



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

Den pedagogiska måltiden

En etnografi från en engelsk förskola

Josina Gustavsson
Förskolläraryrket



Uppsats/Examensarbete: 15 HP
Kurs: LÖXA1G
Nivå: Grundnivå
Termin/år: HT/2014
Handledare: Maj Asplund Carlsson
Examinator: Jan Gustafsson
Kod: HT14-2920-030-LÖXA1G

Nyckelord: Pedagogisk måltid, lärande, sociokulturell teori, förskola, EYFS

Abstract

Temat för denna studie är vilka kunskaper den pedagogiska måltiden ger barnen och vilka möjligheter till lärande som barnen erbjuds. Syftet med denna studie var att bidra till att lyfta fram den pedagogiska måltidens potential. Med hjälp av en litteraturgenomgång och egna observationer har mitt mål varit att öka på min förståelse om vilka kunskaper barn visar på och utvecklar under den pedagogiska måltiden. Studien har baserats på tre frågeställningar; Vilka möjligheter till lärande ger pedagogerna barnen i samband med den pedagogiska måltiden på den aktuella förskolan? Vilka möjligheter och begränsningar finns det i måltidssituationen på den aktuella förskolan? Hur tillvaratas barnens initiativ och nyfikenhet i den pedagogiska måltiden på den aktuella förskolan?

Litteraturgenomgången inkluderade artiklar om etnografi, läroplaner, tidigare forskning inom området samt annan lämplig litteratur. Studien, som är kvalitativ, med en etnografisk metod har fullföljts med observationer och intervjuer på en förskola i England. Observationerna har analyserats utifrån den sociokulturella lärandeteorin. Ett återkommande begrepp inom denna teori vars utgångspunkt är att lärande sker genom socialt samspel och genom språket är närmaste utvecklingszonen som beskriver det avstånd mellan de kunskaper ett barn kan tillägna sig på egen hand och vad barnet kan tillägna sig i samspel med andra barn och med vuxna.

Resultatet av studien redovisas under fem teman. Det jag har funnit är att pedagogerna stävar efter att stötta barnen i deras lärande och utveckling genom utforskande samtal när det finns tid över till det. I dessa samtal ställer pedagogerna följdfrågor och reflekterar tillsammans med barnen kring olika fenomen. Detta engagemang skulle kunna få ett ännu större genomslag om mindre tid behövdes för att upprätthålla normer. Slutligen uppmuntras barnens initiativ och nyfikenhet av pedagogerna genom att pedagogerna utmanar barnens fantasi med en uppmuntrande attityd vilket vittnar om ett barnperspektiv.

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

FÖRORD	4
1 INLEDNING	5
2 SYFTE OCH PROBLEMFÖRMULERING	5
3 TIDIGARE FORSKNING	5
3.1 Miljöns roll	6
3.2 Begreppet pedagogisk måltid	7
3.2.1 Historisk bakgrund	7
3.2.2 Riktlinjer från livsmedelverket.....	7
3.2.3 Måltiden idag.....	7
3.3 Två olika läroplansteorier	8
3.3.1 Läroplanen för förskolan	8
3.3.2 Early Years Foundation Stage.....	8
3.3.3 Möjliggörande miljöer.....	9
3.4 Barns perspektiv	9
3.5 Barnperspektiv	9
4 TEORETISK ANKNYTNING	10
4.1 Sociokulturell teori	10
4.2 Språkets roll för lärandet	11
5 DESIGN, METODER, TILLVÄGAGÅNGSSÄTT	12
5.1 Ansats	12
5.2 Etnografi	13
5.3 Val av förskola	15
5.3.1 Pilot	15
5.3.2 Miljön	15
5.3.3 Lärdomar	15
5.4 Observationer	16
5.4.1 Spaltdokumentation.....	16
5.4.2 Planering och utförande	16
5.5 Intervjuer	17
5.6 Studiens tillförlitlighet	17
5.6.1 Reliabilitet	18
5.6.2 Validitet.....	18
5.6.3 Generaliserbart	18
5.7 Etiska överväganden	19
5.7.1 Medgivanden.....	19
5.8 Studiens begränsningar	19
6 RESULTAT	21
6.1 Matsalen	21

6.2 Dukat bord	22
6.3 Ålder	22
6.3.1 ”Nämen inte nu igen!”	22
6.3.2 ”I dag får det bli vila”	23
6.4 Mål och möjlighet	25
6.5 Normer	25
6.5.1 ”Alla ska göra samma sak samtidigt”	25
6.5.2 ”Nu sitter alla ner. Varsågod!”	25
6.6 Barnens möjlighet till påverkan	26
6.6.1 ”Måste man äta även om man inte är hungrig?”	26
6.6.2 ”Jag vill faktiskt inte ha mer mat”	27
7 SLUTDISKUSSION	28
7.1 Pedagogiska konsekvenser	29
7.2 Framtida forskning	29
REFERENSLISTA	30
BILAGA 1	
BILAGA 2	

Förord

Jag vill ta chansen att rikta ett tack till Adlerbertska stipendiefonden som genom att bevilja mig stipendium för praktik och uppsatsarbete i England har gett mig möjligheten att genomföra denna studie. De positiva erfarenheter det har inneburit för mig på ett professionellt och ett personligt plan går inte att överdriva.

Jag vill även tacka:

Elin Andersson You, Anita Jonsson, Ylva Norén och Teysir Subhi som med ett mycket stort tålamod läst och gett feedback på mina uppsatser och arbeten under hela min utbildning.

Ann-Kristin Asplund med arbetslag som har gjort mycket mer än vad uppdraget kräver och fungerat som ett bollplank och en mentor både under och utanför den verksamhetsförlagda delen av min utbildning.

Shawanda Stockfelt med familj som med sina akademiska kunskaper, sin gästfrihet, sin lekfullhet, och sin vänskap har blivit en del av min familj, thank you!

Viktigast av allt för mig, är att rikta ett stort tack till min älskade familj som de senaste tre åren har fått stå ut med att jag har suttit med näsan i böckerna både på helger och födelsedagar och missat dop, bröllop och begravningar. Tack för att ni har stöttat och sporrat mig och alltid påmint mig om varför jag studerar.

1 Inledning

En stor del av barnets grundläggande inställning och relation till mat grundläggs under barnets tidiga år. Sepp, Abrahamsson och Fjellström (2006) menar att dessa beteenden och attityder ofta kommuniceras vidare i en ordlös kommunikation under måltidsituationen. De flesta barn i Sverige tar del av denna socialiseringsprocess i förskolan. I den studie som Sepp, Abrahamsson och Fjellström genomförde om svenska pedagogers syn och inställning till den pedagogiska måltiden framkom det att pedagogerna inte fått någon utbildning eller handledning gällande den pedagogiska måltiden, vilket har lett till att många upplever en ambivalens kring hur de förväntas vägleda barnen (Sepp et al., 2006).

Eriksson Barajas, Forsberg och Wengström (2013) menar att en vanligt förekommande uppfattning är att barn ofta inte är medvetna om de kunskaper som de har. Barn kan ha djupa kunskaper om ett flertal områden utan att själva ha reflekterat över det. Utgångspunkten i detta arbete är att den pedagogiska måltiden är ett tillfälle där barnen får visa på kunskaper och färdigheter som de kanske inte själva reflekterar över att de faktiskt har. Med hjälp av den kvalitativa ansatsen, där forskaren strävar efter att beskriva, förstå, förklara och tolka ett fenomen, ämnar jag öka på min förståelse om vilka kunskaper barn visar, uppnår och utvecklar under den pedagogiska måltiden (Eriksson Barajas et al., 2013).

Syftet med denna rapport är att redovisa vad jag forskade fram under min studie där fokus var att undersöka hur samspelet och lärandet tillvaratas på en förskola i England. Valet att genomföra studien i England är baserat på de kunskaper och erfarenheter som jag fick under tio dagars verksamhetsförlagd utbildning där. De likheter gällande mål och värderingar som fanns i den svenska och engelska läroplanen skapade ett intresse hos mig för att vidare undersöka den engelska förskolan.

2 Syfte och problemformulering

Syftet med denna studie är att bidra till att lyfta fram den pedagogiska måltiden som ett tillfälle för lärande i förskolan. Måltiden nämns inte specifikt i den svenska läroplanen och det är lätt att det endast blir en rutinsituation utan mening. Genom att redogöra för den forskning som har gjorts och egna observationer hoppas jag kunna bidra till att den pedagogiska måltiden får det självklara utrymme i verksamheten som jag anser att den förtjänar. De frågeställningar som jag arbetar utefter är följande;

- Vilka möjligheter till lärande ger pedagogerna barnen i samband med den pedagogiska måltiden på den aktuella förskolan?
- Vilka möjligheter och begränsningar finns det i måltidssituationen på den aktuella förskolan?
- Hur tillvaratas barnens initiativ och nyfikenhet i den pedagogiska måltiden på den aktuella förskolan?

3 Tidigare forskning

Wesslén, Sepp och Fjellström (2002) genomförde en studie där de undersökte svenska förskolebarns attityder och förhållande till mat i förskolan. Den forskning som tidigare har skett här rör vad barn äter, men de valde att undersöka barns tankar och åsikter om mat. Författarna menar att eftersom barns socialisering in i matkulturen sker under de tidiga barndomsåren går man miste om goda möjligheter att förmedla ett hälsosamt förhållande till mat. Det har även

visat sig att pedagogerna inom förskolan saknar teoretiska kunskaper om nutrition och kost, vilket också påverkar den vägledning barnen har möjlighet att få i förskolan (Wesslén et al., 2002). Studien visade att pedagogernas beteende i och omkring måltiderna hade stor inverkan på barnens matvanor och att barnen ibland kände att pedagogerna begränsade dem i vad de fick och inte fick äta. Normer som bordsskick, talvolym, vilka man fick prata med under måltiden (inte barn vid andra bord), när och hur man får lämna måltiden lärde sig barnen väldigt fort i förskolan. I den västerländska kulturen startar socialiseringsprocessen väldigt tidigt med tydliga normer kring matbordet. I förskolan finns ett uppdrag att se till att måltiderna blir en trevlig stund för samvaro och inläring genom handling såväl som genom muntlig kommunikation.

En aspekt av lärandet som idag försvinner på grund av regler kring kosthantering är att barnen sällan eller aldrig får vara med och förbereda maten. Sådana saker som att barnen får hjälpa till att duka inför måltiden bidrar till att barnen får ett ökat lärande.

3.1 Miljöns roll

Nordin-Hultman (2004) beskriver hur ett besök i ett brittiskt klassrum för sexåringar väckte frågan hos henne kring pedagogiska miljöer och vad de betyder för vad barnen gör och hur barnen utvecklas. Författaren menar att miljö och material kan ses som ett villkor för att det enskilda barnet ska uppfattas som kompetent eller i behov av särskilt stöd. Studien som gjorts handlar om barns identitet och subjektskapande i förskolor och skolor och behandlar både hur barn skapar sina egna identiteter och förstår sig själva och om hur de blir sedda och beskrivna av andra. Övergripande syfte med studien är att bidra med perspektiv som kan medverka i ett samtal om barns identiteter och subjektskapande i förskolemiljön. Frågeställningen i den första av två studier som det redogörs för i avhandlingen är hur tid, rum, och material har organiserats i verksamheten för relationer, subjektskapande och lärande. Vidare ställs frågan vilka möjligheter barnen erbjuds att skapa meningsfulla sammanhang och finna intressanta aktiviteter i förskolans rum samt vilka normer som finns i organisationen av tid och rum och för hur barnen bör vara och vad de klarar av. Nordin-Hultman (2004) menar att miljöer och material alltid har varit en central del av pedagogiken i förskolan. Hur verksamheten planeras och struktureras är i Sverige starkt traditionsbundet. I England möttes Nordin-Hultman av pedagogiska miljöer som förmedlade andra budskap om vilka aktiviteter som var lämpliga och vilka handlingar som eftersträvades än i Sverige. Planeringen av ett rum handlar om makt och genus och om vad ett barn bör och inte bör göra i förskolans miljö.

I engelska förskolor består ofta lokalen av ett stort rum med flera olika vinklar alternativt att avdelningen består av två, tre mindre rum som ligger i fil med varandra. I detta rum är det vanligt med följande sju aktivitetsområden; sand och vatten, lera och stafflier, hemvrån, naturhörnan, läshörna, rit och pyssel, musikhörna. Alla områden är ständigt tillgängliga för barnen. Regleringen, kraven och styrningen av barnen i förskolan är en aspekt i pedagogiken som inte är speciellt uppmärksammat. Barnen i förskolan förflyttar sig under dagen mellan olika miljöer och deltar i olika aktiviteter på bestämda platser och på bestämda tider under ledning av pedagogerna. Regleringen i engelska förskolor är lite svagare än i de svenska, men även de präglas av fasta aktiviteter. Den stora skillnaden är att omvårdnadssituationer inte är lika inrutade. Enligt Basil Bernstein (i Nordin-Hultman 2004) en engelsk utbildningssociolog, innebär stark reglering att barnen får väldigt liten makt över vad och när de ägnar sig åt olika aktiviteter vilket påverkar deras förmåga att kreativt kombinera olika materiel och lekar på grund av den fysiska avgränsningen.

Bjervås (i Johansson & Pramling Samuelsson, 2003) skriver att den inre miljön signalerar till barnet vilken tilltro vuxenvärlden har till barnens kompetens och menar att pedagogen bör ställa sig frågan vilka värden denna vill att den pedagogiska miljön ska förmedla. För att den pedagogiska miljön ska vara en arena som stöttar barnens kompetenser bör miljön förändras i takt med de förändringar som sker i barngruppen.

3.2 Begreppet pedagogisk måltid

3.2.1 Historisk bakgrund

Det var i 1970-talets början begreppet pedagogisk måltid växte fram som resultatet av en rapport. Idéerna i rapporten byggde troligast på de aktiva pedagogernas praxis. Huvudsyftet var att pedagogen i sin roll som aktiv förebild skulle bidra till att barnen fick goda matvanor och ett bra bordsskick (Sepp et al., 2006).

När den svenska skolan började servera skolmat var syftet att se till att utsatta barn fick i sig mat, men även att fostra dessa barn i gott bordsskick. Detta paternalistiska synsätt på skolmåltiden finns fortfarande kvar inom förskolan. Johansson och Jansson (i Johansson & Pramling Samuelsson 2001) beskriver hur pedagoger idag fortfarande talar om måltidens sociala aspekt som en trivsamt samvaro och ett tillfälle att förmedla goda matvanor och ett gott bordsskick.

3.2.2 Riktlinjer från livsmedelverket

2007 kom Livsmedelsverkets riktlinjer kring kost i förskolan. Den vänder sig till beslutfattare, förskolerektorer och pedagogisk personal som idag är verksamma i förskolan. I den skrivelsen understryks kostens roll som källa till njutning, mötesplats, hälsoaspekter och bärare av kulturer. Livsmedelsverket menar att bra mat underlättar för barn att lära och leka och den sociala aspekten av måltiden är något som bör tillvaratas genom den pedagogiska måltiden. Eftersom barn tar efter vuxnas vanor och beteenden fungerar en trevlig miljö där barn och pedagoger tillsammans äter en näringsriktig måltid som ett lärandetillfälle för att lägga grunden för goda kostvanor. Pedagogerna förväntas förmedla en positiv syn på mat och barnen bör kunna äta måltiden i sin egen takt, på regelbundna tider och hela kostcirkeln skall ingå i måltiden. Livsmedelsverket (2007) menar att pedagogiska måltider ingår i förskolans uppdrag och att det är pedagogernas ansvar att barnen äter sig mätta och själva bestämmer vad de ska äta.

3.2.3 Måltiden idag

Skolmåltiden ses i den svenska förskolan som ett lärotillfälle där barnen genom att se vuxna och andra barn äta hälsosamt socialiseras in i goda matvanor enligt Johansson et al., (i Persson Osowski, 2012). 1972 kom den rapport som har lagt grunden för det som idag benämns som den pedagogiska måltiden. Sepp et al., (i Persson Osowski, 2012) menar att syftet med den pedagogiska måltiden är att säkerställa att barn och pedagoger tillsammans delar en positiv måltidssituation. Pedagogens roll i denna aktivitet är att vara en närvarande förebild i både ord och handling. Den pedagogiska måltiden har därför en karaktär av både omsorg och lärande. Vanliga moment i den pedagogiska måltiden är att barn och pedagoger sitter vid samma bord menar Patterson, Lilja, och Schäfer Elinder (i Persson Osowski, 2012).

Johansson och Pramling Samuelsson (2001) menar att måltiden är en omsorgssituation med det primära målet att få i sig näringsrik mat. Måltiden ska genomföras så att barnen får i sig maten på ett omsorgsfullt sätt, och därmed inkluderas den etiska dimensionen. Måltiden i sig är ofta

förknippad med känslor och närhet mellan barn och vuxna där det finns möjligheter till lärande. Det är således en situation med potential för lärande.

Johansson och Pramling Samuelsson (2001) menar att måltiden kan ses i ett socialt och kulturellt perspektiv som en situation där samhälleliga, kulturella och personliga föreställningar kring lärande och fostran kommer till uttryck. Inom denna praktik har de medverkande ett gemensamt intresse, maten, men kan ha vitt skilda förhållningssätt till den. En fördel med måltiden är att man i förskolan sitter i mindre grupper, vilket öppnar upp för närmare samspel och kommunikation. Måltiden fungerar som ett tillfälle där barnen utmanas av olika verktyg, besticken, och löpande måste bedöma avstånd, vikt, mängder, mättnad och hunger. Det som här beskrivs är möjligheter, men måltiden kan genomföras utan social och emotionell närhet och utan att barnen får möjligheter att prova sig fram. Måltidens innehåll blir därmed ett uttryck för kulturen på den aktuella förskolan (Johansson & Pramling Samuelsson, 2001).

Nyberg, Lennernäs, Sepp och Sollerhed (2010) beskriver måltiden i förskolan som ett pedagogiskt verktyg och påpekar att det finns väldigt lite forskning på området. Däremot finns gott om forskning kring hur goda matvanor tidigt i livet ger en bra grund för goda matvanor i vuxen ålder. Nyberg et al., (2010) definierar den pedagogiska måltiden som ett tillfälle där vuxna och barn tillsammans deltar i en måltid fylld av samvaro och lärande om maten, matkultur och normer. De understryker även samtalets roll som ett viktigt steg i barnets sociala och kognitiva utveckling.

Livsmedelsverket (2007) definierar den pedagogiska måltiden som ett tillfälle för barnen att bekanta sig med olika livsmedel och matkulturer, nationella och internationella. I måltiden får barnen öva på sin självständighet i samspel med andra barn och pedagoger. De lär sig bordsskick, turtagning, förbereda måltider, samspel, mängder, finmotorik, språk, social samvaro och matematik. Det ska påpekas att om pedagogerna sitter med, men inte äter samma mat som barnen eller inte alls äter så går många pedagogiska möjligheter förlorade.

3.3 Två olika läroplansteorier

I OECD-rapporten, ”Starting Strong II” (OECD, 2006) beskrivs två olika läroplanstraditioner, den anglosaxiska och den nordiska. Inom den anglosaxiska traditionen finns en tendens att införa skolliknande moment och innehåll i förskolan och se förskolan som skolförberedande. I England börjar barn skolan när de är fem år gamla. Den nordiska läroplanstraditionen präglas av en stark tilltro till att förskolans pedagogik kan influera de första skolåren. Bland länder med en stark dokumentationstradition finns dock tydliga skillnader gällande om det är individen eller verksamheten som står i fokus för utvärderingen menar Bennett (Vetenskapsrådet, 2012).

3.3.1 Läroplanen för förskolan

Den pedagogiska måltiden finns inte speciellt omnämnd i läroplanen för förskolan. Däremot understryks vikten av att verksamheten utgår från en helhetssyn på barnen så att utveckling, lärande och omsorg bildar en helhet (Skolverket, 2010).

3.3.2 Early Years Foundation Stage

Early years foundations stage är den läroplan som brittiska förskolor arbetar efter. Läroplanen listar de mål som pedagogerna ska arbeta efter inom sju olika områden; sociala relationer och utveckling, fysisk utveckling, språk och kommunikation, matematik, förståelse för världen, kreativa uttryck genom konst, litteracitet (Departement for Education, 2014).

3.3.3 Möjliggörande miljöer

Den svenska läroplanen består av vida strävandemål, till skillnad mot den engelska som har tydligt angivna mål. Pedagogerna ska enligt EYFS regelbundet skapa situationer där barnen har möjlighet att samtala i mindre grupper om något de har upplevt eller är intresserade av. De ska skapa tillfällen för barnen att vara en aktiv del av familjära situationer som dukning av borden. Skapa situationer för barnen där de får möjlighet att dela med sig av sina tankar och funderingar med andra barn och vuxna, samt hjälpa barnen att fylla på sina ordförråd genom att ge dem nya upplevelser. Barnen ska ta del av lagningen av maten och ges möjlighet att tala om sina matpreferenser samtidigt som de möts av hälsosamma råd. De ska tillåtas att hålla upp sin dryck och lägga upp mat på egen hand samt uppmuntras att äta ny mat och påminnas om vad de tidigare har tyckt om. Detta gäller för barn från 3 år och uppåt (Departement for Education, 2014).

3.4 Barns perspektiv

Barns perspektiv har i detta sammanhang sin utgångspunkt i livsvärldsfenomenologi och avser ”det som visar sig för barnet”. Bakom livsvärldsteorin står Merleau-Ponty som med sin fenomenologiska teori om människan och världen menar att oavsett vilket fenomen som studeras så är det människans perspektiv på fenomenet som är i fokus (Johansson, 2003a). Johansson (2003a) menar att det innebär att denna teori kan fungera som ett stöd för pedagoger när de möter barn. Vidare menar Johansson att barns perspektiv blir mer synligt gällande barns intentioner och uttryck. Merleau-Ponty (Johansson, 2003a) menar att vi kommunicerar med varandra genom att ta del av varandras livsvärldar, och att det därför gäller att se hela situationen och barns agerande samt att vara öppen och förstå den komplexitet som uppstår inom den. Teorin om livsvärlden pekar ut vilken riktning forskaren och pedagogen har i sitt sökande, som därmed präglas av finkänslighet och respekt för barns integritet, och det faktum att barn ofta befinner sig i en underordnad situation i relation till den vuxne. Detta kräver ett större mått av forskarens lyhördhet under datainsamlingen, samt att forskaren tar ansvar för att barnen inte kränks. Även om forskaren i sin presentation av resultaten strävar efter att visa respekt för de deltagande barnen finns risken att de övertramp som har skett under insamlandet av data återfinns i rapporten. Avgörande för att undvika övertramp är kunskap om hur man närmar sig och samtalar med barn och att forskaren problematiserar det etiska i att studera människor, i detta fall barn som har en underordnad position.

Ett annat sätt att behandla barnsyn är det sociologiska perspektivet, vilket präglas av två polariserande perspektiv. Ett som ser på barn som ofärdiga vuxna (*human becomings*) och det andra som ser barn som medmänniskor med intentioner och förmågor (*human beings*). Det som skiljer dessa två åt är att man i det första ser på barndomen som en brist som ska åtgärdas genom socialisation Corsaro, James, Prout, och Merleau-Ponty 1962 (i Johansson, 2003b). Johansson påpekar skillnaden mellan att närma sig barn som pedagog respektive forskare och betonar forskarens roll som analytiker och beskrivare av verkligheten och hur detta perspektiv förutsätter att forskaren därmed är tvungen att möta barn utifrån deras olika perspektiv (Johansson, 2003a). Halldén (2003) menar att barns perspektiv förutsätter att barnen har fått komma till tals.

3.5 Barnperspektiv

Alla barn (0-18 år) är lika mycket värda och har samma rättigheter. Barns bästa ska alltid komma i första rummet i alla beslut som tas i deras namn. Alla barn har rätt till liv, överlevnad och utveckling och att inte bli diskriminerade på grund av sin tro, sitt språk, sin kultur eller sin religion. Varje barn har rätt att få göra sin röst hörd och höras i samtliga frågor som rör barnet

på ett sätt som är lämpligt i förhållande till barnets ålder och mognad. Alla barn har rätt till att få vila, leka, få en gratis utbildning i grundskolan och ha en fritid (Föreningarna, 1990). Här vill jag påpeka att barnkonventionen inte är svensk lag och därmed inte är bindande för kommuner och myndigheter då de tar beslut som påverkar barn.

Halldén (2003) menar att barnperspektiv är ett mångbottnat begrepp. Den utgångspunkt som presenteras här är i förhållande till barndomsforskningen där betydelsen är att verka för barns intresse eller studera en kultur som är skapad och anpassad för barn. Ett barnperspektiv behöver inte innebära att pedagogen eller forskaren inhämtar information från barnen, utan kan innebära att beslut baseras på en konsekvensanalys med barnens bästa i tankarna. Mycket av den forskning som görs med ett barnperspektiv sker utifrån ett perspektiv med barnet som en svag grupp i samhället och har föresatsen att studera barnens villkor och hur strukturer påverkar barnens tillvaro. En gemensam aspekt för barnperspektivet är att barnen ses som *human beings*.

Deullar och Qvarsell (2010) pekar på att begreppet används både inom den allmänna debatten och inom forskningen och menar att det i sig kan leda till feltolkningar. Barns perspektiv kan skilja sig åt från det barnperspektiv som den vuxne pedagogen eller forskaren har och därför är det av stor vikt att den vuxna tar det barnen säger på allvar och respekterar barnens syn på sina villkor.

4 Teoretisk anknytning

4.1 Sociokulturell teori

Vygotskij (d. 1934) hävdar att lärande sker via samspel och språket. Genom att barnet i mötet med andra barn eller pedagogen får möjlighet att möta nya utmaningar, stöttas barnet i att utveckla nya kompetenser som det skulle ha svårt att uppnå utan den yttre stötningen och vägledningen. Denna zon av lärande kallas för proximalzonsteorin. Genom att använda språket i många olika situationer ges barnet möjlighet att utvecklas både språkligt och kunskapsmässigt. För att detta ska ske gäller det att pedagogen inte dominerar situationen verbalt utan ger barnen tid att formulera sina tankar och idéer. Genom att pedagogen sänker sin talhastighet och tar pauser ges barnen tillfälle att bli aktiva i kommunikationen (Hayes, 2009).

I boken *Lärande i praktiken* behandlar Säljö (2000) lärandets villkor i institutionella miljöer. Utgångspunkten är att lärande är en aspekt av all mänsklig verksamhet och att det är ett av människans mest utmärkande drag att kunna ta vara på erfarenheter och använda dessa i framtida sammanhang, vilket sker på kollektiv- och individnivå. Säljö beskriver att det inte endast är vad och hur mycket vi lär oss som är centralt, utan även det sätt som vi lär oss på, vilket är beroende av kulturella omständigheter. Med andra ord; det måste tas med i beräkningen hur vår omgivning ser ut, samt vilka resurser som finns och vilka krav som ställs.

Den beskrivningsnivå som används för att analysera lärande, utveckling och färdigheter kallas sociokulturell (Säljö, 2000). Fokus i detta perspektiv är samspelet mellan kollektivet och individen. Den dominerande termen inom den sociokulturella teorin är redskap/verktyg vilket innebär de resurser, språkliga, och intellektuella och fysiska, som vi har tillgång till och använder när vi förstår och agerar i vår omvärld. De resurser som finns hos individen hamnar under samlingsnamnet kultur. Kultur är således något som skapas av människor och finns mellan oss och vår omvärld. I detta sammanhang innebär det den uppsättning av idéer, kunskaper, värderingar och andra resurser som vi utvecklar i samspel med vår omvärld. Under detta begrepp finns även artefakter i form av olika fysiska verktyg (Säljö, 2000).

4.2 Språkets roll för lärandet

Språkets roll är att vara en metod för att lagra kunskaper, insikter och förståelse hos människan. Med hjälp av begrepp inom språket kan vi jämföra och lära oss av våra erfarenheter. Med hjälp av språket kan vi samverka med vår omgivning på ett sätt som är unikt för människan. Det sätt som vi kommunicerar, tänker, och beter oss på är format av sociala och kulturella erfarenheter. Enligt Vygotskij (i Säljö, 2000) äger en individs mognad rum på två nivåer; dels den biologiska, vilket innebär en ökad förmåga att samspela med omvärlden och dels kommunikativa processer, som syftar på de tillfällen där individen blir delaktig i kunskaper och färdigheter. Bevarandet och återskapandet av kunskaper är element som finns i samtliga kulturer och som sker i två olika socialisationer, den primära och den sekundära. Den primära sker i en mindre gemenskap, företrädesvis inom familjen. Här lär sig barnet språk, hänsynstagande, socialt samspel och normer. Hoogsteder (i Säljö, 2000) menar att kunskap förs vidare genom deltagandet i olika aktiviteter. Den sekundära socialisationen sker i skolor och institutioner där lärandet är ett mål i sig och i de aktiviteter som sker, sker på grund av ett schema och inte spontanitet. Pedagoger har antagligen inte lika djup kunskap om barnets erfarenheter som föräldern har.

I den västerländska skolan ses experimentering och kreativitet som positiva moment och som viktiga komponenter i lärandet. Flexibiliteten i vilken yrkesväg det enskilda barnet kommer att ta kräver att barnet har en bredare kunskapsbas än under förra seklet, detta i kombination med förskolans fostrande och lärande syfte (Säljö, 2000).

Studier kring lärande har dominerats av två traditioner, den intellektuella och den filosofiska. Det sociokulturella lyfts här fram som ett alternativ till dessa två traditioner. Genom våra erfarenheter med andra förstår vi hur världen fungerar och hur den ska förstås. I detta perspektiv förtolkas/medieras dessa kunskaper för barnet genom lek och andra former av samspel. Enligt Säljö (2000) är mediering det mest centrala inom sociokulturellt perspektiv och innebär att vårt tänkande och våra föreställningar är framvuxna ur och därmed färgade av vår omgivande kultur. Med hjälp av språket kan individen analysera och förstå sin omvärld, i detta fall måltidssituationen.

Vygotskij delade in språket i två grupper, *sense* och *meaning*. Med *sense* avsåg han den lokala innebörd som ord och uttryck ges i den specifika situationen (i Säljö, 2000). Men *meaning* avsåg han den språkliga betydelsen, den som återfinns i en ordbok. Brunner (i Säljö, 2000) menar att barnet genom språket kan delta i och påverka sin vardag. Linell (i Säljö, 2000) menar att om barnet får möta språket i olika sociala kontexter bildas en förståelse för dess retoriska bredd. Barnets handlingar växer fram ur den sociala praktik som råder i förskolan. Barnet efterliknar det sätt på vilket pedagogen talar om, definierar och löser problem. Barn lär genom att delta i sociala sammanhang med andra och där kommunicera tillsammans.

Vygotskij hävdar att människor alltid befinner sig under utveckling och förändring. I vår vardag omges vi av möjligheter att ta till oss kunskaper, appropriera från vår omgivning. En beskrivning av denna process går under begreppet närmaste utvecklingszonen. Denna zon utgör avståndet mellan de kunskaper en individ kan utveckla på egen hand och vad individen kan utveckla i samspel med en vuxen eller andra barn med större kunskaper. Det människan gör har sin grund i det sociala samspelet, vilket sker med utgångspunkt från de erfarenheter och kunskaper vi har om vad som är ett acceptabelt beteende. Detta är grunden inom den sociokulturella traditionen (Säljö, 2000).

Det lärande som eftersöks i institutionella miljöer är speciellt eftersom det är syftet med verksamheten och innebär att lärandet sker på andra villkor än i till exempel hemmet. Lärandet är till stor del språkligt och baserat på att förmedla kommunikativa färdigheter. Vidare ställs deltagarna, barnen i detta fall inför situationer när de förväntas ta emot stora mängder information i stora grupper under i vissa fall långa tidsperioder, vilket ställer stora krav på den som lyssnar. Slutligen går mycket av den kunskap som förmedlas ut på att barnen ska lära sig ta del av skriftlig kommunikation. Säljö avslutar med att problematisera lärande och ifrågasätter den ensidiga bilden av att allt lärande är positivt. Som exempel på negativt lärande lyfts miljöförstöring, våld och fördomar fram (Säljö, 2000).

Hundeide (2003) menar att det är först när man studerar barns utveckling på distans och genom ett tvärvetenskapligt perspektiv som utvecklingen framträder. Med medvetenhet om historiska och sociala förutsättningar kan man se dessa ur ett utifrånperspektiv. Den värld som dagens barn växer upp i präglas av en individualistisk opportunistisk syn som kräver att var och en är sin egen lyckas smed och tar sig fram i samhället. Författaren menar att barns utveckling inte är så fri, utan att den begränsas av sociologiska och kulturellt bestämda alternativ som finns tillgängliga i deras sociala samvaro. Enligt författaren erbjuder Vygotskijs ”zon för möjlig utveckling” ett positivt alternativ till en mer statisk diagnostisk praxis med syfte att hitta defekter hos barnet som kan förklara dess brister och menar att det är viktigare att identifiera zoner som gör utveckling möjligt. Det centrala är förhållandet mellan tanke och ord och att språket är ett verktyg för social samvaro och att tänkandes utveckling är beroende av språkets utveckling. Inom samhällsvetenskapen finns ett systematiskt samarbete mellan barn och vuxna som går ut på att barnets psykologiska funktioner mognar med hjälp av och under ledning av den vuxne (pedagogen). Den aktuella utvecklingsnivån bestäms med hjälp av uppgifter som barnet löser på egen hand och den nivå som barnet når när det löser uppgifter med stöd, vilket bestämmer den närmaste utvecklingszonen. Den viktigaste processen för barns utveckling är tänkandets socialisation. Vygotskij genomförde undersökningar som visar på att inläringen alltid föregår utvecklingen av dess psykologiska grundvalar, vilket innebär att barnet behärskar vissa färdigheter inom ett visst område innan det börjar lära sig att använda dem på ett medvetet och villkorligt sätt. I samarbete kan barnet alltid göra mer än vad det kan göra på egen hand. Vidare lyfter Vygotskij fram imitationens roll för barnets lärande och utveckling (Vygotskij, 2005).

5 Design, metoder, tillvägagångssätt

5.1 Ansats

Enligt skollagen ska utbildningen i skolan baseras på vetenskap och beprövad erfarenhet. Denna rapport tar sin ansats i det kvalitativa perspektivet. Den kvalitativa ansatsen präglas av en strävan efter att beskriva, förstå och tolka ett specifikt fenomen. För att fenomenet ska vara forskningsbart måste den praktiska frågeställningen tydliggöras i ett tidigt skede. Stor vikt läggs vid att den vetenskapliga kunskapen värderas kritiskt och sammanställs så att den kan fungera i det praktiska arbetet. Ett viktigt moment är att det finns upprepade resultat i samma riktning för att det ska kunna ses som bevis på det ena eller det andra. En annan aspekt av den kvalitativa forskningen är att den baseras på forskarens perspektiv, vilket innebär att dennes perspektiv styr tolkningen av fenomenet. Det är av stor vikt att utföraren, oavsett ansats, är medveten om att denne inte är objektiv, och att det därmed finns en risk att denne påverkar resultatet (Eriksson Barajas et al., 2013).

Kvalitativt synsätt har växt fram ur den humanistiska vetenskapen, och inom detta område läggs tonvikten på helheten. Syftet är att med hjälp av ostrukturerade observationer och intervjuer tolka och förstå det som framkommer med objektiva ögon. Men hjälp av forskarens förförståelse, forskarens tankar, erfarenheter och uppfattningar analyseras sedan det som har blivit synligt. En kritik mot denna forskningsmetod är forskarens påverkan på resultatet, vilket kan försvaga studiens tillförlitlighet. Ett annat skäl till kritik är att det ofta är relativt få personer som förkommer i studien vilket påverkar möjligheterna att dra generalisationer (Stukát, 2005).

En kvalitativt inriktad fallundersökning är ett väl utarbetat tillvägagångssätt för att förstå och tolka observationer av pedagogiska företeelser och metoder. Denna form av studier kräver ett datainsamlingsinstrument som är sensitivt för betydelse och mening i både insamlingsskedet och analyskedet (Merriam, 1994). Merriam menar att en studie som är heuristisk kan förbättra läsarens förståelse av den företeelse som studeras, i detta fall, den pedagogiska måltiden. Vidare menar författaren att följande tre egenskaper utmärker en kvalitativt inriktad studie. Den är partikularistisk, att studien fokuserar på en specifik situation och syftar till att åskådliggöra sådant som är viktigt för den specifika situationen. Resultatet i denna form av undersökning ska ha en omfattande och tät beskrivning. Den ska vara deskriptiv vilket innebär att det ska finnas en fullständig och bokstavig beskrivning av det som har studerats. Den sista egenskapen är att studien skall vara induktiv, den ska till största delen grunda sig på generaliserade begrepp och hypoteser som uppstår ur den kunskap som forskaren har tillgång till. En nackdel menar Riley med kvalitativa studier är att dess resultat är beroende av forskarens sensibilitet (i Merriam, 1994).

I analysprocessen finns det två ingångar när man använder sig av en kvalitativ ansats; den narrativa analysen vars fokus ligger på att finna de underliggande berättelserna eller diskursanalysen som används för att kartlägga och diskutera olika begrepp eller teman och hur dessa knyts samman i en språklig modell som återspeglar det beteendemönster som finns i samhället (Hjerm & Lindgren, 2010).

Utgångspunkten för Åsberg (2001) är att författaren upplever en växande otillfredsställelse gällande den enligt Åsberg pseudofrågan angående likheter och skillnader mellan den kvalitativa metoden och kvantitativa metoden. Författaren menar att debatten får ett alltför stort utrymme. Vidare finns det ingen metod som baseras endast på en viss sorts data, som ett exempel kan forskaren i en enkät samla in data i både ord och numerisk form. Både kvalitativa och kvantitativa data syftar på egenskaper hos det aktuella fenomenet och inte på metoden för att samla in data och därmed menar Åsberg att ansatsen inte kan vara kvalitativ eller kvantitativ (Åsberg, 2001).

Oavsett om man i en studie använder sig av en kvantitativ eller kvalitativ ansats så kräver båda dessa metoder att det finns tydliga teoretiska utgångspunkter och att de genomförs med stor noggrannhet. Det som skiljer dessa två metoder åt är att den kvantitativa rapporten innehåller information i ord snarare än i siffror. Detta material kan bestå av intervjuer, observationsanteckningar och andra dokument som är intressanta för frågeställningen (Åsberg, 2001).

5.2 Etnografi

Etnografins grund finns i antropologin. Etnografi är en folkbeskrivning från grekiskan som används inom antropologin, etnologin, sociologin, och pedagogiken. Den består av två distinkta aktiviteter; att skapa tillträde till och relationer med ett socialt sammanhang samt att skriva ner

sina observationer på ett systematiskt sätt för att kunna samla så rika data som möjligt under en längre tidsperiod (Fast, 2008).

Hammersley (2006) fokuserar på konflikten kring de olika synsätten på begreppet etnografi. Författaren menar att det ofta ses som en specifik form av kvalitativa undersökningar i kontrast till diskursanalyser. Detta trots att gränserna mellan de olika metoderna är oklara. Etnografiska undersökningar kan innehålla kvantitativa data och analysmetoder. Hammersley (2006) menar att etnografer ofta insisterar på att förstå de perspektiv som de följer och att beskriva och förklara dessa korrekt, men trots det är inte likheten mellan dessa två discipliner större än att de båda har en antropologisk utgångspunkt. Snarare lägger etnografer fokus på vad som händer på en specifik arbetsplats eller institution. Det finns en vana att utgå ifrån att de beteenden som deltagare har i en viss kontext är en följd av den situationen, i stället för att se att det är en del av vilka de är och vad som sker på andra platser och i andra sammanhang. Den enkla förklaringen till detta är att etnografen inte har egna observationer från deltagarnas övriga liv. Vidare finns det etnografer som tolkar de situationer som de studerar som allmängiltiga och typiska för vad som händer i den aktuella miljön. Sådana slutsatser är ofta grova förenklingar, inte minst för att forskarens närvaro har en påverkan på det som sker, men även på grund av att det som blir synligt under en kortare period inte alls behöver återspegla den förändring som skulle blivit synliggjord om forskaren hade återkommit och genomfört observationer under en längre period.

Det finns även en kritik mot att det saknas ett holistiskt synsätt och en bredare helhetsbild på det som blir synligt. Två problem som lyfts fram med det holistiska synsättet är att det leder till betydande svårigheter att avgöra vad som ska lyftas in och göras relevant. En annan synpunkt är hur forskaren ska kunna samla in de data denne behöver. Visserligen var grundidén inom antropologin att forskaren blev en del av den grupp eller det samhälle denne studerade, men dagens forskning bedrivs ofta under kortare perioder och med intervjuer som insamlingsmetod snarare än ett inträde i den undersökta miljön. Detta skapar ett glapp mellan de som anser att etnografiskt arbete måste utgå från forskarens närvaro i gruppen och de nya arbetssätt som har växt fram (Hammersley, 2006).

Walford (2009) framhåller för en traditionell syn på etnografi. Det existerar sedan begreppets framväxt en tvetydighet i betydelsen av etnografi, vissa menar att det är ett samlingsnamn för all form av kvalitativ forskning, medan andra sammanfattar det till ”vad antropologer gör”. Fetterman (i Walford, 2009) beskriver etnografi som en konst och en vetenskap för att beskriva en grupp eller en kultur. Det kan handla om en stam i ett exotiskt land lika väl som en skolklass i en medelklassförort. Fetterman (i Walford, 2009) liknar det vid den undersökande reportern som intervjuar relevanta personer och väger olika utsagor mot varandra för ökad trovärdighet och sedan presenterar sina fynd för en utvald grupp. Skillnaden mellan etnografen och journalisten är att där journalisten letar efter det utmärkande letar etnografen efter det rutinmässiga och återkommande.

Redaktörerna för *Ethnography and Education* (Trodmann et al., 2006) listade de främsta kännetecknen för vad etnografi är: fokus på att studera en kulturell företeelse, användandet av flera olika metoder, direktkontakten med de som studeras under en längre tidsperiod, det faktum att forskaren utgår från det främsta forskningsverktyget, den framstående roll de medverkandes åsikter och perspektiv får, samt fokus på en specifik grupp, vilket leder till teoretiska generaliseringar kring likande grupper (i Walford, 2009).

Etnografi beskrivs av Trondman och Willis (2002) som en familj av metoder som inkluderar en direkt och pågående kontakt mellan forskaren och det som studeras och som präglas av ständigt skrivande om mötena. Det är en vetenskaplig disciplin som präglas av vittnesutsagor från den mänskliga vardagen. Etnografins karaktär är sådan att de teorier som framkommer måste vara användbara för en större grupp för att kunna ses som ”bevis” och inte som en beskrivning av den aktuella gruppen. Det innebär att resultatet måste kunna ses som en hjälp i att förstå och beskriva ett socialt fenomen.

5.3 Val av förskola

Den förskola som jag har valt att besöka i England, Bristol ligger i ett område där en hög andel av de boende har arbeten. Förorten som ligger centralt har ett invånarantal på ca 11 000, ca 27 % av alla invånare studerar heltid på det närliggande universitetet. Snittinkomsten i området är 462 000 – 715 000 svenska kronor per år. 32 % av befolkningen äger sitt boende (med lån), 27% av de arbetande har mellanchefspositioner och 66 % av alla hushåll är hushåll utan barn (Bristol City Council, 2014).

Den aktuella förskolan har funnits sedan juni 2014 och består av tre avdelningar; spädbarn (3 månader – 1,5 år), toddlers (1,5 - 3 år) och förskola (3 - 5 år). Begreppet toddler kommer ifrån engelskan från början och brukar benämnas som toddlare på svenska. Dessa barn i åldern ett till tre år gamla, har ett speciellt sätt att röra sig på, har ofta och gärna en fysik närhet till sin omgivning och en tultande gång. De är livliga och nästan alltid i rörelse (Løkken, 2004). Alvestad (2010) beskriver begreppet toddler utifrån de fysiska egenskaperna hos barn i ett- och tvåårsålder och menar att Løkken (2004) även beskriver en speciell sorts socialitet och kultur genom ömsesidighet i gester och miner. Alvestad väljer att tolka de yngsta barnens samspel och förhandlingar som en samsyn för deras socialisering. Det är på förskoleavdelningen som jag genomfört mina observationer.

5.3.1 Pilot

Måndag 10/11- 2014 under 20 minuter genomförs pilotstudien på förskolans förskoleavdelning på en av kedjans tre förskolor i Bristol. Detta är den förskola, alltså inte samma som jag genomför observationerna på, där jag hade tio dagars praktik på 2013. Lunchen äts i det rum där stora delar av verksamheten äger rum.

5.3.2 Miljön

På rummets största vägg sitter en stor tavla med rubriken ”our favorite fruits and veggies” (våra favoritfrukter och favoritgrönsaker). Längst ner står de produkter som barnen har röstat på; ärtor, tomater, broccoli, äpplen, morot, päron, apelsiner, vattenmelon, bananer. Varje produkt presenteras med både text och bild. I rummets högra hörn finns på ett litet bord en så kallad ”snackbar”, där ligger det bananer i en skål, det står muggar och det finns en stor behållare för vatten. Det är på detta bord som pedagog 1 (P1) sedan placerar ut maten, bestick och skålar till maten inför lunchen. De tretton barnen sitter vid två färgglada bord. På baksidan av varje stol sitter en löstagbar lapp med barnets namn.

5.3.3 Lärdomar

I den färdiga mallen för spaltdokumentation fanns det inte någon spalt för miljön. En sådan har jag valt att lägga till på eget initiativ eftersom jag upplevde att det kunde bidra till att förbättra observationerna. I Johansson (2003b) har författaren besökt en förskola där pedagogerna talar om miljön som ”den tredje pedagogen” ett arbetssätt som har inspirerats av arbetssättet inom Reggio Emilia. Målet inom denna pedagogik är att miljön ska vara tillrättalagd och anpassad

till barnen på ett tillåtande sätt och med tillgängligt material så att barnens behov tillgodoses och att barnen lockas att utforska Dahlberg och Moss (i Johansson 2003b). Tanken är att utforma en tillåtande miljö med tillgängligt material som lockar barnen att utforska.

Under 20 minuters observation får jag väldigt mycket material. Under den initiala planeringen av detta projekt planerade jag att göra ca tio observationer. Det blir tydligt för mig nu att risken finns att forskaren samlar på sig sådana mängder material att det blir svårt att ha en överblick.

5.4 Observationer

Genom observationer får forskaren möjlighet att studera både det verbala och det ickeverbala. Observationer är ofta konkreta och ger forskaren möjlighet att få ett stabilt underlag. Nackdelen med observationer är att de är tidskrävande och att de inte inkluderar deltagarnas känslor och tankar. Det kan även krävas en försöksperiod för att ge de observerade möjlighet att vänja sig vid att bli observerade så att de inte betar sig annorlunda. I detta fall har jag valt att genomföra vanliga osystematiska observationer där jag har suttit alternativt stått i rummet och hållit en passiv roll för att så lite som möjligt störa processen (Stukát, 2005).

Observationen är ett vetenskapligt verktyg när den uppfyller ett uttalat forskningssyfte, är planerad, registreras systematiskt och kontrolleras i förhållande till validitet och reliabilitet enligt Kidder (i Merriam, 1994). Genom att observera kan forskaren lägga märke till sådant som för deltagarna har blivit rutin. Forskaren får även en direkt inblick i det som sker, och observationen används med fördel när deltagarna inte har möjlighet att diskutera det område som studeras.

Faktorer som bör tas hänsyn till när man observerar är miljön, deltagarna, aktiviteter och samspel, frekvens och varaktighet, svårfångade faktorer som icke verbal kommunikation, symboliska innebörder och det som inte sker enligt Bogdan (i Merriam 1994). Observationer består av tre faser; inträde i miljön, insamling av material, utträde ur miljön. Jag har i denna studie valt det som Merriam (1994) kallar observatör – deltagare, en metod där min aktivitet är känd för gruppen.

5.4.1 Spaltdokumentation

Det finns många olika metoder att dokumentera sina observationer på, speciellt idag med all lättillgänglig teknik. På den förskola som jag har genomfört mina dokumentationer är det inte tillåtet med ljud- och videoinspelning, och därmed har jag valt att använda mig av papper och penna. Enligt Skolverket (2012) är penna och papper idag en underskattad metod när det kommer till dokumentation och observationer. Metoden kan synliggöra mycket på kort tid och med arbetsättet med tre enkla spalter innehållande vad som sägs, görs och reflektioner kring det bidrar den till att skapa en tydlig och lättförklarlig dokumentation. Ett centralt moment i denna dokumentationsform är de relationer som uppstår och hur samspelet utvecklas. Den tredje rubriken, reflektioner öppnar för att närmare beskriva frågeställningar och att problematisera och att diskutera den aktuella situationen. En ytterligare fördel med denna form av dokumentation är att den öppnar för att inkludera barnens åsikter, tankar och reflektioner om den specifika situationen. Det dokumenterande som sker med denna metod är inte förbestämt linjärt utan öppnar för att mer flexibelt följa skeendet (Skolverket, 2012).

5.4.2 Planering och utförande

De fyra observationerna som rapporten är baserad på är utförda under fyra lunchtillfällen på den aktuella förskolan. Jag har gått in i verksamheten ca 15 minuter innan maten (11.15) för att

på så sätt kunna följa förberedelserna som har skett (plocka undan på avdelningen, en pedagog lämnar barngruppen för att förbereda maten, barnen tvättar händerna, samling inför att gruppen gemensamt går till matsalen). Måltidssekvensen har sedan pågått i cirka 20-25 minuter. Efter måltiden har jag följt med in på avdelningen i ungefär 30 minuter för att samtala med barn och pedagoger om vad som har skett och inte skett under måltiden och för att ta del av deras tankar och reflektioner.

5.5 Intervjuer

Forskningsintervjun är ett av de viktigaste och vanligaste arbetsredskapen inom utbildningsvetenskapen. Den ostrukturerade intervjun har inga färdiga frågor, men ett klart fokus på vad som ska täckas in, och den utgår ifrån de svar som intervjupersonen ger. Ett viktigt moment är följdfrågorna där forskaren har möjlighet att göra många intressanta upptäckter. Denna intervjuform kräver mer av forskaren i form av inkänningsförmåga och språkligt samspel. Miljön där intervjun sker ska vara trygg och i detta fall har forskaren använt sig av fältintervjuer, på den intervjuades arbetsplats (Stukat, 2005). Merriam (1994) beskriver en delvis strukturerad intervju som en sådan där forskaren vill ha en specifik information från deltagaren och den styrs av de svar som respondenten ger.

Standardsyftet med intervjuer är följande; att vara en källa för berättelser om händelser och företeelser i den kulturella världen som etnografen studerat själv eller får tillgång till via andras data och att fungera som "bevis" om de medverkandes perspektiv och attityder. De senaste decennierna har många etnografer sett sitt arbete som en del av ett politiskt och praktiskt uppdrag. Det bör understrykas att bara för att forskaren förstår de intervjuades perspektiv och attityder, så innebär inte det att forskaren delar dem eller har några som helst skyldigheter att föra dessa vidare. Vidare behöver det de intervjuade säger inte vara sant. Hammersley (2006) avslutar med att skriva att rollen som etnograf varken är oproblematiserad eller bekväm.

Kvale och Brinkmann (2009) hävdar att inom den kvalitativa forskningsintervjun strävar forskaren efter att förstå världen från den deltagandes perspektiv. Det är en intervju där kunskap skapas i interaktionen mellan den som intervjuas och den som intervjuar. Det är inte en jämlik konversation eftersom det är forskaren som definierar och kontrollerar situationen. Det faktum att forskningsintervjun påminner om vardagliga samtal kan leda till att den misstas för att var enkel att genomföra, och även namnet på den kvalitativa forskningsintervjun kan leda till missförstånd. Författarna menar att man i den ostrukturerade intervjun måste gå en balansgång mellan intervjuarens intresse och etisk respekt för den intervjuades integritet. En aspekt som utmärker den kvalitativa forskningsintervjun är att den är fokuserad på ett bestämt tema och att forskaren närmar sig temat med öppna frågor. Ett stort ansvar hamnar på att intervjupersonen tar upp sådant som är viktigt för undersökningsområdet ur dennes perspektiv.

En aspekt som alltid är viktig i intervjusituationer, men extra viktigt när forskaren möter barn, är det etiska förhållningsättet och medvetenheten om att det råder en asymmetrisk maktrelation mellan intervjuaren och den som blir intervjuad. Det är inget öppet vardagligt samtal som pågår, utan intervjuaren har ett övertag i form av vetenskaplig kompetens, att denna initierat till kontakten och bestämmer ämne och vilka frågor som ska inkluderas och inte.

5.6 Studiens tillförlitlighet

Studiens tillförlitlighet är en viktig kvalitetsmätare av forskningens kvalitet. Det finns två centrala skäl till detta, dels för att undvika att slutsatser dras utan att det finns vetenskaplig grund, men även för att undvika att politiska och att verksamhetsmässiga beslut tas utan goda

grunder. För stor försiktighet är heller inte av godo och därför bör rapporten vara så transparent som möjligt för att öka möjligheten för en god tillförlitlighet. Vidare bör det tas i åtanke att de metoder och teorier som används bör problematiseras (Vetenskapsrådet, 2011).

5.6.1 Reliabilitet

Reliabilitet syftar på kvaliteten på det mätinstrument som används. I detta fall avses risker för missförstånd mellan forskaren och deltagarna eller yttre störningar och hur dessa påverkar de svar som framkommer. Det kan även röra sig om deltagarnas dagsform och hur denna påverkar det som sker. (Stukát, 2005). För att öka studiens reliabilitet har jag i mina observationer strävat efter att de har skett under samma förhållanden vid varje tillfälle. Vidare har jag varit tydlig med de deltagande kring syftet med observationen och vad jag skriver om. Allt för att minska risken för att min närvaro påverkar det som sker, väl medveten om att min närvaro har en påverkan.

5.6.2 Validitet

Validitet är enligt Stukát (2005) ett betydligt svårare begrepp att definiera. Det som avses är hur pass korrekt ett mätinstrument mäter. Validiteten är beroende av en god reliabilitet eftersom det krävs att man i undersökningen tittar på rätt saker. Det krävs att forskaren har en tydlig avgränsning i sin studie för att minska risken för att andra parametrar påverkar resultatet. En central del av validiteten är att forskaren tittar på rätt saker. I sin strävan att inte missa något alls finns det en risk att forskaren försöker att titta på allting. Jag har valt att inför mina observationer valt ett fokus för respektive gång. Detta val har jag gjort utifrån det faktum att det är omöjligt att få med allt som sker i rummet med endast papper och penna, vilket har varit mina verktyg vid observationerna av anledningar som förklaras längre fram i rapporten. Genom att fokusera på ett bord, pedagogerna, båda bord och så vidare har jag strävat efter att utifrån olika ingångar få en så bra och rättvis helhetsbild som möjligt. Larsson (2005) lyfter fram svårigheterna med att dra en gräns för resultatens validitet. Inom den etnografiska traditionen läggs stort fokus på forskarens närvaro i den miljö som studeras. Detta i sig resulterar i en form av validitet gällande forskningens kvalitet. Larsson (2005) menar att kriterier för kvalitet kan fungera som ett stöd för att synliggör svaga och starka punkter i ett vetenskapligt arbete.

5.6.3 Generaliserbart

När forskaren har genomfört sin undersökning är nästa steg att analysera de data som samlats in. Är materiellt tillräckligt omfattande för att generella slutsatser ska kunna dras eller får det resultat som framkommer ses som en isolerad företeelse? Några faktorer som påverkar detta är antalet deltagare i studien och gruppens sammansättning gällande ålder, kön, bakgrund och så vidare (Stukát, 2005).

Resultatet i denna studie måste ses som ett nedslag och detta på grund av att studien är genomförd under en relativt kort period och endast på en förskola. Barngruppens urval på den aktuella förskolan är heller inte ur ett socioekonomiskt perspektiv tillräckligt brett för att representera en så pass mångkulturell stad som Bristol. Jag vill tydliggöra att det baserat på denna studie inte går att dra några generella slutsatser. Snarare ser jag denna studie som ett frö till en större studie på samma tema som skulle kunna genomföras med samma frågeställningar. Denna studie skulle med fördel genomföras på ett större antal förskolor under en längre tidsperiod.

5.7 Etiska överväganden

Ordet etik har sitt ursprung i grekiskans *ethos*, vilket betyder karaktär. Det gäller att vara medveten om att etiska problem finns under hela intervjuförberedelsen och den medvetenheten bör ständigt finnas närvarande. I planeringsfasen skall forskaren förvissa sig om samtycke från personerna i studien; informerat samtycke innebär att de som skall delta i undersökningen informeras om dess syfte, dess utformning samt risker och fördelar med en medverkan. Viktigast av allt att de som medverkar gör så frivilligt och har rätt att dra sig ur när som helst. Redan under planeringsfasen bör även eventuella negativa konsekvenser för intervjupersonerna övervägas. Det material som samlas in ska förvaras på ett sådant sätt att obehöriga inte kan komma åt det så att man försäkras om de medverkandes konfidentialitet. I slutsteget när rapporten författas och presenteras är det av högsta vikt att forskaren gör detta med de intervjuades konfidentialitet i åtanke och reflekterar över vilka konsekvenser offentliggörandet kan ha (Kvale & Brinkmann, 2009)

I utformandet av den medgivandeblankett som sänts ut till vårdnadshavarna har jag följt vetenskapsrådets etiska riktlinjer gällande forskning inom humanistisk och samhällsvetenskaplig forskning; informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet enligt Vetenskapsrådet (2002, 2011). Informationskravet innebär att forskaren ska informera om forskningens syfte och de villkor som deras deltagande sker under. Det är av stor vikt att samtliga deltagare känner till att de deltar frivilligt och utan att ange anledningar har möjligt att avbryta sin medverkan. Samtyckeskravet innebär att forskaren måste inhämta samtycke att medverka i undersökningen. I detta fall är det vårdnadshavarens samtycke som har inhämtats eftersom det rör sig om barn. Konfidentialitetskravet innebär att forskaren ansvarar för att allas identiteter hålls hemliga och att eventuellt materiel med personuppgifter förvaras på ett tryggt sätt och inte förs vidare. Nyttjandekravet innebär att den information som forskaren får genom den specifika undersökningen inte får användas i annat än forskning. Informationen får heller inte användas som grund för beslut om vård eller andra tvångsåtgärder. Enligt vetenskapsrådets rapport måste varje forskare inför en vetenskaplig undersökning göra en avvägning mellan de kunskaper som kan uppnås och de potentiella risker som undersökningen kan innebära för de berörda undersökningsdeltagarna på både kort och långsiktigt (Vetenskapsrådet, 2002, 2011).

5.7.1 Medgivanden

Inför observationerna i Bristol skrev jag en medgivandeblankett (finns som bilaga) som jag lämnade i barnens fack cirka en vecka innan observationen var tänkt att äga rum. Efter ett par dagars fördröjning hade jag sedan möjlighet att genomföra observationerna. Vidare har samtliga vårdnadshavare vid inskrivningen på förskolan godkänt att deras barn medverkar i observationer som sker från yttre parter.

5.8 Studiens begränsningar

Mitt val av ansats är baserat på min strävan efter att genomföra en studie som inkluderar en helhetssyn på måltidsituationen. Genom att använda mig av observationer och intervjuer har jag strävat efter ett holistiskt synsätt på det som sker (Stukát, 2005). Utifrån den etnografiska metoden har jag arbetat för att med en etisk ingång leta efter det rutinmässiga och återkommande. Jag har strävat efter att på så sätt kunna analysera och resonera kring den pedagogiska måltiden enligt Fetterman (i Walford, 2009).

Utifrån de kunskaper jag har, har jag svårt att se hur enkäter skulle bidra till en ännu bättre bild. Det kan vara så att jag sätter allt för stor tilltro till att pedagogerna upplever ett sådant förtroende

för mig som forskare att de svarar på mina frågor. Intervjuer kräver vidare att jag har den finkänslighet och intervjuteknik som skapar ett förtroende oss emellan. Redan i planeringen av denna studie hade jag klart för mig vilket teoretiskt perspektiv jag ville arbeta utifrån. Kanske hade det socialpedagogiska perspektivet gett helt andra slutsatser. Även om jag känner stark tilltro till de perspektiv jag har valt tycker jag att det är centralt att problematisera de metoder och teorier jag använder (Vetenskapsrådet, 2011).

En svaghet med rapporten som jag redan har redogjort för är att den är baserad på fyra observationer, på en förskola, under en relativt kort tidsperiod. De förändringar jag hade gjort om möjligheten hade funnits är att jag hade velat följa denna barngrupp under en längre tidsperiod (sex månader), samt även gjort dokumentationer på ett antal förskolor till i områden som skiljer sig från detta område. Skälet till detta är att jag då hade haft möjlighet att dra slutsatser huruvida det jag ser är representativt, men även för att jag tror att jag då hade kunnat följa den utveckling som sker i grupperna. Min egen erfarenhet från praktiken är att höstterminen, speciellt i början är lite rörig innan barn och pedagoger har kommit till ro i de nya gruppkonstellationerna. Därför tror jag att det kommer att se ganska annorlunda ut i barngruppen vid ett besök i till exempel maj. Jag anser att de metoder jag använt har gett mig möjligheter att dokumentera verksamheten. De intervjuer jag har genomfört med barnen har inte inkluderats i rapporten eftersom de samtal som ägde rum även om de var mycket trevliga, inte bidrog till att svara på mina forskningsfrågor. Sedan mitt besök på förskolan under förra hösten vet jag att inspelningsutrustning inte är tillåten på förskolan, och därför har detta heller funnits som ett alternativ, utan jag har använt ett annat effektivt arbetssätt.

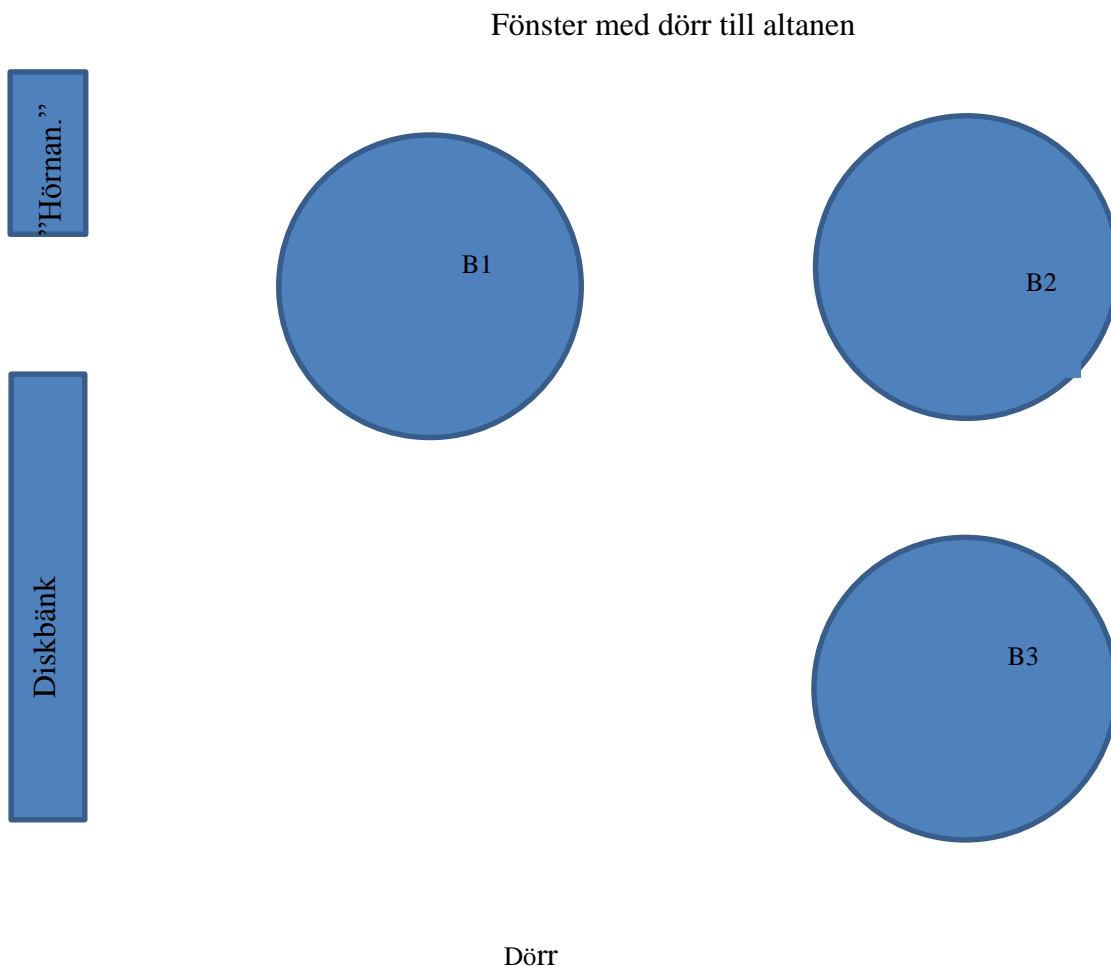
Till sist en annan viktigt aspekt är att vara medveten om att jag gör min analys med utgångspunkt från ett svenskt perspektiv. Visserligen har de två olika ländernas läroplaner fler likheter än olikheter, och jag upplevde under min praktik 2013 att den största skillnaden var att jag talade ett annat språk. Barnsynen och pedagogiken var snarlik den jag har mött på flertalet förskolor i Sverige. Samtidigt gäller det att vara medveten om att min bakgrund i den svenska skolan har en påverkan.

6 Resultat

Jag har valt att dela in de valda observationerna utefter fem teman; när man kommer till dukat bord, ålder, mål och möjlighet, normer och barns möjlighet till påverkan. Valet av denna metod är för att kunna synliggöra det jag anser vara centralt i de aktuella observationerna och utifrån studiens frågeställningar. Studien är genomförd på en engelskspråkig förskola och i översättningen av dialogen har jag strävat efter att förmedla den ton som samtalen har. En följd av detta är att översättningen inte följer den svenska språkuppbyggnaden och grammatiken. Observationerna är gjorda under fyra olika tillfällen. Resultatet inleds med en bild över matsalen som används av toddler och förskoleavdelningen. Samtliga namn är fingerade.

6.1 Matsalen

Matsalens väggar är vita. Golvet är ett ljust parkettgolv och de tre borden och stolarna är i färglagda färger och i barnhöjd.



6.2 Dukat bord

Barnen kommer in i matsalen på rad. Det är 12 barn som äter lunch på förskolan idag. Inne i rummet befinner sig den pedagog som i fortsättningen kommer att kallas "P1". P1 har lämnat avdelningen cirka tio minuter innan för att förbereda lunchen.

Barnen kommer in i matsalen på ett led. Borden är dukade. P1 har lagt upp maten på runda flata plasttallrikar. Idag serveras en pastaröra med tonfisk. Barnens plastmuggar är fyllda med vatten, och besticken ligger prydligt bredvid tallrikarna.

Hur påverkas barnen av att komma in i ett rum där maten redan ligger på tallriken och drycken är upphälld? Hur hade måltiden sett ut om barnen själva lagt upp sin mat och dryck? Ur ett pedagogiskt perspektiv och ett barnperspektiv går barnen i denna situation miste om möjligheten att få öva på att lägga upp mat, beräkna hur mycket mat och dryck de tror att de orkar och att själva utforska maten. Jag menar att barnets agency här kommer i skymundan. Begreppet agency innefattar synen på barn som agenter med socialt ansvar och som medskapare till sin egen utveckling. Uttrycket växte fram på 1960 - talet. "Att barn har agens innebär att de har makt att förändra och påverka sin situation"(Löfdahl, 2007).

Nordin–Hultman (2004) menar att samvaron är ett pedagogiskt innehåll i sig. Enligt psykoanalytikern Anne - Lise Lövies (i Nordin-Hultman, 2004) får barnet genom handlande utifrån sina egna avsikter och behov möjlighet att ta kontroll. För detta krävs det att pedagogerna ger barnen tillgång till sin potential för handling och aktivitet. Jag har förståelse för att pedagogerna drar sig för att införa nya rutiner som innebär att barnen själva hämtar och lägger upp sin mat, eftersom det är en ny situation för både barn och pedagoger. Troligtvis skulle det till en början leda till att måltiderna tar längre tid och blir röriga. Samtidigt ser jag att stora pedagogiska möjligheter går om intet med denna planering av måltiden. Maria Montessori betonade starkt den utvecklingsmässiga betydelsen av repetition på barnets eget initiativ, tillsammans med nyheter och utmaningar (Hundeide, 2003). Utifrån Montessoris tes är ett alternativ ett stegvis införande av nya rutiner som sedan byggs på i takt med att barn och pedagoger tillsammans skapar rutiner som är positiva och hållbara för den aktuella barngruppen. Jag är medveten om att det till en början kan komma att baseras på att pedagogerna får arbeta mycket nära med barnen tills de själva har tillägnat sig kunskaperna eller gör det i stöd av andra barn (Säljö, 2000).

6.3 Ålder

6.3.1 "Nämen inte nu igen!"

Inför denna observation hade jag planerat att lägga fokus på bord nummer två, B2, där sex stycken barn satt och åt. Tanken var att observera avdelningens äldsta barn för att få syn på deras samspel och interaktion med pedagogen P2. Istället hamnade mitt och de övriga i rummets fokus på Olle som satt vid B1.

Alla barnen vid B1 vänder sig mot B2 där Olle har vänt upp och ner på sin tallrik och nu ligger det couscous och morötter på bordet, stolen och golvet.

P2 – Varför gjorde du så?

Olle – Jag... (mumlar ohörbart).

P2 lämnar rummet för att hämta en sopkvast. De andra barnen i rummet tittar på Olle som tar tillfället i akt och passar på att krypa ut ur rummet.

I intervjun med pedagogerna framkommer det att de egentligen tycker att Olle är i yngsta laget för den här avdelningen med sina knappa tre år, vilket märks på att han behöver betydligt mer stöd vid måltiderna. Den här dagen vände han till exempel upp och ner på sin tallrik två gånger. Ålder kan utgöra ett verktyg för uteslutning, men i denna situation skulle det kunna fungera som ett motivationselement, genom att utgå från Vygotskijs (2005) teori om närmaste utvecklingszonen. Denna zon utgör avståndet mellan de kunskaper en individ kan utveckla på egen hand och vad individen kan utveckla i samspel med en vuxen eller andra barn med större kunskaper. Det människan gör har sin grund i det sociala samspelet, men samtidigt sker det med utgångspunkt från de erfarenheter och kunskaper vi har om vad som är ett acceptabelt beteende. Detta är grunden inom den sociokulturella traditionen. Enligt denna har Olle möjlighet att utvecklas väl i gruppen eftersom han ständigt möter andra barn som kan utmana honom i hans lärande och utveckling. Hundeide (2003) menar att forskaren/pedagogen utifrån ett tolkande perspektiv bör sträva efter att sätta sig in i barnets värld och där förstå hur barnet har tolkat situationen, innan man hävdar att barnet saknar vissa förmågor. Med den utgångspunkten bör pedagogen ha i åtanke att barnen endast har gått på avdelningen i cirka sex månader och fortfarande bekantar sig med miljön och de normer och regler som finns där oavsett ålder.

6.3.2 ”I dag får det bli vila”

Utomhus öser regnet ner, och av de 12 barn som idag äter lunch på förskolan sitter några och tittar ut på den gråa himlen och pratar om regnet. Pedagogen har sitt fokus på att se till att barnen får i sig sin mat och erbjuder sig även att mata några av barnen. Ett av barnen söker kontakt med barnen vid ett angränsande bord och blir tillsagd av pedagogen. Pedagoger sätter sig ett par gång ner med barnen, men får resa sig upp för att förvissa sig om att alla barnen sitter ner. Observationen slutar med att pojken som hållt ut sin mat och hoppat på stolar blir sänd på vila.

Bosse (4) – Det regnar idag.

Lisa (4) – Det regnar. Pekar ut mot terrassen.

P1 – Lisa, tugga färdigt maten innan du börjar prata.

Olle ropar till ett barn vid B3.

Olle - Hallå!

P1 – Anna (4), ska du äta som en duktig flicka idag?

P1 – Nej, Olle. Du får prata med barnen vid detta bord.

P1 flyttar sig och sätter sig mellan Olle och Lisa. P3 återkommer in i rummet.

P1 till P3 – Känner du till butiken som hyr ut lägenheten?

P3 – Ja.

Olle ropar på pedagogen.

P1 till Olle - Jag pratar med P3 nu, du får vänta lite.

Olle biter på sin gaffel vänder sig om. Bosse, Lisa och Lasse äter under tystnad.

Olle – Hallå!

Olle ställer sig upp.

P1- Olle, du behöver sätta dig ner och äta som en stor kille. Lisa, bra jobbat med maten!

Olle hoppar runt på golvet. P1 ställer sig upp.

P1 – Så tråkigt Olle!

P1 hämtar Olle och lyfter honom till sin plats. Emil sitter vid B1.

Emil (4,5) till P1 – Förra veckan lekte jag ... (resten ohörbart).

Olle står nu bredvid sin stol och P1 tar sin tallrik och hämtar mer mat vid arbetsbänken. P1 sätter sig ner bredvid Lisa. Olle har lämnat bordet och står upp och hoppar. Han står vid fönstret och drar i gardinerna.

P1 – Sitt ner. Det är inte roligt när du gör så. Sätt dig ner tack!

Bosse äter sin mat i tystnad. P1 sätter sig på huk på golvet bredvid Olle och äter. P4 kommer in i rummet och hämtar två barn från B3 till vilan. P1 pekar på Olle.

P1 till P4 – Finns det någon chans att du kan ta med dig den här på vilan?

P4 – Det går bra.

P1 lyfter upp Olle och bär med honom ut ur rummet.

I intervjun med pedagogen uppger denne att matsituationerna är stressiga. Speciellt eftersom barnen i gruppen befinner sig på ganska olika nivå. Vissa barn är väldigt självständiga samtidigt som man nästan får ha andra barn i knät. P1 uppger att de försöker sitta och äta med barnen när det finns tid.

Vid öppnandet av denna förskola fick föräldrarna på kedjans två andra förskolor frågan om de ville flytta sina barn till den helt nya. De som tackade ja och hade sina barn på "babyfloors" gjorde det med villkoret att barnen skulle gå direkt till "pre-schoolfloor" för att barnen skulle slippa ytterligare ett avdelningsbyte. Det framkommer i samtal med pedagogerna att det ibland innebär svårigheter att veta hur de på bästa sätt ska dela in gruppen och hur de på bästa sätt kan stötta barnen i sin utveckling. Enligt Hundeide (2003) erbjuder Vygotskijs "zon för möjlig utveckling" ett positivt synsätt på de skillnader i barngruppen på ett sätt som innebär att de skillnader som finns kan fungera som utgångspunkt när man planerar och identifierar zoner som gör utveckling möjligt. Det blir tydligt att yngre barn är sysselsatta med olika aktiviteter som de genomför med stort intresse. Öhberg (i Johansson & Pramling Samuelsson, 2003) frågar sig hur pedagoger ska skapa sig förståelse för barnen och deras erfarenheter och lärande. Utgår man ifrån att dessa barn är inkompetenta så missar man den kompetens de innehar. Genom att ta in barns strävan att lösa olika problem kan den som observerar få en uppfattning om hur de lär. Att öva barnen i att skapa förståelse i vad andra ser och upplever kan pedagogen lära barnet att upptäcka att andra människor ser världen ur ett annat perspektiv. Yngre barn skapar egna strategier baserade på tidigare erfarenheter för att ta sig igenom kända problemområden som för den vuxne kanske inte är ideala, men för barnet väl fungerande skriver Siegler och Jenkins (i Johansson & Pramling Samuelsson, 2003).

I början av måltiden startar Bosse och Lisa upp ett samtal som skulle kunna ligga grund för en diskussion om årstiden och vädret, men pedagogen är så fokuserad på att upprätthålla normerna kring måltiden att möjligheten tappas bort. Ganska snart övergår sedan måltiden för pedagogens del till att lägga väldigt mycket fokus på Olle. När Emil tar initiativ till att berätta om en händelse från förra veckan ställs pedagogen ännu en gång inför valet att låta Emil ta plats och berätta en historia eller att se till att Olle sitter ner vid bordet. I denna situation är det ålder som lyfts fram som en orsak till svårigheter, men det hade lika väl kunnat handla om personliga egenskaper som ställer krav på det pedagogiska ledarskapet.

Bjervås (i Johansson & Pramling Samuelsson, 2003) ställer frågan vilka möjligheter barnen i förskolan får att vara resurser för varandras lärande och menar som Johansson (i Johansson och Pramling Samuelsson, 2003) att barnens placering intill varandra kan ha betydelse för att upptäcka den andres perspektiv och förstå dennes hjälpbehov.

6.4 Mål och möjlighet

Måltiden har precis inletts. Barnen sitter på sina platser och P1 står vid diskbänken och fyller muggar med vatten. P4 går fram och tillbaka mellan borden och bänken med muggar till barnen. Ena platschefen tittar in och hälsar med ett leende på barn och vuxna med deras namn.

En av platscheferna befinner sig i matsalen och ställer frågor till P1 medan P1 tillsammans med P4 tar fram plastmuggar till barnen. P4 håller upp vatten.

Platschefen till P1 – Det vore bra om du satt ner och åt med barnen.

I intervjun med pedagogerna uppger de att luncherna är stressiga eftersom barnen i gruppen befinner sig på ganska olika nivå. Pedagogerna uppger att de försöker sitta och äta med barnen när det finns tid men att det ofta blir svårt. Åter igen hamnar diskussionen på barnens olika utgångspunkter och hur man stöttar deras lärande på bästa sätt. Något annat som även blir synligt är det jag skulle vilja kalla ett glapp mellan det man önskar med verksamheten och det som är möjligt utifrån rådande omständigheter. Ett vanligt upplägg i svenska förskolor är att det är en pedagog per bord och max sex barn. Om det blir en pedagog på tio barn vid två bord är det självklart att det inte finns möjlighet att sitta ner hela måltiden och samtala med barnen i lugn och ro. Under mina observationer har jag lagt märke till att en pedagog går på 45 minuters lunch när måltiden har kommit igång, således är det en schemaändring som krävs för att pedagogerna ska ha möjlighet att genomföra det ägaren ber om och strävar efter. Samtidigt går det givetvis att vara en pedagog på en större grupp barn i de fall där barnen är vana att ta ansvar för måltiden tillsammans.

6.5 Normer

Det som sker i förskolan bör ses i ett kulturellt och socialt perspektiv där vi ständigt ger uttryck för rådande normer. I dessa två observationer blir det tydligt att måltiden ska förlöpa på ett visst sätt. Oavsett aptit ska alla barn vänta in varandra innan de börjar äta. Det är pedagogen som avgör när måltiden får inledas.

6.5.1 ”Alla ska göra samma sak samtidigt”

Tåget är på väg in i matsalen från avdelningen. Borden är dukade med sex platser på varje bord. Det är pastaskruvar med bönor som serveras idag.

P1 – När vi går in i matsalen vill jag att alla hittar en stol att sitta på.

Några av barnen börjar äta på en gång.

P1 – Jag vill att ni väntar med att börja tills alla har satt sig ner och jag säger till.

6.5.2 ”Nu sitter alla ner. Varsågoda!”

Barnen kommer in i matsalen på ett led till dukade bord.

P1 har lagt fram mat (pastaröra med tonfisk) på tallrikar och hållt upp vatten och lagt ut bestick.

P1 – Varsågoda och sitt.

Några barn börjar äta på en gång.

P1 – Jag har inte sagt att ni får börja äta än.

Lisa har satt sig vid B2, men ställer sig upp igen och går mot dörren.

P1 – Lisa vart är du på väg? Varsågod och sitt.

P1 ser sig om i rummet och ser till att samtliga barn sitter ner.

P1 – Nu sitter alla ner. Varsågoda!

Det är först då pedagogen säger till som barnen får tillåtelse att börja äta sin mat. Skolmåltiden ses i den svenska förskolan som ett lärotillfälle där barnen socialiseras in i goda matvanor enligt Johansson et al., (i Persson Osowski, 2012). Det blir tydligt för mig att goda matvanor här inkluderar ett korrekt beteende i måltiden. Jag vill understryka att de normer som uttrycks i denna förskola på intet sätt skiljer sig från normerna i många andra förskolor som jag har besökt som student. I förskolan konfronteras barnet ständigt med andra barns intressen, önskningsar och behov samt själva gruppens intressen, behov och önskningsar. Pedagogen tvingas ständigt överväga det enskilda barnets respektive gruppens intresse (Johansson & Pramling Samuelsson 2003). Brunner (i Säljö, 2000) skriver att det är genom språket som barnen tar del av sin vardag. I denna situation är det genom språket som de begränsas och styrs. I den här kontexten utgör språket ett hinder för barnens aktivitet.

Johansson och Pramling Samuelsson (2001) menar att måltiden kan ses i ett socialt och kulturellt perspektiv som en situation med samhälleliga, kulturella och personliga föreställningar kring lärande och fostran. De hävdar att det som förmedlas av pedagogerna blir ett uttryck för kulturen på den aktuella förskolan. Det blir tydligt här att det är viktigt att alla inleder måltiden samtidigt. I de situationer som handlar om normer förefaller det vara väldigt viktigt att man inom arbetslaget ständigt ifrågasätter sitt eget handlande och vilka normer som finns och varför.

6.6 Barnens möjlighet till påverkan

6.6.1 ”Måste man äta även om man inte är hungrig?”

Klockan närmar sig 11.30 och alldeles strax ska barngruppen gå till matsalen. Jag skriver barngruppen, för på förskolan är individen en del av ett kollektiv som gör samma saker samtidigt. Måltiden är en aktivitet som följer ett givet mönster; tvätta händerna, ställa sig på kö eller led och sedan gå för att hämta maten. Frågan som aldrig ställs är om någon är hungrig.

Sångstunden inne på avdelningen är avslutad. P1 samtalar med återstående barn om att det ska bli spännande att äta. I den angränsande toaletten finns P2 som där hjälper barnen att tvätta händerna. P1 ropar upp namn på de barn som ska ställa sig i kö. Tåget går in i matsalen.

I förskolans verksamhet ställs ständigt individens behov mot kollektivets behov. Bara det att maten äts på bestämda tider signalerar att det är klockan som avgör när det är mat och inte barnens hunger. Detta är ett tydligt exempel på det Nordin-Hultman (2004) syftar på när hon skriver om hur barnen regleras genom det fysiska rummet och förflyttas under dagen mellan olika miljöer och aktiviteter på bestämda platser på bestämda tider. Hoogsteder (i Säljö, 2000) skriver om den stora skillnaden mellan hem och förskolor att det som sker på institutioner sker på grund av ett schema och inte på grund av spontanitet. Pedagogen har antagligen inte lika djup kunskap om barnets erfarenheter som föräldern har. Vidare förmedlar pedagogen här ett budskap om att gruppen väntar på varandra. Nordin-Hultman (2004) hävdar att regleringen,

kraven och styrningen av barnen i förskolan är en aspekt i pedagogiken som inte är speciellt uppmärksammas. Barnen i förskolan förflyttar sig under dagen mellan olika miljöer och gör olika aktiviteter på bestämda platser och bestämda tider.

Regleringen i engelska förskolor är lite svagare än i svenska, men även den präglas även av fasta aktiviteter. Den stora skillnaden är att omvårdnadssituationerna inte är lika inrutade. Enligt Basil Bernstein (i Nordin-Hultman, 2004), en engelsk utbildningssociolog, innebär stark reglering att barnen får en mycket liten makt över vad och när de ägnar sig åt olika aktiviteter, vilket påverkar deras förmåga att kreativt kombinera olika materiel och lekar på grund av den fysiska avgränsningen. Min egen erfarenhet från den pedagogiska verksamheten är att mat äts på bestämda tider och inte när individen uttrycker hunger. Däremot kan det barn som vid fel tid ber om mat få höra: *"det skulle du ha tänkt på förut"*. En fundering är hur barnen ska lära sig identifiera sin hunger om de aldrig eller sällan får öva på det.

6.6.2 "Jag vill faktiskt inte ha mer mat"

I denna observation följer vi en dialog i matsalen. Barnen äter och dricker i sin egen takt. Det kanske tar lite tid, men vem vill inte äta i lugn och ro. Pedagogen försöker att hjälpa två barn att äta sin mat och får två olika gensvar. Mycket av det som sker i rummet sker under tystnad och med miner och rörelser som dialog.

Lasse (4) kämpar med att få upp mat på gaffeln med hjälp av sina fingrar. Anna sjunger tyst för sig själv. P1 återkommer in i rummet. P1 skjuter barnens plastmuggar mot dem. Bosse tar upp sin mugg och dricker vattnet. Lasse har lämnat bordet och kryper på golvet mot "Hörnan".

P1 – Lasse, var snäll och kom och sätt dig ner!

Lasse sätter sig igen och dricker upp sitt vatten.

Lisa och Anna har tagit en paus och ser sig omkring i rummet. Bosse som har tömt sin mugg tappar den på bordet. P3 plockar upp den rullande muggen utan ett ord och tar den till diskbänken. P3 återkommer till bordet och sätter sig på huk bredvid Anna och Lisa. P3 börjar mata Anna med gaffeln. Anna ryggar tillbaka och skakar på huvudet.

P3 till Anna – Vill du ha mer mat?

Anna skakar på huvudet igen. P3 vänder sig mot Lisa:

– Vill du ha mer mat?

Lisa nickar och öppnar munnen.

Jag gör flera iakttagelser i denna observation. Det som är mest påtagligt är att pedagogen trots sin välvilja i att stötta barnet i sin måltid glömmer bort den verbala kommunikationen med barnet. Säljö (2000) menar att barnets handlingar växer fram ur den sociala praktik som råder i förskolan. Det sätt som pedagogen talar om, löser och definierar problem efterliknar barnet. Barn lär genom att delta i sociala sammanhang med andra och där kommunicera tillsammans. Om denna observation hade varit en film hade jag velat spola tillbaka för att se hur situationen hade blivit om P3 hade frågat Anna om hon var hungrig innan hon började mata henne. Jag vill här återkoppla till Sepp et al., (i Persson Osowski, 2012) som menar att syftet med den pedagogiska måltiden är att säkerställa att barn och pedagoger tillsammans delar en positiv måltidssituation där pedagogen är närvarande i både ord och handling. I denna observation blir det tydligt att det verbala samspelet till stor del glöms bort. Linell (i Säljö, 2000) menar att barnet får möta språket i olika sociala kontexter bildas en förståelse för dess språks bredd. Här

ställs barnen inför att möta med en ljudlös kommunikation med det talade språket för att på så sätt lösa den uppkomna situationen.

7 Slutdiskussion

Det är först i och med denna rapport som undersökningen slutförs. Syftet med denna studie har varit att bidra till att lyfta fram de lärotillfällen som finns i praktiken vid den pedagogiska måltiden. Jag har genom att samla tidigare forskning om ämnet, läsning av teorier om lärande och egna observationer strävat efter att kunna synliggöra vilka möjligheter som finns. I inledningen av detta arbete ställde jag mig tre frågor;

- Vilka möjligheter till lärande ger pedagogerna barnen i samband med den pedagogiska måltiden på den aktuella förskolan?
- Vilka möjligheter och begränsningar finns det i måltidssituationen på den aktuella förskolan?
- Hur tillvaratas barnens initiativ och nyfikenhet i den pedagogiska måltiden på den aktuella förskolan?

Det jag har funnit genom mina studier är att det finns ett starkt engagemang för att stötta barnen i sitt lärande. Det lärande som det läggs mest fokus på är det som rör normer. Pedagogerna och ledningen stävar efter att skapa en lugn miljö med utvecklande dialoger, vilket märks på det sätt de initierar dialoger med barnen när tillfälle ges. En begränsning för barns lärande är det faktum att barnen inte själva serverar sig maten samt att pedagogerna inte alltid har möjlighet att sitta med vid bordet under hela måltiden. Här vill jag återkoppla till Sepp et al., (i Persson Osowski, 2012) som menar att syftet med den pedagogiska måltiden är att säkerställa att barn och pedagoger tillsammans delar en positiv måltidssituation. Pedagogens roll i denna aktivitet är att vara en närvarande förebild i både ord och handling. Under mina observationer gick barnens försök till initiativ om intet på grund av att barnen inte fick möjlighet att ta mat själva eller att samspela med pedagogerna i en större utsträckning. Det finns dock goda förutsättningar och möjligheter för att stegvis utveckla den pedagogiska måltiden, inte minst på grund av de positiva förutsättningar som matsalen ger.

Vid ett återbesök om 12 månader förefaller det troligt att måltiderna kommer att se helt annorlunda ut eftersom barn och pedagoger då kommer att ha haft tid att skapa nya pedagogiska rutiner tillsammans. Barnens intresse kan fungera som en drivkraft eftersom de ständigt visar en nyfikenhet för maten och omvärlden och ställer frågor som pedagogerna gör sitt bästa att besvara och filosofera kring tillsammans med barnen. Dock avbryts ofta dessa dialoger av att pedagogen av olika anledningar behöver lämna bordet eller rummet och av att andra pedagoger går in och ut ur rummet. Genomgående ser jag en positiv inställning till barnens nyfikenhet vilket leder till att barnen förhoppningsvis fortsätter att ställa frågor.

En svårighet i analysen av denna studie har varit att göra avgränsningar. Därför är det viktigt för mig att påpeka att jag ser, men har valt att inte diskutera de genusaspekter som blir synliggjorda i observationerna. En annan aspekt är de så kallade tysta barnen som jag ser och gärna skulle undersöka i framtida studier.

Det jag har funnit är att pedagogerna stävar efter att stötta barnen i deras lärande och utveckling genom utforskande samtal när det finns tid över till det. I dessa samtal ställer pedagogerna följdfrågor och reflekterar tillsammans med barnen kring olika fenomen. Detta engagemang skulle kunna få ett ännu större genomslag om mindre tid behövdes för att upprätthålla normer.

Vidare skulle en praktisk utveckling av måltiden, som innebar att barnen fick ta mer ansvar positivt bidra till den pedagogiska måltiden. Slutligen uppmuntras barnens initiativ och nyfikenhet av pedagogerna genom att utmana barnens fantasi med en uppmuntrande attityd vilket oavsett praktiska förändringar vittnar om ett barnperspektiv.

7.1 Pedagogiska konsekvenser

Min förhoppning är att detta arbete kan bidra till att synliggöra vikten av god planering kring måltiden. Genom att ha en flexibel miljö och se till att det finns ett för barngruppen lämpligt antal pedagoger som är på plats hela måltiden finns mycket goda förutsättningar till att utveckla den pedagogiska måltiden både som ett lärandemoment och för att skapa ett positivt förhållande till mat hos barnen. För att detta ska kunna ske krävs att alla i arbetslaget är samspelade angående mål och syfte med den pedagogiska måltiden, men även att vårdnadshavare inkluderas och får kunskaper om syftet med den pedagogiska måltiden. Genom att ta in barnens synpunkter kan pedagogerna tillsammans med barnen arbeta för att se till att matmiljön är inbjudande och lockande samt att man tillsammans identifierar och samtalar om vilka förhållningsregler som ska finnas vid måltiden.

7.2 Framtida forskning

Denna studie ses med fördel som ett kortare nedslag som ger en fingervisning om vad som kan bli synligt. Som forskare är det viktigt att vara medveten om att ens närvaro kan påverka det som sker vilket kan leda till att situationen misstolkas. Ett uppslag för framtida forskning är att göra upprepade observationer i miljön under en längre tidsperiod för att på ett mer rättvist sätt kunna upptäcka mönster i verksamheten (Hammersley, 2006). Alternativt att göra en jämförande studie mellan en svensk och en brittisk förskola för att ytterligare synliggöra de likheter och olikheter som kan finnas. En sådan studie skulle med fördel kunna användas som en del av ett utvecklingsarbete i den praktiska verksamheten.

Referenslista

- Alvestad, T. (2010). *Barnehagens relasjonelle verden - små barn som kompetente aktører i produktive forhandlinger*. (Doctoral thesis. Acta Universitatis Gothoburgensis 294). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. Tillgänglig: <http://hdl.handle.net/2077/22228>
- Bristol City Council. (2014). *Bristol City Council*. Hämtad 2014-11-20 från, <http://bristol.gov.uk/>
- Departement for Education. (2014). *Early years foundation stage*. Hämtad 2014-12-13 från <http://www.education.gov.uk/schools/teachingandlearning/curriculum/a0068102/early-years-foundation-stage-eyfs>
- Deullar, Å., Qvarsell, B. (2010). I *Den helande länken i barns och ungdomars uppväxt*. Mona Lodèn (red), JL Utbildning, Uppsala
- Eriksson Barajas, K., Forsberg, C., & Wengström, Y. (2013). *Systematiska litteraturstudier i utbildningsvetenskap. Vägledning vid examensarbeten och vetenskapliga artiklar*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Fast, C. (2008). *Literacy: i familj, förskola och skola*. Lund: Studentlitteratur.
- Förenta Nationerna. (1990). *Barnkonventionen*. Hämtad 2014-11-14, från <https://unicef.se/>
- Halldén, G. (2003). *Barnperspektiv som ideologiskt eller metodologiskt begrepp*. Pedagogisk forskning i Sverige 2003 årgång 8 nr 1-2 s, 12-23. Hämtad 2014-11-13, från <http://www.ped.gu.se>
- Hammersley, M. (2006). *Ethnography: problems and prospects*. Ethnography and Education, 1:1, 3-14
- Hayes, D. (2009). *Encyclopedia of Primary Education*. London and New York: Routledge
- Hjerm, M. & Lindgren, S. (2010). *Introduktion till samhällsvetenskaplig analys*. Malmö: Gleerups.
- Hundeide, K.(2003). *Sociokulturella ramar för barns utveckling - Barns livsvärldar*. Studentlitteratur
- Johansson, E. (2003a). *Att närma sig barns perspektiv. Forskares och pedagogers möten med barns perspektiv*. Pedagogisk forskning i Sverige 2003 årgång 8 nr.1-2 s, 46-61. Hämtad 2014-11-09, från <http://www.ped.gu.se>
- Johansson, E. (2003b). *Möten för lärande*. Stockholm: Fritzes. <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2694>
- Johansson, E., Pramling Samuelsson, I. (red.) (2003). *Förskolan – barns första skola!* Lund: Studentlitteratur
- Johansson, E., & Pramling Samuelsson, I. (2001). *Omsorg- en central aspekt av förskolepedagogiken. Exemplet måltiden*. Pedagogisk forskning i Sverige årgång 6 nr 2 s, 81-101. Hämtad 2014-11-09, från <http://www.ped.gu.se>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun* (2. uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Larsson, S. (2005). *Om kvalitet i kvalitativa studier*. Nordisk Pedagogik (25)1.
- Larsson, S. (2011). *Kvalitativ analys exemplet fenomenografi*. Lund: Studentlitteratur
- Livsmedelsverket. (2007). *Bra mat i förskolan*. Uppsala: Livsmedelsverket.
- Løkken, G. (2004). *Toddlarkultur. Om ett- och tvååringars sociala umgänge i förskolan*. Studentlitteratur.
- Löfdahl, A. (2007). *Kamratkulturer i förskolan – en lek på andras villkor*. Stockholm: Liber
- Merriam, Sharan B. (1994). *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.
- Nordin-Hultman, E. (2004). *Pedagogiska miljöer och barns subjektskapande*. Stockholm: Liber

- Nyberg, M., Lennernäs, M., Sepp, H., Sollerhed, A-C. (2010). *Förskolebarns hälsa och välbefinnande - Dialoger med föräldrar till förskolebarn*, Kristianstad Kommun. Mat & Måltid - Sömn & Dygnsrytm - Fysisk aktivitet, in Kristianstad Academic Press. 2010, Hälsa och Samhälle: Kristianstad. p. 85 Hämtas 2014-11-09 från <http://www.swepub.kb.se>
- Patel, R., Davidson, B. (1991). *Forskningsmetodikens grunder: att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Studentlitteratur.
- Persson Osowski, C. (2012). *The Swedish School Meal as a Public Meal: Collective Thinking, Actions and Meal Patterns*. Hämtad 2014-11-09 från <http://uu.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:544062> s. 14-16
- Sepp, H., Abrahamsson, L. & Fjellström, C. (2006). *Pre-school staff's attitudes towards foods in relation to the pedagogic meal*. International Journal of Consumer Studies, vol. 30, ss. 224-232.
- Skolverket. (2010). *Läroplan för förskolan Lpfö98. Reviderad 2010*. Stockholm: Fritzes. Hämtad från: <http://www.skolverket.se>
- Skolverket. (2012). *Uppföljning, utvärdering och utveckling i förskolan: Pedagogisk dokumentation*. Hämtad från: <http://www.skolverket.se>
- Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken – ett sociokulturellt perspektiv*. Norstedts akademiska förlag. Stockholm
- Trondman, M, Willis, P. (2002). *Manifesto for Ethnography*. Cultural Studies, Critical Methodologies, Volume 2 Number 3, 2002 394-402
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*.
- Vetenskapsrådet. (2011). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådets rapportserie 1:2011. http://www.cm.se/webbshop_vr/pdf/2011_01.pdf
- Vetenskapsrådet. (2012). *Utvärdering i förskolan – en forskningsöversikt*.
- Walford, G. (2009). *For ethnography*, Ethnography and Education, 4:3, 271-282
- Vygotskij, L. (2005). *Tänkande och språk*. Bokförlaget Daidalos AB. Göteborg
- Wesslén, A., Sepp, H. & Fjellström, C. (2002). *Swedish pre-school children's experience of food*. International Journal of Consumer Studies 26, 264–271.
- Åsberg, R. (2001). *Det finns inga kvalitativa metoder – och inga kvantitativa heller för den delen. Det kvalitativa – kvantitativa argumentets missvisande retorik*. Pedagogisk Forskning i Sverige 2001 årgång 6 nr 4 s. 270–292. Hämtat 2014-12-11, från <http://www.ped.gu.se>

Bilaga 1

Parental consent

Dear parent,

I am a student at the Department of Education at the University of Gothenburg in Sweden. As a part of my bachelor's degree in early childhood education I will carry out an observational study on the pedagogical meal in the preschool.

My aim is to investigate what learning takes place during meal situations. The focus will be these three areas: what sort of learning can be seen, what possibilities is there for children to learn and how does the carers make use of the children's interests and curiosity? I intend to observe five meal situations and possibly ask a few questions.

All participants will be anonymised in my notes as well as in the final paper. The main aim is to observe the children as a group, not as individuals. Hopefully the findings will benefit the pedagogical development at Clifton Tots. To proceed, I hereby request your consent for your child to be part of this observational study. I would be grateful for your reply no later than 17/11/14. If you wish to receive the results of this study, please write your email address below.

Contact information: @student.gu.se

-----Cut here and leave to carer, please -----

I (guardians name) _____ consent to my child
(child's name) _____ participating in this study. I am aware
that I may withdraw this consent at any time without stating any reason.

Email me here for results of the study: _____

Date: _____

This form has been designed according to the Swedish Research Council ethical guidelines for good research.

Thank you, Josina Gustavsson

Bilaga 2

Intervjufrågor

- Tycker du om att äta lunch i förskolan?
- Tycker du att fröknarna lyssnar på dig?
- Vad tycker du om er matsal?