgruppen ses som en fin och bra klass, att visa på majoritetsbeslut och att då få alla elever att vilja ingå i gruppstillhörigheten eftersom denna är ytterst viktig för barn och elever.

Humanisering är ytterligare ett begrepp Sommer diskuterar i sin bok. Begreppet innebär att barn är medmänniskor som ska visas hänsyn och respekt. Barnet ska bli sett och hört, bli involverad i beslut som rör dem och deras vardag och barnen ska känna att de har en personlig betydelse, att de är unika och har speciella och särskilda behov (Sommer 2005:166-167). Detta förhållningssätt gentemot barn ingår i det Sommer kallar förhandlingsfamiljer och där binder han även samman humaniseringen med demokratisering vilket han förklarar som att barn är medbestämmande i sådant som rör dem själva. Demokratisering innebär för barnet att regler kan ändras vilket medför att dessa kan förhandlas och alla kan få delge sin mening, begreppet innehåller också att barnen ska få uppleva sig som självbestämmande vilket leder till en känsla av säkerhet och egenvärde vilket bidrar till barnets lust att delta i sociala interaktioner. Krav på att bli hörd och sedd ingår också i begreppet demokratisering och blir en följd av det förhållningssätt den så kallade förhandlingsfamiljen har, barnet kommer även få en försvagad auktoritetstro vilket innebär att den vuxnes auktoritet, i den mån det innebär att väcka positiv respekt och lyhördhet, måste förtjänas och underhållas (Sommer 2005:167-169).

Eva Johansson (2003) har genomfört en undersökning om den pedagogiska verksamheten för de yngsta barnen i förskolan som hon skriver om i boken *Möten för lärande*. I undersökningen ingick 30 olika förskolor i 20 kommuner varav alla besöktes två gånger, först i två dagar och sedan ytterligare en dag längre fram. Johansson använde sig av enkäter, intervjuer samt observationer då hon också filmat verksamheten. Boken är inriktad mot den barnsyn och det förhållningssätt som existerar i verksamheten vilket hon benämner som atmosfär. Hon tar upp tre skilda atmosfärer som hon bevittnat ute på de förskolor hon besökt. I *den samspelande atmosfären* är pedagogen närvarande och engagerad i barnens världar, de

visar lyhördhet inte bara genom att lyssna utan även att försöka förstå vad barnet vill berätta. I detta förhållningssätt tillåter pedagogerna barnen att testa gränser, de stödjer barnen och har som utgångspunkt att barnens agerande är viktiga för dem och att dessa har en mening (Johansson 2003:60). I *den instabila atmosfären* är pedagogerna ibland engagerade i barnen medan de i andra stunder kan ta avstånd och agerar mer övervakande, de har en tendens att diskutera mer med övriga pedagoger än med barnen och hantera praktiska problem. I situationer av stress hanterar pedagogerna detta med ett tillkämpat lugn, de arbetar snabbt och effektivt utan att samtala med barnen eller låta dem vara delaktiga. Dessa pedagoger har också en tendens att pendla i sitt förhållningssätt, de går från en positiv atmosfär där de samspelar och är omsorgsfulla mot barnen till en kontrollerande då de tilltalar barnen med tillsägelser och negativa kommentarer Johansson (2003:62-68). I *den kontrollerande atmosfären* strävar pedagogerna efter kontroll, ordning och struktur genomsyrar verksamheten och barnen ges inte möjlighet till att ta initiativ eller utforska. Regler är viktigt, tjat och tillsägelser är den kommunikation som pedagogerna främst har med barnen, barnen hotas om att bli av med leksaker eller att inte få vara med och maktkamp är ofta förekommande (Johansson 2003:70-72).

Johansson (2003:79) förespråkar emotionellt förhållningssätt i vilken engagemang, tilltro och närvaro i barnens världar ingår då denna kan antas främja lärandet och bidra till glädje och lust att lära. Lars-Åke Kernell (2002) talar för att göra lärandet lustfyllt och att visa barn meningen med ny kunskap, barnen ska lära för sin egen skull, inte för lärarens eller för betygens skull. I läroplanen för förskolan står det att ”arbetslaget skall ansvara för att arbetet i barngruppen genomförs så att barnen upplever att det är roligt och meningsfullt att lära sig nya saker” (Utbildningsdepartementet 1998:13). Barnsyn är ett annat tema Johansson (2003) tar upp. Johansson skriver också att barnsynen pedagoger har innefattar också den människosyn personen har, ser man barnet som en person med avsikter, förmågor och behov? Författaren menar att man antingen ser barn som ofullständiga vuxna eller som medmänniskor med intentioner (Johansson 2003:93). Hon diskuterar även här kring tre olika perspektiv; *barn är medmänniskor, vuxna vet bättre och barn är irrationella*. I perspektivet *barn är medmänniskor* utgår pedagogerna från barnens erfarenheter, barn ses som meningsskapande individer som ska visas hänsyn, pedagogen ska försöka förstå barnets perspektiv och respekterar barnets vilja. Pedagogen ska ge barnet kontroll så de får möjlighet att vara delaktiga i beslut som rör dem själva och man litar på barnets förmåga att bestämma över sig själv (Johansson 2003:82-86). I *vuxna vet bättre* utgår pedagogen från sitt eget perspektiv, den vuxna vet vad som är bäst för barnet och man agerar över huvudet på barnet. Barnen har rätt att välja men utifrån de vuxnas struktur, pedagogen lyssnar på vad barnet säger men gör sedan som han/hon själv tycker är bäst ändå. Pedagogerna med detta perspektiv menar också att barn exempelvis måste lära sig tåla motgångar och följa regler, ironi är också ofta förekommande vilket barnen kanske inte alltid begriper men möjligtvis förstår de tonfallet och negativiteten i det uttalade (Johansson 2003:87-90). Pedagoger med barnsynen *barn är irrationella* ser inte meningen med det barnen företar sig. Barnens agerande ses som utan intentioner och det är därför pedagogens uppgift att begränsa barnen (Johansson 2003:90-91).

I *Möten för lärande* diskuterar Johansson (2003:97) även kring pedagogers syn på kunskap och lärande. Hon delar upp dessa synsätt i *tilltro till barns förmåga, avvakta barns mognad* samt *straff och belöning*. I *tilltro till barns förmåga* menar man att barnet deltar i sitt kunskapande, pedagogerna försöker stödja barnens lärande genom att synliggöra detta och uppmärksamma barnen på hur de lär för att barnen ska kunna upptäcka och kunna vidareutveckla detta. Pedagogerna försöker ta fasta på barnens intentioner och utgå från deras önsknings och intressen, de arbetar för att göra barnen delaktiga i och ha inflytande över verksamheten, man vill att barnen utvecklar självständighet och pedagogerna försöker få dem

att reflektera och fundera över olika fenomen och företeelser. Man ser barnen som kompetenta, lärande och utveckling sker genom att man låter barnen reflektera och vara aktiva samt genom positiv uppmuntran av andra (Johansson 2003:95-107). *Avvakta barns mognad* innebär att pedagogen ser barnet som någon som ska ta emot kunskap, pedagogen ska hjälpa barnet att utveckla sina inneboende men icke färdiga förmågor. Pedagogerna anpassar verksamheten efter mognad, aktiviteter utgår inte från barnens intressen, vad barnen kan få ut av olika moment funderas det inte kring, istället är målet det färdiga resultatet. Pedagogerna utgår från vad barnen inte kan istället för vad de kan utveckla och hindrar dem därför ofta i sina avsikter (Johansson 2003:115-121). I kunskapssynen *straff och belöning* utgår pedagogerna från att korrigerar barns beteende till det bättre. Pedagogerna motiverar barnens lärande genom yttre påverkan som till exempel tillrättavisningar och klander, barnen kan också uteslutas ut gemenskapen. Pedagogerna är passiva och observerar endast barnen (Johansson 2003:125-126).

Ett av pedagogernas uppdrag är att utvidga barns världar, för detta krävs att barnet ser en mening med det de sysselsätter sig med, pedagogen ska även utmana barnets tankar vidare då barn som stimuleras i att utveckla eget tänk och att kunna dra egna slutsatser får ett bättre läge för fortsatt lärande än de som inte får dessa stimuli. För detta krävs att pedagogen vet vart barnet befinner sig i sin utveckling, den vuxna måste ta barnets perspektiv och kunna förstå den världsbild barnet har (Doverborg & Pramling Samuelsson 2000:14-15). Doverborg och Pramling Samuelsson (2000:84) menar att för att förstå barnets värld krävs att man ställer frågor till barnet, genom att göra så kan man ta barnets perspektiv och sätta barnets utveckling i fokus. Det är av stor vikt att ta reda på om det pedagogen gör har samma innebörd för barnen, pedagogen måste förklara sina mål och syften samt varför man gör det man gör för barnen så de får en förståelse för meningen med handlingen. Vilken aktivitet pedagogen än ska hålla i bör denne ta reda på barnens förkunskaper, vilken förståelse de har och hur pedagogen kan utmana dem vidare (Doverborg & Pramling Samuelsson 2000:19, 21). Johansson (2001) uttrycker att pedagoger även ska finnas där som stöttning när barnen vill uttrycka sig och hjälpa dem att kommunicera och tolka varandra. Johansson förespråkar en närvarande pedagog som hjälper barnen att utveckla samarbetsförmågan och att ta hänsyn till varandra samt visa på allas lika rättigheter (Johansson 2001:100-186). Läroplanen för förskolan tar upp att ”i förskolan skall barnen möta vuxna som ser varje barns möjligheter och som engagerar sig i samspelet med både det enskilda barnet och barngruppen” (Utbildningsdepartementet 1998:9).

Läroplanen för förskolan är tydlig med att påpeka att ”vuxnas förhållningssätt påverkar barns förståelse och respekt för de rättigheter och skyldigheter som gäller i ett demokratiskt samhälle och därför är vuxna viktiga som förebilder” (Utbildningsdepartementet 1998:7). Pape (2001:31) påpekar vikten av att pedagoger som vuxna förebilder försöker leva efter den etik och moral som uttalats. Pape diskuterar mycket kring de vuxnas sätt att vara och hur de förhåller sig, inte bara gentemot barnen utan även gentemot varandra. Hon menar att det sätt vi betar oss på gentemot våra kollegor blir föremål för hur barnen betar sig mot varandra. Att pedagogerna spelar rollspel, läser böcker eller berättar sagor om vikten av att respektera varandra hjälper inte om pedagogerna inte lever efter dessa regler i förhållningssättet mot barn och övriga vuxna i förskolans dagliga verksamhet (Pape 2001:186). Även Johansson (2001:171) diskuterar kring att pedagogerna är förebilder för barnen, barn tar till sig normer och värden genom imitation och de handlar och betar sig sedan som de ser att de vuxna gör.

3.5 Samlingssituationer

Samlingar har existerat i förskolan sedan runt 1880-talet (Rubinstein 1993:90). Lena Rubinstein Reich (1993) har genomfört en studie om samlingar i förskolan och använt sig av observationer samt intervjuer med pedagoger och med barn och hon förklarar begreppet samling som:

Med samling avses när en grupp barn och vuxna i förskolan sitter samlade, oftast i en cirkel, och har gemensamma aktiviteter under ledning av en eller flera vuxna. Den ska vara ett regelbundet återkommande moment i förskoleverksamheten och hållas på en bestämd plats och på en bestämd tid (1993:15).

Flera processer som omvårdnad, kunskapsförmedling och socialisation, som att lära sig ingå i en grupp, ingår samtidigt i en samlingssituation. Samling sker oftast dagligen och pågår mellan 10 till 30 minuter. Vad som tas upp i samlingarna kan skilja sig aningen från avdelning till avdelning och är beroende av tema, syfte och mål men vanliga inslag är sång och musik, barnuppprop för att se vilka som är närvarande, berättelser och böcker och möjligheter för barnen att berätta om saker de har varit med om. Formerna brukar variera från rörelse och aktivitet till stillasittande och koncentration (Rubinstein 1993:39, 82, 135). Rubinstein refererar till Socialstyrelsens pedagogiska program från 1987 i vilken det står att en gemensam samlingsstund under dagen ska ordnas så att en gruppkänsla ska infinna sig, samling kan också hållas på grund av att det då ges tillfälle att ge information eller diskutera om till exempel de regler som ska gälla för avdelningen. I det pedagogiska programmet står även att barnen ska ha möjlighet att föra fram egna åsikter samt lyssna på andras, de ska utveckla förmågan att uttrycka sig och få vara delaktiga i att fatta beslut (Rubinstein 1993:117). Rubinstein skriver att samlingar bidrar till barns identitetsutveckling, de känner i samlingen gemenskap och känslan av att höra till samtidigt som de blir individuellt uppmärksammade och ges möjlighet att känna igen sig i rutinen vilka är viktiga delar för utvecklingen av identiteten. Samtidigt som barnet tränas i den sociala interaktionen med turtagning, sociala regler och kommunikation fostras barnet också i disciplinerande former, hierarkin mellan pedagog och barn blir tydlig i samlingen och barnen lär sig att ha självbehärskning och underkastelse (Rubinstein 1993:232). Det är pedagogen som introducerar nya ämnen och bestämmer vad som ska tas upp och göras i samlingen. Den vuxna är också den som har rätten att avbryta när andra pratar och är den som ställer frågor till barnen och sedan värderar svaren. När läraren pratar ska barnen sitta still och lyssna, annars får de en tillsägelse, däremot när barnen har ordet har de andra barnen mer möjligheter att röra på sig skriver Rubinstein. Ofta förekommande tillsägelser under samlingen från pedagogerna när de leder samtalen är sitt still, var tysta, vänta på din tur, räck upp handen och lyssna (Rubinstein 1993:43-59).

Pape skriver att samlingssituationer bör betraktas som betydelsefulla delar i barnens vardag på förskolan, dels för att samlingen skapar en gruppgemenskap, dels för att det pedagogiska arbetet blir tydligt, men också för att det barnet upplever och erfar i samlingssituationerna kan bli en del av deras lekar och utveckla dessa vidare. Författaren skriver att pedagogerna arbetar med barnens språkutveckling under samlingarna i förskolan (Pape 2001:93, 109). Att föra ett samtal i grupp med en vuxen som ledare är en viktig del i språkutvecklingen då barn lär olika saker beroende på om samtalen är med en vuxen eller med ett annat barn, de båda samtalen kompletterar varandra (Rubinstein 1993:56). Tyvärr är det ofta så att pedagogen intar en roll som förmedlare av ordet snarare än som lyssnare (Pape 2001:109). Det är dock i samlingar då pedagogerna vill överföra kunskaper som samtalen begränsas, barnets respons hämmas och de får inte komma med egna insatser (Rubinstein 1993:56). Det är av vikt att låta barnen komma till tals i dessa situationer utan att avbryta deras resonemang, detta av samma skäl till att vi inte avbryter en vuxen person mitt i en mening, av hänsyn och respekt till den som talar (Pape 2001:109). Även Rubinstein

skriver att hon under sina observationer har sett att läraren är den som dominerar samtalen under samlingarna, de vuxna har en tendens att prata över huvudet på barnen och stundtals ignorera deras försök till dialog. Det är dock svårt att ha en dialog med en grupp barn, när läraren för ett samtal med ett barn sitter resterande barn i gruppen och tappar intresset, detta är inte praktiskt gångbart och därav blir samlingen mer som ett förhör med många inslag av tillsägelser (Rubinstein 1993:48-52).

4. Metoder och tillvägagångssätt

4.1 Inledning

Syftet med arbetet är att få syn på pedagogernas förhållningssätt och barnens spelutrymme i samlingsituationen. För att möjliggöra detta krävdes det att jag observerade samlingar. Kompletterande syften är även ta reda på hur pedagogerna reflekterar kring deras bemötande gentemot barnen och att genomföra intervjuer med pedagogerna verkade då lämpligt. Genom att observera och intervjua gavs även möjlighet att jämföra det förhållningssättet som visade sig under observationerna med det som sades vilket är ytterligare ett syfte med arbetet.

4.2 Observationer

Observation innebär att iakttä eller undersöka, man fokuserar på ett fenomen eller händelse som är av betydelse för den som utför observationen (Björndal 2005:26). Observation användes som metod i samlingar på förskolan för att tydliggöra bilden av hur pedagogerna bemöter barnen, hur mycket spelutrymme barnen har tillgång till i praktiken och hur kommunikationen går till under dessa moment. Observation genomfördes också för att se om det pedagogerna säger i intervjuerna om hur de handlar i verksamheten faktiskt visar sig i deras beteende i praktiken, vilket Staffan Stukát (2005:49) nämner som en lämplig anledning för observation. Observationer kan ske på olika sätt, som observatör kan man välja om man vill stå utanför gemenskapen eller delta i det som sker, som deltagande observatör finns en stor risk att noteringen av det som sker blir begränsad (Björndal 2005:44).

Med utgångspunkt av arbetets syfte så fokuserade jag under samlingarna på pedagogernas bemötande gentemot barnen, på det samspel som existerade mellan barnen och pedagogerna och hur kommunikationen såg ut i detta samspel, särskild vikt lades också vid att se hur tillåtande pedagogerna var mot barnen under samlingen, vad barnen fick och inte fick göra. Stukát skriver om vanlig osystematisk observation, vilken var den metod som användes i uppsatsen. Denna metod går ut på att man enbart sitter med och lyssnar, tittar samt för protokoll över det som sker och man håller sig utanför gemenskapen och deltar alltså inte i momentet. Man måste dock rikta sin fokus på något specifikt, att bara lyssna och titta hjälper inte om man inte vet vad man ska titta och lyssna på (Stukát 2005:50). Jag satt under de olika samlingarna med i ringen eller strax utanför med ett anteckningsblock och skrev ner allt som skedde och allt som sades utifrån det fokus jag hade.

Cato R.P Björndal (2005:34) skriver att vid observationer har vi en tendens att fokusera på det vi redan har en förförståelse kring och vi blandar gärna ihop det vi ser med vi redan visste, därför är det av stor vikt att inta ett kritiskt förhållningssätt under observationer. Jag försökte vid observationerna hålla mig neutral inför det jag hörde och såg, jag antecknade främst ner det som faktiskt hände och bortsåg mycket från mina egna tankar och åsikter för tillfället. Som metod tyckte jag att observation var givande för att ge mig en insyn på det jag ville se och ta reda på utifrån uppsatsens syften.

4.3 Intervjuer

Intervjuer kan användas som ett komplement till observationer genom att man då får en möjlighet att utveckla en förståelse för den andres perspektiv och få syn på detaljer som annars kanske hade gått en obemärkt förbi, det ger även möjlighet till att synliggöra om man förstått något på det sätt som var menat och reda ut eventuella missförstånd (Björndal

2005:90). Intervjuerna jag gjorde inträffade efter samlingen, detta för att jag så lite som möjligt ville styra in pedagogerna mot ett visst beteende vilket jag var rädd för att de hade gjort om de under samlingen haft mina frågor i huvudet. Björndal skriver att ju mindre den observerade vet om de syften observatören har och vad denne fokuserar på, desto mindre är risken att den observerade blir påverkad i sitt beteende. Att inte delge alls vad det är man som observatör ska iaktta kan dock verka oetiskt för somliga (Björndal 2005:44-45). Jag förklarade för alla dem som deltog i samlingarna om att förhållningssätt och bemötande var i fokus för min uppsats och klargjorda därmed syftet med arbetet men jag gick inte djupare in på detaljer och frågorna förrän efter samlingen. Tanken med intervjuerna var att jag och den förskollärare jag skulle intervjua skulle gå och sätta oss i ett enskilt rum för att kunna prata privat. Björndal (2005:93-94) anser att intervjuer bör ske i lugna klimat utan störande moment eftersom kvaliteten av det material som framkommer i en intervju är beroende av det klimat som skapas. Detta fungerade tyvärr inte i en enda barngrupp, pedagogerna kunde inte gå ifrån barngruppen och vi fick istället sitta i samma rum som barnen befann sig i för att samtidigt kunna ha ett öga på dem. De svar jag fick från pedagogerna antecknade jag direkt ner på ett papper.

Mina intervjuer är av kvalitativ typ. En kvalitativ undersökning innebär att forskaren försöker tolka det som kommer fram i intervjuer snarare än att generalisera dem till att gälla ett större urval, forskaren vill beskriva och förstå de fenomen som undersöks (Stukat 2005:32). Jag gjorde ett fåtal intervjuer med några pedagoger istället för enkätundersökningar med en större population. Detta eftersom syftet med uppsatsen inte är att förklara och förutsäga skeenden eller att generalisera de insamlade svaren till att gälla en större grupp människor. Jag ville tolka och förstå de personliga tankar de olika pedagogerna hade, inte finna mönster som gäller över en större population.

Jag använde mig således av respondentundersökningar då det är de intervjuade och deras tankar som står i centrum (Esaiasson, Gilljam, Oscarsson & Wängnerud, 2007:258). Då dessa intervjuer utgår från att ta reda på individers olika tankar och uppfattningar om olika fenomen kan de inte ses som sanna eller falska utan enbart som just den personens föreställning (Esaiasson m.fl. 2007:291). Jag hade färdiga frågor med mig ut till intervjusituationerna men ville inte att mötet skulle bestå av utfrågning från min sida utan vara ett samtal om de intervjuades tankar om samlingen, barnens delaktighet och deras eget förhållningssätt, min metod bestod med andra ord av samtalsintervjuer. Samtalsintervjuer går ut på att forskaren är ute efter de intervjuades egna tankar, åsikter och uppfattningar istället för att ställa frågor till ett slumpartat urval av människor för att kunna generalisera dessa svar som i en frågeundersökning (Esaiasson m.fl. 2007:259). Jag valde också att ha öppna frågor, detta innebär att frågorna jag ställer är desamma men det finns inga förutbestämda svarsalternativ (Esaiasson m.fl. 2007:259). Att jag ville ha öppna frågor berodde på att målet med intervjuerna var just att få fram pedagogernas egna tankar, med färdiga svarsalternativ hade dessa inte framkommit.

Jag använde mig av alla mina intervjufrågor i de intervjuer jag utförde och upprepade ofta de svar jag fick för att kontrollera så jag inte hade missförstått något. Björndal (2005:90) förespråkar att samtala och att fråga om det är något man funderar eller undrar över så att inga missförstånd sker.

4.4 Urval

Enligt Stukat (2005:56) är det av stor vikt att fundera kring vilka urval man ska göra, vilken undersökningsgrupp man vill ha. Jag funderade mycket över vilka förskolor jag skulle besöka

och vilka pedagoger jag ville intervjua innan jag begav mig ut. De förskolor jag besökte ligger alla i samma kommun, detta var ett medvetet val eftersom de därför tillhör en homogen miljö och detta skulle vara till hjälp i jämförandet av mina resultat. Tanken var också att jag skulle besöka förskolor med olika pedagogiska utgångspunkter, jag besökte därför en avdelning med utomhuspedagogik som inriktning och skulle även ha besökt en Reggio Emilia inspirerad förskola men det blev tyvärr ett bortfall av denna avdelning. De tre förskolor jag besökte och de lärare jag intervjuade har jag haft tidigare kontakt med, jag kunde därmed lätt få en tid för besök och då få tillgång till studiematerialet. Jag ville även att de pedagoger som höll i samlingarna och som jag då också skulle ha intervjuer med skulle vara utbildade samt verksamma förskollärare. Alla de intervjuade var kvinnor, detta var dock inget medvetet val utan berodde på att på alla de avdelningar jag besökte arbetade endast en man och han var inte ansvarig för samlingen då jag gjorde mitt besök.

Att jag använder mig av så få förskolor och pedagoger i min undersökning beror på att jag har valt en kvalitativ undersökningsmetod då det viktiga är att hitta mönster i svaren eller hur uppfattningarna skiljer sig respektive liknar varandra, inte hur vanliga dessa mönster eller uppfattningar är (Stukat 2005:62).

4.5 Felkällor, reliabilitet, validitet och generaliserbarhet

Jag har bestämt mig för att diskutera alla dessa ämnen i en och samma paragraf. Detta för att jag ville ta upp felkällor i varje begrepp och kunde därmed inte separera dem i olika bitar.

I min uppsats har jag i några få fall använt mig av sekundärkällor. Källor som utnyttjas ska vara primära och sekundärkällor bör undvikas då författaren har gjort en egen tolkning av ursprungskällans text (Stukat 2005:118). Jag fann det i vissa fall svårt att hitta texter från Vygotskij som tar upp de väsentliga begrepp som finns i teorin samt en okomplicerad skrift om hur man ser på lärande och utveckling i den sociokulturella teorin. Jag använde mig av Dysthes (2003) och Carlgrens (1999) texter trots att de är andrahandskällor då de har sammanfattat perspektivet på ett lättbegripligt sätt. Jag har dock använt mig av Vygotskijs (1995, 1999) texter också, jag har enbart utnyttjat de övriga källorna som ett komplement för att få en större förståelse för teorin. Jag refererar även till socialstyrelsens pedagogiska program utifrån Rubinsteins (1993) tolkning vilket beror på att jag inte kan hitta denna text från socialstyrelsen på Internet.

Reliabiliteten används som ett begrepp för ett så kallat mätinstrument för att mäta noggrannheten och tillförlitligheten i en uppsats. Det kan gälla feltolkningar, yttre störningar och felskrivningar, det kan finnas många olika brister (Stukat 2005:125-126). Jag har utfört observationer då jag mycket noggrant iakttagit och antecknat. Intervjuer genomfördes som ett komplement till observationen för att få en djupare förståelse för pedagogens perspektiv och motiv för förhållningssättet i samlingen. Dialogform användes i intervjun vilket medförde att jag gav uttryck för när något var otydligt eller när jag var rädd för missförstånd så dessa kunde klaras ut. Jag har inga skäl att anta att de intervjuade far med osanning och därmed vill jag påstå att mitt arbete har reliabilitet.

Miljön under mina genomförda intervjuer var inte de mest lämpliga, det var ett rörigt klimat fullt av störande moment och avbrott vilket Björndal (2005:93-94) är mycket kritisk mot. Jag kunde dock inte styra över detta då jag var tvungen att genomföra intervjuerna för att få fram mitt material då min uppsats skulle vara klar innan jul och fick då acceptera pedagogernas förslag att sitta i barngruppen då de inte kunde lämna denna. Hade inte tidsbristen funnits hade jag kanske kunnat komma ut vid ett senare tillfälle och gjort intervjuerna då. Stukat

(2005:66) skriver att kontakt med de som ska besökas och intervjuas krävs innan, man bör ha en lång framförhållning och ordna så att man har gott om tid för det som ska göras under besöket. Jag hade telefonkontakt med alla de inblandade innan besöket och vi samtalade om att genomföra både observationen och intervjun och att denna skulle ske enskilt mellan mig och pedagogen. Tyvärr blev omständigheterna sådana att detta inte kunde uppfyllas, vilket i mina ögon visar att verksamheterna är väldigt sårbara i och med ett stort antal barn och få pedagoger. Under intervjuerna blev jag och pedagogerna avbrutna av barnen ideligen och var vid ett flertal gånger tvungna att bryta upp intervjun och återgå till den vid ett senare tillfälle. På en avdelning drog intervjun ut i tre timmar då vi tog en del av frågorna när vi satt i barngruppen, en del av dem under pedagogens rast och de sista när pedagogen och barnen satt och åt lunch. Situationen blev naturligtvis hektisk inklusive för de barn som i vanliga fall brukar prata med sina lärare under lunchen. Att situationen blev stressig kan ha satt en viss prägel på frågorna och svaren i intervjun med. Intervjuernas resultat ses som intressanta i alla fall, bland annat för att även i den stressiga situation som uppstod så visade pedagogen kapacitet av att prata lugnt och vara harmonisk mot alla närvarande. Jag är medveten om att de störningar som var under intervjuerna kan ses som en försämring av mitt arbetes reliabilitet men jag tror inte att svaren jag fick under intervjusituationerna hade skiljts sig om jag hade gjort samma intervju en gång till, fastän om vi då hade suttit i ett enskilt rum, möjligtvis hade svaren blivit mer utförliga.

Svårigheter jag stött på som också kan påverka reliabiliteten är att jag enbart använde mig av anteckningar både under observationerna och under intervjuerna. Nu i efterhand hade jag önskat att jag hade använt mig av bandspelare under intervjuerna eftersom risken nu finns att jag har missat något väsentligt eftersom jag inte hann skriva så fort som de pratade alla gånger. Björndal (2005:71) förespråkar att använda bandspelare och/eller videoinspelningar för att få ut så mycket information som möjligt utan att missa något eller glömma i efterhand. Under observationerna hade jag kunnat videofilma pedagogerna och barnen, här är dock mina farhågor att ha missat något betydligt mindre. Samlingarna bestod av många långa pauser då vi inväntade reflektioner från barnen samt en hel del sånger och jag fick under dessa stunder tillfälle att skriva ner allt som skedde och sades. Att jag inte använde vare sig bandspelare eller videokamera var främst för att jag inte hade tid med att få tillstånd för att spela in eller filma från barnens föräldrar.

Stukát (2005:32) skriver att kvalitativa undersökningsmetoder ofta anses som alldeles för subjektiva då den som gör undersökningen lägger sina egna tankar och känslor på det som sker och tolkar utifrån sin egen förförståelse. Jag är medveten om att mina tidigare erfarenheter sätter sin prägel på vad jag uppmärksammade både under observationerna och under intervjuerna. Jag har försökt vara så objektiv som möjligt men är medveten om att jag kan ha gjort en tolkning och ett analysresultat som kan vara färgade av min förförståelse. Forskningsresultat ska vara så oberoende av den som gjort undersökningen som möjligt och ska vara värderingsfri menar Esaiasson med flera (2007:24). Jag försökte hålla mig neutral både under observationerna och intervjuerna som i litteraturgenomgången och i resultatet i uppsatsen. I slutdiskussionen har jag dock gett utrymme åt mina värderingar och åsikter om förhållningssätt och hur jag tycker att man bör bete sig och handla mot barn i förskolan.

Ett annat begrepp Stukát (2005:125) diskuterar kring är validitet vilket innebär att man kollar arbetets giltighet, man fokuserar på om man mäter det som man har som mål att mäta. Jag har i mina observationer och intervjuer lagt fokus på pedagogernas förhållningssätt, jag har försökt se och få en förståelse kring barnens delaktighet och hur de ges möjlighet till kommunikation. Mina frågor till de intervjuade utgår från om barnen har möjlighet till inflytande, om de har medbestämmanderätt över samlingens utformning, om de får ge uttryck

för sina tankar och hur pedagogerna ser på sitt bemötande mot barnen vilket är mitt syfte med uppsatsen. Detta måtte jag också genom observationer för att få syn på verkligheten och inte enbart förlita mig på lärarnas ord som Stukát (2005:49) skriver att man bör.

Jag är nöjd med mina intervjufrågor och de svar jag fått men nu i efterhand har jag funderingar kring dessa, de kunde ha varit mer utförliga och tagit upp mer av problematiken. Tanken med intervjuerna var att ha öppna frågor och låta information komma ur samtalet utan att fråga sakerna rätt ut. Öppna frågor innebär att intervjuaren har fasta frågor men det finns inga bestämda svarsalternativ, den intervjuade får med egna ord berätta och förklara skeenden, ofta förekommer också en dialog vid öppna frågor i form av följdfrågor (Esaiasson m.fl. 2007:259). Metoden kallas också ostrukturerade intervjuer och intervjuaren har då möjlighet att ställa frågorna i den ordningsföljd som känns lämpligast, formulera frågorna på det sätt som man tror är mest förståeligt för den intervjuade. Till skillnad från strukturerade intervjuer då alla frågor är fasta och den intervjuade får välja mellan olika svarsalternativ så sker den ostrukturerade intervjun i form av en dialog och intervjuaren kan använda sig av följdfrågor för att komma djupare i förståelsen av det sagda (Stukát 2005:39). Jag ville ha dialogformen på intervjun men jag önskar att mina frågor var mer rakt ställda och att de hade inbegripit mer av de syften jag hade med uppsatsen istället för att förlita mig på att det skulle komma fram i svaren trots att inte frågan ställdes. Jag insåg att jag hade velat prata mer om de sociala relationerna, att man lär i samspel med andra, hur pedagogerna ser på kommunikationen mellan barn och mellan barn och pedagoger samt mer om hur de tror att förhållningssättet påverkar lärandet. Jag funderade på om jag skulle ha skickat ut intervjufrågorna en vecka tidigare så pedagogerna hade haft mer tid på sig att fundera över dem, istället för att hastigt komma på där och då ens hela föreställning om samlingssituationer och försöka formulera den. Samtidigt var ju min tanke att inte på något sätt påverka samlingssituationen i förhand genom att låta dem se frågorna och ha dessa i bakhuvudet under samlingen, vilket Björndal (2005:44) skriver kan vara bra att undvika för att inte påverka beteenden. Jag funderar istället på om jag kanske hade kunnat lämna frågorna där till dem och låtit dem få en vecka på sig att skriftligt besvara dem och skicka tillbaka dem.

Stukát skriver att man ska undvika värdeladdade och ledande frågor. Värdeladdade ord är otydliga i sin utformning då olika personer ser saker på skilda sätt, exempelvis vad ofta innebär. Ledande frågor är också negativa eftersom de inte möjliggör en flexibilitet i svaret då man redan bestämt i förväg vad man vill ha svar på (Stukát 2005:39). Jag ställde en fråga angående vilka motargument pedagogerna hade mot att jag sa att jag var tveksam till samlingar eftersom jag anser att barnen ska upptäcka med kroppen och inte behöva sitta still. Jag är medveten om att denna fråga kan upplevas som ledande och kanske att jag borde ha omformulerat den. Min tanke var att få ut motargument för att jag skulle få en förståelse för hur viktiga pedagogerna anser att samlingarna är i förskolan samt för att själv få en mer positivt utvecklad syn på samlingssituationerna för min framtida yrkesprofession men nu i efterhand inser jag att frågan kunde ha ställts på ett annat sätt.

Stukát (2005:129) diskuterar kring att resultatet av en undersökning inte behöver vara generaliserbart, om resultatet enbart avser de personer som blivit undersökta är undersökningen mer av en relaterbar art vilket är en svagare form av generaliserbarhet. Att kunna generalisera resultat innebär att de svar man får av resultaten måste kunna vara karakteristiska också för en mycket större grupp människor (Esaiasson m.fl. 2007:189). Detta gäller inte mitt arbete, jag kan inte påstå att det de pedagoger jag intervjuade sa även skulle uttryckas hos andra förskollärare. Däremot är mitt arbete relaterbart vilket innebär att man beskriver sin undersökning så noggrant som möjligt så att andra kan göra jämförelser med studien med egna undersökningar (Stukát 2005:129). För att undersökningen ska räknas som

generaliserbart ska urvalet vara representativt, man bör ha en någorlunda stor undersökningsgrupp samt endast ett litet bortfall. En svaghet med mitt arbete är omfånget av observationer och intervjuer. Min tanke var från början av detta examensarbete att jag skulle observera samlingar på fyra olika avdelningar på tre olika förskolor i en grannkommun till Göteborg och ha intervjuer med de pedagoger som var ansvariga för samlingarna på varje avdelning. Tyvärr blev det inte riktigt så. Jag gjorde observationer och intervjuer på tre olika avdelningar varav två av dessa avdelningar ingår i samma enhet. Den fjärde förskolan fick jag aldrig komma ut och besökt. Först var det svårt att få prata i telefon med den pedagog som ställde upp för att vara med i undersökningen. Sedan blev mötet inställt på grund av att barnantalet var så lågt. Den enda dagen vi kom överens om att ha observationen var dagen innan jul och de flesta av barnen gick då på juledighet. Jag funderade på om jag skulle försöka få tillgång att besöka en annan förskola istället men beslutade att tiden var knapp som den var och då jag ville lägga mer fokus på att få ner texten i min uppsats valde jag därför att dessa tre avdelningar jag varit ute på fick räcka för min undersökning.

4.6 Etik

Min uppsats kan ses som känslig då jag diskuterar kring pedagogers barnsyn och människosyn och hur dessa synsätt visar sig i praktiken. Jag har tagit hänsyn till vetenskapsrådets codex (<http://codex.vr.se>) för detta arbete. Jag har även använt mig av de etiska principer som Stukát (2005:130) tar upp i sin bok *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Informationskrav, samtyckeskrav, konfidentialitetskrav och nyttjandekrav är de principer han diskuterar kring. Informationskravet innebär att den deltagande ska informeras om att medverkan är frivillig och att deltagaren kan avbryta sin medverkan när som helst, information ska också ges om vad syftet med uppsatsen är och vilka möjliga risker för obehag som kan finnas för den medverkande. Samtyckeskravet medför att de som medverkar i en undersökning själva avgör och bestämmer över detta deltagande. Den deltagande beslutar över hur länge och på vilka villkor de ska medverka och att de när som helst kan avbryta sin medverkan utan påföljder. Konfidentialitetskravet står för de medverkandes rätt till anonymitet, de deltagande ska vara medvetna om att inga namn, personuppgifter eller känsliga uppgifter kommer att utlämnas. Stukát skriver att man också kan underteckna en skrift om tystandsplikt om uppgifterna är väldigt känsliga, detta var dock inget som jag och de pedagoger jag intervjuade gjorde då ämnet inte kändes fullt så känsligt. Nyttjandekravet innebär att de resultat man får ut av undersökningen enbart får användas till den forskning den var avsedd för, resultaten får inte användas för till exempel kommersiellt bruk (Stukát 2005:130-132). Dessa fyra krav gjorde jag de intervjuade medvetna om innan samtalen ägde rum.

5. Resultatredovisning

I resultatredovisningen kommer observationerna delas upp och beskriva de olika förskolorna och de samlingar jag deltog i var för sig, delar av intervjuerna kommer även att vävas samman med observationerna. Resterande delar av intervjun kommer sedan att redovisas i ett eget kapitel då det var svårt att få in dem i observationsmaterialet utan att tappa den röda tråden, jag ville dock inte utelämna dessa frågor eftersom jag ansåg att de var väsentliga för arbetets syfte. Jag ville även i intervjukapitel se vilka likheter och skillnader som framkom under intervjuerna med de olika förskollärarna. Den största anledningen till att dessa svar dokumenteras i resultatet beror dock på att de kommer att diskuteras i slutdiskussionen och läsaren bör då ha fått tillgång till dessa svar. I resultatredovisningen kommer inte mina egna tankar och åsikter tas upp. Stukát (2005:135) skriver att man kan i denna del av uppsatsen ha med ett analyserande och tolkande avsnitt av de intervjusvar man fått. Jag har dock valt att lägga dessa åsikter i min slutdiskussion. Jag har i avsnittet om intervjuer blandat intervjusvar med vanlig löpande text för att nyttja variation och undvika att bryta tankebanan (Stukát 2005:135). Anledning att jag har delat upp intervjusvaren i underrubriker är för att göra det tydligare vilka områden jag har valt att fokusera mot. Jag har försökt se till att alla intervjuer fått en någorlunda likartad plats i min resultatredovisning.

5.1 Urval

De pedagoger jag tog kontakt med för att få lov att observera och intervjua är alla utbildade och verksamma förskollärare, de är alla kvinnor och befinner sig i åldrarna mellan 26 och strax över 50 år. De var alla positiva till att delta i denna undersökning då de alla på olika sätt gav uttryck för att det även kunde bli en lärandesituation för dem när deras förhållningssätt synliggörs för dem själva.

Jag kommer inte att använda namn på vare sig på förskolorna eller på pedagogerna, som deltog, på grund av etiska principer och rätten till anonymitet (Stukát 2005:131). Jag kommer istället att namnge dem som förskola 1, 2 och 3. På samma sätt kommer jag ge namn åt pedagogerna, pedagog 1 kommer då att tillhöra förskola 1 och så vidare. Vid något tillfälle använder jag mig av namn på barn men dessa namn är då figurerade. I de fall jag dokumenterar de svar jag fått under intervjuerna står I för intervjuaren, det vill säga mig, och P för pedagogen som svarar.

5.1.1 Beskrivning av förskola 1

Förskolan ligger i en grannkommun till Göteborg och består av tolv avdelningar som alla ligger under samma tak. Förskolan arbetar med teman som sträcker sig över ett år för att ge barnen ett sammanhang i lärandet, för tillfället har man valt Nalle Puh som tema. Förskolan har ett 1 till 12-årsperspektiv och samarbetar därför med den närliggande skolan där man använder sig av samma tema som i förskolan. Språk, matematik och problembaserad skolutveckling (PBS) är stora inslag i verksamheten. PBS innebär att pedagogerna har ett undersökande och utforskande förhållningssätt och att pedagogerna har mer inflytande över den pedagogiska verksamheten på den enskilda förskolan samt att barnen har mer inflytande över sitt eget lärande (www.kau.se/pbs). Alla avdelningar har barn mellan ett och fem år och tre pedagoger, blandat förskollärare och barnskötare, arbetar på varje avdelning.

5.1.2 Beskrivning av förskola 2

Förskola 2 är också belägen i samma grannkommun till Göteborg som förskola 1. Denna enhet består av tretton avdelningar men är uppdelad på tre olika hus. I denna enhet är barngrupperna mer uppdelade efter ålder, därmed finns det grupper med barn som är mellan ett och tre år gamla samt avdelningar där barnen är mellan tre och fem. På varje avdelning arbetar tre pedagoger vilket är blandat förskollärare och barnskötare. Enheten har språket, sagan och skogen som fokus. Sagan ligger till grund för det tematiska arbetssättet vilket nyttjas för att göra barnens lärande sammanhängande och mångsidigt, varje tema löper i ett år och för tillfället har de Barbapappa som tema. Barbapappa är en saga som handlar om en Barbapappa, Barbamamma och deras sju barn. På enheten finns två utvecklingsledare, två IT-pedagoger och två kvalitetspedagoger som genom aktionsforskning handleder varje arbetslag i att kvalitetssäkra verksamheten.

På avdelningen jag besökte är barnen mellan ett och tre år och består av sexton barn. Under denna dag var elva barn närvarande och två pedagoger deltog i samlingen. Varje barn får vid samlingen en liten matta i form av en cirkel med sitt kort och sitt namn på, pedagogerna placerar ut dessa så att barnen vet vart de ska sitta. En ring av mattor bildas på golvet och barnen och pedagogerna sätter sig ner. Jag har i förhand tagit reda på att syftet med denna samling är att pedagogerna ska introducera Luciasångerna för barnen och även göra dem medvetna om att deras föräldrar ska komma till förskolan och titta på barnens uppträdande på Luciadagen.

5.1.3 Beskrivning av förskola 3

Denna avdelning tillhör samma enhet som förskola 2 och har därför samma profilering och arbetssätt. De har därmed samma tema som förskola 2 vilket är Barbapappa. Skillnaden är att denna avdelning har utomhuspedagogik som inriktning och är därför mestadels av verksamheten ute i skogen eller på gården, även vid matsituationer och vila. Här är barnen mellan tre och fem år gamla och på avdelningen går tjugo barn. Tre förskollärare arbetar på avdelningen, alla tre pedagoger deltog i detta moment men de hade alla olika roller och var därmed ansvariga för olika delar i samlingen. En lärarstudent var också närvarande men hon satt endast med och hade ingen delaktighet eller ansvar i samlingens utformning.

5.2 Observationer

5.2.1 Samling förskola 1

Samlingen jag observerade var en temasamling då barnen tillsammans med pedagogerna på olika sätt utgår från Nalle Puh i sitt lärande. Syftet med denna samling, vilket kom fram i intervjun var att prata vidare om Kanin och att testa nya tekniker, använda kriterier, limma, arbeta med silkespapper vilket så lätt går sönder. Finmotoriken och kreativiteten skulle ligga i fokus.

Avdelningen jag besökte samarbetar med grannavdelningen för att kunna dela upp barnen efter ålder och utvecklingsnivå eftersom det är svårt att lägga nivån på samlingen så att den passar alla när ålderskillnaden är så stor. Barnen från dessa två avdelningar delas in i tre grupper och en pedagog från varje avdelning är med i varje grupp. Under denna samling medverkade då två pedagoger, en från avdelningen jag besökte och en från avdelningen bredvid samt sex barn som alla är tre år. Barnen har tidigare under terminen skapat ett

landskap, vilket ska föreställa Sjumilaskogen i vilken Nalle Puh och hans vänner bor. Landskapet är målat på ett stort papper som är upphängt på väggen, det består av målad brun jord, grönt gräs och en blå himmel, där finns träd och Nalle Puhs hus. Barnen har även tidigare klistrat upp löv på landskapet och målat en stor sol på himmelen. Under denna samling skulle barnen tillverka Kanins morötter som sedan skulle klistras upp på landskapet

Samlingen startar med att pedagogerna och barnen sätter sig i en ring på golvet och pedagog 1 frågar barnen hur de mår och om de har några gissningar på vad de ska få göra denna dag. En flicka berättar att hon hade legat och mått dåligt några dagar tidigare och kräkt. En annan flicka berättar att hon har målat naglarna. Pedagog 1 tittar hela tiden på det barn som pratar och är nogga med att möta barnets blick. Till flickan som hade mått dåligt ställer pedagog 1 följdfrågan hur hon mår nu. När barnen berättat färdigt om sig själva tar pedagog 1 fram en bok om Nalle Puh och små mjukdjur, det är Nalle Puh, Nasse och Kanin som kommer på besök. Pedagog 1 frågar barnen vem de träffade igår och ger dem en lång stund på sig att fundera. När ingen kommer på vem det var ger pedagog 1 ledtrådar på hur figuren ser ut, exempelvis säger hon att denna figur har långa öron och två väldigt stora tänder. Hon ger även förslag på figurens personliga egenskaper, exempelvis tycker han om att städa och pyssla i sitt land. Mellan varje ledtråd väntar hon lite för att låta barnen tänka. Tillslut kommer en pojke på att Kanin var där dagen innan. Pedagog 1 tar då upp mjukdjuret som föreställer Kanin och säger hej till barnen med förvrängd röst. Kanin meddelar att han sett det landskapet barnen gjort men att han saknar morötter där, han ber barnen hjälpa honom att tillverka morötter så han slipper gå hungrig. Barnen ställer genast upp och vill hjälpa till.

Barngruppen och pedagogerna förflyttar sig till bordet där det ligger material framme. Pedagog 1 håller upp den bok hon tog fram i samlingen och visar på en bild upp Kanins morötter, hon ställer frågor till barnen om hur moroten ser ut angående färg och form. Morötterna barnen ska få tillverka är av papper och ligger redan utklippta på bordet. Övrigt material består av orangea pennor vilka barnen ska få använda till att måla pappersmoroten med och grönt silkespapper som är utklippt som långa remsor och ska fungera som blast. Barnen målar sina morötter, några täcker inte pappersmoroten med orange färg och pedagog 1 frågar då om barnet vill måla med orange färg där med eller om de vill ha det vitt. När barnen svarar att de vill ha det vitt accepterar pedagog 1 detta. Blasten ska limmas fast på moroten när denna är färdigmålad, pedagog 1 visar åter igen upp boken och försöker få barnen att uppmärksamma vart blasten sitter på moroten. Barnen studerar bilderna och limmar sedan lite på moroten. När pedagog 1 ser att blasten på grund av för lite lim kommer att ramla av ber hon barnen ta mera lim på. Den andra pedagogen som deltar i samlingen limmar istället själv för några av de barnen som är med. När morötterna ska limmas upp i Sjumilaskogen sitter först den andra deltagande pedagogen med de barn som gjort klart sina morötter, en och en får de gå fram till henne och hon tar morötterna från barnen, stryker på lim och trycker fast dem i landskapet. Efter en stund byter de två pedagogerna plats och pedagog 1 ska istället hjälpa barnen att få upp morötterna. Barnen får då själva stryka lim på moroten och tillsammans placerar de upp moroten på väggen. Barnen samlas sedan runt bordet igen och de sjunger tillsammans slutsången för temasamlingen.

5.2.2 Samling förskola 2

Pedagog 2 startar samlingen med att de alla sjunger namnsången vilket innebär att man sjunger namnen på alla de som är med i samlingen. Efter detta frågar pedagog 2 barnen vilka det är som är borta denna dag. Flera av barnen utropar sina egna namn och säger att de är där, pedagog 2 bekräftar detta genom att upprepa de namn som barnen ropar ut. Ett barn säger till exempel om sig själv: ”Erik är här.” ”Ja, Erik är här,” svarar då pedagog 2. När barnen

berättat klart vilka som är närvarande ställer pedagog 2 om frågan om vilka som saknas och inväntar svar. Barnen sitter länge tysta och funderar, pedagog 2 försöker då hjälpa barnen att minnas genom att ljuda de första bokstäverna i de namn på de barn som inte deltar denna dag. Vissa av namnen kommer barnen på genom ljudningen, andra är svårare och pedagog 2 får ljuda hela namnet för att barnen ska inse vem hon syftar på. Pedagog 2 har en stor låda med sig som står framför henne och barnen är väldigt nyfikna på vad den innehåller, frågan ställs flera gånger och pedagog 2 svarar mystiskt tillbaka att det får vi se. Även när barnen ställer frågorna mitt i hennes försök i att få barnen att komma på vilka som är borta genom ljudningar, avbryter hon sig för att besvara dessa och återgår sedan till namnmomentet. När alla de barn som är borta för dagen har räknats upp utropar ett barn ”Barbalala” och pekar upp mot hyllan ovanför pedagogen där hela Barbafamiljen sitter. Barbalala är den musikaliska figuren i Barbafamiljen och brukar därför delta i samlingen. Den andra pedagogen som deltar i samlingen ber pedagog 2 ta ner Barbalala så hon kan vara med och sjunga vilket pedagog 2 gör.

Den stora hemliga lådan öppnas sedan, dock inte helt så alla barnen kan se, pedagog 2 snarare spanar in i lådan och ger ifrån sig ett mycket överraskat och glatt uttryck. Hon plockar fram en liten docka bärandes en vit klänning och med ljus på huvudet. Pedagog 2 ställer frågan till barnen vem de tror att det är. Barnen svarar att det är Lucia och de sjunger ”Sankta Lucia”. Pedagog 2 tar sedan fram sak efter sak ur lådan och låter hela tiden barnen lista ut vem det är. Vissa av gångerna visar hon inte figurerna utan förklarar istället för barnen hur de ser ut och låter därefter barnen gissa. Då barnen kommer fram till vilken sång det är pedagog 2 syftar på sjunger de tillsammans denna. När vi kommer fram till ”En sockerbagare” har pedagog 2 inget hjälpmedel att plocka fram ur lådan och använder sig istället av sitt kroppsspråk för att kommunicera vilken låt hon menar, hon låtsas att hon har en kavel i händerna och kavlar med tydliga rörelser på golvet framför sig. Barnen har inga svårigheter med att tyda detta och kommer snabbt på vilken låt det är. Varje gång barnen kommer på vilken låt det är som ska sjungas säger pedagog 2 detta högt så att alla hör och kan delta i sången, en pojke upprepar den låt pedagog 2 nämner hela tiden. Pedagog 2 bekräftar detta med ögonkontakt, en nick och ett leende, ibland svarar hon också jakande på detta. När pedagogerna och barnen sjunger ”En liten gris av marsipan” ställer sig två av barnen upp. Den andra pedagogen som deltar drar genast en parallell till låten och frågar glatt barnen: ”Oj, blev ni så stora?” Detta eftersom grisen i sången växer och blir stor. När vi kommer till sista sången säger pedagog 2 att den är ganska svår och på ett annat språk, nämligen engelska. Vi ska sjunga ”We wish you a merry christmas”. Den andra pedagogen frågar då vad detta betyder, frågan är här ställd till pedagog 2 och hon förklarar för barnen samt översätter texten. Efter att barnen tillsammans med pedagogerna sjungit denna sång var samlingen slut.

5.2.3 Samling förskola 3

I början av samlingen sitter en pedagog tillsammans med alla barnen, pedagogen ber ett av barnen räkna hur många barn som är med i samlingen denna dag och barnet reser sig och går ett varv runt för att räkna alla. Ett annat barn får sedan räkna alla vuxna och pedagogen påminner då om de två förskollärare som för tillfället inte är närvarande. Plötsligt knackar det på dörren och pedagog 3 stiger in, utklädd som Barbastark. Barbastark har med sig en gitarr och berättar att han hittade den på vägen, han frågar barnen vad det är och vad man gör med den. Barnen berättar att det är en gitarr och att man spelar musik på den. Barbastark försöker på olika sätt spela på gitarren, bakom nacken, som en cello och barnen skrattar och försöker beskriva på vilket sätt det är enklast att hålla i gitarren. Alla barnen verkar här vara väldigt engagerade och ropar rätt ut olika förslag. Till sist lyckas Barbastark med hjälp av barnen få till det, då kommer en av de andra pedagogerna på avdelningen, han är utklädd till Barbalala.

Barbalala är nedstämd eftersom hennes gitarr är borta. Barbastark har nu sprungit och ställt sig i ett hörn och gömmer gitarren bakom ryggen. Barnen berättar för Barbalala att Barbastark har gitarren. Barbastark säger att det är hans gitarr, den har han hittat och det man hittar får man behålla. Barbalala blir nu väldigt ledsen och tycker inte det känns bra alls, det är ju hennes gitarr. Pedagog 3 som sitter på golvet med barnen frågar dem om de kan hjälpa till att lösa situationen så det känns bra för både Barbastark och Barbalala. Barnen kommer med olika förslag och enas slutligen om att de borde turas om med gitarren. Barbalala säger att det är okej om Barbastark vill låna den men att han inte bara får ta den. Barbastark säger att det känns bra om de kan turas om med gitarren och de blir vänner igen och tackar barnen för hjälpen. Syftet med detta moment var, enligt pedagog 3, att barnen skulle få syn på etiska konflikter och få möjlighet att se dilemmat ur ett annat perspektiv än sitt eget och de skulle få vara med och hjälpa samt lösa problemet.

I nästa moment ska Kompismedaljen delas ut. En av frågorna jag ställde under intervjun var vad syftet med samlingen var. Pedagog 3 sa att med just denna samling fanns det många syften eftersom det var så många olika moment i.

I: *Om vi fokuserar på ett moment i taget, vad är syftet med kompismedaljen?*

P: *Det momentet använder vi för att leda in barnen på ett lustfyllt sätt. Vi vill bekräfta och berömma gott beteende. En pojke i gruppen får alltid negativ respons från de andra barnen och detta måste vi åtgärda. Vi vill skapa en god stämning i gruppen och fokusera på det som är positivt och det goda vi gör för varandra.*

Ett barn ska ge medaljen till ett annat barn i gruppen för något snällt som detta barn gjort mot honom/henne. Ett barn räcker upp handen och säger ”Jag vill ge medaljen till Robert för han gör mig så glad.” Pedagogerna bekräftar detta men säger att Robert redan fått kompismedaljen denna termin och att den får ges till någon annan istället. När medaljen delas ut till ett barn som inte tidigare fått den är pedagog 3 noga med att fråga både barnet som fick medaljen som barnet som gav den om hur det känns, om de blir glada och om det känns bra.

Efter detta ska Luciasångerna sjungas. Ett av barnen i gruppen har varit med och planerat samlingen och hon är den som tar fram de saker som ska representera de olika sångerna ur en stor låda. Barnet ger vidare dessa figurer till pedagog 3 som visar upp den för alla barn som då får gissa vilken sång det är som ska sjungas. Barnet som ansvarar för samlingen plockar även upp en bild ur lådan på den sång som barnen säger och sätter upp denna på väggen för alla att se. När sångerna sjungs är pedagog 3 noga med att använda kroppen som uttrycksätt, hon använder sig av tecken som stöd i verksamheten för förtydliga vad det är som sjungs. När alla låtarna har gått igenom tar pedagog 3 fram ett stort paket, det är upplevelsekalendern, en sorts julkalender.

P: *Upplevelsekalendern är också ett syfte med samlingen, tanken är att upplevelsekalendern ska skapa lust och stämning, barnen ska tillsammans försöka lista ut vad det är i paketet och får då arbeta med problemlösning. Språket är också ett stort syfte i detta moment, språket i ramsan som rimmar är av mer avancerad kvalitet och ska utmana barnen i den språkliga förmågan. Vi ville inte ha en adventskalender då barnen får en sak att ta med sig hem, vi vill istället att barnen tillsammans med oss vuxna ska skapa eller göra något på förskolan och att vi då gör julkalendern till ett lärandemoment.*

Innan paketet öppnas läser pedagog 3 upp en dikt som ligger på paketet. Dikten hänvisar till vad som kan finnas i paketet men talar inte om rätt ut vad det är, istället får barnen gissa. När

barnen listat ut vad som finns i paketet, vilket är pepparkaksdeg, får de lämna samlingen för att gå ut och tillsammans med pedagogerna baka pepparkakor.

5.5 Intervjuer

5.5.1 Förhållningssätt

Under intervjuerna diskuterade vi mycket kring det förhållningssätt pedagogerna har, jag gav lite *feedback* på det jag hade uppmärksammat i samlingarna och detta diskuterade vi kring. Förskollärarna verkade i dessa diskussioner mycket medvetna om hur de bemötte barnen och vilka tankar de hade kring sina förhållningssätt, barnsynen bestod av att barnen är kompetenta med egna tankar och funderingar och att dessa skulle tas tillvara på, barnen skulle vara delaktiga och kunna påverka och alla skulle lyssnas på.

I: *Hur tror du att ditt förhållningssätt påverkar barnens lärande i samlingen?*

P2: *Jag tror det påverkar dem positivt att de får känna delaktighet. De ska inte bara sitta och lyssna utan få tänka och ställa frågor.*

P3: *Jag försöker jobba mycket med att få barnen att reflektera. Det ska vara lustfyllt, det viktiga är inte ha samlingar varje dag utan att låta barnen vara delaktiga. För vem skall gör vi det här? Det är viktigt att tänka på. Man misslyckas aldrig, man får erfarenheter och dra lärdomar efter det.*

P1: *Jag är helt övertygad om att mitt förhållningssätt påverkar barnens lärande och utveckling i exempelvis samlingar. Genom mitt sätt att fråga barnen kan jag skapa ett klimat där barnen får utrymme för att reflektera och delge erfarenheter genom att ställa öppna frågor och på så vis komma till insikt eller att lära av kompiserna. Motsatsen är jag ställer en styrd fråga där jag förväntar mig ett rätt svar, vilket barnen också kan känna av och därför inte vågar svara. Det senast tror jag alltså inte på. Jag tror också det är viktigt att jag som lärare måste ha en medvetenhet om vad det är jag vill att barnen ska lära eller utveckla, När jag har det kan jag försöka ta reda på vad barnen har för nuvarande förståelse kring läroområdet för att kunna utgå och utmana barnen där de befinner sig i sin förståelse. Har man ingen tanke eller medvetenhet kring vad man vill att barnen ska lära mer om är det också svårt att utmana barnen på rätt sätt. Sen tror jag också på att det är viktigt att lyfta barnens olika erfarenheter och lärdomar och att dessa blir tydliga för de andra barnen så man skapar ett klimat och tillfällen där det ges utrymme att lära av varandra. Något som jag försöker tänka på som jag använder som lite av riktlinjer är de 4 U:na Upptäcka, Uppfatta, Utmana och Utveckla.*

5.5.2 Barnens uttrycksmöjligheter

Vad barnen har för uttrycksmöjligheter svarade alla tre förskollärarna att barnen har goda möjligheter till kommunikation, man ignorerar inte deras kommentarer utan försöker snarare spinna vidare på barnens idéer som kan leda vidare till något helt annat än vad som var tänkt med samlingen. Frågor ställs till barnen så de får möjlighet att reflektera och komma med förslag och svar. Pedagog 1 svarade också att man frågar mycket eftersom man vill veta vad barnen har för förståelse, detta är av vikt eftersom det är den man ska bygga vidare på sedan. Jag ställde också frågan om barnen har någon möjlighet att påverka hur samlingen går till. Detta svarade lärarna väldigt olika på:

- P1: *Nej, det har nog pedagogen gjort. Barnen påverkar i den grad att man känner när det går bättre och sämre. Vi utvecklar sedan vidare det barnen visade intresse för. Man skulle kanske kunna låta barnen styra samlingen om man påverkar dem genom en bok eller liknande, ska de styra helt själva så blir det nog för abstrakt för dem.*
- P2: *Vi frågar ibland vad barnen vill göra på samlingen. De äldsta frågar vi i alla fall ibland. Annars frågar vi också under själva samlingen om barnen har något önskelåt som de vill sjunga och så.*
- P3: *Ja, ett barn och en pedagog planerar samlingen en vecka framöver. Barnen bestämmer då allt, vilka sånger vi ska sjunga, om vi ska leka något, använda instrument eller något annat. Alla barnen får vara med och planera en gång per termin. Detta är också en del av syftet, att barnen ska känna delaktighet i utformningen av verksamheten. Nu var vi dock med och styrde lite med tanke på att vi måste öva på Luciasångerna men för övrigt är det barnens val och även nu får de bestämma vilka Luciasånger som ska sjungas.*

5.5.3 Andra vuxnas roller

På frågan vad de övriga pedagogerna som inte planerat och har ansvar för samlingen har för uppgifter under denna stund svarade pedagog 2 och 3 att de har mer koll på barnen. De placerar sig strategiskt bredvid de barnen som har svårt att sitta still och koncentrera sig så pedagogerna exempelvis kan lägga en lugnande hand på ryggen och därmed skapa en lugn stund och ge trygghet till den som behöver det, detta så att den pedagog som har samlingen kan koncentrera sig på det han/hon ska göra. Pedagog 3 sa också att i vissa samlingar har man planerat att alla pedagoger ska vara delaktiga, i andra fall inte men oavsett detta ska alla vara delaktiga i hur pedagogen har tänkt med samlingen och ha samma tanke om syftet. Pedagog 1 hade en annan tanke:

- P1: *De andra pedagogerna ska inte ha ansvar för att barnen koncentrerar sig, den som har samlingen har för uppgift att fånga alla barnen, istället har de andra mer ansvar för att exempelvis snyta näsor och svara i telefon bland annat.*

Jag ställde frågan vad förskollärarna gör när samlingen inte fungerar som planerat, om barnen är oengagerade och oinspirerade, när de blir rörliga och inte vill vara med på det pedagogerna planerat.

- P1: *Då har man misslyckats. Tanken med samlingen är att barnen ska fångas och ha en givande stund. Fungerar inte detta får man bryta samlingen.*
- P2: *Då får man tänka om, man får göra en ny vändning, bryta sin planering och försöka locka dem på ett annat sätt. Samlingen är ju till för barnens skull.*
- P3: *Jag utvärderar samlingen efteråt, har den inte fungerat som jag trodde så tar jag med mig denna erfarenhet till nästa gång jag har samling, man lär sig något och får mer erfarenheter av sådana situationer.*

Jag följde upp detta med att fråga vad pedagogerna hade för motargument om jag säger att jag är tveksam till samlingar för att jag inte tycker det är meningen att barnen ska sitta still utan att de ska få uppleva med kroppen. Ingen av pedagogerna hade något motargument till detta. Ingen av dem tyckte att syftet var att sitta still, däremot krävs det av dem att i vissa delar i samlingen att de sitter stilla, men detta är inte syftet.

P1: *Barnen vill gärna upptäcka och utforska, de därför lätt blir rörliga, de vill göra något praktiskt. Man måste hitta balansen mellan detta moment att sitta still och en aktivitet.*

Pedagog 2 och 3 menade att man kanske borde ha lite mer ”hoppis och skuttis” samlingar då barnen får röra på sig, men även i de samlingar som de sitter ner så ska de vara delaktiga genom att ställa frågor och få frågor att reflektera över. Både pedagog 1 och 3 tyckte att det var lättare att fånga alla barnen när de var uppdelade i mindre grupper. Pedagog 1 har en barngrupp där barnen är mellan 1 och 5 år gamla och hon ansåg att det var svårt att lägga samlingen på en nivå som passade alla. Detta var en tanke pedagog 3 hade också, hennes barngrupp består av barn mellan 3 och 5 år men deras utvecklingsnivåer är inte densamma bara för att de befinner sig i ungefär lika ålder.

P3: *Barnens intressen avgör också hur engagerade de är och därför blir de mindre grupperna mer gynnsamma då man kan utgå från vad som är betydelsefullt för dem. Under en sådan samling vi hade i våras då barnen var uppdelade pratade en pojke om spindelmannen och det fascinerade hela den lilla gruppen. Man märkte hur mycket större möjligheter det fanns för barnen att lära av varandra när de hade tid att lyssna på varandra och diskutera, det var väldigt tydligt att de faktiskt tog del av varandras erfarenheter. I dessa grupper får också barnen mer möjligheter att uttrycka sig, det finns mer tid till varje barn, vi vuxna kan visa mer nyfikenhet på hur barnen tänker.*

5.5.4 Samlingssituationer i helhet

En av de frågor jag ställde till pedagogerna var hur de såg på samlingssituationer i helhet, vad de går ut på. Pedagog 1 och pedagog 2 uttryckte att de anser att syftet ändras efter vilken sorts samling man ska ha, om det är språk-, matematik- eller temasamling. De diskuterade dock att oavsett fokus på samlingen så finns det ett övergripande syfte. Pedagog 1 fördjupade denna tanke genom att förklara att hon ansåg att det lustfyllda ska vara i centrum. Hon menade att det handlar om att fånga barnen, barnens nyfikenhet ska styra och denna nyfikenhet ska stå till grund för det som ska upptäckas, utforskas och utvecklas vidare. Pedagog 2 ansåg att grupp känslan och gemenskapen var stora syften, detta var även Pedagog 3 fokus.

P3: *Det är ett sätt att få ihop barngruppen, skapa en vi-känsla. Alla dessa individer ska bli en grupp. Samlingen ska inte vara för samlingens skull utan ha ett genomtänkt syfte då alla pedagoger har en samsyn på verksamheten och det vi gör.*

Angående syftet med den samlingen som jag observerade och om pedagogerna trodde barnen hade tagit till sig det syfte momentet hade var svaren lite tvekande.

P1: *Nja.. Barnen har nog tagit till sig hur en morot ser ut. Syftet var väl främst kreativitet och finmotoriken, att använda nya material. Jag vet inte om barnen fick en förståelse för syftet. Tog de med sig något så tror jag nog att de tog med sig hur en morot ser ut.*

Den nya tekniken som pedagogen ville att barnen skulle ta till sig fick de utfört men kanske var det inte främst detta som barnen tog med sig.

P2: *Det är svårt att svara på, man vet ju aldrig riktigt. De äldsta barnen blev nog lite medvetna om att det är Lucia och att föräldrarna ska komma ut på besök och titta på när de sjunger.*

P3: *Ja, barnen tog till sig syftet, det var lustfyllt och barnen var delaktiga. Ja, det tror jag absolut.*

6. Slutdiskussion

6.1 Vikten av sociala relationer

I det sociokulturella perspektivet säger man att vad som lärs och hur det lärs är beroende av interaktionen med andra (Dysthe 2003:9). Detta diskuteras även i symbolisk interaktionism där lärandet ses som socialt betingat (Trost & Levin 1999:9). Om barnet inte kan utvecklas utan samspel med andra blir de personer som existerar runt barnet avgörande för vad barnet lär samt hur lärandet sker. Trost och Levin (1999:91) diskuterar att det samhälle och de grupper ett barn tillhör kommer avgöra vilken förståelse och vilka uttrycksätt barnet kommer att utveckla. Vad det är för signifikanta andra (Trost & Levin 1999:60) som befinner sig runt barnet är då av stor betydelse för en lyckad utveckling. Jag menar inte här lyckad i den bemärkelsen att barnet senare i livet ska bli framgångsrikt, vad jag menar med lyckad utveckling är en positiv och gynnsam uppväxt då barnet får möjlighet att utveckla självförtroende och känna tillit till sig själv och har med sig ett demokratiskt tänk och ser vikten av allas lika värde.

Pedagoger har olika sätt att förhålla sig till barn och om vissa förfaringsätt är mer gynnsamma för lärande och för med sig en positiv syn på ny kunskap bör de barn som varit i kontakt med de metoderna ha bättre förutsättningar för att utveckla sitt lärande. Utifrån den litteratur jag har skrivit om i kapitel 3 om teori och litteratur blir det tydligt att författarna ser lärandet som ett socialt skeende, barn skaffar sig erfarenheter i kontakt både med vuxna och med andra barn. Pedagoger på förskolan måste då förhålla sig till detta och möjliggöra situationer då barnen får delge sina erfarenheter både i kommunikation och i aktivitet. Pedagog 1 diskuterade detta under intervjun, hon påpekade att läraren måste skapa tillfällen och ett klimat där det är möjligt för barnen att lära av varandra. Samlingen bör vara ett sådant tillfälle då sociala och kulturella aspekter synliggörs (Rubinstein 1993:67).

Lärandet är situerat, det är med andra ord beroende av sin kontext (Dysthe 2003:42). Miljö, situation och grupp spelar roll för hur lärandet sker. Pedagog 1 och 3 pratade om att dela upp barnen på avdelningarna i mindre grupper bland annat för att kunna lägga nivån på det som ska tas upp i samlingen och för att kunna utgå från barnens intressen samt ha mer tid till varje barn. Enligt dessa pedagoger bör lärandet vara mer gynnsamt och lustfyllt om gruppen har ett gemensamt intresse och kunskapsnivån kan läggas på eller strax ovanför barnens förförståelse för att kunna utmana barnen vidare åtminstone om pedagogen lyfter barnens tankar och åsikter och ser samspelet som ett bidrag till varje barns utveckling. Pedagog 3 diskuterade kring de samlingar de haft med smågrupper och hur den sociala interaktionen vid dessa tillfällen synliggjordes och hur mycket tydligare det blev att barnen tog del av varandras erfarenheter och lärde av varandra. Pedagog 1 diskuterar detta när vi pratade om förhållningssätt, hon menade att hon använder öppna frågor utan rätt svarsalternativ för att barnen själva ska få fundera och delge varandra hur de tänker.

Lärandet är distribuerat vilket innebär att personer är kunniga inom olika områden och på olika saker och tillsammans kan en helhetsförståelse för fenomenet skapas (Dysthe 2003:44). I de samlingar jag observerade var det tydligt att pedagogerna försökte få barnen att fundera och svara på frågor och då delge sina erfarenheter. Alla pedagoger jag observerade ställde frågor till barnen och var alla tålmodiga med att vänta på respons. På förskola 1 var pedagogen noggrann med att inte bara ta del av ett barns förståelse utan hon frågade flera barn hur de trodde en morot såg ut eller vad blast var för något. Hon frågade alla de barn som var

med ett efter ett om vilka färger moroten har. Då något barn inte svarade orange bekräftade hon bara barnet genom att säga: "Gul tycker du." Hon gick sedan vidare till nästa barn och frågade vilken färg han/hon tyckte moroten hade och omsorgsfullt försökte hon få alla barnen att lyssna på varandra.

Den närmaste utvecklingszonen diskuteras inom det sociokulturella perspektivet vilket står för det barnet klarar av att göra på egen hand och det barnet klarar av att göra med hjälp eller stöttning av ett annat barn eller en vuxen (Dysthe 2003:51). Då barnen i samlingarna hade svårt att svara på en fråga fick de hjälp av den vuxna för att komma vidare i sitt tänk. På förskola 1 frågade pedagogen bland annat barnen vem som hade besökt dem tidigare i veckan, först när pedagogen gav ledtrådar på hur denne besökaren såg ut kunde barnen minnas vem hon syftade på. På förskola 2 ställdes frågan till barnen vilka som inte var närvarande för dagen och när barnen hade svårt att minnas ljudade pedagogen de första bokstäverna i barnens namn och de kom då på vilka det var som fattades. I förskola 1 fick barnen skapa morötter och även här var det tydligt att de tog hjälp av pedagogerna när de inte visste hur det skulle se ut eller hänga ihop. Den ena pedagogen var inriktad på att stötta barnen i sin egen läroprocess och därför gav hon inga raka svar utan ställde motfrågor eller gav förslag på hur de kunde kolla upp vissa saker. Den andra pedagogen som deltog i detta moment verkade i mina ögon mer fokuserad på det färdiga resultatet och gjorde därför flera morötter för barnen. Läroplanen för förskolan (Utbildningsdepartementet 1998) diskuterar att barn ska ges tillit och att pedagoger ska hjälpa barn att se sig själva som lärande och skapande individer samt känna tillfredsställelse över att göra framsteg, pedagogerna ska uppmuntra barnens lust att lära. "Barnen skall få stimulans och vägledning av vuxna för att genom egen aktivitet öka sin kompetens och utveckla nya kunskaper och insikter" (Utbildningsdepartementet 1998:10). Att pedagogen tar över barnens skapande anser inte jag är lika gynnsamt för en utveckling och tillit till den egna förmågan som att låta barnen handla på egen hand.

6.2 Kommunikation

Kommunikation är ett måste för utveckling och lärande, det sägs både i den sociokulturella teorin (Dysthe 2003:48), i Reggio Emilias pedagogik (Forssell 2005:191) samt i symbolisk interaktionism (Trost & Levin 1999:95). De pedagoger jag intervjuade pratade alla om vikten av att låta barnen komma till tals, de sa alla att barnen har goda möjligheter att uttrycka sig och att frågor ställs kontinuerligt för att de ska få reflektera och formulera sig samt diskutera. Under observationerna lade jag märke till att många frågor ställdes till barnen, de fick lov att vara delaktiga och ge uttryck för sina tankar och funderingar. Detta märktes väldigt tydligt i förskola 3, barnen fick på denna avdelning hjälpa Barbafiguren genom att beskriva hur man håller och spelar på en gitarr, hjälpa till och lösa etiska problem samt komma med förslag på vem av barnen som ska få kompismedaljen vilket de barn som ger och får medaljen även får förklara känslan över. Vilka sånger som ska sjungas är det barnen som får komma på, vilket även stämde in på förskola 2. I förskola 3 fick även barnen gissa på vad som finns i adventskalendern.

Trots detta såg jag under observationerna att de vuxna äger den största tiden av samtalen precis som Rubinstein (1993:52) analyserat fram i sin text *Samling i förskolan*. Pedagogerna är de som ställer frågor som barnen ska ge korta svar på och som den vuxna sedan kan värdera (Rubinstein 1993:59). Detta var också något jag bevittnade under mina observationer. Fastän barnen får prata så är det främst under kontrollerande former, först när pedagogen frågat något får barnen komma till tals. I några fall ansåg jag också att om ett barn svarade på ett sätt som inte pedagogen hade räknat med responderade pedagogen detta med ett "Nja, är det någon annan som har en annan idé?" På förskola 1 existerade mindre av rätt och fel svar,

då frågan ändå skulle ges till alla barnen behövde pedagogen inte bejaka eller förneka det barnet sa utan bekräftade bara detta med en nick eller genom att säga ”Okej, så tycker du.” Det var barnens tankar som skulle komma fram, inga rätta svar om hur en morot ser ut eftersom detta blev tydligt ändå med tanke på att de flesta barnen hade samma åsikt, genom att bilder visades på morötter samt att alla barnen även fick varsin morot att äta på medan de arbetade. I Reggio Emiliens pedagogik pratar man för att inte delge barnen rätt svar utan ge dem möjlighet att själva reflektera och ta del av varandras erfarenheter (Forssell 2005).

På förskola 1 startades också samlingen upp med att barnen fick berätta lite utifrån sig själva. Pedagogen frågade hur barnen mådde och lyssnade intresserat på de svar hon fick, fastän de inte alltid var associerade till hennes fråga. För övrigt anser jag att det främst var pedagogerna som hade ordet och barnen fick vänta tills en fråga ställts innan de kunde delge sina tankar. Om samlingen är till för barnens skull, vilket både pedagog 2 och 3 uttryckte, så borde kanske samlingarna utgå mer från barnen och inte vara så hierarkiskt uppbyggda.

Rubinstein skriver att kommunikationen i samlingen utspelar sig på ett sådant sätt att barnen ska sitta still och lyssna när pedagogen pratar. Sitt still, var tysta, vänta på din tur räck upp handen är ofta förekommande tillsägelser hon har lagt märke till på förskolor (Rubinstein 1993:43, 54). Pape (2001:106-107) diskuterar också kring detta och skriver att ”var tyst” är de mest använda orden i förskolan. Under de samlingarna jag observerade fick jag inget intryck av att tillsägelser var ofta förekommande. Det inträffade att en pedagog bad ett barn att sitta ner eller vänta på sin tur att prata. På förskola 1 fick barnen av den andra pedagogen som medverkade i samlingen några gånger tillsagt vad de skulle göra. När barnen förvirrade sprang fram och tillbaka mellan bordet där de tillverkade morötterna och väggen där de skulle hängas upp blev de ombudda att sätta sig på sin stol, komma med, gå till den andra pedagogen, lyssna och liknande. Men det var inte så vanligt förekommande som jag under tidigare erfarenheter har bevittnat. I många samlingar som jag har deltagit i under tidigare arbete eller under den verksamhetsförlagda delen av utbildningen har dialogen med barnen enbart bestått av tillsägelser och förordningar. De perspektiv och teorier uppsatsen utgår ifrån visar alla värdet av social gemenskap och kommunikation och att det är en förutsättning för fortsatt lärande. Läroplanen för förskolan (Utbildningsdepartementet 1998:10) säger också att barn erövrar kunskap genom socialt samspel och genom att samtala. Om barnen enbart får tillsägelser och ingen dialog sker, uteblir då lärandet? Pape (2001:106-107) menar att för att barn ska utveckla sina språkkunskaper krävs de att de får prata.

Kommunikation innebär inte bara ord och ljud, det innefattar också tecken (Vygotskij 1999:39). I Reggio Emiliens filosofi ses även bilder, symboler, musik, drama, matematik och skrift som kommunikationsmedel (Forssell 2005:199). Symboler, ansiktsuttryck, gester, mimik, teckenspråk och kroppsspråk anses vara former av kommunikation i symbolisk interaktionism (Trost & Levin 1999:121). Johansson (2001:23) pratar om kroppen som ett sätt att uttrycka sig, genom gester, ansikts- och känslouttryck och kroppshållning förmedlar man sin förståelse av världen och det sociala samspelet. I förskola 2 och 3 använde pedagogerna mycket rörelser till sångerna de sjöng. Pedagog 3 använde sig även av tecken som stöd till sångerna och i vissa fall även i talet. Kroppen, ansiktsuttryck och gester sågs som ett sätt att kommunicera. På alla avdelningar jag besökte fanns symboler och figurer med som stöd och förstärkning till det som sades. På förskola 1 då Kanin i Nalle Puh samt morötter diskuterades fanns både Nalle Puh-figurer, en bok om Nalle Puh och riktiga morötter med. På avdelning 2 och 3 använde man sig av symboler för de sånger som skulle sjungas, när barnen exempelvis skulle sjunga ”Mössens Jul” visades en råttfälla och leksaksmus, när barnen skulle sjunga ”Midnatt råder” visades små leksakstomtar. På förskola 3 sattes även bilder, på de sånger som skulle sjungas, upp på väggen. Att förtydliga sina ord med mimik, kroppsspråk, bilder och

figurer ser jag som något positivt då jag tror att detta kan förstärka insikten för det som sägs samt för ordförståelsen.

Bekräftelse på det som barnen sa skedde även i vissa tillfällen genom mimik. Bekräftelse är viktigt i kommunikationen med barn för att visa att man förstått det barnet ville uttrycka (Johansson 2003:216). På förskola 2 var det en pojke som vid ett flertal gånger ropade saker han ville få sagda rätt ut. Han fick för detta en bekräftande nick från pedagog 2. Det han ropade ut bestod av svar efter pedagogens fråga eller en imitation av det pedagogen sa. Under observationen blev jag positivt överraskad över att inte pojken fick tillsägelser för detta beteende då min tidigare erfarenhet pratar för att det ofta kan vara så. Nu i efterhand efter att ha läst viss litteratur som Johansson (2001, 2003) och Pape (2001) då författarna diskuterar kring hänsyn och respekt till barnet samt följa deras initiativ funderar jag på om denna bekräftelse inte till och med borde ha förtydligats. Uppenbarligen ville pojken bli sedd och hörd och kanske en nick inte var tillräckligt. Hur hade situationen sett ut om pojken föreslagit att de skulle göra något helt annat? Hade pedagogen gått med på detta eller ignorerat pojkens försök till initiativ? Jag har full förståelse för att pedagogerna inte alltid kan släppa sin planering och följa barnens impulser men jag tror att barns utveckling gynnas när man låter möjligheterna utvecklas så fort det visar sig såsom det står i Reggio Emilias filosofi (Forsell 2005).

Alla pedagoger jag har observerat arbetade mycket med språkutveckling under samlingsituationerna, pedagog 1 använde sig av ledtrådar och förklaringar när barnen inte kunde svara på frågor, pedagog 2 ljudade namn och ord för att medvetandegöra barnen på nyansskillnader i bokstävernans ordform. Förskola 3 hade ett väldigt avancerat rim på sin adventskalender som barnen skulle lyssna på och sedan lista ut vad som fanns i paketet genom att tolka rimmet. Pape (2001:111) skriver att vuxna är viktiga som språkförebilder och att det är väsentligt att de reflekterar över sitt språk, de bör prata i fullständiga meningar, använda svåra ord och förklara dessa och vara noga med att sätta ord på saker och ting. Doverborg och Pramling Samuelsson (2000:62) diskuterar också kring detta, de menar att pedagoger behöver tänka över vilka frågor och följdfrågor som bör ställas. Under observationerna var det inte tydligt att pedagogerna använde ett medvetet språkbruk, de exempel jag har är då pedagog 2 introducerade en låt på engelska och förklarade vad den handlade om och i rimmet på förskola 3. Jag anser själv att Luciasånger kan vara ganska komplicerade och svåra att förstå, det finns många svåra ord och många missuppfattningar kan ske. Sedan tidigare har jag på förskolan hört barn sjunga "Mina trådar" istället för "Midnatt råder" och "Har inte ögon" istället för "Korinter till ögon" i sången om pepparkaksgubbarna. Samtal om texterna borde ske så barnen kan få en förståelse för vad de sjunger. För att kunna ta barns perspektiv och sätta sig in i deras förståelse krävs att pedagogerna tar reda på vad barnen har för förkunskaper (Doverborg & Pramling Samuelsson 2000:21, 84). Pedagog 1 diskuterade detta, hon var noga med att ta reda på barnens förförståelse för att kunna utmana barnen vidare och sätta deras utveckling i fokus.

Kommunikation består inte endast av att prata, att lyssna innefattas också i detta begrepp (Dysthe 2003:10, 48). Detta tror jag är av stort värde att ha i åtanke under samlingsituationerna i förskolan. Lyssnar den vuxna på barnet? Lyssnar barnet på den vuxna? Lyssnar barnen på varandra? Johansson (2003:125) säger att det finns en viss skillnad mellan att låta barnen yttra sig och be om deras funderingar. Jag anser att det är av stor vikt att lyssna på det barnen säger och skapa ett klimat där alla barn får komma till tals och där alla lyssnar på varandra. Att be om barnens åsikter och uppfattningar ser jag som värdefullt då jag tolkar detta som att man visar barnet en stor nyfikenhet på det han/hon tänker och detta är något som jag planerar att ta med mig i min framtida yrkesprofession.

6.3 Förhållningssätt

6.3.1 Barnsyn

Barn är kompetenta medmänniskor med rätt till medbestämmande och inflytande (Sommer 2005). Under intervjuerna diskuterade alla tre pedagogerna att barnen ses som kunniga och kompetenta, detta är dock inget som lyste igenom under observationerna. Jag vet inte om pedagogerna syftar till att de ställde frågor till barnen vilka de fick svara på. Jag anser dock inte att gissningslekar där barnen ska komma på vilka sånger som ska sjungas innebär att man ser dem som kompetenta. Snarare är det ett sätt att skapa stämning och fånga barnen, inte för att jag ser på detta som något negativt men jag tolkar det inte som att man på detta sätt ser till barnets kompetens. Det är när man litar på barnets förmåga eller när man har tilltro på att barnet kan utveckla sin kunskap (Sommer 2005:42) som man ser barnets kompetens. På förskola 1 vid morotstillverkningen var materialet redan färdigt i den bemärkelsen att morötterna var utklippta, alla pennor som låg framme var orangea, blasten var utriven ur silkespapper och lim stod framme på bordet. Jag tror det hade varit mer givande om barnen hade fått klippa, riva, bestämma färg själva samt få prova hur man får blasten att sitta fast på moroten eller hela moroten på landskapet utan att sträcka fram ett limstift i handen på barnet. Jag tror på att låta barnen utforska och upptäcka själva. Den andra pedagogen som deltog i denna samling utförde också själv mycket av det som barnen skulle skapa. Det fick mig att fundera på vad som anses viktigast, att låta barnen få försöka själva och därigenom få möjlighet att utvecklas eller den färdiga produkten och att denna ska vara så smakfull som möjligt. Pedagog 1 och jag diskuterade detta under intervjun och hon medgav att det inte var hon som hade planerat samlingen utan hade enbart tagit över den planering som den andra pedagogen hade gjort. Pedagog 1 uttryckte viss besvikelse på att barnen inte fick utföra och bestämma mer själva. Hon menade på att barnen får bättre möjligeter att lära och utvecklas när de får utföra och prova själva, att se hur pedagogen gör är inte lika meningsfullt

En av mina intervjufrågor var vilken uppgift de andra pedagogerna i samlingarna hade. Pedagog 1 svarade att de andra pedagogernas uppgifter bestod av att exempelvis svara i telefon eller snyta näsor, den som håller i samlingen har för uppgift att fånga barnen. De andra två pedagogerna svarade att de övriga skulle ha koll på barnen, att sätta sig bredvid de som har svårt att koncentrera sig. Om deras uppgifter består av att vakta barnen, ser man då barnen som kompetenta och ser man de handlingar som barnen utför som meningsfulla för barnet och att de är av betydelse? Borde inte barnen få vara med på egna premisser, samlingen är uttryckligen till för barnen men om barnen inte vill vara med, ska de tvingas till det då? Barnen ansvarar för sig själva, det är inte pedagogens jobb att beordra och bestämma över barnets medverkan i något barnen inte tycker är roligt. Jag förstår att skolans verksamhet i viss mån måste fungera och att det inte alltid är möjligt att låta barnen göra vad de vill, men jag tycker att en gynnsam pedagogisk miljö ska sträva mot att låta barn få uttrycka sig fritt. Läroplanen för förskolan (Utbildningsdepartementet 1998:14) förespråkar att pedagogen ska sträva efter att få barnen att vilja vara delaktiga men att varje barn också ska ha möjlighet att påverka sin situation och ta ansvar för sina egna handlingar.

Bartholdsson (2008:81-108) skriver att lärare tillrättavisar elever genom hänvisning till majoritetsbeslut och då tydligt visa att barnet står utanför övrig social gemenskap i en speciell fråga, genom att skuldbelägga eller få eleverna att få dåligt samvete eller förringa barnens begåvning eller förnedra dem genom att behandla dem som yngre än vad de är. Dessa sätt för pedagogen att bete sig på kunde enligt Bartholdsson visa sig när eleven till exempel inte

räcker upp handen, inte kommer inte tid, inte följer regler eller instruktioner (Bartholdsson 2008:80). Dessa behandlingar är bekanta, exempelvis har pedagoger vid ett flertal tillfällen sagt till barnen att ”Nu betar du dig som en bebis, är du en bebis kanske?”, ”Alla vi andra tycker såhär, ska du sätta dig på tvären/ska du inte tycka som vi andra istället?” eller ”Du ses ju som en snäll flicka, inte ska du väl ändra på det nu?” samt skrattar åt barnen och uttrycker att något barnet gjort var mindre begåvat. Detta är meningar jag har hört från pedagoger riktade mot barn under tidigare arbete på förskolor. Lyckligtvis var detta inget beteende jag lade märke till under de observationer jag utförde. De pedagoger jag pratade med var alla inriktade på att lärandet ska vara lustfyllt. Alla pedagoger jag har träffat inför detta arbete har ett, i mina ögon, väldigt positivt bemötande mot barnen, de reflekterar över hur de betar sig och försöker få barnen att känna lust att lära. De är fokuserade på att fånga barnens intressen istället för att få uppmärksamheten genom hot, mutor eller genom att skrika på barnen och de försöker se en mening med barnens handlande. När barnen och pedagogerna på förskola 2 sjöng sången *En liten gris av marsipan* ställde sig två av barnen upp. Istället för tillsägelser om att sitta ner sa pedagogen ”Oj, blev ni så stora.” Johansson (2001:185-186) diskuterar om den närvarande pedagogen, jag tolkar inte detta enbart som fysiskt närvarande utan som ett genuint intresse för barnen och att lyssna på allt barnet säger. Detta tyckte jag syntes hos de pedagoger jag besökte.

Sommer (2005:151-152) diskuterar kring auktoritativa och auktoritära vuxna. De pedagoger jag såg under samlingarna var av auktoritativ sort, de var responsiva, de visade intresse för barnen och diskuterade med dem. Auktoritära vuxna ställer krav utan gensvar, är mindre toleranta, ger inget inflytande till barnen och har ofta en avvisande attityd. Detta har jag tidigare sett på förskolor, pedagoger som inte pratar med barnen och enbart visar upp en kontrollerande och aggressiv sida. Pedagoger som skriker på barnen och nedvärderar dem genom ord har bevitnats under denna tid. Vygotskij (1995:8-9) skriver att känsla hör ihop med tanke och utveckling. Om känslan inte är positiv för barnet, vad har det för effekter på utvecklingen? Sommer (2005:250) skriver om utvecklingens förlopp och vad som kan påverka, destruktiva upplevelser som med tiden ackumuleras kan påverka barnets utveckling negativt. Pedagoger är signifikanta andra för barnet (Trost & Levin 1999:60) och hur de bemöter barnet är avgörande för barnets utveckling av jaget och sin självbild. Om ett barn alltid möts av negativa tillsägelser, hot och kränkningar, inte får något förtroende eller möjlighet att pröva samt vars försök alltid ses som misslyckanden, vad innebär det för barnets självbild? Barnet skapar en bild av sig själv genom andra (Trost & Levin 1999:60). Om denna bild inte är positiv, tror jag inte chansen är stor att barnet heller ser på sig själv med tilltro och glädje.

Johansson (2003:54) diskuterar kring en samspelande atmosfär då pedagogen är närvarande och vill försöka förstå vad det är barnet vill berätta, barnets agerande har en mening och ska ses som viktiga för barnet. De anteckningar som fördes under intervjuerna visar på en varm atmosfär, pedagogerna är mjuka och försiktiga i sitt sätt mot barnen och lyssnar på det barnet säger. Därför vill jag påstå att de pedagoger jag besökte arbetar för att utveckla en samspelande atmosfär på förskolan. Mina tidigare erfarenheter visade på den instabila atmosfären (Johansson 2003:62-68) som ett klimat som genomsyrar förskolan, pedagogerna varierade då mellan att vara engagerade i barnen och att ta avstånd från dem, det skiftade i mina ögon mellan en positiv stämning till att bli kontrollerande och använda tillsägelser och negativa kommentarer.

Pedagoger är viktiga förebilder för barnens utvecklande av etik och moral (Pape 2001:31). Dysthe förklarar begreppet social i två betydelser, som socialisation och som interaktion. Barn socialiseras in i en gemenskap då normer och värden förs över till barnet, barnet interagerar

också med andra människor och tar del av kulturen utifrån dessa relationer (Dysthe 2003:9). De normer och värden som pedagogen har bör då också bli en del av barnet. Om pedagogen har ett bemötande mot barnen som består av tillsägelser, kränkningar och negativa tilltal, hur kommer det barnet sedan att bemöta andra?

De pedagoger jag observerade handlade inte enbart hänsynsfullt gentemot barnen utan även mot varandra. Hur vuxna beter sig mot sina kollegor avspeglar sig sedan i barnens ageranden mot varandra, att spela rollspel eller berätta sagor hjälper inte om inte pedagogerna i den dagliga verksamheten lever efter dessa normer (Pape 2001:31). På förskola 3 hade pedagogerna ett rollspel i vilken de diskuterade just etik och moral. Jag vet inte hur pedagogerna handlar i övriga situationer i verksamheten så det tänker jag inte uttala mig om. Genom att pedagogerna lät barnen lösa konflikten och då fick samsas om hur detta skulle gå till kom barnen i kontakt med samarbete, problemlösning och att få delge sina erfarenheter, alla lyssnade på alla.

Det jag är mycket kritisk till i vad jag såg i observationerna är kompismedaljen som delades ut på förskola 3. Pedagogerna ville uppmuntra ett gott beteende men jag anser inte att beteenden ska mutas fram genom att man får fina ting. Jag tycker att ett gott beteende blir belönat utifrån konsekvenserna av det. Johansson (2001:99) skriver att barn finner nöje och mår bra av att hjälpa andra. Som en konsekvens av att kompismedaljen delas ut har jag vid ett flertal tillfällen bevittnat att då ett barn gör något för någon annan är det alltid någon som kommenterar att det barnet nu kanske får kompismedaljen, att hjälpa andra genomförs av ett egoistiskt syfte för att då få kompismedaljen. Barnen hjälper inte längre för att hjälpa, fokuseringen hamnar på att få medaljen. Jag anser inte att barnen ska bete sig på ett visst sätt för att få en medalj. I min uppfattning ska barn genom att se det förhållningssätt pedagogerna har gentemot varandra och genom att se och bli medvetna om konsekvenserna av sitt handlande komma fram till hur de vill bemöta andra och varför. Kernell (2002) tar upp frågan om barn handlar och agerar för att de vill eller för att de måste. Han menar att barnen bortser från den egna nyttan av att lära sig eller känna tillfredsställelse och agerar för att bli belönade. De värdesätter lärarens beröm, betyg eller guldstjärnor högre än det egna intresset av att lära och utvecklas (Kernell 2002). Kompismedaljen blir alltså på sätt och vis ett betygssystem där man glömmer av barnets intresse av att förstå andra. Ett barn sa under utdelningen av medaljen att han ville ge den till Robert för att han gör honom så glad. Att pedagogerna ignorerade detta enbart för att Robert fått kompismedaljen förut kändes inte rätt. Mitt hjärta värkte till när pojken förklarade varför han ville ge den till Robert, det var viktigare än alla göranden och beteenden på jorden och så får han inte ge den, det kändes inte riktigt bra. Jag anser att medaljer och utmärkelser ställer bara till ytterligare problem och bidrar till utfrysning och uppdelning.

6.3.2 Barnens initiativ

Läroplanen för förskolan (Utbildningsdepartementet 1998) pratar för att barnen har rätt till inflytande över verksamheten, förskolan ska vila på demokratiska former vilket innebär att barnen har lika stor rätt att bestämma och besluta om företeelser som de vuxna. Detta innebär också att pedagogerna ska se barn som kompetenta då de måste lita på att barnen har kunskaper nog att göra detta. Denna medbestämmanderätt skedde i olika grader i de olika förskolorna som jag besökte, på vissa avdelningar handlade det om att barnen fick bestämma om de ska gå ut eller vara inne och på andra avdelningar handlar det mer om själva arbetssättet, hur det ska gå till och även få reflektera och utvärdera efteråt.

Jag frågade pedagogerna om barnen har någon påverkan för hur samlingen ska gå till. Detta fick jag väldigt skilda svar på, från inte alls till att barnen har hela planeringen. Här skiljer sig kanske synen lite på vad man tror att barnen klarar av. På förskola 1 uttryckte pedagogen att det antagligen är för abstrakt för barnen att planera en samling, på förskola 2 fick barnen medverka i den grad att de fick önska sånger eller liknande. På förskola 3 planerade ett barn och en pedagog samlingen tillsammans en vecka framöver. Som det lät under intervjun fick barnet helt fritt bestämma vad som skulle göras, nu var jag inte med och observerade en sådan planeringsstund så jag tänker inte uttala mig om det utspelar sig så i verkligheten. På förskola 3 anser jag, när det gäller deras medbestämmanderätt över samlingen, att man har en syn på barn som kunniga och att de innehar massor av erfarenhet och det är ett sätt som jag skulle vilja arbeta på i mitt framtida yrkesliv.

Barn som medmänniskor och tilltro till barns förmåga är något Johansson skriver kring (2003:93-97). Detta innebär att den vuxna har tillit till barnets förmåga, man låter barnet vara delaktig i beslut som rör dem själva och man litar på de beslut de tar. Barnen deltar i sitt kunskapande, barnen ska ha inflytande över verksamheten och pedagogerna utgår från barnens intressen och önskningsar. Till viss mån kan jag hålla med om att det var detta förhållningssätt jag såg under observationerna men inte fullt ut. Barnsynen vuxna vet bättre (Johansson 2003:82-86) blev också tydlig, pedagogen ger då barnet rätt att välja men enbart efter de vuxnas struktur, pedagogen lyssnar på barnet men gör sedan som planerat ändå. Pedagog 2 sa under intervjun att man inte ignorerar barnens kommentarer utan försöker snarare spinna vidare på barnens idéer då detta kan leda vidare till något helt annat än vad som var tänkt med samlingen. Detta var inget jag fick bevittna under observationerna men det är inte heller något jag känner att jag tvivlar på, så länge det befinner sig inom rimliga gränser och inom de vuxnas struktur. Rent praktiskt under den dagliga verksamheten är det inte alltid lätt att applicera en fantastisk pedagogik och detta har jag full förståelse för.

På förskola 2 utropade ett barn under samlingen att Babalala satt på hyllan. Då denna figur alltid brukar delta i samlingarna upplevdes det nog som att pedagogerna hade glömt av henne. Den andra pedagogen som var med i samlingen bad pedagog 2 ta ner Barbalala så hon kunde delta. Detta åskådliggjorde att hänsyn visades för det barnen uttryckte, pojken ville ha med Barbalala och pedagogerna beviljade denna önskan. Detta tycker jag visar ett förhållningssätt som är gynnsamt för barnets strävan att uttrycka sig och vilja att ha inflytande i verksamheten.

6.4 Samlingssituationer

Rubinstein (1993:41) har tolkat samlingssituationen som en möjlighet för att skapa en vi-känsla, känna gemenskap och då alla barn ska uppmärksammas och ses. Pedagog 2 och 3 uttryckte också dessa syften med samlingarna under de intervjuer som genomfördes. Detta blev också tydligt i förskola 2 när de sjöng namnsången, pedagogen var då noga med att titta på det barn vars namn de sjöng och att få ögonkontakt med detta barn.

Samlingen ger också tillfälle att fostra barnen i disciplinära former och då hierarkin mellan barn och pedagoger tydliggörs, barnen lär sig självbehärskning och underkastelse (Rubinstein 1993:232). Att detta sker på ett plan är inte helt möjligt, i och med att barnet ska lyssna på den vuxna, enbart prata när de blir tillfrågade och sitta still. Jag anser att det låter väldigt kränkande och respektlöst mot de barn som deltar. Jag skulle inte vilja ha en samling som utspelar sig på dessa grunder. Kanske att det sker omedvetet men det var heller inget jag uppmärksammade i observationerna och det var inget som någon av pedagogerna uttryckte i intervjuerna. Rubinstein (1993:59) menar att det är pedagogerna som avgör vad som ska ske på samlingarna. Detta var dock tydligt under observationerna, pedagogerna hade sedan innan

bestämt vilka låtar som skulle sjungas, vad som skulle skapas och hur skapandet skulle gå till. På förskola 3 var det dock aningen annorlunda, här var det barnen som bestämde aktiviteter, sånger eller lekar med mera som skulle utföras i samlingen. Detta framkom åtminstone i intervjun, under själva samlingen var det dock främst pedagogerna som hade ordet. Barnet som hade planerat samlingen fick plocka upp de figurer som användes som stöd för sångerna ur lådan och hänga upp de bilder som hörde till låtarna på väggen men det var pedagogen som frågade de andra barnen om de visste vilka sånger figurerna stod för. I och med att julsånger skulle sjungas under denna period hade inte heller barnet så fria händer som de vanligtvis får vilket pedagog 3 uttryckte under intervjun.

Att sitta still under samlingarna diskuterades under intervjuerna, ingen av pedagogerna hade detta som syfte och ändå är det främst det barnen gör på samlingarna. Min fråga var inte om detta var syftet med ändå var det detta svar jag fick. Frågan kan ha varit ottydligt ställd och därav blev inte svaren så intressanta som jag hade hoppats. Att sitta still blir en påföljd av en aktivitet som att sjunga sånger, lyssna på sagor eller liknande. I förskola 1 hade man inslag av skapande i samlingen och i förskola 3 skulle barnen efter adventskalendern, som innehöll pepparkaksdeg, få göra egna pepparkakor. Carlgren (1999:12) anser att en variation av arbetssätt bör förekomma på förskolorna. Varför använder man sig dagligen av samlingar undrar jag? Att variera samlingarna som förskola 1 och 3 gjorde mellan stillasittande, skapande, rörelse och rytmik finner jag mer givande och lustfyllt. Att barnen ska sitta still och lyssna i tjugo minuter leder ofta till tillsägelser och en irriterad stämning hos pedagogerna, i alla fall i de samlingar som jag har deltagit i innan.

Jag anser att man bör ha ett syfte med sina samlingar, dessa moment ska inte utföras för att man alltid har gjort det utan det ska finnas en mening och ett mål med det man tar sig för. Detta bekräftades av alla de pedagoger som deltog i intervjuerna. Mina frågor kring syftet med den samling jag observerat och om barnen tog till sig det syftet var att få pedagogerna att fundera kring om pedagogens syfte alltid överensstämmer med det barnen tar till sig, det är också viktigt i bemötandet mot barnen, att lägga nivån och tydliggöra målen så barnen har en möjlighet att utveckla det som är syftet. Doverborg och Pramling Samuelsson (2000:19) anser att pedagoger måste tydliggöra sina syften med aktiviteter så barnen får en förståelse samt ser meningen med olika moment och handlingar. När jag frågade pedagogerna om de trodde att barnen hade tagit till sig syftet med samlingen svarade pedagog 2 att hon var osäker på det, hon menade att det är svårt att veta. Jag såg detta som ett mycket ärligt svar. Pedagog 1 misstänkte att barnen hade tagit till sig andra saker under samlingen och kanske inte förstätt att det var själva skapandet och att använda olika tekniker som låg i fokus. Pedagog 3 svarade dock att barnen hade tagit till sig det syfte de hade. Jag fann detta intressant, kan pedagogen vara så säker på detta? Syftet tydliggjordes inte före samlingen och ingen utvärdering med barnen skedde efteråt. Att vara tydligare med syftet och att delge detta till barnen anser jag är viktigt och något jag kommer att försöka göra i mitt framtida yrkesliv.

6.5 Arbetets användbarhet för läraryrket

Uppsatsens betydelse för läraryrket är av den art att jag ville skaffa material och utgångspunkter till pedagoger för att fundera över hur de bemöter barnen och över hur detta bemötande kan bli allt mer givande, lustfyllt och utvecklande för barnen.

När arbetet startades ville jag att syftet skulle vara att se hur barn påverkas av pedagogers förhållningssätt. Tiden skulle dock inte räcka till för detta, att synliggöra hur barn påverkas går inte att redovisa efter endast tio veckor. Däremot skulle detta kunna tänkas leda vidare till ytterligare forskning om pedagogers bemötande mot barn. Det kan vara svårt då pedagogerna

kan skifta mellan olika förhållningssätt och även eftersom förskollärare kan byta arbetsplats och nya tillkommer men jag anser att det hade varit intressant att se om skillnaden på barnens lust att lära påverkas av hur pedagogerna bemöter dem i verksamheten.

6.6 Avslutning

Jag fick en stor inblick i hur pedagogerna bemöter barnen under de observationer och de intervjuer som utfördes. Att förhållningssättet främst var positivt blev också tydligt, pedagogerna uppmuntrade barnen i de sociala relationerna att reflektera och kommunicera och försökte ha ett klimat som bestod av hänsyn och respekt mot alla inblandade. Under intervjuerna framkom att barnen sågs som kompetenta med egna tankar och åsikter som ska lyssnas på och tas tillvara på, de skulle få vara delaktiga och kunna påverka. Observationerna visade dock att detta inte verkar så lätt att genomföra i praktiken. Under samlingsituationerna hade barnen inte lika stora möjligheter till inflytande över samlingsituationerna som pedagogerna men deras rätt att uttrycka sig var tydlig.

Arbetet visade också att pedagogerna reflekterar mycket över sina egna förhållningssätt och anser att det har en stor betydelse för barnens utveckling och lust att lära. Genom att samspela med barnen, visa engagemang och intresse för barnens erfarenheter och frågor ansåg de att lärandet blir mer utvecklande då lärandet främst sker under lustfyllda former. Genom att både observationer och intervjuer användes som metod blev det möjligt att jämföra dessa material emellan. Resultatet av denna jämförelse visade att det som pedagogerna uttrycker oftast stämmer överens med det som sker i verksamheten.

Som framtida pedagog är det min juridiska skyldighet att vara uppmärksam på när ett barn blir kränkt eller nedvärderat och inte ges möjlighet att utvecklas. Vilken påverkan pedagogers förhållningssätt har för barnets framtida lärande var en omöjlig fråga för mig att besvara under denna korta tid men jag är fullt övertygad om att barnets utveckling kommer att underlättas även för barnet i framtiden om pedagogen gör lärandet lustfyllt, respektfullt och med visad hänsyn för barnet samt hjälper barnet att inse hur de gör när de lär.

Referenser

- Bartholdsson, Åsa (2008). *Den vänliga maktutövningens regim – om normalitet och makt i skolan*. Stockholm: Liber
- Björndal, Cato R.P (2005). *Det värderande ögat. Observation, utvärdering och utveckling i undervisning och handledning*. Stockholm: Liber
- Carlgren, Ingrid (1999). *Miljöer för lärande*. Lund: Studentlitteratur
- Doverborg, Elisabet & Pramling Samuelsson, Ingrid (2000). *Att förstå barns tankar. Metodik för barnintervjuer*. Stockholm: Liber
- Dysthe, Olga (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur
- Esaiasson, Peter, Gilljam, Mikael, Oscarsson, Henrik & Wängnerud, Lena (2007). *Metodpraktikan. Konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Stockholm: Norstedts Juridik
- Forssell, Anna (red.) (2005). *Boken om pedagogerna*. Stockholm: Liber
- Johansson, Eva (2001). *Små barns etik*. Stockholm: Liber
- Johansson, Eva (2003). *Möten för lärande*. Stockholm: Skolverket
- Kernell, Lars-Åke (2002). *Att finna balanser*. Lund: Studentlitteratur
- Pape, Kari (2001). *Social kompetens i förskolan – att bygga broar mellan teori och praktik*. Stockholm: Liber
- Rubinstein Reich, Lena (1993). *Samlingar i förskolan*. Stockholm: Almqvist & Wiksell International
- Sommer, Dion (2005). *Barndomspsykologi. Utveckling i en förändrad värld*. Stockholm: Runa förlag
- Stukát, Staffan (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur
- Trost, Jan & Levin, Irene (1999). *Att förstå vardagen – med ett symboliskt interaktionistiskt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur
- Utbildningsdepartementet (1998). *Läroplan för förskolan. Lpfö 98*. Stockholm: Skolverket och Fritzes
- Vygotskij, Lev S. (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Daidalos
- Vygotskij, Lev S. (1999). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos

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

Internetreferenser

- <http://codex.vr.se>
- www.kau.se/pbs
- <http://sv.wikipedia.org>

Bilaga

Intervjufrågor

1. Hur ser du på samlingssituationer i helhet? Vad går de ut på?
2. Vad har barnen för möjligheter under samlingen i denna förskolas verksamhet? Får de ge uttryck för sina tankar? Komma med förslag?
3. Har barnen någon påverkan för hur samlingen går till gällande miljö och vad som ska göras under samlingen?
4. Vad händer när samlingen inte fungerar som du planerat? Exempelvis om barnen blir för rörliga eller strul med artefakter?
5. Vad har de andra kollegorna för roll när de inte ansvarar för samlingen?
6. Angående samlingen jag har observerat, vad var det för specifikt syfte och mål med den?
7. Kändes det som att barnen tog till sig det syftet?
8. Jag är personligt tveksam till samlingar då jag tycker att barn ska få uppleva med kroppen och inte bara behöva sitta still i en ring. Har du några kommentarer till detta som jag kan fundera över i mitt framtida yrkesliv?
9. Ett av målen i mitt arbete är att utgå från samlingssituationer och observationer på dessa för att diskutera vikten av pedagogers förhållningssätt gentemot barns utveckling och lärande. Hur tror du att förhållningssätt påverkar barnen angående lärande och utveckling?
10. Hur väsentligt är förhållningssätt i samlingssituationer?