



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

Småbarnsavdelningen: fokus på lärande

En undersökning av hur förskolepedagoger gynnar
1-3-åringars lärande i spontana samspel

Tatiana Polukarova

Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	LAU925:2
Nivå:	Grundnivå
Termin/år:	Ht/2013
Handledare:	Karin Gustafsson
Examinator:	Caroline Berggren
Rapport nr:	

Abstract

Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	LAU925:2
Nivå:	Grundnivå
Termin/år:	Ht/2013
Handledare:	Karin Gustafsson
Examinator:	Caroline Berggren
Rapport nr:	
Nyckelord:	småbarn, toddlare, småbarnsavdelning, lärande, förmedlat lärande, spontant samspel, utvecklingspedagogik, kompetensutveckling

Syfte: Det främsta syftet med arbetet var att undersöka hur småbarns lärande gynnas i vardagliga spontana samspelssekvenser som uppstår mellan barnet och pedagogen. Syftet besvarades genom att undersöka vilka föremål och aktiviteter som fångar barns uppmärksamhet och intresse, vilka av barns visade intresse uppmärksammas och utmanas av pedagoger, och hur det stöd som barn får för sitt lärande ifrån spontana samspel med pedagoger kan relateras till de teorier som kan tänkas ligga bakom läroplanen Lpfö98.

Teori: Studien utgick ifrån det sociokulturella perspektivet på lärande och vilade på utvecklingspedagogiska rekommendationer kring arbete på förskolan samt på teorin om förmedlat/medierat lärande.

Metod: Undersökningen genomfördes i form av barnobservationer och kvalitativa intervjuer med pedagoger. I studien medverkade sammanlagt 27 barn i 1-3 års ålder och 12 pedagoger på tre olika småbarnsavdelningar. Resultaten av observationerna bearbetades både kvalitativt och kvantitativt.

Resultat: Resultaten visade att bara en tredjedel av alla barns visade intresse besvaras av pedagoger i spontana samspel, dessutom har några kunskapsområden högre position i barns rangordning av intresse än i pedagogernas omedvetna rangordning av vilka av barnens intresse som skall uppmärksammas.

Analysen av observationsmaterialet gjorde synligt att barn oftast får stöd för att förstå innebörd av saker och ting, för att bemästra olika aktiviteter och för att fokusera sitt medvetande på andras aktiviteter. Det pedagogiska stödet kommer mestadels i form av samtal i vilka pedagoger sätter ord på och utökar barns förståelse av omvärlden, samt genom att barns uppmärksamhet fokuseras på lärandets objekt och att pedagoger förmedlar yttre aspekter av lärandebeteende. Intervjuerna pekade på att pedagogers egna uppfattningar av stödet skiljer sig från det som påvisas av observationerna. De flesta pedagoger anser att de gagnar barns lärande i spontana samspelssekvenser framförallt genom en stimulerande miljö.

Resultaten belyste också hypotetiska samband mellan barns ålder och stödets upplägg samt mellan pedagogers yrkeserfarenhet och förmågan till meta-kognition och stödets potential för barns lärande.

Resultaten synliggjorde några möjliga områden för pedagogers kompetensutveckling.

Förord

När jag presenterade planen för den studie som beskrivs i arbetet nedan, frågade en av mina kurskamrater om jag inte var rädd att ”observera sönder det hela”. Hennes ord fick jag tänka på åter och återigen under undersökningens genomförande och rapportskrivningen eftersom rapporten återspeglar bara en liten del av det jag såg och lärde mig på de småbarnsavdelningar som ställde upp för deltagandet. Till min stora besvikelse blev pedagogernas engagemang i sitt arbete och barnens glada ansikten osynliga i rapportens text, men jag hoppas att mitt försök att kritiskt granska några enstaka aspekter av förskoleverksamheterna inte förhindrar läsaren att se ”skogen för alla träd”.

Jag vill uttrycka min djupa tacksamhet till alla, som på något sätt bidragit till arbetet, och särskilt uppmärksamma:

- barnen och pedagogerna som observerades och intervjuades, för deras tålamod och öppenhet;
- barnens föräldrar, för att deras godkännande av barnens deltagande gjorde studien möjlig;
- min handledare, Karin Gustafsson, universitetslektor vid Institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande, Göteborgs universitet, för allt det stöd som hon erbjöd;
- Girma Berhanu, universitetslektor vid Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, Göteborgs universitet, för att han tipsade mig om Reuven Feuersteins teorier.

Innehållsförteckning

1 Inledning	4
1.1 Personliga utgångspunkter	4
1.2 Bara personligt intresse eller ett aktuellt problemområde?	4
2 Syfte och frågeställningar	6
3 Teoretisk inramning och tidigare forskning	7
3.1 Paradigmskifte i synen på pedagogens uppdrag i förskolan	7
3.2 Lärande och dess mekanismer	8
3.2.1 Från Vygotskij till Feuerstein	9
3.2.1.1 Vygotskij: socialt betingat lärande, mediering och proximala utvecklingszoner	9
3.2.1.2 Bruner: scaffolding	11
3.2.1.3 Feuerstein: strukturell kognitiv modifierbarhet och medierade lärandeupplevelser	12
3.2.2 Utvecklingspedagogiken	13
3.3 Småbarns lärande	14
3.3.1 Toddlare - kompetenta småbarn med egen kultur	14
3.3.2 Var kan man skapa proximala utvecklingszoner för toddlare	15
3.3.2.1 Vad intresserar småbarn	15
3.3.2.2 Vad står i läroplanen	16
3.3.3 Konsten att bygga en scaffolding eller hur förskolepedagoger skall gå tillväga	17
3.3.3.1 Utvecklingspedagogiska tillvägagångssätt	18
3.3.3.2 Att skapa ett samspel för lek och lärande	18
3.3.3.3 Att göra olika nivåer av tänkande till lärandets objekt	19
3.3.3.4 Pedagogers stödjande agerande och områden för att applicera det pedagogiska stödet	20
3.4 Sammanfattning av innehållet i kapitel 3	22
4 Metod och genomförande	24
4.1 Forskningsansatser	24
4.2 Datainsamlingsmetoder	24
4.3 Population, urval och bortfall	25

4.4 Genomförande	26
<i>4.4.1 Observationer</i>	26
<i>4.4.2 Intervjuer och frågeformulär</i>	27
<i>4.4.3 Analys och bearbetning</i>	27
4.5 Etiska ställningstaganden	28
4.6 Generaliserbarhet, reliabilitet och validitet	28
5 Resultat och analys	30
5.1 Barnens prioriteter och pedagogernas selektiva perception	30
5.2 De observerade samspelens potential för barns lärande	32
<i>5.2.1 Samspelens kvantitativa egenskaper</i>	32
<i>5.2.2 Samband mellan samspelets kvantitativa egenskaper och pedagogernas utbildnings- och yrkesbakgrund</i>	33
<i>5.2.3 Samspelssekvensernas potential för barns lärande utifrån olika teorier</i>	34
<i>5.2.4 Samband mellan former av pedagogiskt stöd och barns ålder</i>	38
<i>5.2.5 Samband mellan former och kvalitet på pedagogiskt stöd och pedagogers utbildnings- och yrkesbakgrund</i>	39
<i>5.2.6 Pedagogernas syn på sitt uppdrag och arbetssätt</i>	40
<i>5.2.7 Samband mellan samspelens potential för barns lärande och pedagogernas syn på sitt uppdrag</i>	43
5.3 Sammanfattning av resultaten	44
6 Diskussion	46
6.1 Metoddiskussion	46
6.2 Resultatdiskussion	47
6.3 Förslag till vidare forskning	50
Referenser	52
Bilaga 1: Missivbrevet	56
Bilaga 2: Intervjufrågorna	57
Bilaga 3: Barnens intresse och samspelsämne	58
Bilaga 4: Samspelens kvantitativa egenskaper	60

Bilaga 5: Färdighetsområden där det pedagogiska stödet applicerades	62
Bilaga 6: Skillnader i det pedagogiska stödet för olika åldersgrupper	63

1 Inledning

1.1 Personliga utgångspunkter

Idén att genomföra den nedan beskrivna undersökningen kom som resultat av både egen erfarenhet av att arbeta med de allra yngsta på förskolan och observationerna på andra pedagogers¹ arbete på några småbarnsavdelningar.

Egen arbetslivserfarenhet visade på ett stort behov av kompetensutveckling för att vara kompetent nog för att tillfredsställa de krav som är sammanfattade redan i det första avsnittet av den aktuella läroplanen för förskolan Lpfö 98:

Skollagen (2010:800) slår fast att **utbildningen i förskolan** syftar till att barn ska inhämta och utveckla kunskaper och värden. Den **ska främja** alla barns utveckling och **lärande** samt en livslång lust att lära.

(Skolverket, 2010, s.4, min kursivering).

Av mig uppfattades det särskilt svårt att stimulera lärandet och utmana barn inom olika kunskapsområde i spontana situationer som uppstår i vardagligt samspel² med barnen, vilket, enligt Utbildningsdepartementets förslag till förskolans läroplan, är särskilt viktigt för barns lärande :

Barns lärande sker i alla sammanhang och personalen måste därför i planering och daglig verksamhet vara medveten om att det är den totala situationen och inte enbart arrangerade aktiviteter i ett bestämt inlärningssyfte som har betydelse för barns inläring.

(SOU 1997:157, s.113).

Observationerna tydde på att jag inte var ensam om att uppleva problemet. Samtidigt initierade observationerna massor av kritiska tankar kring effektiviteten i andra pedagogers sätt att gå till väga.

En del inspiration fick jag också från en rapport om en tvärstudie genomförd av några ledande skandinaviska forskare inom förskolepedagogiken (Sheridan, Pramling Samuelsson & Johansson, 2009), som visade att en stor andel av pedagogerna på småbarnsavdelningar misslyckas med uppdraget att gynna barns lärande. Pedagogers vardagliga samspel med barnen uppmärksammas i rapporten som en av de faktorer som avgör verksamhetens kvalitet och är kritiska för effektiviteten av lärandeprocessen.

Viljan att ta reda på hur småbarns lärande kan gynnas i ett spontant samspel mellan barnet och pedagogen på bästa sätt, och inom vilka områden jag, som blivande förskollärare, skall utveckla min kompetens i att samspela med barnen, blev utgångspunkten till det här examensarbetet.

1.2 Bara personligt intresse eller ett aktuellt problemområde?

Under min utbildningstid i Göteborgs universitet fick jag bekanta mig med ett relativt stort antal publikationer som gäller arbete på förskolan där lärande och pedagogers samspel med barnen står i fokus. Samtidigt upptäckte jag att alla de inspirerande exemplen av pedagogiskt arbete gäller

¹ Här används ordet **pedagog** som en samlad benämning för förskollärare, barnskötare och vikarierande pedagogisk personal.

² I det här dokumentet skall begreppet **samspel** uppfattas som samverkan av två eller flera parter genom verbala och/eller icke-verbala kontakter.

framförallt barn från 3 års ålder och uppåt. Sökandet i bibliotekets katalog och databaser visar också att andelen litteratur och forskning om de allra yngsta barnens lärande på förskolan är relativt begränsad.

Man kan anta att avsaknad av litteraturen i frågan kan förklaras delvis med viljan att ta avstånd från utvecklingspsykologin och stadie- och mognadsteorierna av den kända schweiziske kunskapsteoretikern Jean Piaget som präglade förskolepedagogiken under 1950-1980-talen (mer information i Vallberg Roth, 2002, s.90-119). Eftersom piagetanska idéer senare fått mycket kritik och även ansågs antipedagogiska enligt, till exempel, professorn i pedagogisk psykologi vid Göteborgs universitet och föreståndare för LinCS³ Roger Säljö (2010, s.165-173), kan man förmoda att forskare tar det försiktigt med att diskutera pedagogiken riktat mot en viss åldersgrupp.

Å andra sidan kan det begränsade antalet publikationer om arbete på småbarnsavdelningar bero på att själva fenomenet småbarnsavdelning var relativt sällan förekommande i svenska förskolor och blev mer vanligt under de senaste decennierna - enligt Skolverkets statistik ökade andelen småbarnsavdelningar i de svenska förskolorna med 22% mellan år 2003 och år 2011 (Skolverket, 2011).

Oavsett anledningarna kan man anta att pedagogers kunskap om arbete med de allra yngsta på förskolan med fokus på lärande är otillräckliga och att det finns behov av kompetensutvecklande material för både verksamma och blivande pedagoger. Behovet av kompetensutveckling för personalen på småbarnsavdelningar lyfts också fram av en rad experter i småbarnspedagogik (till exempel, Förskoleforum, 2011a; Sheridan, Pramling Samuelsson & Johansson, 2009, s.126). Dessutom påpekas det i den tidigare nämnda rapporten *Barns tidiga lärande* att för att höja förskoleverksamhetens kvalitet krävs det ”insatser för att omsätta forskning i praktiken” (Sheridan, Pramling Samuelsson & Johansson, 2009, s.126, s.247). Eftersom min studie riktar sig just mot praktiken och resultaten jämväl kommer att belysa de områden där pedagoger har svårigheter att omsätta teorierna i praxis kan man förmoda att den här rapporten blir av intresse för flera än dess författare.

³ The Linnaeus Centre for Research on Learning, Interaction and Mediated Communication in Contemporary Society

2 Syfte och frågeställningar

Syftet med studien var att undersöka hur småbarns lärande stimuleras i vardagliga samspel mellan barnet och pedagogen.

Undersökningens frågeställningar var som följande:

1. Vilka föremål och aktiviteter fångar barns uppmärksamhet och intresse, det vill säga var finns potential för lärande och utveckling utifrån barnens perspektiv?
2. Vad väljer pedagoger att utmana i sina vardagliga samspel med barnen? Stämmer det med vad barnen visar intresse emot?
3. Vilken stöd får barn för sitt lärande ifrån samspelet med pedagoger? Vilka former tar det pedagogiska stödet?

3 Teoretisk inramning och tidigare forskning

3.1 Paradigmskifte i synen på pedagogens uppdrag i förskolan

De svenska forskarna som fokuserat på historien av utbildningsinstitutioner för barn i yngre åldrar Kerstin Holmlund (1996) och Ann-Christine Vallberg Roth (2002) knyter ihop tillkomsten av småbarnsinstitutioner vid mitten av 1800-talet med industrialisering av samhället. Holmlund anger att anstalter för yngre samhällsmedlemmar ”var en del av ett generellt politiskt åtgärdsprogram med syfte att skapa ordning i samhället” (a.a., s. 45).

Vallberg Roth (2002) påstår att den svenska förskolepedagogikens historia kan delas upp i fyra perioder som hon kallar för

- Guds läroplansperiod,
- Det goda hemmets och hembygdens läroplansperiod,
- Folkhemmets socialpedagogiska läroplansperiod, och
- Det situerade världsbarnets läroplansperiod.

Enligt Vallberg Roth (2002) förändrades synen på pedagogers uppdrag under de ovannämnda tidsperioderna i takt med utvecklingen av synen på barn, kunskap och genus.

Den första perioden, som sträckte sig fram till slutet av 1800-talet, karaktäriserades av strävan att fostra barn inom ramen för det kristna och patriarkala samhällets moral. Pedagoger förväntades att drilla barn i lydnad, gudsfruktan, en viss nivå av färdigheter inom hemrelaterade sysslor och ibland i baskunskaper i matematik (räknekunskap) och svenska (förmågan att läsa och skriva).

Med framväxten av naturvetenskapen och humanistiska idéer förändrades förskolans uppdrag. Vallberg Roth skriver att under det goda hemmets och hembygdens läroplansperiod syftade förskolepedagogiken till ”att överbrygga och skapa social fred mellan olika samhällsgrupper i ett klasspolariserat samhälle” (2002, s.84). Pedagoger fick i uppdrag att leda barn till assimilering av samhällets borgerliga moral- och beteendenormer genom förädling av familjeliv och barns aktiva deltagande i skapande arbetsövningar och sysselsättningar.

I mitten av 1900-talet i takt med välståndsutvecklingen fick socialdemokratisk samhällspolitik sitt genombrott, och barnomsorg, enligt Vallberg Roth (2002), började betraktas som viktig för allmänheten. Författaren hävdar att ”förändring gick ifrån liberal och borgerlig välgörenhet och filantropi i ett moraliskt och samhällsstabiliserande syfte till planmässigt tänkande i ett klassutjämnande syfte” (a.a., s.115). Detta avspeglades i målsättningar som infördes i förskoleverksamheterna under den tredje perioden - Folkhemmets socialpedagogiska läroplansperiod. Allsidig personlighetsutveckling, självständighet, demokratiska värderingar och vetenskapligt förhållningssätt till omvärlden blev strävansmål för förskolepedagoger. Dessutom fick småbarnsinstitutioner - så kallade barnstugor - i uppdrag att förbereda barn till vidareutbildning i skolan. Samtidigt påverkade det utvecklingspsykologiska synsättet på kunskapsskapande uppfattningen av pedagogens roll i processen, vilken ansågs vara relativt passiv: att vara lyssnande och stödjande till barnet.

En ny våg av diskussioner kring förskolans uppdrag uppstod i slutet av 1960-talet i samband med Barnstugeutredningen (SOU 1972:27). På 1980-talet, som resultat av diskussionerna, började det utformas ett nytt synsätt på kunskapsskapande och på förskoleinstitutionens uppdrag, vilket invigde den fjärde förskolepedagogikens utvecklingsperiod. Det nya synsättet avspeglades i regeringens proposition *Läroplan för förskolan* som påstod att ”kunskap erövrar genom lärande” (1997/98:93; s.

21), och 1998 fick den svenska förskolan sin första läroplan Lpfö 98 (Utbildningsdepartementet, 2006), vilken prioriterade och ställde tydliga krav på att förskolepedagoger skulle stimulera barns naturliga lust att lära och gynna deras livslånga lärande.

Det är viktigt att betona att det nya uppdraget, att gynna barns lärande, gäller förskoleverksamheten riktad mot barn i alla åldrar - även för de allra yngsta på förskolan - ett till treåringar. I jämförelse med de tre tidigare perioderna anses detta vara en revolutionerande tanke, eftersom tidigare betraktades barn under fyraårsåldern inte vara mogna för att delta i sociala sammanhang och därför rekommenderades det "att man skulle avvakta med att låta barn vara i barngrupper före denna ålder" (SOU 1997:157, s.21). Alltså kan det påstås att under de tidigare perioderna begränsades uppfattningen av pedagogiska insatser mot barn på småbarnsavdelningar till behovet att ge barnen vård och omsorg.

Emellertid, visade utvärderingsstudien om yrkesroller i förskolan, genomförd av forskarna vid Göteborgs Universitet Karin Gustafsson och Elisabeth Mellgren (2008), att den nya utmaningen och förändringarna i uppfattningen av förskolans uppdrag inte var fullkomligt anammade av alla inblandade parter, även om de hade skapat diskussioner kring synen på upplägget av pedagogers utbildning och synen på ansvars- och arbetsfördelningen mellan förskolepersonalen.

I den senaste, reviderade versionen av läroplanen Lpfö 98 (Skolverket, 2010) fick förskolans uppgift och pedagogers olika ansvar förtydligas. Ansvar för barns lärande tilldelades framförallt förskollärare. Dessutom, enligt Utbildningsdepartementet pressmeddelande av augusti 12, 2010, fick förskolläraren också ett "specifikt ansvar för t ex att arbetet i barngruppen genomförs så att barnen utmanas i förhållande till målen" och för "att varje barns utveckling och lärande kontinuerligt dokumenteras och följs upp så att läroplanens mål och intentioner uppfylls" (Regeringskansliet, 2010).

3.2 Lärande och dess mekanismer

Eftersom förskolans aktuella styrdokument - läroplanen Lpfö 98 (Skolverket, 2010) - sätter lärande i fokus och eftersom det här arbetet kommer att handla om just lärande, är det viktigt att definiera begreppet.

Många författare som skrev om pedagogikens historia (Holmlund, 1996; Imsen, 2006; Säljö, 2010 & Vallberg Roth, 2002) är eniga om att lärande inte är ett entydigt begrepp och att synen på lärande och dess mekanismer förändrades över tiden. Oavsett av att det i den aktuella läroplanen flera gånger upprepas att förskoleverksamheten skall främja barns lärande, preciseras det inte i varken läroplanen eller i de dokument, som läroplanen baseras på (Prop. 1997/98:93; SOU 1997:157), vilket innebär begreppet lärande har, utan i stället utmanas arbetslagen till diskussioner kring dess betydelse (Skolverket, 2010, s.6).

Vallberg Roth påstår att utifrån läroplanens formuleringar kan man dra slutsatsen att det som skall gynnas är "en ständigt pågående process av införfärd av nya erfarenheter och aktivt skapande" av "kunskap som fyra F: fakta, förståelse, färdigheter och förtrogenhet" (2002, s.174). Utbildningsdepartementets förslag till förskolans läroplan *Att erövra omvärlden* hävdar dessutom att processen att konstruera förståelse om saker och ting "kräver ett skapande *i barns tankevärld*" (SOU 1997:157, s.86, min kursivering). Alltså dras det slutsatsen att barns möjligheter till skapande kan betraktas som möjligheter till lärande och det är just det som skall främjas.

För att utveckla en djupare förståelse av hur lärandet skall uppfattas och definieras kan man referera till några av läroplanens formuleringar. De avslöjar vilka lärandeteorier som låg till grund för dokumentet, till exempel:

...Barn söker och erövrar kunskap genom lek, socialt samspel, utforskande och skapande, men också genom att iaktta, samtala och reflektera...

Lärandet ska baseras såväl på samspelet mellan vuxna och barn som på att barnen lär av varandra. Förskolan ska ge barnen stöd i att utveckla en positiv uppfattning om sig själva som lärande och skapande individer...

Barnen ska få stimulans och vägledning av vuxna för att genom egen aktivitet öka sin kompetens och utveckla nya kunskaper och insikter....

Språk och lärande hänger oupplösligt samman....

(Skolverket, 2010, s.7)

De ovannämnda formuleringarna tyder på att dokumentet präglas av den kända ryske psykologen Lev Vygotskijs idéer. Det här antagandet bekräftas av, till exempel, Vallberg Roth (2002) som, förutom Vygotskij, också nämner den samtida svenske teoretikern Ingrid Pramling Samuelsson som en av de mest inflytelserika utvecklarna av läroplanen. Därför är det meningsfullt att göra en genomgång av framförallt Vygotskijs och Pramling Samuelssons idéer om lärande i det här dokumentet.

3.2.1 Från Vygotskij till Feuerstein

3.2.1.1 Vygotskij: socialt betingat lärande, mediering och proximala utvecklingszoner

Enligt Säljö (2010) anses L. Vygotskij vara grundare till den sociokulturella traditionen.

I motsats till utvecklingspsykologiska teoretiker (till exempel, Jean Piaget) påstod han att kunskaper inte är universella och att allt lärande är socialt i den bemärkelse att människan börjar skapa sin förståelse för saker och ting med utgångspunkt i den kultur som människan lever i. Vygotskij betonade särskilt människans aktiva roll i sin egen utveckling (och på så sätt i kulturutvecklingen). Enligt honom är det människohjärnans unika design som förser denne med skapande förmågor och gör människan kreativ:

Hjärnan är inte bara ett organ som bevarar och reproducerar våra tidigare erfarenheter, den är också ett organ som kombinerar, som kreativt bearbetar och skapar nya situationer och ett nytt beteende av element ur dessa tidigare erfarenheter. Om människans aktivitet inskränkte sig till att återskapa det gamla, då vore hon en varelse som bara var inriktad på det förgångna, och hon skulle bara kunna anpassa sig till framtiden i den mån som denna återskapade det förgångna. det är just människans kreativa aktivitet som gör henne till en framtidsinriktade varelse, som skapar sin framtid och samtidigt förändrar sin nutid.

(Vygotskij, 1995, s.13)

I de publikationer av Vygotskij som studerades inom ramen för den här studien (1934, 1935a, 1935b, 1995, 2005a, 2005b) finns inga tydliga anvisningar för hur man skall tolka begreppet lärande. Emellertid finns en definierade sammanfattning av hans utsagor om lärande hos den engelska författaren och experten på småbarnsundervisning Sandra Smidt (2011). Hon påstår att med lärande menade Vygotskij en process av förändringar ”från medfödda och individuella beteendeformer till högre *psykiska* funktioner” (a.a., s.111; författarens kursivering) som pågår i samspel mellan människan och dennes omgivning.

Vygotskij lämnade efter sig ett omfattande teoretiskt arv, emellertid, av alla hans tankar anser jag idéerna om mediering, internalisering och proximala utvecklingszoner vara de mest relevanta för det här arbetet.

Enligt Smidt (2011) utgör konceptet av *mediering* en kärna i Vygotskijs teori av människans utveckling. Vygotskijs vetenskapliga experiment bekräftade att en individ inte responderar direkt på de stimuli som denne får utifrån utan bearbetar stimulinen med hjälp av sitt tänkande (till exempel språk, logik, sätt att argumentera och resonera), vilket i sin tur är utvecklade genom att appropriera (ta till sig) de hjälpmedel som andra människor i omgivningen använder för att uttrycka sina tankar och känslor, kommunicera och lösa problem (a.a.; Säljö, 2010). Alltså medieras (förmedlas, kommuniceras) alla stimuli till människan genom socialt, historiskt och kulturellt betingade tecken och redskap så som verbala (språket) och icke-verbala (till exempel, attityder och problemlösningsmönster).

Processen av införlivning, ”växning inåt” av kulturella redskap kallas för *internalisering* och är, enligt Vygotskij, tätt relaterad till ”djupa förändringar i fungerandet av de viktigaste psykiska funktionerna” och ”med djupgående ombyggnad av psykisk aktivitet, baserad på symboliska operationer” (Vygotskij, 2005b, s.1110, min översättning).

Som konsekvens påverkade teorierna om mediering och internalisering Vygotskijs syn på pedagogers och undervisningens roll i lärandeprocessen. Eftersom Vygotskij utgick från att barn lär sig med hjälp av medierade kulturella redskap ansåg han att pedagogers främsta uppgift var att hjälpa barnen att internalisera de här redskapen (Vygotskij, 1935b). Dessutom tänkte han att pedagogerna skulle vidga barnens erfarenheter för att lägga en grund till barns kreativitet (Vygotskij, 1995. s.20).

Vygotskij (1934) betonade att undervisningen skall ha framåtriktande karaktär. Enligt författaren har människan, oberoende av sin kunskapsnivå, alltid potential till vidareutveckling. Man kan urskilja åtminstone två nivåer av barns utveckling: den aktuella utvecklingsnivån - den utvecklingsnivån där barnets psykiska funktioner befinner sig just nu, och den nivå som funktionernas utveckling uppnår inom den närmaste framtiden. Avståndet mellan den aktuella och nästa utvecklingsnivån kallade Vygotskij för *proximal utvecklingszon*⁴. Inom den proximala utvecklingszonen pågår, enligt Vygotskij, aktiva processer i vidareutvecklingen av barnets psykiska funktioner, ”vilka inte är mogna hittills, men vilka ändå är redan på väg, redan växer fram, redan i morgon kommer att bära frukt och redan i morgon kommer att övergå till den aktuella utvecklingsnivån” (1935b, s.120, min översättning). Den framåtriktade undervisningen siktar mot barns proximala utvecklingszoner. Vygotskij påpekade att proximala utvecklingszoner är olika för olika barn samt för barn i olika åldrar (1935b). Dessutom är proximala utvecklingszoner begränsade av barnets intellektuella förmågor och av tillståndet i barnets utveckling (Vygotskij, 1934). Följaktligen är den proximala utvecklingszonens index lika med avståndet mellan den aktuella utvecklingsnivån och den översta gränsen för den proximala utvecklingszonen (Vygotskij, 1935b).

Undervisningens roll, enligt Vygotskij, är att utforma barnens proximala utvecklingszoner. Han skrev att pedagoger skall skapa ”en hel rad embryon”, alltså väcka ”liv i utvecklingsprocesser som skall genomgå sin utvecklingscykel för att bära frukt” (Vygotskij, 1935b, s.134, min översättning).

Dessutom, ansåg han att utvecklingsprocessen inte är linjär utan liknar klättring uppför trappor med ojämna mellanrum. Övergången från en utvecklingsnivå till nästa kräver alltid barnets inre ansträngningar, eftersom den innebär förändringar i barnets tankesätt, vilka inte händer per automatik. Till exempel, för att kunna rita en bild av ett föremål måste barnet förstå att man kan rita med avsikt. Det är ett nytt steg i barnets utveckling. Barnet börjar tänka annorlunda kring ritandet,

⁴ Alternativa översättningar: zonen för den möjliga utvecklingen, zonen för närmast utveckling eller närmaste utvecklingszonen.

men det skulle inte ha hänt om barnet inte fått några signaler från omgivningen, till exempel, att barnet observerar en annan människa som ritar ett igenkännbart föremål. Då kommer observationen i konflikt med barnets koncept om ritandet. För att lösa den här kognitiva konflikten krävs mentala ansträngningar som kan resultera (men inte obligatoriskt och inte på en gång resulterar) i att barnet uppdaterar sitt koncept om ritandet och på så sätt når en ny utvecklingsnivå. Som Vygotskij (2005a) betonade, skall undervisningen och varje pedagogisk knep innehålla element av konflikt och inre ansträngning. Barnets tankesätt skall användas som grund för skapandet av nya kunskaper men, samtidigt, skall pedagogers agerande hjälpa barnet förkasta sitt "gamla" tankesätt för att behärska det nya. Det nya tankesättet kommer i sin tur att prägla barnets fortsatta utveckling.

En annan av Vygotskijs förtjänster är att han begrundade lekens betydelse för barns lärande. Enligt honom stimulerar leken det abstrakta tänkandet, fungerar som ett redskap för att tillägna sig sociokulturella vanor och skapar potential för utveckling (Smidt, 2011). Leken kan också vara ett bevis på att barnet utvecklat sin kreativa förmåga:

Barnets lek är inte en enkel hågkomst av det upplevda, utan en kreativ bearbetning av upplevda intryck, ett sätt att kombinera dem och därav skapa en ny verklighet, som motsvarar barnets egna behov och intressen.

(Vygotskij, 1995, s.15)

3.2.1.2 Bruner: scaffolding

En av de forskare som vidareutvecklade Vygotskijs idéer om proximala utvecklingszoner var den amerikanske psykologen Jerome Bruner. Enligt den norske forskaren i pedagogik och didaktik Gunn Imsen (2006) introducerade han i mitten av 1950-talet ett särskilt begrepp för det externa pedagogiska stödet som appliceras på människans proximala utvecklingszoner och som möjliggör att den lärande människan utvecklar de kunskaper som denne inte kan skapa på egen hand - **scaffolding**. En av de svenska översättningarna till scaffolding är byggnadsställning. I elevens aktiva kunskapsskapande process har scaffolding samma roll som en byggnadsställning i husbygget. Det är en temporär konstruktion som tas bort när eleven behärskar nya färdigheter.

Smidt redogör för Bruners åsikter angående vad som är kritiskt för att bygga en scaffoldingkonstruktion:

Läraren måste

- 1 *skydda* eleven från att distraheras genom att betona problemets viktigaste kännetecken
- 2 gå framåt *ett steg i taget* så att barnet verkligen förstår
- 3 öppna för diskussion mellan läraren och eleven
- 4 *känna till* exakt vad eleven behöver för att lyckas.

(2011, s.164, författarens kursivering)

Några skandinaviska forskare inom förskolepedagogiken använder begreppet scaffolding i sina publikationer när de diskuterar kring didaktiska frågor (till exempel: Eriksen Hagtvat, 2006; Liberg, 2005) och därför är det relevant att definiera och använda begreppet i den här texten.

3.2.1.3 Feuerstein: strukturell kognitiv modifierbarhet och medierade lärandeefarenheter

Den världsberömda israeliske kognitivpsykologen Reuven Feuerstein utvecklade sina teorier om strukturell kognitiv modifierbarhet⁵ och medierade lärandeefarenheter⁶ utan att veta om Vygotskijs idéer. Trots det stämmer Feuersteins syn på lärande och dess natur överens med Vygotskijs dock är Feuersteins teorier mer utvecklade och detaljerade (Feuerstein & Lewin-Benham, 2012).

Feuerstein uppfattade lärande som utveckling av verkningsfullheten och verkningsgraden av människans hjärnas förmåga att klara utmaningar:

Feuerstein considers learning growth in the efficiency and effectiveness with which the brain processes whatever challenges it faces. Learning means that the brain changes so that we develop abilities such as using language precisely, sinking hook shots, launching rockets. In other words, learning is demonstrated growth in the ability to "mobilize" an expressive capacity or to solve challenges of increasing complexity.

(Feuerstein & Lewin-Benham, 2012, s.133)

Feuersteins forskning och experiment visade att människans kognitiva strukturer är ändringsbara (modifierbara), och att utmanande tankeaktiviteter påverkar antal och styrkan av neurala förbindelser i människans hjärna. Upprepade tankeaktiviteter av samma typ resulterar i omprogrammering av hjärnan, vilken skapar nya tankestrukturer som Feuerstein kallade för *neuronnätverk*. Feuerstein utformade och med praktiska erfarenheter bekräftade en hypotes om att genom träning av hjärnan på att bygga mer komplicerade neuronnätverk kan människor uppnå högre nivåer av kognitiv utveckling (Feuerstein & Jensen, 1980; Feuerstein & Lewin-Benham, 2012).

I likhet med Vygotskij hävdade Feuerstein att människans utveckling är beroende av dennes omgivning och att mellan omvärldens stimuli och människans respons på dem står medierande redskap konstruerade av andra människor. Genom att binda ihop idéerna om människans strukturella kognitiva modifierbarhet och om medierad karaktär av människans respons på stimuli kom Feuerstein till slutsatsen att man kan på ett medvetet sätt påverka människans lärandeprocess och genom förmedling av lärandestrategier leda människan till högre utvecklingsnivåer. Han påstod att "de flesta barn som förflyttade sig från lägre till högre nivåer av kognitivt fungerande varit medierade" av andra människor (Feuerstein & Lewin-Benham, 2012, s.10, min översättning).

Samtidigt betonade Ann Lewin-Benham, direktören för The Capital Children's Museum och Model Early Learning Center (Washington DC, USA) att man inte skall fästa sig vid tanken på att kontroll över människans lärandeprocess är lika med dess främjande eller mediering av lärandeefarenheter (Feuerstein & Lewin-Benham, 2012). Mediering kännetecknas av "intention, meningsfullhet, och transcendens"⁷ (a.a., s.1, min översättning) och den skall användas av pedagoger på ett medvetet och systematiskt sätt för att uppnå resultat.

Feuersteins själv definierar medierad lärandeefarenhet som följande:

Mediated learning experience is that which takes place when an initiated human being, mother, or other care-giving adult interposes himself or herself between the organism and the stimuli impinging on it and *mediates, transforms, reorders, organizes, groups, and frames the stimuli in the direction of some specifically intended goal and purpose.*

(Feuerstein & Jensen, 1980, s.409, min kursivering),

⁵ På engelska - Structural Cognitive Modifiability (SCM)

⁶ På engelska - Mediated Learning Experience (MLE)

⁷ Begreppet kommer att definieras och preciseras vidare i texten (avsnitt 3.3.3.6).

medan Lewin-Benham generaliserar att pedagogers uppgift vid mediering är att bestämma över interaktionernas karaktär, styra deras flöde och vägleda barnen genom lärandeprocessen. Då kommer processen att träna barnets hjärna att lära (a.a., s.58).

På samma sätt som Vygotskij (1935a, 1935b, 2005a) betraktar Feuerstein imitation och repetition som avgörande för ett lyckat lärande (Feuerstein & Lewin-Benham, 2012) och rekommenderar att pedagoger skall utgå från barns intresse och livserfarenheter samt att barn skall uppmärksammas på sitt egna lärande.

Liksom Bruner (Bruner, 1970; Smidt, 2011) förespråkar Feuerstein dialogisk karaktär av samspel mellan barn och medierande vuxna och påpekar att läraren skall:

- kunna bedöma vilket stöd barnet behöver,
- hjälpa barnet att fokusera på problemet eller uppgiften,
- gå framåt stegvis (Feuerstein & Lewin-Benham, 2012).

Feuersteins idéer om medierade lärandeerfarenheter lägger grunden till forskningarna om yngre barns lärande som kommer att behandlas vidare i det här dokumentet.

3.2.2 Utvecklingspedagogiken

På Vygotskij's idéer vilar delvis också *utvecklingspedagogik* - en forskningsbaserad teori om hur pedagogiken i förskolan skall utformas (Asplund Carlssons & Pramling Samuelsson, 2003).

Det är svårt att hitta en tydlig definition på begreppet *lärande* i publikationer av professor Ingrid Pramling Samuelsson och andra forskare vid Göteborgs universitet som i några källor (till exempel: Persson, 2008; Vallberg Roth, 2002) anges vara de som utformade utvecklingspedagogiken. I en av sina böcker påpekar författarna att det är deras avsikt att istället för att fastställa innebörden av begreppet karaktäriserar de "den typ av lärande som vi menar ligger till grund för våra svenska läroplaner och som kan definieras som rationell och meningsskapande till sin karaktär" (Johansson & Pramling Samuelsson, 2007, s.22).

Enligt Johansson och Pramling Samuelsson (2007) kännetecknas den önskvärda typen av lärande av att den har kollektiv och social karaktär och präglas av lust och engagemang. Därutöver innebär den "överskridandet och nyskapandet av mening och förståelse om omvärlden" (a.a., s.23).

Alltså kan man dra slutsatsen att Johanssons och Pramling Samuelssons uppfattning av den önskvärda typen av lärande står nära det Vygotskij och Feuerstein skrev om lärandet (vilket beskrivits tidigare i det här arbetet). Dessutom, i likhet med Vygotskij, betonar utvecklingspedagogiken lekens betydelse för småbarns lärande (Asplund Carlssons & Pramling Samuelsson, 2003; Johansson & Pramling Samuelsson, 2007).

Samtidigt påstås det att utvecklingspedagogikens principer har utformats som resultat av fenomenografisk forskning som ställer människans subjektivitet och olika sätt att skapa förståelse om omvärlden i fokus (Asplund Carlsson & Pramling Samuelsson, 2003; Björklund, 2010). Asplund Carlssons och Pramling Samuelsson (a.a.) hävdar att utvecklingspedagogiken riktar uppmärksamheten mot samma objekt som fenomenografin - på människornas (i det här fallet, barnens) olika sätt att uppfatta världen omkring sig och deras olika sätt att erövra kunskap om saker och ting. Synliggörandet av mångfalden och variationen i barns uppfattningar och tillvägagångssätt möjliggör barns lärande. Alltså, handlar lärande "om att successivt tillägna sig förståelse av omvärlden på ett allt mer differentierat och mer integrerat sätt" (Björklund, 2010, s.39).

Det är viktigt att uppmärksamma att Björklunds definition på begreppet *lärande* angiven ovan skiljer sig, men inte strider emot Vygotskijs och Feuersteins kognitionscentrerade tolkningar av lärandet som övergång från elementära till mer komplexa beteende- och tankemönster, respektive utveckling av förmågan att bemöta mer komplicerade utmaningar.

3.3 Småbarns lärande

Det kan förmodas att småbarns sätt att lära skiljer sig från äldre barns och vuxnas.

En rad forskare i småbarnspedagogik (Asplund Carlsson & Pramling Samuelsson, 2003; Johannesen & Sandvik, 2009; Johansson, 2011; Lindahl, 1996, 1998 och 2002; Løkken, 2004; Løkken, Haugen, & Röthle, 2006; Palmérus & Pramling, 1991; Vallberg Roth, 2002) påpekar att synen på småbarn har förändrats över tid och att nu brukar man se på småbarn som aktiva och kompetenta aktörer i sin egen lärandeprocess. Samtidigt preciserar de norska forskarna Nina Johannesen och Ninni Sandvik "att detta att få syn på barns kompetenser inte är liktydigt med att deklarerat att barnet är kompetent i alla hänseenden, eller att förneka barnets behov av större kunskap i många sammanhang" (a.a., s.16). Emellertid varnar författarna pedagoger för att leta efter det som barnen inte behärskar, eftersom fokusering på brister leder till att själva barnet blir osynligt.

Ur olika teoretiska arbeten som handlar om småbarnslärande kan man skapa en bild på dess karakteristiska drag.

Vygotskij angav att barn under 3 års-ålder inte bara är aktiva i sitt kunskapskapande utan "lär sig efter sitt eget program" (1935a, s.21, min översättning), det vill säga att det är själva barnet som bestämmer i vilken ordning det behärskar sina förmågors utvecklingsstadier och hur lång tid varje etapp tar. Den här typen av lärande kallade Vygotskij för *spontant lärande*. Han hävdade att spontant lärande är mest typiskt för småbarn, men parallellt preciserade Vygotskij att även om barnet själv bestämmer över sitt lärandeprogram är det den pedagogiska miljön som är avgörande för resultatet: till exempel, i en språkligt fattig miljö är barnet dömt att misslyckas i utveckling av förmågan att uttrycka sig på ett tydligt och nyanserat sätt i tal och skrift.

Forskarna vid Göteborgs universitet Björklund (2010), Asplund Carlssons och Pramling Samuelsson (2003) uppmärksammar helhetstänkande som karakteristiskt för småbarn. Enligt författarna ser småbarnet omvärlden från början som en helhet och lär sig urskilja dess beståndsdelar när det stöter på dem.

Den norske forskaren vid Høgskolen i Oslo Anne Greve pekar på småbarns relativt ringa erfarenhet och att de "har inga förutsättningar att få översikt över sitt liv genom verbalt tal och abstraktion" (Förskoleforum, 2010).

Vidare listas imitation (Lindahl, 1998; Lindahl & Pramling, 2002) och lek (Asplund Carlssons & Pramling Samuelsson, 2003; Johansson & Pramling Samuelsson, 2007; Johansson, 2011; Lindahl, 1998; Løkken, 2004; Løkken, Haugen, & Röthle, 2006; Vygotskij, 1995) som barns främsta verktyg för att förstå omvärlden och lära sig.

3.3.1 Toddlare - kompetenta småbarn med egen kultur

I sin bok *Toddlerkulturen* argumenterar den norske professorn i förskolepedagogik vid Dronning Mauds Minne, Høgskole for førskolelærerutdanning i Trondheim, Gunnvor Løkken (2004), för att barn i mellan ett och treårs åldern har sin egen kultur, det vill säga, att deras levnadsstil, deras beteende, kommunikationsmönster och deras preferenser har igenkännande drag som är

gemensamma för alla barn i den här åldern. Författaren redovisar de här dragen och introducerar nya begrepp *toddlare*, för att benämna barn i 1-3 års ålder, och *toddlarkultur*, för att undvika förväxling av de allra yngstas kultur med kulturen som benämns småbarnskultur och som gäller förskolebarn i alla åldrar.

Framförallt uppmärksammar Løkken (2004) den handlingsinriktade karaktären i småbarns lärande. Universitetslektorn vid Högskolan i Borås och Göteborgs universitet Maria Reis (2011) preciserar att

...barns värld framför allt är en värld av handlingar. Barn ser på föremål i relation till dess användbarhet, och när de kommer i kontakt med ett nytt föremål studeras föremålet i relation till den nytta barnet tror sig kunna ha av föremålet

(a.a., s.24).

Vidare lyfter Løkken (2004) fram toddlars kroppslighet i den bemärkelse att 1-3-åringar lär sig och kommunicerar genom och med hela kroppen.

Enligt Løkken (2004) letar toddlare efter sociala kontakter med både vuxna och jämnåriga och är benägna att utveckla gemensamma lekar och ritualer.

3.3.2 Var kan man skapa proximala utvecklingszoner för toddlare⁸

Som det redan påpekats i avsnitt 3.2.1.1 argumenterade Vygotskij för att pedagoger skall skapa proximala utvecklingszoner hos barnen. Men var kan man applicera sina pedagogiska ansträngningar?

Tidigare i avsnitt 3.3 uppmärksammades Johannesens och Sandviks (2009) varning för att hamna i bristtänkandet när man försöker upptäcka de områden dit man skall rikta det pedagogiska stödet. Alltså, för att göra själva barnet synligt och inte ta ifrån barnen möjligheten att styra sina lärandeprocesser förmodas det meningsfullt att utgå framförallt från barns intresse. De kan tänkas vara lotsar mot de områden där barnen är mest angelägna om att skaffa sig ny kunskap och utveckla nya färdigheter, det vill säga till barnens proximala utvecklingszoner. Dessutom är pedagoger skyldiga att följa de aktuella styrdokumentens vilka kan tänkas ge anvisningar angående de kunskapsområden där barns lärande skall stimuleras i första hand. Därför anses det meningsfullt att redovisa både tidigare forskning om barns intresse och de rekommendationer som finns i läroplanen Lpfö98 (Skolverket, 2010).

3.3.2.1 Vad intresserar småbarn

Oavsett om alla individer har olika personliga preferenser visar alla toddlare, enligt Løkken (2004), tendensen att intressera sig för följande kategorier av aktiviteter:

- "varierande sätt att springa, hoppa, trampa, vrida sig, böja sig eller låta falla och tumla omkring i största allmänhet; alltsammans ofta åtföljt av rop och (gärna överdrivet) skratt" (a.a., s.49);
- lekar omkring stora föremål eller lekar "med själva toddlarkroppen i centrum" (a.a., s.50);
- att bygga sina egna lekrutiner genom upprepningar;

⁸ Härifrån och vidare i den här texten används ordet *toddlare* som synonym för uttrycket *ett barn i 1-3 års ålder*.

- att skapa ömsesidig förståelse mellan varandra.

De svenska professorerna, experterna i småbarnspedagogik, Marita Lindahl och Ingrid Pramling Samuelson (2002) lägger till imitation till listan av de mest typiska toddlaraktiviteterna. Dessutom refererar de till två studier genomförda i Storbritannien som upptäckte särskilda mönster i det som fascinerar småbarns:

Children's interest is periodically directed towards specific patterns, such as round objects, 'dynamic circular'-like balls, rounded-yet-flat objects, etc. Another topic of interest to the children was vertical patterns (up and down) or straight 'dynamic vertical' lines, like similarities of length, height dimensions and symmetry. Still another topic is 'containing-enveloping', that is to say when children pick out and put objects into something.

(a.a., s.34)

3.3.2.2 Vad står i läroplanen

Den aktuella läroplanen Lpfö98 betonar framförallt att ”de behov och intressen som barnen själva på olika sätt ger uttryck för bör ligga till grund för utformningen av miljön och planeringen av verksamheten” (Skolverket, 2010, s.12).

Vidare, redogör Utbildningsdepartementets förslag till förskolans läroplan (SOU 1997:157) för några kunskapsområden som utifrån ett framtidsperspektiv och med tanke på globalisering och hållbar utveckling har beskrivits som prioriterande för förskoleverksamheten:

- grundläggande demokratiska värden och genusfrågor,
- språk och kommunikation,
- miljö- och naturvårdsfrågor,
- kulturell mångfald.

Emellertid tolkas läroplanen (Skolverket, 2010) på olika sätt och det finns en uppfattning, till exempel av Kommunförbundet Skåne (2013), att läroplanen särskilt lyfter fyra ämnesrelaterade områden inom vilka pedagoger rekommenderas att utveckla barnens kunskaper:

- språk,
- matematik,
- naturvetenskap, och
- teknik.

I läroplanens avsnitt 2.2 *Utveckling och lärande* anges en lista på de förmågor som skall göras till lärandets objekt:

- ”... att leka och lära...,
- ... att fungera enskilt och i grupp...,
- ... att hantera konflikter och förstå rättigheter och skyldigheter samt ta ansvar för gemensamma regler...,
- ... koordinationsförmåga...,
- ... att lyssna, reflektera och ge uttryck för egna uppfattningar...,
- ... att förstå andras perspektiv...,

- ... att leka med ord, berätta, uttrycka tankar, ställa frågor, argumentera och kommunicera med andra...,
- ... att tolka och samtala om ...,
- ... att förmedla upplevelser, tankar och erfarenheter i många uttrycksformer som lek, bild, rörelse, sång och musik, dans och drama...,
- ... att använda matematik för att undersöka, reflektera över och pröva olika lösningar av egna och andras problemställningar...,
- ... att urskilja, uttrycka, undersöka och använda ... begrepp och samband mellan begrepp...,
- ... att föra och följa resonemang...,
- ... att ... utforska, dokumentera ...,
- ... att bygga, skapa och konstruera med hjälp av olika tekniker, material och redskap...,
- ... att kommunicera såväl på svenska som på sitt modersmål...” (gäller barn med annat modersmål än svenskan)

(Skolverket, 2010. s.9-10).

Om den ovanstående listan analyseras kan det konstateras att de flesta noterade förmågorna kan klassificeras som sociala eller kommunikativa. Antalet färdigheter som kan betraktas som logiska är begränsade till förmågorna att urskilja, att se samband, att lösa problem samt att ordna en sekvens av logiskt bundna element (till exempel, när man för eller följer resonemang)⁹.

Det är också anmärkningsvärt att oavsett att teorierna, som tros ligga till grund för läroplanen, betonar betydelsen av att utveckla de så kallade metaformågorna (det vill säga förmågor att uppmärksamma sina egna tanke- och lärandeprocesser), lyser metaformågorna med sin frånvaro i läroplanen Lpfö 98s text.

3.3.3 Konsten att bygga en scaffolding eller hur förskolepedagoger skall gå tillväga

Det finns olika sätt att organisera lärandets akt och stödja barns lärande. Tillvägagångssättet beror på synen på lärande och på barn. Eftersom den här studien framförallt utgår från ovan beskrivna Vygotskijs, Feuersteins och utvecklingspedagogikens perspektiv anser jag det rimligt att belysa rekommendationer som vilar på samma grunder.

⁹ Detta kan möjligen förklara varför enligt Sheridan, Pramling Samuelsson och Johansson (2009) visar svenska förskolor nästan bästa resultat i kategorierna *Social utveckling* och *Språkutveckling* och nästan sämsta i kategorin *Logisk resonemang* i kvalitetsmätningar enligt ECERS (Early Childhood Environment Rating Scale).

Att svenska förskolepedagoger anser att utvecklingen av kognitiva och intellektuella förmågor hos barn är av sekundär betydelse uppmärksammar också Jonsson (2011) i sin studie om pedagogernas uppfattningar av läroplanen Lpfö98.

3.3.3.1 Utvecklingspedagogiska tillvägagångssätt

Utvecklingspedagogiken utgår från övertygelsen att omsorg inte skall skiljas från pedagogik. Även om Johansson och Pramling Samuelsson definierar *pedagogik* som insatser riktade mot lärande och *omsorg* beskrivs som ”en institutionaliserad form för samhälleliga insatser gentemot de som antas behöva stöd och service” (2001, s.83), betonar författarna att omsorg och pedagogik är tätt sammanvävda och att omsorgen är en del av pedagogiken.

I sin beskrivning av utvecklingspedagogiken listar Asplund Carlsson och Pramling Samuelsson, tre principer för förskolepedagogiken. Enligt dem är pedagogers uppgift:

- ”Att skapa och fånga situationer omkring vilka barn kan tänka och tala.
- Att få barn att tänka, reflektera och uttrycka sig, verbalt och på andra sätt.
- Att ta tillvara mångfalden av barns idéer.” (Asplund Carlsson & Pramling Samuelsson, 2003, s. 58).

De ovannämnda principerna preciserar vart pedagogers externa stöd, med Brunners terminologi - scaffolding, skall riktas.

Några rekommendationer angående vad pedagoger skall göra för att följa de tre principerna finns i olika publikationer. Om man sammanfattar de råd som återkommande påträffas i arbeten av förespråkare för utvecklingspedagogiken (till exempel, Johansson, 2011; Sheridan, Pramling Samuelsson och Johansson, 2009), kan man generera en lista av några önskvärda handlingsmönster hos pedagoger:

- pedagoger ställer öppna frågor;
- pedagoger sätter ord på begrepp, känslor o.s.v.;
- pedagoger förmedlar en aktivitetsrepertoar;
- pedagoger sätter barnet i en problemlösningssituation;
- pedagoger skapar/använder en social situation som kräver problemlösning eller funderingar;
- pedagoger skapar/använder en leksituation som kräver problemlösning eller funderingar.

Motivationen, som skapas för barnet i de problemsituationer det exponeras för, kan förklara skillnaden mellan de tre sistnämnda typerna av pedagogers agerande. När en pedagog sätter barnet i en problemlösningssituation där barnet motiveras av intresset till själva uppgiften som saknar lekinslag eller inte är social inriktad, till exempel, att sortera föremål efter färg, blir viljan att lösa problemet svagare än när uppgiften vilar på det som tillhör toddlarkulturen - lek och bemästrande av sociala relationer (Løkken, 2004). Uppgiften att plocka gröna ballonger för en kompis som fyller år och som föredrar just den gröna färgen, eller att hitta tre kompisar till en gummibjörn som ”vill” leka bara med gummibjörnar i samma färg blir meningsfull och, som resultat, mer lockande för barnet enligt Doverborg & Pramling Samuelsson (1999).

3.3.3.2 Att skapa ett samspel för lek och lärande

Johansson och Pramling Samuelsson (2007) definierar tre olika typer av samspel som kan urskiljas i kommunikationen mellan barnet och pedagogen. De kriterier som möjliggör klassificering av samspelesekvenser till en av samspelstyperna nämner författarna kreativitet, förhållandet mellan fantasi och verkligheten, makt, kontroll och positioner.

Det *explorativa samspelet* innebär att pedagogen tar fasta på möjligheter för barns lärande och arrangerar situationer som lyfter fram lärandets objekt. Barnet uppmuntras att utvidga sina kunskaper om lärandets objekt genom utforskande, problemlösning och provning av olika strategier. Samspelet medför att barnet utformar och styr sin lek och lärande på sina egna villkor.

Det *berättande samspelet* kan identifieras och urskiljas från det explorativa samspelet genom sin kännetecknande form vilken kan beskrivas som en lekberättelse. Johansson och Pramling Samuelsson påstår att i ett berättande samspel skapar barnet och pedagogen ”meningsbärande världar tillsammans” (2007, s.58).

De två ovannämnda samspelstyperna innebär barnets och pedagogens jämställdhet. Båda samspelstyperna uppmuntrar barnets kreativitet och fantasi.

Den tredje samspelstypen - det *formbundna samspelet* utvecklas med fokus på aktivitetens form.

Medan Johansson och Pramling Samuelsson (2007) argumenterar aktivt för det explorativa och det berättande samspelet, är deras attityd till användning av det formbundna samspelet i arbetet icke entydigt. Författarna skriver att den sist nämnda samspelstypen också resulterar i att barnet lär sig, dock även om det finns ”skillnader i lärarnas förhållningssätt” och att ”uppgifterna kan vara lekfulla till sin karaktär eller vara upplagda så att de ger barn utrymme för lek”, kapar pedagogens formfixering barnets möjlighet att styra processen och begränsar ”möjligheterna till överskridanden, vilket gör att lekens och lärandets erfarenhetsdimensioner tycks ha små möjligheter att komma till uttryck” (a.a., s.214).

3.3.3.3 Att göra olika nivåer av tänkande till lärandets objekt

I sin beskrivning av den utvecklingspedagogiska teorin lyfter Asplund Carlsson och Pramling Samuelsson (2003) fram också *vad-* och *hur-*aspekter av lärandet: vad, vilket kunnande, vilka förmågor och förståelse som skall/kan läras - *lärandets objekt*, och hur man kan tillägna sig kunnandet - *lärandets akt*.

Asplund Carlsson och Pramling Samuelsson (2003) redogör för tre olika nivåer där pedagoger kan utveckla barns tänkande: den konkreta, den strukturella och den metakognitiva. I fall pedagogen arbetar på den konkreta nivån, gör denne ett konkret innehåll till lärandets objekt, till exempel, förståelsen för vad en apelsin är. Om pedagogen övergår till den strukturella nivån och gör förmågan att inse grundstrukturer i materialet till lärandets objekt då kommer pedagogen att uppmuntra barnen till generalisering, till exempel, att anamma sig kunskap och förmågan att urskilja citrusfrukter från andra frukttyper och se gemensamma drag för alla citrusfrukter. Riktat pedagog sig till den metakognitiva nivån, gör den barnens eget lärande till lärandets objekt och hjälper barnen att inse hur de gör för att urskilja citrusfrukter från andra frukttyper och uppfatta att de utvecklat ett nytt kunnande.

Att arbeta på den metakognitiva nivån och göra själva lärandet till lärandets objekt (det vill säga, synligöra det för barnen), att hjälpa barnen förstå och, med Vygotskijs ord, internalisera lärandets mekanismer, anses vara pedagogers strävansmål.

3.3.3.4 Pedagogers stödjande agerande och områden för att applicera det pedagogiska stödet¹⁰

Utifrån Lindahls rapport om en effektstudie av interventionsprogram för pedagogers lärande i förskolemiljön framstår några pedagogers handlingsmönster som enligt författaren bidrar positivt till barns lärande:

- pedagoger ställer frågor och förklarar innebörd...
- pedagoger samtalar för att utöka barnens förståelse av olika skeenden...
- pedagoger fokuserar initiativ som initierar barnens delaktighet och ansvarstagande...
- pedagoger utmanar och stödjer barnens egna initiativ...
- pedagoger tillrättalägger en varierande och expansiv lärande miljö... (2002, s.233).

Dessutom, i sina tidigare verk (1996, 1998) kartlägger Lindahl några områden där barns färdigheter utvecklas snabbare när barn får stöd från pedagoger. Alltså kan det påstås att pedagogiskt stöd, applicerat på de här områdena, är särskilt effektivt för barns lärande, och själva områdena skall betraktas som mest lämpliga för att rikta stödet mot. Resultatet av Lindahls kartläggning av färdighetsområden för att rikta pedagogiskt stöd mot kan illustreras med hjälp av nedanstående tabell.

Tabell 1: Färdighetsområden där pedagogiskt stöd skall appliceras (efter Lindahl)

Barnen behöver stöd i	
att vinna insikt i en problemlösningssituation	
att förstå innebörd	att uppfatta andra människornas känslouttryck
	att uppfatta förskolans rutiner
	att uppfatta saknad
	att uppfatta omvärlden och gestalta den i låtsaslek
att bemästra	att bemästra en aktivitet
	att bemästra sociala relationer
att fokusera	att fokusera medvetande på andras aktivitet
	att härma
att urskilja	att urskilja naturfenomen
	att urskilja symboler och föremål
att upptäcka skillnader	att reagera på oväntade upplevelser
	att jämföra kvalitet

¹⁰ Med *pedagogiskt stöd* menas pedagogiska insatser som främjar och stimulerar lärande och som till skillnad från särskilt pedagogiskt stöd inte har kompensatorisk karaktär och inte heller syftar till att fylla brister.

3.3.3.5 Några rekommendationer från den ämnesorienterade didaktiken

Eftersom det redan uppmärksammades tidigare i avsnitt 3.3.2.2 anvisar läroplanen Lpfö 98 (Skolverket, 2010) utveckling av barns kunskaper inom några konkreta ämnesområden, därför kan det vara intressant att belysa några rekommendationer från de forskare som framförallt engagerar sig i ämnesdidaktik.

Forskaren vid Göteborgs universitet Camilla Björklund (2010), vars professionella intresse främst rör sig kring småbarns matematiklärande, uppmanar pedagoger att se till att de för lärande fyra kritiska villkoren uppfylls, det vill säga att barnen får möjligheten:

- att urskilja variation (att inse ”ett fenomen skiljer sig från den omgivande världen” och att det ”varierar inom sig” (a.a., s.54));
- att upptäcka samtidighet (”att fördjupa sin förståelse genom att ta i beaktande flera egenskaper eller innebörder” (a.a., s.42);
- att uppskatta rimlighet (att bedöma om de begrepp, deras tolkningar, kunskaper och strategier som används för att lösa problemet är lämpliga);
- att göra sina hållpunkter synliga och förstådda av pedagogerna (det vill säga att pedagogerna ser på problemet utifrån barnets perspektiv, vet vilka förkunskaper i problemområdet barnet har, hur barnet uppfattar uppgiften och hur det resonerar).

De ovan nämnda villkoren gäller lärande på ett generellt plan, men därutöver lägger de grund till utveckling av logiskt och matematiskt tänkande hos barn.

En rad skandinaviska forskare inom förskolebarns språkutveckling betonar betydelsen av att främja språklig kompetens och medvetenhet hos barn (Dahlgren, Gustafsson, Mellgren & Olsson, 2013; Eriksen Hagtvat, 2006). Enligt Dahlgren et al. handlar språklig kompetens om förmågan att ”utföra vissa språkliga uppgifter”: tala, lyssna, skriva och läsa (2013, s. 132). Att vara språkligt medveten innebär att man kan uppmärksamma språkets form, struktur och innehåll.

Om man sammanställer Dahlgrens et al. (2013) rekommendationer angående upplägget av det pedagogiska stödet kan man lyfta fram följande dimensioner:

- utveckling av barnets förmåga att uppmärksamma språkets olika modaliteter (talspråket, skriftspråket, teckenspråket o.s.v.),
- utveckling av barnets fonologiska medvetenhet (förmågan att uppmärksamma ”talspråkets ljud och ljudstruktur” (a.a., s.133),
- utveckling av barnets skriftspråkliga medvetenhet (förmåga att uppmärksamma skriftspråkets yttre och inre aspekter).

3.3.3.6 Att förmedla lärande

I avsnitt 3.3.3.3 angavs tidigare att utvecklingspedagogiken strävar mot att göra lärande synligt för barn och att barn i samspel med pedagoger tillägnar sig allt mer utvecklade sätt att skaffa kunskap. Alltså kan man anta att Feuersteins idéer om medierat (förmedlat) lärande samstämmer med utvecklingspedagogiken.

Den israeliska professorn Pnina Klein (1989, 2007), som baserade sin forskning på och vidareutvecklade Feuersteins teori, framställde de kriterier som kännetecknar ett förmedlat lärande:

- pedagoger fokuserar avsiktligt barnet och barnets uppmärksamhet på lärandets objekt,
- pedagoger förmedlar mening (det vill säga motiverar varför det är viktigt att skapa kunskap inom området) och på så sätt engagemang mot kunskapskapandet,
- pedagoger transcenderar, det vill säga utmanar barnet att överskrida här och nu-perspektivet på lärandets objekt, till exempel, utmanar barnet till generalisering, koppling till tidigare erfarenheter, utveckling av en hypotes eller användning av mer expansivt språk;
- pedagoger förmedlar till barnet en kompetenskänsla, det vill säga synliggör barnets framgång och uppmuntrar barnet att lita på sin egen förmåga (jmf. med läroplanen Lpfö 98 (Skolverket, 2010)),
- pedagoger förmedlar beteendereglering till barnet, det vill säga framförallt hjälper barnet att uppfatta hur man skall bete sig för att skapa kunskap, vilka beteendemönster som är rimliga i lärandesituationer samt hur man behärskar kontroll över sitt beteende för att uppnå målet.

Kleins studie om mödrars och förskolepedagogers kommunikation med toddlarna (2007) visade att israeliska förskollärare är bättre på att fokusera, transcendera samt på att förmedla beteendereglering i lärande situationer och mening och engagemang mot kunskapskapandet än mödrarna. Dock indikerade också undersökningen att pedagogerna oftare avbryter barnens egna aktiviteter och begränsar barnens initiativ.

I sin senaste publikation illustrerar Feuerstein och Lewin-Benham (2012) med exemplen från praxis vilka former medierat lärande kan ta och påpekar att det finns två faktorer som kan förbättra lärande och som skall tillvaratas vid undervisningen, nämligen: möjliggörande av exakt utforskning (det vill säga möjliggörande att uppleva lärandets objekt med hjälp av alla sinnen) och förvärvande av ett tidigare obekant innehåll introducerat av pedagogen.

3.4 Sammanfattning av innehållet i kapitel 3

- I. I den här studien betraktas lärande utifrån det sociokulturella perspektivet som lyfter fram lärandets sociala karaktär och individens aktiva roll i lärandeprocessen.
- II. Målet att främja barns lärande, fastställt i de aktuella styrdokumenterna (SFS 2010:800; Skolverket, 2010), tolkas som strävan att hjälpa barn "att ändra sitt uppmärksamhetsperspektiv" (Lindahl, 1998, s.59) och förvärva sig en mer differentierad och integrerad förståelse av omvärlden, vilket inkluderar förändringar i barns kognitiva strukturer och beteendemönster.
- III. Pedagogers agerande är avgörande för barns successiva lärandeprocesser. Pedagogers viktigaste uppgift är att skapa proximala utvecklingszoner för att möjliggöra barns lärande och förse barn med stödkonstruktioner (scaffolding).

- IV. Proximala utvecklingszoner skall skapas med tanke på småbarns intresse och det aktuella styrdokumentet - läroplanen Lpfö98. Det finns kunskap av toddlars gemensamma intresseområde vilket kan hjälpa pedagoger i deras arbete.
- V. Toddslars lärandeprocess har några betecknande drag så som lärandets spontana karaktär, helhetsyn på omvärlden, barns relativt små erfarenheter och begränsade förmåga till abstraktion, samt imitation och lek som främsta verktyg för att skapa förståelse för saker och ting. Småbarnslärandets särdrag skall tillvaratas av pedagoger.
- VI. De teorier angående upplägget av lärandets akt, som är beskrivna i avsnitt 3.3.3, överensstämmer med det valda perspektivet på lärande och den ovannämnda tolkningen av begreppet. I en lärandets akt upplagt enligt de här teorierna är det pedagogiska stödet mest gynnsamt för barns utveckling och lärande. Det är därför de observerade samspelssekvenserna kommer att analyseras med utgångspunkt i de ovan beskrivna utvecklingspedagogiska principerna för förskolepedagogiken, kritiska villkor för lärande, teorin om explorativt, berättande och formbundet samspel, teorin om olika nivåer av tänkande som lärandets objekt, idéerna kring pedagogers stödjande agerande och de mest lämpliga områdena för pedagogiskt stöd och teorin om medierat lärande.

4 Metod och genomförande

4.1 Forskningsansatser

Objekten för den här studien är svaret på den övergripande frågan om hur småbarns lärande gynnas på förskolor just nu, alltså ett konkret fenomen, som betraktas och tolkas genom prisma av olika forskares och pedagogers uppfattningar. Detta ger en bevekelsegrund att betrakta undersökningen som vilande på den fenomenologiska basen.

Enligt Ulla Lind (2001), forskare vid Lärarhögskolan i Stockholm, som gjorde en sammanfattning av de forskningsstrategier som råder på förskoleområdet under senaste åren, är *fenomenologin* både en filosofi och en forskningsmetod utvecklad av den tyske filosofen Edmund Husserl (1859-1938). Den utgår från att fenomenet (eller föremålet) inte är lika med människans uppfattning av det. Fenomenologin ifrågasätter möjligheten att studera själva fenomenet. I stället föreslås det att rikta uppmärksamheten mot variationen av uppfattningar om fenomenet. Genom att analysera och plocka ut de gemensamma dragen som tillskrivs fenomenet i alla uppfattningar kan man skapa kunskap om fenomenet. Alltså, till skillnad mot *fenomenografin* som också studerar variationen av uppfattningar om fenomenet (a.a., Lindahl, 2002; Patel & Davidson, 2011) med målet att skaffa en överblick på just uppfattningsvariationens struktur och mångfald, försöker fenomenologin att beskriva vad fenomenet är och hur det tolkas.

Ett fenomenologiskt angreppssätt präglar valet av både undersöknings- och databehandlingsmetoder. Kvalitativa studier som innebär observationer, intervjuer och textanalys anses vara mest lämpliga (om inte enda möjliga) för fenomenologiska undersökningar.

Vid databearbetningen använder jag mig av en av de subjektivistiska ansatserna - kritikens metod eller *konst kritik* (om man accepterar Lindahls (2002) klassificering), vilket innebär att man försöker att uppnå en helhetssyn på ett utforskat fenomen eller på uppfattningar av fenomenet genom att granska dem med utgångspunkt i forskarens erfarenheter och kompetens.

4.2 Datainsamlingsmetoder

Den föreliggande undersökningen genomfördes i två etapper:

- observationer av samspel mellan barn och pedagoger; och
- kvalitativa intervjuer med pedagoger för att få fördjupad insikt i pedagogers arbete.

Valet av observation som en av undersökningsmetoderna kan förklaras med nödvändigheten att samla information om barns och pedagogers verkliga beteende i "ett naturligt sammanhang" som det uttrycks av de svenska experterna i forskningsmetodik Runa Patel och Bo Davidson (2011, s. 91).

De kvalitativa intervjuerna med förskolepersonalen gav nyckeln till förståelse av pedagogernas agerande och hur medvetet det pedagogiska arbetet utförs.

Observationerna lade grunden till en (observatörens) uppfattning av hur barnens lärande stimuleras på de deltagande förskolorna. Pedagogernas utsagor i intervjuerna representerade andra möjliga tolkningar av det pedagogiska stödet som barnen får.

Enligt rekommendationer av Uppsala universitets professor Jan Trosts (2007, 2010) är undersökningar av kvalitativ karaktär särskilt lämpliga när studierna främst syftar på att skaffa insikt om det utforskade fenomenet. Alltså kan man anta att valet av observationer och kvalitativa intervjuer var rimligt.

4.3 Population, urval och bortfall

Populationen av intressen kan beskrivas som barn och pedagoger på svenska kommunala småbarnsavdelningar som inte praktiserar någon särskild pedagogisk inriktning som kan tänkas strida mot läroplanen Lpfö 98 (till exempel, Montessori- eller Waldorfpedagogiken¹¹). Samtidigt fanns intention att begränsa populationen genom att införa två krav: att personalen på de deltagande avdelningarna skulle ha pedagogisk utbildning och vara fastanställda, samt att verksamheten skulle vara väletablerad, eftersom personalen på nystartade avdelningar förmodades prioritera utvecklingen av arbetslagets gemensamma uppfattning av uppdraget och arbetsmetoderna. Det ansågs också önskvärt att verksamheterna som skulle delta i studien hade gott rykte (i den bemärkelse att verksamheternas kvalitet tidigare bedömts som högt av någon pålitlig kvalitetsmätning), eftersom målet med undersökningen var att mejsla ut tänkbara mönster i pedagogiskt arbete som gynnar lärande i stället för att konstatera eventuella brister.

Vid urvalet av deltagare för undersökningen ansågs det mest rimligt att göra ett så kallat bekvämlighetsurval, det vill säga, att arbeta med de förskoleavdelningar som kunde lockas att delta (Bell, s.31).

Som professor Trost rekommenderar (2007, 2010), övervägdes vid urvalet en rad faktorer så som tidsbegränsningar och undersökningens typ - undersökning inom ramen för examensarbete på grundläggande universitetsnivå. Som resultat ansågs det lämpligt att begränsa antalet undersökta småbarnsavdelningar till 2 stycken (ca 17 barn per avdelning) och antalet intervjuade pedagoger till en per observerad avdelning.

I rekryteringsprocessen påträffades svårigheter att få tag på en lista av högkvalitativa förskoleverksamheter. Alltså fick jag använda mig av rekommendationer från en bekant förskolechef och från en lärare på Göteborgs universitet.

Bland de fem rekommenderade verksamheterna gav tre sitt samtycke till deltagande, dock visade sig en av småbarnsavdelningarna inte uppfylla kraven på att vara väletablerad (öppnades augusti 2013). Emellertid beslutades det att ändå genomföra undersökningen på den här avdelning, eftersom antalet barn på andra deltagande avdelningarna var relativt litet (11 respektive 15 barn) och jag förväntade mig en del bortfall p.g.a. sjukdom eller icke-godkännande av barns deltagande i studien från föräldrarnas sida.

Slutligen medverkade det tre småbarnsavdelningar (nedan kallade FSK 1, FSK 2 och FSK 3) i studien med sammanlagt 27 barn, 9 fastanställda pedagoger och 3 vikarier (se Tabell 2).

¹¹ Montessoripedagogiken kritiseras för att den betraktar leken som en verklighetsflykt som inte skall uppmuntras (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003), vilket strider mot läroplanens påstående att "barn söker och erövrar kunskap genom lek" (Skolverket, 2010, s.6) och att "verksamheten ska främja leken" (a.a., s.9). För Waldorfpedagogiken kan det bli en utmaning att följa läroplanens anvisningar att stimulera barns intresse mot skriftspråket, matematik och digitala medier (Skolverket, 2010), eftersom Waldorfpedagogiken prioriterar barns fysiska utveckling i förskoleålder och avvaktar utveckling av kognitiva förmågor hos barn under de första sju åren (Carlgren, 1993; Larsson, 2008).

Tabell 2: Antal deltagare.

Småbarnsavdelning	Antal barn	Antal pedagoger	Antal vikarier	Antal intervjuade pedagoger
FSK 1	6 (av 7)	3 (av 3)	-	2
FSK 2	10 (av 11)	2 (av 3)	2	1
FSK 3	10 (av 15)	4 (av 4)	1	1

Till bortfallet kan man dessutom lägga till en del av den första intervjun med en förskollärare på FSK 1, eftersom det i processen upptäcktes svagheter i frågeformuleringarna, vilka fick justeras innan användning i de efterföljande intervjuerna. Emellertid, svaren på de frågor som förblev oförändrade och utsagorna som tycktes kunde vara svaret på den senare justerade frågan användes vid analysen.

4.4 Genomförande

4.4.1 Observationer

Observationerna genomfördes i olika stadsdelar i Göteborgs stad.

Barnens ålder varierar (se Tabell 3).

Tabell 3: Barnens ålder.

Småbarnsavdelning	Medianålder	Variationsvidd på barns ålder		
		Lägsta värden	Högsta värden	Variationsvidden
FSK 1	1 år 5,5 mån	1 år 3 mån	1 år 9 mån	6 mån
FSK 2	1 år 6,5 mån	1 år	2 år 6 mån	18 mån
FSK 3	2 år 6 mån	1 år 7 mån	3 år	17 mån

Barnen observerades ett i taget. Observationstiden begränsades till en timme per barn, vilket resulterade i 27 observationstimmar sammanlagt på alla medverkande småbarnsavdelningar.

I överensstämmelse med observationstypernas klassifikation utarbetad av den brittiske experten i vuxenutbildningen Judith Bell (2000) kan observationerna genomförda inom ramen för den föreliggande studien klassificeras som icke-deltagande, eftersom jag höll mig i bakgrunden utan att delta i förskoleverksamheten. Anledningen till det här valet är viljan att undvika påverkan av barnens och pedagogernas naturliga beteende (Patel & Davidson, 2011).

Observationerna dokumenterades med hjälp av fältanteckningar. Beslutet att inte använda teknisk apparatur motiveras framförallt av viljan att undvika att distrahera småbarn med en (förmodligen) för dem attraktiv teknisk pryl.

Under observationerna nedtecknades i ett löpande protokoll vilka föremål, företeelse eller aktiviteter som fångade barnens uppmärksamhet, vad barnen gjorde, pedagogernas reaktion på barnens beteende samt samtal mellan barnen och personalen. För att hinna beskriva så mycket som möjligt användes förkortningstekniken rekommenderad av de två erfarna barnobservatörerna från Lärarhögskolan i Malmö Lena Rubinstein Reich och Bodil Wesén (1986).

Eftersom målet var att upptäcka möjliga mönster i stället för att prova en hypotes om användning av tidigare upptäckta mönster och eftersom det accepterades att forskarens insikt och kunskap om objektet kan förändras i observationsprocessen (Patel & Davidson, 2011), beslutades det att inte tillämpa något observationsschema.

4.4.2 Intervjuer och frågeformulär

De kvalitativa intervjuerna med förskolepersonalen planerades vara så korta som möjligt och att absolut inte överstiga en och halv timmes tid, eftersom det ansågs vara kompletterande material till datan insamlad vid observationerna. Dessutom ville jag ta hänsyn till tidsbristen som svenska pedagoger brukar klaga på (Gustafsson & Mellgren, 2008; Sheridan, Pramling Samuelsson & Johansson, 2009). Intentionen uppfylldes, dock måste det påpekas att, som det noterades tidigare i avsnitt 4.3, genomfördes det två intervjuer på FSK 1 i stället för en.

Intervjuerna var semi-strukturerade (Patel & Davidson, 2011), det vill säga, det fanns en lista med frågor som skulle formuleras på ett likadant sätt till alla informanterna och ställas i en viss ordning, men det var så kallade öppna frågor (Trost, 2007, 2010) vilket innebar att de intervjuade personerna uppmuntrades att uttrycka sina åsikter fritt i stället för att välja bland förutbestämda alternativ och att det fanns möjlighet för intervjuaren att ställa följdfrågor för att förtydliga svaren.

Frågorna (se Bilaga 2) var indelade i två grupper: fyra frågor för att få övergripande information om respondentens ålder, utbildning och jobberfarenhet, och ytterligare fem frågor som skulle belysa dennes uppfattning av sitt pedagogiska uppdrag och dess implementering i praxis.

För att kunna tolka och citera pedagogernas utsagor senare i rapporten spelades alla intervjuerna in., vilket garanterade att utsagorna var ordagrant dokumenterade. Som redskap för ljudinspelningen användes en i-Pad surfplatta och applikationen TASCAM PCM Recorder.

4.4.3 Analys och bearbetning

Resultaten av observationerna och intervjuerna analyserades både kvalitativt och kvantitativt, vilket enligt Stukát (2011) kan öka reliabilitet av en studie.

Materialet av observationerna analyserades primärt genom att försöka kartlägga och upptäcka mönster i samspelens egenskaper, barnens intresseområde, pedagogernas prioriteter och deras sätt att stimulera barnens lärande. Alla data sorterades in i olika Excel-ark. Sedan analyserades materialet sekundärt för att hitta möjliga samband mellan barnens ålder och samspelens egenskaper samt mellan pedagogernas sätt att stödja lärandet och deras syn på sitt uppdrag som framkom av intervjuerna.

Varje samspelssekvens prövades för att identifiera de typer av pedagogers agerande som enligt olika relevanta teorier (se avsnitt 3.3.3) är mest gynnsamma för barns lärande.

4.5 Etiska ställningstaganden

Den ifrågasättande studien utformades och genomfördes med utgångspunkt i Vetenskapsrådets rekommendationer (2002) angående hur informations-, samtyckes-, konfidentialitets- och nyttjandekraven skall uppfyllas.

Alla barnens vårdnadshavare och den fast anställda personalen på de deltagande småbarnsavdelningar fick grundläggande skriftlig och i vissa fall även muntlig information om undersökningens syfte och planer för genomförandet samt om frivilligheten att delta eller avbryta sitt deltagande. Vårdnadshavarna ombads att uttrycka sitt samtycke skriftligt (texten i missivbrevet till barnens vårdnadshavare bifogas som Bilaga 1). I de fall vårdnadshavarna tog avstånd från deras barns medverkan i undersökningen respekterades deras beslut.

Anonymiteten av alla medverkande och konfidentialiteten av den insamlade informationen garanteras genom att undvika användning av varken namn på förskoleverksamheterna, barn eller pedagoger i texten av den här rapporten, samt genom noggrann kontroll över tillgänglighet av informationen för obehöriga.

Emellertid kan man alltid ifrågasätta till vilken grad tillgodoses Vetenskapsrådets etiska krav (2002) i de projekt som riktar sig mot toddlar, det vill säga, barn som har begränsade förutsättningar för att ta ställning och uttrycka sina åsikter om deltagandet. Därför ansågs det rimligt att följa erfarna forskares bana och i den föreliggande studien särskilt ”lägga sig vinn om att barn inte upplever forskarens närvaro som störande, påträngande eller integritetskränkande” (Sheridan, Pramling Samuelsson & Johansson, 2009).

Därutöver skall det erkännas att när pedagogerna informerades om projektet fick studiens intresse mot det pedagogiska stödet, som barnen får, medvetet nedtonas. Förutom den information som står i missivbrevet till vårdnadshavare (Bilaga 1) meddelades det till personalen, att barnens samspel med omgivningen också är objekt av intresse, utan att precisera vad detta innebär. Detta kan förklaras med intentionen att undvika förändringar av pedagogernas vanliga beteende.

Det skall också noteras att den vikarierande personalen som deltagit i studien fått informationen om den pågående undersökningen med mycket kort varsel och förmodligen inte hade tillräckligt med tid för att ordentligt överväga sin medverkan i projektet. Å andra sidan, ingen av de tre deltagande vikarierande pedagogerna visade ogillande eller någon tvekan mot att bli observerade, snarare tvärtom, verkade de vara mycket vänligt inställda.

4.6 Generaliserbarhet, reliabilitet och validitet

Man kan anta att studiens kvalitativa karaktär, bekvämlighetsurvalet och ett relativt litet antal deltagare utmynnar i en relativt låg grad av reliabilitet, validitet och generaliserbarhet av undersökningens resultat och slutsatser, vilket är, enligt kurslitteraturen (Bell, 2000; Patel & Davidsson, 2011; Stukát, 2011), ett typiskt problem för kvalitativa undersökningar i mindre skala.

Studiens *reliabilitet* eller, enligt Stukát, ”kvaliteten på själva mätinstrumentet” (2011, s.125) skall pekas ut som studiens svagaste sida framförallt eftersom ett av mätinstrumenten - forskarens perceptionsorganer och dennes hjärna - har möjligheten att deformera materialet. Observationsmaterialet förändrades först redan vid insamlingen på grund av den så kallade *selektiva perceptionen* - forskarens omedvetna urval av inkommande stimuli (Wellros, 1998), vilket Rubinstein Reich och Wesén (1986) varnar för (författarna (Rubinstein Reich & Wesén, 1986) ifrågasätter om det forskaren ser vid observationer verkligen sker eller om forskaren ser bara det

denne vill se). Även vid intervjuerna som spelades in kan inte selektiv perception uteslutas då en del material prioriterades och övrigt gallrades bort. Sedan transformerades materialet ytterligare en gång när forskarens hjärna tolkade de varseblivna signalerna.

Det andra mätinstrumentet - den kategorisering som användes vid analysen av samspelssekvenser - kan också betraktas som oprecis eftersom den lämnade stor frihet till forskarens subjektiva bedömningar.

När Lindahl (2002) diskuterar kring reliabiliteten av sin egen studie nämner hon bekräftelsen av resultaten av andra forskare som kriterier för pålitligheten. I detta avseende blir svagheten av den föreliggande undersökningen ännu mer uppenbar, eftersom det framförallt är omöjligt att återskapa de observerade sekvenserna för att möjliggöra en extern bedömning. Dessutom, kraven på anonymitet och konfidentialitet beskriven i avsnitt 4.5 utesluter att det samlade materialet kan lämnas ut till de som vill granska. Därutöver, som det redan påpekats, innebär analysen en stor del av forskarens subjektiva tolkningar, vilka kan skilja sig från en annan forskares subjektiva tolkningar av samma material.

Vidare kan man ifrågasätta studiens *validitet*, det vill säga om ”man mäter det som man avser att mäta” (Stukát, 2011, s.125). Den här studien hade ambition att undersöka det stöd i lärandet som barnen får, men mångfalden av uppfattningar av hur ett sådant stöd skall se ut tillåter inte forskaren att vara helt säker på att denne har utforskat det som planerades. Å andra sidan kan försöket att tolka samspelssekvenserna med utgångspunkt i olika teorier betraktas som triangulering, vilken höjer validiteten (Patel & Davidsson, 2011, s.107).

Validiteten av undersökningen påverkas också negativt av beslutet att intervjua bara en pedagog på varje medverkande småbarnsavdelning i stället för att fråga ut alla observerade pedagoger, eftersom en pedagogs uppfattning kan skilja sig markant från dennes kollegers. Som det redan påpekades i avsnitt 4.4.2 fick jag nöja sig med en intervju för att ta hänsyn till pedagogernas tidsbrist, men samtidigt skall det uppmärksammas att alla de intervjuade pedagogerna fick en fråga om det finns en gemensam förståelse för deras uppdrag i arbetslaget (se Bilaga 2). Vid resultatbearbetning och analysen beaktades pedagogernas svar på frågan.

Därutöver kan fråga 6 från frågeformulären (Vilka utvecklingsområden, tror du, är prioriterade just nu hos var och en av de barn som jag observerade? Varför?) få kritik för att vara en ledande fråga, vilken kunde styra informantens tänkande och peka på att det måste finnas prioriterade utvecklingsområden och att de kan vara olika för olika barn. Dessutom kan frågan uppfattas som att den provocerade fram bristtänkande. Alltså kan det ifrågasättas om pedagogernas svar på frågan egentligen avspeglar deras tankesätt kring barns utveckling. Hänsyn till detta togs vid analysen av intervjuerna och uppmärksammas en gång till senare i avsnitt 5.2.6.

Generaliserbarheten av undersökningens resultat och slutsatser kan också diskuteras. Enligt statistiken (Skolverket, 2011) överstiger antalet förskolor i Sverige sju tusen, vilket innebär att studien omfattar knappt 0,04% av alla svenska förskolor. Alltså får man inte frestas av tanken att det som är gemensamt för de observerade småbarnsavdelningar är typiskt för alla förskolor. Emellertid, kan man inte heller bortse ifrån att de upptäckta gemensamma problemen kan påträffas på flera förskolor. Eftersom målet med kvalitativa studier inte är att finna absoluta sanningar utan att lägga grund för förståelse (Patel & Davidsson, 2011; Stukát, 2011), kan det antas att undersökningens resultat och slutsatser ändå kan bidra till insikt angående hur barns lärande främjas i spontana samspel på svenska småbarnsavdelningar samt åt vilket håll kompetensutvecklingsarbetet skall riktas.

5 Resultat och analys

5.1 Barnens prioriteter och pedagogernas selektiva perception

Man kan inte förvänta sig att alla objekt och aktiviteter som drar till sig barnets uppmärksamhet blir registrerade av pedagogernas öga i förskolemiljön. Undersökningen visar att bara en tredjedel av barns visade intresse uppmärksammas på något sätt av personalen (se Tabell 4). Dessutom, stödjer inte alltid pedagoger barns utforskande av de objekt som intresserar barnen. Statistiken inkluderar också de situationer där pedagogerna avbrutit det.

Studien pekar också på att det finns ett samband mellan barnens ålder och hur många av deras visade intresse som uppmärksammas av pedagogerna: ju äldre barnet är desto bättre lyckas pedagogerna att se vad som väcker barnets intresse (se Tabell 4). Om barnen på FSK 2, där variationsvidd i åldrarna är störst, delas i två lika stora grupper (5 barn i varje grupp) efter deras ålder, och den insamlade datan jämförs, blir sambandet ännu mer uppenbart, eftersom resultatet visar att pedagogerna uppmärksammade bara 29% av de yngre (under 1,5 år) barnens visade intresse mot 41% av de äldre (mellan 1,5 och 2,6 år) barnens.

Tabell 4: Andel av barnens visade intresse som uppmärksammats.

Småbarnsavdelning	Medianålder	Andel av barnens visade intresse som uppmärksammades
FSK 1	1 år 5,5 mån	26%
FSK 2	1 år 6,5 mån	35%
FSK 3	2 år 6 mån	45%
Totalt		35%

Därutöver, är det anmärkningsvärt vilka av barnens visade intresse som oftast uppmärksammades av pedagogerna (se Tabell 5). Studien visar att pedagoger helst besvarade barnens intresse mot matvaror¹² (i samband med måltider) och deltagande i förskolerutiner eller planerade aktiviteter (åtminstone på FSK 2 och FSK 3), samt när barnen uttryckte behov av social kontakt med personalen. Barnens intresse mot det område som kan betecknas som naturvetenskap (människokroppen och dess fungerande, andra naturfenomen eller fysikaliska effekter) fick betydligt mindre stöd och uppmärksamhet, oavsett att det här området betecknas i den aktuella läroplanen (Skolverket, 2010) som viktigt.

Man kan också konstatera att de sällan uppkomna tillfällena att skapa barnens proximala utvecklingszoner i området matematiskt/logiskt tänkande inte tillvaratogs fullständigt. I de enstaka fallen (se Bilaga 3) när barnen fokuserade sin uppmärksamhet på, till exempel, avvikelser från normen (15 gånger) eller orsak-verkan sambandet (27 gånger), provade sina egna koncept (12 gånger) eller visade att de hade upptäckt skillnader (2 gånger) registrerades bara var tredje aktivitet av personalen (se Tabell 5). Intressant är att på FSK 2 uppmärksammades 100% av de observerade tillfällena när de yngre barnen (1-1,5 år gamla) koncentrerade sig på området, medan de äldre

¹² När värdet i tabellen överstiger 100% betyder det att barnets intresse uppmärksammades av flera pedagoger samtidigt eller att pedagogerna efter en viss tid vid flera tillfällen refererade till det som tidigare lockade barnet även om barnets uppmärksamheten flyttade till ett annat objekt.

barnens ansträngningar förblev ouppmärksammade. Förklaringen till det faktumet kan vara att det var en och samma pedagog (vikarierande) som befann sig i samspelen med de yngre barnen och som förmodligen prioriterade stödet till barns intresse just i det område. Samtidigt, kan man undra om det finns samband mellan pedagogernas selektiva perception, när det gäller barns intresse mot logiska förbindelser mellan objekt, och läroplanens lista på förmågorna som skall prioriteras (Skolverket, 2010), vilken lägger större vikt på andra förmågor (se avsnitt 3.3.2.2). Alternativt kan det antas att pedagogerna har svårigheter med att spontant komma på hur de kan stimulera barnens utveckling i området.

Tabell 5: Vilka av barnens intresseområden fick uppmärksamhet av pedagogerna

Intresseområde	FSK 1	FSK 2	FSK 3	Alla förskolorna
Matematiskt/logiskt tänkande	18%	38%	41%	36%
Föremål	32%	50%	43%	45%
specifikt leksaker	24%	55%	43%	45%
Material	125%	63%	77%	85%
specifikt matvaror	180%	86%	80%	104%
Fysikaliska effekter och naturfenomen	0%	5%	35%	16%
Människan, dennes fysiologi och känsloliv	8%	14%	28%	16%
Aktiviteter	19%	31%	40%	31%
specifikt sociala kontakter eller lek med jämnåriga	8%	8%	36%	16%
specifikt sociala kontakter med pedagoger (behov i bekräftelse, uppmärksamhet o.s.v.)	56%	88%	100%	84%
specifikt att delta i förskolerutiner eller planerade aktiviteter	0%	100%	82%	85%
specifikt fysiska aktiviteter	13%	29%	48%	29%
specifikt lek	13%	40%	50%	33%

För övrigt stämde områden av barnens intresse med de som beskrevs av Løkken (2004), Lindahl och Pramling Samuelson (2002) (se avsnitt 3.3.2.1): olika föremål (framförallt leksaker), observationer av omvärlden och andra människors agerande, sin egen kropp, fysiska aktivitet och sociala kontakter (mer detaljerad information är presenterad i Bilaga 3). Den enda skillnaden som kan noteras är att barnen var mindre intresserade av att engagera sig i rörelselekar än man kunde förvänta sig utifrån resultatet av Løkkens studie (a.a.). Det kan förmodas att detta beror på sambandet mellan pedagogernas selektiva perception och omedvetna benägenhet att rikta barnens intresse mot olika föremål och material istället för deras behov av rörelse. Antagligen, på det sättet

förmedlar personalen till barnen sin vilja att behålla situationen under kontroll och undvika olyckor, och barnen i sin tur uppfattar detta som de rådande beteendenormen på förskolan.

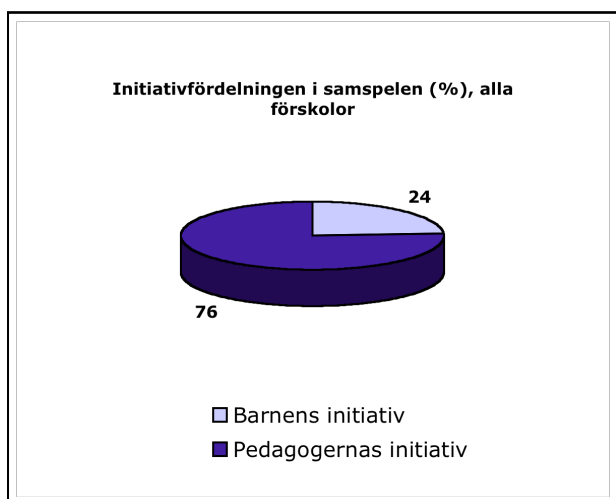
Anmärkningsvärt är också att barnen visade intresse mot böcker, läsning som egen aktivitet eller läsning som andras aktivitet bara 28 gånger (lite mindre än 3% av alla de demonstrerade intressena), och bara 28% av barnens intresse i området fick respons av pedagogerna. Alltså, kan man dra slutsatsen att böcker och läsande är icke-prioriterade av både småbarn och pedagoger, vilket kan betraktas som en oroande trend om man delar åsikten att förskolan skall sträva efter utveckling av barns literacy och intresse till skriftspråket och läsande, vilken framförs av både läroplanen Lpfö 98 (Skolverket, 2010) och forskare (Dahlgren, Gustafsson, Mellgren & Olsson, 2013; Eriksen Hagtvét, 2006; Fast, 2008).

5.2 De observerade samspelens potential för barns lärande

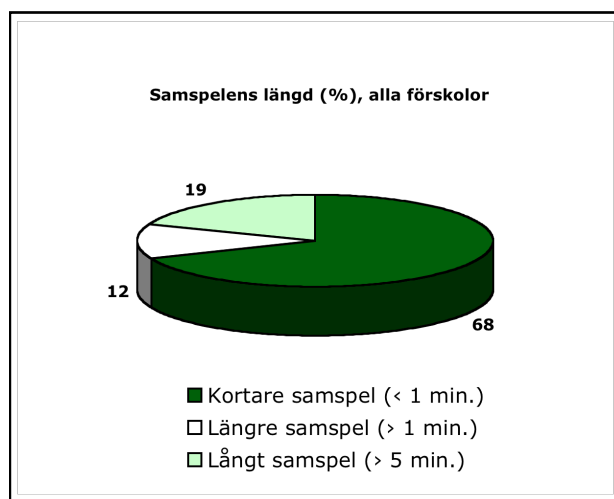
5.2.1 Samspelens kvantitativa egenskaper

Undersökningen syftade inte till att mäta, hur mycket tid en statistiskt genomsnittlig toddlare deltar i individuellt samspel med sina pedagoger, och det är därför som den här rapporten inte kan ge svar på den frågan, men de insamlade data möjliggör slutsatser angående hur ett statistiskt genomsnittligt individuellt samspel på småbarnsavdelningen ser ut.

Figurerna 1 och 2 demonstrerar genomsnittlig initiativfördelningen i samspelet och deras längd.



Figur 1: Initiativfördelningen i samspelet.



Figur 2: Samspelens längd.

Initiativfördelningen är nästan likvärdig på samtliga avdelningar: barnen initierade samspelet bara i 27%, 23% respektive 21% av alla tillfällen (se Bilaga 4).

De flesta samspelet pågick under mycket kort tid - mindre än en minut. Andelen längre samspel verkar öka i takt med barnens stigande ålder (se Tabell 6), men om man delar FSK 2s barn i två åldersgrupper: 1-1,5 och 1,6-2,6 år gamla inser man att sambandet mellan barns ålder och samspelets längd kan ifrågasättas, eftersom andelarna av längre och långa samspel var 8% respektive 26% hos de yngre barnen och 25% respektive 16% hos de äldre.

Tabell 6: Samband mellan samspelens längd och barnens ålder.

Småbarns-avdelning	Medianålder	Andel kortare (< 1 min.) samspel	Andel längre (> 1 min.) samspel	Andel långa (> 5 min.) samspel
FSK 1	1 år 5,5 mån	82%	11%	7%
FSK 2	1 år 6,5 mån	63%	17%	20%
FSK 3	2 år 6 mån	62%	8%	30%

Alltså, kan man anta att en genomsnittlig vardaglig oplanerad samspelssekvens på en småbarnsavdelning initieras av en vuxen, pågår under mycket kort tid (mindre än 1 minut) och uppstår cirka 7-8 gånger under en timme (medianvärde på antal samspelssekvenser hos alla barnen). Detta kan tänkas ställa särskilda krav på pedagogernas kompetens och förmågor att snabbt kunna förstå barns hållpunkter och fatta beslut angående var proximala utvecklingszoner kan skapas och på vilket sätt.

5.2.2 Samband mellan samspelets kvantitativa egenskaper och pedagogernas utbildnings- och yrkesbakgrund

Medan det inte kan ses något samband mellan samspelets kvantitativa egenskaper (initiativfördelning, längd och frekvens per timme) och barns ålder, kan det misstänkas att det finns ett samband mellan samspelets längd och frekvens från ena sidan och pedagogers utbildnings- och yrkesbakgrund från den andra.

På de medverkade småbarnsavdelningarna är andelen mer utvecklade samspelssekvenser högre och samspelens frekvens lägre på de avdelningar som har flest personal med flera års erfarenhet av arbete med barn (se Tabell 7). Samtidigt måste det påpekas att samspelssekvensernas längd och frekvens inte skall likställas med deras kvalitet, vilken kommer att diskuteras vidare i det här dokumentet.

Tabell 7: Samband mellan samspelssekvensernas längd, deras frekvens och personalens utbildnings- och yrkesbakgrund.

Småbarns-avdelning	Andel långa (> 5 min.) samspel	Samspelsfrekvens (medianvärdet)	Andel personal med flera års erfarenhet	Andel personal med högskoleutbildning
FSK 1	7%	12-13	66% (2 av 3)	66% (2 av 3)
FSK 2	20%	9	100% (alla)	33% (1 av 3)
FSK 3	30%	6	100% (alla)	50% (2 av 4)

5.2.3 Samspelssekvensernas potential för barns lärande utifrån olika teorier

Som det redan angavs i avsnitt 4.4.3 analyserades samspelssekvensernas potential för barns utveckling utifrån rekommendationer av olika teoretiker, vilka i sin tur också redovisades tidigare i avsnitt 3.3.3.

Om man försöker att klassificera alla sekvenserna enligt samspelstyperna beskrivna av Johansson och Pramling Samuelsson (2007) (se avsnitt 3.3.3.2), blir det synligt att de mest gynnsamma för lärande enligt teoretikerna (a.a.) är det explorativa och det berättande samspelet vilket förekom relativt sällan i vardaglig spontan kommunikation mellan pedagogerna och barnen (se Tabell 8).

Tabell 8: Samspelssekvensernas typer.

Samspelstyp	FSK 1	FSK 2	FSK 3	Alla förskolorna
Explorativa samspel	18%	9%	3%	11%
Berättande samspel	4%	9%	14%	8%
Svårdefinierade eller forbundna samspel	78%	82%	83%	81%

Dock måste det noteras att de flesta samspelssekvenserna var svårdefinierade och det fanns två anledningar till detta: antingen var sekvensen så kort och hade potential att utvecklas i vilken samspelstyp som helst, eller så bytte samspelssekvensen karaktär flera gånger.

Nedanför ges det exempel på ett kort samspel:

Barnet N hoppar bredvid en pedagog och observerar dennes agerande. Pedagog (P) som är upptagen med att kryssa för de nyanlända barnen i närvarolistan märker Ns intresse mot sig och startar kommunikation:

P: N, har du badat i helgen?

Barnet svarar inte men ler glatt och fortsätter att hoppa.

P: Nej?

Barnet kastar sig mot pedagog (P) och kramar dennes knä. Pedagog (P) böjer sig och ger också en kram till barnet. Barnet är glad men upptäcker kompisens lek och lämnar pedagog (P).

Sekvensen tillåter inte en klassificering av samspelet som explorativt eller berättande eftersom barnet inte uppmanas till utforskande, problemlösning och provning av olika strategier (vilket är särskiljande för det explorativa samspelet) och inte heller skapas det någon lekberättelse (vilket är karakteristiskt för det berättande samspelet). Å andra sidan kan heller inte samspelet definieras som forbundet eftersom pedagog (P) inte visar genom sitt agerande att denne prioriterar aktivitetens form, om det över huvud taget är relevant att prata om en aktivitet och dess form i det fallet.

Alltså, utifrån Johanssons och Pramling Samuelssons (2007) påstående om högre effektivitet av det explorativa och det berättande samspelet för barns lärande kan det konkluderas att bara en femtedel av alla de observerade spontana samspelsituationerna fullkomligt tillfredsställde kraven på att gynna lärandet.

Vidare, om samspelssekvenserna analyseras utifrån Asplund Carlssons och Pramling Samuelssons (2003) idéer och sorteras efter de nivåer av tänkande som görs till lärandets objekt, blir det uppenbart att barnens lärande kunde stimuleras bättre, eftersom i alla samspelet arbetade

pedagogerna på den konkreta nivån. Inte en enda gång uppmuntrades barnen till generalisering eller uppmärksammades på deras tankesätt eller på de uppnådda framgångarna. Samtidigt är det viktigt att påpeka att man inte skall förväxla vanligt beröm med uppmärksammandet av barnet på dennes framgång. Att säga till barnet att det är duktigt eller att synliggöra barnets förmåga (till exempel, genom att uttala "Titta, vad du kan!") skall inte betraktas liktydligt med att lyfta fram förändringar i barnets kunnande. På de observerade småbarnsavdelningarna berömdes barnen, men aldrig hördes någon pedagog dra barnets uppmärksamhet till att det lärt sig något i jämförelse med föregående tidsperiod eller behärskat en ny färdighet. Alltså, om barnen inte insåg sitt lärande själva förblev det osynligt för dem.

Som det redan beskrivits i avsnitt 3.3.3.1 och 3.3.3.4 kan det pedagogiska stödet ta olika former. Utifrån tabellerna 9 och 10 kan det konkluderas att barnen fick mest stöd i form av utvecklande samtal med pedagogerna, i vilka de vuxna satte ord på begrepp, känslor eller pågående agerande och delade sina egna uppfattningar om omvärlden med barnen. Att spontant sätta barnen i en problemlösningssituation samt ta fasta på eller skapa en social- alternativt leksituation som kräver funderingar eller problemlösning visade sig vara ett område där pedagogernas kompetens svikit. Lekens funktion som toddlares främsta verktyg för att utforska och skapa förståelse för omvärlden förblev outnyttjad. Detta kan betraktas som oroväckande eftersom de flesta teoretikerna som kan tänkas stå bakom läroplanens texter (Skolverket, 2010) så som, till exempel, Vygotskij (1995, 2005a) och Pramling Samuelsson (Asplund Carlssons & Pramling Samuelsson, 2003; Johansson & Pramling Samuelsson, 2007) betonar betydelsen av problemlösning-, lek- och sociala situationer som pedagogiska verktyg särskilt gynnsamma för lärande.

Tabell 9: Pedagogernas stödjande agerande (enligt utvecklingspedagogiska rekommendationer (Johansson, 2011; Sheridan, Pramling Samuelssons och Johansson, 2009).

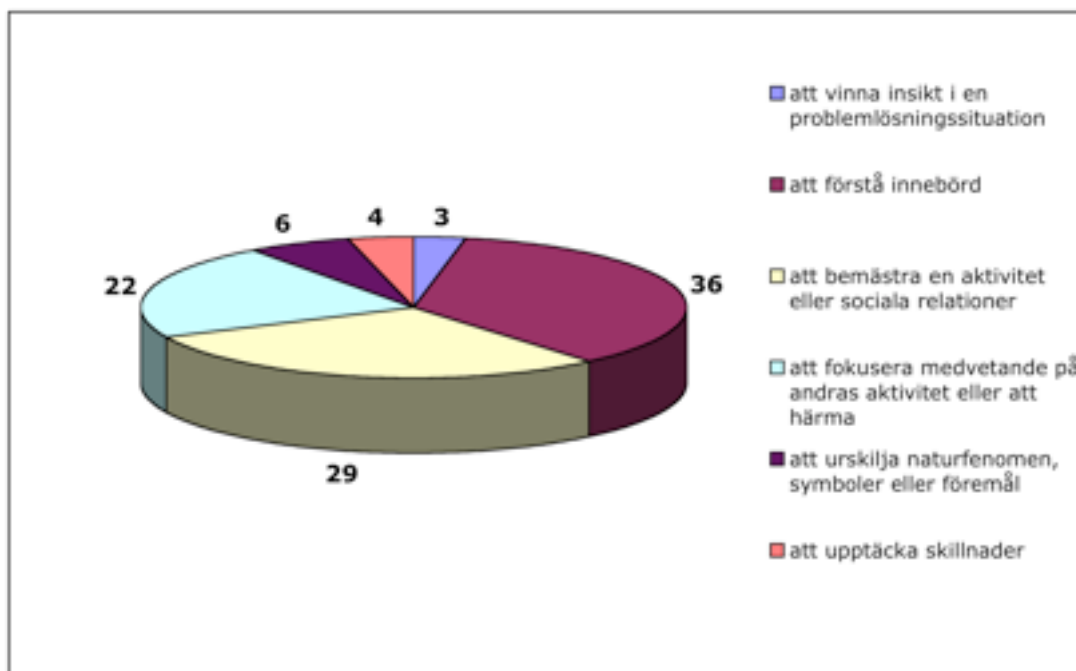
Former av det pedagogiska stödet	FSK 1	FSK 2	FSK 3	Alla förskolor
Pedagoger ställer öppna frågor	0%	18%	23%	15%
Pedagoger sätter ord på begrepp, känslor o.s.v.	73%	58%	53%	59%
Pedagoger förmedlar en aktivitetsrepertoar	23%	21%	19%	21%
Pedagoger sätter barnet i ett problemlösningssituation	2%	1%	0%	1%
Pedagoger skapar/använder en social situation som kräver problemlösning eller funderingar	0%	1%	3%	2%
Pedagoger skapar/använder en leksituation som kräver problemlösning eller funderingar	2%	1%	2%	2%

Å andra sidan kan det inte påstås att barnens aktiva roll i sina lärandeprocesser var helt begränsad, eftersom barnen fick möjligheter att uttrycka sina åsikter i svaren på öppna frågor¹³ samt ibland utmanades att ta initiativ eller fick stöd för initiativet (se Tabell 10).

Tabell 10: Pedagogernas stödjande agerande (efter Lindahl (2002)).

Former av det pedagogiska stödet	FSK 1	FSK 2	FSK 3	Alla förskolor
Pedagoger ställer frågor och förklarar innebörd	2%	8%	11%	8%
Pedagoger samtalar för att utöka barnens förståelse av olika skeenden	55%	59%	46%	53%
Pedagoger fokuserar initiativ som initierar barnens delaktighet och ansvarstagande	12%	16%	18%	16%
Pedagoger utmanar och stödjer barnens egna initiativ	21%	16%	15%	17%
Pedagoger tillrättalägger en varierande och expansiv lärandemiljö	10%	1%	10%	6%

Om man analyserar samspelssekvenserna utifrån de färdighetsområden där det pedagogiska stödet är mest gynnsamt (se avsnitt 3.3.3.4) visar studien att bara i 65% av alla samspelssekvenser applicerades stödet i de områden som rekommenderades av Lindahl (1996, 1998). Färdighetsområdets fördelning demonstreras i Figur 3.



Figur 3: Färdighetsområden där det pedagogiska stödet applicerades (efter Lindahl (1996, 1998)).

¹³ Det pedagogiska stödet i form av öppna frågor (Tabell 9) skall inte förväxlas med stödet i form av frågor och förklaringar av innebörden (Tabell 10). Det sista innebär olika typer av frågor (inte bara öppna) som kompletteras av pedagogernas kommentarer angående dennes uppfattning av hur det hypotetiska svaret skall se ut eller angående barnets svar.

Statistiken (Figur 3 och Bilaga 5) visar att pedagogerna prioriterar att hjälpa barnen skapa förståelse för omvärlden och bemästra olika aktiviteter och sociala relationer. I mer än hälften (31 av 55) av de observerade samspeken när pedagoger strävade för utveckling av barnens uppfattning av omvärlden handlade det om förståelse för förskolans rutiner. Särkilt prioriterades detta på FSK 2 (14 gånger av 21).

När samspelssekvenserna analyserades för hur de för lärande fyra kritiska villkoren, formulerade av Björklund (2010) och beskrivna i avsnitt 3.3.3.5 uppfylldes, konstaterades det att på FSK 1 lyckades pedagogerna förverkliga Björklunds rekommendationer i 10% av alla samspeken. I samtliga fall gjorde personalen detta genom att försöka förstå och synliggöra barnens hållpunkter. På FSK 2 och FSK 3 tillgodosågs villkoren i 34% respektive 53% av samspelssekvenserna. I likhet med FSK 1 strävade pedagogerna i de flesta fall (63% respektive 60%) efter att begripa vad barnen utgår ifrån. Dessutom genomfördes försök att utmana barnens helhetssyn på omvärlden genom att hjälpa barnen urskilja variation, upptäcka samtidighet och uppskatta rimlighet i 7% respektive 13% och 17% av alla tillfällen på FSK 2 och i 14% respektive 14% och 12% på FSK 3. Alltså, om man följer Björklunds (a.a.) resonemang pågick lärande och lades grund till barnens matematiska tänkande bara i vart tionde samspel på FSK 1, vart tredje på FSK 2 och varannat på FSK 3.

Betydligt mindre stöd fick barnen för utvecklingen av deras språkliga medvetenhet (se avsnitt 3.3.3.5). På FSK 1 registrerades det inga tillfällen där barnen uppmärksammades på språkets form, struktur eller innehåll (Dahlgren, Gustafsson, Mellgren & Olsson, 2013). På FSK 2 utmanades barnens fonologiska medvetenhet en gång genom att uppmuntra barnen att själva avsluta ramsans rader med rimmande ord. På FSK 3 lyftes språkets olika modaliteter fram genom, till exempel, att avbilda dagens lunchrätter med bilder på alla ingredienserna som placerades på en magnetavla och att visa namn på matvarorna med teckenspråket. På samma småbarnsavdelning observerades det också fyra tillfällen när barnen uppmärksammades på skrivspråkets yttre (bokstäver) och inre aspekter (vad texten stod för och med vilket mål den hade skrivits).

Analysen av samspelssekvenserna med målet att ta reda på hur lärandet förmedlas (se avsnitt 3.3.3.6) visade att pedagogerna gärna tar initiativ och fokuserar barnen på något objekt, men i de flesta fall varken medierar meningen eller transcenderar (se Tabell 11).

När det gäller beteendereglering koncentrerade sig pedagogerna mest på yttre (organisatoriska) aspekter av lärandebeteende (det vill säga, uppmuntrade barnen framförallt att koncentrera sig på aktiviteten och vara aktiva i lärande situationer) i stället för att göra synliga sina tankesätt och lärandestrategier, vilka kunde genom småbarns främsta lärande verktyg - imitationen - ha internaliserats av barnen för att föra deras lärandebeteende till en högre nivå.

Tabell 11: Förmedlat lärande.

Former av det observerade förmedlade lärandet	FSK 1	FSK 2	FSK 3	Alla förskolor
Fokusering	23%	38%	56%	42%
Förmedling av mening och engagemang	6%	10%	5%	7%
Transcendens	1%	7%	8%	6%
Förmedling av kompetenskänsla	32%	18%	12%	19%
Förmedling av beteendereglering	38%	27%	19%	26%

Med ett utdrag från observationsprotokollet kan man redovisa ett typiskt exempel av ett samspel där möjligheter att hjälpa barnen att utvecklas och att demonstrera för dem rimliga lärandestrategier uteblev:

Tre barn står och tittar i fönstret. En pedagog närmar sig barnen och fokuserar deras uppmärksamhet:

P: Har ni märkt att det regnar i dag?

Som reaktion på den vuxnes ord börjar ett av barnen peka på vattendropparna på fönsterrutan. Pedagogen ställer sig bakom barnen och står sedan där en stund och tittar tillsammans med barnen på regnet utan att på något sätt utveckla samspelet.

I det ovan beskrivna exemplet fokuserade pedagogerna barnens uppmärksamhet på naturfenomenet och satte ord på begreppet *regn* men misslyckades att förmedla någon mening, det vill säga, inte förklarade för barnen varför de fokuserades på regnet. Inte heller försökte läraren att transcendera genom att, till exempel, använda mer expansivt språk och precisera att det var småregn eller duggregn, eller att ställa barnen i situationen som kräver funderingar genom att fråga vad barnen tycker angående de kläder som skall tas på för att inte bli blöta.

Om man utgår från Kleins (1989, 2007) och Feuersteins och Lewin-Benhams (2012) definition på förmedlat lärande, vilken betonar att det är relevant att prata om medierat lärande exklusivt när pedagogens intention att lära ut något sammanfaller med transcendens och barnets upplevelse av lärandet som meningsfullt, kan man i princip ifrågasätta om lärandet förmedlades i de flesta av de observerade samspelssekvenserna. Det noterades tidigare (se avsnitt 3.3.3.6) att Klein (2007) bevisade i sin studie att i Israel är förskollärare mer kompetenta än barns mödrar på att transcendera och förmedla lärandebeteende och mening för kunskapskapandet. Resultaten av observationerna initierar funderingar kring hur det ser ut i Sverige och pekar på nödvändigheten av pedagogers kontinuerliga kompetensutveckling i området.

Till sist skall det noteras att det bara vid 5%, 11% och 18% av samspelssekvenserna på respektive FSK 1, FSK 2 och FSK 3 observerades hur personalen gjorde det möjligt för barnen att uppleva lärandets objekt med flera sinnen eller presenterade ett obekant innehåll, vilket som det redan angavs i avsnitt 3.3.3.6 betydligt förbättrar lärandet enligt Feuerstein och Lewin-Benham (2012). Detta är också en indikation på att kompetensutvecklingen i lärandeförmedlingen kan anses aktuell.

5.2.4 Samband mellan former av pedagogiskt stöd och barns ålder

För att upptäcka möjliga samband mellan barnens ålder och de former av pedagogiskt stöd som barnen fått applicerades samma metod för att bevisa sambandet mellan barnens ålder och samspelssekvensernas kvantitativa egenskaper: resultaten av observationerna på FSK 2 delades i två grupper utifrån barnens ålder. För att göra jämförelsen trovärdig ingick i den första gruppen (yngre barnen) resultaten som gäller barnen i samma åldrar som på FSK 1 (1-1,9 år). Dessutom från FSK 3s resultat användes bara de data som gällde de äldre (mellan 1,10 och 3 år) barnen. Alltså jämfördes det sammanlagt fyra grupper:

- två grupper av yngre barn (1-1,9 år): 6 barn från FSK 1 och 5 barn från FSK 2, samt
- två grupper av äldre barn (1,10-3 år): 5 barn från FSK 2 och 8 barn från FSK 3.

Resultatet av uppdelningen visade att sambandet mellan barns ålder och samspelets typ, som ser tydligt ut i Tabell 8 (ju äldre barnen desto mer sällan får de stöd i form av ett explorativt samspel och oftare i form av ett berättande), bekräftas inte (mer detaljerad information finns i Bilaga 6).

Däremot pekar jämförelsen på ett samband mellan barnens stigande ålder och den ökande frekvensen av tillfällen, när barnen fick öppna frågor, och sjunkande frekvensen av tillfällen, där pedagogerna förmedlade aktivitetsrepertoarer eller satte ord på omvärlden (se Bilaga 6). Den sist nämnda tendensen - att ge mindre benämning och förklarande språkligt stöd till äldre barn får förstärkning i form av ett mer synligt samband mellan barnens stigande ålder och den nedåtgående frekvensen av tillfällen där pedagogerna samtalande med dem för att utöka deras förståelse av olika skeenden (se Bilaga 6). Parallellt möjliggör åldersuppdelningen slutsatsen att ju äldre barn är desto oftare uppstår dialogisk språklig kommunikation mellan barnen och personalen (antal öppna frågor och situationer när pedagogerna förklarade något genom en dialog med sig själva eller med barnen steg i takt med barnens ålder). Detta skall uppfattas som positivt eftersom den dialogiska formen av kommunikation anses vara särskilt effektiv för lärande, framförallt på grund av att den ökar barns möjligheter att vara delaktiga och påverka processen enligt flera teoretiker (till exempel, Bruner, 1970; Feuerstein & Lewin-Benham, 2012; Johannesen & Sandvik, 2009; Johansson, 2011; Lindahl, 1996, 1998 och 2002; Løkken, Haugen & Røthle, 2006; Sheridan, Pramling Samuelsson och Johansson, 2009)).

Antagligen finns det också ett samband mellan barns stigande ålder och förändringar i hur lärandet förmedlas.

Tabell 12: Förmedlat lärande utifrån ålder.

Former av det observerade förmedlade lärandet	FSK 1 alla barn (1-1,9 år)	FSK 2 yngre barn (1-1,9 år)	FSK 2 äldre barn (1,10 -2,6 år)	FSK 3 äldre barn (1,10 -3 år)
Fokusering	23%	29%	49%	57%
Transcendens	1%	3%	11%	8%
Förmedling av beteendereglering	38%	30%	24%	18%

Tabell 12 ger grund för att konkludera att ju äldre barn är desto oftare fokuseras de på något som pedagoger antar vara ett passande lärandets objekt. Samtidigt anses de behöva mindre stöd i beteendereglering. Med beteendereglering menade Klein (1989, 2007) att pedagoger förmedlar barnet ett sätt att reglera båda sitt yttre beteende vid kunskapskapande (till exempel nödvändighet att koncentrera sig på uppgiften) och sitt inre beteende (det vill säga ett sätt att tänka och resonera i kunskapskapandeprocessen). Med tanke på detta och på faktumet att pedagogerna i de observerade samspelesekvenserna oftast förmedlade just yttre uppförande, kan de sjunkande värdena i beteendereglering tolkas som bekräftelse på att de äldre barnen redan har tagit till sig de yttre aspekterna av lärandebeteende. Samtidigt kan man konstatera att pedagogerna inte ändrade sitt förhållningssätt i samspelet med de äldre barnen, vilket tyder på att de inte var särskilt effektiva i förmedling av inre lärandebeteende (tankesätt och strategier).

Statistiken visar också att pedagoger transcenderar oftare när de samspejar med äldre barn.

5.2.5 Samband mellan former och kvalitet på pedagogiskt stöd och pedagogers utbildnings- och yrkesbakgrund

Något tydligt och starkt samband mellan formerna och kvaliteten på det pedagogiska stödet och pedagogernas utbildnings- och yrkesbakgrund framkommer inte från statistiken. Samtidigt skall det

uppmärksammas att verksamheterna med större andel högskoleutbildade pedagoger bättre klarade uppgiften att stödja de yngre barnen genom explorativa och berättande samspel. På FSK 2, där bara en pedagog är utbildad förskollärare, var andelen av de ovan nämnda samspelstyperna med yngre barn (i samma åldrar som barnen på FSK 1) lägre (sammanlagd 18%) än andelen av de explorativa och berättande samspelet med barnen på FSK 1 (sammanlagd 23%), där 2 av 3 pedagoger har högskoleutbildning.

Däremot kan erfarenhet av arbete på förskolan vara förklaringen till några observerade skillnader. Tabell 13 visar divergensen i värden mellan samspelssekvenserna där pedagogerna ställde öppna frågor, fokuserade eller transcenderade. Dock skall det påpekas att skillnaden är väldigt liten särskilt när det gäller transcendens.

Tabell 13: Skillnaderna i värden som kan kopplas till olikheter i längden av personalens erfarenhet av arbete på förskola.

Former av pedagogiskt stöd	FSK 1 (alla barn - 1-1,9 år)	FSK 2 (yngre barn - 1-1,9 år)
	66% av pedagogerna med flera år i yrket	100% av pedagogerna med flera år i yrket
Pedagoger ställer öppna frågor	0%	13%
Fokusering	23%	29%
Transcendens	1%	3%

Dessutom kan det antas att frekvensen av beteendereglering (se Tabell 12) inte bara beror på barns ålder utan också påverkas av pedagogers yrkesbakgrund: ju mer erfarenhet personalen har desto mindre koncentrerar de sig på beteendenormen.

5.2.6 Pedagogernas syn på sitt uppdrag och arbetssätt

Eftersom undersökningen påstås vila på en fenomenologisk grund (se avsnitt 4.1), vilket innebär att fenomenet (i detta fall små barns lärande på förskola) studeras genom olika uppfattningar om fenomenet, skall forskarens åsikter kompletteras med pedagogernas egen syn på sitt arbete och sitt pedagogiska uppdrag.

Ur Tabell 14 som presenterar en sammanfattning av pedagogernas utsagor angående deras arbets- och förhållningssätt, framkommer det att på FSK 1 och FSK 2 ställer pedagogerna sig i mindre aktiv position i samspelet med enskilda barn än på FSK 3. Emedan alla pedagogerna koncentrerar sig framförallt på att vara lyhörda till och följa barnens intresse och initiativ, anger den intervjuade pedagogen på FSK 3 också:

Ofta blir de intresserade av det jag intresserar eller visar intresse för. De vill gärna vara där de alla är, där man gör någonting som är spännande. Där har jag ganska stor betydelse som pedagog och då är det dels hur jag pratar, hur jag agerar gentemot dem som barn, hur jag respekterar dem som barn, hur rättvis jag är i leken, för att man försöker att medvetet vara ... se till varje barns enskilda behov men samtidigt att få med dem i det gemensamma: lek eller aktivitet. Det är också viktigt, jag tänker mycket på hur jag agerar i förhållande till mina kolleger och barnen...

De aktuella utvecklingsområdena betraktas också på olika sätt. På FSK 1 associeras de med de område där barnens förmågor är bristande enligt pedagogernas uppfattning. På FSK 2 tolkas frågan framförallt som frågan om olika temaområden där barnens kunskaper skall utvidgas oavsett deras utvecklingsnivåer. Sedan nämns barnens behov som lotsar i utvecklingen och potentialen för lärande. I likhet med FSK 2, anses det rimligt på FSK 3 att skapa barnens proximala utvecklingszoner där barnens visade behov finns. Att utgå från barnens behov och intresse stämmer överens med alla de teoretiska rekommendationerna som beskrivits i kapitel 3. Däremot, fokusering på brister i utvecklingen och de förmågor som barnen inte behärskar kan anses hämmande för barnens lärande (Johannesen & Sandvik, 2009) som det redan påpekats i avsnitt 3.3. Samtidigt skall det påpekas att svaret från den först intervjuade pedagogen på FSK 1 kan vara påverkad av den provocerande frågeställningen, vilket tidigare noterades i avsnitt 4.6.

Likväl skall det uppmärksammas att alla de intervjuade pedagogerna anser att det finns utvecklingsområden som är prioriterade för samtliga barn på deras avdelningar. Man kan anta att tanken på de gemensamma områdena präglar pedagogernas agerande i varje enskild samspelekvens, eftersom, till exempel, ur Figur 3 och Tabell 5 framstår det att alla pedagogerna är mest benägna att ge barnen stöd i utveckling av deras sociala kompetens, vilket stämmer in på utvecklingsområdet *sociala relationer* som anses vara det mest aktuella för samtliga barn på alla förskolorna. Uppfattningen av förskolerutiner som ett viktigt och gemensamt utvecklingsområde för barnen på FSK 2 och FSK 3 kan förklara varför pedagogerna just på de här småbarnsavdelningarna uppmärksammade 100% respektive 82% av barnens visade intresse mot rutinerna och planerade aktiviteter (jämf. med 0% på FSK 1).

Vidare visar intervjuerna att pedagogerna har svårigheter att diskutera hur man kan gynna lärande i ett spontant samspel med ett barn. Ingen av pedagogerna anger skapande av sociala, lek- eller problemlösningssituationer som ett pedagogisk knep för att gynna lärandet. Bara pedagogen från FSK 3 diskuterar frågan i termer som kan jämföras med Kleins (1989, 2007) och Feuersteins och Lewin-Benhams (2012) idéer om ett förmedlat lärande samt Björklunds (2010) påstående om de kritiska villkoren för lärandet. Pedagogen påstår att de på avdelningen försöker att stödja barnen genom att utreda vad barnen utgår ifrån (jmf. med Björklunds (a.a.) hållpunkter) samt att hon utmanar barnen genom att visa sitt intresse mot något (jmf. med Kleins (1989, 2007) förmedling av engagemang och mening).

På FSK 1 och FSK 2 uppfattar pedagogerna den pedagogiska miljön som sitt främsta verktyg i arbetet. Detta kan förklaras med att både den aktuella läroplanen (Skolverket, 2010) och de teorier som pedagogerna listar som sina inspirationskällor (utvecklingspedagogiken, Reggio Emilia) betonar miljöns betydelse för barns lärande. Samtidigt pekar pedagogernas utsagor på att de inte inkluderar personalens förhållningssätt och agerande i begreppet pedagogisk miljö, eftersom när de pratar om miljön beskriver de framförallt olika föremål (leksaker, lådor, pyssel o.s.v.) och material (material för skapande, material för sortering o.s.v.).

Anmärkningsvärt är hur pedagogerna resonerar kring verksamheternas teoretiska grunder och sina inspirationskällor. Pedagogen från FSK 3 benämner inte bara de teorier som hon anser relevanta, överensstämmande med läroplanen Lpfö 98 (Skolverket, 2010) och inspirerande, utan visar också förmågan till reflektion och metakognitivt tänkande kring sitt eget förhållnings- och arbetssätt och ger exempel på hur en pedagogs bakgrund och tidigare yrkeserfarenhet omedvetet kan styra funderingar om barnens utveckling och lärande. ”När man jobbat längre då har man med sig de här gamla utvecklingstankarna från Piaget ... också”, erkänner pedagogen.

Paradoxalt nog anger en av pedagogerna på FSK 1 utvecklingspedagogiken (framförallt Johanssons och Pramling Samuelssons verk) och det sociokulturella perspektivet på lärande som mest inspirerande, samtidigt som hon reducerar sin egen roll i barnens lärandeprocesser till att lyssna på barnet och vara lyhörd, medan utvecklingspedagogiken (till exempel, Johansson och Pramling Samuelsson, 2007, eller Doverborg, Pramling & Pramling Samuelsson, 2013) betonar pedagogers

mer aktiva roll. Detta tyder på att de teoretiska antaganden som är grunden för den aktuella läroplanen (Skolverket, 2010) behöver förtydligas och förklaras med flera exempel ur praxis, samt att lärareutbildning och fortbildning skall ägna mer tid åt att omsätta teorierna i praktiken, vilket stämmer överens med uttalanden av några välrenommerade svenska forskare (Sheridan, Pramling Samuelsson & Johansson, 2009).

Därutöver skall det uppmärksammas att förståelse av det egna pedagogiska uppdraget som att gynna lärande uttalas direkt bara av en pedagog (FSK 3) medan de andra pedagogerna antagligen menar det också (eftersom de påstår att de utgår från läroplanen Lpfö 98, vilken fastställer främjandet av lärande som mål (Skolverket, 2010)), men inte lyfter fram just det strävansmål.

Tabell 14: Sammanfattning av intervjuerna.

Ämne	FSK 1	FSK 2	FSK 3
<i>Pedagogernas tankesätt när de ingår i samspel med ett barn</i>	Båda de intervjuade pedagogerna försöker att lyssna på barnet, att passa på och ge barnet så mycket uppmärksamhet som möjligt samt att låta barnet bestämma.	Den intervjuade pedagogen vill undvika att störa barnets aktiviteter i fall barnet själv kan hitta en sysselsättning, annars anses det viktig att föreslå en aktivitetsrepertoar till barnet och hjälpa det bemästra sociala relationer särskilt i fall det uppstår konflikter mellan barnen.	Den intervjuade pedagogen anger att de tänker olika beroende på situation, men fokuserar främst på kommunikationen och hur de bemöter den kommunikation ”som barnet ger.” De tänker på att se till att alla barnen får bekräftelse och stöd (särskilt i fall de kan inte komma in eller ta in i leken) samt på sin aktiva roll som inspirationskälla och en positiv förebild till barnet. Barns intresse skall inte bara följas utan utmanas.
<i>Utvecklingsområden aktuella för de observerade barnen</i>	Utvecklingsområde associeras med olika nivåer av utvecklingen av olika förmågor och brister i utvecklingen. Pedagogerna pratar främst om de områden som anses vara prioriterande för alla barnen: socialt och språklig utveckling, att bemästra	Utvecklingsområde associeras framförallt med olika teman men samtidigt anges det att olika barn har olika behov, vilka pedagoger skall orientera mot, alltså att barnens utvecklingsområde av prioritet ligger där behovet visas.	Utvecklingsområde associeras med olika förmågor och är olika hos olika barn. De behov som barnen visar pekar på de utvecklingsområden som skall prioriteras. Det finns behov som alla barn i gruppen visar: behov i bekräftelse och behov att
	sociala relationer och lära känna varandra.	Det finns områden gemensamma för alla barn i gruppen: självständighet, förskolerutiner, olika basfärdigheter (att urskilja färger, att plocka och sorter saker, att kunna räkna till 5 o.s.v.) samt social utveckling.	vara sedda och hörda. För de nya barnen anses det viktigt att få stöd i anammande av förskolerutiner.

Ämne	FSK 1	FSK 2	FSK 3
<i>Pedagogernas metoder och pedagogiska knep</i>	En av pedagogerna upplevde svårigheter att redovisa för metoderna, men angav att hon försöker att sätta ord på begrepp, att uppmärksamma barnen på variation och att förmedla när problemen mellan barnen uppstår, medan den andra intervjuade pedagogen påstod att de skapar en miljö som följer barnens intresse och på sätt stödjer barnens utveckling.	En utmanande miljö anses vara pedagogernas främsta verktyg för att gynna barnens lärande.	Pedagogerna anges gynna barns lärande genom sin egna aktiva roll i sökandet efter barnens intressefokus och hållpunkter samt i att inspirera barnen och påverka deras koncentration genom att vara närvarande.
<i>Teoretiska grunder och inspirationskällor för arbetet</i>	Utvecklingspedagogiken, ”den sociokulturella teorin”, Reggio Emiliass arbetssätt och lyssnandets pedagogiska principer (Ann Åberg och Hillevi Lenz Taguchi).	Läroplanens rekommendationer.	Vygotskij och hans idéer om proximala utvecklingszoner och pedagogers avgörande roll för utvecklingen; Howard Gardners multipla intelligenser vilka inte tillåter en att begränsa sin syn på barns utveckling till kognitiv utveckling.
<i>Förskolepersonalens pedagogiska uppdrag</i>	Att komma till ett gemensamt förhållningssätt i arbetslaget, att lyssna på barnen och erbjuda dem en miljö som följer deras intresse, att följa läroplanens målsättningar.	Att förstå barnens behov, att hitta det som är bra för barnen, att följa läroplanens målsättningar.	Att visa respekt mot barnen, skapa trygghet och glädje, att se alla i gruppen, samt att vara medvetna om hur de själva förhåller sig till barnen, deras föräldrar och andra människor och att de på så sätt lägger grunden till utveckling av demokratiska värderingar hos barnen, att stimulera barnen och ”lära dem olika saker”.
<i>Gemensam förståelse för sitt uppdrag i arbetslaget</i>	Arbetslaget är nytt och har inte hunnit att lära känna varandra. Gemensam syn på uppdraget och förhållningssättet är ett strävansmål.	Alla i arbetslaget har olika åsikter men diskuterar dem ständigt och strävar efter att komma fram till gemensam förståelse.	Arbetslaget är välsampelt och har utvecklat en gemensam syn på sitt uppdrag och förhållningssätt.

5.2.7 Samband mellan samspelens potential för barns lärande och pedagogernas syn på sitt uppdrag

Det begränsade antalet av småbarnsavdelningar och skillnaden i barnens medianåldern på FSK 1, FSK 2 och FSK 3 tillåter inte några entydiga slutsatser angående ett möjligt samband mellan samspelesekvensernas potential för barns lärande och pedagogernas syn på sitt uppdrag. Emellertid,

skall de nedanstående sammanträffanden lyftas fram som möjliga tecken på att ett sådant samband existerar.

Som det redan noterades i det föregående avsnittet karakteriseras FSK 3s pedagogs syn på sitt pedagogiska uppdrag med en relativt tydlig uppfattning av dennes aktiva roll i barns lärandeprocesser och att på förskolan skall barn lära sig. Dessutom demonstrerade pedagogen meta-kognitivt tänkande och förmågan att analysera sitt egen beteende. En fråga som kan ställas i det här sammanhanget är, om detta förklarar skillnaderna i observationsresultaten, vilka visade på att på FSK 3 uppmärksammades flera barns visade intressen (se Tabell 4) och särskilt intressen mot områden betecknade som matematiskt/logiskt tänkande och fysikaliska effekter och fenomen (se Tabell 5). Förmodligen ligger FSK 3s pedagogs tankesätt också bakom det att samspelssekvenserna observerade på FSK 3 visade något högre potential för barns lärande, i den bemärkelsen att barnen oftare fokuserades och pedagogerna oftare transcenderade (se Tabell 11), samt att Björklunds kritiska villkor (2010) uppfylldes oftare just på FSK 3 (53 % mot 10% på FSK 1 och 34% på FSK 2), att barnen på FSK 3 oftare fick stöd för utvecklingen av deras språkliga medvetenhet och att flera av samspelssekvenserna på FSK 3 gjorde det möjligt för barnen att uppleva lärandets objekt med flera sinnen (se avsnitt 5.2.3).

Å andra sidan kan det förmodas att FSK 3s samspels högre potential beror på att arbetslaget är väl samspelt och har utvecklat ett gemensamt förhållningssätt och gemensamma pedagogiska strategier. Det här antagandet kan stärkas av observationerna som visade att pedagogerna på FSK 1 och FSK 2 oftare har behov av samtal mellan varandra (det registrerades att barnen på FSK 1 och FSK 2 oftare observerar samtal mellan vuxna än barnen på FSK 3 (se Bilaga 3). Dessutom, behov av samtal mellan vuxna visade sig vara större på FSK 2, där det bara finns en pedagog med högskoleutbildning och två pedagoger med olika arbetserfarenheter och utbildningar i bagaget, än på FSK 1, där två av tre pedagoger har universitetsutbildning från samma lärosäte och under samma tidsperiod.

5.3 Sammanfattning av resultaten

För att sammanfatta listas kortfattade svar på undersökningens frågeställningar:

I. Utifrån barnens perspektiv rangordnas kunskapsområden av intressen (och på så sätt potentiella områden för utveckling) enligt följande:

- olika föremål i omgivningen;
- olika aktiviteter (exklusive fysiska aktiviteter och observation av andras aktiviteter), särskilt socialt umgänge med vuxna och jämnåriga;
- andra människornas agerande och aktiviteter;
- fysiska aktiviteter;
- människan, dennes fysiologi och känsloliv;
- logiska samband;
- fysikaliska effekter och naturfenomen;
- olika material och deras egenskaper.

II. Pedagogerna besvarar barnens signaler¹⁴ i deras intresseområden selektivt. Pedagogernas prioriteringar stämmer bara delvis med barnens och kan rangordnas enligt följande:

- olika material och deras egenskaper (85% av barnens signaler uppmärksammas);
- olika aktiviteter (53% av barnens signaler uppmärksammas), särskilt deltagande i förskolerutiner och sociala kontakter med vuxna;
- olika föremål i omgivningen (45% av barnens signaler uppmärksammas);
- logiska samband (36% av barnens signaler uppmärksammas);
- fysiska aktiviteter (29% av barnens signaler uppmärksammas);
- andra människornas agerande och aktiviteter (17% av barnens signaler uppmärksammas);
- människan, dennes fysiologi och känsloliv, samt fysikaliska effekter och naturfenomen (16% av barnens signaler uppmärksammas i varje kunskapsområde).

Alltså värdesätter pedagogerna kunskaper om andra människors verksamhet, om människan och om fysikaliska effekter och naturfenomen lägre än barnen. Dessutom prioriteras intresse mot förskolerutiner framför intresse till socialt umgänge med jämnåriga.

III. Observationerna visade att i samspelssekvenserna fick barnen stöd framförallt för att förstå innebörd av saker och ting, för att bemästra olika aktiviteter och för att fokusera sitt medvetande på andras aktiviteter. Det pedagogiska stödet tog oftast följande former:

- pedagogerna satte ord på begrepp, känslor o.s.v.;
- pedagogerna samtalade med barnen för att utöka deras förståelse av olika skeenden;
- barnens uppmärksamhet fokuserades på det som kunde bli lärandets objekt;
- pedagogerna förmedlade yttre aspekter av lärandebeteende.

De äldre barnen fokuserades, fick öppna frågor och ingick i ett dialogiskt samspel med pedagogerna oftare, medan de yngre mer frekvent förmedlades beteendereglering och aktivitetsrepertoarer. Därutöver, tyder studien på att barnen oftare fick det stöd som anses särskilt gynnsamt för lärande enligt teorierna (se avsnitt 3.3.3) hos mer erfarna pedagoger och i de arbetslag som hade utvecklat tydligare uppfattning för sitt uppdrag att främja lärande eller där pedagoger lättare förstår varandra och kommer överens om saker och ting.

Resultaten av observationerna stämmer delvis med det som pedagogerna själva redogör för. De anser att i samspelet stödjer de barnen genom att sätta ord på begrepp och uppmärksamma barnen på variation (FSK 1), genom att organisera en miljö som stimulerar utvecklingen (FSK 1 och FSK 2), samt genom att ta reda på och utgå från barnens hållpunkter och att förmedla barnens mening, engagemang och yttre aspekter av lärandebeteende (FSK 3).

¹⁴ Med *barnens signaler* menas barnens beteende och agerande som kan tyda på att barnet uppmärksammat något (objekt, fenomen, aktivitet) särskilt och vill erfaras och utforskas vidare, såsom: stirrande eller pekande på, verbala kommentarer, försök att närma sig objektet eller få tag på det, försök att imitera andras agerande i situationen eller andras operationer med objektet o.s.v.

6 Diskussion

6.1 Metoddiskussion

Redan i avsnitt 4.6 uppmärksammades några kritiska synpunkter som gäller reliabiliteten, validiteten och generaliserbarheten av undersökningens resultat och slutsatser. Förutom detta behöver det noteras att en del bortfall som skedde på grund av otydliga frågeställningar kunde ha förebyggts genom en provintervju. Anledningen till att frågeställningarna inte prövades förändrades av intentionen att spara pedagogernas tid. Tanken att ställa frågorna till någon person som inte var involverad i studien kom, tyvärr, för sent.

Vidare, kan man ifrågasätta idén att rikta observationerna främst till barnen när målet var att studera samspelet mellan pedagogerna och barnen. Redan i början av observationerna blev det tydligt att medan ett barn observerades var pedagogerna ganska ofta involverade i tids- och språkmässigt mer utvecklade samspel med andra barn. Alltså, en del av pedagogernas interaktion med barnen gick förlorade i analysen i den här studien och detta kan betraktas som en nackdel. Om undersökningen också hade fokuserat på pedagoger, kunde antagligen mer material lagts till grund för analys och på så sätt bidra till en mer komplett bild av pedagogernas arbete. Å andra sidan, kan det också anses meningsfullt att begränsa sig just till de samspelsituationer som uppstod för att bedöma hur ofta i genomsnitt sker interaktion mellan ett barn och en pedagog på småbarnsavdelningar och hur mycket stöd ett barn kan få.

Metoden och valet att bara observera individuellt samspel mellan pedagoger och barn kan också kritiseras, eftersom då blir de insatser som pedagoger gör när de arbetar med barn gruppvis osynliga. Till exempel, utifrån resultaten av observationerna på FSK 2 kan det konkluderas att pedagoger inte alls uppmärksammar barnens intresse mot sin egen kropp. Dock stämmer detta inte med verkligheten, eftersom under utevistelserna initierade pedagoger lekar som hade med människokropp att göra. Därutöver, stod det en så kallad "miniröris" (barngymnastik) på schemat, men båda de aktiviteterna hamnade utanför den angivna i rapporten statistiken eftersom när de pågick var det observerade barnet upptagen med något annat.

Dessutom, kan valet av observationer ifrågasättas som en av undersökningsmetoderna för att fånga barns och pedagogers verkliga och naturliga beteende, som det påstods tidigare i avsnitt 4.2, eftersom man aldrig kan vara säker att barnens och pedagogernas naturliga beteende inte påverkades av observatörens närvaro. Patel och Davidsson (2011) varnar för medvetna och omedvetna förändringar av observerade människornas agerande även om de samtidigt rekommenderar observation som metod för att studera verkligt beteende.

Man kan också diskutera beslutet att använda sig av bekvämlighetsurvalet som urvalsmetod. Å andra sidan påstår både Stukát (2011) och Trost (2007) att bekvämlighetsurvalet kan betraktas som rimligt att tillämpa i kvalitativa studier där målet är "att visa att man funnit vissa mönster, uppfattningar eller variationer" och "inte hur vanliga dessa är" (Stukát, 2011, s.62).

Därutöver, kan läsaren undra varför valdes just de teorierna som är beskrivna i avsnitt 3.3.3 för samspelssekvensernas analys, och varför prövades inte samspelssekvenserna mot listan på prioriterade förmågor och kunskapsområden fastställda i läroplanen Lpfö 98 (Skolverket, 2010). För att besvara kritiken, skall det påpekas att målet med studien inte var att jämföra pedagogernas arbete med läroplanens rekommendationer för att upptäcka kvalitetsbrister i arbetet. Inte heller var målet att belysa hela mångfalden av teoretiska anvisningar angående förskoleverksamhetens upplägg. Undersökningen syftade till att fördjupa förståelsen för hur och med vilka medel småbarns

lärande stimuleras i vardagliga samspelet mellan barnet och pedagogen. Dessutom, var min sekundära ambition att upptäcka några kompetensområden hos pedagoger som kräver utveckling. Den genomförda undersökningen antas ha uppfyllt de här målen.

6.2 Resultatdiskussion

Undersökningens resultat kan granskas utifrån ett annat perspektiv. Förutom att besvara studiens primära syfte och redogöra för vilket stöd barn får för sitt lärande i spontana samspel med pedagoger är det också möjligt att inse vilket stöd barn inte får.

Att det finns kvalitetsbrister i pedagogiskt arbete på svenska småbarnsavdelningar är knappast någon nyhet och i inledningen till det föreliggande dokumentet nämndes redan Sheridans, Pramling Samuelssons och Johanssons rapport (2009) som lyfter fram det faktumet. Alltså är det inte förvånansvärt att undersökningen upptäckte några problemområden. Samtidigt, som det också påpekades både i början av dokumentet och i metoddiskussionen, var undersökningens sekundära uppgift att skissera de områden där potential för pedagogisk kompetens- och verksamhetsutveckling kan finnas. Därför anses det viktigt att rikta blicken mot de upptäckta problemområdena för att belysa vad som kan förbättras. Dock parallellt skall det särskilt betonas att inom ramen för det här arbetet skall de angivna kritiska anmärkningarna inte betraktas som brister i pedagogernas arbete (framförallt med tanke på att det i princip är diskutabelt huruvida resultaten skall tolkas som brister eller som tillgångar i jämförelse med andra småbarnsavdelningar i landet, samt på grund av resultatens validitet och reliabilitet kan ifrågasättas, som det redan noterades). De upptäckta problemområdena skall fungera som lotsar till utvecklingsmöjligheter.

Till att börja med, påpekades det redan i avsnitt 5.2.3 att det knappast är relevant att påstå att i de observerade samspelssekvenserna var det främst lärande som förmedlades, eftersom pedagogerna i bästa fall tillfredsställde krav på intention, fokusering och förmedling av kompetenskänsla eller beteendereglering. Förmedlingen av mening och transcendens skedde i mycket blygsam omfattning (se Tabell 11). Med tanke på att Björklunds för lärande kritiska villkor (2009) också tillgodosågs bara i 31% av alla samspelssekvenserna, kan det påstås att det finns potential för utvecklingen inom ramen för förskoleverksamheten. Konsten att förmedla lärande och säkerställa att det sker, det vill säga, förmågan att i en spontan situation snabbt kunna ta fram barns hållpunkter, inse var proximala utvecklingszoner kan skapas, motivera barnet, transcendera (genom, till exempel, att synliggöra variation eller att upptäcka samtidighet) och förmedla ett mer avancerat lärandebeteende, är ett område där pedagogers kompetens kan förbättras, vilket kan höja verksamhetens kvalitet,

Att utveckling av de ovan nämnda färdigheterna är relevant och aktuell bekräftas av faktumet att kompetensbristen inom området uppmärksammas i en av senaste utvecklingspedagogiska publikationerna - boken *Att undervisa barn i förskolan* (Doverborg, Pramling & Pramling Samuelsson, 2013), där uppdraget att gynna lärande förtydligats och detaljerats. Författarna introducerade en ny tolkning av begreppet **undervisning** och argumenterade för sju principer som utgör kärnan i den och som också vilar på teorin om medierat lärande. Principerna kan relateras till Björklunds kritiska villkor (2009) och tidigare rekommendationer av utvecklingspedagogikens anhängare¹⁵ som redan listades i avsnittet 3.3.3.

Dessutom, kan det betonas att kompetensutvecklingen inte skall begränsas till fördjupning av förståelsen för teorierna utan också skall ha en mer praxis-orienterad karaktär, till exempel: att lära pedagoger att koppla lärandets objekt till barns erfarenheter, att utveckla deras färdigheter att

¹⁵ Det var anledningen till att principerna inte användes vid analysen av observationsmaterialet.

använda expansivt språk, att inse och uppmärksamma barn på variation, att samtala med barnen för att få en uppfattning om deras hållpunkter.

Ett annat område för kompetensutveckling kan vara att ställa barn i situationer som kräver problemlösning samt att skapa eller ta vara på sociala och leksituationer. I den teoretiska delen av rapporten (Kapitel 3) redogjordes det för betydelsen av sociala situationer och leken för att motivera barns lärande. Observationerna visade dock att deras kapacitet inte tas till vara av pedagogerna. Eftersom alla de intervjuade lärarna angav som inspiration de källor som argumenterar för sociala och leksituationer samt för problemlösning (utvecklingspedagogiken, läroplanen Lpfö 98, Vygotskij), utesluts det att pedagogerna inte är medvetna om detta. Den enda förklaringen till pedagogernas ignorerande av de ovan nämnda verktygen är att personalen inte utvecklat färdigheten att snabbt ta vara på eller skapa sådana situationer. Alltså, kan man anta att det krävs extra insatser för att utveckla färdigheten under lärarutbildningen.

Pedagogernas angivna inspirationskällor tillåter inte heller antagandet att personalen är ovetande om betydelsen av barns involverande och delaktighet i lärandeprocessen. Samtidigt, bara i vart sjätte samspelssekvensen utmanades barnens egna initiativ eller fokuserades initiativen, som kan initiera barnens delaktighet och ansvarstagande. Tyder detta inte på att personalen kan ha svårigheter med uppgifterna och behöver metodiskt stöd?

Det relativt låga indexet för andelen samspelssekvenser i vilka barnen fick öppna frågor (15%) och sambandet mellan barnens stigande ålder och den ökande frekvensen av öppna frågor lyfter fram ett område till för pedagogers kompetensutveckling. Därutöver, väcker det ovan nämnda låga indexet och sambandet en annan fråga för diskussion: vad står bakom pedagogernas agerande: deras otillräckligt utvecklade förmåga att ställa begripliga och lagom utmanande öppna frågor till en toddlare i en spontan situation eller deras tvekan i rimligheten att utmana de allra yngsta till reflektion (det vill säga, en tvekan om barnens kompetens)?

Bland andra färdigheter som förmodligen kräver utveckling hos pedagoger kan också nämnas kunnandet att utveckla barns språkliga medvetenhet, att möjliggöra exakt utforskning med flera sinnen, att lyfta lärandets objekt till högre nivåer (utmana barn till generalisering och reflektion över sitt tänkande och lärande) eller att här och nu, utan förberedelse, skapa en lekberättelse.

Därutöver, kan man misstänka att stödet behövs för att kunna ta tillvara barnens intresse mot människokroppen och dess fungerande samt mot fysikaliska effekter och naturfenomen. Som det angavs i avsnittet 3.3.2.2 poängterar läroplanen (Skolverket, 2010) angelägenheten att utveckla barns kunskap inom de här områdena, men studien visar att de ifrågakommande kunskapsfälten har högre position i barnens rangordning av intresse än i pedagogernas omedvetna rangordning av barnens intresse som skall uppmärksammas (se avsnitt 5.3 eller Bilaga 3). Alltså, kan det förmodas att förskolepersonal har begränsade ämneskunskaper inom naturvetenskapen, vilket kapar barns möjligheter att få stöd för deras intresse. Det här antagandet stämmer överens med Doverborgs, Pramling och Pramling Samuelssons påstående att "lärare i förskolan i någon mening är generalister, det vill säga har generella kunskaper om mycket, men inte nödvändigtvis kunskap på djupet om något visst" och "detta håller nu på att ändras med den nya (senaste) förskollärarytbildningen" (2013, s.18).

När det gäller barns intresse finns det en iakttagelse till som också kan ligga till grund för en diskussion. När de intervjuerade pedagogerna svarade på frågan om utvecklingsområden aktuella för de observerade barnen, resonerade de flesta av informanterna kring de för alla barnen gemensamma områdena och hade svårt för att redogöra för de enskilda barnen. En pedagog, som det uppmärksammades tidigare, gick antagligen med på den i frågan inbyggda dolda provokationen och hamnade i bristtänkande. Detta tillåter ett ifrågasättande av om pedagoger kan upptäcka

potentiella utvecklingsområden hos det enskilda småbarnet i en förskolemiljö i princip och om de kan göra detta utan att börja söka brister. Även om SOU 1997:157 hävdar att "i förskolan finns inga individuella kunskapsmål och det förekommer inte heller betyg eller omdömen" (s.124) utesluter inte det ovan nämnda påståendet individuellt arbete med barnet utifrån barnets förutsättningar. Följaktligen kan det förmodas att pedagoger skall kunna identifiera och beskriva de områden där barnet är mest benäget att skaffa sig kunskap, inte på grund av att kunskaperna i området saknas eller är underutvecklade, utan eftersom barnet signalerar med, till exempel, större intresse eller sina upprepanande ansträngningar att behärska någon färdighet, om sin lust att lära sig. Pedagogers förmåga att diagnosticera och organisera stöd inom utvecklingsområden relevanta för det enskilda barnet kan tänkas vara en annan möjlighet att höja kvaliteten i spontana vardagliga samspel mellan lärare och toddlare på småbarnsavdelningar. Välutvecklat kunnande i att förse barnet med ett individuellt anpassat stöd blir allt viktigare med tanke på att hjälpen samtidigt skall doseras precis lagom för att inte "göra barnet beroende av vuxna" genom att bygga för mycket stödstrukturer kring det (Løkken, 2004, s.122).

Pedagogernas utsagor vid intervjuerna om olika situationer med ömsesidig förståelse inom personalen samt det hypotetiska sambandet mellan samspelets lägre potential för lärande och arbetslagets oenighet angående sitt pedagogiska uppdrag och förhållningssätt, vilka uppmärksammades i avsnittet 5.2.7, framkallar också tanken att förbättringspotential finns i arbetslagets samstämmning och utveckling av gemensamma strategier. Idén är inte ny och betydelsen av en öppen dialog och diskussioner mellan kolleger om barns lärande lyfts ofta fram i pedagogisk litteratur (till exempel, Doverborg, Pramling & Pramling Samuelsson, 2013, eller Johansson, 2011), men praxisen visar att rekommendationerna att samordna perspektiv i arbetslaget inte alltid realiserar. Om detta skriver Stockholms universitets forskare Inger Hensvold i sin avhandling *Fyra år efter examen - hur förskollärare erfar pedagogiskt arbete och lärarutbildningens spår*:

Studien visar t.ex. att en förskolekultur, som präglas av mötesplatser och samtal kring pedagogiska situationer kan göra det möjligt för de tysta och slumrande kunskaperna från lärarutbildningen att väckas till liv, växa och utvecklas. Att konfronteras med nya begrepp och perspektiv i läroplanen eller i "Reggio-Emilia pedagogiken", och tillsammans med arbetskamrater resonera om detta kan innebära ett näringstillskott. Samtidigt visar studien, att sådana mötesplatser är något som flera förskollärare saknar. Detta kan jämföras med internationella studier, som visar att lärares förmåga till reflektion ofta är outvecklad. En förklaring som ges är, att skolkulturen kräver handling och att lärare inte erbjuds den tid som krävs för att möjliggöra en reflektion (2003, s.145).

Citatet ovan drar uppmärksamheten till en till aspekt som kan vara kritiskt för barns lärande, nämligen pedagogers egen förmågan till reflektion, meta-kognition och pedagogisk medvetenhet. Resultaten av den föreliggande undersökningen visade att potentialen för barns lärande i några avseenden var relativt högre på den avdelningen där åtminstone den intervjuade pedagogen demonstrerade de ovan listade förmågorna. Detta kan förklaras med att toddlerares lärande sker i stor omfattning genom imitation (se Lindahl & Pramling Samuelson, 2002), vilket redan noterades i den teoretiska delen av det här arbetet. Därför skall pedagogernas goda exempel inte underskattas och pedagoger skall ges mer tid för diskussioner och/eller få kompetensutveckling i planeringsarbete.

Bland andra möjliga orsaker till de upptäckta problemområdena kan man nämna ofullständig förståelse för innebörden av det pedagogiska uppdraget. Som det noterades tidigare i avsnitt 5.2.6 tyder FSK 1s och FSK 2s pedagogers utsagor på att de uppfattar sin roll som en ganska passiv, framförallt lyssnande person, lyhörd för barnens behov och intresse. Förmågan att vara lyhörd för barnen strider inte mot läroplanen Lpfö98 (Skolverket, 2010). Emellertid, måste det uppmärksammas att ordet *lyhörd* lyser med sin frånvaro i läroplanens text och ordet *lyssna* används bara en gång, till och med i samband med målsättning att utveckla respektive förmåga hos barn.

Däremot, använder läroplanen (a.a.) upprepande gånger sådana uttryck som *utmana*, *stimulera*, *ställa inför nya utmaningar*, *ge stimulans*, *synliggöra*, *tydliggöra*, *uppmuntra*, *ge förutsättningar*. Alltså, kan det konkluderas att läroplanens text ofta percipieras selektivt och tolkas relativt fritt i förskolemiljöer. Den syn på pedagogens roll i lärandeprocesser som demonstrerades av pedagogerna på FSK 1 och FSK 2 är antagligen påverkad av synen på pedagogernas uppdrag som kan förknippas med tidigare perioder i förskoleläroplanernas historia, i detta fall - folkhemmets socialpedagogiska läroplans period (se avsnitt 3.1 och Vallberg Roth, 2002), och diskursen om barncentrerad pedagogik, vilken Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2003) varnar för. Författarna förtydligar skillnaden mellan läroplanens (a.a.) syn på förskolans pedagogiska uppdrag och den barncentrerade pedagogikens:

I en barncentrerad pedagogik är det helt och hållet barnets individuella erfarenheter som styr i såväl lek som lärande. Den vuxne svarar på och möter barnet i det innehåll och de tankar som barnet ger uttryck för... Man lutar till att barnet själv upptäcker det som är viktigt i den kultur som barnet lever i ...

Man kan och skall förvisso som lärare låta varje barns egna erfarenheter och tankar komma till uttryck, ... men att bestämma innehållet blir då lärarens bidrag. Det handlar alltså om att leda eller utmana barnen för att tänka om det slag av lärandeobjekt och innehåll som finns i vår läroplan (a.a., s.59-60).

Som slutsats kan man ange att arbetet på ett förtydligande i innehållet av det pedagogiska uppdraget att gynna lärande som en av utvecklingsmöjligheterna.

Att precisera innehållet och meningen av uttrycket *att gynna lärande* kan tänkas komma att bidra också till ökning av pedagogisk medvetenhet och målmedvetande. Studien kan kritiseras för att inte ha rätt ut hur pedagogerna uppfattar själva begreppet *lärande*, och därför går det bara att spekulera om pedagogernas agerande i de samspelssekvenserna, där de misslyckades med uppgiften att främja lärandet, var resultat av avsaknad av målmedvetandet eller om målet tolkades fel, det vill säga, om personalen inte hade intention att stimulera lärande eller att de inte förstod att de skulle sträva för att hjälpa barnen förvärva en mer differentierad och integrerad förståelse av omvärlden och för utveckling av deras kognitiva strukturer och beteendemönster. I alla fall kan det tas för sannolikt att en mer specificerad definition på alla delar av uttrycket *att gynna lärande* kommer att bidra till att pedagoger tillägnar sig ett framåtsyftande perspektiv och tankar kring sitt arbete ”i form av ”vad ska detta leda till för barnen?”, dvs. inte ”vad ska vi göra?” utan vad vill vi uppnå med det, varför vi gör det” (Förskoleforum, 2011b).

Avslutningsvis vill jag lägga märke till att bara en av de listade utvecklingsmöjligheterna (mer tid för reflektioner och diskussioner) kräver förändringar i förskolans organisation och arbetsmiljö. Alla andra gäller nytänkande kring förskolepersonalens kompetens och förskollärarytbildningen med mer fokus på potentialen i spontana samspel, metodiken och utveckling av praktiska färdigheter hos blivande pedagoger. Alltså anses en förnyad syn på lärareutbildningens innehåll och förskolepedagogens kompetens som nyckel till positiva förändringar i kvalitet på svenska småbarnsavdelningar.

6.3 Förslag till vidare forskning

Den ovan beskrivna undersökningen ger inte en komplett bild av kompetensutvecklingsmöjligheter för pedagoger för att kunna maximalt gynna småbarns lärande i spontana samspelsituationer. För att komplettera bilden anser jag att det skulle vara intressant att analysera observationerna med

utgångspunkt från förskolans uppdrag och några andra adekvata teorier och forskningsresultat förutom de som beskrivs i Kapitel 3.

Dessutom föreslås följande:

- att analysera planerade samspelssekvensers potential för barns lärande och finna de områden av pedagogisk kompetens som kräver utveckling;
- att jämföra spontana och planerade samspelssekvensers potential för barns lärande;
- att jämföra de områden av pedagogisk kompetens som är kritiska för spontana och planerade samspelssekvensers potential för lärande;
- att diskutera den här undersökningen med de medverkade pedagogerna, studera eventuella förändringar i deras syn på sitt uppdrag och arbetssätt och utforska vilka effekter detta ger på det pedagogiska stödet till barnen i spontana samspel;
- att fortbilda de medverkade pedagogerna inom relevanta kompetensområde och utforska vilka effekter detta ger på det pedagogiska stödet till barnen i spontana samspel.

Referenser

- Bell, J. (2000). *Introduktion till forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur.
- Björklund, C. (2010). *Bland bollar och klossar. Matematik för de yngsta på förskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Bruner, J. S. (1970). *Undervisningsprocessen*. Lund: Gleerup.
- Carlgren, F. (1993). *Воспитание к свободе: педагогика Рудольфа Штайнера* [Fostran mot frihet: Rudolf Steiners pedagogik]. Moskva: Moskovskij Tsentr valdorfskoj pedagogiki.
- Dahlgren, G., Gustafsson, K., Mellgren, E. & Olsson, L. (2013). *Barn upptäcker skriftspråket*. Stockholm: Liber.
- Doverborg, E., Pramling, N. & Pramling Samuelsson, I. (2013). *Att undervisa barn i förskolan*. Stockholm: Liber.
- Doverborg, E. & Pramling Samuelsson, I. (1999). *Förskolebarn i matematikens värld*. Stockholm: Liber.
- Eriksen Hagtvét, B. (2006). *Språkstimulering. Del 2: Aktiviteter och åtgärder i förskoleåldern*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Fast, C. (2008). *Literacy: i familj, förskola och skola*. Lund: Studentlitteratur.
- Feuerstein, R. & Jensen, M. R. (1980). Instrumental Enrichment: Theoretical Basis, Goals, and Instruments. *The Educational Forum*, 44(4), 401-423. Tillgängligt: <http://dx.doi.org/10.1080/00131728009336184>
- Feuerstein, R. & Lewin-Benham, A. (2012). *What learning looks like: mediated learning in theory and practice, K-6*. New York : Teachers College Press.
- Förskoleforum. (2010). *En god lärmiljö för de yngsta förskolebarnen del 1: Vad är lärande?* Hämtad 2013-09-13, från <http://www.forskoleforum.se/Article.aspx?ArticleID=1169>
- Förskoleforum. (2011a). *Kompetensutveckling i småbarnspedagogik*. Hämtad 2013-09-13, från <http://www.forskoleforum.se/Article.aspx?ArticleID=1227>
- Förskoleforum. (2011b). *Vad utmärker en bra pedagog?* Hämtad 2013-09-13, från http://www.forskoleforum.se/expertpanelen_detail.aspx?ExpertID=6#111
- Gustafsson, K & Mellgren, E. (2008). *Yrkesroller i förskolan. En utvärderingsstudie av en fortbildning initierad av Kommunal och Lärarförbundet*. (IPD-rapport 2008:01). Göteborg: Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet. Tillgängligt: http://gu.se/digitalAssets/1162/1162033_Yrkesroller_i_forskolan2.pdf
- Imsen, G. (2006). *Elevens värld. Introduktion till pedagogisk psykologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Jonsson, A. (2011). *Nuets didaktik: Förskolans lärare talar om läroplan för de yngsta*. (Licentiatuppsats, 137). Göteborg: Institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande, Göteborgs universitet. Tillgängligt: <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/24984>

- Klein, P. (1989). *Formidlet læring: om å fremme utvikling i sped- og småbarnsalder*. Oslo: Oslo Universitets forlag.
- Klein, P. (2007). Mothers' and Caregivers' Interactive and Teaching Behavior with Toddlers. *Early Child Development and Care* 177 (4), 383-402. doi: 10.1080/03004430600551682
- Kommunförbundet Skåne. [FoU Skola Kommunförbundet Skåne]. *Styrdokumentens flertydiga vetenskapliga grund - Christian Eidevald*. (2013, 21 maj). [Videofil]. Hämtad från <http://www.youtube.com/watch?v=HE-k75F6cGI>
- Larsson, A. (2008, 28 maj). Forskningen om waldorf: "Utmaning att följa läroplanen". Lärarnas Nyheter. Hämtad 2013-12-09, från <http://www.lararnasnyheter.se/forskolan/2012/05/28/forskningen-waldorf-utmaning-folja-laroplanen>
- Hensvold, I. (2003). *Fyra år efter examen - hur förskollärare erfar pedagogiskt arbete och lärarutbildningens spår*. Stockholm: HLS Förlag.
- Holmlund, K. (1996). *Låt barnen komma till oss: förskollärarna och kampen om småbarnsinstitutionerna 1854-1968*. Umeå: Pedagogiska institutionen, Umeå universitet.
- Johannesen, N. & Sandvik, N. (2009). *Små barns delaktighet och inflytande: några perspektiv*. Stockholm : Liber.
- Johansson, E. (2011). *Möten för lärande. Pedagogisk verksamhet för de yngsta barnen i förskolan*. Forskning i fokus 6. Stockholm: Skolverket.
- Johansson, E., Pramling Samuelsson, I. (2001). Omsorg – en central aspekt av förskolepedagogiken. Exemplet måltiden. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 6(2), 81-101. issn: 1401-6788. Tillgängligt: <http://www.ped.gu.se/pedfo/pdf-filer/johpram.pdf>
- Johansson, E. & Pramling Samuelsson, I. (2007). "Att lära är nästan som att leka". *Lek och lärande i förskola och skola*. Stockholm: Liber.
- Liberg, C. (2005). *Hur barn lär sig skriva och läsa*. Lund: Studentlitteratur.
- Lind, U. (2001). Positioner i svensk barnpedagogisk forskning : en kunskapsöversikt. Stockholm : Statens skolverk : Liber distribution.
- Lindahl, M. (1996). *Inläring och erfارande. Ettåringars möte med förskolans värld*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Lindahl, M. (1998). *Lärande småbarn*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindahl, M. (2002). Vårda - vägleda - lära. Effektstudie av ett interventionsprogram för pedagogers lärande i förskolemiljön. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Lindahl, M. & Pramling Samuelson, I. (2002). Imitation och variation. Reflections om toddlers strategies for learning. *Scandinavian Journal for Educational Research*, 46 (1), 25-45.
- Løkken, Gunvor. (2004). *Toddlarkultur: om ett- och tvååringars sociala umgänge i förskolan*. Lund: Studentlitteratur.

- Løkken, Gunvor, Haugen, Synnøve & Røthle, Monika (red.). (2006). *Småbarnspedagogik: fenomenologiska och estetiska förhållningssätt*. Stockholm: Liber.
- Palmerus, Kerstin & Pramling, Ingrid. (1991). *Möjligheternas småbarnsavdelning: kunskaper och erfarenheter att fundera över när man arbetar med småbarn på daghem*. Göteborg : Göteborgs univ. Inst. för metodik i lärarutbildningen.
- Patel, R., Davidsson, B. (2011). *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.
- Persson, S. (2008). *Forskning om villkor för yngre barns lärande i förskola, förskoleklass och fritidshem* (Vetenskapsrådets rapportserie, 11:2008). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Pramling Samuelsson, I., Asplund Carlsson, M. (2003). *Det lekande lärande barnet i en utvecklingspedagogisk teori*. Stockholm: Liber.
- Prop. 1997/98:93. *Läroplan för förskolan*. Tillgänglig: <http://www.regeringen.se/content/1/c6/02/51/73/44c5e9e0.pdf>
- Regeringskansliet. (2010). *Tydligare mål och utvärdering i förskolans läroplan*. Hämtad 2013-10-13, från <http://www.regeringen.se/sb/d/12468/a/150370>
- Reis, M. (2011). *Att ordna, från ordning till ordning. Yngre förskolebarns matematiserande*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Rubinstein Reich, L. & Wesén, B. (1986). *Observera mer!* Lund: Studentlitteratur.
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Sheridan, S., Pramling Samuelsson, I. & Johansson, E. (Red). (2009). *Barns tidiga lärande. En tvärstudie om förskolan som miljö för barns lärande*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Skolverket. (2010). *Lpfö 98. Läroplan för förskolan (Reviderad 2010) (2:a uppl.)*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2011). *Barn och grupper i förskolan 15 oktober 2011*. Hämtad 2013-05-27, från <http://www.skolverket.se/statistik-och-analys/statistik/2.4317/2.4318/barn-och-grupper-i-forskolan-15-oktober-2011-1.169862>
- Smidt, S. (2011). *Vygotskij och de små och yngre barnens lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- SOU 1972:27. *Förskolan del 2. Betänkande avgivet av 1968 års barnstugeutredning*. Stockholm: Socialdepartementet.
- SOU 1997:157. *Att erövra omvärlden*. Tillgänglig: <http://www.regeringen.se/sb/d/108/a/25224>
- Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, R. (2010). Den lärande människan - teoretiska traditioner. I Liberg, C., Lundgren, U. P., Säljö, R. (red.), *Lärande, skola, bildning - Grundbok för lärare*. (s.137-195). Stockholm: Natur & Kultur.

- Trost, J. (2007). *Enkätboken*. Lund Studentlitteratur.
- Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur
- Utbildningsdepartementet (2006). *Läroplan för förskolan – Lpfö 98*. (2:a rev.uppl.) Stockholm: Fritzes.
- Vallberg Roth, A. (2002). *De yngre barnens läroplanshistoria*. Lund: Studentlitteratur.
- Wellros, Seija. (1998). *Språk, kultur och social identitet*. Lund: Studentlitteratur.
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Vygotskij, L. (1934). *Мышление и речь: психологические исследования* [Tänkande och språk: psykologiska forskningar]. Moskva, Leningrad: <http://psychlib.ru/mgppu/VMr-1934/VMR-001.HTM>
- Vygotskij, L. (1935a). Обучение и развитие в дошкольном возрасте [Lärande och utveckling i förskoleåldern]. I Vygotskij, L., *Умственное развитие детей в процессе обучения* [Barns mentala utveckling i undervisningsprocessen]. (s.116-134). Moskva, Leningrad: Uchpedgiz. Tillgänglig: <http://psychlib.ru/mgppu/VUR/VUR-0201.htm>
- Vygotskij, L. (1935b). О педологическом анализе педагогического процесса [Om den pedalogiska analysen av den pedagogiska processen]. I Vygotskij, L., *Умственное развитие детей в процессе обучения* [Barns mentala utveckling i undervisningsprocessen]. (s. 116-134). Moskva, Leningrad: Uchpedgiz. Tillgänglig: <http://psychlib.ru/mgppu/VUR/VUR-1161.htm>
- Vygotskij, L. (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Daidalos.
- Vygotskij, L. (2005a). История развития высших психических функций [Historia av högre psykiska funktioners utveckling]. I Vygotskij, L., *Психология развития человека* [Psykologi av människans utveckling]. (s.1040-1128). Moskva: Izdatelstvo Smysl. Hämtad 2013-08-15, från: <http://yanko.lib.ru>
- Vygotskij, L. (2005b). Орудие и знак в развитии ребенка [Redskap och tecken i barns utveckling]. I Vygotskij, L., *Психология развития человека* [Psykologi av människans utveckling]. (s. 1040-1128). Moskva: Izdatelstvo Smysl. Hämtad 2013-08-15, från: http://yanko.lib.ru/books/psycho/vugotskiy-psc_razv_chel-9-orudie_i_znak_v_razvitii_rebenka.pdf

Bilaga 1: Missivbrevet

Småbarnsavdelningen: Fokus på lärande

En studie inom ramen av examensarbete vid Göteborgs Universitet (Förskollärareprogrammet)

Kära föräldrar!

Den aktuella styrdokumenterna - Läroplanen för förskolan Lpfö 98 (reviderad) och Skollagen (2010:800) - betonar att förskoleverksamheten skall inte bara vara trygg och rolig utan också lärorik och utvecklande för barnen. Omsorg och lärande skall vara sammanflätande och lägga grunden för barns livslånga lust att lära.

För att organisera verksamheten på så sätt att den skall motsvara styrdokumentens krav behövs ständigt utveckling av kunskap hos vetenskapsmän och förskolepersonal. Tyvärr i dagsläge är småbarns lärande i förskolemiljöer ett relativt utforskat område. Det är därför krävs flera forskningsinsatser som gäller barns tidiga lärande och olika möjligheter att främja det.

Under v. _____ kommer jag att genomföra en undersökning på era barns förskoleavdelning. Syftet med denna studie är att få fördjupad förståelse för barns lärandeprocesser och hur de sistnämnda kan gynnas. Resultatet kan tänkas bidra till vidareutveckling av förskolläraryt utbildning.

Studien innebär observationer på barnens aktiviteter och barnens samspel med omgivningen på förskolan. Varje medverkande barn kommer att observeras inom en timme. Observatören kommer att befinna sig i bakgrunden och inte störa barnens lek.

Studien kommer att genomföras i överenskommelse med de etiska reglerna från Vetenskapsrådets Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning. Detta innebär framförallt att alla deltagare först skall tillfrågas om samtycke för deltagande vilket är helt frivilligt och kan avbrytas när som helst. Dessutom är alla medverkande garanterade full anonymitet. Inga elektroniska inspelande verktyg kommer att användas och samtliga observationsmaterial kommer att behandlas med stor försiktighet. I fall några exempel skall tas upp i rapporten om studien kommer alla namn vara fingerade för att det skulle vara omöjligt att identifiera deltagarna individuellt eller som en grupp.

Eftersom studien riktar sig mot minderåriga är det ni, deltagarnas vårdnadshavare, som skall fatta beslut om medverkan. Ni kan ge sitt samtycke genom att skriva under blanketten nedanför.

Önskar ni ytterligare information om den kommande studien får ni gärna kontakta mig, Tatiana Polukarova, via telefon _____ eller e-post: _____

På förhand tack för er medverkan.

Tatiana Polukarova
student, Göteborgs Universitet

_____ (datum)



Jag tillåter att mitt barn (namn) _____
deltar i studien *Småbarnsavdelningen: Fokus på lärande*.

Vårdnadshavare 1 (namn): _____

Vårdnadshavare 2 (namn): _____

underskrift: _____

underskrift: _____

OBS! Blanketten lämnas till barnens pedagoger senast _____

Bilaga 2: Intervjufrågorna

Frågegrupp 1: Övergripande information:

1. Vilket år föddes du?
2. Vilken pedagogisk utbildning har du?
3. I fall svaret på den föregående frågan är - förskollärarytbildning: Vilket år tog du examen?
4. Hur många år har du arbetat inom yrket?

Frågegrupp 2:

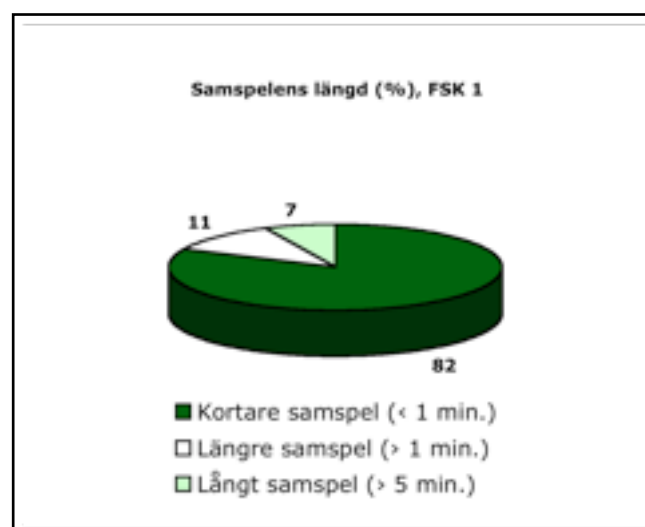
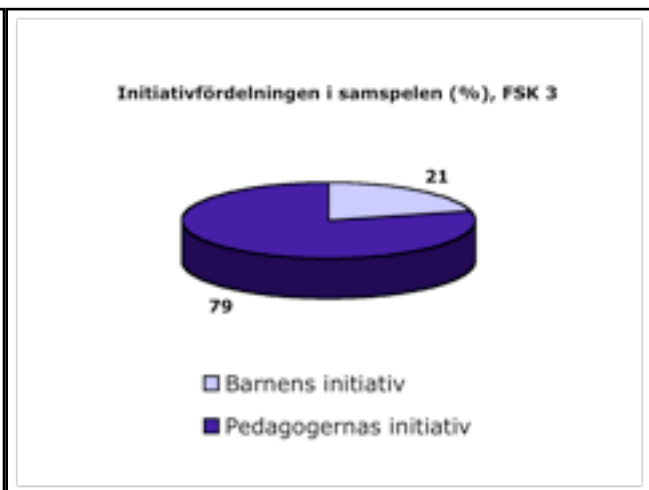
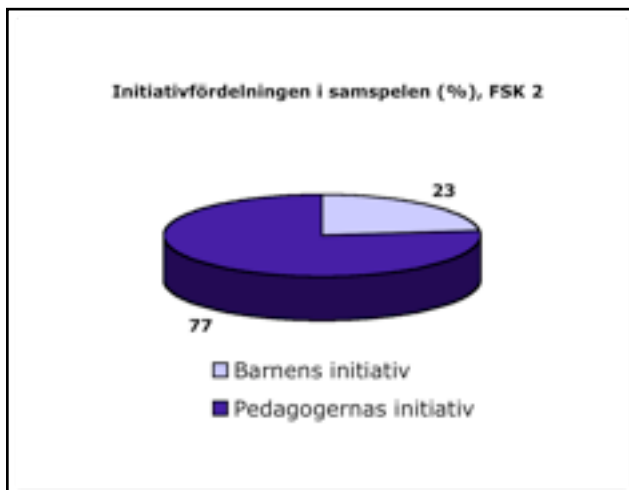
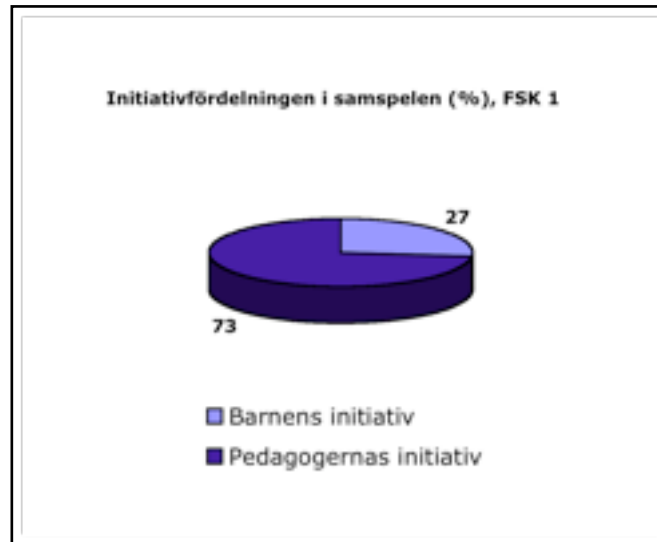
5. När du och dina kolleger i arbetslaget ingår i samspel med ett barn hur tänker ni?
6. Vilka utvecklingsområden, tror du, är prioriterade just nu hos var och en av de barn som jag observerade? Varför?
7. Berätta om de metoder och pedagogiska knep som du och dina kolleger använder i samspel med barn för att gynna deras lärande och väcka deras lust att lära?
8. Läroplanen betonar att förskoleverksamheten skall vila på en vetenskaplig grund. Vilka pedagogiska teorier, forskningsrapporter eller andra publikationer om arbete på förskolan inspirerar och hjälper dig och dina kolleger när ni samspelar med barnen?
9. Enligt din uppfattning, finns det en gemensam förståelse för förskolans pedagogiska uppdrag i arbetslaget? Vilken då?

Bilaga 3: Barnens intresse och samspelsämne

Barnens visade intresse					Barnens visade intresse som uppmärksammades av pedagogerna			
FSK 1	FSK 2	FSK 3	Totalt		FSK 1	FSK 2	FSK 3	Totalt
85	163	176	424	Omvärlden	36	73	79	188
4	4	7	15	avvikelse från normen	1	2	6	9
6	3	18	27	orsak-verkan samband	1	0	6	7
1	6	5	12	konceptprovning	0	3	0	3
0	0	2	2	att upptäcka skillnader	0	0	1	1
0	0	2	2	symboler	0	0	2	2
0	0	0	0	siffror	0	0	0	0
0	0	1	1	bockstäver	0	0	1	1
0	0	1	1	andra	0	0	1	1
52	113	109	274	Föremål	19	57	47	123
25	67	54	146	leksaker	6	37	23	66
8	3	1	12	tekniska prylar och mekanismer	3	0	0	3
1	3	1	5	digitala prylar	1	2	1	4
1	2	1	4	köks- och städredskap	2	2	0	4
6	2	1	9	möbler	2	1	1	4
0	5	1	6	lådor	0	2	1	3
3	5	8	16	bilder	0	2	0	2
3	2	15	20	böcker, tidningar o.s.v.	1	0	7	8
0	3	4	7	fordon utomhus	0	2	1	3
4	9	17	30	kläder, skor, väskor	3	6	9	18
1	4	2	7	byggnader eller byggnadselement	1	0	2	3
0	2	2	4	växter och djur	0	1	0	1
0	3	2	5	kontorssaker (pappersrullar, post-it lappar, sax o.s.v.)	0	0	2	2
0	3	0	3	pyssel	0	2	0	2
12	16	13	41	Material	15	10	10	35
0	1	0	1	papper	0	0	0	0
5	7	10	22	matvaror	9	6	8	23
3	2	1	6	vatten och andra vätskor	3	0	0	3
4	3	0	7	sand	3	3	0	6
0	3	0	3	naturmaterial (kottar, pinnar o.s.v.)	0	1	0	1
0	0	2	2	material för skapande (lera, färg, glitter o.s.v.)	0	0	2	2
10	21	20	51	Fysikaliska effekter och naturfenomen	0	1	7	8
3	11	1	15	rullande hjul	0	0	0	0
2	4	9	15	ljudeffekter	0	0	3	3
1	0	0	1	tyngdkraft	0	0	0	0
1	0	2	3	regn, vind	0	0	0	0
3	0	0	3	hur funkar det	0	0	0	0
0	4	0	4	ljuseffekter	0	1	0	1
0	2	8	10	reflektion i spegeln	0	0	4	4
25	37	25	87	Människan	2	5	7	14
7	16	14	37	sin egen kropp och dess fungerande	2	1	4	7
0	3	4	7	andra människors kroppar	0	1	1	2
4	5	1	10	Känslor och emotioner	0	1	0	1
4	5	1	10	kompisarnas gråt	0	1	0	1
0	0	0	0	kompisarnas skratt	0	0	0	0
14	13	6	33	Sinnesintryck	0	2	2	4
6	6	4	16	taktila upplevelser	0	1	0	1
3	1	2	6	spatiala upplevelser	0	1	2	3
5	6	0	11	smakupplevelser	0	0	0	0

124	215	170	509	Aktiviteter	23	67	68	158
0	0	6	6	läsande	0	0	1	1
13	13	11	37	sociala kontakter eller lek med jämnåriga	1	1	4	6
9	26	8	43	sociala kontakter med pedagoger (behov i bekräftelse, uppmärksamhet, hjälp o.s.v.)	5	23	8	36
6	5	3	14	sjungande	3	2	0	5
2	2	1	5	att plocka ut och in	0	2	1	3
0	1	2	3	att rita och måla	0	1	2	3
1	6	0	7	att utmana normer eller regler	1	4	0	5
0	2	0	2	att flytta på saker	0	1	0	1
1	8	11	20	att delta i förskolerutiner eller planerade aktiviteter	0	8	9	17
0	1	1	2	att trycka på knappar	0	0	0	0
0	1	0	1	promenad	0	1	0	1
53	110	92	255	observation av människoaktiviteter	8	12	24	44
25	48	51	124	andra barns lek eller agerande	4	5	11	20
17	39	21	77	pedagogernas aktiviteter och agerande	1	4	6	11
5	14	1	20	pedagogers samtal med vuxna	2	1	0	3
3	7	18	28	pedagogers samtal/lek med andra barn	0	0	7	7
2	2	0	4	människornas yrkesmässiga aktiviteter (bilförare, trädgårdsmästare o.s.v.)	1	2	0	3
1	0	1	2	andras läsande eller läsande till andra	0	0	0	0
31	35	27	93	fysiska aktiviteter	4	10	13	27
3	5	8	16	att springa	0	0	4	4
10	13	4	27	att klättra och krypa	1	3	0	4
4	4	4	12	att hoppa	0	1	0	1
5	3	1	9	att dra eller köra vagn	1	1	0	2
3	3	1	7	att gunga eller snurra	1	3	0	4
2	7	9	18	att kasta/kasta och fånga	0	2	9	11
4	0	0	4	att åka rutschkana	1	0	0	1
8	5	8	21	lek	1	2	4	7
3	0	1	4	"titt-ut"-leken	1	0	0	1
1	2	0	3	jagarlek	0	0	0	0
1	0	4	5	rollek	0	0	3	3
2	0	2	4	"ramla"-leken	0	0	1	1
1	1	0	2	bygglek	0	1	0	1
0	2	1	3	"banka"-leken	0	1	0	1
234	415	371	1020	Totalt	61	145	154	360

Bilaga 4: Samspelens kvantitativa egenskaper



Samspelens längd (%), FSK 2



- Kortare samspel (< 1 min.)
- Längre samspel (> 1 min.)
- Långt samspel (> 5 min.)

Samspelens längd (%), FSK 3



- Kortare samspel (< 1 min.)
- Längre samspel (> 1 min.)
- Långt samspel (> 5 min.)

Bilaga 5: Färdighetsområden där det pedagogiska stödet applicerades¹⁶

Barnen fått stöd i		FSK 1	FSK 2	FSK 3	Totalt
att förstå innebörd	att uppfatta andra människornas känslouttryck	2	2	3	7
	att uppfatta förskolans rutiner	7	14	10	31
	att uppfatta saknad	2	2	0	4
	att uppfatta omvärlden och gestalta den i låtsaslek	1	3	9	13
att bemästra	att bemästra en aktivitet	6	9	10	25
	att bemästra sociala relationer	5	3	11	19
att fokusera	att fokusera medvetande på andras aktivitet	5	7	14	26
	att härma	0	4	4	8
att urskilja	att urskilja naturfenomen	1	0	0	1
	att urskilja symboler och föremål	1	2	5	8
att upptäcka skillnader	att reagera på oväntade upplevelser	0	0	1	1
	att jämföra kvalitet	0	4	1	1
att vinna insikt i en problemlösningssituation		0	3	2	5

¹⁶ I tabellen visas antal gånger där det pedagogiska stödet applicerades.

Bilaga 6: Skillnader i det pedagogiska stödet för olika åldersgrupper

Samspelesekvensernas typer.

Samspelstyp	FSK 1 alla barn (1-1,9 år)	FSK 2 yngre barn (1-1,9 år)	FSK 2 äldre barn (1,10 -2,6 år)	FSK 3 äldre barn (1,10 -3 år)
Explorativa samspel	18%	8%	10%	4%
Berättande samspel	4%	10%	8%	16%
Svårdefinierade eller formbundna samspel	78%	82%	82%	80%

Pedagogernas stödjande agerande (enligt utvecklingspedagogiska rekommendationer (Johansson, 2011; Sheridan, Pramling Samuelssons och Johansson, 2009)).

Former av det pedagogiska stödet	FSK 1	FSK 2 yngre barn	FSK 2 äldre barn	FSK 3 äldre barn
Pedagoger ställer frågor och förklarar innebörd	2%	5%	13%	11%
Pedagoger samtalar för att utöka barnens förståelse av olika skeenden	55%	67%	46%	45%
Pedagoger fokuserar initiativ som initierar barnens delaktighet och ansvarstagande	12%	11%	22%	17%
Pedagoger utmanar och stödjer barnens egna initiativ	21%	14%	19%	16%
Pedagoger tillrättalägger en varierande och expansiv lärandemiljö	10%	3%	0%	11%

Pedagogernas stödjande agerande (efter Lindahl (2002)).

Former av det pedagogiska stödet	FSK 1	FSK 2 yngre barn	FSK 2 äldre barn	FSK 3 äldre barn
Pedagoger ställer öppna frågor	0%	13%	24%	24%
Pedagoger sätter ord på begrepp, känslor o.s.v.	73%	67%	46%	50%
Pedagoger förmedlar en aktivitetsrepertoar	23%	20%	21%	21%

Former av det pedagogiska stödet	FSK 1	FSK 2 yngre barn	FSK 2 äldre barn	FSK 3 äldre barn
Pedagoger sätter barnet i en problemlösningssituation	2%	0%	3%	0%
Pedagoger skapar/använder en social situation som kräver problemlösning eller funderingar	0%	0%	3%	3%
Pedagoger skapar/använder en leksituation som kräver problemlösning eller funderingar	2%	0%	3%	2%

Förmedlat lärande.

Former av det observerade förmedlade lärandet	FSK 1	FSK 2 yngre barn	FSK 2 äldre barn	FSK 3 äldre barn
Fokusering	23%	29%	49%	57%
Förmedling av mening och engagemang	6%	19%	0%	5%
Transcendens	1%	3%	11%	8%
Förmedling av kompetenskänsla	32%	20%	16%	12%
Förmedling av beteendereglering	38%	30%	24%	18%