



GÖTEBORGS UNIVERSITET  
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

# ”Jag orkar ju inte”

En etnografisk studie om samspelets betydelse i den pedagogiska förskoleklassamlingen.

**Carin Arundel och Ingrid Nilsson**

---

Examensarbete:	15 hp
Program:	Specialpedagogiska Programmet, SPP600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt/2015
Handledare:	Yvonne Karlsson
Examinator:	Girma Berhanu
Rapport nr:	VT15-IPS-15 SPP600

## Abstract

Examensarbete:	15 hp
Program:	Specialpedagogiska Programmet, SPP600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt/2015
Handledare:	Yvonne Karlsson
Examinator:	Girma Berhanu
Rapport nr:	VT15-IPS-15 SPP600
Nyckelord:	Förskoleklassen, samling, samspel, kommunikation, delaktighet och reflektion

---

**Abstract:** Syftet med studien är att undersöka samspelet mellan barn och pedagoger i den pedagogiska samlingen i *en* förskoleklass. Dessutom är syftet att studera hur pedagogerna reflekterar över samspelet med barnen i samlingssituationen, i synnerhet när de hamnar i svårigheter. Syftet preciserade vi genom följande frågeställningar: Hur samspelar pedagogerna med barnen i samlingen? Hur påverkar lärandemiljön samspelet mellan pedagog och barn? Hur reflekterar pedagogerna över hur samlingar genomförs, samt hur samspelet med barn sker?

**Teori:** Studiens teoretiska ansats är det sociokulturella perspektivet. I detta perspektiv har ett aktivt samspel stor betydelse och i denna kommunikation är språket en central del. Lärandet sker i samspel med andra och vårt fokus har varit samspelet mellan pedagog och barn i den pedagogiska samlingen. Miljön och den kontext barnet befinner sig i har betydelse för lärandet i detta perspektiv. Det innebär att det är lättare att ta till sig ny kunskap om omgivningen är organiserad på bästa möjliga sätt. Ur ett specialpedagogiskt perspektiv utgår vi från det kommunikativa relationsinriktade perspektivet som bland annat har sin teoretiska grund i det sociokulturella perspektivet. Hur individen tar till sig kunskap och förstår sin omvärld utgår både från individen och det sammanhang den befinner sig i. Studier utifrån detta perspektiv visar på hur lärande, kommunikation och delaktighet hänger samman.

**Metod:** Vi har med utgångspunkt av vårt syfte, valt att använda oss av en etnografiskt inspirerad metod. Detta är en kvalitativ studie där vi vill beskriva och förstå vad som händer i en verksamhet och vad som händer i samspelet mellan pedagoger och barn. I en etnografisk studie är det vanligt att använda sig av deltagande observationer. Vi kombinerade videofilmning med reflekterande samtal tillsammans med pedagogerna utifrån det vi sett på videofilmerna.

**Resultat:** Vår undersökning har visat att pedagogens förhållningssätt är av stor betydelse för hur samspelet fungerar. Pedagogerna i vår studie har visat att de har ett medvetet reflekterande förhållningssätt, där deras ambition är att skapa ett klimat där barn tillåts vara olika. De arbetade utifrån att barns delaktighet är betydelsefull, och hade på så vis en bra utgångspunkt. Dock kunde vi se hur samlingens innehåll och struktur påverkade samspelet och huruvida barn hamnade i svårigheter eller inte. Pedagogerna reflekterade över hur de skulle agera i sitt ledarskap när svårigheterna väl uppstått, däremot saknades reflektioner om varför svårigheterna uppstod. Genom att i samspelet arbeta mer med barns delaktighet och låta dem aktivt delta i planering och utvärdering, är vår uppfattning att pedagogerna skulle kunna förebygga att barn hamnar i svårigheter. Miljöns påverkan av samspelet har visat sig, när det kommer till hur barnen sitter, val av innehåll och störande inslag under samlingen. Pedagogerna har en ambition att göra barnen delaktiga, men vi kan se brister i detta. Vikten av att få tid till reflektion och utvärdering.

## Förord

När vi började vår utbildning till specialpedagoger våren 2012, verkade arbetet med den avslutande uppsatsen långt borta. Under utbildningen har vi fått hjälp med att förbereda oss inför uppgiften genom olika examinationer, som stundtals varit svåra och känts onödiga. Att det varit ett sätt att förbereda oss, är en insikt som framträtt allt klarare. Det har trots allt varit en mycket rolig och lärorik tid med många spännande möten med både lärare, studiekamrater och framförallt med intressant läsning av relevant litteratur och nyare forskningsrön.

Vi har delat upp arbetet på så vis att Carin har haft ansvar för *Tidigare Forskning* och Ingrid har haft ansvar för *Metoddelen*. För övrigt har vi samarbetat i genomförandet av studien och bidragit med olika bitar i de olika avsnitten. Vi har använt ett gemensamt dokument som vi mejlat till varandra och använt olika färger i det som vi lagt till. Det har varit värdefullt att vara två i arbetet med uppsatsen då vi kunnat diskutera oss fram till våra tolkningar av det insamlade materialet.

Vi vill tacka vår handledare, Yvonne Karlsson, för de synpunkter och konstruktiva förslag vi fått för att färdigställa vår uppsats.

Ett tack vill vi också skicka till våra familjer som stöttat oss under resans gång, både under utbildningen och framför allt under denna sista termin, då vi varit rätt uppslukade av arbetet med uppsatsen stor del av våren.

Sist men inte minst vill vi tacka de pedagoger och barn i den undersökta förskoleklassen som tog emot oss och lät oss ta del av sin verksamhet.

Göteborg 2015-05-24

Carin Arundel och Ingrid Nilsson

# Innehållsförteckning

<b>Inledning</b> .....	<b>3</b>
<b>Syfte</b> .....	<b>4</b>
Frågeställningar:.....	4
<b>Bakgrund</b> .....	<b>4</b>
Skolans och specialpedagogikens framväxt.....	4
Styrdokumentet .....	5
Förskoleklassen .....	6
Den pedagogiska samlingen.....	7
Samling på 70-talet och 80-talet.....	7
Demokrati och social fostran.....	8
Nya tankar om samling.....	8
Lek och lärande i förskoleklassen .....	8
<b>Teoretiska utgångspunkter</b> .....	<b>9</b>
Sociokulturella perspektivet.....	10
Vygotskij, historik .....	10
Språk, kommunikation och samspel.....	10
Delaktighet .....	12
Barnperspektiv.....	13
Pedagogiskt ledarskap .....	13
Specialpedagogiska perspektiv .....	14
<b>Tidigare forskning</b> .....	<b>16</b>
<b>Metod</b> .....	<b>19</b>
Etnografi.....	19
Deltagande observation och videofilmning .....	20
Reflekterande samtal .....	21
Urval.....	22
Pilotstudie.....	23
Beskrivning av deltagarna i studien och verksamheten .....	23
Genomförande av deltagande observationer och videofilmning .....	24
Genomförande av reflekterande samtal .....	24
Bearbetning och analys av datamaterialet.....	25
Studiens reliabilitet, validitet och generaliserbarhet .....	25
Etiska förfaranden och ställningstaganden.....	26
Presentation av resultatbeskrivningen.....	27
<b>Resultat</b> .....	<b>27</b>
Morgonsamlingen .....	27
Språksamlingen .....	28
Beskrivning av miljön .....	28
Figur 1 Scenen .....	28
Figur 2 Whiteboardtavlan .....	29
Pedagogernas beskrivningar av barns svårigheter .....	29
Svårigheter att hålla fokus .....	29
Hur visar barnen att de hamnar i svårighet?.....	30

Hålla i samlingen.....	30
Protestera genom att avvika från samlingen.....	31
Att tydliggöra samlingens inledning.....	33
Störande inslag i förskoleklassmiljön.....	33
Pedagogernas förhållningssätt.....	34
Barns delaktighet.....	34
Interaktion.....	35
Reflektion.....	36
Pedagogernas reflektion.....	36
Reflektion tillsammans med barnen.....	37
Barns olika behov.....	38
<b>Diskussion.....</b>	<b>39</b>
Metoddiskussion.....	39
Deltagande observationen och videofilmningen.....	39
Reflekterande samtalen.....	40
Bearbetningen och analysen.....	40
Resultatdiskussion.....	41
Samspel.....	41
Kommunikation.....	41
Delaktighet.....	42
Lärandemiljöns betydelse för samspelet.....	43
Samlingens innehåll och struktur.....	44
Reflektion.....	45
Specialpedagogiska implikationer.....	46
Fortsatt forskning.....	46
Slutord.....	47
<b>Referenslista.....</b>	<b>48</b>
<b>Bilaga 1</b>	

## Inledning

Förskoleklassen som skolform existerar i ett gränsland mellan förskolan och skolan. Tanken är att förskoleklassen ska kombinera förskolans pedagogik och skolans traditioner. Problemet är att det i styrdokumentet inte finns beskrivningar på vad innehållet ska vara och hur uppdraget ska utföras. Herrlin, Franck och Ackesjö (2012) anser att det finns behov av att belysa denna problematik. I förskoleklassen har den pedagogiska samlingen en central roll och finns med i verksamheten i någon form. Enligt Rubenstein Reich (1996) ställs pedagogerna inför flera dilemman när de leder en samling. De ska ta hänsyn till det enskilda barnets behov å ena sidan och å andra sidan handlar det om individens anpassning till gruppen. Målet med samlingen, kontra att ta hänsyn till barnens önskemål och tankar, är ett annat dilemma som pedagogerna ska förhålla sig till. Andra faktorer som kan påverka är gruppstorlek och lokalers utformning. Det finns olika strategier som pedagogerna använder sig av för att hantera de dilemman som kan uppstå. Det kan handla om turordning, avbryta med sång, ta ut barnen från samlingen. Det kan också vara att pedagogen låter det enskilda barnen stå i centrum för uppmärksamheten (a.a.). Detta väcker frågor om hur pedagogerna hanterar uppkomna dilemman, samt vilka strategier som används.

Simeonsdotter Svensson (2009) visar att lärarna kan vara så fokuserade på uppgiften att de inte ser och uppfattar när barnen hamnar i svårigheter under den pedagogiska samlingen. Detta leder i sin tur till att barnet inte får det stöd som de skulle behöva, och detta leder till att barnen upplever att de misslyckas. Forskaren har i sin studie redovisat hur barn kan erfara svårigheter i förskoleklassens samling. I föreliggande studie kommer vi att inrikta oss på pedagogerna. Körling (2012) anser att pedagogen bör ta elevens perspektiv och ställa sig frågan hur det är att vara elev i undervisningssituationen. Det kan handla om hur skolans miljö ser ut och hur samspelet och interaktionen fungerar. Enligt författaren är det av betydelse att pedagogerna ser till det som behöver förändras i undervisningen. Pedagogerna har också ett stort ansvar för att utveckla de relationer och det samspel som äger rum i en klass.

Fischbein (2007) menar att en central del i specialpedagogiken, är det pedagogiska ledarskapet och dess påverkan av gruppens gemenskap och samspel. Som pedagog behöver du ha en positiv inställning till barn som utmanar i den pedagogiska verksamheten. Ett barn som upplever att det hamnar utanför gemenskapen och stör, bär med sig detta i vardagen och riskerar att få en negativ inställning till skolan. Det gäller att pedagogen utgår från barnens tankar och på så sätt skapar goda förutsättningar för barnens egen delaktighet. Vidare anser Fischbein att det behövs mer forskning inom detta område. Vi behöver få mer kunskap om vad som faktiskt händer i lärandesituationen och hur det påverkas av samspelet och delaktighet. På så sätt kan vi hitta lösningar som förebygger att barn hamnar i svårigheter. Vi vill i denna studie studera samspelet mellan pedagoger och barn i förskoleklassens pedagogiska samling och betydelsen av delaktighet dem emellan, när barn anses hamna i svårigheter. I studien är vi intresserade av vad pedagogerna faktiskt gör och inte bara säger att de gör och hur de reflekterar över sitt förhållningssätt.

## Syfte

Syftet med studien är att undersöka samspelet mellan barn och pedagoger i den pedagogiska samlingen i *en* förskoleklass. Dessutom är syftet att studera hur pedagogerna reflekterar över samspelet med barnen, i synnerhet när de hamnar i svårigheter.

## Frågeställningar:

Hur samspekar pedagogerna med barnen i samlingen?

Hur påverkar lärandemiljön samspelet mellan pedagog och barn?

Hur reflekterar pedagogerna över hur samlingar genomförs, samt hur samspelet med barn sker?

## Bakgrund

### Skolans och specialpedagogikens framväxt

Skolverket (2011a) skriver att 1842 var året då folkskolan infördes i Sverige, vilket betydde att alla barn skulle få rätt till utbildning. Snart märktes att alla inte klarade av undervisningen på samma sätt, vissa barn hamnade i svårigheter. De uppstod anstalter för de så kallade "sinneslöa" barnen och de barn som var vanvårdade. Barn med medicinska problem fick sin utbildning i mindre grupper eller enskilt. Folkskolan skapade egna lösningar för flera barn genom bl.a. en *minimikurs* för barn som inte ansågs tillräckligt intelligenta, ett slags första steg mot särskild undervisning. Problematiken lades på barnen när det gällde deras svårigheter och det förklarades med t.ex. diagnostiseringar. Detta synsätt kvarstod i början på 1900-talet och genom Binets intelligenstest, som kom 1905, så ökade antalet barn som ansågs vara i behov av hjälpklassundervisning. Först efter andra världskriget började det första steget mot *en skola för alla*. Skolkommisionen kom med förslag på enhetsskola som var nioårig. I denna skola skulle alla barn få sin undervisning med hjälp av individualiserad undervisning *i klassen*. Nu kom inte detta att gälla alla barn, då hjälpklasserna fortsatte för de barn som ansågs för svaga. 1962 infördes grundskolan, nu var det tydligt uttalat om hjälpklasser och andra speciella klasser för barn i svårigheter. Insatserna för det särskilda stödet hamnade utanför klassrummet. Under denna period gjorde även generösa statsbidrag att specialpedagogiska stödinsatser ökade. SIA utredningen, som kom i mitten på 70-talet förändrade dock synen på det särskilda stödet. Tidigare hade orsakerna som gjorde att barnen hamnade i svårigheter tillskrivits barnen. Nu hamnade fokus på den pedagogiska verksamheten, vilka förändringar som kunde göras i undervisningen för att underlätta för barnen i svårigheter. Med SIA utredningen kom också ett nytt begrepp, det *relativa handikappsbegreppet*. Lgr 80 kom att präglas av SIA undersökningen. Vidare går det att läsa i Skolverket (2011a) att det idag finns rapporter som visar att skolans styrdokument intar det relationella perspektivet men trots det blir barn i svårigheter bedömda utifrån ett mer individuellt perspektiv och stödinsatser hamnar ofta utanför klassrummet.

## Styrdokumentet

I Skollagen står följande om förskoleklassens syfte:

Förskoleklassen ska stimulera elevers utveckling och lärande och förbereda dem för fortsatt utbildning. Utbildningen ska utgå från en helhetssyn på eleven och elevens behov. Förskoleklassen ska främja allsidiga kontakter och social gemenskap (9 kap. 2 § Skollagen 2010:800).

I Skolverket (2013) står det att eleverna ska uppmuntras till att vara med och påverka sin utbildning när det gäller innehåll, arbetssätt och miljö. Inflytandet för eleverna ska ökas i takt med åldern. Genom att barnen tar ansvar och är delaktiga i utvecklingen av undervisningen så får de ökad förståelse och kunskaper om grunden för ett demokratiskt samhälle. Läroplanen lyfter fram att alla barn ska mötas med respekt och vara en del av den sociala gemenskapen. ”Varje elev har rätt att i skolan få utvecklas, känna växandets glädje och få erfara den tillfredsställelse som det ger att göra framsteg och övervinna svårigheter” (s.10).

Eftersom inte kunskapskraven och kursplanerna som finns i Lgr 11 gäller för Förskoleklassen, har Skolverket (2011) tagit fram ett diskussionsunderlag som ska underlätta för planeringen av verksamheten i förskoleklass. Här framgår att förskoleklassen ska kombinera skolan och förskolans arbetssätt och metodik och därför uppmanas pedagogerna att även använda sig av förskolans läroplan för inspiration. Pedagogerna bör vara insatta i kunskapskraven i Lgr11 så att de kan arbeta utifrån ett förebyggande sätt och förbereda barnen inför de kommande kunskapskraven. Planeringen i förskoleklassen ska vara förankrad i både den första (Skolans värdegrund) och andra delen (Övergripande mål och riktlinjer) av Lgr 11. Pedagogerna ska ta tillvara på barnens nyfikenhet och lärandet är något som ska ske fortlöpande under hela dagen. Vidare lyfts fram att lek och skapande är betydelsefulla delar i förskoleklassdagens innehåll.

Salamancadeklarationen (2006) framhåller alla barns rätt till undervisning. Undervisningen ska tillgodose den mångfald av förmågor, intressen och olika inlärningsbehov som finns. Behovet av särskilda pedagogiska lösningar kan både vara över en längre eller en kortare tid och se olika ut. Det är många barn som någon gång under sin skoltid stöter på svårigheter i inlärningsituationerna. Här poängteras att de särskilda pedagogiska lösningarna ska ligga i att undervisningen anpassas efter elevens behov och inte tvärtom. Även om vissa åtgärder utförs för ett specifikt barn som hamnat i svårigheter så kan alla barnen i klassen tillgodogöra sig av en undervisning som bygger på barns behov.

Herrlin, Franck och Ackesjö (2012) tar upp dilemmat med att Förskoleklassen inte har några tydligt beskrivna mål om innehållet. Det finns inga allmänna råd för förskoleklassen och om förskoleklassen jämförs med förskolan, är förskolans kunskapsmål tydligare framskrivna. Detta blir till ett dilemma för pedagogerna, när det gäller hur de ska lägga upp innehållet i förskoleklassen. Pedagogerna får själva tolka sitt uppdrag utifrån de båda läroplanerna Lgr 11 och Lpfö 98. Författarna gör en jämförelse mellan läroplanerna, dels för att påvisa förskoleklassens placering i ett gränsland mellan skola och förskola och den problematik det kan föra med sig, men också för att finna kopplingar mellan dem, för att finna en möjlig didaktik för förskoleklassen.



## Förskoleklassen

Lumholdt och Klasén McGrath (2006) tar upp att *förskoleklass* är en frivillig skolform som infördes 1998. Inom förskolan hade det tidigare funnits en tradition av att arbeta med 6-åringar för att förbereda dem för skolan, bl.a. genom tvärgrupper över olika avdelningar. De första stegen mot dagens förskoleklassverksamhet togs i början på 1990-talet. Under denna period så föddes många barn och förskolorna började bli överfulla, då utnyttjades tomma lokaler som fanns i skolorna genom att 6-års verksamheten flyttades dit. 1991 infördes flexibel skolstart för 6-åringar i skollagen vilket påverkade diskussionerna om hur framtiden för 6-års verksamheten skulle se ut. Alla barn i Sverige erbjuds sedan 1998 att börja förskoleklassen det år de fyller 6 år och 95% av Sveriges 6-åringar går idag i förskoleklass. Grundidén med förskoleklass är att göra en smidig övergång mellan förskola och skola. Barnen ska få en chans att bli bekanta med skolans miljöer och förberedas inför kommande skolarbete. Förskolepedagogiken ska genomföra förskoleklassen verksamhet och här är leken en central del.

Skolverket (2000) menar att det finns forskning om förskoleklassen som visar att förskoleklassverksamheten har blivit skolifierad och det finns forskning som visar på det motsatta, att det är förskolepedagogiken som dominerar. Studier som visar att ”skolifiering” sker i förskoleklassen pekar bl.a. på hur miljön är utformad. Förskoleklassen har flyttats in till skolans lokaler, vilket ofta har lett till att klassrummen inte är inbjudande till lek eller skapande och de ytor som finns är för små för 6-åringars rörelsebehov. Studier som Skolverket lyfter fram visar en markant vuxenstyrning i aktiviteterna och skolans kunskapssyn verkar ta över. I de fall där rektorer och pedagoger har arbetat medvetet och under en längre tid med att ge utrymme för temaarbete och lek i förskoleklassens verksamhet, så ser man att detta leder både till kompetensutveckling för pedagoger och undervisningen utvecklas så att den tar till vara på barnens lust och lärande på ett sätt som gynnar 6-åringarna.

Enligt Skolverket (2011) behöver förskoleklassens syfte klarläggas. Studier visar att både pedagoger och rektorer efterlyser en tydlighet vad gäller innehållet i förskoleklass. Rektorer osäkerhet och okunskap i hur förskoleklassen ska integreras i skolan är också något som lyfts fram i diskussionerna. Förskoleklassens integration i skolan har gått lite för snabbt, vilket kan förklara att det uppstått problem. Utvecklingsprocesser är något som behöver tid för att fungera. När det gäller de specialpedagogiska insatserna i förskoleklassen ska specialpedagogisk kompetens vara kopplad till personalen för att de ska utforma anpassade lösningar där det behövs. Eftersom inga kunskapskrav finns i förskoleklassen innebär det, när det gäller barns rätt till särskilt stöd, att pedagogerna utgår från barnets utveckling mot de kunskapskrav som kommer i den obligatoriska skolformen.

Förskoleklassen befinner sig i ett ”ingemansland” mellan förskola och skola. Ackesjö (2011) ställer sig frågan om förskoleklassen är en ö eller en bro mellan skola och förskola. Det finns behov av att definiera den didaktik som bör finnas i förskoleklassen. Pedagogerna i förskoleklassen har ett svårt uppdrag, eftersom det inte finns några tydliga riktlinjer hur verksamheten ska bedrivas. Enligt författaren är huvuduppdraget enligt styrdokumentet att förbereda barnen för de krav skolan ställer på färdigheter och kunskaper, men vad det innebär att förbereda barnen, är inte helt klart uttryckt.

## Den pedagogiska samlingen

Rubinstein Reich (1996) menar att den *pedagogiska samlingen* är ett vanligt inslag i förskoleklassen. Samlingen har sina rötter i Frøbels pedagogik och har en lång tradition i svensk förskola. Under åren har synen på samlingen varierats. Det vanligaste är att man samlas i en ring på en matta på golvet. Att sitta i en ring var ett medvetet val i Frøbels pedagogik. Det symboliserar oändlighetsbegreppet och skapar gemenskap i gruppen. Innehållet kan variera, vanligt förekommande är upprop, väder, sånger, temasamtal. När det gäller syftet för samlingarna finns det olika uppfattningar bland pedagoger. För vissa pedagoger är kunskapsförmedling till barnen som står i fokus, för andra kan också vara att träna barnen i det sociala samspelet. Det innebär träning i att vänta på sin tur, lyssna och följa instruktioner. Rubinstein Reich (1996) definierar samlingen enligt följande:

Med samling avses när en grupp barn och vuxna i förskolan sitter samlade, ofta i en cirkel, och har gemensamma aktiviteter under en ledning av en eller flera vuxna. Den är ett regelbundet återkommande moment i förskoleverksamheten och hålles på en bestämd plats och på en bestämd tid (sid. 8).

Rubinstein Reich (1996) har i sin studie dessutom kommit fram till att samlingarna fyllde en funktion för personalen genom att ge ordning och struktur för hur dagen såg ut, dessutom gav den pedagog som ledde samlingen bekräftelse och på så sätt legitimerade yrkesrollen.

## Samling på 70-talet och 80-talet

Rubinstein Reich (1996) menar att i barnstugeutredningen som kom ut 1972 framhölls ett dialogpedagogiskt arbetssätt som i stort skulle bygga på individualisering och en dialog vuxen- enskilt barn. Människans frigörelse och självförverkligande stod i centrum. Samlingen blev under denna tidsperiod något ”fult”. Samlingens möjlighet till språklig träning var begränsad och pedagogernas insats gick ut på att hålla barnens intresse uppe. Det fanns en risk att samtal i dessa stora grupper kunde verka hämmande när det gällde talutrymme, däremot ansågs det vara en fördel att ha aktiviteter som musik och rörelse. Även om samlingar kritiserades tycktes det ändå vara så att de fortsatte att förekomma i praktiken. Pedagogerna var kritiska till samlingarnas innehåll, de var för styrda av det som skulle läras ut och tog inte tillvara på barnens erfarenheter och resurser. I början av 80-talet sker en förskjutning från Barnstugeutredningens utvecklingspsykologiska perspektiv till ett socialisationsperspektiv. Nu skulle gruppen ses som en resurs och pedagogiskt hjälpmedel igen. En orsak skulle kunna vara att det tidigare försöket med dialogpedagogik inte ansågs framgångsrikt, men en viktigare orsak enligt författaren var att det helt enkelt fanns ett ökat behov av daghemsplatser samtidigt som kommunerna hade krav på ekonomiska nedskärningar. Då gavs tillfälle att, i en mer grupporienterad pedagogik, minska personaltätheten och på så sätt spara pengar. I det Pedagogiska programmet som kom ut 1987 betonades enligt Rubinstein Reich (1996) att förskolan inte skulle enbart vara en förberedelse inför skolan. Vikten av en traditionell förskolemetodik betonades. Här beskrivs samlingarna som något angeläget och att det var en speciell aktivitet, som skulle finnas med någon gång under dagen för att utveckla grupp känslan och att alla barn skulle bli sedda samtidigt. Samlingen kunde också ha som syfte att förmedla vad som skulle hända under dagen, eller förmedla normer och regler. Pedagogerna skulle också under dessa samlingar kunna introducera ett

nytt tema eller planera någon aktivitet tillsammans. Det var av vikt att pedagogerna hade ett klart syfte med samlingen.

## **Demokrati och social fostran**

Rubinstein Reich (1996) beskriver Elsa Köhlers (1879–1940) aktivitetspedagogik som hon introducerade i mitten av 30-talet, vilket gjorde att den tidigare fröbelpedagogiken gick över i en reformpedagogik som byggde på grunder från utvecklingspsykologin. Pedagogiken utgick ifrån barnets egna intresse, en arbetsform som benämndes för intressecentrum. Samlingen ansågs som en del av denna arbetsform. Den skulle vara välplanerad och innehålla moment som sång, saga och samtal. För barn i fem till sjuårsåldern var verksamhetens huvuduppgift en fostran i socialgrupp gemenskap och gruppkänsla. Samtalet var under denna tid en del av vikt av samlingarna. Samlingarna ansågs på många sätt kompensera det som barnen inte fick hemifrån. Det kunde vara att föräldrarna inte hade tid att lyssna på sina barn och att blyga barn skulle lära sig att prata inför en större grupp.

## **Nya tankar om samling**

Åberg och Lenz Taguchi (2005) tar upp hur lätt det är att som pedagog genomföra samlingar på rutin. Innehållet kan vara det samma under flera år och det är vanligt att det är anpassat efter årstider. När detta sker så blir samlingen dominerad av pedagogerna och vad de vill lära ut. Barnens möjlighet till påverkan och delaktighet blir väldigt liten. Författarna anser att pedagogerna behöver reflektera över samlingens innehåll och syfte, gärna tillsammans med barnen. Först då kan vi skapa en demokratisk och lärande samling. Det är också av betydelse var samlingen äger rum och vilka som ska delta. Samlingen behöver inte nödvändigtvis innebära att alla barn är med, utan kan styras av barns intresse och behov. Åberg och Lenz Taguchi beskriver hur de ändrade sitt pedagogiska förhållningsätt i samlingen. De lät barnen hålla i samlingen och själva få bestämma vad samlingen skulle handla om. Detta ställde stora krav på pedagogerna som nu lyssnade mer i samlingen och talade mindre. Även om barnen höll i samlingen så var pedagogens roll aktiv genom att samarbeta med barnet under samlingen och planera upp samlingen tillsammans innan. Författarna märkte också att barnens entusiasm ökade när deras delaktighet i samlingen var större. Detta fick till följd att barnens entusiasm smittade av sig till varandra, vilket gjorde att flera barn tyckte samlingen var rolig och ville delta.

## **Lek och lärande i förskoleklassen**

Lekens betydande roll i förskoleklassen omtalas i styrdokument och forskning (Skolverket, 2011; Simeonsdotter Svensson, 2009). I Lgr 11 står det under skolans uppdrag: ”Skapande arbete och lek är väsentliga delar i det aktiva lärandet. Särskilt under de tidiga skolåren har leken stor betydelse för att eleverna ska tillägna sig kunskaper” (Skolverket 2011, sid. 4). Simeonsdotter Svensson (2009) påvisar att barn på olika sätt kan använda sig av leken för att hantera svårigheter som uppkommer i samlingssituationen. Hon anser att leken är en del i lärandeprocessen, men används inte av pedagogerna som en integrerad del i den pedagogiska samlingen. Det hon kunde se var att leken användes som ett avbrott eller belöning efter att ha slutfört en uppgift.

I Herrlin, Franck och Ackesjö (2012) redogör de för ett resultat av intervjuer med cirka 200 sexåringar i 25 olika förskoleklasser som de gjorde inför skrivandet av sin bok.

Barnen fick frågor hur de upplevde förskoleklassen i allmänhet och en inriktning mot deras uppfattningar av lek och lärande i synnerhet. Barnen ansåg leken som central och i flera fall framhöll de en saknad över att inte ha tillgång till leksaker och lekyta som de hade i förskolan. Skolmiljön kan i sådana fall utgöra ett hinder. Resultatet visar att det fanns önskan hos barnen att få leka mer, men också att det fanns förväntningar på att mer skolinriktade aktiviteter. Det framkommer att just en balans mellan lek och lärande i förskoleklassen, kan bli ett dilemma som pedagogerna måste förhålla sig till.

Samhällets förväntningar på förskoleklassens innehåll och form har betydelse anser Johansson och Pramling Samuelsson (2006) och huruvida lek och lärande ges möjlighet att interagera beror på de diskurser som förskoleklassen befinner sig i. Meningsskapande är ett centralt begrepp i deras studie och betydelsefullt för att förstå pedagogers och barns perspektiv på lek och lärande. I studien, som består av intervjuer med pedagoger och barn, frågar forskarna hur de ser på lek och lärande och vad de anser vara viktigt i detta arbete. De problematiserar kring att barn samspelar med sina lärare genom leken och samspelet blir på så sätt en brygga mellan lek och lärande. Ibland när barnen vill leka i situationer som inte överensstämmer med pedagogens intentioner, kan problem uppstå. Författarna menar att det är en svårighet att helt förklara förhållandet mellan lek och lärande. För detta krävs att pedagoger inom skola och förskola ser leken utifrån det livslånga lärandet. Pramling Samuelsson (2006) sammanfattar sin studie med att säga att det inte är helt okomplicerat att använda sig av en pedagogik som integrerar lek och lärande och att det kräver en medvetenhet från pedagogerna. ”Men det vi säger är att i en pedagogik där lek och lärande ska mötas krävs det ett visst förhållningssätt och sätt att tänka om sitt uppdrag” (s. 203). De anser att den pedagogiska verksamheten bör ge barns meningsskapande möjlighet att utvecklas genom ett lekfullt förhållningssätt. En pedagogik som utmanar och är inriktat på de mål som finns för verksamheten kan vara, att aktiviteterna ska bli utmanande för barnen när det gäller lust, kreativitet och möjlighet till kontroll. Det kan också vara av betydelse att pedagogerna kan möta barns livsvärldar och meningsskapande. En lyhörd pedagog bör ta fasta på teman från barns lek och arbeta vidare utifrån dessa och samtidigt utveckla strategier för hur undervisningen ska ske enligt Johansson och Pramling Samuelsson (2006).

## **Teoretiska utgångspunkter**

I detta avsnitt kommer vi redogöra för den teoretiska ansats med vilken vi har haft som grund för att förstå vårt forskningsproblem. Vårt fokus i denna studie är vikten av aktivt samspel mellan pedagog och barn och i denna kommunikation är språket en central del. Det föll sig naturligt för oss att med den utgångspunkten välja det sociokulturella perspektivet. Vi kommer att beskriva detta perspektiv utifrån vårt problemområde, men också ge en kort historik om perspektivet. Sist kommer vi att redogöra för olika perspektiv inom specialpedagogiken.

## **Sociokulturella perspektivet**

### **Vygotskij, historik**

Det sociokulturella perspektivet utgår å ena sidan från John Dewey (1859-1952) och George Herbert Mead (1886-1931) och andra sidan från Lev Vygotskij (1896-1934) och Mikhail Bakhtin (1885-1975). Dewey och Mead räknas som pragmatiker vilket menas att de ansåg att kunskap kunde konstrueras genom praktiska aktiviteter mellan grupper av människor som samverkar i en kulturell gemenskap. Vygotskij ingår i vad man kallar den kulturhistoriska traditionen där man studerar kulturella och kontextuella villkor för lärandet (Dysthe, 2003). Vygotskij började sin karriär som lärare, men blev ganska snart kritisk till det skolsystem som rådde där eleverna fostrades till passiva mottagare. Grunden till den pedagogik han företrädde krävde att eleverna och lärarna var aktiva. Dessutom skulle den miljö de befann sig i aktivt stimulera till utveckling. Vikten av att det måste finnas ett samband mellan skolan och det verkliga livet betonades och att det var av betydelsefullt att utgå från barnets intressen i undervisningen (Dysthe och Igland, 2003).

Dysthe (2003) vill närma sig den sociokulturella teorin genom att jämföra den med behavioristisk och kognitivistisk teori. Hon menar att det är centralt med anledning av, att det får pedagogiska konsekvenser beroende vilket perspektiv man använder. Utifrån en behavioristisk kunskapssyn sker lärandet utifrån att små kunskapsdelar ackumuleras genom positiv förstärkning. Först när detta skett anses eleven kunna förstå, analysera och använda sig av kunskapen. I de kognitiva teorierna anses lärandet komma inifrån och det sker en progression från enkla till mer komplexa mentala modeller. Den information eleven tar emot tolkas och läggs till kunskap som redan finns och omorganiserar så den nya förståelsen passar in. Synen på motivation och engagemang är avgörande oberoende av grundsyn. Behavioristerna lade stor vikt på yttre motivation som belöning och straff, medan kognitivisterna intresserade sig mer för den inre motivationen som de ansåg finnas naturligt hos barn. I det sociokulturella perspektivet sker lärandet i en social gemenskap och kunskap konstrueras genom samarbete i en kontext. Lärandet anses inom det sociokulturella perspektivet som socialt betingat och interaktionen med andra är av vikt för vad som lärs och hur det lärs. Dessutom anses det att lärandet distribueras, dvs. sprids till och inom en grupp och att det då kan leda till att kunskapen fördjupas. Lärandet sker dessutom tillsammans, där deltagarna kan ha olika kunskaper och vara bra på olika saker. Språket är i detta sammanhang centralt och kan fungera som ett kulturellt medierande redskap. Lärandet sker också genom deltagande i en gemenskap som främjas av att alla har olika kunskaper och färdigheter. Genom språket blir det möjligt att handla och delta i olika sociala situationer som exempelvis reflektion Dysthe (2003).

### **Språk, kommunikation och samspel**

Säljö (2014) tar upp att människan har utmärkt sig som art genom att hon utvecklar fysiska och språkliga redskap. Ett samspel mellan dessa är centralt inom det sociokulturella perspektivet. Han menar att vi för att förstå hur människor använder kognitiva resurser genom att lära och bemästra olika situationer, måste förstå hur vi fungerar i samspellet med artefakter. Dessutom måste vi förstå hur vi utnyttjar dessa fysiska och intellektuella redskap. Vi kan genom dessa lösa problem som annars inte skulle kunnat vara möjligt. Människan använder sig av olika artefakter, redskap, och språket är det viktigaste som skall ses som en resurs.

Kommunikationen och språkanvändningen är enligt Säljö (2014) centrala och av största vikt när det gäller samspelet med barnen och att:

Ord och språkliga utsagor medierar således omvärlden för oss och gör att den framstår som meningsfull. Med hjälp av kommunikation med andra blir vi delaktiga i sätt att beteckna och beskriva världen som är funktionella och som gör att vi kan samspela med våra medmänniskor i olika aktiviteter (s.82).

I ett sociokulturellt perspektiv är lärandet något som sker när man *gör* saker och Strandberg (2006) beskriver hur aktiviteter som främjar utvecklingen och lärande, enligt Vygotskij, behöver vara sociala, medierande, situerade och kreativa. När det gäller det *sociala* så handlar det om yttre och inre tänkande. Interaktionen står i centrum och det vi lär oss tillsammans med andra, kan vi sedan göra själva. *Medierande* handlar om att vi använder oss av olika hjälpmedel, artefakter, som hjälper oss att lösa problem och gör att vi kommer vidare i vårt lärande. Författaren beskriver här hur t.ex. karta och kompass underlättar för oss när vi ska hitta en plats. När vi lär oss så befinner vi oss i kulturella kontexter, det *situerade* lärandet, vilket innebär att det är mycket lättare att ta till sig ny kunskap om omgivningen är den rätta. Om vi t. ex ska lära oss ett nytt språk underlättar det om vi är i det landet där språket talas. Med hjälp av *kreativitet* skapar vi situationer, hjälpmedel och utnyttjar gemenskapen till att ta oss vidare i lärandet.

Säljö (2014) betonar att i det sociokulturella perspektivet är språket och kommunikationen centrala delar. Vi föds in i samspelet och utvecklas som individer genom samspelet med andra. Han anser att detta är ett lärandeperspektiv och man är intresserad av hur individer och grupper kan tillägna sig och utnyttja fysiska och kognitiva resurser. Barnet är beroende av en vuxen för att lära sig de sociala samspelsregler som finns och en tillåtande och uppmuntrande miljö är gynnsam för denna utveckling. Med hjälp av fysiska och intellektuella redskap, som vi tar till oss i samspelet, lär vi oss tolka vår omvärld.

Utifrån Vygotskijs synsätt lyfter även Björklid och Fischbein (2011) fram att det är av vikt att inte enbart se till individen utan att se till samspelet. Genom att lyfta fram både pedagogens och elevens perspektiv i undervisningsprocessen så bildas en helhet och vi kan lättare förstå individernas olika perspektiv och handlande. Vi går in i samma situation med olika tankar och mål och samspelet mellan pedagogen och barnet blir det centrala. Pedagogen ska ha ett aktivt förhållningssätt och genom samspel hjälpa barnet att utvecklas vidare.

Körling (2012) beskriver hur barnet utvecklas genom samspel och interaktion. Hon menar att skolan sätter barnet i centrum, dvs. pedagogerna ser inte till hur skolmiljön runt omkring eleven påverkar barnens utveckling utan koncentrerar sig på barnets brister. Detta kan få till följd att pedagogerna tillskriver barnet olika egenskaper, som att barnet inte kan sitta still och hålla fokus – barnen görs då till bärare av problemen. Enligt författaren glömmar pedagogerna bort att se till skolans del och det som behöver förändras i undervisningen. Genom att lyfta bort barnet ur klassrummet, fråntar vi barnet möjligheten att utvecklas i interaktionen och samspelet med andra. Barnets problem står i fokus istället för att se till vilka barnets förmågor är. Det pedagogerna behöver göra är att se situationen utifrån barnets perspektiv och utifrån det, göra förbättringar i undervisningen och lärandet hamnar i fokus. Vi blir till och utvecklas tillsammans, därför lyfter Körling också fram att pedagogen har ett stort ansvar för de relationer som finns i en klass och det samspel som äger rum. Pedagogen behöver reflektera över hur relationerna ser ut för att kunna upptäcka hinder och möjligheter för vårt gemensamma lärande

och också lyfta fram det gemensamma lärandet genom att låta barnen få reflektera över hur lärandet växer fram i samspel med andra.

Interaktion är nödvändigt för att barn ska tillförskaffa sig kunskaper om omvärlden och sig själva. Gjems (2011) nämner begreppet *väglett deltagande*, vilket kan förklaras med att i interaktion med andra barn och vuxna som stöttar, kommer barnet vidare till nästa utvecklingszon. Väglett deltagande bygger på *intersubjektivitet*, vilket innebär att det sker en ömsesidig förståelse för de erfarenheter som sker tillsammans och detta leder till ökad förståelse och utveckling. Författaren betonar vikten av att pedagogerna låter barnen få en aktiv deltagande roll i de lärandeaktiviteter de deltar i. Det är inte den vuxne som ska dominera, utan barnets lärandeprocess ska vara i fokus. Språket är av stor betydelse i interaktion med andra och barn behöver ges möjligheter att utveckla sitt språk, för att lättare förstå sin omvärld, leka och samtala tillsammans med andra. Gjems anser att det kan vara ett hinder för barns språkliga utveckling om de vuxna dominerar dialogen i samtal och barnen endast uppmuntras av komma tilltals med korta svar. Barn behöver utveckla sin förmåga att själva få argumentera och uttrycka sig. Författaren menar att det kan bli en ”snöbollseffekt” i barns lärandeprocess om de aktivt får delta i samtal. De kunskaper de tillägnat sig ger ökade förutsättningar för vidare utveckling i interaktion tillsammans med andra barn.

## **Delaktighet**

Åberg och Lenz Taguchi (2005) anser att demokrati och delaktighet är begrepp som både behöver diskuteras och synliggöras i förskolans verksamhet. De betonar vikten av att pedagoger reflekterar över sitt förhållningsätt och även reflekterar tillsammans med barnen. Enligt författarna kan inte demokrati läras ut, det sker i samspelet med varandra och utvecklas ständigt. Delaktighet kan lätt bli något som handlar om att alla barn ska få bestämma. Delaktighet och demokrati är att ge barnen arenor där de blir lyssnade på, barnen behöver få utveckla sin förmåga att uttrycka åsikter och respektera varandras olika åsikter. Då får barnen möjlighet att påverka och på så vis bli medvetna om sitt eget ansvar i samspelet med andra. Författarna belyser att pedagogen behöver vara medveten och reflektera över sin makt. Barnens möjlighet till delaktighet påverkas av hur dagen är organiserad och ansvaret för hur organisationen ser ut ligger hos pedagogerna. De aktiviteter som barnen gör påverkas alltid i mer eller mindre grad av pedagogerna och miljön spelar en stor roll. Genom att pedagogerna reflekterar över sin egen påverkan och hur miljön är utformad kan barnens delaktighet öka.

Eriksson (2009) skriver om barns delaktighet i förskolan utifrån en studie hon gjort. I förskolan är en stor del av verksamheten styrd av pedagogerna och begreppet delaktighet handlar främst om att få vara med och ta vissa beslut. Helst ska dessa beslut som barnen tar, stämma överens med pedagogernas önskemål. Författaren anser att det krävs mycket mod av barn att våga protestera, eftersom pedagogerna inte ser protesterna som en möjlighet till delaktighet utan istället anses barnen besvärliga. Eriksson betonar vikten av ett möjlighetsinriktat förhållningsätt hos pedagogerna, då delaktighet handlar om så mycket mer än att få vara med och ta beslut. Genom att pedagoger aktivt låter barn delta i samspel, tar tillvara på barnens intressen och förmågor, skapar de goda förutsättningar för ett delaktighetsfrämjande arbetssätt.

Pramling Samuelsson och Sheridan (2003) belyser att delaktighet och barns perspektiv är avhängiga av varandra. För att pedagogerna ska kunna göra barn delaktiga så behöver

de inta barns perspektiv. Detta innebär att pedagogerna genom att använda sina kunskaper om barns utveckling, lyssnar på barnen och försöker förstå dem utifrån deras värld. När barn märker att deras åsikter och agerande tas tillvara på av pedagogerna kan detta leda till att det skapas en känsla av delaktighet. Författarna belyser att utvärdering är nödvändig för att veta om pedagogerna arbetar utifrån barns perspektiv. De anser att både inom förskolan och skolan kan dokumentationen av barns delaktighet förbättras. Det blir lätt att intervjuer med barn ligger till grund för denna utvärdering, men det visar inte på barnens möjlighet att påverka verksamheten. Nya modeller för att analysera och bearbeta dokumentationen behövs. Något som är av stor vikt i arbetet med utvärderingen är att det sker i samspel med barnen.

## **Barnperspektiv**

Enligt Hallden (2003) har arbetet med att implementera Barnkonventionen i Sverige lyft fram begreppet barnperspektiv. Myndighetsbeslut som rör barn ska tas utifrån Barnkonventionens stadgar om barns rättigheter, där barnens bästa är en central del. Vad barnperspektivet står för som begrepp, kan dock tolkas olika. Eftersom begreppet används både ur ideologiska och vetenskapliga perspektiv, är det av stor vikt att forskare definierar sin tolkning av begreppet. Författaren vill däremot inte hålla fram sin egen definition som den rätta, utan anser att begreppet behöver få vara flertydigt. Vidare diskuterar författaren skillnaden mellan barnperspektiv och barns perspektiv. I ett barnperspektiv så utgår pedagogen ifrån barnens bästa, vilket inte behöver betyda att barnets röst blivit hörd. Delas ordet upp i barns perspektiv flyttas fokus till att barnen själva ska få uttrycka sig om sin situation. Beroende på hur vi närmar oss begreppet barnperspektiv, kan det få olika innebörder. Författaren anser därför att det är av stor vikt att forskare definierar sin egen tolkning av detta begrepp. Barnperspektivet kan lyftas till att inte bara lyssna till det som barn uttrycker utan även tolka och förstå det utifrån en kontext, på så vis lyfts barn fram som ett relationellt begrepp.

## **Pedagogiskt ledarskap**

När det gäller ledarskap i klassrummet så nämner Stensmo (2000) fem olika delar i ledarskapet. *Kontroll* handlar om den sociala fostran som pågår i ett klassrum, hur barnen förhåller sig till varandra och det som sker i klassrummet. Pedagogens förhållningsätt till de rutiner som finns och uppföljning när det inte fungerar är av betydelse. *Motivationen* styr barnen inför den aktivitet som ska göras, pedagogens roll är att förbereda barnen och se till att de vet vad som förväntas av dem. Samspelet mellan pedagog och barn är en betydelsefull faktor. Barnen ingår i skolan i flera olika *grupperingar*, såsom klassen, kön, tillfällig arbetsgrupp mm. Interaktionen i dessa grupper betyder mycket för hur undervisningssituationen utvecklas. *Individualisering* handlar om att möta barnen utifrån deras olika förutsättningar, där en del barn behöver särskilda anpassningar i klassrummet. Dessa fyra delar knyts ihop av en femte, *planeringen*. Pedagogens planering av aktiviteten som sker i klassrummet både innan, under tiden och efteråt. Genom reflektioner både under och efter undervisning kan pedagogen utveckla undervisningen. Planeringen innehåller även de sociala delarna i gruppen.

Stensmo (2000) menar att pedagogen agerar i sitt ledarskap och utgår ifrån en pedagogisk grundsyn och behöver skapa en miljö där barnen känner sig trygga. Barnen får då känslan av att de kan och duger, samtidigt finns det utrymme för att känna att det är okej att misslyckas. Författaren anser att det är av stor vikt att samtala med barnen både om det som är bra och det som är dåligt. Då finns det en möjlighet att utveckla det



Stensmo kallar det *demokratiska klassrummet*. Genom att låta barnen vara delaktiga i beslut som rör undervisningen och miljön delar pedagogen med sig av makten. Barnen känner att de kan vara med och påverka och de får en ökad förståelse för innehållet. När det gäller de yngre åldrarna så har pedagogerna ett större ansvar för disciplinen, men småningom ges barnen möjlighet att utveckla sin självdisciplin (ibid). Hundeide (2003) resonerar kring något han kallar det intersubjektiva rummet, exempelvis klassrummet, kan vara inkluderande eller exkluderande beroende på de styrmekanismer som kan finnas där. Pedagogen kan genom ett bekräftande och inlevelsefullt sätt bidra till ett klimat där barnen känner sig trygga. På samma sätt kan en pedagog som är okänslig för barnens behov skapa en atmosfär som präglas av ångest och misslyckande.

Danielsson och Liljeroth (1996) betonar vikten av reflekterande arbetssätt då detta leder till möjlighet att synliggöra hinder och möjligheter som inte är uppenbara i det vardagliga arbetet. De menar att det är lätt att fastna i metodvalet, i stället för att bli medveten om vilka tankar som styr ens handlande. Ett reflekterande arbetssätt över detta kan leda till en utveckling av ledarskapet.

## Specialpedagogiska perspektiv

Fischbein (2007) skriver att i början av 1900-talet var pedagogiken sammankopplad med psykologin. Den forskning som bedrevs resulterade bland annat i begåvnings tester. Detta ledde till att barn exkluderades från den vanliga undervisningen i skolan. I mitten av 1900-talet fick den pedagogiska forskningen en större samhällsvetenskaplig inriktning, då psykologi och pedagogik delades upp. Samtidigt valde de flesta professorer psykologin framför pedagogiken, vilket tyder på att psykologin hade större status och vilket ledde till att psykologin fortsatte ha en central roll i den pedagogiska forskningen. Med tiden skedde en förändring som ledde till att omgivningens faktorer betonades, snarare än till individens. Det kallas för ramfaktorteoriens genombrott.

Rosenqvist (2007) påtalar hur den teoretiska utvecklingen har kämpat mot de tidigare kategoriseringarna som varit tongivande inom det specialpedagogiska forskningsfältet. Då man innan lagt funktionshindret mot personen och talat om "galenskap" och "sinnesslöa" och den medicinska forskningen var den som dominerade det specialpedagogiska forskningsområdet, kom miljöns påverkan att ta en alltmer central roll. Fokus flyttas från att ha ett *kategoriskt perspektiv* till ett *relationellt perspektiv*. Ett exempel på hur vi kan se detta inom specialpedagogiken, är att det tidigare talades om barn *med behov av stöd* och numera handlar det om *barn i behov av stöd*. Rosenqvist menar att i dagens forskning finns en tendens till en dominans av ett relationellt perspektiv.

Fischbein (2007) tar upp hur man gått från att ha en biologiskt-medicinsk teoretisk utgångspunkt till att idag nästan bagatellisera detta. Men samtidigt menar hon att specialpedagogiken inte kan bortse från de biologiska begränsningar som individen har och att det behövs en tvärvetenskaplig syn. Fischbein anser att det blivit mer kvalitativ forskning inom det specialpedagogiska fältet eftersom fokus flyttats till det kritiska perspektivet. Hon menar att det inom forskningen behövs både den kvantitativa och kvalitativa forskningsmetoden och att forskningen kring förebyggande åtgärder får större plats. Dessutom tar hon upp samspelets betydelse på individ-, grupp-, organisations- och samhällsnivå. Hon argumenterar för ett interaktionistiskt och systemteoretiskt perspektiv på specialpedagogiken och menar att omgivningen på olika sätt påverkar och får effekter

på individens förutsättningar. Fischbein (2007) nämner även en viktig sak när det gäller kunskap om ledarskap och gruppprocesser som har särskilt stor betydelse inom specialpedagogiken. Kunskap om hur olikheter i en grupp kan bidra till utveckling, där pedagogen har en betydande roll genom skapa ett klimat som uppmuntrar till lärande där alla kan vara delaktiga.

Ahlberg (2007 a) beskriver specialpedagogiken utifrån att det domineras av det *individuella perspektivet och deltagarperspektivet*. I det individuella perspektivet, ses individens brister som en orsak till varför barnet hamnar i svårigheter. Detta perspektiv har sina rötter i den medicinska forskningen och i forskningen kan man se tydligt hur det påverkat arbetet med barn i svårigheter i skolan, såsom diagnostiseringar. När det gäller deltagarperspektivet är det inte lika enkelt att se tydliga kopplingar hur forskningen påverkat. Ahlberg menar grunden i detta är att alla barn har rätt till en likvärdig utbildning. Orsaker till varför barn har svårigheter ses inte bara utifrån barnet utan till vilka hinder som finns i miljön runtomkring. Att se hur forskning utifrån deltagarperspektivet påverkat skolans arbete med barn i svårigheter är inte lika enkelt. Forskning inom detta område har inte lyckats lyfta fram inkludering i praktiken enligt Ahlberg. Nilholm (2007) diskuterar också inkluderingen i svensk skola och menar att Salamanca deklARATIONEN inte har fått någon större betydelse om vi ser till styrdokumentet. Vidare anser han att inkludering i de flesta fall har kommit att handla om barns rätt till delaktighet i klassrummet. Nilholm (2012) påtalar att en god kvalitet av undervisningen kan förhindra att barn hamnar i svårigheter.

Det är ofta så att en specialpedagogiska verksamheten får ta hand om elever som kunde ha klarat sig i klassrummet om undervisningen gestaltats annorlunda eller om det förebyggande arbetet fungerat. Det är därför betydelsefullt att arbeta med utveckling av den ordinarie undervisningen så att dyra och ibland stigmatiserande sårbara lösningar i mesta möjliga mån kan undvikas. Det är i det sammanhanget viktigt att arbeta med klassrumsklimatet (s. 109).

Nilholm (2007) beskriver *dilemmaperspektivet*, som handlar om de dilemman som uppstår när skolan ska möta barn som är olika. Dilemmaperspektivet kritiserar både det kompensatoriska och kritiska perspektivet. Det riktar kritik mot det kritiska perspektivet genom att bland annat ifrågasätta det kritiska perspektivets tolkning av inkludering. Istället efterfrågas en mer nyanserad bild där hänsyn tas till de individuella behoven. Kritiken till det kompensatoriska perspektivet riktas mot att barnets svårigheter läggs på barnet själv, istället för att se till vilka förändringar som kan göras i miljön. Dilemmaperspektivet skulle enligt författaren kunna kallas sociokulturella perspektivet, då synsätten är mycket lika

Ahlberg (2007 a) lyfter fram det *kommunikativa relationsinriktade perspektivet*, som har sin teoretiska grund i det sociokulturella perspektivet, fenomenografi och variations-teori. Hur individen tar till sig kunskap och förstår sin omvärld utgår ifrån både individen och det sammanhang som individen befinner sig i. Specialpedagogisk forskning utifrån detta perspektiv visar på hur lärande, kommunikation och delaktighet hör ihop och bör ses i ett sammanhang. Studier i svensk skola har visat sambandet mellan skolans organisation och de pedagogiska insatser som görs för barn och hur detta påverkar elevernas delaktighet. I Ahlberg (2007 c) beskrivs resultatet från egna studier om villkor och förutsättningar för barn som har eller kan få svårigheter i skolan. Resultaten visar att förutsättningar för det enskilda barnet att känna delaktighet beror på det stöd och de insatser som ges pedagogiskt och didaktiskt. Dessutom visade studien att delaktighet,

kommunikation och lärande är tre aspekter i skolan som är tätt sammanknutna och bör beaktas samtidigt.

När vi i detta arbete nämner *barn i svårigheter* så handlar det om de svårigheter som kan uppstå för barn i den pedagogiska samlingen, som att barnen tycks visa upp en känsla av att inte räkna till eller förstå. Svårigheterna behöver alltså inte vara förknippade med någon diagnos. Det var länge det kategoriska perspektivet som dominerade specialpedagogiken. Inom det kategoriska perspektivet är individen bärare av problematiken. Inom specialpedagogiken växte det fram ett relationellt perspektiv, där samspelet mellan individen och miljön är det centrala. Denna utveckling har lett till att det idag talas om barn i svårigheter istället för den diskurs som rådde innan, då det talades om barn *med* svårigheter (Ahlberg, 2007 a).

I Ahlberg (2007 b) förknippas oftast specialpedagogik med de särskilda insatser som görs i skolan för elever i behov av stöd. Specialpedagogik är mycket mer än så enligt författaren som hon lyfter fram att det faktiskt handlar om att alla olika barn får mötas i skolan. Genom handledning av specialpedagog får pedagoger möjlighet att reflektera över olika dilemman som de upplever i sin pedagogroll. Pedagogers förhållningsätt gentemot barn i svårigheter betyder mycket för hur barnets situation upplevs och hur barnet kommer att utvecklas.

Ahlberg (2001) drar slutsatsen att det inte finns några generella lösningar på hur pedagoger på bästa sätt ska arbeta för att stödja barn i svårigheter, men att det i grunden handlar om att hantera olikheter och försöka hitta en balans mellan skolans krav och elevernas förmåga. Man måste för att utveckla barnens egna resurser utgå från deras egen förståelse och erfarenhet. För att skapa en miljö som både tar vara på elevens lust att lära och ger dem en möjlighet att ta eget ansvar för det egna lärandet bör verksamheten vara både variationsrik och strukturerad.

## Tidigare forskning

Zaghlawan och Ostrosky (2011) har gjort en studie där de utförde 24 observationer av samlingar i skolor i USA. Samlingarna var ca 17 minuter långa. Där satt grupperna i halvcirkel och pedagogerna satt på en stol framför barnen. Det fanns assisterande pedagoger och de satt bakom barngruppen. Pedagogerna var alla eniga i att barn som utmanar inte är något som stör de andra barnen i samlingen. De upplevde själva att de klarade av att hålla i dessa samlingar på ett bra sätt. Pedagogerna använde sig av tydlig struktur och placerade ut barnen som utmanade i samlingarna så att de inte satt bredvid varandra. De försökte motivera barnen att delta och ibland fick den assisterande pedagogen sitta bredvid dessa barn. Pedagogerna använde sig av 15 olika sorters strategier där 12 strategier hade fokus på barnets lärande och genom olika sätt fånga barnets uppmärksamhet. De övriga tre strategierna handlade om att pedagogen hjälpte barnet genom att sitta bredvid, prata enskilt med barnet, eller gå iväg med barnet.

Studien visade att aktiviteten i samlingen påverkade i vilken grad barn protesterade. Var aktiviteten sång eller högläsning så var det inga större problem, men när pedagogerna skulle diskutera tillsammans med barnen så behövde pedagogerna vara aktiva med sina

strategier då fler barn hamnade i svårigheter. Sång var den vanligast förekommande aktiviteten under dessa samlingar, om det var en tillfällighet eller medvetet val av pedagogerna framgår inte. Det som var den största utmaningen för pedagogerna var själva uppropet. Vid uppropet lät pedagogerna ett barn räkna vilka barn som var där den dagen och vilka som var sjuka. Barnen som skulle räkna behövde hjälp och stöttning av pedagogen i detta moment. Eftersom alla grupper bestod av 15-20 barn tog det sin tid att räkna och när barnen då satt passiva var det flera som behövde hjälp med att hålla fokus. Ett förslag i studien var att alla barnen istället kan räkna tillsammans, vilket innebär att den passiva tiden minskas och de barn som inte klarar av att räkna undgår att känna sig misslyckade. Författarna anser även att uppropets vara eller icke vara bör ifrågasättas. Zaghlawan och Ostrosky (2011) vill även lyfta fram vikten av att planera samlingar utifrån barns intressen, styrkor och förmågor. Pedagogerna behöver tänka över syftet med samlingarna och tänka över vilka krav som ställs på barnen i dessa samlingar. Med en genomtänkt och välplanerad samling så kan pedagoger undvika momenten där barn hamnar i svårigheter. Vidare efterlyses mer forskning på samlingar med fokus på pedagoger och barns samspel. Detta gör att vi kan upptäcka centrala samband för att undvika att barn hamnar i svårigheter.

Emilsson och Johansson (2013) anser att barns delaktighet i samlingen hänger ihop med barnens vilja att vara delaktiga i samlingen och pedagogernas vilja att uppmuntra barnen till att vara delaktiga. Denna slutsats kom de fram till när de gjorde en studie där de videoobserverade 48 olika samlingar i svenska och norska förskolor. Författarna kunde även konstatera att det var flickor som var mer aktiva i interaktionen än pojkarna under samlingarna. I deras studie visade det sig att pedagogerna överlag tog tillvara på barnens egna initiativ till delaktighet. Pedagogerna uppmuntrade och lät barnen både individuellt och i grupp få vara med och påverka. När det gällde kommunikationen mellan pedagogerna och barnen kommunicerade pedagogerna genom ett närvarande, lekfullt och empatiskt sätt i de flesta fall. Vid tillsägelser kunde denna kommunikation gentemot barnen ibland se lite annorlunda ut. I studien finns ett exempel på hur en pedagog genom en enkel beröring får ett barn att sluta prata med ett annat under samlingen. Pedagogen använder sig här av kroppsberöring, antingen i form av en tillsägelse eller för att få barnet delaktigt igen i aktiviteten. Reflektionen som författarna gör är att detta barn faktiskt blir tyst resten av samlingen och inte längre aktivt deltar i det som sker. Emilsson och Johansson diskuterar två olika dilemman. Det ena handlar om individen och gruppens behov. Samlingen kan ses som en central del när det gäller det sociala samspelet och många pedagoger önskar samla hela gruppen någon gång under dagen i detta syfte. Vissa barn tar för sig och är mer delaktiga i samlingarna än andra barn och barnens delaktighet är mer individuell än grupporienterad. Det andra dilemmat handlar om delaktigheten. Pedagogerna förväntar sig att barnen ska vara med, samtidigt ska deltagandet vara utifrån barnens villkor. Barnen deltar olika aktivt, några verkar gilla det och andra upplevs tvingade att vara med. Författarna anser att barns delaktighet måste handla om mer än att bara barnen väntar passivt på att pedagogen ska be dem utföra något.

Housego och Burns (1994) ifrågasätter samlingens existens. Samlingen ger goda tillfällen för kommunikation och barn lär sig om sina yttre och inre världar, men pedagoger behöver diskutera syftet med samlingen. Det finns en fara att innehållet i samlingen, hamnar på en för barnen alltför abstrakt nivå. När pedagoger reflekterar över syftet och formen för samlingen så möjliggörs förändringar. Genom att dela in klassen i mindre grupper ges barnen större utrymme vilket gynnar lärandet under samlingsstunden. Vi-

dare anser författarna att pedagoger behöver tänka över hur de talar till och om barnen under en samling, pedagogers uppgift är att lyfta fram barnen så de utvecklas vidare. Många gånger så lyfter pedagoger fram barns förmågor, i bästa välmening, inför andra barn. Detta behöver inte nödvändigtvis upplevas positivt av barnet. Pedagogerna behöver fundera över vad varje enskilt barn behöver träna på och utvecklas vidare i.

Simeonsdotter (2009) har studerat 15 olika förskoleklasser i 12 olika skolor. Allt som allt ingick 115 barn, 61 flickor och 54 pojkar i åldrarna sex till sju år. Metoden för insamling av data bestod av videoobservationer och intervjuer med barnen. Hon har i sin avhandling studerat vad barn upplever som svårigheter i den pedagogiska samlingen och hur de gör för att hantera dessa svårigheter. Hon har även studerat hur pedagogerna bemöter dessa svårigheter och vad de gör för att hjälpa barnen ur svårigheterna. Kommunikation, samspel och delaktighet har betydelse för hur barnen upplever de svårigheter de hamnat i och hur de får möjlighet att hantera denna svårighet. Hon säger sig kunna se att det är vanligt med att barn upplever att olika saker är svårt i förskoleklassen, men att det inte verkar som om lärarna uppfattar det som något angeläget att fundera över. I stället tycks uppfattningen vara att det är något övergående eller att lärarna i grundskolan får arbeta vidare med problemet. Det kan röra sig om läs- och skrivproblematik och matematiska svårigheter. Hon såg exempel på att barnen hade sådana upplevelser och konsekvenserna för ett barn som upplever att de misslyckas kan leda till att de kopplar samman misslyckandet med skolrelaterade uppgifter, som de sedan kan följa med in i grundskolan.

Ur ett specialpedagogiskt perspektiv framhåller Simeonsdotter (2009) att det är av vikt att se över hur samlingens form och innehåll kan förändras, så att barn ska kunna uppleva att miljön är stimulerande och lärande. Om pedagogerna ska försöka möta alla barn och deras behov behövs det en anpassning av innehåll och arbetssätt. Lekens betydelse för lärande är något som betonas i avhandlingen. I studien framkom det att leken inte var en integrerad del av samlingen utan något som barnen fick göra när de hade gjort en uppgift färdigt eller som ett avbrott i arbetet. En del barn tog till leken för att övervinna svårigheter. Resultatet av studien visade att ”/.../ barn i förskoleklassen inte i någon större utsträckning ges möjligheter att genom lek och lärande vara delaktiga i lärandesituationen” (s. 254). Detta skulle enligt forskaren kunna bli ett framtida problem där barns självbild kan komma att påverkas negativt. Betydelsefullt är också att pedagogerna är medvetna om vad barnen upplever som svårigheter och hur de kan hjälpa barnen att övervinna dessa. Om det finns en medvetenhet om kommunikationens, samspelets och delaktighetens betydelse i samlingssituationen kan eventuellt svårigheter upptäckas och undvikas. Simeonsdotter pekar också i sin studie på brister när det gäller att låta barns perspektiv integreras i lärandesituationen. Hon ställer sig frågan huruvida samlingen som form, har möjlighet att stärka barns tillit till den egna förmågan och ge barn möjlighet att vara delaktiga.

Simeonsdotter Svensson (2014) genomför ett större forskningsprojekt om samlingen i förskoleklass. I detta projekt har hon bland annat gjort en jämförelse mellan två samlingar. Det var tio barn och två pedagoger som deltog vid två olika samlingar. Innehållet i samlingarna handlade om vilken dag, månad och år det var. Efter observationstillfället använde sig forskaren av stimulated recall (videoobservation och intervju utifrån det som framkommit på videofilmen) och intervjuade barnen om samlingen. Forskaren ser tydliga skillnader utifrån vilket perspektiv pedagogerna intar. När barnperspektivet intogs så ökades barnens delaktighet, genom att pedagogerna lyssnade på barnen och lät

deras funderingar och frågor styra. Detta gjorde att barnen blev engagerade och innehållet i samlingen blev meningsfull. I en sådan situation skapas ett tillfälle där barnen utvecklar sin kommunikationsförmåga tillsammans med andra. När pedagogerna intog ett vuxenperspektiv, vilket innebar att de hade fokus på vad de skulle lära ut och styrde samlingen utan att lyssna in barnen, kunde inte barnen se syftet med samlingen och några barn avvek. I denna situation utgår pedagogerna från sig själva och barnens delaktighet i det som sker blir mycket liten. Simeonsdotter Svensson vill genom sitt resultat lyfta fram vikten av att inta ett barnperspektiv och att använda sig av barnens intressen och fantasi i lärandesituationen. Forskaren anser att pedagogerna har ett stort ansvar i förskoleklasserna för att se till att lärandet är lustfyllt. Det är av stor vikt att kombinera lek och lärande i samlingsstunden.

## Metod

I denna studie undersöks samspelet mellan barn och pedagoger i den pedagogiska samlingen i *en* förskoleklass, i synnerhet när barn hamnar i svårigheter. Vår utgångspunkt för studien var att använda oss av videofilmning, men för att få en djupare förståelse vill vi också genomföra samtal med pedagogerna utifrån det vi sett vid filmningarna. På så vis sker en återkoppling till vad vi observerat och när vi tittar på videofilmerna tillsammans, finns möjlighet att tydliggöra eventuella oklarheter. Vår teoretiska utgångspunkt för studien är det sociokulturella perspektivet. Studien är kvalitativ med inspiration av etnografin för att samla in empiriskt material och metodiken grundar sig på deltagande observationer (Stukat, 2011). Enligt Kvale och Brinkmann (2014) betyder metod *vägen till målet* och för att lyckas ta sig dit behöver man veta vad målet är. Stukat (2011) betonar att det är av vikt att forskningsproblemet styr valet av metod. Han menar att man ibland kan ta det som känns rätt utan att reflektera över lämpligheten i metodvalet. När studien fokuserar på samspel och kommunikation blev det naturligt att välja observationer som metod. Vi ville studera samspelet mellan pedagog och barn i förskoleklassens pedagogiska samling och betydelsen av delaktighet dem emellan. Vi var intresserade av vad pedagogerna faktiskt gör och inte bara säger att de gör och samtidigt studera *vad* pedagogerna säger och *hur* de uttrycker sig. Vårt fokus har varit på pedagogerna och hur de med hjälp av bl.a. språket får barn att känna sig delaktiga.

## Etnografi

Etnografi, kallas enligt (Fangen, 2005) också för antropologiskt fältarbete och betyder *att skriva om folk*, en folkforskning om olika folkslag. Från början var det missionärer och upptäcktsresande som antecknade iakttagelser på sina resor i främmande kulturer. Dessa anteckningar blev efterhand mer systematiska och antropologer började med kartläggningar av olika folks kulturer. Grunden inom etnografin är att gå på djupet, närma sig och förstå ett samhälle, vara med och delta i den kultur som ska studeras. Forskningen görs till stor del med hjälp av deltagande observationer. Asp- Onsjö (2006) menar att inom etnografin kan det vara vanligare med färre men mer djupgående studier och följden av detta skulle kunna bli att urvalet får en stor betydelse för resultatet.

Vi har valt att låta oss inspireras av etnografin som metod för insamlande av data och för analys. Vi vill göra en beskrivning av verksamheten och kombinera det med videoobservation och reflekterande samtal.

En sådan metod får också stöd i Fangen (2005):

Genom att kombinera observation och intervju kan du alltså fråga om saker du sett, och du kan på så vis jämföra det som sagts med det du observerat. Därmed får du större möjligheter att bedöma giltigheten av deltagarnas utsagor (sid.189).

Enligt Aspers, (2007) kan forskare inom etnografen kombinera olika ansatser och att det möjliggör triangulering, där ansatserna kontrollerar varandra. Vi anser att vår kombination av videofilmning och reflekterande samtal har fått den effekten. Vår förhoppning var att kunna beskriva och ge kunskap om vikten av samspel mellan pedagoger och barn för att skapa en bra lärmiljö, för barn i allmänhet och barn i svårighet i synnerhet. Vidare skriver Aspers att: "Etnografisk forskning innebär således att forskaren skapar en förklaring som uttrycks genom teori som är grundad i meningen hos aktörerna som studeras" (sid. 11). Fangen (2005) menar att det finns en större chans att bedöma giltigheten i det som observerats om forskaren kombinerar observation och intervju, eftersom det finns en möjlighet att både fråga och jämföra det som observerats och framkommit i intervjun.

## **Deltagande observation och videofilmning**

Inom etnografen är det vanligt att använda sig av deltagande observation som också lämpar sig väl att använda ihop med andra metoder. Detta kallas triangulering, där en metod kan vara dominerande eller likställda. Det finns en större möjlighet att göra en bedömning om giltigheten, eftersom frågor kan ställas utifrån det som framkommit vid observationen (Fangen, 2005; Aspers, 2007). Detta gäller i högsta grad vår studie då vi vill minimera risken att vi låter våra förutfattade meningar styra vår tolkning av resultatet. Genom samtal, där vi tillsammans med pedagogerna tittar på delar av den filmade observationen kan frågetecken rätas ut och vi kan komma med tankar och reflektioner som dykt upp under observationen.

Fangen (2005) tar upp att en forskare alltid på något vis påverkar deltagarna i den grupp eller miljö som studeras, men så länge forskaren reflekterar över deltagarna reaktioner, kan det insamlade materialet användas analysen. Forskaren behöver således inte försöka undvika att ha en inverkan, eftersom forskaren är en del av forskningsinstrumentet i en kvalitativ undersökning. Däremot måste en reflektion över den påverkan som blir på deltagarna, ständigt finnas med. Stukat (2011) menar att fördelen med att spela in är att det är möjligt att titta på den observerande situationen flera gånger och upptäcka mer saker än vid enbart anteckningar. Det är en fördel vid studier av samspel mellan pedagog och barn, för att upptäcka både det verbala och det ickeverbala. Våra föresatser i denna studie har varit att försöka upptäcka både det som sägs, men även det som inte sägs i relationen mellan pedagog och barn. För vår del har det varit det betydelsefullt att kunna återkomma till videoobservationen flera gånger eftersom vi vid dessa tillfällen upptäckt nya saker.

Hur mycket forskaren ska delta och vara integrerad i en observation beror på vad som ska undersökas. Aspers (2007) definierar begreppet deltagande observation utifrån hur integrerad forskaren ska vara i forskningsfältet. Forskaren skall vara integrerad, men inte för mycket. Vid en observation blir forskaren en del av situationen och forskarens erfarenheter av det som observeras är en del av den kunskap som används vid tolkningen. Vår ambition har varit att påverka så lite som möjligt.

Att observera betyder att iaktta eller att undersöka på latin och inom pedagogiken har man snävat in begreppet innebörd till att betyda en uppmärksam iakttagelse av något med pedagogisk betydelse (Bjørndal, 2005). Vår tanke har varit att göra observationer av första ordningen där vi kommer att studera den pedagogiska situationen i samlingen som den primära uppgiften. Det skulle kunna säkerhetsställa kvalitén i observationerna när vi som observatörer inte behöver splittra oss på olika uppgifter. En reflektion som Bjørndal gör är i vilken utsträckning forskaren ska registrera tolkningar och reflektioner. Tolkingar av det som observeras, görs i det första skedet och beskrivningar görs av dessa, men även en senare tolkning och reflektion är betydelsefull. Författaren tar också upp de etiska övervägandena med observationer, som är bra att tänka på när det handlar om att betrakta andra människor i olika pedagogiska situationer. Det handlar om att låta sina ”observerande ögon styras av respekten för den enskildes integritet- den inre zon av tankar, känslor och egenskaper som människor har rätt att själva bestämma över när det gäller vem ska få ha tillgång till dessa” (sid. 141). Vidare skriver Bjørndal, 2005 att de etiska frågorna blir extra centrala om man använder sig av ljud- eller videoinspelningar och att genomförandet av observationerna bör ske på ett sätt som i så liten utsträckning som möjligt stör eleverna.

## Reflekterande samtal

I vår studie har vi använt oss av reflekterande samtal tillsammans med de två pedagogerna. Samtalen utfördes efter samlingarna och vi såg tillsammans på videoobservationerna. I samtalen har vi försökt att vara en del av diskussionen utan att dominera. Vi har låtit oss inspireras av Thomsson (2010) och det hon kallar den reflexiva intervjun. I den kan olika tankar mötas som i sin tur kan ingå i en process, där kunskap blir något man skapar tillsammans. Det samspelet som kan förekomma i en intervju blir en fördel, för både de som intervjuar och de intervjuade, om det finns ett gemensamt intresse för det ämne som intervjun handlar om (ibid). För att bli en skicklig samtalsledare menar (Engquist, 1996) att det är av betydelse att visa intresse för sina intervjupersoner och kombinera det med ett trevligt och välvilligt sätt. I en forskningsstudie intar samtalsledaren en professionell roll och detta bör göras med ett visst mått av inlevelseförmåga. En skicklig intervjuare är enligt Kvale och Brinkman (2014) även tydlig, strukturerad, kan ställa kritiska frågor och tolka innebörden av det som kommer fram i intervjun. Det kan tyckas självklart att ha en hållning som samtalsledare som beskrivits här, men vår samtalsledarroll är något som vi tänkt på och diskuterat under studiens gång.

Thomsson (2010) skriver att reflexion och reflektion är synonyma ord och kan översättas med *noggrant övervägande* och för med sig att forskaren bör vara eftertänksam i sin studie och låta den kunskap som skapas återspeglas på olika sätt. Forskaren bör kunna granska sin förförståelse och syften med studien och låta sig bli mer indragen i undersökningen än i andra tillvägagångssätt. Författaren menar att det handlar om att gå bakom det iakttagna och detta mer undersöks med hjälp av tolkning och reflexion. Tillsammans med pedagogerna och med hjälp av reflektion, försökte vi ta tillvara på de funderingar som kom upp under samtals gång och söka svar på de frågor som väcktes. I våra samtal fokuserade vi på samspel, kommunikation och delaktighet.

Vi använde oss inte av intervjufrågor, utan lät oss ändå inspireras av Aspers (2007) när han definierar intervjun som en samtalsrelation mellan forskare och respondenter och ett sätt att förstå det som händer på fältet och skapa ett underlag för empirin. Det handlar också om den kvalitativa intervjun, med öppna frågor som liknar samtalets form. Ett



samtal sker genom interaktion mellan människor där frågandet och svarandet växlar. Det ideala samtalet äger, enligt Aspers, rum utan maktutövning och sker på lika villkor. Vid en intervju har oftast forskaren en agenda med sin utfrågning vilket leder till en form av styrning och makt. När vi har låtit videoobservationerna styra samtalen, är vår förhoppning att vi lyckades få en bättre maktbalans och att respondenterna kände att de kunde sätta ord på vad de gör och inte gör. Parintervjuer kan enligt (Thomsson, 2010) vara en fördel genom att de som blir intervjuade kan känna ett stöd och en trygghet att inte vara ensamma. Ett annat syfte kan också vara att få fram den dynamik som finns i en relation. Vi ser detta som en fördel vår studie när pedagogerna i ett samspel, gjorde ett gemensamt reflekterande.

## Urval

I vår relativt begränsade studie, är det nödvändigt att välja undersökningsgrupp utifrån möjlighet att samla in ett tillräckligt empiriskt material. Vi har utifrån våra möjligheter valt att använda det som Stukat (2011) benämner för ett *bekvämlighetsurval*. Det är ett enkelt sätt att använda sig av strategiskt urval och innebär att använda sig av det som är lättast att få tag. Urvalet kan i sådana fall bli skevt, men i vårt fall har det inte någon sådan betydelse eftersom vi inte är ute efter att generalisera. En nackdel med att utgå från ett bekvämlighetsurval kan vara att, val av skola inte sker ut efter valda kriterier, utan forskaren får acceptera den undersökningsgrupp som erbjuds. Det kan leda till att det insamlade materialet inte blir tillräckligt utifrån det valda syftet. Fangen (2005) menar att urvalsprocessen i en kvalitativ studie inte följer samma stränga regler som i kvantitativ forskning.

Vårt val av skola berodde på att en av oss kände rektorn och det blev naturligt att i ett tidigt skede göra en förfrågan där. Vi hade ingen annan koppling till skolan eller övrig personal. På skolan finns det två förskoleklasser och en av dessa fick en förfrågan av rektorn. En av de tillfrågade pedagogerna hörde av sig till oss via mejl och meddelade att hon och hennes kollega var intresserade, men att de ville ha mer information vad studien handlade om. Vi informerade i stora drag vilket syfte vi hade med studien, att vi ville göra observationer av samlingar och att vi ville ha reflekterande samtal utifrån det vi sett vid observationerna. När vi skulle göra detta utskick insåg vi behovet att formulera syftet på sådant sätt att de tillfrågade pedagogerna skulle kunna tänka sig att ställa upp. Det är av stor vikt att tänka igenom sitt syfte innan arbetet med studien börjar.

Efter lite mailväxling accepterade de att delta i vår studie och hälsade oss välkomna. Vi har försökt ha en ödmjuk inställning gentemot pedagogerna och i möjligaste mån rättat oss efter deras möjligheter att ta emot oss. Vi gjorde ett besök i förskoleklassen innan studien började, för att kunna planera och reda ut eventuella oklarheter. Vid det tillfället träffade vi endast den ena pedagogen, då den andra var sjuk. Vi visades runt i lokalerna och träffade en del av personalen som arbetade i skolan och på fritids. Under samtalet berättade förskolläraren om verksamheten. Hon berättade också att hon och hennes kollega under hösten hade funderat över just samlingens betydelse och de dilemman som uppstår när man har barn som utmanar.

Utifrån våra förutsättningar, bestämde vi att göra vår undersökning i *en* förskoleklass. Vi resonerade kring de fördelar och nackdelar med att göra studien i en respektive två förskoleklasser. Urvalet skulle bli mindre med en förskoleklass, men samtidigt skulle vi få fler observationstillfällen, där vi båda kunde närvara. Stukat (2011) menar att det kan

vara en fördel att vara två vid en intervju, då man kan upptäcka mer och även ha olika fokus. I vår studie var det en fördel då vi ville undersöka det som händer i samspelet mellan pedagog och barn. Fyra ögon ser förhoppningsvis mer än två och våra förgivettaganden skulle möjligtvis synliggöras om vi deltog samtidigt och efteråt kunde diskutera det vi sett. Våra återkommande besök ledde förhoppningsvis till att det kändes bekvämare för både vuxna och barn och att vår påverkan på barngruppen och pedagogerna blev mindre. Vi tror att det kan vara lättare för oss att upptäcka mönster om observationerna görs på samma ställe.

## **Pilotstudie**

Vi valde att göra en liten pilotstudie i en annan för oss känd förskoleklass och den ingår inte i vår studie. Syftet var att pröva de metoder vi tänkt använda, som att videofilma en samlingsituation och förhoppningsvis att få tillfälle till reflektionsamtal efteråt. Vi gjorde videofilmningen i en morgonsamling i förskoleklassen. Vi hade förväntat oss om att det gick bra att videofilma och informerat om syftet med filmningen och att materialet skulle förstöras efteråt. Vi var där vid starten på dagen och fick möjlighet att filma samlingen som bestod av både upprop, sånger och språklekar. Vi märkte att videofilmning med surfplatta under en längre stund var ansträngande för armarna. Det var dessutom svårt att få en bra överblick när det gäller vinkel och avstånd och att försöka få med så mycket som möjligt. Det var betydelsefullt att få prova detta innan den riktiga studien startade och på så vis kunde vi vara mer förberedda om de praktiska förutsättningarna. Tyvärr gick det inte av praktiska skäl att ha reflekterande samtal i samband med observationen. Hade vi fått möjlighet att prova på att ha detta samtal under vår pilotstudie, skulle förmodligen de tekniska problem som vi sedermera fick vid starten av vår riktiga studie, kunnat undvikas.

## **Beskrivning av deltagarna i studien och verksamheten**

Vi har gjort vår undersökning i en kommunal grundskola i en mindre kommun. I skolans upptagningsområde är bebyggelsen till största delen villor och småhus. Skolan är en F-9 skola med 594 elever. Det finns två förskoleklasser på skolan med 26 barn i varje klass. Vår förskoleklass bestod av 15 pojkar och 11 flickor. De två pedagogerna som ingick i vår studie i förskoleklassen är utbildade förskollärare och i klassen finns dessutom en extra resursperson för ett specifikt barn. Pedagogerna har arbetat tillsammans i sex månader. Förskoleklassen samarbetar med en årskurs 1 en dag i veckan, då de tillsammans arbetar utifrån olika teman. Lokalerna består av en hall, ett mindre rum och ett större rum. Dessutom finns tillgång till en ateljé. Morgonsamlingen, som äger rum varje dag klockan nio, sker i det stora rummet. I detta rum finns några småbord med stolar utplacerade och hyllor som avskiljare. Det finns en anslagstavla där barnens arbeten sätts upp. Det finns en ”scen”, vilket är en trämöbel i vinkel med två bänkrader. Scenen står riktad mot en whiteboardtavla och används vid morgonsamlingarna. De flesta barnen sitter på scenen och några barn har utvalda platser på pallar vid sidan om.

## **Genomförande av deltagande observationer och videofilmning**

Inför första mötet kontrollerade vi att pedagogerna hade fått godkänt från vårdnadshavarna, samt att de skrivit på den samtyckesblankett vi skickat ut via mejl. Samtliga vårdnadshavare godkände att vi videofilmade deras barn. Våra videoobservationer i förskoleklassen genomfördes vid sex tillfällen och då observerade vi morgonsamlingarna. När barnen sedan, efter samlingarna, var ute på en halvtimmes rast, genomförde vi våra samtal med pedagogerna. På torsdagar, den dagen som passade bäst för oss och pedagogerna att genomföra videoobservationerna, har förskoleklassen tema med årskurs ett. Vid ett tillfälle stannade vi kvar och videoobserverade deras slutsamlingar i halvklass med högläsning. En torsdag blev videoobservationen inställd på grund av sjukdom. På måndagar hade förskoleklassen språk- och mattesamlingar. Vi bestämde tillsammans med pedagogerna att vi även videofilma ett av dessa tillfällen. Då fortsatte pedagogerna, efter den vanliga morgonsamlingen med genomgång av dagen och vilka som var närvarande, i halvklass med antingen matte- eller språkaktiviteter. Den observationen som vi gjorde av språksamlingen var tyvärr den sista och vi fick inte möjlighet till ett reflekterande samtal vid det tillfället. Den utskrivna observationen mailades till pedagogerna som uppmanades att komma med reflektioner kring det som hände i vår transkriberade observation.

Sammanlagt har vi videoobserverat vid åtta tillfällen, varav sex var morgonsamling, en slutsamling med högläsning och en språksamling. Alla samlingarna pågick i cirka 15 minuter varje gång, förutom språksamlingen som höll på i ca. 30 minuter. Från början var det tänkt att en av oss skulle filma och den andra göra fältanteckningar. Redan efter första tillfället bestämde vi oss för att videofilma båda två. Vi märkte att vi missade viktiga delar av det som hände när vi bara filmade från ett håll. Med två som filmar fick vi med samlingen från olika håll, vilket medförde att vi på ett bättre sätt fick med samspelet mellan pedagoger och barn.

## **Genomförande av reflekterande samtal**

Innan de reflekterande samtalen, hade vi möjlighet att själva göra en liten snabbtitt av videofilmen och reflektera över om det var någon speciell sekvens vi ville lyfta fram vid vårt gemensamma samtal. Tillsammans med pedagogerna tittade vi på videoobservationen. Samtalen spelades in med hjälp av röstmemo, en inspelningsapp på mobiltelefonen. Vid första tillfället hade vi problem med inspelningen och var till en början tvungna att föra anteckningar för hand, men fick till slut igång inspelningen efter halva tiden. Under resten av våra samtal fungerade det utan problem.

Erfarenheterna från pilotstudien, gjorde att vi såg till att komma i god tid innan samlingen skulle börja. Vi hade då möjlighet att prova olika vinklar och hur långt ifrån vi skulle stå. Vi ville få med så mycket som möjligt och märkte att vi blev tvungna att ställa oss så långt bort det gick. Eftersom vi i pilotstudie också märkte svårigheten att hålla surfplattan under längre tids videofilmning, planerade vi från början att byta med varandra efter halva tiden om det skulle behövas. Nu var samlingarna ca 15 minuter långa, vilket gjorde att problemet inte uppstod.

De reflekterande samtalen styrdes efter pedagogernas egna reflektioner av videofilmerna och vi försökte fördjupa samtalen genom frågor. Ibland hade vi med oss en fråga utifrån tidigare videoobservationer och reflekterande samtal.

Det blev många reflektioner från pedagogerna över vad de gjorde eller inte gjorde, vilket ledde till att vi intog en mer passiv roll under dessa samtal. De reflekterande samtal vi genomförde varade i cirka 30 minuter, med undantag av ett, där vi blev avbrutna efter halva tiden.

## **Bearbetning och analys av datamaterialet**

Efter samtalen fortsatte vi att bearbeta vårt material på annan plats. Vi gick igenom observationen och samtalet igen. De frågor som kom upp antecknade vi för att ta med till nästa tillfälle. Vi transkriberade samtalen och observationerna så fort vi hade möjlighet. Samtalen har vi skrivit ned ordagrant med pauser, skratt osv. Videoobservationerna har vi transkriberat mer i berättande form, men ibland när det var relevant med dialoger. Vi har sedan tittat på videoinspelningarna och lyssnat på de inspelade samtalen flera gånger och skrivit ut dem på datorn. För varje gång ändrade vi eller skrev till då vi upptäckte nya detaljer och sådant som vi missuppfattat. Vissa filmer valde vi att gå tillbaka och titta på igen för att försäkra sig om att vi uppfattat situationen så som vi skrivit fram den i transkriberingen och för att se om vi missat någon betydelsefull detalj. Kvale och Brinkmann (2014) beskriver det strukturerade arbetet med utskriften av intervjusamtal som en inledning av forskarens analytiska process.

Vårt insamlade material sparades i en av våra datorer, för att få en bättre översikt av våra transkriberade samtal eller observationer. Vi satt tillsammans flera dagar och arbetade med vårt material och försökte sortera eller koda, som Aspers (2011) kallar det. Det betyder att materialet bryts ner i olika delar, detta kallas enligt författaren, koder. En sådan kodning skall underlätta den fortsatta analysen. Kvale och Brinkmann (2014) menar att kodning innebär att ett eller flera nyckelord knyts till innehållet i det som transkriberats och detta ofta leder till en kategorisering av materialet. Då reduceras innehållet i intervjuerna och observationerna till några få kategorier. Svårigheten att göra kategorier är att de måste vara väl definierade och får inte gå in i varandra. Vi har i vår studie samlat materialet i olika teman. Dessa teman har under arbetets gång ändrats och vi har flyttat olika avsnitt flera gånger och rubrikerna har ändrats.

## **Studiens reliabilitet, validitet och generaliserbarhet**

Vi är medvetna om att det i denna studie inte går att *generalisera* eftersom vår undersökningsgrupp är för liten. I vissa fall kan det vara ett mer korrekt att använda sig av det som Stukat (2011) kallar *relaterbarhet*, som är en svagare form av generalisering. Det handlar om att göra det möjligt för andra att jämföra det som framkommit med egna erfarenheter, genom att beskriva sitt fall så noga som möjligt. Vi tror att andra förskollärare som arbetar i förskoleklass, skulle kunna känna igen sig i våra slutsatser, eftersom den pedagogiska samlingen på något sätt finns i deras verksamhet.

Stukat (2011) understryker att *validiteten* kan vara svår att fånga, men är grundläggande för det värde undersökningen får. Forskaren måste ställa sig frågan flera gånger under arbetets gång om det som mäts verkligen är det som avses mätas. Vad vi kan bedöma är

validiteten i vår studie relativt hög. Dels för att vi både videofilmade och hade reflekterande samtal utifrån det vi sett och dels att vi hade möjlighet att göra ett flertal observationer. Samtidigt menar Stukat att det är av stor vikt att ta med i beräkningen att videofilmning av en samlingssituation eller liknande, aldrig kan bli naturligt för de inblandade personerna.

*Reliabilitet* kan förklaras med hur bra det mätinstrument är som valts. Det kan vara trubbigt eller skarpt och brister i mätningen, kan vara feltolkningar av en observation eller frågor i ett samtal. Det kan också vara olika störningsmoment som uppkommer vid videoobservation eller samtal. Vårt mätinstrument var videoobservation, vilket vi tror är ett bra sätt att gå till väga utifrån vårt syfte. ”Genom att titta, lyssna och registrera sina intryck använder forskaren sig själv som mätinstrument och hoppar över mellanledet med intervjuer och enkäter” (Stukat, 2011, s. 55). Vi har gjort den bedömningen att mätsäkerheten å ena sidan kan anses som relativt hög i vår studie i och med att vi var två som observerade och två som deltog i de reflekterande samtalen. Å andra sidan kan det leda till en större påverkan på barn och pedagoger när vi båda filmade. När vi dessutom kopplade de reflekterande samtal till det vi sett på videofilmerna, ökade reliabiliteten eftersom eventuella oklarheter kunde redas ut. Olika störningsmoment förekommer ofta i den typ av verksamhet vi studerade och det måste vägas in i bedömningen av mätsäkerheten.

## **Etiska förfaranden och ställningstaganden**

De etiska aspekterna är av vikt som skydd för individen. Stukat (2011) utgår från de etiska rekommendationerna som Vetenskapsrådet beskriver i sin skrift. Principerna skall ses som vägledande och syftet är att ge stöd för forskarens egna reflektioner och insikter när det gäller det egna ansvarstagandet. Vi har från vår första kontakt med förskollärarna försökt vara tydliga med de etiska aspekterna, både i samtal och i informationsbrev.

*Informationskravet* som medför att de som berörs av studien skall informeras om syftet med studien och de villkor som gäller för deras medverkan. Det ska klart framgå att deras medverkan är frivillig och att de när de så önskar, har rätt att avbryta. Vi informerade om detta krav både vid första kontakten och ytterligare en gång för att det inte skulle finnas några tveksamheter kvar om frivilligheten och rätten att avbryta. Vi ansåg att vi därmed uppfyllde informationskravet. *Samtyckeskravet* betyder att de deltagande själv bestämmer över sin medverkan. Om deltagarna vill avbryta skall det ske utan att det medför negativa följder och påverkan till att fortsätta. För barn under 15 år behövs även samtycke av vårdnadshavare. Eftersom vi hade en önskan att göra videoobservationer, delade vi ut en samtyckesblankett till vårdnadshavarna i enlighet med Vetenskapsrådets etiska principer (2002). Vi har inte använt några namn eller annan information som skulle kunna identifiera de personer som deltagit och vilken skola vi varit på. Det insamlade materialet skall också förvaras på ett sätt så obehöriga inte kan få tillgång till informationen. Detta är kravet på *konfidentialitet* och är en princip som måste tillgodoses i en studie. Med *nyttjandekravet* menas att den information som studien samlat in endast kommer att användas i forskningssyfte.

Vi sammanställde ett brev som vi skickade ut både till pedagogerna och rektorn. I detta brev förklarades i stort syftet med studien, samt vilken metod vi tänkte använda oss av. Vi förklarade att vi ville göra observationer, gärna filma, men var tydliga med att det

inte var något krav från vår sida. Vi beskrev de etiska riktlinjerna när det gäller informationskrav, samtyckeskrav, konfidentialitetskrav och nyttjandekrav. Vi informerade också om att vi för att tillgodose samtyckeskravet, tänkte skicka ut en samtyckesblankett, som skulle lämnas till vårdnadshavarna för påskrift.

## **Presentation av resultatbeskrivningen**

Vi har valt att i nästa avsnitt först göra beskrivning hur morgonsamlingen och en språksamling går till och därefter en beskrivning av miljön. Därefter redovisar vi resultat från både videoobservationer och reflekterande samtal med pedagogerna. Vi har valt att dela upp resultatet i följande huvudrubriker; *Pedagogernas beskrivningar av barns svårigheter, Hur visar barnen att de hamnar i svårighet, Att tydliggöra samlingens inledning, Störande inslag i förskoleklassmiljön, Pedagogernas förhållningssätt, Reflektion och Barns olika behov.*

De pedagoger som har varit med i samtalen och observationerna benämner vi pedagog 1 och pedagog 2. Barnen har vi inte gett några fingerade namn, utan använt oss av barnet, han/hon eller i en observation B1 (Barn 1), B2 osv.

## **Resultat**

### **Morgonsamlingen**

Varje vecka har två barn ansvar för att hålla i samlingen på morgonen. Pedagogerna kallar de för veckans värd barn. Barnen har endast hållit i den nuvarande formen av samling i en månad. Innan samlingen ställer barnen upp sig i led utanför stora rummet. Värd barnen hälsar sedan alla barn ”god morgon” genom att ta i hand. När alla barn har satt sig stänger pedagogen av den musik som spelats under tiden barnen kommer och sätter sig och därefter inleds samlingen med en morgonsång på engelska. Värd barnen sjunger först själva och alla barn hjälps sedan åt att sjunga. Under samlingen går värd barnen igenom hur många barn som är där (vilka barn som är sjuka/lediga) och hur dagen ser ut. De flesta barn sitter så att de är riktade framåt i och med att man använder sig av en ”scen” (kommer att beskrivas längre fram) vilket gör att värd barnen har många blickar riktade mot sig. Barnen som sitter på scenen sitter trångt, vilket leder till att några behöver sitta på stolar bredvid scenen. En av pedagogerna står vid sidan av samlingen för att fungera som stöd för värd barnen, när de håller i samlingen, den andra håller sig i bakgrunden bakom scenen. Efter det att värd barnen räknat ut hur många barn som är närvarande går de igenom hur dagen ser ut. Efter cirka 15 minuter avslutas samlingen genom att barnen skall gå till de grupper de ska vara i under temaarbetet med år ett. Det blir inget tydligt slut på samlingen utan den upplöses när barnen går iväg till sina aktiviteter.

Syftet med samlingen enligt pedagogerna är att skapa vi-känsla, alla ska få känslan av att vara en i gruppen och att känna sig sedda. Den skulle också göra barnen delaktiga och ge en tydlig struktur, genom att de visste vad som skulle hända under dagen.

## Språksamlingen

Vid ett tillfälle observerade vi en språksamling som till sitt upplägg skiljer sig från morgonsamlingen till både innehåll och längd. Språksamlingen genomfördes i det klassrum som även morgonsamlingen ägde rum. Barnen hade delats i halvklass och den andra halvan av klassen hade mattesamling. Den språksamling vi observerade handlade om att barnen skulle fortsätta på de böcker de börjat på veckan innan. Pedagogerna återkopplade till det de pratat om gången innan, att en bok kunde ha olika mycket bilder och att det kallades bilderbok respektive kapitelbok. Pedagogerna började sedan prata om vilka olika slags böcker det fanns, skillnaden mellan en faktabok, deckare eller saga. Uppgiften vid den språksamling vi observerade, var att fundera över vilken kategori deras egna böcker hörde till. Därefter skulle barnen fortsätta att arbeta klart med sina böcker.

## Beskrivning av miljön

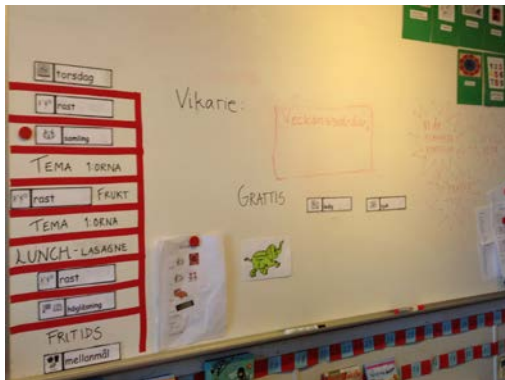
Rummet där förskoleklassen har sin samling är ett relativt stort rum. På ena sidan finns det fönster och det finns tre dörrar in till rummet. Den första dörren leder till ett rum som de har gemensamt med årskurs ett. Den andra dörren går till ett mindre grupp rum och den tredje leder ut till en tambur. Det finns två runda bord och ett rektangulärt. Det finns två bokhyllor och en vägg med hyllor. På dessa finns barnens olika material. Mellan två av borden står en förvaringshylla med barnens lådor. Det finns också svängda möbler där det går att både sitta och förvara saker. Vid dessa möbler finns en matta. De ytor som finns i rummet för att röra sig fritt på är begränsade.

### Figur 1 Scenen



Pedagogerna berättar att när det var dags för förskoleklassen att få köpa nya möbler inför höstterminen, diskuterade man och kom fram till att välja denna ”scen”, med inspiration från Reggio Emilia- pedagogiken. Tanken var att det skulle underlätta för barnen att hålla fokus vid samlingen.

**Figur 2 Whiteboardtavlan**



Värdbarnen använder sig av tavlan som ett stöd när de skall hålla i samlingarna. Där står vilka som är sjuka och lediga. Dagen schema ger ett visuellt stöd, där barnen kan använda en magnet för att på ett konkret sätt visa var någonstans på schemat de befinner sig.

Miljön i ett klassrum spelar stor roll för lärandet. Oftast genomsyras klassrummen av en förmedlingpedagogik, vilket syns på att möbleringen riktar sig fram mot tavlan och pedagogerna. Körling (2011) menar att detta går emot läroplanen, där lärandemiljön ska främja det gemensamma lärandet.

## **Pedagogernas beskrivningar av barns svårigheter**

### **Svårigheter att hålla fokus**

Under våra videoobservationer tolkar vi barns handlingar som att de hade svårt att hålla fokus på samlingen. Detta beskrivs i följande utdrag:

#### *Exempel 1a Videoobservation av morgonsamling 22/1*

Värdbarnen inleder samlingen samtidigt som det är musik på i bakgrunden. Värdbarnen räknar hur många barn som är där. Ett barn tar upp ett litet spel och spelar med det. Pedagog 1 går fram och plockar bort spelet. /.../ Samlingen fortsätter med att pedagogen frågar hur många barn det finns i klassen när alla är där. Ett barn börjar prata om vem som ska sitta vid hans bord i Bamba. Tre barn sitter och petar, tittar och ler mot varandra. Pedagog 1 försöker få tillbaka fokus på hur många barn som är där genom att säga: Nu vet vi vilka som är borta." /.../ Pedagog 1 vill gå igenom dagen. När de pratar om dagens tema börjar ett barn prata om en hemlig kompis. Pedagog 1 följer upp detta genom att fråga om de kommer ihåg vad en hemlig kompis är. Efter en stunds diskussion försöker pedagog 1 gå tillbaka till strukturen genom att säga: "vi har ju glömt att säga vilken dag det är idag". Samtidigt säger ett barn: "Det är semmeldagen idag". Ett annat barn frågar när det är Alla Hjärtans Dag, samtidigt som värdbarnen försöker skriva dagens datum med siffror. Ett barn sitter framme vid tavlan och berättar hans farmor ska komma och hämta idag och undrar vilken tid hon kommer.

Barnen verkar tappa fokus på vad värdbarnen säger och gör, när de leder samlingen. Detta för tankarna till samlingens innehåll och struktur. Det skulle kunna vara på så vis att innehållet är för abstrakt eller ointressant. När det gäller värdbarnens situation så är det ett stort ansvar för dem att hålla i samlingen. Det kanske är en alltför svår uppgift eller så får inte värdbarnen tillräckligt med stöd från pedagogerna. Vi observerar att när barnet pratar om hemlig kompis, följer pedagogen upp det barnet säger även om det gör att de kommer bort från ämnet.



När vi reflekterar kring videoobservationen i exempel 1a tillsammans med pedagogerna framkommer att det handlar mest om att koncentrera sig och behålla fokus på det som händer i samlingen.

*Exempel 1 b Reflekterande samtal med pedagogerna 22/1*

**Pedagog1:** Det som är svårt här också är att det finns vissa barn, nu var inte det så utmärkande idag just, men som ofta räcker upp handen och svarar på nåt helt annat liksom. De kan liksom räcka upp handen och man ställer en rak fråga då, vad är det för dag idag, ” Jag undrar över, min farmor kommer idag” liksom ”Vilken tid var det?” Det är sånt som Jag och Pedagog 2 har pratat en del om ..... Man måste ju ändå markera ...fast nu var det ju inte det vi pratade om, och att man ändå försöker gå tillbaka till fokus, men får de inte svar på sin fråga så stänger de ju av..... Det är verkligen den här balansgången hela tiden, det är inte lätt, det blir mycket av det här med associationer ...om nån säger nånting så skenar det iväg.

Pedagogerna reflekterar själva över dilemmat att lyssna in och följa upp det barnen säger och samtidigt hjälpa dem att hålla fokus på samlingens tänkta innehåll. Pedagogerna ställer sig dock inte frågan om samlingens innehåll kan påverka barnens förmåga att fokusera. Om vi ser det utifrån ett barnperspektiv, är barnets tankar och associationer av det som kommer upp i samlingen, relevanta. Pedagogens öppenhet att möta och följa barnen tankar kan också bli ett dilemma, då det kan bli svårt för vissa barn att hålla fokus.

## Hur visar barnen att de hamnar i svårighet?

### Hålla i samlingen

Under flera av våra samtal har framkommit att pedagogerna reflekterat över de svårigheter som uppstår för vissa barn när de ska leda samlingen. Pedagogerna anser att svårigheterna uppstod när barnen skulle räkna och skriva siffror och bokstäver på tavlan. En annan svårighet för en del barn var att veta vilken dag, månad och år de skulle skriva. Barnen skruvade på sig och såg osäkra ut och vände sig mot den pedagog som stöttade vid samlingen. Detta illustrerar följande exempel från en videoobservation.

*Exempel 2a Videoobservation av morgonsamling 12/3*

Värdbarnen står framme vid tavlan. De skall skriva på tavlan hur många barn som finns i klassen när alla är där. Pojken vill inte skriva, säger att: Jag kan inte skriva en tvåa, det ser ut som ett S. Flickan tar då pennan och tittar mot pedagogen som säger: Det här går jättebra, det gjorde du igår. Flickan skriver tvåan, lämnar över pennan till pojken som skriver sexan, samtidigt som han skruvar på sig och tittar ner i golvet. Därefter ska de skriva hur många barn som är närvarande den dagen och är 24. Sedan räknar värdbarnen ut hur många som saknas genom att skriva  $26-24=2$ . Barnen hjälps åt att skriva siffrorna. Flickans axlar åker upp till öronen. Sedan skall värdbarnen ta reda vilket år det är. Pojken tar av sig den mössa han har på sig och snurrar den i luften. Flickan vänder sig mot klassen för att få hjälp med vilket år det är. En flicka i klassen kommer fram och skriver svaret. Nu ska de ta reda på vilken veckodag och månad det är. Barnen får räcka upp handen och svara. Flickan vänder sig mot pedagogen och frågar: Är det rätt? Pojken håller fortfarande på med sin mössa, tar av och sätter på sig den. Ett annat barn, som fyller denna dag, får komma fram och skriva vilken dag det är. När barnen har gått igenom dagen försvinner pojken väldigt snabbt från tavlan.

Utifrån det som sker i videoobservationen tolkar vi barnens kroppsspråk och blickar som om de är oroliga för att göra fel. Vi har funderat över barnens upplevelse av att vara i en sådan situation med allas blickar riktade mot sig. Detta tyder på att värd barnen upplevde att de hamnade i svårigheter i detta moment genom att skruva på sig, vända sig mot pedagogen och titta ner i golvet.

I de reflekterande samtalen med pedagogerna om det som sker i exempel 2a diskuterar de samlingens struktur. Kan den leda till att barnen får känslan av otillräcklighet.

**Exempel 2b** *Reflekterande samtal med pedagogerna 12/3*

**Pedagog 2:** Men det har väl lite när man tänker på vilka barn det är, då tänker jag att man känner när de står där och kämpar och man vet liksom är man ju medveten om...när man har en sån struktur så är de rädda att göra fel...känns det som

**Samtalsledare 1:** Att det är viktigt att göra rätt

**Pedagog 2:** Kompisarna vet exakt hur det ska ...oj tänk om jag tar det i fel ordning och såna här grejer. Det har jag tänkt på.

**Samtalsledare 2:** Ja precis... Hon vill ju ha din bekräftelse hela tiden

**Pedagog 2:** Ja hela tiden...Det kände jag också. ...Så det kan ju både vara stöttande att ha en sån struktur, men det kan även bli åt andra hållet liksom.

Det finns en osäkerhet från pedagogerna hur de ska förhålla sig till när barnen hamnar i de svårigheter som beskrivs i exempel 2a. Det här exemplet visar att det kan upplevas som svårt för barn i denna ålder att förstå vilken dag, månad och år det är. Vi såg vid några tillfällen situationer där både värd barnen och de andra barnen i samlingen svarade *fel* när det gällde datum. På liknande sätt kan skrivandet av bokstäver och siffror göra barn osäkra på sin förmåga att klara uppgiften. Pedagogerna reflekterade över samlingens struktur och sin roll i denna situation. Däremot ifrågasattes inte om själva innehållet var för svårt.

## **Protestera genom att avvika från samlingen**

Pedagogerna anser att just i denna barngrupp är det vanligt att barnen protesterar genom att sakta avvika och sätta sig någon annanstans när de hamnar i svårigheter.

**Exempel 3a** *Videoobservation av en språksamling 23/3*

Barnen ska samlas vid scenen i halvklass. Pedagog 1 sitter framme vid tavlan och väntar in barnen som varit ute på rast. Några efterslänrare kommer och sätter sig. Två pojkar sitter kvar vid ett av borden och kommer inte och sätter sig. Den ena (B1) äter på ett äpple som han haft med sig på rasten, men inte ätit upp. Den andra (B2) sitter och håller på med något. Det ser ut som han ritar. Pedagog 1 riktar sig till pojken (B2) som ritar och ber honom komma så att han bättre kan hänga med i det de ska göra. Två gånger uppmanar pedagogen pojkarna (B1+B2) att komma och sätta sig med de andra barnen. Pojken (B1) som höll på att äta på sitt äpple svarar ”nä” men kommer och sätter sig bredvid pedagogen på en pall, men uppmanas att byta till en annan pall så att han kan se tavlan vilket han gör.

Pedagog 1 startar samlingen genom att återknyta och fråga de barn som sitter på scenen om de kommer ihåg vad de jobbade med veckan innan. Pojken (B2) vid bordet sitter fortfarande kvar vid bordet, men tittar upp och verkar lyssna på vad som sägs. Han visar inte några tecken på att komma och sätta sig i samlingen. Pojken (B1) med äpplet går ifrån samlingen igen och sätter sig bakom de andra barnen bakom scenen. Under tiden pågår ett samtal med de barn som sitter kvar på scenen om att det finns böcker med mycket bilder och lite text. Hon ritar ett exempel på tavlan. Sen ritar pedagogen en bild på ett exempel med lite mer text och mindre bild. Pedagog 1 frågar pojken (B1) med äpplet om han vill komma och berätta vad det finns för olika slags böcker. Han svarar ja på frågan och går sen tillbaka till sin plats och får svara att man kan göra en bok med mer text och mindre bild.

Samlingen fortsätter. /...../ Pedagog 1 fortsätter med att ge exempel på olika sorters böcker och barnen får gissa vad det är för slags bok. Till slut säger Pedagog 1 ” Nu kan ni ta ner era böcker och skriva på framsidan vad det är för en slags bok.”

En pojke (B3) som suttit med under samlingen säger: ”Jag orkar ju inte.”

Pedagog1 svarar: ”Orkar du inte?”. En annan pojke (B4) säger: ”Inte jag heller.”

Pedagog1: ”Är ni lite måndagströtta idag?”

Pedagog1 säger till B3: ”Vad vill du göra då? ”. Pedagog 1 går fram och pratar med honom, han hämtar då sin bok.

I våra observationer har vi sett att barnen har möjlighet att röra sig om de hade behov av det. Det kunde vara barn som ställer sig upp eller går en liten sväng och sedan kommer tillbaka. I exempel 3 a kan vi se på de andra barnen att de inte verkar störas så mycket av att någon går iväg en stund. De fortsatte att delta i samtalet med pedagogen, även om de två pojkarna (B1 och B2) inte kom och satte sig trots flera uppmaningar. Det skulle kunna tyda på att detta inte var något ovanligt och pedagogerna berättar i exempel 10 b att de pratat mycket om att alla har olika behov och att detta inte var något konstigt. Vi märkte att pedagogen ibland försökte fånga upp barnen genom att vinka till sig dem, uppmana dem eller att få dem intresserade genom att ställa en fråga som i exempel 3 a.

Denna gång fanns det inte möjlighet att ha samtal i anslutning till videoobservationen utan i stället skickade vi per mail en fråga som knyter an till ovanstående videoobservation.

### *Exempel 3b Reflektioner från pedagogerna via mail 20/4*

Det är svårt ibland vilket beslut som är det bästa med barn som väljer att inte sitta med.

Det viktigaste är att barnen lyckas och att vi inte fokuserar på tjat och ger barnen negativ uppmärksamhet. Vi märker många gånger att barnen utvecklas och hänger med bättre om de får sitta på lite avstånd och sedan ”krypa fram”. Vi använder appen, timstock på ipaden, för att förtydliga när ett moment börjar och slutar.

Pedagogerna visar att de har ett medvetet förhållningssätt där de tillåter barn att vara olika och vill undvika att barn får negativ uppmärksamhet. Det är betydelsefullt att sträva efter att ha ett tillåtande klimat och pedagogerna arbetar medvetet för barnens olika behov ska tillgodoses. Vi har funderat över hur tillåtande klimatet ska vara. I exempel 3 a är det en pojke som sitter kvar och ritar i stället för att komma till scenen. Han får flera uppmaningar att komma, men struntar i det. Frågor väcks om vilka signaler om förväntningar, jag som pedagog ger till barngruppen med ett sådant förhållningssätt.

## Att tydliggöra samlingens inledning

Pedagogerna anser att samlingen alltid bör starta med ”God morgon-ledet” där värdbarnen hälsar på sina kompisar innan de går och sätter sig på sina platser. Klassisk lugn musik ska spelas under tiden. Pedagogerna påpekar att det är av vikt med en tydlig start på förskoleklassens verksamhet, då de flesta varit på fritids innan på morgonen. När alla barnen satt sig ska värdbarnen starta samlingen. Värdbarnen ska gå igenom dagen och hur många barn som är där.

### *Exempel 4a Reflekterande samtal med pedagogerna 29/1*

**Pedagog 1:** Det är ett moment som vi inte viker oss på det här med morgonledet. Och det blir också en markering att nu börjar förskoleklassdagen. De flesta har ju varit här på fritids sen halv sju i morse, att nu börjar förskoleklassdagen. På nåt vis är det ju ändå så att nu går det över i nåt annat.

Under våra videoobservationer så var det inte alltid lugn musik som spelades men morgonledet inledde alltid samlingen. Det var av stor vikt för pedagogerna att hjälpa barnen att förtydliga starten av samlingen genom ”godmorgon ledet”.

I ett av våra reflekterande samtal där pedagogerna diskuterade vikten av en tydlig start av samlingen som kom följande dialog:

### *Exempel 4b Reflekterande samtal med pedagogerna 29/1*

**Pedagog 1:** Förut sjöng vi ju den här på engelska....den sjöng vi ju mycket i början... ”good morning to you. good morning to you.”...

**Pedagog 2:** Ja just det. Den skulle man ha när man startar. För även om man går in och det är klassisk musik så är det ju ändå inte nåt NU liksom

**Pedagog 1:** Den har jag bara tappat, den sjöng jag varje morgon förut. Jättebra.

När vi skulle videoobservera följande gång hade pedagogerna lagt till en ”Godmorgon-sång”. Värdbarnen inledde nu samlingen med att sjunga en ”Godmorgon – sång” på engelska. Värdbarnen sjöng först och sedan sjöng de andra barnen till svar. Här blev det tydligt att pedagogernas tankar från det reflekterande samtalet följdes upp i verksamheten. Pedagogerna lade stor vikt vid att få en tydlig markering av att förskoleklassdagen och samlingen skulle börja. Vi märkte att starten blev lugnare och barnen som kom lite sent smög in och satte sig de gånger då lugn musik spelades i bakgrunden samtidigt som barnen gick från ”Godmorgon-ledet” till samlingen. Efter att pedagogerna infört ”Godmorgon-sången” så gjorde det att fokus riktades mot värdbarnen och samlingen fick tydligare start.

## Störande inslag i förskoleklassmiljön

Vid ett flertal tillfällen under vår studie så förekom olika typer av avbrott i samlingen som påverkade både barn och pedagoger. Nedan följer ett exempel på ett sådant avbrott.

### *Exempel 5a Videoobservation av morgonsamling 5/3*

En av ettorna kommer in genom dörren och säger att det är dags att träffas. P1 säger att

det inte riktigt är dags än utan om fem minuter.. Pojken går rätt igenom rummet och använder armarna för att komma fram. De två barnen som sitter där vänder sig om och följer pojken med blicken och säger något ohörbart. De andra barnen tappar fokus och skratrar.

**Pedagog 1:** Nu fortsätter vi.

*Telefonen ringer och Pedagog 2 tar telefonen.*

**Pedagog 1:** Nu är det många som pratar rätt ut.

*Några av pojkarna börjar dansa till mobilsignalen.* Pedagog 1 försöker få pojken som hittat det långa ordet att komma fram till tavlan. Det blir oroligt i gruppen, flera barn börjar röra på sig. Ytterligare ett barn kommer in genom dörren. Pedagog 1 får säga en gång till att det inte börjar ännu.

**Pedagog 1:** Nu är det många saker på en gång.

Barnen tappade fokus direkt när andra barn kom in och när telefonen ringde. Vi kunde se att det blev svårt för pedagogen som höll i samlingen att fånga tillbaka barnens intresse till samlingens innehåll. Det märktes även att pedagogen själv kom av sig i det hon höll på med.

### **Exempel 5 b** Reflekterande samtal med pedagogerna 5/3

När vi under detta samtal tittar på sekvensen från exempel 5a blir den spontana kommentaren från en av pedagogerna:

**Pedagog 1:** Ja det är ju så hela tiden. Det är vardagen liksom.

Pedagogen uttryckte nästan en slags uppgivenhet över dessa avbrott som sker i samlingen. Vi såg själva att dessa störningsmoment hände flera gånger när vi observerade samlingarna. Det bli ett inslag som på något vis blir en naturlig del av samlingen för pedagogerna.

De störande inslagen påverkade både barnen och pedagogerna under samlingen. En litet avbrott gjorde att mycket energi fick läggas från pedagogernas sida för att få tillbaka fokus på samlingens innehåll. En samling är en lärandesituation och när andra personer kommer in i rummet så visar de ingen hänsyn till detta. Pedagogerna själva hade mobiltelefonen i rummet och valde att svara i telefonen vilket gör att avbrotten blir något som de själva accepterar som en del i lärandesituationen.

## **Pedagogernas förhållningssätt**

### **Barns delaktighet**

I våra reflekterande samtal diskuterade vi hur pedagogerna såg på barns delaktighet. Pedagogerna berättade att de hade valt att ha kvar samlingen i helklass på grund av att alla barn, i samband med utvecklingssamtalen, uttryckte att samlingen var något som var betydelsefullt att ha kvar. Barnen ville veta hur dagen skulle se ut. Pedagogerna berättade också att barnen tyckte att det var rörigt i samlingen och då infördes klassisk musik i samband med starten av samlingen.

*Exempel 6 Reflekterande samtal med pedagogerna 29/1*

**Pedagog 1:** Sen har det kommit fram när vi pratat med barnen, att det är lite för stökigt och då lyssnade vi på det och diskuterade med dem till att börja med det här med klassisk musik på morgonen. Det som sagt har vi ju kört en del med och det har ju varit rätt så bra.

**Pedagog 1:** Jag tänker mycket inlyssnande...alltså att delaktigheten handlar om att vi lyssnar in...att vi ser var är dem just nu och eh.. vad är det som rör sig i deras huvuden och vad är de intresserade av och hur kan vi locka dem vidare alltså inom nånting som de redan är intresserade av och att man kan plocka in och utmaning inom det. Så det handlar mycket om inlyssnande...liksom och.. ge dem tid...ja känna in. Var är de?...

**Pedagog 2:** I höstas då.. med vårt byggtema....Det handlar mycket om inlyssning. Vad pratar dem om? Vart drar de sig i den fria leken liksom...när det här att börjar bygga?

**Pedagog 1:** jag tänker med det här med lokalernas utformning då. Vad behöver de nu? Vad är de intresserade av? Hur behöver lokalerna se ut utifrån vad de är intresserade av. Vi möblerar ju om ganska mycket och så att det är väl också delaktighet och sen skapar vi ju liksom tillfällen det är ju mer det naturliga då att plocka...känna av...var behövs vi.....det blir ju en slags delaktighet att känna samhörighet och känna att delaktighet är ju inte bara det att jag får göra saker utan det handlar ju också om att känna att jag är en del av nånting, del av ett sammanhang och det....Och sen att vi skapar situationer för dem blir, där de får inflytande och blir delaktiga på det sättet då. Som idrotten till exempel, de planerar vad vi ska göra på idrotten och komma med förslag vad vi ska göra på fritids.

Vi kan inte under våra observationer avgöra hur barnen upplevde samlingen vad gäller deras möjlighet att påverka. Vår uppfattning är att pedagogerna visar att de har en medvetenhet om vikten av barnens delaktighet i verksamheten och försöker tillmötesgå deras önsknings och behov på olika sätt. En pedagog berättar att införandet av klassisk musik är ett försök att få en lugnare start på dagen. Deras avsikt är att barnen ska kunna påverka både miljön i lokalerna och val av tema.

## **Interaktion**

Vid våra observationer har vi sett ett mönster i pedagogernas interaktion med barnen där de sätter sig på huk framför barnen, har ögonkontakt och pratar med ett lugnt röstläge.

*Exempel 7a Videoobservation av morgonsamling 26/2*

Flera barn pratar. Pedagog 2 går fram till ett barn, sätter sig på huk, tar ögonkontakt och pratar med ett barn. Barnet har hamnat i konflikt med ett annat barn om vem som ska sitta vart. Pedagog 2: ”Nu har du suttit här ganska många gånger, du vet att det här är din plats.” Reser sig upp fortsätter att prata om ”det blir lättare för våra värdar, veckans värdar”.

Exempel 7a visar på att pedagogen satte sig ner för att komma i samma nivå som barnen vilket utjämnar maktpositionerna. Pedagoggen talar lugnt och använder sig av förklaringsar i dialogen med barnet.

I ett av våra reflekterande samtal diskuterade vi pedagogernas förhållningssätt utifrån det vi sett under observationen (exempel 7a).

*Exempel 7b Reflekterande samtal med pedagogerna 26/2*

**Pedagog 2:** Vi tänker nog väldigt lika i mycket.

**Pedagog 1:** Samma förhållningsätt liksom. Vi har nog inte pratat om det så, men man har känt sig väldigt trygg i att vi har det. Hade vi INTE haft det, då hade vi nog pratat om det. Då hade man känt att man inte var bekväm .....

**Pedagog 2:** Det är inget uttalat förhållningssätt liksom, det är bara något som har kommit. Jag tror vi har det i oss, vi kommer både från förskolan.

**Pedagog 1:** För att båda två har det liksom. För det vet jag när man har jobbat med kollegor som inte har samma förhållningssätt, då är det så viktigt att man pratar om det. Det blir obekvämt om man inte gör det. Sen så har man ju inte så mycket tid att prata om sådana här saker.

Pedagogerna hade inte haft tid att diskutera förhållningssätt, men menade att det var något som de hade med sig naturligt genom att de båda arbetat i förskolan. De upplevde att de inte hade haft så stort behov av att diskutera förhållningssätt, eftersom de ansåg sig trygga med att de tyckte likadant.

När det är dags för en återsamling efter en stunds arbete med barnens egna böcker är det en av pojarna som inte kommer till språksamlingen. Han fortsätter att leka.

*Exempel 7c Videoobservation av språksamling 23/3*

En av pojarna sitter på golvet och leker med något. Pedagogen undrar var han har sin bok. Hon hämtar den och ger den till pojken och säger att han kan få börja att visa sin bok. Han sitter kvar och pedagogen går fram till honom och då kommer han med. /...../

Pedagogen lyckas få honom att komma till samlingen dels genom att ställa en direkt fråga till honom och dels genom att lägga sin arm om honom. Vi märkte inte av några negativa tillsägelser, men vi observerade hur pedagogen förde en dialog med barnet.

Båda pedagogerna är förskollärare och har erfarenhet från förskolan och deras förhållningssätt i interaktionen med barnen var samstämmigt. Vi kan se att det de säger och gör överensstämmer.

## Reflektion

### Pedagogernas reflektion

Under våra samtal med pedagogerna märkte vi att de reflekterade mycket över det de såg på videoobservationer. De började snabbt diskutera vad som kunde ändras, vilka förbättringar de kunde göra. Här nedan följer reflektioner över hur de bäst ska kunna stötta barn som hamnar i svårigheter.

*Exempel 8 Reflekterande samtal med pedagogerna 5/3*

**Pedagog1:** Vi jobbar med det. Det här med reflektion, att titta och fundera hur man kan göra annorlunda.

**Pedagog2:** Idag funderade jag på om jag ens ska stå där. (Pedagog 1 reflekterar över sin

roll som stöttande pedagog i samlingen). Det kändes nästan överflödigt de hade säkert klarat av det själva. Det kände nästan fånigt att komma och flika in saker för hen grejade det liksom.

**Pedagog1:** Där tänker jag precis som pedagog2 sa, att det egentligen ska man bara vänta in och se hur hon (värd barnet) alltså att det får bli hens uppgift att lösa ...skriva hur många det är som är borta...alltså då blir det nog ofta så att jag också gör så ...att man bara tar över...men ibland kan det ju vara så att de själva löser det.. hmm... det var ju så att ..fick jag det till tjugo och så är det tre borta.... hur gör vi nu liksom.. Jag sa ju till dig (Pedagog 2) precis som du sa ..... frågan är om det är bättre att vi båda två står bakom samlingen och sen att hen får lösa det själv.

**Pedagog 2:** Ja, det känns lite överflödigt att man går in där.

**Pedagog 1:** Och så känns det ibland att det blir en tendens att man tar över liksom om man säger att skriv du tjugosex så blir det lätt att man tar över liksom... det är bättre att de får lösa det själva...men nånstans får det väl bli ett långt tal då eller ... och se vad som händer då

**Samtalsledare1:** Och se vad reaktionen blir?

**Pedagog1:** Om de säger: Hur gör jag? Gör som du vill. ..och inte så att man svarar ...utan att man säger skriv du som du vill.....Så kan det bli intressant att se vad som händer.

**Samtalsledare1:** Det är så otroligt lätt att man lägger svaren så.

**Pedagog1:** Ja det är ju det..

**Samtalsledare1:** Och att det också finns olika sätt att tänka

**Pedagog1:** Ja att det kanske kommer något annat

**Pedagog 2:** Ja för det är ju väldigt styrt kan man ju ändå känna och då är det ju ändå gott att man kan göra så också...och det är ju skönt.. Det flesta av våra barn behöver ju ...

**Pedagog1:** ...det här jättetydliga liksom. Det vi tar med oss idag är att vi står bakom i fortsättningen.(Syftar på att hålla sig i bakgrunden i samlingen)

**Pedagog 2:** Absolut.. Men vissa behöver kanske lite stöttning...

**Pedagog1:** I början av veckan kan jag ju tycka, men att backa så mycket som möjligt. Att man drar sig tillbaka.

Pedagogerna reflekterar aktivt över sin egen roll i samlingen, men kanske inte reflekterat över innehållet och strukturen. De reflekterar över när och hur de ska gå in och stötta. De vill inte "lägga" sig i barnens värdskap för mycket. Dock väcker detta frågor om pedagogerna lägger för stort ansvar på barnen och lämnar dem ensamma i de eventuella svårigheter som kan uppstå för de som håller i samlingen.

## **Reflektion tillsammans med barnen**

I våra samtal med pedagogerna betonar de vikten av reflektion tillsammans med barnen.

*Exempel 9 Reflekterande samtal med pedagogerna 5/3*



**Pedagog 1:** Det är de ju ändå vana vid vi gör det ganska mycket. Vi jobbar ganska mycket med reflektion, att de får vara med och titta och hur man kan göra annorlunda. Veckans värdbarn får planera idrottslektionen och då blir det en diskussion, vi reflekterar tillsammans. Hon har ju varit en väldigt bra värd den här veckan.. på det sättet hon har ju verkligen tagit sin roll på allvar...jag känner att ...hon har kommit dit man vill att de ska, liksom att de känner att det är deras .ansvar.. hen har ju känt det.. det var ju som på idrotten igår där det var hen som sa: -**NU FÅR NI FAKTISKT SÄTTA ER NER, VI KOMMER ALDRIG ATT KOMMA IGÅNG ANNARS** Hon har ju mandatet också eller tar sig det om man säger så..

**Pedagog1:** Idrotten märker man att det är en stor höjdpunkt, att de får vara med att planera den och hålla i den. Hon var ju ytterst upprörd igår över att de hann hela sin planering. De som var igår då, hann hela sin planering och det gjorde minsann inte hon när hon hade planerat. Hon hade nog kortare lektion tyckte hon...det var inte så att hon planerat tokigt... Hon var helt upprörd och sa:  
-Hur kunde de hinna alla sina grejer? De hann till och med ha lång avslappning.....

**Pedagog 2:** Jag var med i omklädningsrummet efter och det kan jag ju säga.... att hen skrek inne i duschen, hen bara vrålade..

**Pedagog 1:** Men det är också en lärdom det här att liksom saker och ting kan kännas längre ...jag fick mycket reflektion med henne igår ändå...

Utifrån våra samtal med pedagogerna märker vi att det finns en ambition att reflektera, inte bara på egen hand, utan även tillsammans med barnen. Det här är inget vi sett i vår studie, men vi anser att det behöver belysas. Det har framkommit i våra samtal med pedagogerna att de ansåg det vara av stor vikt för att utveckla det pedagogiska arbetet att avsätta tid för reflektion med barnen. Danielsson och Liljeroth (1996) betonar att reflektion är mest effektiv i samspel med andra. ”Genom att andra personer speglar ens reaktioner och uppfattningar får man nya perspektiv och därmed fördjupas kunskaperna” (s.39). När pedagoger och barn reflekterar tillsammans kan det leda till en lärsituation genom att nya perspektiv blir synliga och det kan leda till ny kunskap för barnet och pedagogerna.

## Barns olika behov

En pojke i förskoleklassen har fått använda sig av en Ipad på samlingen för att kunna delta. Pedagogerna har provat sig fram med olika metoder för att få honom att kunna vara närvarande under samlingen. Han har också fått en speciell plats nära tavlan.

### *Exempel 10a Videoobservation av morgonsamling 12/3*

Morgonsamling ska strax börja och lugn musik är på. Värdbarnen hälsar på barnen när de går in. Pedagog 2 står vid dörren. Ett av barnen hämtar går direkt fram till ett bord och hämtar en Ipad. Sen går han och sätter sig framme vid tavlan på sin stol. Värdbarnen står och väntar vid tavlan. Samlingen startar och efter dagens morgonsång ska man sjunga för ett barn som fyller år. Alla reser sig och sjunger Happy Birthday. Han står på pallen med Ipaden i handen och sjunger med i sången, sen sätter han sig medan de andra hurrar.

Vi har under observationerna sett att pojken med hjälp av dessa artefakter klarar av att sitta med under hela samlingen och vad vi kan se är också att han verkar delta i det som sker i samlingen. Pojken tittar både ner på sin Ipad, där han har en tim-stock som räknar

ner tills samlingen är slut, och upp på värdbarnen.

Något som kom upp i våra reflekterande samtal var, att pedagogerna medvetet hade arbetat med att barnen skulle acceptera olikheter. Enligt pedagogerna var det något som de diskuterat vid flertalet tillfällen.

**Exempel 10b** *Reflekterande samtal med pedagogerna 12/3*

**Pedagog 2:** Ja vi hade en precis, det var alldeles efter att vi ordnat det igen då efter sportlovet, då satt han i och för sig med Ipaden men då var det ett eller två barn som frågade ”varför får han ha Ipaden och så”. Och då hade vi en jättebra diskussion om det. Då pratade vi om olika behov och hur man har och då sa vi det att t.ex. några har sina hörapparater och jag har ofta migrän och kan ha det lite sådär och ja man tog upp några exempel och då förstod de. Och så var det liksom inget mer prat om det. Och det var inte för att utsetta någon eller tala om att det var ett problem. Det var inte på det planet heller.

Pedagogerna ger exempel på hur några barn får sitta på en speciell plats (på en pall vid sidan av eller i ett knä) för att klara av samlingen och vissa barn behöver ha något i sina händer. Pedagogerna är noga med att lyfta diskussioner med barnen om att alla är olika och mår bra av olika saker. På detta sätt upplever också pedagogerna att barnen inte tycker det är så konstigt om ett barn får en särskild plats. Det blir inte så mycket uppmärksamhet eller frågor omkring det, barnen har förståelsen för att vi är olika. Exempel 10 b visar att pedagogerna har en ambition om att skapa ett tillåtande klimat i förskoleklassen, där det är ok att ha olika behov.

## Diskussion

### Metoddiskussion

I denna studie undersöks samspelet mellan barn och pedagoger i den pedagogiska samlingen i en förskoleklass. Dessutom är syftet att studera hur pedagogerna reflekterar över samspelet med barnen, speciellt för de barn som hamnar i svårigheter. Vi valde att göra en kvalitativ studie med inspiration av etnografi, utifrån en sociokulturell ansats. Det anser vi har fungerat väl utifrån vårt syfte. Det sociokulturella perspektivet är en användbar utgångspunkt för att studera samspel och kommunikation. I en etnografisk metod är den deltagande observationen en självklar del och vi har kompletterat med reflekterande samtal.

### Deltagande observationen och videofilmningen

När det gällde observationerna så valde vi att videoobservera samlingsituationen med våra surfplattor. Nackdelen var att dessa samlingar var relativt korta, cirka 15 minuter och i början av studien var vi oroliga för att dessa observationer inte skulle leda till att vi skulle få in tillräcklig med underlag. Vi gjorde efterhand iakttagelser i våra videofilmer och insåg att underlaget var tillräckligt. Vi valde att videofilma båda två från olika håll, vilket var bra för oss, eftersom vi ville få med mer av samspelet mellan barn och pedagog. Vi har reflekterat över vår påverkan barn och pedagoger utifrån att båda videofilmade. Vår upplevelse var att barnen inte stördes av detta. Vi märkte redan vid första

observationstillfället att barnen inte i någon större utsträckning tog notis av oss. Ibland när något barn tappat fokus märkte vi att de tittade på oss en stund, för att sedan återgå till det som hände under samlingen. Vi funderade på om det är så att dagens barn är mer vana vid att filmas i många olika sammanhang, att de inte reagerar när de blir observerade och filmade.

Vid observationer av andras verksamheter, måste forskaren alltid göra det med en respektfull och ödmjuk inställning. Bjørndal (2005) skriver att när det gäller video- eller ljudupptagningar krävs det extra uppmärksamhet i etiska frågeställningar. Det går inte att helt smälta in och vår närvaro blir ett störande inslag. Vi hoppades att vår påverkan på pedagogerna skulle bli mindre efter några observationstillfällen och vår upplevelse är att de blev något mer trygga efterhand. Men i situationer, där det händer något oförutsett och det inte blir som planerat, blir det naturligt att det uppstår ett visst mått av stress. Det kan vara att det saknas ordinarie personal eller att det händer något med ett barn och pedagogen behöver gå iväg från samlingen. Det kan också vara att det kommer in någon i rummet eller att telefonen ringer. Alla sådana moment är störande och flera av barnen tappar koncentrationen.

För videofilmningen med surfplattor var det en fördel att vi hade gjort en pilotstudie innan. Den gjorde att vi förberedde oss genom att komma tidigare. Fördelen med att videofilma är att vi fick med mycket mer i jämförelse med att enbart göra fältanteckningar. Efter varje gång vi tittade på den inspelade observationen såg vi nya saker som hände i relationerna mellan pedagog/barn och barn/barn.

## **Reflekterande samtalen**

Vid något tillfälle var endast en av pedagogerna närvarande vid det reflekterande samtalet. Vid samma tillfälle blev vi avbrutna efter halva tiden och vi fick avsluta samtalet. Efter att först videofilmat med en surfplatta, filmade vi därefter båda två, vilket gjorde att vi bättre kunde få med vad som hände. När vi tittade på filmerna efter observationerna och tillsammans med pedagogerna reflekterade över innehållet märkte vi att pedagogerna kom med mycket tankar och att det kändes som vi inte skulle gå in och ”styra” samtalet så mycket. Vår roll i dessa samtal skulle vara att försöka lyfta saker vi sett eller inte sett. Efter det första samtalet märkte vi att vi var på väg att ta på oss en handledande roll, därför backade vi för att inte påverka pedagogerna i deras reflektioner. Detta kan ha lett till att vi missade att följa upp tankar och frågeställningar som uppkom under våra samtal med pedagogerna. Vår utgångspunkt har varit att försöka få svar på de frågor vi ställt oss när vi bestämde syftet med undersökningen. Vår förförståelse gör att det finns en risk att vi tappar de ”nyfikna” frågorna och att våra egna pedagogiska erfarenheter gör att vi nästan tar på oss rollen som en handledare. Detta har vi reflekterat över och diskuterat mycket under arbetets gång. En samtalsledaren i en forskningsstudie intar en professionell roll vilket bör göras med inlevelseförmåga och ha ett ödmjukt och vänligt sätt (Kvale och Brinkman 2014; Engquist, 1996).

## **Bearbetningen och analysen**

Innan vi börjar en sådan här undersökning så måste vi lyfta fram det vi vet om fenomenet. I vårt fall handlade det om vilka kunskaper och erfarenheter vi hade. Det fanns en risk att vi kunde ta saker för givna, vilket kan leda till att vi i analysen tolkar in sådant

som inte finns. Det är inte möjligt att vara helt opartiska med tanke på att vi har lång erfarenhet av arbete i förskoleklass och detta kan påverka vår tolkning av resultatet. Det handlar om att under hela analysarbetet ifrågasätta och reflektera över det vi ser.

Transkribering är tidskrävande men nödvändigt för att kunna göra en trovärdig analys av det insamlade materialet. Vi märkte att den analytiska processen startade i och med transkriberingen vilket också Kvale och Brinkmann (2014) påtalar. I analysarbetet har vi haft nytta av det som Aspers (2011) kallar för kodning, då materialet bryts ner i olika delar. Dessa placerade i olika teman, som ändrades, flyttades och fick olika rubriker flera gånger. Vi märkte var att det var nödvändigt att lyssna och titta på det inspelade materialet flera gånger under transkriberingen då det framkom ny information varje gång. Det hände även i ett senare skede att vi var tvungna att gå tillbaka om något i det utskrivna materialet verkade oklart och det gjorde att vi insåg vikten av att spara det inspelade materialet tills arbetet är avslutat.

## **Resultatdiskussion**

I denna studie har vi haft som syfte att undersöka samspelet mellan barn och pedagoger i den pedagogiska samlingen i *en* förskoleklass. Dessutom är syftet att studera hur pedagogerna reflekterar över samspelet med barnen i samlingssituationen, i synnerhet när de hamnar i svårighet.

För att precisera syftet använde vi frågeställningarna; Hur samspelar pedagogerna med barnen i samlingen? Hur påverkar miljön samspelet mellan pedagog och barn? Hur reflekterar pedagogerna över hur samlingar genomförs samt hur samspelet med barn sker?

## **Samspel**

### **Kommunikation**

Vi kunde under våra observationer se hur pedagogerna i vår studie bjuder in barnen till kommunikation genom sitt sätt att bemöta dem. Det handlar om hur de pratar, i vilket tonläge de kommunicerar, eller att pedagogerna sätter sig ner så att de kommer i samma höjd som barnen. Detta gör att pedagogerna får ögonkontakt och maktrelationen blir mer balanserad. Vi såg i videoobservationerna att i de fall något barn avvek eller behövde hjälp och stöd i att få tillbaka fokus på det som hände i samlingen, använde sig pedagogerna av kroppskontakt. Det kunde röra sig om en hand på axeln eller att försiktigt föra barnet till sin plats. Vid de tillfällen där vissa barn protesterade genom att avvika, fungerade pedagogernas förhållningssätt och beskrivna artefakter på så vis att barnen åter fick fokus på samlingens innehåll. Vi märkte inte av några större protester från barnen och vår uppfattning är att pedagogernas interaktion med barnen och det tillåtande klimatet gör att barnen tillåts vara olika. Precis som Säljö (2014) påpekar att det är betydelsefullt med en tillåtande och uppmuntrande miljö för att gynna barns utveckling i samspelet. Med hjälp av fysiska och intellektuella redskap, som vi tar till oss i samspelet, lär vi oss tolka vår omvärld.

Det vi också reflekterade över är de situationer, där barnen hamnade i svårigheter som värd barn. Pedagogernas roll blev i det samspelet inte lika tydlig. Barnen signalerade genom kroppsspråk en osäkerhet och sökte ögonkontakt med den pedagog som stod

närmast. Pedagogen stod vid dessa tillfällen inte bredvid barnen. Pedagogerna diskuterade under våra reflekterande samtal om hur och när de skulle gå in och stötta barnen. Detta ledde kanske till en osäkerhet i pedagogernas agerande. Vår uppfattning är att barnen i den situationen lämnades "ensamma" och pedagogen tog inte ansvar för att samspelet skulle fungera bra. Kanske hade det kunnat undvikas om pedagoger och barn förberett och planerat samlingen tillsammans. På så vis hade även barnens delaktighet ökat. Scenens utformning gör att alla barns blickar är riktade framåt på de barn som håller i samlingen och detta kan förmodligen också påverka hur värd barnen upplever situationen.

Simeonsdotter Svensson (2009) betonar vikten av att pedagoger har kunskap om samspel kommunikation, delaktighet och lärande, när det gäller barns olika sätt att erfara och hantera svårigheter i förskoleklassens pedagogiska samling. Hon såg i sin studie att barnen protesterade i de situationer som de upplevde som svåra eller där ingen form av delaktighet förekom. Detta blev ett sätt för barnen att hitta en utväg, enligt Simeonsdotter var barnens syfte med protesten att den skulle ge dem uppmärksamhet från pedagogerna i den situation de upplevde som svår. Rubinstein Reich (1996) såg också i sin forskning att det fanns ett utrymme för barnen att protestera och inte helt följa de krav som fanns i samlingarna. Ett sätt kunde vara att barnet lämnade och satte sig utanför cirkeln eller att helt enkelt vägra delta i aktiviteten. Hon menar att det uppstår dilemma när pedagogerna ska leda samlingen och samtidigt ta hänsyn till de olika behov barnen har. Vi märkte i vår studie att det var ett tillåtande klimat i klassrummet. Om ett barn behövde röra på sig, lät pedagogerna barnen göra det. De andra barnen verkade inte heller störas av detta. Pedagogerna försökte fånga upp de barn som avvek genom frågor eller en vinkande hand och de använde sig aldrig av tillsägelser i dessa lägen. Hundeide (2003) resonerar kring något han kallar det intersubjektiva rummet, exempelvis klassrummet som kan vara både inkluderande eller exkluderande. Det beror på de styrmekanismer som kan finnas där och pedagogerna kan genom att ha ett bekräftande och inlevelsefullt förhållningssätt bidra till ett klimat där eleverna känner sig trygga. På samma sätt kan en pedagog som är okänslig för elevernas behov, skapa en atmosfär som präglas av ångest och misslyckande. Enligt det sociokulturella perspektivet lär vi oss i samspel med andra och en tillåtande och uppmuntrande miljö gynnar lärandet (Säljö, 2014). Vi märkte vid några tillfällen i vår studie att barn avvek från samlingen. Det går inte för oss att veta orsaken till att vissa barn i vår studie protesterade genom att avvika, men möjliga orsaker kan vara att de upplever samlingen för svår, ointressant eller att barnet har stort rörelsebehov.

## **Delaktighet**

Det som framkommit under våra samtal, var att pedagogerna lägger stor vikt vid barnens delaktighet och tänker utifrån ett barnperspektiv. De vill utgå från barnens intressen både vad det gäller tema och miljö i klassrummet. Saker rörande samlingens struktur har barnen varit med och påverkat, som lugn musik i början. När det gäller samlingarna har barnen önskat att ha kvar samlingen för de vill veta hur dagen ser ut. Barnen hade i utvecklingssamtalen föregående termin uttryckt önskemål att samlingen skulle vara kvar. Vad vi kan förstå är utvecklingssamtalen som pedagogerna hade med barnen, ett tillfälle där barnen till viss del ges möjlighet att påverka innehållet. Åberg och Lenz Taguchi (2005) anser att det är av stor vikt i arbetet med barns delaktighet, att ge barn tillfällen där de får uttrycka sina åsikter och blir lyssnade på. Resultatet i en studie som Eriksson (2009) gjort i förskolan visade att när barnen fick vara med och ta beslut skulle

det stämma överens med pedagogernas önskemål. Författaren efterlyser ett möjlighetsinriktat förhållningssätt där delaktighet handlar om att pedagogen tar tillvara barnens intresse och att de aktivt får delta i samspelet. I vår studie visade det sig att pedagogerna är på god väg, de lyssnade in barnens önskemål att behålla samlingen, fast de själva var tveksamma att behålla den. En utveckling till ett möjlighetsinriktat förhållningssätt skulle kunna vara att låta barnen vara delaktiga i hela processen genom att vara med i planeringen av samlingens innehåll.

Vi såg vid flera tillfällen hur vissa av värdbarnen verkade uppleva obehag när de kom till det moment, som handlade om att räkna ut hur många barn som var närvarande. De tittade ner i golvet, skruvade på sig och sökte pedagogernas hjälp med blicken. Att barn hamnar i svårigheter vid upprowsmomentet i samlingar är något som även Zaghawan och Ostrosky (2011) konstaterade i sin forskning. De såg både barn som får svårigheter att hålla fokus och barn som upplever att de inte klarar av att räkna och behöver stöttning från pedagogerna. De ansåg att pedagogerna behöver reflektera över vilka krav som ställs på barnen i dessa lägen. Pedagogerna i vår studie reflekterade över sin roll i dessa moment. Deras upplevelse var att de i sin pedagogroll var alltför snabba med att gå in och hjälpa barnen så att det skulle bli ”rätt”. De ville komma bort ifrån rätt och felkänslan och försöka få barnen att lösa det själva på sitt vis. Kan det vara så att pedagogerna, i god vilja för att få barnen att utvecklas, missar att de kanske ställer för höga krav på barnen i denna situation. Uppgiften blev därmed för svår för barnen att klara av på egen hand och pedagogens roll i den situationen blev otydlig. När vi startade vår studie var momentet med att barnen ledde samlingarna själva nytt, vilket kanske ledde till en osäkerhet både bland pedagoger och barn. Pedagogerna uttryckte att de arbetade med delaktighet. Vi tolkar det som att deras ambition var att få barnen delaktiga i samlingen på ett mer aktivt sätt genom att låta dem vara värdbarn. Pramling Samuelsson och Sheridan (2003) belyser vikten av att pedagoger arbetar utifrån barns perspektiv och enligt författarna är utvärdering ett sätt för pedagogerna att upptäcka huruvida de arbetar utifrån det eller inte. Om pedagogerna i vår studie hade gjort en utvärdering tillsammans med barnen kanske det framkommit att vissa moment upplevdes som svåra.

Emilsson och Johansson (2013) belyser vikten av delaktighet i sin forskning. De såg pedagoger som uppmuntrade barns delaktighet, men tar också upp dilemmat kring barns delaktighet vid samlingen. Pedagogerna vill att alla barn ska vara med i samlingen, samtidigt ska deltagandet ske utifrån barnens behov. I en samling har barnen olika förutsättningar och tar för sig på olika vis. Emilsson och Johansson menar att det finns en fara att barn blir passiva i samlingen och bara sitter och väntar. Det fanns i vår studie ett barn som med hjälp av Ipad deltog i samlingarna. Frågan är hur barnet själv upplevde detta. Var det en möjlighet för honom att delta i gemenskapen och vara en i gruppen, eller satt han bara med i samlingen och väntade på att den skulle ta slut? Åberg och Lenz Taguchi (2005) skriver att det kan vara värt att tänka över om alla barn måste vara med hela tiden i samlingen. Vi menar att det är av bra att pedagogerna reflekterar över syfte och innehåll i samlingen, så att det inte bara går på rutin, men samtidigt kan vi se att det som Stensmo (2000) kallar *individualisering*, är något som pedagogerna använder sig av i sitt ledarskap. Det handlar om att ge särskilda anpassningar för att möta barnen utifrån deras olika behov.

### **Lärandemiljöns betydelse för samspelet**

Strandberg (2006) diskuterar ur ett Vygotskijperspektiv, den klassiska klassrumsmiljön

och då får rummet betydelse för lärandet. Vi behöver släppa in barnen i planerandet av hur rummet ska se ut. Det blir lätt att pedagogerna bestämmer hur eventuella ommöbleringar ska göras, istället för att låta barnen bli delaktiga i den processen. I vår studie hade pedagogerna köpt in nya möbler och enligt vad de själva uttryckte, valt scenen medvetet för att barnen lättare skulle kunna koncentrera sig på det som hände framme vid tavlan och att det skulle bli mindre rörigt. Vi anser att det å ena sidan vara bra att barnen har sin uppmärksamhet riktad framåt, men å andra sidan kan det bli ett hinder i kommunikationen. Framförallt när vi tänker på de barn som kan hamna i svårighet att behålla koncentrationen. Strandberg (2006) tar upp att när lärande ska ske genom samtal och diskussioner är det en fördel att *sitta i en cirkel*. Vi ser varandra och då blir kommunikationen lättare och vi bidrar gemensamt till varandras lärande. Det blir svårt att skapa det gemensamma lärandet när barn sitter på så vis att de inte kan se varandra. Det är intressant utifrån Strandbergs tankar att reflektera över vilken påverkan valet av scenen har i samlingen. Frågan är om värdbarnen hade fått en annan upplevelse av sitt uppdrag om samlingens form varit en cirkel och de inte hade haft allas blickar riktade mot sig. Detta hade möjligtvis också inneburit att pedagogerna funnits intill värdbarnen istället för att som nu, stå en liten bit bort. Det skulle kunnat påverka samspelet i en positiv riktning.

Det är också intressant är att reflektera över hur situationen blivit kring de barn som pedagogerna ansåg hamnade svårigheter och utifrån det fick speciella platser. Hade de bättre klarat av att sitta i en ring eller hade de fortfarande behövt speciella platser? Eftersom inte alla barn fick plats på scenen i vår studie var pallar utplacerade bredvid denna. Fördelen med sådana platser skulle kunna vara att det inte blev lika tydligt när något av barnen behövde en speciell plats.

Körling (2012) påpekar att det är betydelsefullt att visa respekt för det lärande som pågår i ett klassrum. Det blir till ett hinder om andra pedagoger kommer in i klassrummet för att tala med undervisande pedagog eller någon elev eller för att hämta saker. Sådana situationer gör att fokus försvinner från lärandesituationen. Pedagogen har ett ansvar i sitt ledarskap att verka för en lärandemiljö med så få störningsmoment som möjligt. Det kan handla om att stänga av mobiler, komma överens med kollegor och föräldrar vilka rutiner som ska gälla när samlingen pågår. För oss blev det tydligt att både barn och pedagoger i vår studie blev störda av sådana avbrott. Vid flera tillfällen ledde detta till att både pedagoger och barn förlorade fokus och pedagogerna fick arbeta lite extra på samlingens innehåll. Med ett tydligare ledarskap från pedagogerna, där de visar vilka regler och rutiner som gäller, hade flera av dessa situationer inte behövt uppstå.

## **Samlingens innehåll och struktur**

Vi har funderat över samlingens struktur, men även över dess innehåll. I vår studie bestod samlingen av, att tala om hur många som var sjuka eller lediga och utifrån det få reda på hur många barn som var närvarande. Enligt pedagogerna var syftet att skapa en vi-känsla. Pedagogerna i vår studie lade vikt vid att samlingen skulle ha en bra struktur och tydlig start. Under studiens gång reflekterade pedagogerna över inledningen och gjorde förändringar för att förbättra genom att exempelvis starta med en "God morgonsång". Vi såg hur denna förändring tydliggjorde för barnen att samlingen startade och hjälpte på så vis värdbarnen. I vårt fall såg vi positiva effekter, men det kan också som Körling (2012) anser, finnas en risk att fokusera på ordningen och låta rutinerna runt omkring bli det mest centrala. Det kan leda till att pedagogerna då mister fokus på in-

nehållet och barnen inte vet varför de sitter där. Syftet blir inte tillräckligt tydligt. Simeonsdotter Svensson (2009) betonade utifrån sin studie vikten av ett barnperspektiv i förskoleklassverksamheten i allmänhet och i den pedagogiska samlingen i synnerhet. Vi tänker också att detta är något man behöver tänka på när samlingen planeras, både när det gäller syfte och innehåll. Pedagogerna reflekterade över strukturen och hur de skulle göra för att få det att fungera på ett bra sätt. Vi har funderat om detta ledde till att pedagogerna omedvetet glömde att reflektera över samlingens innehåll.

Simeonsdotter Svensson (2009) skriver att när sexårsverksamheten flyttades till skolan genom förskoleklassens bildande, var ett av skälen att förskolepedagogiken skulle genomsyra skolans verksamhet. Mycket av den kritik som riktats mot förskoleklassens verksamhet har varit att den blivit allt för skolifierad. Forskaren har i sin avhandling kunnat konstatera att leken inte är en integrerad del av samlingen. I vår studie såg vi inte att pedagogerna integrerade leken i lärandet under samlingsstunderna. Påverkas pedagogerna omedvetet av att befinna sig i skolmiljö? Samhällets förväntningar kan också ha betydelse för innehållet och form i förskoleklassverksamheten anser Johansson och Pramling Samuelsson (2006). Huruvida lek och lärande ges möjlighet att interagera beror på de diskurser som förskoleklassen befinner sig i. Författarna anser att pedagoger inom skola och förskola bör se leken utifrån det livslånga lärandet. Herrlin, Franck och Ackesjö (2012) belyser dilemmat med att förskoleklassen inte har några tydligt beskrivna mål om innehållet. Detta kan vara en bidragande orsak till att leken lyser med sin frånvaro.

## Reflektion

Pedagogerna har reflekterat över sin egen roll när det gäller att lyssna in och följa upp det barnen säger och samtidigt hjälpa dem att hålla fokus på samlingens tänkta innehåll. Pedagogerna vill följa upp barnens de spontana frågor och tankar som kommer upp i samlingen. Samtidigt anser de att det är en balansgång, eftersom det kan uppstå svårigheter för barn att hålla fokus på det som samlingen egentligen ska handla om. Utifrån ett barns perspektiv är dessa frågor och tankar relevanta, men kan bli ett dilemma för pedagogerna.

Flera forskare är överens om det är betydelsefullt att pedagoger reflekterar över lärandesituationen (Stensmo, 2000; Åberg & Lenz Taguchi, 2005; Körling, 2012; Housego, E., & Burns, C. 1994; Zaghawan, H. Y., & Ostrosky, M. M. 2011). I vår studie säger pedagogerna att de arbetar ganska mycket med reflektion tillsammans med barnen. Ett exempel var när de planerade och reflekterade över idrottslektionen. Däremot önskade pedagogerna att det fanns mer tid att reflektera tillsammans som pedagoger. Pedagogerna visar på en medvetenhet om reflektionens betydelse och vi kunde se hur det yttrade sig i pedagogernas förhållningssätt, särskilda anpassningar för vissa barn och ambition om ett delaktighetsfrämjande arbetssätt. Samtidigt såg vi tillfällen då barnen hamnade i svårigheter genom att innehållet blev för abstrakt eller svårt och barnperspektivet försvann. Frågan väcks om mer tid till reflektion och handledning av specialpedagog hade motverkat detta. Under våra gemensamma samtal reflekterade pedagogerna aktivt och försökte hitta nya lösningar i lärandesituationen och vi har sett att vår studie till viss del bidragit till att få igång reflektioner över samlingens struktur och till viss del även över dess innehåll.



## **Specialpedagogiska implikationer**

Ur ett specialpedagogiskt perspektiv framhåller Simeonsdotter (2009) att det är av vikt att se över hur samlingens form och innehåll kan förändras, så att barn ska kunna uppleva att miljön är stimulerande och lärande. Om pedagogerna ska försöka möta alla barn och deras behov, behövs det en anpassning av innehåll och arbetssätt. Vi tror att det i den förskoleklass vi studerat, finns en möjlighet att utveckla samlingen om pedagogerna får tid för reflektion och handledning. Vilket på så vis skulle förebygga att svårigheter uppstår. Detta tar också Ahlberg (2007 b) upp och anser att reflekterande samtal kan leda till pedagogisk utveckling. Pedagogers förhållningssätt gentemot barn i svårigheter betyder mycket för hur barnets upplever sin situation och hur det kommer att utvecklas. Genom handledning av specialpedagog får pedagogen möjlighet att reflektera över sitt arbete och se vilka förbättringar som kan göras. Att ha ett reflekterande arbetssätt är gynnsamt för förhållningssättet gentemot barn i svårigheter.

Ahlberg (2001) menar att det inte finns generella lösningar hur arbetet med att stödja barn i svårigheter ska se ut, men det gäller att hitta sätt för att kunna hantera barns olikheter. Man måste utgå från barns egen förståelse och erfarenheter för att utifrån dessa utveckla barnens egna resurser. Verksamheten behöver vara både variationsrik och strukturerad för att kunna skapa en miljö som både tar vara på elevens lust att lära och ger en möjlighet för eleven att ta ansvar för det egna lärandet. Det är svårt för oss att uttala oss om hur variationsrik verksamheten är i den förskoleklass vi studerat. Vi har endast deltagit i morgonsamlingen, som är en liten del av verksamheten, men då har vi sett att flertalet av barnen mest sitter still och lyssnar, förutom när de svarar på de frågor som värd barnen ställer till dem. Det blir ett dilemma om samlingen både skall vara variationsrik och inge trygghet med en struktur som barnen känner igen.

Ahlberg (2007 a) lyfter fram det kommunikativa relationsinriktade perspektivet som visar på hur lärande, kommunikation och delaktighet hör ihop och bör ses i ett sammanhang. I vår studie har vi sett hur lärandemiljön, pedagogers medvetna förhållningssätt och barns delaktighet påverkar huruvida svårigheter uppstår eller inte. Detta får vi också belägg för i Nilholm (2012) när han menar att god kvalitet på undervisningen kan förhindra att barn hamnar i svårigheter. Det specialpedagogiska arbetet bör inriktas mot det förebyggande arbetet i stället för att handla om olika särlösningar där barnet exkluderas. Detta betyder att ett reflekterande arbetssätt har stor betydelse för hur lärandemiljön kan utvecklas för tillgodose alla barn olika behov.

## **Fortsatt forskning**

Vi har under vårt arbete med denna studie märkt att det inte finns så mycket forskning om förskoleklassen. Simeonsdotter Svensson (2009) belyser detta och gav oss uppslaget för denna uppsats. Det hade varit intressant att kunna göra en studie likt denna, utökad till fler förskoleklasser, dels för att få ett större material, men även för att eventuellt kunna göra en jämförelse mellan olika områden. Ser det annorlunda ut i ett område där förskoleklasserna till största delen består av barn med annat modersmål?

Det skulle också vara intressant att studera hur man kan använda leken som ett medel när det gäller samspel, kommunikation och delaktighet i förskoleklassens verksamhet i stort, men kanske i den pedagogiska samlingen specifikt.

En studie i styrdokumentens eventuella påverkan på innehållet i förskoleklassens verksamhet skulle också vara intressant att ta del av. Studier som fokuserar på samlingen och dess innehåll, men även av verksamheten i stort. Kanske hade dylika studier kunnat bidra till att förskoleklassen hittar sin "identitet" inom utbildningsväsendet.

Dessutom skulle det vara intressant att ta del av en aktionsforskning där reflekterande samtal används i ett förändringsarbete i förskoleklassens pedagogiska samling.

## **Slutord**

Den pedagogiska samlingen har och är en central del av verksamheten i både förskola och förskoleklass. Det kan upplevas av pedagogerna som ett dilemma att både ta hänsyn till det enskilda barnets behov och gruppens behov (Rubenstein Reich, 1996). Det kan också bli ett dilemma när barnens önskemål och pedagogernas mål med samlingen krockar.

Simeonsdotter Svensson (2009) påpekar att pedagoger som är helt fokuserade på uppgiften att leda samlingen, kan missa att barn hamnar i svårigheter, om uppgifterna är svåra eller abstrakta. Detta kan leda till att barnen inte får det stöd de behöver för att känna att de lyckas. Med utgångspunkt från barns perspektiv kan pedagogerna ta tillvara på barns delaktighet och ge dem möjlighet att påverka samlingens syfte och innehåll. På så vis finns möjligheten att förebygga att barn hamnar i svårigheter.

Vi har i vår studie sett hur pedagoger som tar tillvara barns delaktighet i samspelet och skapar ett tillåtande klimat där barn möts utifrån ett barnperspektiv skapar goda förutsättningar för att stödja barn som riskerar att hamna i svårigheter. Detta stämmer överens med Nilholms (2012) uppfattning av hur betydelsefullt ett förebyggande och främjande arbetssätt är utifrån ett specialpedagogiskt perspektiv.

## Referenslista

- Ackesjö, H. (2011). *Förskoleklassen: en ö eller en bro mellan förskola och skola?*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.
- Ahlberg, A. (2001). *Lärande och delaktighet*. Lund: Studentlitteratur.
- Ahlberg, A. (2007a) Specialpedagogik av idag, igår och imorgon. I I. Berndtsson, B. Persson & E. Ullstadius (Red), *Tema: Specialpedagogik. Pedagogisk forskning i Sverige* (s. 84-95).
- Ahlberg, A. (2007b)Handledning för förändring? Kroksmark, T. & Åberg, K. (red.), *Handledning i pedagogiskt arbete*. (s.241-268) (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Ahlberg, A. (2007c) Specialpedagogik- ett kunskapsområde i utveckling. I C. Nilholm & E. Björk-Åkesson (Red), *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna* (s. 17-27) Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Asp Onsjö, L. (2006). *Åtgärdsprogram - dokument eller verktyg?: en fallstudie i en kommun*. Diss. Göteborg : Göteborgs Universitet, 2006. Göteborg.
- Aspers, P. (2011). *Etnografiska metoder: att förstå och förklara samtiden*. (2., [uppdaterade och utökade] uppl.) Malmö: Liber.
- Björklid, P. & Fischbein, S. (2011). *Det pedagogiska samspelet*. (2., [kraftigt omarb.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Bjørndal, C.R.P. (2005). *Det värderande ögat: observation, utvärdering och utveckling i undervisning och handledning*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.
- Danielsson, L. & Liljeroth, I. (1996). *Vägval och växande: förhållningssätt, kunskap och specialpedagogik för yrkesverksamma hjälpare*. Stockholm: Liber.
- Dysthe, O. (2003). Sociokulturella teoriperspektiv på kunskap och lärande, I Dysthe, O . (red.), *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Dysthe, O., Igländ, M-A. (2003). Vygotskij och sociokulturell teori, I Dysthe, O . (red.), *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Emilson, A., & Johansson, E. (2013). Participation and gender in circle-time situations in pre-school. *International Journal of Early Years Education*, 21(1), 56-69. Hämtad 2015-02-05 från <http://search.proquest.com/docview/1373087557?accountid=11162>
- Engquist, A. (1996). *Om konsten att samtala: en bok för människor i kontaktyrken*. (3., [omarb.] uppl.) Stockholm: Rabén Prisma.
- Eriksson, Anette. (2009) Barns delaktighet i förskolan. Sandberg, Anette. (red.) *Med sikte på förskolan: barn i behov av stöd*. (s.203-220) (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

- Fangen, K. (2005). *Deltagande observation*. (1. uppl.) Malmö: Liber ekonomi.
- Fischbein, S. (2007) Specialpedagogik i ett historiskt perspektiv. I C. Nilholm & E. Björk-Åkesson (Red), *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna* (s. 17-27) Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Gjems, L. (2011). *Barn samtalar sig till kunskap*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur AB.
- Hallden, G. (2003) Barnperspektiv som ideologiskt eller metodologiskt begrepp. *Pedagogisk Forskning i Sverige* årg 8 nr 1–2 (s.12–23) issn 1401-6788
- Herrlin, K., Ackesjö, H. & Frank, E. (2012). *Förskoleklassens didaktik: möjligheter och utmaningar*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Hundeide, K (2003). *Det intersubjektiva rummet*, I Dysthe, O . (red.), *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Housego, E., & Burns, C. (1994). *Are you sitting too comfortably? A critical look at "circle time" in primary classrooms* Hämtad 2015-01-08 från <http://search.proquest.com/docview/62815424?accountid=11162>
- Johansson, E. & Pramling Samuelsson, I. (2006) *Lek och läroplan- Möten mellan barn och lärare i förskola och skola*
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (3. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Körling, A. (2012). *Nu ler Vygotskij: eleverna, undervisningen och Lgr 11*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.
- Lumholdt, H. & Klasén McGrath, M. (2006). *Förskoleklassen: i en klass för sig*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Nilholm, C. (2007). *Perspektiv på specialpedagogik*. (2., [omarb.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Nilholm, C. (2012) *Barn och elever i svårigheter: en pedagogisk utmaning*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Pramling Samuelsson, I. & Sheridan (2003) Delaktighet som värdering och pedagogik. *Pedagogisk forskning i Sverige*. årg 8 nr 1–2 (s.70–84) issn 1401-6788
- Rosenqvist J. (2007) Några aktuella specialpedagogiska forskningstrender. I C. Nilholm & E. Björk-Åkesson (Red), *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna* (s. 36-47) Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Rubinstein Reich, L. (1996). *Samling i förskolan*. Lund: Studentlitteratur.

Simeonsdotter Svensson, A. (2009). *Den pedagogiska samlingen i förskoleklassen: barns olika sätt att erfara och hantera svårigheter*. Dissertation, Göteborg, Göteborgs universitet 2009. Göteborg.

Simeonsdotter Svensson, A. (2014). Circle time in pre-school class: A study about six-year-old children and their experiences of participation in two different circle times. *International Journal of Elementary Education* 2014; 3(4): 98-104

Skollag, SFS 2010:800. Förskoleklassen 9 kap. §2. Utbildningsdepartementet.

Stensmo, C. (2000). *Ledarstilar i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur

Strandberg, L. (2006). *Vygotskij i praktiken: bland plughästar och fusklappar*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.

Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. (2. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Svenska Unescorådet (2006). *Salamanca-deklarationen och Salamanca +10*. [Stockholm]: Svenska Unescorådet.

Sverige. Skolverket (2000). *Förskoleklass - 6-åringarnas skolform?: integration förskoleklass - grundskola - fritidshem : Skolverkets delrapport nr 2 till regeringen*. Stockholm: Skolverket.

Sverige. Skolverket (2011 a). *Särskilt stöd i grundskolan: en sammanställning av senare års forskning och utvärdering*. (Rev. [utg.]). Stockholm: Skolverket.

Sverige. Skolverket (2011 b). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket.

Sverige. Skolverket (2013). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket.

Säljö, R. (2014). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. (3. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Thomsson, H. (2010). *Reflexiva intervjuer*. (2., [rev. och uppdaterade] uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Zaghlawan, H. Y., & Ostrosky, M. M. (2011). Circle time: An exploratory study of activities and challenging behavior in head start classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 38(6), 439-448. Hämtad 2015-02-05 från <http://search.proquest.com/docview/860366355?accountid=11162>

Åberg, A. & Lenz Taguchi, H. (2005). *Lyssnandets pedagogik: etik och demokrati i pedagogiskt arbete*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.



# Bilaga 1

## Samtyckesblankett till vårdnadshavare

Hej,

Vi heter Ingrid Nilsson och Carin Arundel och läser på Specialpedagogiska programmet på Göteborgs Universitet. Vi är båda förskollärare och har erfarenhet från arbete i förskoleklass. Under våren 2015 ska vi skriva en magisteruppsats och vi har valt att studera den pedagogiska samlingen i förskoleklassen. Studien ska handla om samspelet mellan barn och pedagog och delaktighetens betydelse när barn hamnar i svårigheter under den pedagogiska samlingen. Vi kommer att observera samlingen och därefter ha reflekterande samtal med pedagogerna. Vi har därför en önskan om att filma samlingarna i syfte att använda som underlag i dessa samtal. Barnen som deltar i denna studie kommer att förbli anonyma. All information som kan visa på identitet, såsom namn på barn och skola kommer inte att nämnas i studien. Det insamlade materialet behandlas konfidentiellt och förstörs när vårt arbete med uppsatsen är klart.

Om Ni har frågor får ni gärna kontakta oss via mejl eller telefon.

Tack på förhand!

*Ingrid Nilsson*

*Carin Arundel*

[ingridnilsson@comhem.se](mailto:ingridnilsson@comhem.se)

mobil. 0707- 69 19 80

mobil. 0704 - 48 22 09

[clerstrom@hotmail.com](mailto:clerstrom@hotmail.com)

Göteborg 2013-12-16

---

Talongen lämnas till ansvarig pedagog i ditt barns förskoleklass.

Markera med **x** nedan

Jag har tagit del av informationen och tillåter att mitt barn medverkar i studien. \_\_\_\_\_

Jag har tagit del av informationen och tillåter inte att mitt barn medverkar i studien. \_\_\_\_\_

Barnets namn: \_\_\_\_\_

Vårdnadshavares underskrift: \_\_\_\_\_

Ort och Datum: \_\_\_\_\_