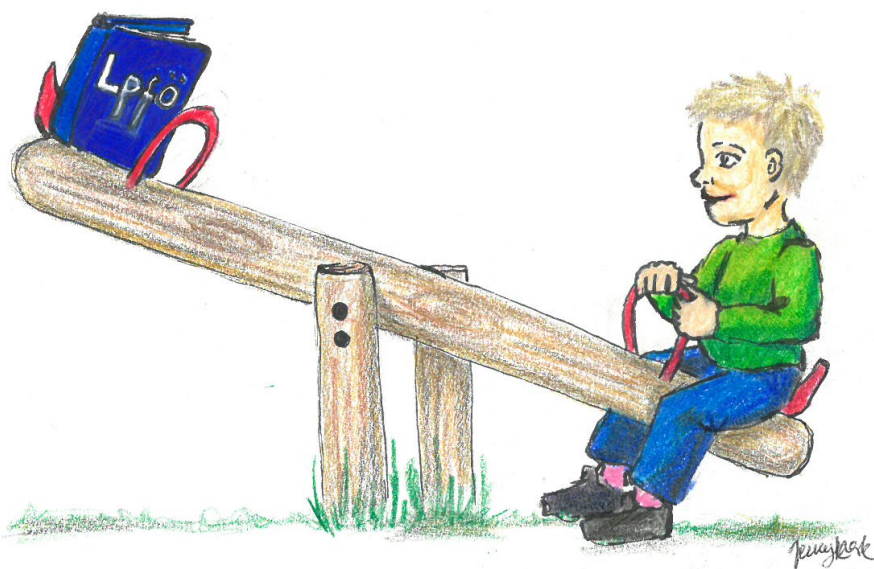


VI KAN INTE BARA UTGÅ FRÅN BARNENS INTRESSE

Agneta Thörner

Pedagogers guidning av barns intresse i
förhållande till förskolans målstyrning



GÖTEBORGS
UNIVERSITET



HÖGSKOLAN
I BORÅS

”Vi kan inte bara utgå från barnens intresse”
Pedagogers guidning av barns intresse i förhållande till förskolans
målstyrning



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR PEDAGOGIK, KOMMUNIKATION OCH LÄRANDE

”Vi kan inte bara utgå från
barnens intresse”

Pedagogers guidning av barns intresse i förhållande
till förskolans målstyrning

Agneta Thörner

Denna licentiatssuppsats har genomförts vid Institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande, Göteborgs universitet, Högskolan i Borås och inom ramen för forskarskolan i utbildningsvetenskap Centrum för utbildningsvetenskap och lärarforskning (CUL).

© AGNETA THÖRNER, 2017

ISBN 978-91-88269-37-9 (tryckt)

ISBN 978-91-88269-38-6 (pdf)

ISSN 0280-381X, Skrifter från Högskolan i Borås, nr. 79.

Beställningar av enskilda exemplar skickas till registrator@hb.se

Tryck:

Responstryck, Borås, 2017

Illustration: Jenny Rask

Foto: Henrik Bengtsson

Abstract

Title: "We cannot only base it on the children's interest" - Educators guidance of children's interest in relation to goals and guidelines

Author: Agneta Thörner, University of Borås

Opponent: PhD Ingrid Granbom, University West

Examiner: Senior lecturer Johannes Lunneblad, University of Gothenburg

Language: Swedish with an English summary

Place/date: University of Borås, room C203 Friday, 4th November 2016, at 01:00 p.m.

ISBN 978-91-88269-37-9 (tryckt)

ISBN 978-91-88269-38-6 (pdf)

ISSN 0280-381X, Skrifter från Högskolan i Borås, nr. 79.

Keywords: Preschool, everyday life, guided participation, children's interest, goal and guidelines

Swedish preschool is based both on the idea of being optional and children's autonomy while preschool is part of the education system. This study intends to examine how preschool staff talk and stimulate children's learning outcomes correlated to children's interest given the curriculum and other kind of policy documents. How does preschools staff take advantage of children's interest in order to support their advancement of knowledge in various area? How does preschools staff handle challenges concerning respect for the children's interest in governance, in the light of the aims for knowledge in the preschool curriculum.

The thesis is based on the pre-school as a sociocultural practice and builds on Rogoffs analysis on three planes. This means that guided participation and learning processes must be seen from different perspectives as inseparable, community/institutional, interpersonal, and personal. During the field studies two preschools were visited. Everyday activities in which children and preschool staff participated were observed and were complemented with interviews and field notes.

The results of the study shows that educators in preschool stimulate and discuss children's learning in two different ways, but that guidance can be overlapped in the practical vocational everyday life. The result shows that educators are compliant and captures children's interest in a subsequent guidance and continues with that the child has by its own turned its attention towards. Educators also attract children towards knowledge they are considered needing based on the conception of an interest the child has, and modifies the interest and adapt it to educational activities by enticing modification. Children's interests may coincide or interact with educational activities, but may also be absent. Educators deal with various challenges to create a meeting between children and educational goals in different ways; by overcoming culturally entrenched structural barriers, forming serious but joyful learning environments, guide using fiction and to unite and separate different kinds of knowledge.

Innehåll

FÖRORD

KAPITEL 1 INLEDNING	11
Motiv för studien.....	13
Syfte och frågeställningar	16
Utgångspunkter och centrala begrepp i studien	16
Förskola och skola – innebörd och relation.....	16
Guidning som ett perspektiv på undervisning	17
Barns intresse som en lustfylld påverkansfaktor på lärandet.....	18
Studiens disposition.....	20
KAPITEL 2 TEORETISKT RAMVERK.....	23
Att främja individens lärande genom guidat deltagande.....	24
Relationen kultur – mellanmänsklig – individ.....	24
Sociokulturellt perspektiv enligt Rogoff.....	26
Guidat deltagande på en mellanmänsklig nivå	27
Kulturell nivå.....	28
Individuell nivå.....	29
Intersubjektivitetens modifikation	30
Ytterligare förtydliganden av studiens viktiga begrepp.....	31
Det teoretiska ramverkets betydelse för studien.....	34
KAPITEL 3 DIDAKTISKA IDÉER OM BARNS INTRESSE OCH MÅLSTYRNING	37
Kulturperspektiv	37
Idéer om lustfyllt lärande i barnträdgården	37
Arbetsmedelpunktens lockande modifiering.....	41
Intressecentrums efterföljande guidning.....	42
Dialogpedagogiken	44
Den svenska förskolemodellen: Lärande och omsorg	45
Seriöst och lustfyllt lärande.....	46
Verksamhetsperspektiv	49
Förskolan som filantropisk verksamhet (1850-1930).....	49
Förskolan som en del i välfärds- och jämlikhetspolitiken (1930-1980).50	
Förskolan som del av utbildningssystemet (1980 -)	52
Individperspektiv	56

Pedagoger iakttar och för dialog med barnen i daghemmet.....	57
Samspelet är inte bara beroende av barns kompetens.....	59
Sammanfattning.....	63
KAPITEL 4 BARNNS ROLL SOM AKTÖRER I LÄRANDET OCH PEDAGOGISKA UTMANINGAR	65
Utmaningar och prioriteringar av pedagogernas ansvar och styrning	65
Att förhålla sig till barns deltagande	67
Barns inflytande är begränsat	68
Barn både styrs och får inflytande	70
Styrning mot prioriterade målområden.....	73
Att hantera utmaningar för guidning i barns lärande.....	78
Kollegiala samtal och dokumentation som stöd	78
Guidning i de yngsta förskolebarnens spontana aktiviteter.....	83
Sammanfattning.....	83
KAPITEL 5 DATAPRODUKTION.....	85
Studiens deltagare	86
Val av förskolor.....	86
Deltagarnas samtycke	87
Kulturgemenskapen på Hjortronets förskola.....	88
Kulturgemenskapen på Backens förskola.....	91
Fältarbetets genomförande.....	93
Dataproduktionen påverkas av förskolornas vardag.....	93
Observationer och fältanteckningar	95
Observationer och videoinspelning.....	96
En flexibel dataproduktion	97
Bearbetning av empiriskt material	98
Att transkribera fältanteckningar och videoobservationer	98
Avgränsningens och urvalets utmaningar	99
Analysarbetet tar form.....	101
Etik	103
Rollen som forskare.....	103
Fortlöpande samtycke	105
I studien synliga och osynliga barn	106
KAPITEL 6 GUIDNINGENS DELTAGANDE SAMSPEL.....	109

Efterföljande guidning	110
Barns erbjudanden	110
Pedagogers bejakande.....	115
Lockande modifiering	118
Pedagogers intressanta modifierade erbjudanden.....	119
Barns mottagande av pedagogers lockande erbjudanden	122
Guidningens riktningar och eventuella möten.....	125
Det svårfångade ömsesidiga mötet	126
Samverkande fokus.....	128
Uteblivet möte.....	132
Didaktiska utmaningar: Barns intressen och pedagogers målstyrning.....	139
Att överbrygga kulturellt förankrade strukturella hinder	140
Att forma en lagom seriös och lustfylld lärmiljö.....	150
Att guida med hjälp av fiktion.....	160
Att förena och hålla isär kunskap av olika karaktär	168
Sammanfattning och slutsatser	175
Pedagogers bejakande och processen guidat deltagande	175
Kulturhistoriskt förankrade utmaningar	178
KAPITEL 7 DISKUSSION	185
Förskolans vidgade kunskapsuppdrag	185
Förskolan som en egen och delad kultur.....	187
Den sammanvävda lärmiljön.....	189
Förskolans guidningsprocess	190
Deltagande samspel	190
Metoddiskussion.....	193
Den lokala kulturgemenskapen betydelse för studiens resultat	194
Överväganden och dataproduktion.....	196
Att välja episoder	198
Giltighet och tillförlitlighet	199
Fiktionens roll i guidningsprocessen.....	200
Fiktionen och det vidgade kunskapsuppdraget.....	200
Fiktion och förskolan som en egen och delad kultur.....	202
Fiktion och samspelet med barnen.....	203
Sammanfattning på svenska	205
Referenser.....	207
Bilaga 1-3	

Förord

Att bedriva forskarstudier är en omvälvande upplevelse och kräver stöd från omgivningen. Ni är många som hjälpt och stöttat på olika vis och som jag nu vill rikta ett tack till. Mina kollegor på Hedvigsborgsgårdens förskola som bidragit till upphovet av studiens frågor. Studien hade varit omöjlig att genomföra utan er barn och pedagoger på förskolorna ”Hjortronet” och ”Backen”. Tack för det stora förtroende jag fick när ni generöst släppte in mig och lät mig delta i er verksamhet. Jag vill passa på att rikta er en eloge för det starka engagemang ni visar för förskolans komplexa uppdrag.

Jag är tacksam för alla berikande samtal med mina handledare. Min första huvudhandledare, Lisbeth Åberg-Bengtsson du gav mig mod att analysera mitt material med orden; ”Ta på dig hjälmen, fäll ner visiret och ge dig in i dimman”. Tack Kennert Orlenius, min andra huvudhandledare, för att du med stort engagemang och lyhördhet uppmuntrat och stöttat mig. Ditt stöd och dina klarsynta frågor hjälpte mig att hitta ut ur dimman. Tack Ann-Katrin Svensson, min bihandledare, som följt mig hela tiden. Jag är tacksam för att du har utmanat och uppmuntrat mig när jag som bäst behövt det.

Ett tack vill jag rikta mot Högskolan i Borås som stöttat mig ekonomiskt. Tack också till er, alla kollegor som intresserat er för hur jag haft det och hur mitt arbete fortskridit under resans gång. Ett särskilt tack till Birgitta Davidsson som på olika sätt funnits till hands genom åren och som även korrekturläst min text. Ditt stöd har varit ovärderligt. Tack Susanne Klaar och Kristina Bartley som noggrant läst och haft synpunkter på mitt manus. Er klarsynthet har hjälpt mig att förstå vad som behövts utvecklas och förtydligas.

Studierna har också lett till nya och fördjupade kontakter. Jag är så tacksam över att ha fått möjlighet i att delta i berikande samtal tillsammans med er som engagerat sig i forskarskolan CUL, i kurser och konferenser. Tiden på forskarutbildningen skulle inte varit den samma utan er Marita Cronqvist och Anneli Bergnell Karlsson, mina forskarsystrar. Ert stöd i forskarutbildningens bergochdalbana har betytt så mycket.

Tack också bror Olle, släktingar och vänner som påmint mig om livets väsentligheter och om alla möjligheter det ger. Slutligen vill jag också rikta ett innerligt tack till min familj. Till Leif, min livskamrat som står vid min sida, tror på mig och stöttar mig i alla väder. Nu hoppas jag vi kan ägna oss lite mer åt våra gemensamma intressen. Tack Malin och Jonas för er uppmuntran och det tålamod ni visat då jag gått i egna tankar. Ni är en påminnelse om vad som är viktigt i livet.

Brämhult november 2016

Kapitel 1 Inledning

Denna studie handlar om hur pedagoger i sin verksamhet resonerar och främjar barns lärande i relation till barns intresse och tar avstamp i ett sociokulturellt perspektiv. Studien tar hjälp av Rogoffs (1990; 1995) begreppsapparat om guidat deltagande. Utgångspunkten är att det som sker i mellanmänniska situationer måste förstås i ljuset av kulturellt knutna och historiskt formade händelser. Studiens fråga har följt mig i mitt yrkesliv som förskollärare, förskollärarytbildare och forskare.

I mitten av 1980-talet gjorde jag som nyutbildad förskollärare mitt yttersta för att utgå från barnen, det vill säga erbjuda barnen lärande på ett för dem intressant sätt. Jag modifierade sångtexter så att värderingarna i sångtexterna överensstämde med det budskap jag ville fästa uppmärksamheten mot. Sångtexten ”En sockerbagare” behövde förändras enligt dessa antaganden. Att stygga barn inte skulle få någon pepparkaka var ett otänkbart budskap och ledde till att vi modifierade textraden. Jag upplevde också att det var svårt att stötta barns lärande i vardagliga situationer som kom att påminna om grundskolans undervisning. När barnen skrev sitt namn på teckningarna utmanades gränserna för vad som betraktades som en uppgift som inom min yrkesroll. En grundskollärare jag samarbetade med uttryckte sitt missnöje över att jag tillät barnen att forma bokstäver då jag saknade ämneskunskaper. Risken fanns att jag som inte var någon ”riktig lärare” bidrog till att barnen skulle få svårare att lära sig att skriva skrivstil. Hur skulle jag bemöta de barn som gav uttryck för en vilja att skriva?

I slutet av 1990-talet förändrades sättet att sträva efter stödandet av barnens lärande på ett lustfyllt sätt på förskolan där jag arbetade. Eftersom förskolan blivit del av utbildningssammanhang blev det mer legitimt att stötta barnens kunskapsutveckling. Vi ville uppfylla verksamhetsmålens krav på hållbarhet på ett för barnen intressant sätt. Idén var att systematiskt dokumentera vad barnen intresserade sig för inom målområdet. Intentionen var att utgå från barnens intressen och anpassa oss till dem. Vi utformade gårdar och tillverkade fantasifulla handdockor för att locka till kunskap om hållbarhet.

Diskussionerna om det lockande tillvägagångssättet var livliga i personalgruppen. Styrde vi barnen för mycket? Var det rätt att påtvinga barnen kunskap som vi bedömde som nödvändig? Förskolan var ju en frivillig verksamhet och inte till fullo en del av utbildningssystemet. Samtidigt angav läroplanen mål som vi hade i uppgift att styra mot. Det vi diskuterade var alltså hur vi skulle förhålla oss till det barnen intresserade sig för i förhållande till uppgiften att styra barnen mot enligt det politiskt fastställda kunskapsuppdraget.

När jag började anställningen på förskollärarytbildningen uppmärksammade jag på nytt relationen mellan målstyrning och barns intresse. Var det lämpligt att studenterna planerade och genomförde uppgifter på sin verksamhetsförlagda utbildning innan de hunnit lära känna barnen och visste vad de var intresserade av? Frågan blev allt mer brännande då 2011 års reformer ledde till ett reviderat kursinnehåll på förskollärarytprogrammet. Det var en stor utmaning att omforma den kurs jag ansvarade för med tydlig målstyrning mot naturvetenskap och teknik utan att signalera att barns intresse skulle åsidosättas. Hur skulle vi kunna bevara förskolans traditioner med en sådan tydlig målstyrning? Vid denna tidpunkt hade jag påbörjat forskarutbildningen och satte mig in i det reviderade uppdraget. Jag fastnade för några texttrader som anger att förskolans pedagoger ska betrakta barns intresse som en påverkansfaktor av guidningen mot politiskt fastställda mål.

Förskolans potential att stimulera barns naturliga lust att lära har inte utnyttjats fullt ut. Förskolan bör i högre utsträckning ge tidig pedagogisk stimulans för barns språkliga och matematiska utveckling, utifrån det enskilda barnets erfarenheter, intressen, behov och förutsättningar. Ett förstärkt pedagogiskt arbete kan också förbereda barn för deras framtida skolgång och livslånga lärande. (Promemoria, U2010/4443/S s. 3)

Baserat på egna erfarenheter väckte citatet nyfikenhet och ett hopp om att bättre kunna möta studenter och verkamma pedagoger i detta område. Jag bytte inriktning på studien och landade i det som slutligen kom att handla om hur pedagoger i sin verksamhet resonerar om och främjar barns lärande i relation till barns intresse enligt det politiskt fastställda kunskapsuppdraget.

Motiv för studien

Förutom de mer personliga erfarenheterna finns det också flera andra motiv för studien. Under denna rubrik presenteras fyra motiv för studien och hur den förhåller sig till forskning inom studiens forskningsområde. Det första är förskolans vidgade kunskapsuppdrag. Det andra motivet är att betrakta förskolan både som en egen och delad kultur. Det tredje är att betrakta lärandeprocessen som sammanvävd i kulturen, verksamheten och individens perspektiv. För det fjärde sätter jag fokus på processen guidat deltagande för att främja förskolebarns lärande.

Studiens första motiv utgörs av *förskolans vidgade kunskapsuppdrag* samtidigt som förskolan är en skolform som bygger på frivillighet. Hur barns lärande ska stödjas när det gäller barns intresse och förskolans målstyrning kan betraktas som otydligt. Å ena sidan kan förskolan betraktas som målstyrd, förskolan är det första steget i utbildningssammanhang. Förskolan ska betraktas som en del av samhällsekonomin och måste därför förstås som en seriös verksamhet (jfr Richardson, 2004; Werler, 2010). Pedagoger förväntas bidra till att öka barns intresse för så kallade prioriterade områden i form av matematik, naturvetenskap, teknik och språk (Promemoria, U2010/4443/S). Detta är en idé som grundar sig i en föreställning om att förskolan kan bidra till att påverka barns attityder med avsikt att få fler unga att välja utbildningar som gagnar svensk välfärd. Tillvaratagandet av barns intresse är en aspekt som lyftes fram av den politiska arenan när förskolans uppdrag stärktes. Utredningen ”Vändpunkt Sverige – ett ökat intresse för matematik, naturvetenskap, teknik och IKT” (SOU 2010:28) poängterar att attityder grundläggs när barnen är unga. Å andra sidan kan förskolan betraktas som en verksamhet som ska styras av barnen som ska få inflytande. Förskolan är en icke obligatorisk frivillig skolform. Förskolan kan därmed också beskrivas på olika sätt. I en verksamhet där barns intresse får stort gehör framhålls demokrati och inflytande (t.ex. Emilson, 2008; Westlund, 2011; Hamerslag, 2013). Förskolan kan också beskrivas mer i termer av målstyrning där studier fokuserar på specifik kunskap som naturvetenskap (t.ex. Elm Fristorp, 2012; Thulin, 2011) eller språk (t.ex. Björklund, 2008; Fast, 2007). Detta är exempel på studier där barns intresse som en påverkansfaktor på barns lärande ingår som en del av ett specifikt tema. Det innebär att huvudfokus antingen ligger på barns intresse eller på målstyrning. Den här studien är unik i den meningen

att den sätter fokus på processen guidat deltagande för att främja barns lärande utan att sätta fokus på barns intresse som en motpol till pedagogers målstyrning. Av studier (Alnervik, 2013; Bjervås, 2011; Björklund, a.a.; Delacour 2013; Elfström, 2013; Hamerslag, 2013; Westlund, a.a.) framkommer det *att* pedagoger styr barnen mot kunskap i en förutbestämd riktning. Forskning visar även *att* pedagogerna tillvaratar och formar vardagen utifrån föreställningar om vilka intressen barn har (Elfström a.a.; Hensvold, 2011; Jonsson 2011; 2013). Kritik riktas mot pedagogerna som antingen beskylls för att styra barnen för lite (t.ex. Delacour, a.a.; Fast, a.a.) eller för mycket (t.ex. Emilson, a.a.). Mitt bidrag ska inte ses som ett ställningstagande för eller emot barns intresse och inflytande i förhållande till målstyrningen. Genom att sätta fokus på *hur* pedagogerna fångar barnens intresse för att gagna deras kunskapsutveckling hoppas jag kunna bidra till ett synsätt där förhållandet mellan barns intresse och målstyrningen betraktas som relationell. Både barn och pedagoger påverkar deltagandet. Detta betyder inte att relationen mellan barnens intresse och målstyrningen betraktas som en okomplicerad del av förskolans vardag. Jag har därför även för avsikt att belysa utmaningar pedagogerna ställs inför i en praktisk yrkesvardag.

Det andra motivet är att *förskolan både kan betraktas som en egen och delad kultur*. Att förskolan under senare år retoriskt och organisatoriskt förändrats har lett till svårigheter att tolka olika begrepp som undervisning och de förväntningar begreppen för med sig. Förskola och grundskola tillhör samma skolkategori, båda är en skolform. Förskollärare och grundskollärare tillhör dock olika yrkesgrupper och har skilda legitimationer. Att förskolan också skulle omfattas av begreppet undervisning innebar att begreppet behövde förtydligas enligt skollagen (Prop. 2009/10:165; SFS 2009:341). Undervisning betydde alltså inte samma sak i de båda verksamheterna. Förskolan kännetecknas även av ett helhetsperspektiv då omsorg förenas med lärande (OECD, 2006). Förskolan är både en del av utbildningssystemet och en frivillig ersättning för hemmet. Skapar förskolediskursen otydlighet med konsekvenser i guidningsprocesser när förskollärare ställs inför didaktiska utmaningar? Mitt kunskapsbidrag är att lyfta fram förskolekulturens historiska arv och perspektiv för att förstå hur lärandet främjas i verksamheten.

Det tredje motivet, *den sammanvävda lärmiljön* tar utgångspunkten i pedagogers komplexa yrkesvardag. Studien tar stöd av Rogoff (1990; 1995) som ser guidat

deltagande som en gemensam process baserad på nära interaktion och kommunikation mellan barn och vuxna. Jag ansluter mig till Rogoffs sätt att betrakta guidning som ett perspektiv på lärande. Processen och det som sker mellan deltagarna är sammanvävda med förskolans kulturhistoriska rötter vilket gör att händelser inte kan betraktas isolerat. Studien riktar fokus mot hur barns intressen fungerar som en påverkansfaktor till det kunskapsuppdrag som förskolans pedagoger guidar mot. Flera andra studier lyfter upp idén med att bejaka barns intresse som en central del av en specifik förskolekultur, Reggio Emilia (t.ex. Alnervik, 2013; Hamerslag, 2013; Holmberg, 2015; Lindgren, 2015; Unga, 2013). Förhoppningen är att denna studie kan bidra med ytterligare kunskap om pedagogers guidning med hänsyn till barns intresse i ett vidare perspektiv på så sätt att studien inte är knuten till en avgränsad förskolekultur.

Det fjärde motivet berör *guidat deltagande som en process för att främja barns lärande*. I forskning görs vissa nedslag i pedagogers guidning med hänsyn till barns intresse och politisk målstyrning. Kunskap finns om att pedagoger gör iakttagelser och diskuterar vad barnen är intresserade av i kollegiala samtal och länkar samman detta med målstyrning (t.ex. Elfström, 2013). Pedagogerna strävar efter att iscensätta aktiviteter som de själva anser behöver prioriteras och som barnen finner intressanta (t.ex. Alnervik, 2013). Fiktion som intresseområde i förhållande till barns lärande beskrivs både fördelaktigt (t.ex. Fast, 2007; Holmberg, 2015) och problematiskt (Thulin, 2011). Fast (a.a.) hävdar inte att barn är intresserade av skriftspråket i sig, utan uppmärksammar att barnen exempelvis skriver önskelistor. Detta innebär att Fast föreslår att pedagoger ska styra barnen i en bestämd riktning utifrån det de är intresserade av. Det framgår även att barns intresse inte alltid kan betraktas som ett redskap för målstyrning. Barn och pedagoger riskerar att ha olika fokus (jfr Bjervås, 2011; Eriksson, 2014). Samspel och guidning i denna studie är knutet till lärandeprocessen, inte yrkesetiska eller socialpsykologiska perspektiv. Mitt bidrag är att inte bara göra olika nedslag i guidningsprocessen utan att också beskriva den och utmaningar pedagogerna hamnar i. Sammantaget menar jag att de fyra motiv jag lyft här kompletterar andra typer av studier.

Syfte och frågeställningar

Studien tar sin utgångspunkt i förskolan som sociokulturell praktik. Syftet är att få kunskap om hur pedagoger i sin verksamhet resonerar och främjar barns lärande i relation till barns intresse.

Frågeställningar:

Hur samspelar och guidar pedagoger barn i deras lärande?

Hur bejakar och tar pedagoger tillvara barns intresse för att gagna deras kunskapsutveckling?

Hur hanterar pedagoger utmaningar som rör respekten för barns intresse och delaktighet i relation till målstyrningen av kunskapsinnehåll i verksamheten?

Utgångspunkter och centrala begrepp i studien

I detta avsnitt har jag för avsikt att reda ut användandet av några centrala begrepp i studien. Inledningsvis redogör jag för att förskolan ses som en av flera skolformer och hur guidningsbegreppet används för att beskriva ett perspektiv på förskolans undervisningsform. Detta följs av en redogörelse av vilket begrepp som används för att beskriva förskolans innehåll. Avsnittet avslutas med en redogörelse av hur barns intresse som en påverkansfaktor används i denna studie.

Förskola och skola – innebörd och relation

Hur förskolan ska betraktas i ett kulturellt perspektiv handlar delvis om hur förskolan förhåller sig till närliggande verksamheter och är därför något som bör redas ut. Begreppet skola används ibland som ett samlingsbegrepp och har vid andra tillfällen en generaliserande innebörd. Samlingsbegreppet omfattar de skolformer av vitt skilda verksamheter som Skolverket¹ redovisar som förskola, förskoleklass, grundskola, grundsärskola, specialskola, sameskola, fritidshem, gymnasieskola, gymnasiesärskola, kommunal vuxenutbildning, särskild utbildning för vuxna, utbildning för svenska för invandrare och högskola. När skolan används på detta sätt används det för att beskriva olika verksamheter som bedriver undervisning ur ett kulturellt perspektiv.

¹ www.skolverket.se/skolformer

Skolbegreppet används även i generaliserande termer för att beskriva skolan som en homogen kultur. Exempelvis framställs betyg som något som skolan omfattas av trots att detta inte gäller alla skolformer. Olika skolformer har olika traditioner när det exempelvis gäller målformuleringar och frivillighet. Exempelvis är förskola och högskola båda frivilliga skolformer. För att förklara olika kulturella skillnader har förskolan ibland kommit att sättas i kontrast till ”skolan”. Tillvägagångssättet var gångbart när förskolan inte var en skolform. Det som behöver tydliggöras här är att diskursen om skola inte är statisk. Tidigare sågs *grundskolan* som den första *grundläggande* skolformen medan *förskolan* var *förberedande*, en för-skola. Sedan 1998 beskrivs förskolan som det första steget i utbildningssammanhang (Skolverket, 2008). När grundskolan inte längre kan betraktas som den verksamhet som lägger *grunden* svarar inte den allmänt vedertagna diskursen mot denna förändring.

I denna studie avstår jag från att använda en generaliserande betydelse av skola. Istället används begreppet skola med innebörden att skolan omfattas av olika skolformer. Ett annat alternativ skulle vara att räkna upp alla skolformer som exempelvis omfattas eller inte omfattas av obligatorium för att inte exkludera någon skolform. Av hänsyn till läsvänligheten har jag dock avstått från detta tillvägagångssätt. Ytterligare ett alternativ är att redogöra för att skolan i denna studie representeras av exempelvis grundskolan. Detta sätt att hantera skolbegreppet har jag också valt att avstå från eftersom jag så långt som det är möjligt vill minska risken att cementera en föreställning som innebär att grundskolan får representera skolan. För att tydliggöra kulturella likheter och skillnader har jag valt att relatera till (grund)skolan. Parentesen markerar att det kan finnas fler skolformer som har eller saknar den kulturyttring jag avser lyfta fram. På detta sätt hoppas jag att i viss utsträckning kunna bidra till att uppmärksamma läsaren på att kulturyttringen kan gälla fler skolformer.

Guidning som ett perspektiv på undervisning

Vad förskolans undervisning innebär är långt ifrån självklart. Hedefalk, Almqvist och Lundqvist (2015) noterar att begreppet undervisning inte används i förskolans läroplan och hävdar att undervisning är ett kontroversiellt begrepp. Att (grund)skolan har fastställda uppnåendemål på en

individuell nivå medan förskolan har strävansmål på en verksamhetsnivå får också konsekvenser för hur begreppet undervisning ska förstås. Skollagen (SFS 2010:800) omfattar således båda beskrivningar. Begreppet undervisning får på så sätt också olika betydelser i förskola respektive (grund)skola. Förskolans målformuleringar omfattar barns intresse i en högre grad än i (grund)skolan. Att undervisa i dessa verksamheter har delvis olika betydelser. I diskussioner med studenter och yrkesverksamma pedagoger har jag också, i linje med Orlenius (1999), förstått att det inte är helt ovanligt att pedagoger känner sig obekväma med att använda begreppet undervisning eftersom detta enligt dem signalerar en förmedlingstradition. Att använda begreppet undervisning kan således leda till missuppfattningar. I denna studie har jag utifrån teoretiska ställningstagande istället valt att använda Rogoffs (1995) begrepp guidning för att beskriva en del av förskolans undervisning och som betonar samspelet mellan barn och pedagoger. Ett begrepp som också ligger i linje med förskolans kultur och Fröbels påverkan på svensk förskola. Enligt honom skulle barnen i barntädgården ledas vilket beskrivs närmre i kapitel tre.

Barns intresse som en lustfylld påverkansfaktor på lärandet

Uppmärksamhet har riktats mot svårigheter att tolka vad bejakandet av barns intresse innebär. Att tolka innebörden av barns intresse enligt läroplanen är problematiskt enligt Hamerslag (2013). Författaren beskriver att barns intresse både har en generell nivå, verksamheten ska utgå från barns intresse, men det sätts också ibland i relation till en bestämd form av kunskap. Hamerslag uppmärksammar att det är otydligt om barns intresse omfattas av specialintresse, engagemang eller även rymmer barns behov i termer av barns bästa.

Barns intresse betraktas delvis som något som är lustfyllt och engagerar. Lustfylldheten betonas i underlagen för förskolans närmande till utbildningssystemet (jfr Promemoria, U2010/4443/S). Flera studier visar att pedagogerna använder begreppet barns intresse i termer av engagemang (Hamerslag a.a.; Eriksson, 2014). Holmberg (2015) betonar livfullheten och visar att studiens pedagoger anger en tidsaspekt i användandet av begreppet, något som är aktuellt.

KAPITEL 1 INLEDNING

Barns intresse i termer av engagemang har också en koppling till lärande enligt flera studier. Dysthe (1996) redogör för tre generella villkor för en hög inlärningspotential, engagemang, delaktighet och höga förväntningar. Engagemang ses i kontrast till att fullgöra sin plikt och berör för det första att synliggöra att barnen kan bidra med något. För det andra kopplingen av lärandet till barnens egna liv och slutligen om att barnen har inflytande över kunskapsmålen och hur dessa ska läras. Engagemanget ökar när barnen görs delaktiga i målsättningen enligt Dysthe (a.a.). Även Fast (2007) gör kopplingar mellan specifik kunskap och barnens intressen. Fast beskriver att barnen är engagerade i populärkultur. Sättet att betrakta barns intresse i termer av engagemang ligger i linje med studiens antaganden. Engagemanget handlar här om det barnen av egen kraft riktar sig mot. Definitionen av barns intresse i termer av engagemang betraktas dock här som alltför vag.

Hur begreppet barns intresse används och förstås av pedagoger hanteras i denna studie som en kulturhistorisk fråga (Rogoff 1990; 1995). Barns intresse förstås som de erbjudanden barn ger då de riktar sin uppmärksamhet mot något av egen kraft. Dessa erbjudanden kan vara möjliga för pedagoger att tillvarata med avsikt att stötta barns lärande. Tillvarataagandet har, som jag kommer att återkomma till, två didaktiska principer med ursprung i barnträdgårdens idéer och som bevarats och omformats i daghemmet och förskolan.

Det finns också studier som förstår och hanterar barns intressen på andra sätt. Barns intresse kan betraktas i termer av vems intresse som får företräde eller problematiken med att samordna barngruppens intressen (t.ex. Elm Fristorp, 2012; Liljestränd, 2010; Westlund, 2011). Min avsikt är inte heller att belysa vems intresse, barnens eller pedagogernas, som exempelvis påverkar verksamheten mest eller när barnen har möjlighet att påverka (jfr Emilson, 2008; Eriksson, 2014; Liljestränd, a.a.). Utgångspunkten är istället att olika kompromisser är nödvändiga för att hantera olikheter i en grupp oavsett om det gäller barn eller vuxna. En konsekvens av detta är att barns intresse såväl förhandlas som omförhandlas och därmed ses som en process.

Att barns intresse beskrivs som en lustfylld påverkansfaktor ska inte tolkas som att utgångspunkten är att barn har, eller bör ha, fullständig autonomi. Det betraktas inte möjligt av omsorgsskäl, utan ses som en fråga om vuxnas

moraliska ansvar. Barn har inte nödvändigtvis den kunskap som krävs för att hantera vardagen på ett riskfritt sätt (Orlenius & Bigsten, 2013). En annan anledning är att barns intresse enligt pedagoger inte nödvändigtvis hänger samman med kunskap som förskolan ska bidra med att stötta, enligt det politiskt fastställda kunskapsuppdraget. ”Barns intresse kan liknas vid en stark men flyktig kraft, som pedagogerna kan fånga in och haka i, men som också behöver styras, underhållas och fyllas på” (Lindgren, 2015 s.83). Att barn och pedagoger samspelar betyder att pedagogerna, med Lindgrens ord, att pedagogen kan välja att haka tag i det barnen intresserar sig för. Det innebär samtidigt att pedagoger kan välja att inte dra nytta av det barnen uttrycker, barnen behöver styras. Som jag kommer argumentera för mer utförligt i kapitel två kan inte heller hela ansvaret läggas bara på de barn och pedagoger som ingår i en specifik händelse utan måste ses i ett större sammanhang.

Sammanfattningsvis betyder det som ovan sagts om relationen barns intresse och pedagogers styrning att det har stöd i forskningsresultat. Min studie sätter fokus på hur sådana processer kan förstås. Utgångspunkten för en sådan analys är ett holistiskt perspektiv: kulturellt-, verksamhets- och individperspektiv.

Studiens disposition

Ovan har jag synliggjort mina personliga erfarenheter som yrkesverksam förskollärare och i mötet med studenter på förskolläraryrket samt motiv för studien. I inledningen ges också en kortare redogörelse för några i studien centrala begrepp. I det andra kapitlet redogör jag för studiens teoretiska ram. Där beskrivs Rogoff syn på guidat deltagande och vilken betydelse detta fått i studien. Det tredje kapitlet sätter fokus på idéer om hur lustfyllt lärande är förankrade i förskolans historia som en kulturell företeelse, om hur förskolan betraktas och om hur barns intresse på en individuell nivå betraktas som en förutsättning för barns lärande. I det fjärde kapitlet redogör jag för forskning angående barns roll som aktörer i lärandet och vilka pedagogiska utmaningar pedagogerna står inför med tanke på guidning mot lärande med barns intresse som en påverkansfaktor. Därefter, i kapitel fem, redogör jag för metod, studiens dataproduktion och presentation av studiens deltagare. Det sjätte kapitlet utgörs av resultatet – guidningens deltagande samspel. I det avslutande sjunde kapitlet presenteras en diskussion om hur

KAPITEL 1 INLEDNING

studiens resultat kan relateras till tidigare forskning men också vilka metodologiska hänsyn som gjorts under studiens gång.

Kapitel 2 Teoretiskt ramverk

Studien tar avstamp i ett sociokulturellt synsätt så som Rogoff (1990; 1995) tolkat det. Hon utgår från Vygotskij (1930/1978) som kan ses som en förgrundsgestalt i sociokulturell teoribildning. Vygotskij poängterar att utveckling och samspel med andra påverkas av den kulturella miljön och leder till personlig utveckling. Kortfattat handlar Rogoffs teori om att förklara enskilda händelser genom att sätta dem i ett större sammanhang. En avsikt med kapitlet är att beskriva varför förskolans kulturhistoriska framväxt, liksom rådande samhällssyn på barn och kunskap, är nödvändigt att beakta. Det teoretiska ramverket banar på så sätt väg för kommande kapitel.

I min studie blir det alltså nödvändigt att ta hänsyn till andra faktorer än de som sker mellan barn och pedagog. Det senare kommer enligt min uppfattning till uttryck i läroplanstexter. Läroplaner kan ses som en form av kodifiering av samhällsutvecklingen (Orlenius, 2013). Hänsyn måste dessutom tas till vilka signaler redskap i den fysiska miljön ger samt hur dessa redskap används för att kunna dra slutsatser om varför pedagogerna använder redskapen i den fysiska miljön som de gör tillsammans med barnen. Trots att redskapen, artefakterna, inte alltid är tidsenliga kan de finnas kvar, om än i delvis andra former, långt efter att dessa introducerats i samhället. Artefakterna ger i sig själv kunskap om hur dessa ska användas (Wertsch, 1998). De fysiska och sociala redskap som formar och omformar dagens förskola kan på så sätt även ge signaler som strider mot dagens sätt att se på förskolan. Redskapen är invävda i kulturen.

Det som inledningsvis angetts visar att lärmiljön i vid mening är avgörande för barns lärande enligt Rogoffs (1990, 1995) teori. Det som också är helt centralt i hennes teori är begreppet ”guided participation”, det vill säga guidat deltagande som syftar till att stödja barnets personliga och kunskapsmässiga utveckling, vilket betyder att barnet som individ sätts i fokus. Kultur-, verksamhets- och individperspektivet som en integrerad helhet är också den struktur som präglar nästkommande kapitel.

Att främja individens lärande genom guidat deltagande

Centralt i Rogoffs teori är det mellanmännliga mötets betydelse, som tar avstamp i Vygotskij (1930/1978) idé om att förstå lärande i en av tre möjliga zoner. Rogoff betonar, i likhet Vygotskij, med det nära mötet för att lärande ska kunna ske. Det Vygotskij benämner som att mötas i ”proximal utvecklingszon” beskriver Rogoff i stället i termer av *intersubjektivitet*. Pedagogerna har därmed i uppgift att vara en förebild, visa lyhördhet och flexibilitet i förhållande till barnet. Medan Vygotskij lägger större tonvikt vid att läraren ska utmana barnet på en lagom svår nivå betonar Rogoff i högre grad vad som sker i samspelet mellan deltagarna. Rogoff uttrycker det som att läraren snarare stöttar än lär eleven, vilket också innebär att både läraren och eleven är aktiva och påverkar skeendet. Aktiviteten kan på så sätt både vara verbal och icke verbal. Rogoff benämner därför det som sker när kunskap utvecklas mellan olika deltagare för guidat deltagande.

Att pedagogerna ska visa en lyhördhet för barnet innebär att hänsyn måste tas till sammanhanget. Utgångspunkten är att lärmiljön och individen samspelar i ett ömsesidigt beroende (Rogoff 1990; 1995; Säljö, 2011). Rogoff har inspirerats av Lave och Wengers (1991) sätt att se på lärandet i en kulturell praktikgemenskap som tar sin utgångspunkt i autentiska lärmiljöer. Lave och Wenger beskriver att en mästare leder nybörjaren mot en allt mer central position vilket ligger i linje med Rogoff. Hon beskriver att pedagogerna har möjlighet att vägleda barnet från en perifer till en mer central position där barnet får utökat ansvar, känner meningsfullhet och stärks i sin kunskapsutveckling. Författarna skiljer sig däremot åt när det gäller sättet att se på rollfördelningen. Rogoff beskriver att rollfördelningen mellan pedagoger och elever kan växla.

Relationen kultur – mellanmännlig – individ

Enligt sociokulturella studier är det, som jag tidigare beskrivit, väsentligt att sträva efter att förstå den kultur och de värderingar som är inbyggda i olika kontexter som studiens deltagare ingår i. Kulturen skapas och upprätthålls av etiska värderingar som är utmärkande för ett samhälle som individer är medlemmar i. Detta betyder att en individs handlingar har sitt ursprung i

kulturellt knutna traditioner och miljöer som både innehåller sociala och fysiska uttryck. Rogoff (1995) påpekar att kulturens påverkan på individen inte ska förstås som ett strikt överförande av gruppens kunskap till individen. Ett lärotillfälle kan därmed inte isoleras enligt detta synsätt. Istället ses det aktiva deltagandet som en process där kunskap tillägnas genom aktivitet i en vidare mening.

Kulturbegreppet kan förstås som sammanhang på olika sociala nivåer vilka har ett ömsesidigt förhållande. Rogoff (1995) beskriver tre nivåer där detta ömsesidiga förhållande finns; kulturell, mellanmänsklig samt individuell nivå. På dessa nivåer upprätthålls och (om)formas olika kulturella uttryck i sammanhang som exempelvis förskolekulturen eller i mellanmänniska aktiviteter där barn och pedagoger ingår. Helheten ses alltså som central enligt Rogoff. På nivåerna synliggörs och värderas olika innehållsliga dimensioner av yrkets innebörder. På en kulturell nivå är förskolans kultur med dess historia inbyggd i de synsätt som råder om förskolan och dess funktion i samhället. Kulturen påverkar politiska visioner om förskolans funktion och uppdragets innebörd då dessa formuleras i styrdokument. På en mellanmänsklig nivå formas och omformas på liknande sätt verksamheten av den specifika förskolans traditioner av och gemensamma föreställningar och värderingar om vad uppdraget kännetecknas av samt vilka konsekvenser det får för hur förskolans uppdrag ska förstås. I min studie är denna nivå knuten till styrdokument och policy som definierar och formar uppdraget. Dessa föreställningar ingår i beslut av vardagliga aktiviteters innehåll och form. På en individnivå realiseras förskolans uppdrag genom praktisk handling i olika aktiviteter tillsammans med andra utifrån personliga föreställningar om yrkets innebörder.

Vad som sker på de olika nivåerna och hur barns intresse kan betraktas som en påverkansfaktor på kunskapsuppdraget i förskolan och ska bidra till lärandet enligt det politiska uppdraget beror alltså inte bara på kulturella traditioner, det beror också på vilka värderingar och prioriteringar som kommer till uttryck på övriga nivåer. Därtill är den kulturella nivån beroende av och påverkas av hur föreställningarna diskuteras och iscensätts på övriga nivåer.

Sammanfattningsvis tar studien avstamp i ett synsätt som innebär att det som sker i en specifik aktivitet är knutet till kulturhistoriska traditioner och att sammanhang på olika nivåer med dess individer och föreställningar har ett ömsesidigt förhållande. Pedagogers guidning mot målstyrt innehåll där barns intresse betraktas som en påverkansfaktor på lärandet ska i denna studie förstås som en samverkan på olika plan. Den visar sig på kulturella formuleringsarenor och på lokala realiseringsarenor i samtal mellan pedagoger, den visar sig också i mellanmännsliga aktiviteter mellan barn och pedagoger men också på individnivå där kunskap om individen är central.

Sociokulturellt perspektiv enligt Rogoff

Inom den sociokulturella traditionen läggs tonvikten på olika aspekter. Min tolkning av Rogoffs teori innebär att hon starkt betonar det aktiva deltagandet och sätter stort fokus på händelser. Till skillnad från andra forskare inom den sociokulturella traditionen som Lave och Wenger (1991), Wertsch (1998) och Säljö (2000) lägger hon betoningen på hur nära sammanvävda de tre nämnda nivåerna är; den kulturella, mellanmännsliga och individuella. Lave och Wenger poängterar processen från perifert till fullvärdigt deltagande. Andra grenar av den sociokulturella traditionen betonar i högre grad än Rogoff medierade redskap exempelvis Wertsch. Säljö (a.a.) poängterar i sin forskning språk och kommunikation inklusive artefakter som medierande redskap.

Rogoff (1995) har tagit fram ett analysverktyg som poängterar kontextens betydelse. Då ett sammanhang, exempelvis en aktivitet, ska studeras är det omöjligt att bortse från att faktorer på olika nivåer påverkar den studerade aktiviteten, det vill säga, Rogoff lägger betoningen på ett icke-dualistiskt förhållningssätt, en aktivitet kan inte studeras isolerad. Barns aktiviteter är invävda med sociala samband, sociokulturella verktyg och metoder påpekar Rogoff (1990). Komplexiteten medför en problematik att särskilja dessa delar i ett analysarbete. Rogoff (a.a.) riktar kritik mot att särskilja individens handlingar från miljön och påpekar att det då annars finns en risk att en individ får bära ansvar för en kulturs historiska uttryck och riskerar att bli beskylld för att inneha ett eget individuellt problem. Konsekvensen av att ingen vardaglig situation är den andra lik medför ett unikt agerande då aktivitetens mål realiserar. Detta är också en vägledande princip i min analys av data.

Förslaget som Rogoff (1995) presenterar som alternativ till att analysera interaktion är att istället analysera händelser och aktiviteter. Vad som händer i en specifik aktivitet bör, enligt Rogoff, ses som omformuleringar av kulturellt knutna skeenden, värderingar och målsättningar. Med detta synsätt blir det därför också problematiskt att bortse från kulturella och lokala mål. Rogoffs analysverktyg synliggör att traditioner, värderingar och mål bygger på tre linsar med olika nivåer som är omöjliga att separera och kräver varandras samexistens. Linsen sätts så att säga på olika nivåer som består av en kulturell-samhällelig nivå (apprenticeship), en mellanmännisklig nivå med guidat deltagande (guided participation) och en individuell nivå, ändamålsenligt deltagande (participatory appropriation). För ett analytiskt ändamål föreslår Rogoff att en nivå utgör förgrund medan de andra utgör bakgrund då de i sin grund inte går att särskilja.

I denna studie utgör den mellanmänniskliga nivån förgrunden medan de kulturella och individuella nivåerna utgör bakgrund. Inledningsvis presenteras den mellanmänniskliga nivån, därefter den kulturella och slutligen den individuella.

Guidat deltagande på en mellanmännisklig nivå

Med hjälp av att sätta linsen på den mellanmänniskliga nivån ”guided participation”, guidat deltagande, avser Rogoff att söka kunskap i det som sker i vardagliga händelser i mötet mellan olika individer (Rogoff, 1995, s.147). I guidningen införlivas även de etiska värderingar och förmågor som är specifika för den kultur man är medlem i. På så sätt fungerar guidningen som en vägledning in i en kulturtillhörighet (Rogoff, 1990).

Guidat deltagande beskriver den process som pågår mellan deltagare där utbyte och koordinering av alla tillgängliga resurser i gruppen, inklusive kulturella och sociala värden har en vägledande och utmanande funktion för individen. Rogoff har distanserat sig, som tidigare nämns, till det som Lave och Wenger (1991) beskriver som en lärlingstid där en perifer deltagare succesivt får allt mer avancerade arbetsuppgifter för att till slut bli en fullständig mästare. Rogoff poängterar att rollen av guide och observatör växlar och är inte på förhand given. Alla mellanmänniskliga aktiviteter är guidande och att guidningen snarast ska förstås som ett perspektiv på lärande

(Rogoff, 1995, s.147). Lärande kan därför inte heller enligt synsättet isoleras till faktakunskap. Rogoff betonar att även värderingsfrågor stötts på detta sätt. Kunskap av olika karaktär integreras i olika sammanhang och kan inte separeras. Det betyder att lärandet vare sig kan delas upp i fakta kontra värderingar eller i lärande av traditionell ämneskunskap kontra emotionell, social och moralisk kunskapsutveckling. Denna icke-dualistiska syn på barns kunskapsutveckling präglar också denna studie. Emellertid blir det nödvändigt att ibland analytiskt bryta ner situationen och beskriva olika delar.

Att guida handlar om att förstå handlingar som erbjudanden mellan olika deltagare (Rogoff, 1995). Guidning består av avsiktliga försök att visa den som lär i vilken riktning individen bör eller inte bör gå. Detta innebär också att guidning sker när pedagoger medvetet fångar upp eller negligerar olika handlingar och uttalanden som barn ger, det vill säga erbjudande i vardagliga händelser. Fortsättningsvis används begreppet guidning för att beskriva guidat deltagande. Anledningen är praktisk och är orsakat av att kunna formulera texten på ett hanterbart sätt när den sätts samman med efterföljande guidning. Den förkortade skrivningen guidning ska inte förstås som en förändring av Rogoffs begrepp. Guidning används som en synonym till guidat deltagande.

Den mellanmännskliga nivån har som tidigare beskrivits, kontakt med den kulturella nivån. Följden blir att guidning kan ske genom direkta kontakter men även genom distans. Rogoff påpekar att aktiviteter kan realiserars eller begränsas även om guiden och lärlingen inte ens känner till varandras existens. Guidningen kan på så sätt ske i form av yttre arrangemang som ett resultat av människors aktiviteter. Guidat deltagande präglar hela vistelsen för barnet i förskolan, eller med andra ord: guidningsprocessen sker i alla former av möten och samvaro och verksamhetens utformning. Följden blir att även exempelvis strukturella villkor och arrangering av den fysiska miljön ingår i guidningen.

Kulturell nivå

Med linsen på den kulturella nivån sätts fokus på den gruppgemenskap och de händelser där barn och pedagoger deltar i, och som formats av en kulturhistorisk framväxt exempelvis förskolans. Rogoff (1995) använder begreppet apprenticeship, lärlingskap, för att betona att individer är en del av en kulturgemenskap. Utgångspunkten är Lave och Wengers (1991) sätt att

förstå hur en nykomling succesivt blir en del av en kulturgemenskap. Lärlingsskapet har dock delvis en annan betydelse för Rogoff som redogör för att olika deltagare, lärare och elever, gemensamt arrangerar, stödjer och utvecklar aktiviteter genom ett förändrat deltagande i en kulturgemenskap. Deltagande som begrepp knyts inte bara till guidat deltagande i betydelsen av det som sker mellan pedagogen och barnet. Guidat deltagande präglar hela vistelsen för barnet i förskolan. Guidningsprocessen sker i alla former av möten och samvaro.

På Rogoffs (1995) kulturella nivå analyseras olika händelser som äger rum på en verksamhetsnivå genom att händelserna sätts i relation till kulturella yttringar. Kulturgemenskapen kan finnas på olika nivåer vilket innebär att deltagarna kan, men inte nödvändigtvis deltar tillsammans i gemensamma aktiviteter. Rogoff påpekar att aktivitetsutformning inte kan ses isolerat och därför inte nödvändigtvis har sitt ursprung bland deltagarna i den aktivitet som studeras. Det handlar därmed om att synliggöra och ta hänsyn till sociala och kulturella händelser som påverkar en aktivitet. Det handlar också om att åskådliggöra sociala och kulturhistoriskt formade mål. Följden av detta synsätt är att ett sammanhang formas av fler än de deltagare som fysiskt ingår i aktiviteten. Idén bakom detta är att inte lägga skulden på en mellanmänsklig nivå när upphovet är hämtat från den kulturella nivån enligt Rogoff.

Även på den kulturella nivån poängterar Rogoff (1995) det intersubjektiva mötet. Författaren påpekar att det inte nödvändigtvis finns någon samstämmighet mellan deltagarna inom kulturen. Hur sammanhanget ska förstås förhandlas genom språkliga och sociala handlingar bland aktörerna. Rogoff påpekar att olika aktörers fokus och värderingar kan se olika ut. Detta innebär att det inte endast är aktiviteten i sig som studeras utan även förhållanden mellan olika aktörer och verksamheter. Konkret betyder detta att fokus sätts på aktörernas uttalanden och handlingar genom att sätta händelsen i ett större perspektiv.

Individuell nivå

Rogoff (1995) beskriver ”participatory appropriation”, ändamålsenligt deltagande, som en process där individer förändrar sin förståelse av och ansvar för aktiviteter genom eget deltagande. Med hjälp av att sätta en lins på

den individuella nivån blir det möjligt att få fatt på lärande i termer av förändrad förståelse. Deltagandet i olika sociala kontexter ses som en slags förberedelse för kommande situationer. Utgångspunkten är att individer förändras genom att ingå i aktiviteter som de också påverkar, vilket kan jämföras med Mezirow (1991) som studerat vuxnas lärande och beskriver förändrad förståelse som transformativt lärande. Detta innebär att individer förändrar sitt deltagande genom att använda en tidigare känd problemlösning i en ny situation (Rogoff, 1995; jfr också Rogoff, 1990).

Som tidigare nämnts tar Rogoffs teori om det mellanmännsliga mötets betydelse utgångspunkt i Vygotskijs (1930/1978) sätt att förstå lärande som att det finns tre möjliga zoner. I den första zonen kan den som lär sig, enligt Vygotskij (a.a.) själv lösa problem som ett resultat av tidigare kunskap och erfarenhet. I den sista zonen kan den som lär inte ens med handledning utveckla ny kunskap. Rogoff fokuserar på det som sker i den mellersta zonen, den proximala utvecklingszonen, ZPD. Där är det enligt Rogoff möjligt att lära sig något med hjälp av stöttning från en mer kunnig. Mötet måste alltså ske på en individuell och personlig nivå enligt min tolkning.

Intersubjektivitetens modifikation

Rogoff (1990) beskriver, som framgår ovan, att intersubjektivitet ingår som en central del av lärandeprocessen. Intersubjektivitet innebär ömsesidighet och delad förståelse. För att nå en gemensam ömsesidighet beskriver Rogoff det som nödvändigt att i viss utsträckning modifiera innehållet, det vill säga anpassa situationen till andra deltagare i situationen. Interaktionen är flexibel vilket också innebär att intersubjektiviteten inte kan ses som ett tillstånd som när den är uppfylld automatiskt kvarstår. Istället bör den ses som en process som ständigt är i föremål för omförhandling. Rogoffs tyngdpunkt ligger inte på jämlikhetsförhållanden. Istället lägger författaren tonvikten på förståelsen av vad som är centralt vilket gör det naturligt att modifiera innehållet. Med hjälp av ett exempel visar Rogoff hur grundläggande modifieringen är för den gemensamma förståelsen. I exemplet räcker ett barn fram en felvänd napp mot en vuxen men vänder därefter nappen åt rätt håll. Det som händer är att barnet vänder nappen, det vill säga modifierar sina handlingar så att den vuxne kan förstå barnet. Först efter modifieringen kan föräldern och barnet få en delad förståelse för mot vad uppmärksamheten ska riktas och hur nappen ska

användas i just denna situation (Rogoff, a.a.). Modifikationen genomförs med hjälp av uppmärksammanden och åsidosättanden enligt Rogoff. Det handlar om att uppmärksamma det gemensamma och centrala som krävs för att ny kunskap ska kunna utvecklas men även åsidosätta det ovidkommande.

Av olika orsaker åsidosätts handlingar och uttalanden. En möjlig anledning är att förskolans pedagoger själva modifierar innehållet genom att utföra förenklingar för att på så sätt fästa uppmärksamhet på det centrala innehållet. Ett annat skäl kan vara att pedagogerna åsidosätter felaktiga föreställningar och förenklingar som den som lär gör. Detta tillvägagångssätt ska ses som en konsekvens av att det i komplexa situationer är omöjligt att utveckla all kunskap samtidigt. Lärandet sker inte nödvändigtvis i en viss ordning, men stegvis, lite i taget. Det innebär alltså att åsidosättandet görs eftersom de felaktiga föreställningarna bemöts först vid ett senare tillfälle. Åsidosättandet görs alltså även med avsikt att framhäva det centrala för att vinna ny kunskap. Det görs för att rikta uppmärksamheten mot något som båda finner centralt.

Modifikationen ska således ses som en nödvändig konsekvens av kommunikationen för att kunna dela förståelse för vad som är centralt i en stegvis kunskapsutveckling. Den som guidar har möjlighet att fånga upp och utgå ifrån den lärandes kunskap och erfarenhet och genom dessa guida mot lärande. Guidningen sker utifrån tidigare kunskap och erfarenhet och bildar på så sätt en länk till ny kunskap.

Ytterligare förtydliganden av studiens viktiga begrepp

För att ytterligare förtydliga för studien väsentliga begrepp; mellanmänniska möten, intersubjektivitet och modifikation tar jag också hjälp av andra författare än Rogoff. Habermas poängterar att intersubjektiva mellanmänniska möten präglas av symmetri och jämlikhetsförhållande (Emilson, 2008). Med Emilsons sätt att använda intersubjektiviteten är maktförhållanden mellan olika individers intressen centrala. Med de utgångspunkterna är det exempelvis möjligt att få reda på omfattningen av eller i vilka situationer som barns intresse påverkar eller inte påverkar lärandet i förskolan. Detta sätt att hantera intersubjektivitet gynnar studier som berör om och när barn ges utrymme för inflytande och delaktighet. Min studie

handlar inte om maktrelationer mellan barn och pedagoger utan om hur pedagoger samspelar och guidar barn i deras lärande, det vill säga hur samspelet yttrar sig. Det föreligger alltid en maktrelation i mänsklig samvaro (Orlenius & Bigsten 2013), men det är inte hur den interaktionen på det personliga planet visar sig i termer av makt utan det är den innehållsliga processen som står i fokus för mitt intresse i studien.

Studien berör frågor om *hur* barns intresse påverkar snarare än *omfattningen* av tillvarandet. Studien hanterar frågor om hur pedagoger *hanterar utmaningar* om att tillvarata barns intresse, snarare än *om* de låter sig påverkas av barnen. I likhet med Kultti (2012) betraktar jag asymmetri som något som krävs när ny kunskap utvecklas. Författaren skriver att deltagare behöver olika erfarenheter för att kunna utveckla ny kunskap när de möts i ZPD i linje med Rogoffs synsätt.

Flera författare kontrasterar begreppet mellanmänsklig i förhållande till sociala möten. Buber (1953/1990) beskriver att mellanmänskliga möten bör ses som en ontologisk fråga eftersom människan inte lever isolerat utan i relation till andra. ”Det mellanmänskliga handlar om att förnimma en medmänniska som en helhet, en enhet, något unikt...” (a.a. s.51). Det handlar om att bejaka och bemöta människan som en unik person som inte bara synliggörs på en mellanmänsklig nivå, det finns också kopplingar till en individuell nivå. Buber gör skillnad på det mellanmänskliga och det sociala. Det sociala rör snarare kollektiva erfarenheter och kräver till skillnad från det mellanmänskliga inte nödvändigtvis personliga relationer. Snarare är det så enligt Buber att sociala sammanhang för att stärka gruppens gemenskap, avpersonifierar, det vill säga det gemensamma stärks på bekostnad av det personliga eftersom det gemensamma betraktas som det centrala. Risken finns därför att personer i sociala sammanhang objektifieras (a.a.). I ett socialt sammanhang ses människan som en del av ett kollektiv, medan hon i ett mellanmänskligt sammanhang betraktas som en individ (Aspelin, 2015). Att betrakta individer som personer snarare än ett kollektiv ligger i linje med Ärlemalm- Hagsers och Pramling Samuelssons (2009) sätt att använda Rogoffs analysverktyg. ”För att förstå den individuella linsen och dess perspektiv är det viktigt att även barns egna tankar och föreställningar synliggörs” (a.a. s.93). I min studie handlar det om att bejaka barns intresse på en personlig nivå utifrån de uttryck barnen ger,

snarare än att utgå från föreställningar om vad barn i allmänhet är intresserade av.

I en studie har Hedefalk, Almquist och Lundqvist (2015) analyserat pedagogers undervisningshandlingar i förskolan genom att rikta fokus mot hur pedagoger interagerar med barn. Forskarna har med hjälp av Epistemological Move Analysis (EMA) analyserat olika riktningar pedagogerna tar (a.a. s. 23)

- *Den bekräftande riktningen* där pedagogerna bejakar barnens kunskaper.
- *Den rekonstruerande* där pedagogen fäster uppmärksamheten vid något som barnen uppmärksammat men inte betraktat som väsentligt.
- *Den instruerande* där pedagogerna ger konkreta instruktioner för att hjälpa barnen att upptäcka vad som är centralt.
- *Den genererande* där pedagoger stödjer barnen genom att summera olika fakta i en aktivitets kontext.
- *Den omorienterade* där pedagogen fäster uppmärksamheten på att andra aspekter kan vara värda att undersöka.

Även Klaar och Öhman (2014) har analyserat riktningar med hjälp av EMA. Dessa författare kan därtill förutom ovanstående resultat även se utmanande och förmanande riktningsgivare i förskolans undervisning. Hedefalk med fleras (a.a.) sätt att analysera förskolans guidning har både likheter och skillnader i förhållande till mitt sätt att använda Rogoffs analysverktyg. Till likheterna hör att båda uppmärksammar modifieringen, det vill säga att pedagogerna bejakar och åsidosätter barnens handlingar. Det som framför allt skiljer sig åt är betoningen av undervisning respektive bejakande av barns intresse. Författarna (Hedefalk, m.fl. a.a.) lägger större vikt vid hur modifieringen går till i förhållande till *kunskaperna* barnen ska utveckla. Med hjälp av Rogoffs analys riktas i min studie den huvudsakliga uppmärksamheten istället mot *samspelet* med barnen och barns intresse. Palla (2011) sätter fokus på att skillnaden mellan ett relationellt perspektiv, där identiteten och individen synliggörs, till skillnad från det funktionella perspektivet där målstyrningen är det centrala. ”Inom det punktuella perspektivet ligger intresset i det utvecklingsbara i eleven, för ”vadet” men inte för ”vemet”, eftersom ”självet” är ovidkommande för undervisningen”

(a.a. s. 168). I likhet med Palla och till skillnad från Hedefalk m.fl. (a.a) är avsikten att analysera utifrån ett relationellt perspektiv.

Det teoretiska ramverkets betydelse för studien

Rogoffs begrepp guidat deltagande (Rogoff, 1995) och modifikation (Rogoff, 1990) är i min studie centrala begrepp. Valet av Rogoffs teori har på olika sätt varit vägledande och haft betydelse för studiens olika faser och studiens olika avsnitt. Carlgren (1997) beskriver att Vygotskijs teori om lärande och dess konsekvenser för undervisning kan tolkas på olika sätt. Så som jag förstår Carlgren använder sig Rogoff (1990; 1995) av interaktionism vilket betyder att lärande sker i sociala sammanhang. Min tolkning är att pedagogerna påverkas av barnen på samma sätt som det omvända sker. Detta sätt att tolka Vygotskij skiljer sig från Lave och Wenger (1991) som mer betonar mästare- och läringsförhållandet. Detta innebär alltså att rollfördelningen mellan pedagoger och barn skiljer sig åt i Rogoffs respektive Lave och Wengers tolkningar. Meningsskapandet sker i den sociala interaktionen snarare än genom en internaliseringsprocess enligt Rogoff. Det betyder ett avståndstagande från en kognitivistisk tradition med betoning av överförande av kunskap (transmission).

Att Rogoff (1995) lägger tonvikt på att guidat deltagande inte kan ses isolerat utan har ett kulturellt ursprung och äger rum på olika nivåer och på olika arenor bidrar till beskrivningen av forskningsfrågan i ett förskolekulturellt perspektiv. Detta innebär inte att historiska händelser återupprepas på ett oförvanskat sätt idag, händelser omformas utifrån den aktuella kontexten. För att förstå händelser som utspelades på de förskolor jag studerat blir det därför nödvändigt att förstå en övergripande förskolekulturell kontext. Det blir också nödvändigt att förstå de specifika förskolornas kultur. Med bakgrund av detta blir det också nödvändigt att betrakta artefakter i linje med Wertsch (1998) som anger att sociala och fysiska redskap har inbyggd kunskap om hur de ska användas.

Att som Rogoff (1990) betrakta modifikation som en naturlig del av skeenden blev också till stor hjälp vid analysen. Det blev först när jag tog stöd av modifikationen och tittade på vad barnen respektive pedagogerna riktade sin uppmärksamhet mot när de interagerade som mönster började framträda i

KAPITEL 2 TEORETISKT RAMVERK

analysen. Det var ett sätt att förstå hur pedagogerna så att säga ”kunde möta” barnet i en proximal utvecklingszon där barnets erbjudanden kunde tas emot och guidas vidare. Istället för att som Vygotskij betrakta de olika zonerna som svårighetsgrader tog jag fasta på Rogoffs idé om ett intersubjektivt möte i en proximal zon. Det blev också tydligt att mötet, vilket framkommer i resultatdelen, kunde var en utmaning att nå.

Kapitel 3 Didaktiska idéer om barns intresse och målstyrning

Följande kapitel visar att förskolans historiska kultur präglats av en idé som innebär betoning av att tillvarata barns intresse men också guida mot givna mål. Hur det ena och det andra framhållits har varierat över tid. I detta kapitel riktas fokus mot hur dessa idéer kommit till uttryck på policynivå och synliggörs på olika plan. Inledningsvis beskrivs hur idéerna förhandlats och omförhandlats i ett kulturellt perspektiv. Därefter beskrivs hur idéerna befästs i synen på verksamheten. Slutligen beskrivs på det individuella planet hur barns intresse betraktats som en förutsättning för barns lärande.

Kulturperspektiv

Avsnittet har för avsikt att uppmärksamma att förskolan har en tradition av att länka samman barns intresse med pedagogers målstyrning, men att detta sker på olika sätt. Under denna rubrik redogör jag för hur dessa idéer kan förstås i ett kulturellt perspektiv. Idéerna har reproducerats och omformats och fått olika uttryck i förskolans verksamhet.

Idéer om lustfyllt lärande i barnträdgården

Friedrich Fröbel (1782-1852), som brukar kallas förskolans fader, inspirerades av Rousseaus idéer om barndomen som en lycklig period (Tallberg Broman, 1995). Fröbel tog avstånd från en auktoritär, föreskrivande undervisning och lade grunden för en idé om att lärandet för de yngsta barnen bör ske på barnens villkor. För att stödja barns kunskap, utan att pedagogerna poängterade att de hade större kunskap än barnen, blev det nödvändigt att samspela med barnen genom att ta reda på vad barnens erfarenheter och kunskap bestod av. Barnen erbjöd de vuxna en väg till utveckling, de skulle lära av barnen (Johansson, 1994).

... uppfostran och undervisning [måste, – min redigering] från första stund och i alla sina grunddrag nödvändigtvis vara överseende, rättande, endast övervakande och

skyddande. Den bör inte vara föreskrivande, bestämmande och ingripande. (Fröbel, 1826/1995, s. 33)

Vägledningen skulle, enligt Fröbel, ske i växelspel mellan pedagog och barn. Pedagogernas uppgift blev att på ett varsamt sätt leva tillsammans med barnet. Fröbel förordade därför det han beskrev som en *efterföljande* vägledning som skulle ske på barnets villkor (Johansson, 1994). Pedagogernas roll blev att följa det han kom att kalla barnens verksamhetsdrift, det vill säga det barnen av egen kraft riktade sig mot. Fröbel beskriver att verkskapandet är människans mest typiska drag, att fyllas med yttre intryck som sedan tar sig uttryck i att skapa ett yttre verk.

Följsamheten innebar också att Fröbel tog avstånd från ett sätt att organisera vardagen som innebar att pedagogerna formade verksamheten utifrån bestämd kunskap över huvudet på barnen. Helheten var väsentlig för att skapa ett sammanhang för barnen enligt Fröbel (1826/1995). Vardagen och vägledningen skulle inte splittras upp på ett systematiskt och avgränsat sätt.

Min tolkning är att synsättet med verksamhetsdriften och den efterföljande vägledningen avspeglas i det som senare kom att uttryckas i termer av att tillvarata barns intresse och kompetens och som innebär att barn har en egen drivkraft att lära. Det som jag fortsättningsvis betecknar som en didaktisk princip, *efterföljande guidning*, har delvis sitt ursprung i Frøbels idéer. Sättet att betrakta den efterföljande vägledningen har omvandlats och reproducerats och kan betraktas som en del av förskolans kulturhistoriska uttryck vilket jag visar längre fram. Den didaktiska principen visar sig också i Rogoffs (1990; 1995) teori där guidat deltagande ses som en gemensam angelägenhet mellan olika aktiva.

Trots att följsamheten till barnen sågs som en central idé ansågs det också finnas ett behov av att pedagogerna tog ansvar för barns lärande genom att locka dem i en bestämd riktning. Allt ansvar kunde inte lämnas till barnen. Johansson (1994) skriver att Fröbel snarare balanserade mellan att både vara föreskrivande och efterföljande. Det jag vill framhålla nedan är att det som Johansson beskriver som föreskrivande också kan skildras som lockande. Eftersom verksamhetsdriften sågs som central betraktades passiviteten som ett hot (Fröbel, 1826/1995). Ett hot pedagogerna måste avvärja utan att föreskriva och disciplinera barnen.

En av Fröbels (1826/1995) mer centrala pedagogiska upptäckter är att han insåg vilken roll den spontana aktiviteten spelar som en grundläggande mänsklig drivkraft. Leken sågs som ett verktyg för att motverka barns passivitet. Leken skulle inte liknas vid en rast utan betraktas som ett arbete. Leken sågs inte helt oproblematiserad då pedagogerna å ena sidan skulle låta barnen leka i fred från de vuxna, men å andra sidan påverka barnen. Bakgrunden till idén om pedagogernas passiva hållning som ett ideal bottnade delvis i en föreställning om att människans utveckling skedde inifrån och att pedagogerna inte skulle mata barnen med kunskap. Barnet skulle få möjlighet att göra egna erfarenheter utan att störas. Detta gjorde leken till barnens egna vilket kom senare att ge upphov till den så kallade fria leken. Att leken jämfördes med olika konstformer medförde en viss problematik. Fröbel ville att barnen skulle skapa och leka för att kunna förstå världen (Johansson, 1994). Risken fanns dock att fantasin kunde leda till passivitet och grubblerier (Fröbel, a.a.). Barnens fantasi sågs således som en tillgång för lärande, men också som ett hot. Ett ansvar som inte ensidigt kunde läggas på barnen.

Vissa kunskaper sågs som nödvändiga att prioritera. I linje med samtida värderingar om religion och matematik ansåg Fröbel en styrning mot kunskap i denna riktning nödvändig. Matematiken kopplades samman med naturen och moralfrågor med religionen. Då leken betraktades som ett tillfälle för lärande och inte som en rekreation, samtidigt som barnen skulle leka i fred utan vuxnas deltagande, blev det nödvändigt att styra barnen på ett annat sätt än genom de direkta mötena med pedagogerna. Fröbel utvecklade ett lekmaterial, så kallade lekgåvor, efter sitt sätt att se på relationen mellan religion, natur och geometri (Johansson, 1994). Avsikten med lekgåvorna var att locka barnen i en målstyrd riktning utan att barnen pådyvlades kunskap och utan att barnen ägnade sig åt meningslösa grubblerier. Barnens arbete, det vill säga leken, betraktades som en seriös och meningsfull sysselsättning. Styrningen bäddades in i lockande artefakter.

Pedagogernas uppgift blev att iscensätta intressanta lärmiljöer på liknande sätt som med de lockande lekgåvorna även i andra aktiviteter. Avsikten var att locka barnens inneboende kraft som skulle kunna få näring och utlopp. När barnen samlades i en ring på golvet, skulle de styras mot förutbestämd kunskap i ett direkt möte med pedagogen. Idén med de lockande aktiviteterna materialiserades inte bara med hjälp av lekgåvorna. Barns kunskaper om moral skulle stödjas på ett lustfyllt sätt med hjälp av rörelselekar, barnlitteratur

och sångtexter. Det låg i romantikens idé att locka barn i en bestämd riktning genom att blanda fantasi och kunskap som barnen skulle utveckla. Barnboksförfattare som Bröderna Grim och Elsa Beskow gjorde på liknande sätt. I de yngsta barnens verksamhet iscensattes triggande aktiviteter avsedda för att locka barnen mot målstyrd kunskap. Idén var att barn och pedagoger delvis kunde lägga betoningen på olika delar av en aktivitet, exempelvis att leka och att utveckla barns matematiska kunskaper. Detta betydde att målstyrd och ibland disciplinerad kunskap, bäddades in i lustfyllda aktiviteter som barnen själva var aktiva i och som låg i linje med sättet att se på barns verksamhetsdrift.

Den ovan beskrivna didaktiska principen benämner jag fortsättningsvis som *lockande modifiering*. På samma sätt som den efterföljande guidningen har begreppet inspirerats från idéer som går att härleda till Fröbel och Rogoff. Begreppet lockande hör samman med Frøbels sätt att guida barn mot lärande barn inte själva kan ta ansvar för. Modifiering kan härledas till Rogoffs (1990; 1995) sätt att förstå processen guidat deltagande. Deltagarna kan genom modifierade handlingar främja intersubjektivt samspel och kunskapsutveckling.

Principerna har både beröringspunkter och skillnader. Gemensamt är det icke disciplinära och det gemensamma deltagandet. För att guidningen ska kunna ske krävs deltagarnas delaktighet. Guidat deltagande präglar barnets hela vistelse i förskolan (Rogoff, 1995). Detta innebär alltså att även den lockande modifieringen kan jämföras med Rogoffs guidat deltagande. Enligt båda principerna betraktas barns fantasi, i alla fall delvis, som en tillgång för det som i utbildningssammanhang ofta brukar benämnas som lustfyllt lärande. Det jag också argumenterar för är att guidningen också medför skillnader för hur samspelet mellan barns intressen och inriktningen mot verksamhetsmålen kommer till uttryck. Fröbel framställer två skilda didaktiska principer där barnens intresse bejakas samtidigt som guidning mot lärande sker. I det ena, den efterföljande guidningen är pedagogernas roll att invänta barnen, det vill säga låta bli att pådyvla barnen kunskap de inte efterfrågar. Istället ska pedagogerna identifiera vad barnen är intresserade av samt stötta deras kunskapsutveckling om just detta. Det innebar att det är barnen, inte pedagogerna, som avgör vilken kunskap som är i fokus. I det andra, den lockande modifieringen, bejakas barnens intressen genom att pedagogerna

använder sig av triggers, det vill säga triggande aktiviteter, för att guida mot lärande och locka barnen mot förutbestämda mål.

Arbetsmedelpunktens lockande modifiering

Henriette Schrader Breymann (1827-1899) utvecklade idéer som låg i linje med *lockande modifiering*. Hon var Fröbels släkting och elev. Hon tog liksom Fröbel avstånd från skolans disciplin och formade en verksamhet som tillvaratog hemmets omvårdnad (Johansson, 1994). Schrader Breymann introducerade arbetsmedelpunkten vilket gör henne till initiativtagare till förskolans tematiska arbetssätt. Liksom Fröbel poängterade hon helheten genom att undvika en splittring av den dagliga verksamheten i olika aktiviteter och göra den svårbegriplig för barnen. Arbetsmedelpunkten bestod av ett tema som ledarinnan valde och som alla aktiviteter kretsade kring (Tellgren, 2008). Temat var knutet till natur i det sammanhang barnen befann sig i, exempelvis årstidsväxlingar eller arter (Tallberg Broman, 1995). Det innebar att de avgränsade teman som valdes hade anknytningar till Fröbels sätt att se på naturen som en del av det Gud skapat. Det var kunskap som pedagogerna behövde ta ansvar för enligt Fröbel och Schrader Breymann. På så sätt rättfärdigades att temat fastställdes och planerades noga av ledarinnan. Innehållet var förutbestämt snarare än baserat på principen om efterföljande.

Trots att pedagogen relativt ensidigt styrde mot ett koncentrerat innehåll poängterades en lockande och lustfylld inramning. Med hjälp av aktiviteter som sånger, sagor och estetiska inslag skulle koncentrationen styras mot ett bestämt innehåll (Tallberg Broman, 1995). De olika aktiviteterna kom på så sätt sinsemellan att betraktas som mindre splittrade. Idén var inte att pedagogen skulle utgå från det barnen fann intressant, det vill säga vara efterföljande, men däremot uppmärksammades om barnen tycktes roade av det innehåll som pedagogen förberedde. På liknande sätt som Fröbel i iscensatta triggande aktiviteter styrde barnens uppmärksamhet med hjälp av sättet att se på exempelvis lekgåvorna i ”barnens egen lek” och rörelselekarna i de gemensamma aktiviteterna lockade Schrader Breymann barnen också med hjälp av de tematiska aktiviteterna. Till skillnad från i barnens lek hade pedagogen en mer närvarande roll i arbetsmedelpunkten. Styrningen hade för Schrader Breymann vissa gränser. Att använda mallar och modeller ansåg hon som alltför styrande (Johansson, 1994). Styrningen kan betraktas som ett

resultat av gemensamt deltagande där pedagogen hjälper barnen att förstå de centrala budskapen och kunskapsinnehållen i de olika aktiviteterna i linje med Rogoffs didaktiska syn (1995).

Schrader-Breymanns sätt att koncentrera dagen till arbetsmedelpunkten kom dock att leda till en diskussion om vad som skulle avgöra temats riktning, barnen eller målstyrd kunskap. En debatt som också omfattade benämningen av det tematiska arbetssättet. Köhler kom att föreslå benämningen intressecentrum som ett alternativ till arbetsmedelpunkt. Diskussionen bottnade enligt Johansson (1994) troligtvis i på vilket sätt barnens initiativ till det tematiska arbetet skulle uppkomma. Den fråga som kom att ställas, det vill säga om verksamheten skulle utgå från barnen, var hur länge pedagogerna skulle invänta att barnen visade intresse för kunskap som bedömdes som nödvändiga att främja. En fråga som på så sätt kom att belysa svårigheter om hur verksamheten för de yngsta barnen bör inriktas samt rollfördelningen mellan barn och pedagoger. Skulle de yngsta barnens verksamhet betraktas som frivilligt och skild från utbildningssystemet där pedagogen förhöll sig flexibel till barnen som visade inriktning? Skulle förskolan lägga större betoning på kunskap som barnen inte kunde ta ansvar för och att pedagogen borde locka barnen i en bestämd riktning? Diskussionen kom att landa i Köhlers intressecentrum och idé om att barns intresse skulle få utökad utrymme.

Intressecentrums efterföljande guidning

Elsa Köhlers (1879-1940) idéer låg i linje med den *efterföljande guidningen*. Hon förde vidare och omformade Schrader-Breymanns idéer om att vardagen skulle organiseras i tematisk form. Köhler introducerade det hon kom att kalla intressecentrum. Avsikten med namnbytet var att betona vikten av att inkludera barnens intressen som en innehållslig fråga vilket resulterade i en minskad betoning av styrning. Med Köhlers yrkesbakgrund som barnpsykolog blev det naturligt att poängtera barnens perspektiv. Barnobservationer var ett centralt innehåll för de idéer hon spred vidare då hon knöts till Fröbelinstitutet i Norrköping (Andersson & Göhl Muigai, 2006). Köhler poängterade att pedagogerna skulle observera vad barnen sysselsatte sig med vilket låg i linje med Frøbels efterföljande undervisning. Hon framhöll även en idé om att utifrån barnen föra samman olika fokus i en aktivitet. Köhler

tolkade alltså Frøbels helhet på ett annat sätt än Schrader Breymann. Köhler betonade att helheten bestod av det sammanhang situationen utspelades i vilket medförde en mindre betoning på styrning mot specifika mål.

De få utbildningar som fanns tillgängliga för pedagogerna spred idén om att bejaka barnens intressen med hjälp av barnobservationer. Elsa Johansson, yrkesverksam på Frøbelseminariet i Norrköping och som startade den första utbildningen för de yngsta barnens pedagoger, beskriver den efterföljande utgångspunkten på följande sätt: ”Intressecentrum skall uppstå av sig själv i barngruppen, kanske inom en oförutsedd händelse, eller där barnen tydligt visar intresse för saken” (Skolverket, 1998 s.11). I intressecentrat angav observationer av barnen riktningen för temaarbetet. Även de seminarier som kom att starta ett par årtionden senare följde denna riktning men ur ett barnpsykologiskt perspektiv där betoningen lades på vad barn var mogna för. Både Alva Myrdal och Carin Ulin lade stor vikt vid barnobservationer i de förskoleseminarierna de startade under 1930-talet (Andersson & Göhl Muigai, 2006). Idén om att försöka förstå barnens handlingar och utgå från detta i den praktiska yrkesvardagen befästes.

I förskolans kulturella historia går det hittills att konstatera att förskolan befäst en idé om att bejaka och betrakta barnens intresse som en påverkansfaktor på lärandet. Guidningssituationen påverkas såväl av såväl pedagogerna som av barnet i ett gemensamt deltagande (Rogoff, 1990; 1995). Fröbel, Schrader Breymann och Köhler tog alla avstånd från den föreskrivande guidningen och var överens om att pedagogerna skulle ta hänsyn till vad barnen fann intressant. De var också eniga om att det fanns kunskap som pedagogerna på något sätt behövde introducera. Det fanns även skillnader. Schrader Breymann betonade de idéer som låg i linje med den lockande modifieringen medan Köhler lade vikt vid idéer som kunde kopplas till efterföljande guidning. Schrader Breymanns tematiska arbetssätt avsåg att koncentrera uppmärksamheten mot en målstyrning med hjälp av lockande, triggande aktiviteter. Köhlers intressecentra utgick från barnobservationer. Barnens handlingar och det barnet av egen kraft riktade sin uppmärksamhet mot gav upphov till nya aktiviteter som avsåg att stötta lärande som barnen själva visat intresse för. De två didaktiska principerna som på olika sätt tog hänsyn till barns intresse i barnträdgårdarna kvarstod och omvandlades senare på daghemmen.

Dialogpedagogiken

I dialogpedagogiken fanns drag av både den *efterföljande guidningen* och den *lockande modifieringen*. Dialogpedagogiken aktualiserades i BU, Barnstugeutredningen (SOU 1972:26; SOU 1972:27), som ett alternativ till att pedagogerna utifrån barnen skulle guida mot förutbestämd kunskap. Den grundläggande idén som betonades var att barnen skulle inte inhämta kunskap utan att lära sig att lära (SOU 1972:26 s.65). BU presenterade i detalj pedagogiska ideal och aktiviteter. Visserligen framhölls specifik kunskap; jaguppfattning, kommunikation och begreppsbildning, men dessa framhölls mer som en metod än ett innehåll. Den rådande samhällsdebatten om jämställdhet bidrog till föreställningen om att det var omöjligt att pådyvla barnen kunskap de inte var intresserade av. Köhlers idéer om att det var barnen, inte kunskapen, som stod i fokus betonades ännu starkare.

Utifrån personliga intressen skulle barnen ha möjlighet att påverka vilka av de erbjudna aktiviteterna barnet ville ingå i under de så kallade fria aktiviteterna enligt Arbetsplan för förskolan (Socialstyrelsen, 1981). Med hjälp av observationer av barnen skulle pedagoger förbereda aktiviteter som ansågs lämpliga. Barnen styrdes på så sätt av materialet att välja bland olika kunskapsinnehåll, vilket innebar en styrning mot lärande om demokrati och fria val men också exempelvis naturvetenskap. Frøbels idé om att bädda in lärande i intressanta aktiviteter utan att explicitgöra detta för barnen återfanns alltså även i policytexter för daghemmet. I linje med Schrader Breymann skulle koncentrationen riktas mot ett bestämt håll. Skillnaden var dock valbarheten. Vilken kunskap barnen fick tillgång till var beroende av vad som bedömts lämpligt med tanke på de observationer pedagogerna gjort. Barnen skulle inte påverkas av pedagogerna under aktiviteten (Orlenius, 1999). Friheten innebar således både att barnen själva skulle aktivt välja i vilken aktivitet de skulle delta i och att de inte skulle bli störda i sitt lärande.

Att barns intresse fick styra uppmärksammades som ett problem eftersom det gav barnen möjlighet att välja till men också gav dem möjlighet att välja bort möjligheter till lärande. Detta blev ett innehållsligt kunskapsproblem vilket riskerade att bevara stereotypa könsroller. Flickor och pojkar valde olika aktivitetsstationer vilket gjorde att de hade olika förkunskap när den formella utbildningen startade. Kritiken kom också att handla om att lärandet

osynliggjordes i och med att pedagogerna inte uppmärksammade barnen på vilket eller vilka fokus aktiviteten kunde innehålla.

Kritiken mot förskolans sätt att hantera de yngsta barnens intresse kom alltså att förändras. Nu betonades för första gången Schrader Breymanns sätt att se på hur barnen ska guidas medan Köhlers idéer delvis ifrågasattes. Kritiken grundades i ett antagande om att ett orimligt ansvar lades på barnen när de skulle tillåtas avgöra vilken kunskap de skulle komma att behöva. Förskolan betraktades inte som tillräckligt seriös, lärandet riskerade att marginaliseras.

Den svenska förskolemodellen: Lärande och omsorg

I linje med att Fröbel och Köhler betonade helheten och Myrdal förenandet av omsorg och lärande, beskrevs senare den svenska förskolemodellen. I internationella sammanhang benämndes detta sätt att balansera omsorg och lärande Educare (OECD, 2006; UNESCO, 2010). Under senare år finns det exempel på att länder eftersträvar balans mellan barnen och målformuleringar genom att öka fokuseringen på barnen. Detta framgår exempelvis i implementeringen av Greklands läroplan (Sofou & Tsafos, 2009). Det finns också exempel på att tyngdpunkten läggs på barnen. Italienska förskolor saknar en läroplan vilket innebär att verksamheten exempelvis inom Reggio Emiliafilosofin istället styrs av det som pedagogerna tolkar att barnen är intresserade av enligt Edwards, Gandini, och Forman (2012). I kapitel fyra återkommer jag till föreställningen om att Reggio Emilias filosofi lägger tonvikt på barnet i linje med den didaktiska principen om efterföljande guidning.

Idén med den svenska förskolemodellen, där omsorg och lärande avses förenas, beskrivs i icke dualistiska termer. Lärande och omsorg ska inte skiljas i olika aktiviteter enligt synsättet. Seriöst och nyttoinriktat lärande är förenligt med omsorg. Konsekvensen av synsättet blev att Sverige, till skillnad från många andra länder, inte gjorde åtskillnad på vilken yrkesgrupp som ansvarade för förskolans lärande respektive omsorg. Pedagogerna kunde därmed inte betraktas som en renodlad ställföreträdande vårdnadshavare med ansvar för barnets fysiska och sociala välbefinnande. Inte heller sågs de yrkesverksamma som traditionella lärare med rätt att styra barn mot kunskap de ansågs behöva. Förskollärarens arbetsuppgifter likställdes därmed med barnskötarens vilket

innebar att pedagogik och omvårdnad betonades lika mycket. Förskollärares uppgift blev således att tillsammans med barnskötare förena pedagogik och vård (Kihlström, 1995).

Det som tidigare uppmärksammats som efterföljande guidning respektive lockande modifiering kom således att betraktas som en sammanfallande enhet utan inre motsättningar.

Seriöst och lustfyllt lärande

På en kulturideologisk nivå lades inte fokus på tyngdpunkten i relationen mellan förskolans mål och barnens intresse och delaktighet. Istället betonades lustfyllt lärande som en möjlighet att skapa förutsättningar för att barnen ska kunna möta en framtid som är svår att förutspå (SOU 1997:157). Ansvaret lämnades således över till pedagogerna som förmodades forma en verksamhet som bidrog till att skapa ett möte mellan verksamhetens mål i förhållande till barnens intresse och delaktighet.

Parallellt med sättet att se på omsorg och lärande som en helhet, hördes också åter en diskussion om en ökad styrning i linje med Schrader Breymanns kunskapsinriktade fokus. Förskolan skulle betraktas som en seriös utbildningsverksamhet med anknytning till skolkulturen. Kunskapsmålen skulle tydliggöras samtidigt som barnens intresse inte skulle åsidosättas. Förskolan och (grund)skolan förväntades inspirera varandra på en kulturell nivå genom ett organisatoriskt närmande (t.ex. Davidsson, 2002; Thörner, 2007). I den statliga utredningen som låg till grund för förskolans första läroplan beskrivs idén om att iscensätta triggande aktiviteter med avsikt att locka barnen mot målstyrning.

Genom att på ett lekfullt sätt få barn att uppfatta och uttrycka antal, att ordna, sortera och jämföra efter storlek, vikt volym och längd, att kunna skapa olika mönster, och enklare geometriska former, upptäcker barn matematiken. (SOU 1997:157 s. 48)

Lärandet skulle fortfarande ske genom leken men istället för att låta barnen lära på egen hand skulle pedagogerna styra mot speciell kunskap i linje med lockande modifiering. I linje med sättet att se på helheten betraktades

verksamheten utifrån ett gemensamt deltagande. Fokus låg inte på om målstyrningen respektive barnen skulle betraktas som centralt. ”Ibland kan den vuxne planera situationer som syftar till lärande, men oftast handlar det om att försöka fånga tillfället i flykten och möta barns språkliga nyfikenhet varhelst den visar sig.” (SOU 1997:157 s.54). Kritiken mot att pedagogerna styrde för mycket minskade. Istället framhölls ett ideal som innebar att pedagogerna förberedde situationer som syftade till ett målstyrt lärande, samtidigt som utgångspunkten var från de intressen som barnen uttryckte.

Det fanns en idé om att styra barnens aktiviteter mot specifika mål men att göra återkopplingen omedelbart, inte som i intressecentrat som en utgångspunkt för en senare aktivitet. Det nya var att pedagogerna förväntas ha en ständig beredskap för att ge omedelbar respons och ta tillvara på det barnen uttrycker i stunden. Guidningen ska *både* utgå från barns intresse och från verksamhetens mål och därtill vara omedelbar. Tillvägagångssättet beskrivs som vanligast förekommande och som därmed också kan betraktas som ett ideal som liknar Köhlers idé om att rikta uppmärksamheten mot givna kunskapsinnehåll. Synsättet ligger även i linje med Fröbels idéer. Barns vardagserfarenheter och det som intresserar dem beskrivs som andra framkomliga vägar för att stötta barns lärande.

Barnens egen kultur, deras lekar och leksaker, måste mötas på ett lyhört sätt av personalen. Personalens värderingar får inte läggas på ett fördömande sätt på barnen. Det är viktigt att ta tillvara barnens egen kultur i ett pedagogiskt sammanhang (SOU 1997:157 s. 80)

I likhet med Fröbel betraktades alltså barns vardagserfarenheter som möjliga vägar till lärande. En viktig skillnad i synsätt är emellertid att det skulle vara barnen och inte pedagogerna som valde vilka redskap, leksaker, som lärandet skulle utgå ifrån. Det var inte de leksaker eller de aktiviteter som Fröbel eller någon annan föreslagit utifrån pedagogiska avsikter som skulle styra lärandet i en viss riktning. Det var det som barnen av egen kraft, och oberoende av miljö, riktade sitt intresse mot. Barns erfarenheter sågs alltså som något som tillägnades även utanför förskolans väggar.

Lustfyllt lärande beskrivs ibland som något enhetligt, som framställs i bestämd form och som finns inom räckhåll för pedagogerna. Ovan framgår det att

pedagogerna både förväntades bejaka barn genom barnobservationer och locka barnen i bestämda riktningar (SOU 1997:157). Liknande skrivningar återfinns idag (jfr Skolverket, 2016) och i förskolans reviderade läroplan.

Verksamheten ska främja leken, kreativiteten och *det* [min kursivering] lustfyllda lärandet samt ta till vara och stärka barnets intresse för att lära och erövra nya erfarenheter, kunskaper och färdigheter. (Utbildningsdepartementet, 2010; 2016 s. 9)

I skrivningar likt denna framhålls lustfyllt lärande som något förenligt med målstyrningen. Värt att notera är att de båda didaktiska principerna efterföljande guidning och lockande modifiering, trots dess olikheter, tycks betraktas förenliga. Barns intresse förefaller med hjälp av båda dessa principer på ett relativt oproblematiskt sätt kunna sammanfalla med målstyrningen.

Ovan har beskrivits idéer som präglat förskolan som kultur under ca 150 år. I vilken grad dessa idéer har präglat den praktiska verksamheten kan diskuteras, men att å ena sidan hantera respekten för barns intresse och å andra sidan hantera målstyrning av barns lärande har under lång tid varit en synnerligen aktuell fråga i den konkreta förskoleverksamheten. I utvärderingen av hur förskolans första läroplan mottagits, riktades åter kritik mot att förskolan blivit alltför styrande och att barnen hade små möjligheter att påverka vardagen (Skolverket, 2008). Verksamheten ansågs ha fokuserat och utgått från särskild, från barn fristående, kunskap för sig, utvärderat barns kunskap och marginaliserat det barnen intresserade sig för. När den första reviderade läroplanen skulle sjösättas poängterades att verksamheten ska utgå från barnen (Utbildningsdepartementet, 2010). Kritik riktades samtidigt mot det motsatta. Pedagogerna ägnade inte tillräcklig uppmärksamhet mot samhällets behov. Flera offentliga utredningar betonade vikten av att styra barns attityder. Redan tidigare hade sjunkande läsvanor betraktats som oroande (SOU 2002:27). Flickors attityder till naturvetenskap behövde förändras. Åter väcktes diskussionen om i vilken utsträckning pedagogerna skulle bejaka barns intresse respektive styra dem mot mål samhället betonade. Ett annat sätt att formulera detta på är att pedagogerna tycktes ha svårigheter att få barns intresse och förskolans kunskapsmål att sammanfalla.

En sak jag vill uppmärksamma här är att retoriken med ”*det* lustfyllda lärandet” är missvisande eftersom det rymmer *två* didaktiska principer;

efterföljande guidning och lockande modifiering. Det jag också vill rikta uppmärksamheten mot är konsekvensen av innebörden av uttalandet om att ”Förskolans potential att stimulera barns naturliga lust att lära har inte utnyttjats fullt ut” (Promemoria, U2010/4443/S s.3). Den kulturideologiska frågan om hur lustfyllt lärande är möjligt att upprätthålla uppmärksammas på ett oproblematiskt sätt. Hur den ska realiseras lämnas över till pedagogerna i verksamheten.

Verksamhetsperspektiv

Föregående avsnitt har visat hur idéer knutna till frågor om hur barns intresse och delaktighet respektive idéer om styrning mot kunskapsmål har utgjort föreställningar inom förskolans kultur. Följande avsnitt beskriver att förskolans roll i samhället förändrats över tid. Det jag vill lyfta fram är att förändringarna till stor del gjorts för att stötta barnens frihet och lärande. Avsikten är också att peka på att organisatoriska förändringar har genomförts för att markera synen på barnens frihet eller barns lärande. Avsnittet visar också att markeringarna inte fått fullt genomslag då strukturella villkor inte alltid gett stöd för verksamhetens idé.

Förskolan som filantropisk verksamhet (1850-1930)

Barnkrubbor etablerades under 1800-talets industrialisering för att ordna tillsyn för de barn som saknade tillsyn och vars föräldrar hade en starkt begränsad ekonomi. Verksamheterna styrdes av privata initiativ vilket innebar att yrkesutövaren själv formade de innehållsliga delarna (Tallberg Broman, 1995). De barn vars föräldrar hade en ordnad ekonomi kunde få tillgång till barnträdgårdar. En verksamhet som betraktades som ett komplement till hemmet och som hade ett pedagogiskt uppdrag, även om de inte var en del av utbildningssektorn. Pedagogerna skulle vägleda barnen, inte skola dem (Kihlström 1995; Richardson 2004). Denna vägledande inriktning gav upphovet till yrkesbeteckningen barnträdgårdsledarinna (Kihlström a.a.).

De yrkesverksammas skulle vara pedagogiskt skickliga och omsätta Frøbels idéer. Förverkligandet av idéerna visade sig emellertid svåra att genomföra både i barnkrubborna och i barnträdgårdarna eftersom tillgången på material inte var självklar. Barnkrubborna var beroende av privata donationer (Davidsson, 2002). Även om materialtillgången var bättre i barnträdgårdarna

uppmanades pedagogerna att lösa de pedagogiska utmaningarna genom att tillverka eget läromedel. I mitten av 1900-talet beskrev Stina Sandels att barnträdgårdslärarinnans yrkesroll krävde stor uppfinningsrikedom och att det var nödvändigt att ”åstadkomma trevliga saker av nästan ingenting” (Tallberg Broman, 1995 s.79; Kihlström, 1995 s.19). Pedagogerna utmanades att tillverka eget material till en låg kostnad i linje med att förskolan betraktades som en filantropisk verksamhet.

Ovanstående bakgrund pekar på att verksamheten baseras på idealitet snarare än professionalitet. Förskolan betraktades i grunden inte som en seriös och angelägen verksamhet i samhället.

Förskolan som en del i välfärds- och jämlikhetspolitiken (1930-1980)

Från 1930-talet sågs förskolan alltmer som en samhällsangelägenhet. Verksamheten fick i uppgift att styra barnen mot frågor om demokrati samtidigt som hänsyn skulle tas till de barnobservationer som utfördes och som låg till grund för verksamheten. Detta innebar att synen på förskolan som en social hjälpinrättning övergavs. Istället kom den att betraktas som en del av idén om det svenska folkhemmet som både hade en social och pedagogisk uppgift. Att förskolan kom att betraktas som en gemensam angelägenhet i samhället ledde till flera förändringar.

En förändring bestod av pedagogernas utbildning. Fröbelinstitutet som invigdes av Ellen och Maria Moberg 1909 i Norrköping räckte inte för att täcka samhällets behov under 1930-talet. Alva Myrdal ville modernisera förskolan och riktade även kritik mot att det inte krävdes någon utbildning av de yngsta barnens pedagoger och startade liksom Carin Ulin ett seminarium i Stockholm (Tellgren, 2008). Först 1963 ersattes de privatfinansierade seminarier med en statlig seminarieutbildning. Detta innebar att tillgången på utbildning inte bara ökade, den kom också att ses som en statlig angelägenhet. Att staten kom att ansvara för utbildningen var ett resultat av att förskolan nu kom att ses som en del av arbetsmarknadspolitikerna men hade också pedagogiska förtecken.

Att förändra verksamhetens beteckningar i barnkrubban och barnträdgården ansågs nödvändigt för att minska klyftorna mellan olika samhällsklasser. Fram

till 1960-talet sågs heltidsförskolan och dess föregångare främst som en ersättning till fosterhemsplacering för barn till ensamstående mödrar (Johansson, 1994). Barn till gifta föräldrar förväntades tillbringa den största delen av dagen i hemmet där modern förväntades befinna sig (Orlenius, 1999). Barnens tillgång till pedagogik skulle enligt den nya synen på verksamheten inte längre vara beroende av föräldrarnas ekonomiska status. Idén var att motverka och bryta den uppdelning som förekommit mellan barnkrubban och barnträdgården. Alla barn skulle ges samma möjligheter till en pedagogisk verksamhet och vara oberoende av föräldrarnas ekonomiska status. Alva Myrdal hade påbörjat detta redan på 1930-talet när hon i ett jämlikhetsperspektiv bidrog till införandet av en gemensam term för barnkrubban och barnträdgården. Oberoende av föräldrarnas ekonomiska status och om barnen vistades kortare eller längre tid av dagen kom barnen att tillhöra en halvöppen barnavård. Samtidigt förändrades verksamheternas terminologi, barnkrubban kom att kallas daghem och barnträdgården benämndes lekskola (Tellgren, 2008). Genom retoriken markerades verksamhetens roll i ett kulturellt perspektiv. Termen kom emellertid på nytt att bli inaktuell efter en tid. Att förskolan inte skulle betraktas som en strikt arbetsmarknadsåtgärd och ersättning för hemmet, gjorde benämningen daghem problematisk. Förskolan hade även ett pedagogiskt uppdrag. 1975 kom daghemmet och deltidsförskolan att få ett gemensamt namn, förskola (Davidsson, 2002). Förskolan kom därmed att betraktas som en *förberedelse* för den formella utbildningen. Förskolan hade därmed kontakt med utbildningssystemet även om den inte betraktades som en del av det.

En annan retorisk förändring var hur pedagogerna benämndes och kan betraktas som ett led i välfärds- och jämställdhetspolitiken. Barnträdgårdslärarinnorna som tidigare kallats barnträdgårdsledarinnor, kom 1955 att benämnas förskollärare (Kihlström, 1995). Pedagogerna sågs inte enbart som en ställföreträdande förälder, en markering gjordes att verksamheten fick en viss anknytning till utbildningssystemet.

För att förverkliga välfärdsidéerna tillsattes i samband med förskolans utbyggnad 1968, Barnstugeutredningen, BU, (SOU 1972:26; SOU 1972:27). Förskolans fysiska miljö kom att regleras på en nationell nivå. BU beskrev i detalj lokalernas storlek, utformning, och inredning. Även strukturella villkor som barngruppens storlek och sammansättning samt pedagogers planeringstid

reglerades centralt. BU fick även senare i uppdrag att utarbeta ett dokument för en enhetlig svensk förskola beträffande mål, organisation och arbetssätt. Förskolan fick på så sätt sitt första styrdokument, Arbetsplan för förskolan (Socialstyrelsen, 1981). Här angavs exempelvis ämnesblock som språk och naturorientering. I det senare fallet nämndes naturvetenskapliga experiment och matematiska begrepp som mål i verksamheten (Vallberg Roth, 2001). Förskolan betraktades inte som en del av utbildningssystemet men hade beröringspunkter.

Förskolans snabba utbyggnadstakt på 1960-talet gav pedagogiska konsekvenser. Verksamheten kom att hanteras i en kontext av arbetsmarknadsåtgärder och social omsorg snarare än i en utbildningskontext (Orlenius, 1999). På nytt blev pedagogiken undanskymd till förmån för omsorgen på liknande sätt som i barnkrubborna. En slutsats som kan dras är att de retoriska betoningarna, formulering av måldokument och statligt styrda yrkesutbildningar inte fullt ut ledde till att pedagogerna bejakade och tillvaratog barns intresse i deras kunskapsutveckling. Förskolan som tidigare betraktats som en filantropisk verksamhet sågs nu som en del av välfärds- och jämställdhetspolitiken men var nu på väg att alltmer betraktas som en del av utbildningssystemet. Nya politiska åtgärder inleddes för att på nytt markera förändringar av verksamheten för de yngsta barnen. Markeringar som åter igen gjordes med hjälp av organisatorisk tillhörighet och retorik i policydokument.

Förskolan som del av utbildningssystemet (1980 -)

Förskolan sågs succesivt som en seriös del av utbildningssystemet som på ett effektivt sätt skulle producera kunniga medborgare. Sverige var inte ensam om effektiviseringen. I Storbritannien uppmärksammades idén om att minska på klyftan mellan forskning, politik och praktik (Biesta, 2007). Norska förskolor effektiviserades ekonomiskt då gränserna för vilka barn pedagogerna ansvarade för blev mer flytande (Seland, 2009). Att verksamheten blev flexibel och att olika barngrupper på en förskola slogs ihop bidrog enligt Seland (a.a.) till sämre nära kommunikationsmöjligheter. Detta skapade i sin tur sämre förutsättningar för att inta ett barnperspektiv och betrakta barnen som kompetenta enligt författaren.

I Sverige betraktades utbildningsfrågor redan under 1960-talet som en del av samhällsekonomin enligt Richardson (2004). Författaren beskriver hur kvalitetssäkring skulle motverka epitetet flumskolan under 1970- och 80-talet. Om förskolan inbegrips i dessa skrivningar är oklart. Flumepitetet går att koppla till daghemmets sätt att organisera frivilliga aktiviteter. Sättet att betrakta förskolan i utbildningssystemet som ett led i en ekonomisk effektivisering för att möta en ekonomisk lågkonjunktur, går även att spåra i dokument som Sveriges handelsprogram för tillväxt och sysselsättning (Skr 2009/10:34). Att förskolan organisatoriskt och pedagogiskt fördes samman med utbildningssystemet och kom att styras av en läroplan tyder på ett avståndstagande från ”flum” och en effektivisering som även ligger i linje med att effektivisera humankapitalet enligt Werler (2010). Förskolan skulle betraktas som en seriös verksamhet. Genom att förena lärande med omsorg framhävdes också idén om att förskolan kunde bidra till barns kunskapsutveckling, det vill säga inrymmas i utbildningssystemet.

Studier visade dock att det fanns en problematik med att åtgärderna både skulle vara kostnadseffektiva och stödja pedagogiska visioner. Det framgick att storleken på barngrupper påverkade barns möjlighet till egna initiativ och att konsekvensen av större barngrupper innebar en hårdare struktur av verksamhet enligt nationella och internationella studier (Jingbo & Elicker, 2005; Skolverket, 2008). Kostnadseffektiva lösningar kunde således leda till svårigheter att uppfylla pedagogiska visioner.

Som ett alternativ till det ”oseriösa” daghemmet presenterades visioner om hur förskolan och (grund)skolan förväntades förändras. I en expertbilaga till SOU 1994:45, ”Det kultur- och kunskapande barnet”, lyfter Dahlberg och Lenz Taguchi, (1994) fram visioner om hur förskolans och (grund)skolans olika traditioner skulle utvecklas och förenas. Att båda verksamheterna mer eller mindre inrymt såväl kunskapsuppdrag som barnen i centrum, om än på olika sätt, förutsattes göra visionen möjlig att genomföra. Förskolan skulle inspirera (grund)skolan och tydligare sätta barnet i centrum. (Grund)skolans kultur skulle å andra sidan bidra till idéer om hur förskolan tydligare skulle sätta lärandet i fokus. Idén var att inte skilja på synen av förskole- och skolbarn. Oberoende av tillhörighet skulle barnet ses som kompetent att påverka undervisningen vilket jag återkommer till nedan under rubriken *Individperspektiv*.

Att förskolans och grundskolans verksamheter skulle inspirera varandra av pedagogiska skäl och utveckla en gemensam syn på kunskap, utveckling och lärande beskrivs i utredningen inför förskolans första läroplan (SOU 1997:157; Skolverket, 1998). 1996 övertog Utbildningsdepartementet ansvaret för förskolan och två år senare överfördes myndighetsansvaret från Socialstyrelsen till Skolverket.

Förskolan kom nu inte att användas som ett samlingsbegrepp för deltidsgruppen och daghemmet. Deltidsgruppen betraktades som en länk mellan förskola och grundskola och kom att benämnas förskoleklass. Det före detta daghemmet behöll samlingsnamnet *förskola* trots att prefixet för- kan anses motsägelsefullt med tanke på att förskolan beskrevs som det första steget i utbildningssammanhanget. Utredningen inför förändringarna och formuleringen av förskolans första läroplan (SOU 1997:157) varnade för de signaler ett gemensamt språkbruk riskerade medföra. Farhågorna utmynnade i ett förslag om att begrepp som undervisning och skola borde analyseras. Utredningen påpekade att förskolan i jämförelse med grundskolan skulle vara mer barncentrerad. Ett gemensamt språkbruk riskerade således att ge otydliga budskap om hur förskolan skulle betraktas.

Det ansågs inte heller särskilt effektivt att staten ansvarade för förskolan. Besluten överläts till kommunerna som kände till lokala förhållanden och därför antogs kunna fördela resurserna på ett rättvisare sätt. Lika villkor kom inte längre att betyda detaljstyrning av fysisk miljö, barngruppens sammansättning och personaltäthet. Att förskolan sågs som en del av utbildningssystemet medförde beslut om att göra verksamheten tillgänglig för fler barn. Tillgången sågs som en rättvisefråga eftersom barns förutsättningar annars skulle variera inför skolstarten (Prop 2008/09:115). Succesivt sänktes åldersgränsen för bestämmelsen om allmän förskola som kom att innebära att barn till hemmavarande vårdnadshavare fått större möjlighet att delta i förskolans verksamhet (SFS 2009:341; Prop a.a.). Att förskolan var en del av utbildningssystemet kom även att innebära att förskolan på ett tydligare sätt än tidigare, drogs med i diskussionen om de äldre barnens studie- och yrkesval. Att ungdomar gärna omgav sig med avancerad teknik och stylingprodukter på fritiden samtidigt som yrkesvalet hade få kopplingar till kunskap om natur och teknik sågs motsägelsefullt och bidrog till en diskussion om hur förskolans

verksamhet skulle betraktas. Larmrapporter vittnade om äldre barns sjunkande kunskap och ovilja att välja teoretiska utbildningar (ex Prop. 2012/13:30; Prop. 2014/15:1). Ungdomar mer glamourösa yrkesval beskrevs som ett hot mot välfärden (SOU 2004:97). Den förklaring som fördes fram var att ungdomar inte kopplade samman sina intressen med matematik, naturvetenskap och teknik (SOU 2010:28). Glappet mellan ungdomarnas intressen och yrkesval betraktades som en undervisningsproblematik (SOU 2010:28).

Sammanfattningsvis har avsikten med ovanstående redovisning varit att ge en översikt av förskolan som lärmiljö, att kontextualisera de förutsättningar som råder ur ett verksamhetsperspektiv, inte att göra en detaljerad beskrivning av förskolans kulturhistoriska verksamhetsutveckling. Konstateras kan att förskolan och (grund)skolan allt mer kom att betraktas som två verksamheter som skulle närma sig och inspirera varandra även om 2011 års reformer snarare ledde till en rad åtgärder som innebar att förskolan istället kom att placeras och anpassas till ett befintligt utbildningssystem. Även om förskolan liksom (grund)skolan är en skolform och omfattas av samma lagstiftning, har en läroplan och där pedagogerna undervisar samt kan legitimeras är det dock svårt att hävda att förskolan är en del av och ingår i skolkulturen. Min slutsats är att förskollärare inte betraktas som en lärargrupp. Ett exempel på det är att lärargrupper med olika behörigheter inom grundskola och gymnasium kan erhålla lärarlegitimation. Förskollärare markeras som en annan kategori av lärare och kan få förskollärarlegitimation. Förskola och grundskola tillhör samma utbildningssystem, men förskollärare och grundskollärare tillhör olika yrkesgrupper. Diskursen skapar otydlighet som också får konsekvenser i den praktiska yrkesvardagen om hur förskolan bör betraktas. Det kan också konstateras att kravet på å ena sidan bejakandet av barns intresse och å andra sidan styrning av lärandets inriktning har rört sig mellan de två ytterligheterna och betonats olika under skilda epoker. Denna rörelse har visat sig i de idéer som präglat förskolan som kultur men också mer konkret i policy och uttalade intentioner i verksamheten. För att tydliggöra ingången i denna studie och dess forskningsobjekt behöver ytterligare en förutsättning belysas: synen på barnet som lärande individ. Det görs här översiktligt främst utifrån policynivå och forskning inom detta kunskapsfält, med relevans för denna studie.

Individperspektiv

På en individuell nivå framgår det hur synen på barn påverkat samspelet mellan pedagogerna och barnen. Å ena sidan har barnen betraktats som oerfarna och omogna att ta ansvar för lärandets innehåll, å andra sidan framställs att barnen är kompetenta att ta just detta ansvar. Rogoff (1995) beskriver att rollerna växlar i guidningsprocessen. Författarens synsätt sätter därmed fingret på varför barnen inte kan betraktas som antingen kompetenta *eller* i behov av stöd. Betoningen har dock under olika perioder i förskolans historiska utveckling ibland kommit att läggas på det ena eller andra synsättet.

Fröbel (1826/1995) var en av dem som betonade båda synsätt. Pedagogerna skulle enligt honom leda barnen mot religion och matematik. Det vill säga ta ansvar för sådant som barnen inte själva enligt honom var mogna att ta ansvar för. Fröbel betraktade barns kunskap som förkunskap eftersom kunskaperna ansågs utvecklas först senare i livet. Han liknade barnet vid en späd växt som utvecklas i sin egen takt. Trädgårdsmästaren, det vill säga pedagogen, skulle rätta sig efter barnets natur och följa dess utveckling. Att naturen ansågs ha en plan för barnet betydde att den vuxne inte kunde forcera barnets utveckling.

Barnen betraktades också av Fröbel som kompetenta. Han framhävde barns verksamhetsdrift som en inneboende kraft som innebar att barns lärande kunde stöttas i en uppmuntrande lärmiljö. Enligt synsättet hade pedagogerna i uppgift att bejaka och tillvarata något som barnen erbjöd från sitt inre. Pedagogerna skulle följa upp detta erbjudande utan att mästra barnen vilket förmodades leda barnen mot framtida kunskap. Det tycktes inte finnas någon anledning att styra barnen mot sin vilja. I linje med Fröbel förespråkade såväl Schrader Breymann som Köhler iakttagelser av barnen, det vill säga observationer som en metod för att tillgodose barns intresse. Dock betonades olika sätt att se på barnen. Schrader Breymann som utgick från aktiviteter iscensatta av pedagogerna lade betoningen på att barnen var i behov av stöd. Hon introducerade idén om att observationer skulle ligga till grund för att barnen fann de aktiviteter pedagogerna iscensatte. Köhlers synsätt tog fasta på att pedagogerna noterade vad barnen intresserade sig för och därefter riktade fokus mot det barnen intresserade sig för. Observationerna användes alltså på två sätt. Det första handlade om att se observationerna som ett verktyg för att få kunskap om pedagogens iscensatta aktiviteter var intressanta för barnen.

Det andra var att synliggöra vad barnen fann intressant och dra nytta av iakttagelserna som en utgångspunkt för att det fortsatta pedagogiska arbetet. Observationerna och sättet att betrakta barnet i samspel med pedagogen kom dock att få ytterligare en annan innebörd och inriktning.

Alva Myrdals sätt att använda barnobservationer grundade sig i barnpsykologiska idéer. Hon studerade barnpsykologi i USA och ville modernisera svensk förskola enligt Gesells idéer. Pedagogerna skulle utföra noggranna observationer för att synliggöra barnens utvecklingsstadier (Andersson & Göhl Muigai, 2006; Tellgren a.a.). Betoningen av barns utveckling i förutbestämda steg ledde inte bara till kritik mot observationerna utan även till de lekgåvor Fröbel utvecklade. Myrdal riktade kritik mot att lekgåvorna inte var åldersrelaterade (Tellgren, 2008). Idéerna kom på så sätt att påverka såväl samspelet mellan barn och pedagoger på daghemmet som de fysiska artefakterna.

Pedagoger iakttar och för dialog med barnen i daghemmet

Att barns lärande på daghemmet skulle betraktades som en enskild process baserat på barns mognad där pedagogen skulle förhålla sig mer passiv och observera kom att ifrågasättas. Grunden till barnstugeutredningens betänkande utgick från Jean Piagets utvecklingspsykologi och Erik Homburger Erikssons socialpsykologi (Granbom, 2011). Utredningen betonade att det fanns svårigheter att utgå från en enstaka teoretisk utgångspunkt och utgick istället från flera utvecklingspsykologiska idéer (Tellgren, 2008). En av dessa var Gesell som riktade kritik mot pedagogers passivitet. En kritik som förväntades bidra till ett förändrat samspel mellan barn och pedagoger. Fram tills nu förväntades pedagogerna forma verksamheten utifrån iakttagelser av barnens aktiviteter. Samspelet med barnen kom att betonas.

Den dialogpedagogiska modellen framhålls således som den modell som förskolans personal skall arbeta efter. Den knyts till såväl kognitiv som psykodynamisk teori, där utgångspunkten är att individen är aktiv och vill söka sig erfarenheter och kunskaper i konfrontation med miljön och i ömsesidig relation mellan aktiva pedagoger och barn. Den är byggd på respekt för barnet, att se barnet och ha tilltro till barnets förmåga,

”VI KAN INTE BARA UTGÅ FRÅN BARNENS INTRESSE”

nyfikenhet och lust att lära. Det dialogpedagogiska arbetssättet skulle alltså förstås som ett antiauktoritärt men inte för passivt utan ett ömsesidigt förhållande i form av en gemensam dialog mellan barnet och den vuxne. Genom att personalen observerade barnets allsidiga utveckling skulle de också i dialog med barnet kunna avhjälpa dess behov och brister. (Tellgren, 2008 s. 161)

Citatet visar att pedagogerna skulle observera barnen för att kunna stödja deras utveckling men också visa en tilltro till deras kompetens. Observationerna skulle inte i första hand ses som en isolerad bedömning som pedagogerna utförde över huvudet på barnen. Dialogen betonade att barnet och pedagogen skulle samspela. Som jag ser det ligger synsättet även i linje med Fröbel som betonade att pedagogerna skulle lära av barnen och följa dem, men också att pedagogen skulle stödja barnets utveckling. Barnet betraktades vara i behov av hjälp, men beskrevs också som kompetent. Barnen ansågs vara kompetenta och lämpade att välja innehåll enligt dialogpedagogiken och skulle få möjlighet att beskriva och kommunicera runt det de själva intresserade sig för. Det barnen genom verbala och ickeverbala handlingar riktade sitt fokus mot skulle vara vägledande för pedagogerna som förväntades observera vad barnet intresserade sig för och dra slutsatser om hur långt barnet utvecklats. Pedagogerna skulle utifrån detta erbjuda barnen lämpliga aktiviteter. Först efter observationerna skulle pedagogerna samtala med barnen om det barnet fann intressant och om det innehåll de bedömdes vara mogna för.

Tellgren (2008) beskriver det som att dialogpedagogiken utgick från ”mixade” teorier. Detta skulle också kunna förklara anledningen till att samspelet mellan barn och pedagoger både åsidosattes och lyftes fram. Å ena sidan skulle pedagogerna iaktta barnen och betrakta leken som barnens egna, det vill säga lärandet sågs utifrån ett individuellt mognadsperspektiv. Å andra sidan betonades dialogen och den fysiska miljön, vilket betydde att lärandet också kunde påverkas av samspelet med den sociala och fysiska miljön. Det senare synsättet kom med tiden att få allt större gehör. Kritik riktades mot att pedagogerna förhöll sig passiva och i för stor utsträckning överlät ansvaret till barnen och lämnade dem ifred. Att barnen, oberoende av klasstillhörighet, ansågs ha rätt att få möjligheter till liknande erfarenheter motiverade att pedagogerna tog ett större utrymme i samspelet med barnen.

Samspelet är inte bara beroende av barns kompetens

Följande avsnitt belyser att barn som individer, i vissa sammanhang betraktas som kompetenta att avgöra vilka kunskaper de behöver. Det framhävs att pedagogerna i dessa sammanhang kan ha svårt att tolka och förstå barnens intressen för kunskaper. Andra studier betonar att pedagoger vid vissa tillfällen har svårt att sätta samman det barnen riktar sin uppmärksamhet mot med verksamhetens mål eftersom det finns målkonflikter.

Barn är kompetenta att avgöra vilka kunskaper de behöver

Sedan förskolan blivit en del av utbildningssystemet har barn på formuleringsarenan, i Frøbels anda, kommit att betraktas ha en verksamhetsdrift, även om retoriken förändrats. Barn beskrivs som kompetenta. Konsekvensen av detta är att sättet att se på samspelet påverkas. I likhet med Frøbels idéer framställs det som onödigt att styra barnen. Pedagogernas uppgift blir att vara lyhörda och forma en lärmiljö där barnen inte hindras utan uppmuntras till lärande. Barnen är redan intresserade av kunskap som samhället behöver.

Avståndstagande till en utvecklingspsykologisk grundsyn resulterade i föreskrifter om att pedagogerna inte skulle invänta barns skolgång. Att viss stöttning av lärandet skulle avgränsas till (grund)skolan ansågs nu ologiskt. Istället för att observera och bedöma om barnet var moget eller inte skulle pedagogerna möta barnet där det befann sig. Ett möte som baserades på vad barnet intresserade sig för. Idéerna låg alltså snarare i linje med Köhlers sätt att använda observationer som en metod att stötta barns lärande än de utvecklingspsykologiska idéer som Myrdal och Barnstugeutredningen (SOU 1972:26; 1972:27) tidigare framhåvt. Barnet skulle alltså betraktas som en fullvärdig kompetent aktör i en frivillig verksamhet där barns autonomi framhölls.

I slutbetänkandet inför förskolans första läroplan (SOU 1997:197) framträder en icke-dualism som handlar om iakttagelser av individen. Barnet är kompetent som person att påverka och forma lärandesituationerna genom aktivt deltagande i den fysiska och sociala miljön. I dokumentet poängteras att barn lär bäst genom egna vardagliga aktiviteter. Barnen beskrivs erövra världen med sina sinnen och olika uttryckssätt i olika sociala och kulturella

sammanhang. Att vardagen och barns erfarenheter betraktas som utgångspunkter är en omöjlighet att undvika i den pedagogiska verksamheten enligt slutbetänkandet (a.a.). Skrivningarna antyder alltså att samspelet bör ske i autentiska situationer och att pedagogerna helst ska undvika att iscensätta särskilda aktiviteter över huvudet på barnen. Istället framhålls en idé där barnens lärande stöds i vardagliga aktiviteter i vilka barnen deltar i på egna initiativ. En idé som snarare lägger tyngdpunkten på samspelet mellan barn och pedagoger som principen om efterföljande guidning och som mindre betonar lockande modifiering.

Stöttningen av barns kunskaper framhävs med utgångspunkt i den befintliga barngruppen. På så vis poängteras pedagogens samspel med barnet på en individuell nivå. I bakgrundstexten till förskolans reviderade läroplan (Promemoria, U2010/4443/S) gjordes förtydliganden om hur barnet skulle kunna stå i centrum samtidigt som lärandet betonades. De skäl som anges till de förändrade formuleringarna tar utgångspunkt i att barnen ska förstå det samhälle barnet befinner sig i. ”Barn söker och erövrar kunskap genom lek, socialt samspel, utforskande och skapande, men också genom att iakttä, samtala och reflektera. (a.a. s.5). Bakgrundstexten understryker alltså att barnen, i linje med Frøbels verksamhetsdrift, av egen kraft söker och utvecklar kunskap som de behöver. Barnens olikheter betraktas som en tillgång för gruppens gemensamma lärande. Lärandet behöver inte ta utgångspunkt i yttre omständigheter eftersom individerna i gruppen finns tillgängliga för pedagogen. Bakgrundstexten markerar dessutom vikten av att barnens lärande inte ska begränsas. Detta innebär alltså att barnens aktiva deltagande är sammanvävt med samhällets behov. Barnen är intresserade och det är pedagogernas uppgift att fånga detta. Samspelet om barns lärande ska ske i lekfulla former. Leken ska betraktas som barnens på så sätt att den ska vara frivillig, ske på barnens villkor utan fokus på prestation.

Den syn som framträder ovan är att förskolebarnen är intresserade av verksamhetsmålen och som innebär att barnen inte behöver styras, barns intresse och målstyrningen kan sammanfalla. Trots att barnen anses kompetenta att ta ansvar för de kunskaper de behöver tycks det föreligga hinder i guidningsprocessen.

Pedagogers svårigheter att tolka barnens intresse för kunskaper

Såväl på den politiska formuleringsarenan som i vissa studier framhävs att pedagoger har svårigheter att fånga upp barnens intresse på ett sätt som gagnar de kunskaper barnen anses behöva.

Förskolans potential att stimulera barns naturliga lust att lära har inte utnyttjats fullt ut /.../ Målen [i förskolans läroplan, min anteckning] bör formuleras på ett sådant sätt att lärandet kan fortsätta i lekfulla former och med hänsyn till barnens utveckling, erfarenheter, intressen och förutsättningar. (Promemoria, U2010/4443/S s. 3)

Barnen är kompetenta och anses enligt formuleringarna ha en naturlig lust att lära sig den kunskap som samhället behöver. Problemet är enligt citatet att pedagogerna inte till fullo har dragit nytta av detta i ett utbildningssammanhang. För att råda bot på problemen föreslog expertgruppen bakom promemorian därför utbildningsåtgärder för pedagogerna.

I vilken grad som barns intresse respekterats och betraktats som en central del i lärandets villkor i retorik och praktik kan i grunden ses som en ontologisk fråga, det vill säga en fråga om barnsyn. Ska barnet betraktas som en fullvärdig människa med förmåga att fatta egna beslut eller snarare en utsatt, omogen person i behov av ständigt stöd? Vissa studier uppmärksammar liksom formuleringsarenan idén om det kompetenta barnet och nödvändigheten med att pedagogerna ska förstå barnen som individer.

Tidigare har jag visat att observationer av barnen skulle ligga till grund för arbetsmedelpunkten och intressecentrat. Liknande sätt att hantera barns intresse framställs också i studier om pedagogisk dokumentation. Studier framhäver att idén med pedagogisk dokumentation innebär att pedagogerna ska "lyssna" på barnen (jfr t.ex. Emilsson & Pramling Samuelsson, 2012; Rinaldi 2006; Unga, 2013; Åberg & Lenz Taguchi, 2005). Observationer och dokumentationer har således ett annat syfte än att förstå barns utveckling. Istället handlar det om att lyssna och förstå barns handlingar och på så sätt göra barnen till deltagande aktörer. Detta synsätt har enligt min uppfattning präglat förskolans tradition i linje med Köhler. Ovanstående studierna ger exempel på att barnen kan betraktas som kompetenta men att pedagogerna ibland kan ha svårt för att tolka deras handlingar. Min tolkning är att bristerna

snarare tillskrivs pedagogerna på liknande sätt som görs i formuleringsarenan, men det finns också andra sätt att se på samspelet.

Pedagogerna har svårt att förena barns intresse med målstyrning

Studier visar inte bara att pedagoger kan ha svårt att tolka barns intressen. Kunskap finns om att barnens intressen inte alltid är förenliga med målstyrningen. Alnerviks (2013) studie visar att sättet att betrakta barn som kompetenta kom att stå i ett motsatsförhållande med målfokusering och kunskapsåterskapande. Att den fysiska och sociala miljön kom att betraktas som en påverkansfaktor på lärandet gav också följder när det gällde samspelet mellan barn och pedagoger. Flera studier lyfter upp att barn kan vara intresserade av sådant som skulle kunna leda till kunskap som är oförenlig med politiskt formade mål (jfr Granbom, 2011; Hensvold, 2011; Westlund, 2011). Att barnen intresserade sig för artefakter som populärkultur, vilka inte bara var framtagna utifrån pedagogiska idéer, ledde till ett dilemma om vad pedagogerna skulle prioritera, samspelet med barnen eller målstyrningen.

Studier framhåller att barnen både betraktas i behov av stöd och som kompetenta. Rollfördelningen mellan barn och pedagoger tycktes snarare skifta. Förskolan kan förstås som en verksamhet som tar utgångspunkt i barnen vilka formar verksamheten, men den kan också förstås som att verksamheten formar barnen eftersom dessa måste ta hänsyn till omständigheter i omgivningen (Markström & Halldén, 2009). En fråga som ställs är vem som formar verksamheten, barnen själva, det vill säga barn i varandet, eller barnens företrädare, pedagogerna att forma barnen som blivande vuxna (Halldén, 2003; 2007). Alnervik (2013) kontrasterar i sitt resultat att det ”Behövande barnet/självständiga barnet” står i relation till det ”kompetenta barnet”. Andra framhåller att idén om det kompetenta barnet synliggörs vid vissa tillfällen, men inte vid andra. Bjervås (2011) visar att barnen betraktas som kompetenta individer vilka har förmågor. Dessutom visar resultatet också i likhet med Elfström (2013) att barnen bedöms. Delacour (2013) redogör exempelvis för att pedagogerna delar in barnen i olika grupper beroende på mognad. Det finns också farhågor som uppmärksammas med detta sätt att betrakta barn. Att barn redan i förväg betraktas som kompetenta kan medföra att de riskerar att få ansvar för sådant som de inte kan ta ansvar för (Jonsson, 2011). Det tycks alltså som att

pedagoger i den praktiska yrkesvardagen har svårt att betrakta barn på ett enhetligt sätt och snarare balanserar mellan olika synsätt. Sättet att betrakta barn som kompetenta både framhålls och ifrågasätts.

Sammanfattning

I detta kapitel har getts en översikt av idéer om barns intresse och styrning mot mål som präglat förskolans kultur, verksamhet samt på individnivå. Det jag har velat fästa uppmärksamhet mot är att två didaktiska principer synliggörs i dessa sammanhang.

Den ena principen ligger i linje med Frøbels idé om verksamhetsdrift och efterföljande undervisning, Köhlers intressecentrum och de barnobservationer Köhler förespråkade. Guidningen inom denna princip utgår från det barnen riktar sin uppmärksamhet mot eftersom barn av egen kraft betraktas som kompetenta. Det som barnen intresserar sig för kan användas med pedagogiska avsikter, men det är de deltagande barnens handlingar som styr vad som är möjligt att guida mot. Helheten består av det sammanhang som deltagarna befinner sig i och där pedagogerna också har möjlighet att utifrån barnens handlingar guida mot olika målområden. Barnen har rätt att påverka guidningens innehåll. Att pådyvla barnen kunskap, som de av egen kraft inte ger uttryck för, bedöms utifrån detta perspektiv som problematiskt.

Den andra didaktiska principen ligger i linje med Frøbels idé om att viss styrning av lärandet är nödvändig. Synsättet bygger på en föreställning om att barn inte kan ta fullt ansvar för lärandet. Konsekvensen blir att pedagogerna har rätt att guida barnen mot ett bestämt håll. I linje med detta synsätt finns också de barnobservationer, som görs för att bedöma barns utveckling och kunskaper. I linje med Fröbel och Schrader Breyman bör inte fokus riktas mot olika håll då detta kan medföra att helheten då blir svår att förstå för barnen. Eftersom guidningen ska betraktas som meningsfull tillförs lustfyllda inslag. I olika aktiviteter guidas barnen på olika sätt men åt samma riktning.

Mer översiktligt kan de båda didaktiska principerna om tillvaratagandet av barns intresse som en del av guidningen beskrivas på följande sätt:

”VI KAN INTE BARA UTGÅ FRÅN BARNENS INTRESSE”

	<i>Efterföljande guidning</i>	<i>Lockande modifiering</i>
<i>Föregångare</i>	Fröbel/Köhler	Fröbel/Schrader Breymann
<i>Epistemologisk föreställning</i>	<p>Utgångspunkten utgörs av verksamhetsdriften, barnets uttryck i en efterföljande undervisning.</p> <p>Pedagoger bejakar barns handlingserbjudanden med hjälp av observationer.</p> <p>Barn ska inte påtvingas kunskap de inte efterfrågar.</p>	<p>Utgångspunkten utgörs av målstyrningen, det vill säga den kunskap barn anses behöva.</p> <p>Pedagogerna lockar med lustfylld inramning och iscensätter triggers.</p> <p>Observationer är till hjälp för att säkerställa vad barnen kan och intresserar sig för.</p>
<i>Ontologisk föreställning</i>	Barn är kompetenta och väljer lärandets vad. Pedagogen agerar som observatör och barnet som guide.	Pedagoger måste ta ansvar för barns lärande genom att locka i en specifik riktning. Pedagogen agerar som guide och barnet som observatör.
<i>Förskolan som samhällsrelig institution</i>	Frivillig och bildande.	En del av utbildningssystemet med givna mål.
<i>Sättet att organisera vardagen i delar och helhet</i>	En pågående aktivitet utgör en helhet, varpå de olika delarna består av kunskapserbjudanden som barn ges.	Lärandets innehåll utgör en helhet. Delarna består av de olika sammanhang inom vilket guidningen sker.

Kapitel 4 Barns roll som aktörer i lärandet och pedagogiska utmaningar

Detta kapitel har för avsikt att visa forskningsresultat om hur pedagoger försöker hantera utmaningar som rör respekten för barns delaktighet i förhållande till styrningen mot mål i förskolans verksamhet. Kapitlet är uppdelat i fyra avsnitt; *Utmaningar och prioriteringar av pedagogers ansvar och styrning*, *Att förhålla sig till barns deltagande*, *Styrning mot stärkta och prioriterade målområden* samt *Att hantera utmaningar för guidning i barns lärande*.

Utmaningar och prioriteringar av pedagogernas ansvar och styrning

En utmaning pedagoger ställs inför är att ta ansvar för vilket material barnen bör få tillgång till på förskolan. I en studie där pedagoger i fokusgruppsintervjuer samtalar om förskolans praktik (Granbom, 2011) framgår det att pedagoger utmanas med att motverka medias brutala verklighet och styra dem genom att motverka stereotypa könsroller. Granbom beskriver också i kategorin ”fantasi och verklighet” att pedagogerna ställer sig tveksamma till var gränserna går för vilket material som bör finnas på förskolan beroende av vad barnen lär sig. Granbom ställer sig undrande till gränssättningen för vilket material som barnen kan ta ansvar för och som därmed ska tillåtas. Författaren gör ett försiktigt påpekande om att material som har anknytning till folksagor eller välkända barnböcker verkar prioriteras framför populärkulturellt material.

En annan utmaning pedagogerna ställs inför enligt Granbom (2011) är att hantera individen i förhållande till gruppen. Pedagogerna har en intention att stödja individers intresse för att barnen ska bli självständiga samtidigt som verksamheten ska utgå från gruppen. En svårighet är att välja vilket av barnens intresse som ska prioriteras då barnens intresse skall vara centralt i ett tematiskt arbete. Pedagogerna tar ansvar för och styr gruppindelningen, inom och mellan olika avdelningar utifrån en idé om barnen. ”Frihet och styrning” betraktas som en grundläggande relationell kategori och som förhandlas

pedagogerna emellan och mellan barn och pedagog. Friheten är enligt pedagogerna eftersträvansvärd, men även styrningen betraktas positiv, barnen kan inte ta allt ansvar.

Granbom (2011) visar också att pedagogerna anger att ett styrt tematiskt arbetssätt kan skapa struktur men att det kan vara svårt att upprätthålla barns intresse och koncentration eftersom ett koncentrerat innehåll tenderar att bli enförmighet. Temats fokus omvandlas istället vilket innebär att kunskap som att socialisera gruppen istället prioriteras vilket enligt pedagogerna är olyckligt. Ytterligare en utmaning är att hantera strukturella möjligheter och hinder. Pedagogerna i Granboms (a.a.) studie framhåller att personalgruppens stabila närvaro ses som en grundläggande förutsättning för förskolans praktik eftersom anlåtande av vikarier medför en påverkan på förskolans organisation. Frånvaro orsakar ökad arbetsbelastning och påverkar hur verksamheten organiseras.

Det finns studier som visar att förskolans pedagoger utifrån sin erfarenhet tenderar att bli mer barncentrerade vilket innebär att barns intresse prioriteras. I en longitudinell studie intervjuas tre förskollärare fyra respektive tolv år efter examen om en förändrad yrkesidentitet (Hensvold, 2011). Studien tar utgångspunkt i förskolans förstärkta kunskapsuppdrag och barns rätt till personlig utveckling. Lång yrkeserfarenhet leder till att barns intresse prioriteras som en påverkansfaktor för lärandet. Detta innebär att förskollärarna uttrycker att de lyssnar, talar, stödjer och tar vara på situationer som uppkommer i vardagen. Den fria spontana leken tas tillvara i den pedagogiska planeringen. Konsekvensen blir dock att lärandet blir osynliggjort. Att synliggöra lärandet kan därför betraktas som en utmaning. En annan utmaning förskollärarna ställs inför är att få med barnskötarna på idén om att ifrågasätta att planeringen görs i förväg och som alternativ utgå från barns intresse. I likhet med pedagogerna i Granboms (2011) studie utmanas även Hensvolds (a.a.) pedagoger att skapa enighet om vilket material som ska tillåtas. Materialets tillgänglighet kan betraktas som en utmaning om vilket ansvar pedagogerna bör ta i förhållande till det material barnen visar intresse för.

Det förefaller som om pedagogernas kollegiala samtal inte fullt ut bidrar till att förbereda dem för att guida barnen. Ovan har nämnts att pedagoger kan ha

olika föreställningar om huruvida planeringen bör fastställs i förväg (Hensvold, 2011). Tidsperspektivet uppmärksammas även i annan forskning. I Jonssons studier (2011; 2013) framhålls att pedagogerna iakttar barns spontana uttryck och tolkar och bejakar barns intresse omedelbart. Tillvägagångssättet tyder på att pedagogerna behöver ha en ständig beredskap för att guida. I "Nuets didaktik" redogör Jonsson (2011) för pedagogernas syn på vilken kunskap som beskrivs som väsentligt för de yngsta barnen. Resultatet visar att pedagogerna framhäver vikten av barnets tro på sig själv. Pedagogerna har även en intention att stötta barnens lärande med att våga ta utrymme i gruppen. Därtill betonas kunskap som rör politisk målstyrning i termer av (grund)skolans ämnen, men dessa har inte lika framträdande plats som personlighetsutveckling och socialisation. I kategorin "Allt är möjligt" framgår det att pedagogerna vill undvika onödig gränssättning för barnens idéer om vad som betraktas som väsentligt att lära sig. Pedagogerna strävar istället att uppmärksamma det barnen visar intresse för. Barnen görs alltså till deltagare när det gäller vilken kunskap som de ska tillägna sig.

Ovan framgår det att pedagogerna ställs inför utmaningar som är knutna till idén om barn som aktiva deltagare och deras möjligheter att styra vad som ska läras. Utmaningarna handlar delvis om att skapa en enighet om vilket material som ska tillåtas, folksagor och barnböcker prioriteras framför populärkulturellt material. Utmaningar berör även frågor om hur vardagen ska organiseras. Pedagogerna utmanas att hantera strukturella möjligheter när personaltätheten minskar vilket tycks leda till försämrade förutsättningarna att bedriva pedagogisk verksamhet. Utmaningarna handlar också om huruvida planeringen ska göras i förväg, det vill säga styras av pedagogerna men också att pedagogerna strävar efter att bejaka barns intresse i spontana situationer. Att barngruppens olika individer kan ha olika intressen betraktas också som en utmaning. Pedagogerna tycks ha svårt att upprätthålla barns intresse och koncentration i gemensamma aktiviteter.

Att förhålla sig till barns deltagande

En central del i förskolans uppdrag är att guida barn mot ansvarstagande och att styra dem mot att bli demokratiska medborgare. Det kan därför hävdas att det är särskilt viktigt och borde vara särskilt synligt att bejaka och ta vara på barns inflytande och möjligheter att påverka lärandet i sådana sammanhang.

Barns inflytande är begränsat

Studier uppmärksammar att barns delaktighet och inflytande i lärandeprocessen är starkt begränsad. Liljestrand (2010) har studerat hur små barn möter institutionaliserad undervisning med fokus på interaktion och meningsskapande och vilka konsekvenser barns deltagande kan tänkas ha för demokratiskt medborgarskap. Samlingen som studien fokuserar på, kännetecknas i Liljestrands studie av en tydlig struktur som styrs av pedagogerna, vilket innebär att barnens deltagande begränsas. Att pedagogerna styr barnen medför att respekten för individens frihet begränsas. Liljestrand anger att barnen får möjlighet att ingå i språkliga aktiviteter och introduceras i aktiviteter med siffror och bokstäver. Enligt Liljestrand innebär samlingsaktiviteten också att enskilda barn svarar på frågor som innehåller rätt och fel svar och att barnen konkurrerar med varandra. Författaren beskriver att ett homogent vi skapas runt läraren och de som kan det rätta svaret. Följden blir att barns röster hamnar i skymundan i förhållande till pedagogerna. Utifrån en demokratisk utgångspunkt riktar därför Liljestrand kritik mot samlingens form och ifrågasätter var barns röster görs hörda. Min tolkning är att Liljestrand riktar kritik mot att barnens frihet och integritet begränsas och därmed motverkar demokratisk fostran.

Emilson (2008) belyser att barnens frihet och integritet inte bara är begränsad, utan även kan beskrivas som manipulerad. Detta skulle kunna beskrivas som att idén om allas lika värde ifrågasätts. Med hjälp av Bernstein och Habermas belyser Emilson hur fostran i vardagliga kommunikationshandlingar mellan förskollärare och 1-3-åriga barn uttrycks. I studien används Habermas sätt att se på intersubjektivitet som något som endast uppstår när maktförhållandet mellan de olika parterna är jämlika, det vill säga symmetriska. Studien visar att barns utrymme för inflytande i aktiviteter med stark lärarkontroll huvudsakligen begränsas, även om det framkommer att barn ibland uppmuntras att ta egna initiativ. Författaren uppmärksammar att en aktivitet som ger sken av att vara symmetrisk mellan barn och pedagoger i själva verket är manipulerad eller förvrängd.

Strategiska handlingar kan enligt Habermas (1995a) ske dolt eller öppet. När en deltagare medvetet (manipulation) eller omedvetet (systematiskt förvrängd

KAPITEL 4 BARNES ROLL SOM AKTÖRER I LÄRANDET OCH PEDAGOGISKA UTMANINGAR

kommunikation) döljer sin avsikt med ett handlande är det en förtäckt strategisk handling.” (Emilson, a.a. s. 47)

I samlingen hamnar barns röster i skymundan i förhållande till pedagogerna enligt studien. Barnen övertalas att ingå i en aktivitet de inte önskar med motiveringen att den aktivitet barnen visade intresse för var ”fullbokad”. Pedagogerna har inte nödvändigtvis en manipulativ avsikt, men när de ger barnen möjlighet att välja styrs ändå barnen enligt Emilson (2008).

Intersubjektivitet kan ses på andra sätt än maktförhållanden deltagare emellan. Rogoff (1990; 1995) lägger inte tyngdpunkten på maktförhållandet mellan deltagarna utan beskriver att situationen måste ses i ett större sammanhang. Intersubjektivitet handlar enligt Rogoff om att modifiera ett innehåll för att nå en gemensam utgångspunkt för fortsatt förhandling. Min tolkning är därför att Emilsons (2008) beskrivning av ”manipulationen” också skulle kunna förklaras utifrån ett kulturellt perspektiv. Det är exempelvis möjligt att hävda att barnen med hjälp av Frøbels lekgåvor manipulerades mot geometri. Ett annat sätt att uttrycka det är att pedagogerna tar ansvar och styr barnen mot matematiska erfarenheter och upptäckter.

Eriksson (2014) har studerat betydelsen av förskolans förutsättningar för de erbjudanden som ges barnen i temainriktade arbetssätt. Författaren redovisar med stöd av intervjuer och läroplansteoretiska perspektiv att pedagogers motiv till ett tematiskt arbetssätt utgår från ”Förståelse för samhällsuppdraget” och ”styrdokument på statlig och kommunal nivå”. Det senare innehåller två delteman; ”Barns behov” och ”Barns intresse”. Att basera föreställningen om vad barn är intresserade av med utgångspunkt i samtal är en utmaning eftersom vissa barn är mer tystlåtna än andra enligt författaren. Detta blir en demokratisk fråga om barns deltagande. Resultatet visar att pedagogerna med hjälp av olika metoder försöker iaktta vad barnen är intresserade av, såväl i spontana som planerade aktiviteter. Pedagogerna samtalar, intervjuar, observerar och dokumenterar för att få kunskap om vad barnen är intresserade av. En svårighet i det tematiska arbetet är att barnen i gynnsamma fall inspirerar varandra till nya intressen, men pedagogerna måste även vara uppmärksamma på att inget barn ges företräde. Det är en svårighet som även ovan refererade forskare pekat på.

Eriksson (2014) visar att barnens verbala handlingar bejakas i det fortsatta pedagogiska arbetet. I studiens tema ”Barns tankar och funderingar” framhålls att pedagogerna tar fasta på barnens fascination och försöker stötta barnens lärande, men att barn och pedagoger inte nödvändigtvis delar föreställning om vad som ska betraktas som centralt. I ett exempel redogör författaren för att pedagogerna tar ansvar för och riktar fokus mot kunskap av en bestämd karaktär, naturvetenskap och begrepp, medan barnet riktar fokus mot fantasifulle inslag i form av fiktion.

En utmaning är att hantera förskolans målstyrning i förhållande till barns intresse i ett tematiskt arbetssätt. Eriksson (2014) tar stöd av Bernstein och konstaterar att pedagogerna har makt att avgöra vilka av barnens idéer som släpps fram. Enligt Eriksson förefaller det som att barns inflytande inte stöds fullt ut. Författaren visar att pedagogerna uttrycker att synen på förskolans tematiska arbetsform är svår att leva upp till. Barns intresse påverkar och bejakas i lärandet när det rymms inom pedagogernas idéer om det som pedagogerna ser som centralt, det vill säga när barnens intresse och pedagogernas idéer möts. Vissa temaarbeten beskrivs av pedagogerna som särskilt lyckade. Gemensamt för dessa lyckade exempel, som beskrivs som unika, är att de består av situationer där barns intressen tillgodoses samtidigt som pedagoger guidar mot specifika kunskapsmål. Barns intressen och pedagogers intentioner om vilken kunskap som ses väsentlig möts.

Barn både styrs och får inflytande

Det finns också studier inom detta fält som bidrar med kunskap om att det råder ett mer jämlikt förhållande vilket innebär att barns intresse bejakas men även att barnen också styrs. Exempel på detta är Hamerslag (2013) och Westlund (2011). Med huvudsakligt stöd av Bernstein och Baes definition av rymliga interaktionsmönster har Hamerslag (a.a.) genom deltagande observation undersökt hur barn görs delaktiga i utformandet av projektarbete med pedagoger, inspirerade av den pedagogiska filosofin från Reggio Emilia. Studien ger kunskap om att barnen är beroende av att kunna argumentera för sitt intresse för populärkulturella karaktärer för att få inflytande på temaarbetet. Hamerslag (a.a.) påtalar att Bae har likheter med Rogoff och att sättet som pedagogerna styr barnen med enligt Baes termer av ökat respektive minskat utrymme också skulle kunna förstås som guidat deltagande. Däremot

uppmärksammar inte Hamerslag skillnaderna mellan att använda de olika teoretiska utgångspunkterna. Att likt Hamerslag uppmärksamma att barn får ökat respektive minskat utrymme i en isolerad kontext är enligt Rogoff (1995) problematiskt.

Det tematiska arbetet som Hamerslags (2013) deltagande pedagoger initierar om arkitektur i närmiljön, ryms inom ett miljöledningssystem med anknytning till förskolans sätt att se på Reggio Emiliafilosofin. Det är i första hand pedagogerna som tar ansvar för det tematiska arbetets ramar. Pedagogerna initierar eller styr, genom det jag fortsättningsvis valt att benämna som att iscensätta en trigger. I detta fall innebär triggeren att barnen besöker en fontän. Därefter iscensätts ytterligare en trigger, barnen får i uppgift att rita av fontänen. Det som barnen genom sina teckningar visar intresse för bejakas på så sätt att det bildar utgångspunkt för pedagogernas fortsatta planering om det innehållsrika arbetet. Detta innebär att pedagogerna styr mot ett bestämt innehåll. Barnen görs till deltagare i ett senare skede och får därmed viss möjlighet att påverka. Enligt resultatet (a.a.) varierar och förhandlas barns delaktighet fortlöpande i projektet. Emellanåt vidgas barnens möjligheter att få sina intressen tillgodosedda, barns intressen bejakas. Ibland styrs barnen mot något för gruppen gemensamt, vilket innebär att pedagogerna ansvarar för vilket lärandeinnehåll som betonas. Hamerslag beskriver att barnen ibland ses som en resurs som vidgar innehållet medan pedagogerna vid andra tillfällen snarare koncentrerar temats innehåll.

Hamerslags (2013) studie ger kunskap om hur förutsättningar för att barnens intresse bejakas. Enligt författaren är barnen beroende av att kunna argumentera för sitt intresse för populärkulturella karaktärer för att detta intresse ska bejakas i temaarbetet. Det handlar också om att återkopplingar sker till det barnen tidigare visat intresse för vilket bidrar till ett minskat, slutet utrymme. Här tycks pedagogerna slå fast vad barns intresse består av och håller sedan kvar vid det.

I en fallstudie identifierar Westlund (2011) olika arbetsformer som pedagoger använder i sitt arbete med barns inflytande. I den arbetsform som benämns ”Planera utifrån barns behov och intresse” planerar pedagogerna verksamheten utifrån föreställningar om vad barnen är intresserade av. Författaren påpekar att barnen inte är delaktiga i planeringen utan att

pedagogerna på egen hand bildar sig en uppfattning av vad barnen är intresserade av. Synsättet ligger i linje med att vissa pedagoger riktat kritik mot att fastställa planeringen i förväg (Hensvold, 2011).

En annan av Westlund (2011) identifierad arbetsform är ”Skapa möjligheter för barn att välja och bestämma.” Arbetsformen kännetecknas av att pedagogerna iscensätter olika triggers. Detta görs genom att de ger barnen olika valalternativ, efterfrågar barns förslag, erbjuder och ger, samt uppmuntrar barns initiativ. Författaren beskriver att pedagogerna inte själva deltar i leken utan istället strävar efter att skapa sig en bild av vad barn uttrycker i ord, lek och skapande, det vill säga iakttar barns uttryck. Pedagogerna iakttar vad barnen väljer att leka och får veta vad barnen är intresserad av i dessa aktiviteter. Därefter används barnens idéer som utgångspunkt för andra aktiviteter formade av pedagogerna. Westlund (a.a.) påpekar att barnen får ett indirekt inflytande på temaarbetet då pedagogerna utgår från föreställningar om barnens intressen. Detta betyder att pedagogerna omformar verksamheten utifrån idéer om barnens intressen.

Att ge barn möjlighet att påverka den pedagogiska verksamheten beskrivs i Westlunds (2011) studie som komplext. Pedagogerna uttrycker att barnen inte kan ta ansvar för sina val. De har svårt att ge barnen frihet att välja själva eftersom barnen gärna väljer aktiviteter de brukar ingå i. Förskolans lärmiljö ska inte uppmuntra könsstereotypa val. Arbetet med kunskap om genus och inflytande är därför svåra att förena. Att ett fåtal initiativrika barn svarar först på pedagogernas frågor innebär enligt författaren att just dessa barn är betydelsefulla för arbetet med inflytande även om studiens pedagoger har en medvetenhet om att det finns en obalans mellan barnen i gruppen. Pedagogerna försöker motverka obalansen genom att styra barnen och ge vissa barn extra tid och guida barnen mot att turas om att bestämma. Det som pedagogerna huvudsakligen beskriver som en utmaning är när pedagogernas intentioner med arbetet att stödja barns inflytande hindras av strukturella villkor, det vill säga i detta fall - förhållandet mellan barngruppens storlek och tillgängliga personalresurser. Komplexiteten handlar också om hur barnens intressen kan påverka barnens ansvarstagande för vilket material som görs tillgängligt. Det vill säga om barnen ses som kompetenta eller inte. Studien ger exempel på att barn i vissa barngrupper tillåts ta med privata leksaker hemifrån medan barn i andra grupper inte ges denna möjlighet. Westlund

(a.a.) exemplifierar dilemmat med att studiens pedagoger tillgodoser barnens önskemål om tillgång på smink. Författaren ställer sig kluven till att använda material som av tradition inte hör till förskolans kultur. Utan att direkt koppla till exemplet med smink, beskrivs att det finns en baksida med att utgå från barns intresse då pedagoger utgår från föreställningar om vad barnen är intresserade av. Kluvenheten baseras på att materialet å ena sidan kan betraktas problematiskt ur ett genusperspektiv, å andra sidan innebär användandet av materialet att barnen får inflytande. Detta innebär att Westlund i likhet med Granbom (2011) och Hensvold (2011) sätter fingret på dilemmat om hur mycket ansvar barnet och pedagogerna bör ta för vilket material som ska tillåtas eller inte.

Konstateras kan att olika studier både visar att såväl barns inflytande som frihet är starkt begränsad och att barn manipuleras till att delta i aktiviteter de inte själva efterfrågar. Andra studier visar att barn har ett visst inflytande vid vissa tillfällen. Barnen är inte delaktiga i planeringstillfället men pedagogers föreställningar om vad barnen intresserar sig för beaktas vid dessa tillfällen. Det framgår även att pedagoger anser att det är svårt att ge barn inflytande fullt ut eftersom de inte har den överblick som krävs.

Styrning mot prioriterade målområden

I detta avsnitt ges exempel på studier som behandlar förskolans vidgade kunskapsuppdrag. Det vill säga studier som rör förskolans så kallade prioriterade områden; naturvetenskap, matematik och språk (jfr Promemoria, U2010/4443/S). Studierna driver en idé om att koncentrera uppmärksamheten i en bestämd riktning. Detta kan ses i kontrast till det jag beskriver ovan om att pedagogerna i Granboms (2011) studie ansåg att ett koncentrerat innehåll tenderade att skapa enformighet. I ett läroplansdidaktiskt perspektiv har Delacour (2013) studerat hur några förskollärare talar om de nationella läroplansmålen för matematik i förskolan samt förbereder och genomför en matematisk situation för barn i fyra-femårsåldern. Delacour redovisar att det finns två didaktiska kontrakt där barnen respektive pedagoger driver aktiviteten. I det pedagogstyrda kontraktet styr studiens pedagoger i en bestämd riktning. Pedagogerna har idéer om vad barnen behöver lära sig men berättar inte vad för barnen. Pedagogerna introducerar nya matematiska begrepp och aktiviteter och delar in barnen i

grupper baserat på vad barnen är intresserade av och mogna för. Pedagogerna betonar att lärande i matematik blir lättare när barnen tycker att det är roligt. Pedagogerna försöker också att få barnen att rikta uppmärksamheten på de kunskaper som pedagogerna avser att stötta. Uppmärksamheten riktas mot matematik i olika situationer för att hjälpa barnen att se att matematiska begrepp inte är kopplade till en specifik miljö. När barnen inte följer pedagogernas idé riktar pedagogerna sig istället mot samma sak som barnen. Trots att pedagogerna fokuserar i en bestämd riktning beskriver pedagogerna att kunskap av olika karaktär ges plats. I det som Delacour (a.a.) beskriver som ett barninitierat kontrakt iscensätts ett tematiskt arbete som drivs av barnen själva i det sammanhang som barnen befinner sig i medan pedagogerna är avvaktande. Pedagogerna är flexibla och följer barnens intresse trots att detta innebär att de avviker från sin planering. Författaren ifrågasätter om pedagogernas avvaktande hållning beror på inspiration från Reggio Emiliafilosofins synsätt som innebär att pedagogerna inte ska pådyvla kunskap barnen inte är intresserade av. Den avvaktande hållningen är enligt Delacour (a.a.) problematisk då barnen inte alltid vet vad de är intresserade av. Delacour (a.a.) argumenterar för att matematiken ska få ett tydligare fokus eftersom det annars riskerar att osynliggöras. Att en och samma aktivitet innehåller möjligheter att fokusera på språk, lek, matematik, omsorg och fostran blir därför problematiskt enligt författaren.

Min tolkning är att studiens (Delacour, 2013) pedagogstyrda aktiviteter kan liknas vid det jag beskriver som lockande modifiering respektive efterföljande guidning. Pedagogerna i Delacours studie tar ansvar för vilket lärande som ska uppmuntras och lockar barnen i den riktningen genom att iscensätta olika triggers. Barnen lockas mot kunskap i en bestämd riktning, men får olika uttryck i olika aktiviteter. Helheten består av innehållet, medan delarna består av aktiviteterna. De barnstyrda kontrakten ligger enligt min tolkning i linje med efterföljande guidning och innebär att pedagogerna är lyhörda och tillvaratar erbjudande barnen visar intresse för. Pedagogerna har flera idéer om vilket innehåll som kan komma upp vilket betyder att de förbereder sig på olika alternativ. Helheten består då av aktiviteten och delarna av innehållet.

I linje med idén om förskolans förstärkta målstyrning förstår jag det som att Delacour (2013) förordar ett koncentrerat arbetssätt i linje med lockande modifiering. Barn behöver hjälp med att rikta uppmärksamheten mot kunskap

som pedagogerna anser barn behöver. Författaren riktar kritik mot pedagogernas passivitet och att barnen ges för stort inflytande vilket kan liknas vid kritiken som riktades mot daghemmens pedagoger där barnet ansågs kunna ta ansvar för vilken kunskap de behövde utveckla. Enligt min tolkning tar författaren därmed också avstånd från en efterföljande guidning.

Det finns även forskning som hävdar att barnen är intresserade av det politiskt fastställda kunskapsuppdraget och att en orsak till att barns lärande hindras är pedagogernas brist på kompetens. Unga (2013) har studerat hur barns engagemang och kreativitet kan tas tillvara och hur barnen kan utveckla sina matematiska kunskaper med dess procedurer och regler. I studien som avgränsas till ett tematiskt arbete med ett matematiskt fokus, framhävs vikten av att inte begränsa barnens matematiska potential, det vill säga en avgränsad del av förskolans uppdrag. Unga visar exempel på att barn är intresserade av matematik och ger förslag på hur pedagogerna skulle kunna styra barnet mot mer matematisk kunskap. Matematiken finns enligt Unga (a.a.) inom räckhåll för pedagogen. Den stora svårigheten är enligt författaren att förstå vad det är barnen uttrycker. Författaren benämner det som gåshudsögonblick när frågan ställs om hur pedagoger kan bejaka och lyssna ”av” de allra yngsta förskolebarnens matematiska utforskande och experimenterande. Med idéer hämtade från Reggio Emilias filosofi beskrivs vikten av att ”lyssna på barnet”, det vill säga iaktta barnets uttryck.

Det kan dock vara värt all möda, när vi får vår ”belöning” och lyckas få en glimt av det ”magiska” i barnens experimenterande och utforskande, och där vi kan bli förundrade. Det är som att lyckas fånga en glittrande snöflinga som virvlar förbi. Det blir till ett ögonblick som ger oss gåshud. (Unga, 2013, s. 77)

Som jag förstår Unga så poängterar hon att pedagogerna måste iaktta vad barnen riktar uppmärksamheten mot för att kunna ta fatt de erbjudanden som ges. Ett synsätt som ligger i linje med den efterföljande guidningen och sättet att betrakta observationer av barn som en grund för något som kan användas i ett pedagogiskt sammanhang. Enligt Ungas studie tycks det vara själva iakttagandet som utgör nyckeln för lösningen på pedagogernas utmaning att guida barn mot matematik. Det innebär enligt min tolkning också att Unga

förespråkar principer som ligger i linje med efterföljande guidning medan Delacour (2013) snarare tycks ta ställning för principen om lockande modifiering.

I likhet med Delacour (2013) anger Unga (2013) att matematiken kommer i skymundan, men ger en annan förklaring till varför detta sker. Enligt Unga beror matematikens undanskymdhet på otillräckliga strukturella villkor vilket leder till att pedagogernas möjligheterna att räcka till åt alla barn begränsas. Ytterligare en konsekvens av detta blir att barns intressen åsidosätts.

Det finns också kritiska röster mot att göra lärandet alltför lekfullt. Dessa röster hävdar att fiktiva inslag bör åsidosättas. I en fenomenografisk studie har Thulin (2011) studerat hur lärare i förskolan samtalar med barn kring ett naturvetenskapligt innehåll i tematisk form. Resultatet om lärandets hur visar att pedagoger använder ett antropomorfistiskt uttrycksätt vilket innebär att mänskliga egenskaper tillskrivs ting eller djur. Lekrösten används av läraren enligt Thulin med avsikt att fånga barnens uppmärksamhet, framkalla engagemang eller förtydliga innebörder. Min tolkning är att lekrösten på så sätt har för avsikt att både ta hänsyn till barns intresse och förskolans kunskapsmål. Thulin poängterar att det är pedagogerna, inte barnen, som använder fiktionen utifrån en föreställning om vad barnen finner intressant. Tillvägagångssättet kan jämföras med det Westlund (2011) skriver om att pedagogerna planerar utifrån föreställningar om vad barnen är intresserade av.

Kritik som riktas mot det lekfulla har sitt ursprung i att det lekfulla medger en viss fri tolkning om vad som är fiktion och vad som är ”sanning” enligt Thulin (2011). Lekrösten skapar hos barnen förvirring, osäkerhet och åsidosätter den naturvetenskapliga diskussionen. Min tolkning är att Thulin liksom Delacour (2013) till viss del ifrågasätter efterföljande guidning eftersom den medger ett tillvaratagande av kunskapserbjudanden av olika karaktär i en och samma aktivitet. Thulin resonerar på liknande sätt och påtalar att möjligheten att inkludera kunskap av olika karaktär försvårar lärandet.

Flera studier vittnar om pedagogers svårighet att hantera specifika intressen. Thulin (2011) förordar ett åsidosättande av lekfulla, fiktiva inslag i naturvetenskapliga sammanhang. Tidigare har jag belyst att Westlund ställer sig kluven till att bejaka eller åsidosätta material som inte av tradition hör till

förskolan. Detta eftersom pedagogerna ska stödja barns inflytande när det gäller val av material samtidigt som det material barn intresserar sig för kan vara problematiskt ur ett genusperspektiv. Andra författare (Granbom, 2011; Hensvold, 2011) beskriver svårigheter med att avgöra vem, barnet eller pedagogerna som ska ansvara för vilket material som ska finnas. Det finns också författare som kontrasterande till Thulin framhäver att barnen är intresserade av populärkultur och att intresset för det stödjer lärandet. Populärkulturen bör därför snarare bejakas än åsidosättas enligt detta synsätt.

Fast (2007) har undersökt i vilka sociala och kulturella sammanhang barn möter textorienterade aktiviteter och vilka textorienterade aktiviteter barnen medverkar i och utövar på egen hand. Detta är något som enligt min tolkning ligger i linje med den efterföljande guidningen. Resultatet visar att barnen är engagerade i populärkultur, vilket ses som ett intresseområde som spänner över spel, leksaker och fiktiva karaktärer. Fast uppmärksammar att studiens barn av egen kraft deltar i skriftspråkliga aktiviteter runt de populärkulturella karaktärerna. På liknande sätt som Unga (2013) beskriver att barn är intresserade av matematik redogör alltså Fast (a.a.) för vad hon iakttagit att barn riktar uppmärksamheten mot och intresserar sig för, skriftspråkliga aktiviteter i ett specifikt sammanhang. Populärkultur kan ses som ett redskap för glädje och engagemang enligt Fast som ifrågasätter om det finns några gränser för vad barn kan lära sig med hjälp av populärkultur. Att pedagoger uttrycker att populärkulturen hör till fritidsaktiviteter ses som ett problem eftersom det medför att metoder för barns lärande begränsas enligt Fast.

I en annan studie om hur litteracitet erövrats och uttrycks bland de yngsta barnen i förskolan fastslår Björklund (2008) i forskningsgenomgången att barn i förskolan är intresserade av böcker, berättande, texter och bilder. Till skillnad från Fast (2007) studie använder pedagogerna i Björklunds studie, om än inte populärkultur, så fiktiva karaktärer när de iscensätter en trigger i ett tematiskt arbete. För att locka till lärande iscensätts en aktivitet där brev formuleras till fiktiva karaktärer varpå en fiktiv brevväxling inleds. Utan att fästa så mycket vikt vid det fiktiva beskriver Björklund att barnen med hjälp av karaktären stöds i berättandets konst. Fiktionen betraktas enligt min tolkning här som ett stöd för barns lärande.

I detta avsnitt konstateras att pedagoger både iscensätter olika aktiviteter och tar vara på barnens uttryck. Det visar också att både lockande modifiering och efterföljande guidning förordas. En oenighet tycks råda om barns intresse för fiktion bör ses som något som påtvingas barn utifrån en föreställning om vad barnen finner intressant men som förvillar, eller om fiktionen bör ses som en länk mellan barns intresse och de kunskaper förskolan ska stödja. Konstateras kan att studier ger en splittrad bild av om fiktiva huruvida inslag bör bejakas eller åsidosättas i guidningsprocessen.

Att hantera utmaningar för guidning i barns lärande

I följande avsnitt presenteras studier om kollegiala samtal och pedagogisk dokumentation som berör frågor om barns intresse och förskolans verksamhetsmål.

Kollegiala samtal och dokumentation som stöd

Hensvolds (2011) beskriver liksom Alnervik (2013) att pedagoger har utvecklat ett barncentrerat förhållningssätt över tid. I studien om pedagogisk dokumentation som verktyg för lärande om, och förändring av, den pedagogiska praktiken i förskolan, har Alnervik intervjuat pedagoger i förskolan om ett tematiskt arbete. Resultatet visar att pedagogerna i studiens inledning hävdar att de riktar uppmärksamheten mot förutbestämd kunskap men senare strävar efter att tolka och stödja barnets egna intressen och avsikter. Förändringen sker med hjälp av kollegiala samtal och pedagogisk dokumentation. Pedagogerna iakttar och dokumenterar barnens verbala och ickeverbala uttryck, deltar i kollegiala samtal och iscensätter olika triggers för att hantera utmaningar med att guida barnen i deras lärande genom att bejaka barnens intressen.

Det som Alnervik (2013) redovisar liknar Delacours (2013) beskrivning av två skilda didaktiska kontrakt, som barn respektive pedagoger styr, men som i föreliggande studie beskrivs som efterföljande guidning respektive lockande modifiering. I Alnerviks studie lockas barn mot ett koncentrerat område som är knutet till ett samarbete med Reggio Emiliainstitutet. Således lockar pedagogerna i Alnerviks studie barnen med hjälp av det jag beskriver som

KAPITEL 4 BARNNS ROLL SOM AKTÖRER I LÄRANDET OCH PEDAGOGISKA UTMANINGAR

iscensatta triggers i linje med lockande fysiska och sociala artefakter. Dessa iscensatta triggers har form av lockande aktiviteter och miljöer, pedagogerna initierar samtal samt ger barnen hemuppgifter som ska lösas tillsammans med föräldrarna. Tanken är att barnens agerande med dessa triggers ska tas tillvara och bilda utgångspunkt för det kommande pedagogiska arbetet. Ett tillvaratagande som sammantaget liknar lockande modifiering.

Under rubriken *Det omogna och oerfarna barnet* i kapitel tre i föreliggande studie framställs pedagogernas dilemma med att fördela tiden med att dokumentera i förhållande till enskilda barn. Även i Alnerviks (2013) studie uppmärksammas tidsaspekten. Barnen organiseras i små grupper och ges mycket gott om tid för olika samtal med pedagogerna eftersom barnen enligt pedagogerna behöver lugn och ro för att utveckla sina idéer. Det krävs dock även iakttagelser av barnens handlingar. Att forma temat utifrån det som barnen uttrycker i samtal bedöms som otillräckligt eftersom pedagogerna riskerar missa mer tystlåtna barn. Att pedagogerna för samtal med barnen på detta sätt kan liknas vid efterföljande guidning.

Barns intresse för fantasi framställs som en utmaning när barns intresse ska bejakas i ett pedagogiskt sammanhang (Granbom, 2011; Hensvold, 2011; Thulin, 2011; Westlund, 2011) men också som en tillgång (Fast, 2007). Alnerviks (2013) resultat visar att kollegiala samtalen bidrar till att omvärdera begreppet fantasi. Istället för att betrakta fantasi som ett hot kom det att förstås som kreativ hypotesprövning med avsikt att fördjupa kunskap. Min tolkning är därför att studien visar att kollegiala samtalen bidrar till att skapa ett närmande mellan barns intresse för populärkultur och det politiskt fastställda kunskapsuppdraget.

Den pedagogiska planeringen och de kollegiala samtalen förefaller även bidra till iscensättande av aktiviteter i linje med principen om lockande modifiering. I Bjervås (2011) studie om hur pedagoger talar om förskolebarn i förhållande till ett dokumentationsverktyg framställs att pedagoger i likhet med pedagogerna i Alnerviks (2013) studie, iscensätter triggande aktiviteter och iakttar barnens uttryck. Bjervås (a.a.) visar att pedagogerna med hjälp av fotografier där barnen ingår i olika aktiviteter har för avsikt att styra eller locka barnen att delta i för dem nya aktiviteter medan barnen istället visar intresse för vilka barn som deltar på bilderna. Trots att kollegiala samtal bidrar till

idéer om hur barnen kan lockas kan det innebära svårigheter att nå ett möte mellan barn och pedagoger. En slutsats som kan dras är att tillvägagångssättet påminner om idén med daghemmets aktivitetsstationer med avsikt att locka barnen utan att styra dem för mycket. Bjervås studie visar därtill att en trigger inte nödvändigtvis leder till ett möte mellan barns intresse och pedagogers idéer.

Det tycks som om kollegiala samtal och dokumentation främst bidrar till förståelse för vad barn är intresserade av i pedagogiserade aktiviteter. Med utgångspunkt i ett läroplans- och verksamhetsteori har Holmberg (2015) genom deltagande observation studerat hur pedagogisk dokumentation realiseras i vardagen samt undersökt hur pedagoger i en kommunal och Reggio Emiliainspirerad förskola uttrycker sig om syfte, möjligheter och svårigheter med detta arbetssätt. I studien redovisas att pedagogerna dokumenterar situationer som de på något sätt styr över. Det handlar både om rutinsituationer i syfte att förbättra exempelvis matsituationen, och om tematiska aktiviteter.

I likhet med andra studier beskriver Holmberg (2015) att pedagogerna iscensätter olika triggers för att kunna synliggöra vad barnen intresserar sig för. Projektet och lärandet drivs framåt med hjälp av barnens idéer och pedagogerna förändrar sitt fokus i linje med barnens intresse. Det andra skälet att tillföra en trigger är enligt Holmberg pedagogers önskan om att göra temat mer livfullt och lockande. Holmberg ger exempel på hur triggande aktiviteter iscensätts, exempelvis involveras vårdnadshavarna i en sommaruppgift. Barnen får frågor inom speciella områden. Pedagogerna arrangerar olika aktiviteter och observerar därefter barnen. I studiens båda förskolor dokumenterar pedagogerna triggers där rollfigurer ingår vilket alltså kan jämföras med exempelvis Thulin (2011). Av Holmbergs analys framgår det även att pedagogerna med hjälp av dokumentationen också hanterar utmaningar om förhållandet mellan individen och gruppen.

Pedagogerna i Holmbergs (2015) studie tycks stödja idén om efterföljande guidning. Pedagogerna dokumenterar och iaktta hur barnen i spontana situationer av egen kraft använder den fysiska miljön. Dokumentationerna betonar i linje med denna didaktiska princip att olika former av kunskap behandlas i samma aktivitet. Holmberg konstaterar att lärandet drivs framåt

med hjälp av barnens idéer och hypoteser vilket innebär att barnens intressen bejakas. Studiens pedagoger uttrycker en otillräcklighet och önskan om att kunna dokumentera mer än vad som är genomförbart. Som ett exempel på detta framhäver pedagogerna möjligheten att dokumentera leksituationer som innehåller barns fantasivärld.

I studien (Holmberg, 2015) beskrivs att pedagogerna dokumenterar särskilda händelser som inte kan klassas som en utmaning för pedagogerna. Som jag förstår det förefaller händelserna ligga i linje med pedagogernas syn på förskolan och det Unga (2013) beskriver som gåshudsögonblick. Holmberg konstaterar kortfattat att pedagogerna har svårt att beskriva vad det är som gör dessa ”Oväntade wow-händelser” unika, men beskriver att de dokumenteras både i spontana och planerade aktiviteter. Händelserna sätts samman med ett ömsesidigt meningsskapande mellan barn och pedagog. Holmberg varnar för att dessa situationer är så unika att pedagogerna riskerar att förlora känslan för tid och rum.

Dokumentationerna tycks vara till hjälp när pedagogerna tar utgångspunkt i efterföljande guidning och sätter samman det med det politiskt fastställda kunskapsuppdraget. Att pedagoger iakttar och dokumenterar att barn är intresserade av kunskap som annars skulle riskera att komma i skymundan visas i Elfströms (2013) intervjustudie om individuella utvecklingsplaner. Med hjälp av dominerande diskurser enligt Foucault, framgår det i Elfströms studie, att pedagogerna formulerar texter kring iakttagelser av vad barns intressen består av, vilka aktiviteter de visar intresse för och hur de förhåller sig till att utforska omgivningen och om de är intresserade av att lära sig nya saker. Under kollegiala samtal letar pedagogerna efter samband mellan det som barnen visar intresse för och det politiskt fastställda kunskapsuppdraget. Vanligtvis riktar pedagogerna mer uppmärksamhet mot vissa mål, medan att andra mål framhålls först när barnen visar intresse för dem. Detta innebär således att barnen i viss utsträckning deltar i beslut om vilken kunskap de ska utveckla.

I Elfströms (2013) studie framgår det att pedagogerna noterar ett samtalsämne om ett dött djur som barnen vid senare tillfällen upprepar spontant. Under kollegiala samtal förs iakttagelsen samman med läroplanens målformuleringar

och utmynnar i ett tematiskt arbete. Pedagogerna iscensätter dessutom även en bildaktivitet och lockar mot kunskapsmål även inom estetiska uttrycksformer. I temat guidas barnen på så vis mot kunskap som Elfström beskriver som naturvetenskapliga fenomen, estetiska uttryck, språk och berättande. Värt att notera är att pedagogerna tycktes anse att barnens intresse sig för enstaka målformuleringar i läroplanen var otillräckligt enligt min tolkning. Pedagogerna hade fler intentioner än att samtala om det döda djuret, iden var att också tillföra andra idéer i ett tematiskt arbetssätt. Pedagogernas ambitioner fick delvis svårt att få gehör hos barnen. Ett problem som uppmärksammades av Elfström var att barnen ibland hade svårt att förstå sammanhanget i projektet. Pedagogerna noterade att barnen hade svårt att se hur de olika aktiviteterna som barnen genomförde skulle hjälpa dem att nå den kunskap som projektet förväntades bidra med. Sammantaget tyder detta på svårigheter att skapa ett möte mellan barn och pedagoger trots att barnens intresse i viss utsträckning bejakades.

Den pedagogiska dokumentationen tycks också i viss utsträckning stötta utmaningen med att forma verksamheten efter barns uttryck vilket både handlar om att förändras över tid och att de olika individerna inte nödvändigtvis har samma intresse. Lindgren (2015) har studerat hur pedagoger samtalar om dokumentation och om olika aspekter av vad som kan förstås som barns meningsskapande i förskolan. På olika sätt framkommer det i studien att barns intresse inte betraktas som något statiskt utan ständigt förhandlas. Ett dilemma som pedagogerna ställs inför och som diskuteras är om de ska utmana barnets intresse i stunden eller hålla kvar vid något som ett barn vid något tillfälle uttryckt. Andra problem som uppmärksammas är att enstaka barns intressen riskerar att styra hela gruppens gemensamma aktivitet. Ett annat dilemma är enligt pedagogerna att barnen visar ointresse.

Av Lindgrens (2015) studie framgår det att guidningsprocessen problematiseras i kollegiala samtal. Lindgren beskriver att pedagogerna reflekterar över barns spontana uttalande om de uppstoppade djuren de iakttagit på ett museum var verkliga och kopplar samman museets spindel med den populärkulturella karaktären Spiderman. Antaganden görs också om vad barnen kommer intressera sig för i den kommande aktiviteten och utifrån dessa antaganden görs också kopplingar till barnens kunskap. Studien visar dock att pedagogernas föreställningar måste revideras efter samtal med barnen

eftersom barn och pedagoger har olika syn på det centrala innehållet. I likhet med pedagogerna i andra studier förefaller även pedagogerna i Lindgrens studie i viss utsträckning ha svårt att hantera barns intresse för fiktion.

Guidning i de yngsta förskolebarnens spontana aktiviteter

I en studie där Jonsson (2013) fokuserar på vilka villkor för lärande som lärares arbete möjliggör när läroplaner skapas i förskolan för barn i åldrarna 1-3 år, redovisas vad dessa skapade läroplaner kan innebära för barns aktörskap och vad de har för betydelse för barns möjligheter till lärande och utveckling. Jonsson har med hjälp av observationer identifierat tre kvalitativt skilda sätt som pedagoger utmanar barns föreställningar på. I den första är pedagogerna aktiva medan barnen är passiva. I den andra uppmuntrar och bekräftar pedagogerna barnens uttalanden men bidrar inte till ökad förståelse. Den tredje liknar den andra men enligt detta tillvägagångssätt anknyter pedagogerna också barnens uttalanden till den autentiska situationen. I de två sistnämnda tillvägagångssätten möts alltså barnen och pedagogerna vilket de inte tycks göra i det första tillvägagångssättet. En slutsats som Jonsson drar är att "... lärares förhållningssätt kan begränsa eller utvidga barns möjligheter till ömsesidighet, engagemang och delad uppmärksamhet i interaktion kring gemensamt innehåll" (a.a. s.91). Jonssons studie lyfter därmed upp en del i det eventuella möte som sker under processen när barns intresse står i relation till pedagogers idéer. Jonssons studie visar att barn och pedagoger finner en ömsesidighet vid vissa tillfällen men också att detta saknas i andra situationer.

Sammanfattning

Sammanfattningsvis tyder studier som redovisas i kapitlet på att pedagogers guidning där barns intresse betraktas som en påverkansfaktor på att pedagogernas guidning kan förstås utifrån idéer som präglar förskolan som kultur och verksamhet.

Det finns en del kunskap om hur pedagoger i egna aktiviteter iakttar och dokumenterar barns intresse. Pedagoger observerar och samtalar med barn samt iscensätter olika triggers för att bilda utgångspunkt för gemensamma, tematiska aktiviteter. Enstaka studier visar att pedagogerna fångar upp barns

intresse i pågående situationer. Studier konstaterar att barns intresse ligger till grund för verksamheten men ger knapphändig kunskap om hur tillvaratagandet går till och vad det leder till. Det förefaller finnas ett behov av mer ingående kunskap om hur pedagoger i sin verksamhet resonerar och främjar barns lärande i relation till barns intresse.

Pedagogerna tycks ställas inför olika dilemman där det gäller vem och i vilken omfattning, barnet eller pedagogen bör ta ansvar för lärandets innehåll. Detta innebär att pedagoger riskerar att bli beskyllda för att styra barnen för mycket, vilket innebär att barns inflytande begränsas och att barn inte betraktas som kompetenta. Det betyder också att pedagoger riskerar att beskyllas för att inte tillvarata lärotillfällen som ges och att förskolan därför inte kan betraktas som en del i ett utbildningssammanhang. Hur pedagoger samspelar och guidar barn i deras lärande är därför ett ämne som det tycks finnas ett behov av att ytterligare reda ut.

Forskning visar att tillvaratagande av barns intresse kan vara problematiskt på olika sätt. Vissa intressen och kunskaper tycks vara mer svårhanterliga och oförenliga än andra. Fiktions framhävs både som något som bör bejakas och åsidosättas i guidningsprocessen. Det tycks också finnas svårigheter med att hantera orättvisor i gruppen när det gäller vems intresse som bör få företräde. Tillvaratagandets svårigheter tycks också ha ett samband med strukturella villkor. Det tycks därför finnas anledning att mer ingående studera hur pedagoger hanterar utmaningar som rör respekten för barns delaktighet i relation till målstyrningen av kunskapsinnehåll i verksamheten.

Kapitel 5 Dataproduktion

I detta kapitel redogör jag inledningsvis för vilken betydelse Rogoff haft under fältstudierna. Därefter presenteras studiens deltagare och en redogörelse av fältarbetets genomförande. Därpå redovisas hur bearbetningen av det empiriska materialet genomförts. Kapitlet avslutas med en beskrivning av etiska överväganden.

Det teoretiska ramverket har på olika sätt haft betydelse för fältstudierna. Under besöken på förskolorna uppmärksammade jag tidigt att utmaningar pedagogerna ställdes inför hängde samman med faktorer som de hade svårt att påverka och kunde relateras till Rogoffs (1990, 1995) sätt att se på händelser som resultat av ett större sammanhang som utspelas på olika nivåer.

Min första utmaning var att försöka förstå hur pedagogerna såg på förskolan i ett kulturellt sammanhang och hur kulturgemenskapen uttrycktes i den specifika förskolan. Frågor jag ställde mig var hur pedagogerna genom sina handlingar och uttalanden ifrågasatte och reproducerade idéer om förskolan och vad de riktade fokus mot. Konkret innebar detta att jag deltog i olika aktiviteter och samtal för att få syn på vad pedagogerna uppmärksammade i olika situationer. Dessa tillfällen hjälpte mig också att bättre förstå de utmaningar pedagogerna ställdes inför, det vill säga hur andra faktorer än de pedagogerna själva beslutade om påverkade de vardagliga aktiviteternas genomförande och därmed också pedagogernas möjligheter att uppfylla yrkets förväntningar.

Det blev också en utmaning att försöka förstå vad barnen intresserade sig för. Eftersom Rogoff (1990) beskriver att deltagare modifierar en händelse utifrån andra deltagare blev det även viktigt att uppmärksamma vad barnen intresserade sig för. Jag deltog därför i vardagliga aktiviteter tillsammans med barnen även om det ibland kom att innebära att pedagogerna inte ingick i situationen. Oftast satt jag och småpratade med barnen och bad dem berätta om den aktivitet de ingick i för att förstå mer om vad de fäste uppmärksamheten mot.

Studiens deltagare

Två förskolor har ingått i studien. Nedan presenteras hur studiens deltagande förskolor valts ut och hur samtyckesprocessen genomförts. Därtill ges en beskrivning av förskolornas kulturgemenskap.

Val av förskolor

När fältarbetet skulle inledas handlade mitt preliminära syfte om villkor för hur pedagoger kunde tillvarata barns intresse (se bilaga 1). Eftersom detta ingår i förskolans uppdrag skulle det varit möjligt att helt slumpmässigt välja en förskola. Istället gjorde jag något som kan betraktas som ett bekvämlighetsurval. Beslutet togs att använda en av flera för mig tillgängliga presentationer² av förskolor i den medelstora västsvenska stad som studien är genomförd i. Denna text innehöll presentationer av drygt 90 förskolor i en viss turordning vilken jag behöll. I en genomgång av presentationerna framkom det att nio presentationer innehöll det jag letade efter, det vill säga formuleringar som innehöll ”barns intresse”. Tre förskolor valdes bort beroende på undersökningsgruppens sammansättning. En av dessa var en renodlad småbarnsgrupp vilken åsidosattes av praktiska skäl. Jag förmodade att det skulle bli svårt för mig att föra diskussioner och därigenom få kunskap om vad de yngsta barnen riktade intresset mot. En annan förskola angav att de samverkade med fritidsverksamhet, en verksamhet jag inte avsåg att studera och som valdes bort på grund av den påverkan som skulle kunna ske på förskolegruppen. En tredje förskola angav att de höll på att byta lokaler. Flytten antog jag skulle kunna påverka de vardagliga händelserna i hög utsträckning. Kvarstod gjorde därmed 6 förskolor.

De återstående förskolornas texter var vaga och kortfattade i sina formuleringar om barns intresse vilket innebar att det var svårt att utifrån dessa texter betrakta förskolorna som mer eller mindre intressanta för studien. Det tycktes inte heller gå att identifiera gemensamma särdrag och med hjälp av detta välja ut lämpliga deltagare. De var geografiskt spridda, skiljde sig åt när det gäller socioekonomisk bakgrund och placering i förhållande till stad/landsbygd. Antal avdelningar varierade mellan 2 till 6. I vissa förskolor grupperades barnen enligt ålder medan andra grupper hade större

² Av forskningsetiska skäl anger jag inte vilken.

åldersspridning. I hälften av beskrivningarna angavs att förskolan hade en viss profil, däremot skiljde sig inriktningen emellan dessa förskolor. Beslutet togs att kontakta de kvarstående sex förskolorna i en viss ordning av listan.

Deltagarnas samtycke

När urvalet var fastställt inleddes nästa steg i dataproduktionen, deltagarnas samtycke. Det handlar alltså om hur Vetenskapsrådets fyra huvudkrav på forskning tagits i beaktande; informationskrav, samtyckeskrav, konfidentialitetskrav och nyttjandekrav (Vetenskapsrådet, 2011).

Kontakten med de båda förskolorna som jag kom att kalla Hjortronet och Backen påbörjades på liknande sätt. Studiens förskolor kontaktades via telefon då jag berättade att jag sökte deltagare till en studie. Frågan ställdes om de var intresserade av ett besök för att få mer information om studien och vad en eventuell medverkan skulle komma att innebära. Under ett möte, som därefter genomfördes på förskolorna, gav jag både muntlig och skriftlig (se bilaga 1 och 2) information. Informationen berörde studiens preliminära syfte och att det skulle komma att preciseras ytterligare. Informationen gällde också genomförandet och rollen som forskare i förhållande till deltagarna och verksamheten. Jag berättade att det var nödvändigt att ställa vissa förutbestämda frågor men att samtalens genomförande skulle anpassas till verksamheten och ske när tillfälle gavs för att störa verksamheten så lite som möjligt. Under mötet berättade jag även i vilka sammanhang studien skulle komma att diskuteras och presenteras. Konfidentialitetskravet diskuterades också och information gavs om hur jag tänkte försvåra för läsarna att kunna identifiera deltagarna och förskolan. När mötet avslutades föreslog jag att pedagogerna skulle diskutera med varandra och att vi därefter skulle ta ny kontakt. På båda förskolorna uttryckte pedagogerna att de inte behövde någon betänketid utan samtyckte till medverkan under den inledande träffen.

Pedagogerna delade ut skriftlig information om studien till barnens vårdnadshavare innan studien påbörjades (se bilaga 1 och 2). Vårdnadshavarna fick möjlighet att antingen ge tillåtelse eller att avstå från barnens deltagande i studien. Vårdnadshavare som inte lämnat in blanketten fick en ny och uppmanades fylla i den oavsett om de tillät medverkan eller inte. När hanteringen med blanketterna var färdig bestämdes en tidpunkt för den första fältdagen.

Studien inleddes på Hjortronets förskola där avdelningarna Blåbäret och Lingonet hade ett tätt samarbete. Pedagogerna på Blåbärets och Lingonets avdelningar kom att ingå i studien medan de deltagande barnen begränsades till Blåbäret. Eftersom samarbetet mellan avdelningarna var frekvent lämnades samtyckesblanketter till vårdnadshavarna på Lingonets avdelning som en information om min närvaro.

På Hjortronets förskola tillkom både nya barn och pedagoger under studiens gång. Vid de tillfällen som nya barn skolades in under studiens gång delades informationen ut av mig personligen. De nytillkomna pedagogerna fick motsvarande information som getts tidigare till de övriga.

Totalt har 28 barn på Blåbäret ingått i studien. Ett barn ingick inte i studien då föräldern inte medgav deltagande. Av Backens tjugotre barn gav nitton vårdnadshavare sitt samtycke till barnens deltagande i studien.

Vad barnen riktade uppmärksamheten mot kan i viss utsträckning betraktas som kulturgemenskapen. De intressen som barnen framhävde som centrala kunde både vara individuella eller gruppemensamma. Jag noterade att barn i varierande åldrar och kön på båda förskolor vid ett flertal tillfällen deltog i aktiviteter kring djur. Intresset för djur kan emellertid förstås på olika sätt. Vissa barn lockades till djur som beskrevs som söta husdjur som kunde vårdas medan andra barn lockades till farliga rovdjur. I båda förskolorna uppmärksammade barnen i varierande åldrar och kön dessutom mig på ett intresse för olika fiktiva karaktärer med superkrafter hämtade från olika typer av media som litteratur, film och spel. Det handlade både om karaktärer som Alfons Åberg som kan betraktas som att ingå förskolans kultur, men också om datorspelet Minecraft som kan betraktas som ett sällsynt spel i förskolans kulturella utbud. Vissa intressen som fiktion var mer allmängiltiga medan andra intresseområden kunde förstås som specialintressen. Ett återkommande specialintresse bland flera barn på Hjortronets förskola var snabba fordon av olika slag. På Backens förskola riktade flera barn uppmärksamheten mot dinosaurier.

Kulturgemenskapen på Hjortronets förskola

Fältstudierna på Hjortronets förskola påbörjades i april 2012 under en tid då utbildningspolitiska frågor var högaktuella och tog stor plats i samhällsdebatten. I detta sammanhang gjordes även utbildningssatsningar

vilket på lokal nivå innebar att studiens deltagare kom att delta i olika kompetensutvecklande aktiviteter under fältarbetets genomförande. På en mer verksamhetsnära nivå fanns en idé om att förskolans pedagogiska arbete skulle inspireras av Reggio Emilias filosofi. Några pedagoger beskrev att arbetssättet hade denna inspirationskälla. Andra pedagoger uttryckte att strävan fanns men att det var svårt att realisera intentionen under rådande strukturella förutsättningar.

Samarbetet var en inre angelägenhet som förekom inom förskolan och dess olika avdelningar. Detta grundade sig både på pedagogiska och ekonomiska skäl. Samarbetet tog sig uttryck i pedagogiska diskussioner pedagoger emellan och i konkreta aktiviteter tillsammans med barnen. Avdelningen Blåbäret, där studien är gjord, samarbetade med tvillingavdelningen Lingonet i gemensamma gruppaktiviteter, rutinsituationer och i spontana aktiviteter. Idén var att tre tvärgrupper bestående av barn och pedagoger från båda avdelningarna skulle träffas tre till fyra dagar i veckan för att ha gemensamma aktiviteter, något som i praktiken var sällsynt förekommande.

Lokalerna på Blåbäret och Lingonet användes ibland gemensamt vilket innebar att avdelningarna vid vissa tidpunkter kunde betraktas som en gemensam enhet. Vid andra tillfällen var barn och pedagoger uppdelade i sina respektive lokaler. Planlösningen bidrog till att Blåbärets centralt belägna matplats användes som en samlingsplats. Utifrån detta rum var det möjligt att ha viss överblick även över de andra rummen på avdelningen.

Kännetecknande för Hjortronets kulturgemenskap är också att arbetet formas efter barnen i gruppen och aktuella förutsättningar. Pedagogerna beskrev att majoriteten av barnen talade andra språk än svenska hemma, och att pedagogerna för att inkludera alla barn strävade efter att forma konkreta aktiviteter där det talade språket inte dominerade. Det dagliga arbetet påverkades även av en osäkerhet om vilka barn och pedagoger som kom att delta i den aktuella dagens aktiviteter. Osäkerheten berodde på att barnantalet och pedagogernas arbetsuppgifter varierade över tid. Sammanlagt hade Blåbäret och Lingonet ca 45 barn i en ålder mellan ca två och ett halvt år till fem år. Beroende på antal barn och deras närvaro var utgångspunkten att ungefär sex heltidstjänster var knutna till dessa barn.

Deltagande pedagoger vid Hjortronens förskola

I studien har tolv pedagoger inklusive förskolechefen PERNILLA medverkat. Pedagogernas namn markeras genomgående i studien med versaler för att göra det tydligt för läsaren vem som är pedagog respektive barn. När studien inleddes var Blåbärets tre tjänster tillsatta av ANKI, VERONICA OCH JULIA medan GERD fyllde upp deras tjänster vid behov. Under studien tillkom också ELIN, SANDRA och JENNY. Personalgruppen på Lingonet var något mer stabil. Där arbetar under studien LINA, FANNY och HELENE. Under studien tillhörde ELIN och LUCY både Blåbäret och Lingonet.

ANKI som är förskollärare var delvis tjänstledig från sin heltidstjänst på grund av studier. Under den större delen av studiens genomförande var hon yrkesverksam i barngrupp tre dagar i veckan. ANKI ersatte också delvis JULIA under juli 2012 då JULIA studerade på heltid. Till Ankis ansvar hörde dessutom att tillsätta vikarier. När förskolechefen fick ett utökat uppdrag påbörjade Anki en tjänst på 25 % som assisterande förskolechef. Under studiens gång fick hon en annan tjänst.

VERONICA är förskollärare och hade i grunden en heltidstjänst. Tre dagar i veckan arbetade hon i barngrupp. En och en halv dag i veckan var hon mentor åt nyutbildade förskollärare under deras mentorsår. En halvdag i veckan utförde hon administrativt arbete som rörde hela förskolan.

JULIA är barnskötare och arbetade fyra dagar i veckan i barngrupp våren 2012. Hon var tjänstledig på grund av studier en dag per vecka under terminerna och var av samma orsak helt tjänstledig under juni månad. Hösten 2012 bytte JULIA avdelning inom förskolan.

GERD är förskollärare och har vikarierat under en längre tid på förskolans olika avdelningar. Under våren 2012 ersatte hon VERONICA, ANKI OCH JULIA när de studerade eller hade andra uppdrag i tjänsten. GERDS arbetstider liksom vikariatets längd justerades från dag till dag och var beroende av antal barn i förhållande till antal pedagoger.

ELIN är barnskötare. Under våren 2012 hade hon i huvudsak sin tjänst på Lingonet, men i tjänsten ingick också att vara språkstödjare på Blåbäret. Hon var tjänstledig på grund av studier en dag per vecka. Hösten 2012 var hon ersättare för ANKI och VERONICA under de tider de hade andra uppdrag. En termin senare bytte hon arbetsplats.

SANDRA är barnskötare och ersatte JULIA formellt sett i augusti 2012 men arbetade på en jouröppen förskola under juli månad. Detta innebar att hon påbörjade sin tjänstgöring på Blåbäret i september efter sin semester. Hon var den enda på Blåbäret som under studiens gång arbetade heltid i barngrupp. Arbetsbelastningen betraktades därför som tung vilket ledde till att hon fick interna uppdrag på förskolan. Våren 2013 säger hon upp sin tjänst.

JENNY ersatte ELIN januari 2013 men fick då en ”assistenttjänst” två dagar i veckan.

På Lingonets avdelning arbetade under hela studiens gång LINA och HELENE som båda är förskollärare samt FANNY som är barnskötare. Under våren 2012 var även ELIN, som presenteras ovan, inledningsvis knuten till avdelningen.

LUCY är grundlärare och var inte knuten till någon speciell barngrupp under våren 12. Detta förändrades hösten 13 då hon schemalades på avdelningarna Blåbäret/Lingonet varje dag mellan klockan 7-9. Dessa arbetstider kunde dock variera eftersom hon också hade andra arbetsuppgifter.

PERNILLA är förskolechef vilket innebar att hon under den första delen av studien ansvarade för två förskolor. Under studiens gång utökades ansvaret till att gälla ytterligare en förskola.

Kulturgemenskapen på Backens förskola

Studien på Backens förskola genomfördes två år senare när samhällsdebatten om utbildningssektorn dämpats något. Däremot fanns andra händelser i barngruppen som påverkade förskolans vardag. I gruppen fanns tjugotre inskrivna barn mellan ca tre till fem år, varav nitton deltog i studien. Under studiens gång insjuknade flera barn i en barnsjukdom och därför var frånvarande. Pedagogerna uppmärksammade mig i en intervju på att frånvaron bidragit till ett större lugn. De berättade att situationen innebar att deras tid inte behövde fördelas mellan alla barn i gruppen.

Den kulturella gemenskapen skilde sig åt mellan förskolorna. Samarbetet utanför avdelningen var betydligt mindre frekvent på Backen. Ett skäl var att förskolan hade färre avdelningar att samarbeta med. En annan orsak var att pedagogerna varken genomgick kompetensutveckling eller utförde andra

arbetsuppgifter som inte var direkt kopplade till barnen. Det tycktes inte finnas någon anledning att flytta runt pedagogerna mellan avdelningarna på det sätt som beskrevs som nödvändigt på Hjortronets förskola. Att organisera möten för gemensamma diskussioner tycktes på Backens förskola betydligt mindre komplext i förhållande till Hjortronet.

Även lokalerna skiljde sig åt mellan förskolorna. Till skillnad från Hjortronets förskola som kännetecknades av en öppenhet var Backens lokaler betydligt mer slutna. Aktiviteterna som förekom i de olika rummen var omöjliga för pedagogerna att överblicka om de inte förflyttade sig. Byggnadens funktion var ursprungligen en annan än att rymma en förskola.

Kulturgemenskapen på Backen kan också i förhållande till Hjortronet beskrivas som begränsad. Pedagogerna beskrev att kompetensutvecklingen till största del skedde genom att de själva satt och sökte inspiration på internet. Flera av pedagogernas berättelser handlar om hur de utvecklat egna pedagogiska idéer snarare än att de tagit intryck av andras.

Pedagogerna berättar hur de provat sig fram att arbeta på olika sätt genom åren och hur de förändrat arbetssättet genom att anpassa aktiviteterna till barngruppen. Till skillnad från Hjortronet skiftade inte barnantalet under läsåret på Backen enligt pedagogerna. Enligt dem slutade vanligtvis ett par barn till sommaren när de började förskoleklass och därefter övertog andra barn deras platser. Oftast hade dessa barn sedan tidigare ingått i en annan grupp på förskolan vilket innebar att kontakter med familjerna var etablerade sedan tidigare.

Många av familjerna hade band till olika länder men pedagogerna beskriver det som att föräldrarna var väl förtrogna med det svenska samhället och behärskade det svenska språket bra. Familjernas kulturella skillnader beskrevs som en tillgång när det gäller samarbete och utbyte. Föräldrarna uppmuntrades till och bjöds in att delta i aktiviteter i barngruppen för att berätta om länder eller yrken de hade särskild kunskap om.

De dagliga aktiviteterna organiserades inom avdelningen. Vissa aktiviteter var gemensamma för både barn och pedagoger. Vid andra tillfällen delades barn och pedagoger in i två eller tre grupper, ofta för att lyssna på en saga. Under studien uttryckte pedagogerna att liknande gruppindelning ibland gjordes i

projektliknande aktiviteter. Den typen av aktiviteter pågick dock inte under tiden för studien.

Deltagande pedagoger vid Backens förskola

På Backens förskola på avdelningen där studien är gjord arbetade SIV, ERIKA samt TINA. SIV är förskollärare och arbetade heltid i barngrupp. Hon ingick också i ett nätverk tillsammans med andra pedagoger som vid några tillfällen per termin utbytte olika erfarenheter med varandra. ERIKA är också förskollärare och hade sin heltidstjänst förlagd i barngrupp. TINA är barnskötare och hade liksom de andra pedagogerna på avdelningen en heltidstjänst i barngrupp.

Fältarbetets genomförande

I detta avsnitt framgår det hur dataproduktionen påverkats av förskolornas vardag, att observationerna genomförts med fältanteckningar och videoinspelning samt att dataproduktionen varit flexibel förändrats, anpassats och använts för att ge svar på studiens frågor i den specifika kontexten, det vill säga vardagen i de förskolor som studien ägt rum.

Fältarbetet på Hjortronets förskola pågick mellan april 2012 och mars 2013 då jag gjorde 38 besök. Fältstudierna på Backens förskola bedrevs mellan mars och juni 2014 då jag deltog vid 16 tillfällen. På Hjortronets förskola har jag företrädesvis använt fältanteckningar medan videoinspelningar i huvudsak använts på Backens förskola. Tidpunkten för fältstudierna varierade något men vanligtvis deltog jag mellan fyra till sex timmar per besök någon gång mellan klockan åtta till fjorton.

Dataproduktionen påverkas av förskolornas vardag

I en studie som tar avstamp i ett icke-dualistiskt synsätt blir det viktig att redogöra för hur dataproduktionen påverkats av det sammanhang den ingår i. Dataproduktionen har, på olika sätt påverkats av förskolornas sätt att organisera vardagen i form av aktiviteter och fysisk miljö. Kortfattat betyder det att dataproduktionen på Hjortronets förskola till stor del belyser spontana aktiviteter där ett fåtal barn deltar. Det empiriska materialet på Backens

förskola består i huvudsak av gemensamma aktiviteter där stora delar av gruppen medverkar.

Dataproduktionen har påverkats av förskolans fysiska miljö och hur den används. När studien inleddes på Hjortronets förskola framgick det ganska snart att de sammanhang jag sökte främst utspelade sig i matrummet. Där samlades såväl pedagoger som barn. Andra rum användes främst av enbart barn även om pedagogerna gjorde kortare besök. Även om matrummet var välbesökt och en placering där kunde bidra med kunskap om studiens frågor medförde det också problem i dataproduktionen. Konsekvensen av att ett flertal aktiviteter pågick samtidigt i rummet innebar att de ljudupptagningar jag planerat att genomföra, inte höll den kvalitet som var nödvändig för att kunna transkribera texten på ett tillförlitligt sätt. Att rummet var välbesökt innebar också att vårdnadshavare och pedagoger från andra avdelningar, det vill säga personer som inte ingick i studien riskerade att tas upp i ljudinspelningen.

Hur vardagen organiserades påverkade även det mitt material. Det handlade både om aktiviteter där både barn och pedagoger deltog samt situationer där bara pedagoger deltog. En konsekvens var att materialet där både barn och pedagoger deltog främst kom att beröra spontana aktiviteter då de gemensamma aktiviteterna sällan genomfördes enligt planeringen. Att dagens struktur förändrades påverkade därmed mitt material på så sätt att jag noterade diskussioner som rörde sig om dessa förändringar. Situationerna gav mig möjlighet att få en inblick i hur förskolans kultur reproducerades och förändrades och blev därför viktiga för att få kunskap om vilka utmaningar pedagogerna stod inför. Det blev succesivt tydligt att de planerade gemensamma aktiviteterna som planerats på Hjortronets förskola till en specifik grupp barn ständigt sattes åt sidan och var mycket sällsynta. Att pedagogerna deltog i olika aktiviteter utanför barngruppen ledde till att barnen delades upp i tillfälliga gruppkonstellationer där innehållet karaktäriserades av spontana inslag som musik.

I aktiviteter där bara pedagoger deltog kom min medverkan i båda förskolorna att påverkas av samarbete inom förskolan och av samtal om enskilda barn. Jag deltog bara i samtal där avdelningar som ingick i studien medverkade. På Hjortronets förskola deltog jag bara i aktiviteter där Blåbäret och Lingonets pedagoger samtalande. Jag medverkade inte heller i samtal på förskolorna som rörde externa insatser för enskilda barn.

Dataproduktionen kom även på Backens förskola att påverkas av hur rummen användes även om det fick andra konsekvenser. Här fanns det svårigheter att synliggöra de spontana aktiviteterna. Ganska snart blev det tydligt att pedagogerna under dessa aktiviteter förflyttade sig mellan de olika rummen för att hålla uppsikt över vad som skedde i de rum de inte hade överblick över. Detta innebar att de spontana aktiviteterna ofta avbröts och var mer flyktiga. Ett undantag från detta var de spontana aktiviteter som skedde i soffan där pedagogerna satt tillsammans med barnen och läste och samtidigt hade en viss uppsikt. De spontana aktiviteterna på Backens förskola kom således huvudsakligen att utgå från boksamtal.

De mer långvariga mellanmänniska aktiviteterna på Backens förskola genomfördes främst i grupp-gemensamma aktiviteter, något som också påverkade min dataproduktion. Att barnens intresse sammanlänkades i olika aktiviteter på de båda förskolorna var intressant i sig. Detta gör också att materialet från förskolorna betraktas som komplementära.

Observationer och fältanteckningar

För att synliggöra hur barns intresse påverkade förskolans kunskapsmål föll valet på observationer. Idén var ursprungligen både att ta hjälp av fältanteckningar och ljudinspelningar på Hjortronets förskola.

Observationer nedtecknades i fältanteckningar i form av löpande protokoll så detaljerat som möjligt för att återge såväl kontext, aktivitet och uttalanden. Ofta skedde anteckningarna i två led i direkt anslutning till händelsen. Dels under pågående aktivitet och dels i direkt anslutning till att aktiviteten avslutats. I fältanteckningarna noterades aktiviteter där barn och pedagoger deltog, men också aktiviteter där endast pedagoger medverkade. Minnesanteckningar noterades med hjälp av en digital så kallad smartpen i ett tillhörande block. Uttalanden märktes ut med citationstecken för att markera skillnaden mellan mina sammanfattningar av vad som sagts från uttalanden som gjorts. Korta reflektioner samt frågeformuleringar lades ibland till under pågående fältarbete som en hjälp till avgränsning och precisering av frågeställning. Dessa anteckningar gav stöd till nya och mer preciserade frågor.

Observationer och videoinspelning

Observationerna på Backens förskola dokumenterades med hjälp av videoinspelning. Med erfarenheter om att ljudinspelningar kunde vara svåra att genomföra hade jag inledningsvis vissa tvivel om idén skulle vara möjlig att realisera. Det visade sig dock att samarbetet mellan avdelningarna liksom den fysiska planlösningen skilde sig åt mellan förskolorna. Videoinspelningar blev därmed också möjliga att genomföra på Backens förskola. Främst kom dessa att användas i aktiviteter där pedagoger och barn ingick tillsammans.

Heikkelä och Sahlström (2003) diskuterar följder av olika val som görs under fältarbetet och vad fokus utgörs av; tal, blick - och kroppsorientering samt användande av artefakter. Min avsikt var att bädda för en analys av vad barnen uttryckte i ord, kroppsspråk och om artefakter användes. Författarna beskriver också att situationens inramning spelar en stor roll. Antal deltagare och hur dessa rör sig i rummet påverkar möjligheterna att fånga vad enskilda deltagare uttrycker i ord eller med kroppen. Dessa frågor ligger till grund när det gäller val av exempelvis kamerans placering och möjlighet att snabbt placera om, samt vilka krav på ljudinspelning miljön ställer. Valet föll på en handburen kamera som gav stora möjligheter att relativt enkelt rikta fokus mot aktiviteter som föll inom ramen för urvalet då flera aktiviteter pågick samtidigt. En handburen kamera gjorde det också möjligt att rikta kameran för att undvika att filma barn som inte deltog i studien eller vuxna som besökte verksamheten.

Av hänsyn till kvaliteten har det varit nödvändigt att bortse från vissa situationer. Utgångspunkten är att data snarare har produceras än samlas in (jfr Hammersley & Atkinson, 1995). Urvalet av när videoinspelningar skulle genomföras gjordes utifrån en idé om att identifiera aktiviteter som gav rikliga erbjudanden när det gäller sammanhängande diskussion och aktivitet. Urvalet kom därför att begränsas till tider då avdelningarna på Backen av omsorgs- och ekonomiska skäl slogs samman. Ett annat skäl till aktiviteternas urval var kravet på ljudkvaliteten. Detta medförde att valet begränsades till inomhusaktiviteter. Det fanns därtill tillfällen inomhus, under de spontana aktiviteterna där dialogerna var svåra att höra, exempelvis då lekmaterial användes eller flera samtal pågick i rummet. Inspelningar med låg kvalitet raderades när den bristande ljudkvaliteten upptäcktes. Urvalet kom inte bara att påverkas av förskolornas vardag utan även av vad som var möjligt att fånga med hjälp av videokamera på ett tillförlitligt sätt.

Även ett fåtal längre och planerade diskussioner med pedagogerna videofilmades även. Vid ett tillfälle inleddes en diskussion med en av pedagogerna. När det visade sig att hon hade mycket att berätta bad jag efter en stund att få filma. Videoinspelning användes också vid ett planeringstillfälle och vid ett uppföljande avslutande samtal med avsikt att få svar på sådant jag grubblat över.

En flexibel dataproduktion

En deltagande observatör måste använda metoder som förklarar vad som styr undersökningsgruppens beteende (Hammersley & Atkinson 1995). Olika metoder har använts med kompletterande avsikt. På båda förskolorna har jag genomfört samtal, intervjuat, gjort ljudinspelningar och fotograferat. Idén har varit att få ett så rikt material som möjligt under fältarbetet med avsikten att göra ytterligare avgränsning längre fram i analysfasen.

Dataproduktionen har delvis genomförts som samtal med pedagoger och barn. Avsikten med dessa har varit att få en djupare förklaring av något jag grubblat på. Korta samtal har nedtecknats med hjälp av fältanteckningar på båda förskolorna. Även fotografier har använts som komplement. På Hjortronets förskola fotograferade jag den fysiska miljön dess arkitektur och inredning, men också material som används av och produceras av barn och pedagoger. En idé med bilderna var att kunna använda dem i miljöbeskrivningar som ett komplement till fältanteckningarna. Fotografier användes även för att få en djupare förståelse för pedagogernas presentation av verksamheten. Detta innebar att jag fotograferade den dokumentation som var uppsatt på väggen som vände sig till vårdnadshavarna.

Flexibiliteten innebar att samtalen dokumenterades på ett sätt som bedömdes rimligt i den aktuella situationen. Pedagogerna var måna om att beskriva verksamheten på Hjortronet och initierade ofta samtal med mig. Det hände också att jag återgav delar av min text och frågade om det var något jag missuppfattat eller bad dem utveckla saker jag kände mig tveksam inför. Jag upptäckte att villigheten att berätta också hängde samman med om jag förde fältanteckningar eller frågade om jag kunde göra en ljudinspelning. Vid flera tillfällen frågade de om det de sa skulle återges ordagrant i den publicerade texten. Jag noterade också att under de samtal som inte spelades in tycktes pedagogerna mindre vikt läggas vid hur de formulerade sig. Dessa samtal tenderade bidra till mer utförliga svar. Intrycket är därför att jag på

Hjortronets förskola fick djupare förståelse när samtalen inte ljudinspelades och jag istället antecknade vad som sades. Denna skillnad uppmärksammade jag inte på Backens förskola där videoinspelningar förekom dagligen under mina besök. Vid några få tillfällen när samtalet mer hade karaktär av en intervju användes på Hjortronets förskola ljudinspelningar, medan videoinspelning användes på Backens förskola i motsvarande situationer.

Bearbetning av empiriskt material

Avsnittet presenteras under tre rubriker och belyser hur transkriberingen genomförts, vilka utmaningar jag ställts inför vid avgränsningen och urval samt vad som bidrog till att analysarbetet tog form.

Att transkribera fältanteckningar och videoobservationer

Transkribering av fältanteckningar och videoobservationer har skett i flera led. Fältanteckningarna fördes under fältstudierna för hand med en digital penna. Efter fältdagarnas slut fördes de över med hjälp av programmet ”Myscript for livescribe” till ett digitalt format. Texten behandlades ytterligare på datorn då programmet vid vissa tillfällen hade svårt att koda min handskrift. Minnesanteckningarna kompletterades även i syfte att formulera begripliga meningar. Därtill gjordes kompletteringar för att få bättre förståelse för sammanhanget. Vid detta tillfälle, skrev jag även korta reflektioner i form av dagboksanteckningar.

Videosekvenserna skrevs ut i sin helhet. Hur det insamlade materialet ska transkriberas och presenteras är beroenda av hur materialet ska användas (Kvale & Brinkmann, 2009). Meningarna gjordes begripliga och texten mer läsarvänlig när detta ansågs behövas för att rikta fokus mot det centrala innehållet. Detta innebar att jag ibland ersatt talspråk och ersatt ord som gedde med gav. Vid de tillfällen då ett avbrott gjorts för något som jag bedömt som ovidkommande för händelsen, exempelvis att telefonen ringde, har jag markerat detta med /.../. Om barn som inte deltog i studien började tala stängdes kameran av vilket också markerades i utskriften. Den senare typen av avbrott visade sig dock vara ovanliga då dessa barn hade låg närvaro under tiden för studien.

Avgränsningens och urvalets utmaningar

Eftersom jag inte i förväg kunnat förutse hur vardagen i de båda förskolorna tedde sig ville jag inte före fältstudierna avgränsa observationerna exempelvis till en viss typ av aktivitet. Den breda ingången ledde till ett omfattande empiriskt material. Av samma orsak var frågeställningarna inte fastställda. Även teorivalet med Rogoff (1990; 1995) ifrågasattes stundtals. På olika sätt försökte jag bringa ordning och hitta olika teman i det omfattande materialet. Genom att sätta mig in i tidigare forskning försökte jag hitta ett forskningsfält som jag kunde ta avstamp i, men misslyckades med det. Med hjälp av Rogoffs (1995) olika nivåer försökte jag på olika sätt att förstå studiens material och hur barns intresse kunde betraktas.

Två beslut kom att föra arbetet framåt. För det första togs ett beslut att rikta uppmärksamheten inte bara mot bejakandet av barns intresse utan hur det förstods i relation till det politiskt fastställda kunskapsuppdraget. För det andra gjordes avgränsningen i förhållande till de prioriterade områdena enligt det politiskt fastställda kunskapsuppdraget (Promemoria, U2010/4443/S). Med hjälp av dessa beslut såg jag till slut att förskolornas olikheter gav en mer nyanserad bild och gjorde det lättare att hitta olika mönster.

Nedan presenteras en översikt över det urval och empiriska material som kom att analyseras mer ingående.

	Hjortronets förskola	Backens förskola
Observationer av barn och pedagoger	23 episoder, fältanteckningar 16 sidor utskrift	13 episoder, 220 minuters videoinspelning 105 sidor utskrift
Samtal och intervjuer med pedagoger	31 episoder fältanteckningar 15 sidor utskrift	9 episoder fältanteckningar inklusive pedagogers egna anteckningar 3 episoder och 97 minuters videoinspelning 80 sidor utskrift

I en initial kodning identifierade jag situationer som kunde ge kunskap om hur pedagogerna betraktade barns intresse som en påverkansfaktor på barns lärande ur ett kulturellt perspektiv. Dessa händelser var relativt okomplicerade

att särskilja. Urvalsförfarandet innebar också att jag valde bort samtal som inte direkt berörde de frågeställningar som utkristalliserats. Konkret innebar detta situationer där enbart pedagoger deltog. Detta omfattade kortare situationer där pedagogerna sinsemellan diskuterade hur det vardagliga arbetet skulle organiseras, men också planeringssamtal. Dessutom inrymdes samtal där jag själv ingick som pedagogerna eller jag själv inledde. Samtal som var mer av bakgrundskaraktär, exempelvis angående barns närvarotid och pedagogers arbetsfördelning, kom inte att ingå i det material som analyserades vidare.

Därtill identifierade jag händelser där barn och pedagoger deltog tillsammans. Även detta material avgränsades ytterligare, vilket skedde i flera steg. Jag sorterade bort händelser där jag bedömde att samspelet mellan barn och pedagoger var alltför kortvarigt eller kortfattat beskrivet för att det skulle tillföra någon större kunskap. Utifrån förskolans förstärkta prioriterade uppdrag identifierade jag händelser, det vill säga aktiviteter, som innehåller samspelet om språk, matematik, naturvetenskap och teknik. Detta innebar att jag valde ut aktiviteter som vid något tillfälle innehöll guidning inom dessa områden. Jag behöll episoden i sin helhet. Detta urvalsförfarande ledde till en avgränsning som kom att visa att flera områden hanteras samtidigt enligt en ämnesintegrerad, det vill säga tematisk, tradition. Ytterligare ett urvalskriterium för aktiviteterna där både barn och pedagoger ingår handlar om att pedagogerna uttryckt att de har en föreställning om av vad barnen är intresserade av eller att barnet visar intresse för något som berörs i den pågående händelsen. Det räcker inte att jag har hört barnen intressera sig för något om inte pedagogen också deltar i situationen.

Nedan exemplifierar jag hur urvalet utförts med tanke på vad som betraktas respektive inte betraktas som att pedagoger guidar mot kunskap utifrån barns intresse. Avsikten är också att visa exempel på varför jag valt att inte betrakta situationerna som ämnesspecifika utan ämnesövergripande. Det första exemplet överensstämmer med urvalskriterierna, medan de andra och tredje exemplen fristående betraktas som bortfall.

Urvalsexemplet är hämtat från en spontan händelse som utspelas utomhus på förskolan Hjortronet där pedagogerna JULIA och GERD befinner sig tillsammans med Lukas.

Lukas får syn på en skata och säger "fågel" till JULIA. "Ja, titta den flyger" säger JULIA.

JULIA *fångar upp vad Lukas intresserar sig för just nu*, en fågel. Hon lägger också till att den flyger vilket innebär att hon guidar mot ett naturvetenskapligt innehåll, fågeln kan flyga. JULIA guidar också mot ett språkligt innehåll, hon vägleder mot ett nyanserat talspråk och sätter ord på det fågeln gör. Om JULIA vägleder mot ett naturvetenskapligt område, hur fåglar förflyttar sig, eller mot ett språkligt område, att fågelns rörelse kallas att flyga, eller båda delar är omöjliga att särskilja.

Lukas vänder sig om till Gerd och upprepar ”Fågel”. GERD svarar ”Ja”.

GERD konstaterar att Lukas har rätt och bekräftar hans kunskaper. Däremot guidar hon inte vidare, samtalet avstannar. Exemplet med Gerd passar därför inte in i urvalet. Inte heller här går det att säkerställa om GERD bekräftar om kunskapen riktas mot språk eller naturvetenskap.

Urvalsförfarandet är också som tidigare beskrivits baserat på pedagogernas föreställningar av vad barnens intressen består av, föreställningar som ibland är diffusa. Vid nedanstående tillfälle står Lukas bredvid pedagogen HELENE och tittar på några barn som sitter och bygger.

Lukas söker ögonkontakt med HELENE som när ögonen möts frågar om han också vill bygga.

HELENE guidar Lukas mot ett naturvetenskapligt/tekniskt innehåll, hon frågar om han vill bygga. I mitt material framgår det dock inte att pedagogerna uttrycker att Lukas är intresserad av teknik eller konstruktion. Detta innebär att HELENES uttalande också här är svårt att särskilja. Uttalandet skulle både kunna ha en grund i att Lukas är intresserad av att leka tillsammans med de barn som ingår i aktiviteten och/eller i en föreställning om att Lukas är intresserad av det naturvetenskapliga/tekniska innehållet. Detta innebär att det finns en otydlighet om varför HELENE föreslår att han ska bygga. Otydligheten beträffande vad Lukas är intresserad av enligt HELENE innebär att exemplet inte ryms inom urvalskriterierna.

Analysarbetet tar form

När urvalet var fastställt påbörjades ett mer fördjupat analysarbete med hjälp av Rogoffs (1995) analysverktyg. Jag provade samtidigt en struktur på resultatet som jag senare förkastade. Idén var först att analysera episoderna i

förhållande till den kulturella och till den mellanmännsliga nivån. Jag försökte att hitta teman för hur pedagogerna talade om barns intresse i förhållande till målstyrningen och försökte förstå hur detta kunde hänga samman med det jag såg i aktiviteterna där både barn och pedagoger deltog, men hade svårt att få en tydlighet i presentationen. Jag började läsa in mig på förskolan i ett kulturhistoriskt perspektiv. Först då började jag förstå de mönster jag tidigare bara kunnat ana. Det som verkligen hjälpte mig var pendlingen mellan att läsa om kulturen, aktuell forskning och fältanteckningarna/videoutskrifterna. Jag började också förstå att jag kunde betrakta de nivåerna och hur de hängde samman på ett annat sätt än jag gjort tidigare. Det var först när jag använde mig av Rogoffs sätt att betrakta de olika nivåerna och lade vikt vid intersubjektivitet som resultatet började framträda. Med hjälp av intersubjektivitet och modifikation kunde jag ställa frågor till materialet om hur pedagogerna riktade uppmärksamheten mot barns intresse i förhållande till verksamhetsmålen.

Nedan följer en redovisning av hur jag använt Rogoffs (1995) analysverktyg med fokus på den kulturella, mellanmännsliga och individuella nivån i analysarbetet. För att få kännedom om hur pedagoger i sin verksamhet resonerar och främjar barns lärande i relation till barns intresse på en kulturell nivå har jag presenterat en historisk genomgång och tillsammans med nyare forskning satt den i relation till pedagogers berättelser av förskolans vardag. Jag har letat efter mönster som visar att pedagogerna (re)producerar eller ifrågasätter förskolans kulturhistoriska traditioner när det gäller hur pedagoger stöttar barns lärande genom att bejaka barns intresse.

På den mellanmännsliga nivån har jag i analysarbetet försökt identifiera mönster som visar vad som sker i mötet mellan barn och pedagog som en intersubjektiv process. Här har jag sökt efter mönster som synliggör hur verksamhetsmålen kan möta barns intresse. Jag har analyserat hur deltagarna i ord eller handling uttrycker att de håller fast vid eller modifierar sina handlingar i förhållande till varandra. Modifieringen betraktar jag som en riktning. Pedagogen har exempelvis möjlighet att rikta sig mot barnen och deras intressen eller mot det politiskt fastställda kunskapsuppdraget.

Den individuella nivån, ändamålsenligt deltagande, betraktar jag som ett möte på en individuell nivå i linje med Rogoff (1995) och som betonar det personliga mötet och tar avstånd från objektivering (Aspelin, 2015; Buber 1953/1990; Palla, 2011). Barns intresse ses i studien som en förutsättning för

lärande som kräver pedagogers närhet och kunskap om barnen. Jag har valt att tolka Rogoffs sätt att betrakta ömsesidighet i ljuset av zonen för närmsta lärandet. Tolkningen innebär att pedagogen inte bara kan utgå från vilken kunskap barnen har, utan behöver också hitta en zon där barns intresse och verksamhetsmålen stödjer varandra. Något som också ligger i linje med förskolans tradition och Frøbels idéer om verksamhetsdrift. Detta betyder dock inte att jag haft för avsikt att uttala mig om huruvida ett intersubjektivt möte faktiskt sker. Utgångspunkten är deltagarnas *uttryck* för mål- respektive barns intresse. I analysarbetet har jag istället riktat fokus mot *processen* och pedagogers *utmaningar* att stötta barns lärande genom att bejaka barnens intressen.

Etik

Under denna rubrik belyses hur etiska dilemman hanterades i rollen som forskare, hur samtycket gavs fortlöpande samt dilemman i studien beträffande synliga och osynliga barn.

Rollen som forskare

I denna studie har det varit nödvändigt att förhålla sig till rollen som forskare på olika sätt. Min bakgrund som förskollärare har jag både kommit att betrakta som en tillgång och en belastning under forskningsprocessen.

Med stöd av Pring (2004) utgick jag från att etiska frågor kan ställas redan då forskningsområdet identifieras. Pring påpekar att nyttan med forskning ifrågasätts då den inte i tillräcklig grad tjänar sitt syfte med att betjäna regering eller profession. Författaren poängterar också att följderna blir fragmentariska studier och föreslår att lärare, precis som läkare, borde få identifiera vilka forskningsbehov som finns i professionen. I inledningen redogör jag för att jag i min yrkesprofession som förskollärare och förskollärarytbildare deltagit i samtal som rört pedagogers tillvaratagande av barns intresse i förhållande till verksamhetsmålen. Dessa samtal har tillsammans med Pring (a.a.) varit en utgångspunkt och ett stöd i valet av forskningsområde.

Rollen som forskare handlar också om att ifrågasätta hur egna erfarenheter påverkat studiens genomförande och presentation. Reflexiviteten innebär att erkänna att forskaren ingår i och är en del av den sociala världen som studeras (Hammersley & Atkinson, 1995). Det betyder också att studien bör ses som

en representation som förmedlas av forskaren vilket gör att forskarrollen innefattas av en reflexiv självmedvetenhet (Dovemark, 2008). Eftersom jag berättade för studiens deltagare om mitt förflutna yrkesliv som förskollärare samtidigt som jag besökte dem i rollen som forskare blev det viktigt att förhålla sig till min bakgrund. Under fältarbetet försökte jag delvis så långt det var möjligt att distansera mig från min bakgrund som förskollärare för att inte gamla föreställningar skulle skymma nya insikter. Vid några tillfällen ställde jag frågor för att säkerställa att jag inte övertolkade något. Till svar fick jag vid något tillfälle en fråga om jag tyckte att pedagogernas agerande var konstigt. En fråga som uppmärksammade mig på hur min yrkesbakgrund påverkade mitt sätt att ställa frågor om sådant som kan betraktas som traditionellt tillvägagångssätt inom förskolekulturen. Jag markerade också min roll som forskare för att påminna om vad min medverkan innebar. Vid vissa tillfällen, när pedagoger och barn inledde en ny aktivitet, stannade jag kvar i ett rum och berättade att jag inte hunnit skriva ned allt, eller mer övergripande, vad som hänt under förmiddagen. Tillvägagångssättet skedde på båda förskolorna och kändes som en naturlig påminnelse om att jag förde anteckningar över olika händelser som ägde rum. Det blev ett sätt att markera att jag inte bara nedtecknade det de såg mig notera eller videofilma i pågående situationer.

Att producera data handlar också om en medvetenhet om hur undersökningsgruppen framställs för läsaren. Det finns en risk för utpekande då yrkesverksamma lärare ställs mot läroplanens intentioner i ett förändrat uppdrag (Ekström, 2007). Min avsikt är inte att redogöra för om pedagogerna så att säga uppfyller läroplanens krav, däremot är avsikten bland annat att fästa uppmärksamheten mot vilka utmaningar pedagoger ställs inför. Det innebär också att jag inte heller vill ge sken av att det råder ett okomplicerat förhållande mellan hur pedagoger hanterar dessa utmaningar när jag presenterar resultatet. Detta var något som även flera av pedagogerna uttryckte under studien. Det finns även en inbyggd etisk problematik som avser maktförhållande mellan forskare och forskningssubjekt som rör beskrivningen av ”den andre” (Fangen, 2005). En åtgärd har därför varit att redovisa mina egna erfarenheter vilket jag framför i det inledande kapitlet.

Alvesson och Sköldberg (1994) ser forskning som en social struktur där en balans mellan forskningsfrågan, forskaren och den sociala kontexten är nödvändig att upprätthålla. Även Pring (2004) poängterar kontexten och beskriver att kumulativ forskning där resultat läggs till resultat utan att vara

kontextuell är problematisk. För att motverka att mina personliga erfarenheter av forskningsområdet spelar en alltför avgörande roll har jag varit hjälpt av att sätta in studien i ett större perspektiv. Rogoff (1990; 1995) ger utrymme för att betrakta andras forskningsresultat, inte bara som en jämförelse utan även som ett sätt att relatera till händelser som uppmärksammats i de förskolor jag besökt.

Fortlöpande samtycke

Vägledande för studien har varit att samtycke till pedagogers och barns deltagande i studien sker fortlöpande och inte bara sker i ett inledande skede. Samtycket handlar delvis om de tolkningar som görs. Hammersley och Atkinson (1995) föreslår att nyupptäckta insikter genom observationer kan diskuteras med informanterna. Sådana diskussioner kan dock även vara problematiska. Författarna framhåller att forskarens uppgift är att förstå vad som sker genom att själv delta i situationer med minsta möjliga påverkan. Det kan också finnas praktiska problem. Att få tillträde till fältet ger inte forskaren obegränsad rätt att störa verksamheten eftersom det finns en förväntan på att forskaren ska smälta in i vardagen (Hellman, 2010). Studiens pedagoger tycktes vara mycket måna om att jag skulle få kunskap om deras yrkesvardag, vilket innebar att jag utan att fråga efter det fick tillgång till olika beskrivningar. Det fanns dock även tillfällen där de tycktes mer obekväma. Under samtalen där bara pedagoger deltog noterade jag att studiens pedagoger plötsligt utelämnade namnet på det barn de pratade om. Även om pedagogerna inte uttryckte en direkt önskan om att jag skulle utelämna diskussionen var det så jag tolkade situationen. Följden blev att jag berättade att jag inte skulle anteckna eller filma det de sa om det barn de diskuterade, vilket pedagogerna kommenterade som positivt.

Etiska överväganden har också handlat om min forskarroll i förhållande till studiens barn. Barnen tog på båda förskolorna kontakt med mig och behandlade mig inledningsvis delvis som en pedagog. Jag berättade om min roll och berättade att jag varken ”jobbade här eller var en förälder”. Rollen innebar att jag inte skulle komma att ta beslut om vad barnen exempelvis fick göra. Beslut barnen efterfrågade liksom konflikthantering lämnades till pedagogerna. Mitt sätt att tolka forskarrollen har emellertid bidragit till enstaka kommentarer. Ett barn svarade att det var konstigt att jag inte kunde bestämma eftersom jag kunde prata. Jag har vid vissa tillfällen deltagit i

barnens lekar, läst böcker och spelat spel. Delvis har mina etiska överväganden handlat om att å enas sidan få tillträde till barnens aktiviteter och lära känna barnen för att få kunskap om deras intressen. En orsak har varit att inte på avstånd betrakta barnen som objekt utan visa att jag ansett att de har viktiga saker att berätta. Ambitionen har varit att försöka närma mig barnen på ett så respektfullt sätt som möjligt.

Anteckningsmaterial och videokamera har bidragit till naturliga samtal om min roll och för samtycken när jag berättat att jag skriver en bok. När barnen noterade att jag var intresserad av vad de skulle göra hände det framför allt i fältstudiernas inledning att de frågade om jag skulle skriva om vad de gjorde eller filma dem. Dessa tillfällen såg jag också som en bra möjlighet till att markera att deras medgivande var viktigt. Eftersom jag hade vårdnadshavarnas tillstånd kunde jag i princip bara svara jakande, men av etiska hänsyn lade jag till ”om jag får”. Efter hand blev det vanligare att barnen istället när jag frågade vad de skulle sysselsätta sig med gav sitt medgivande direkt utan att jag frågade.

I studien synliga och osynliga barn

Mitt resultat kan möjligen tolkas som att barnen har ett gemensamt intresse av väl avgränsade områden som exempelvis djur och populärkultur. Naturligtvis är detta inte en fullständig bild. Barnen har också andra intressen som inte får samma dignitet i studien eller i förskolans vardag. Jag har inte som ambition att utreda vilka intressen barnen har, inte heller att ta reda på vilka barn som har inflytande eller får företräde. Däremot konstaterar jag att de intresseområden som presenteras i resultatet dels påverkas av att vissa barn förekommer betydligt oftare än andra barn i det empiriska urvalet. Det finns flera förklaringar till denna skevhet.

Vid en genomgång av materialet på Hjortronets förskola upptäckte jag att det fanns barn som hittills skildrats sällan och/eller kortfattat i observationerna. Jag ifrågasatte varför dessa barn så sällan förekom i mitt hittills insamlade material tillsammans med någon pedagog och ifrågasätta platsen för observationerna. En fundering var om pedagogerna valde att stanna kvar i den aktivitet jag observerade vilket i så fall skulle innebära att jag påverkade deras rumsliga val. Att jag bytte placering förändrade dock inte pedagogernas placering. Hjortronets pedagoger uttryckte att de inte hade någon reell möjlighet att skapa ett jämlikt utrymme mellan barnen då vissa barn ”behövde

armlängds medlingsavstånd”. Dessa barn fick sina intressen tillgodosedda framför andra och är mer synliga i mitt material.

Ytterligare ett skäl till att vissa barns intressen framställs tydligare än andra barns är sannolikt en konsekvens av pedagogernas val att umgås mer med vissa barn och mindre med andra. Detta berör de svårigheter som Alnervik (2013) och Eriksson (2014) belyser, att det inte räcker att notera barns samtal då vissa barn är mer tystlåtna än andra. Enligt författarna krävs även att pedagogerna kan observera vad barnen riktar sin uppmärksamhet mot i handlingar. I Hjortronets förskola hade pedagogerna det särskilt svårt att genom samtal få syn på vad barnen var intresserade av då flera av barnen relativt nyligen börjat kommunicera på svenska. En annan förklaring till att pedagogerna tillbringade mer tid med dessa barn skulle kunna vara att de ville stödja deras språkliga lärande. Att pedagogerna umgicks mer med vissa barn och därmed fick svårt att få syn på andra barns intressen var också orsakat av barnens närvarotid.

I båda förskolorna är det tydligt att barn med hög närvaro är mer synliga i datamaterialet än barn med låg närvaro. På Backens förskola blev detta också en fråga om kön då flickorna, som var i minoritet också som grupp beträffad, hade en betydligt lägre närvaro än pojkarna. Denna typ av ojämlikhet inom gruppen tycktes lättare att hantera för pedagogerna. Det innebär att pedagogerna på Backens förskola likt andra studier (Westlund 2011; Elm Fristorp, 2012; Eriksson, 2014) försökte jämna ut skillnaderna.

Kapitel 6 Guidningens deltagande samspel

Resultatet visar inledningsvis att pedagogerna förhåller sig på delvis olika sätt enligt två didaktiska principer. I den första principen, den *efterföljande guidningen* framgår det att barnen av egen kraft riktar uppmärksamheten mot något och på så sätt ger olika erbjudanden. Dessa erbjudanden fångar pedagogerna upp och går vidare med. I den andra principen, den *lockande modifieringen* går pedagogerna in mer aktivt och lockar mot ett kunskapsinnehåll som barnen anses behöva. Pedagogerna utgår då även från en föreställning om ett intresse som barnen har, ett intresse som modifieras. Intresset modifieras för att kunna samverka med verksamhetsmålen varpå pedagogerna lockar barnen i en bestämd riktning. Det är dock viktigt att påpeka att dessa båda sätt att bejaka barnens intressen framkommer på ett analytiskt plan. I den praktiska yrkesvardagen kan de båda tillvägagångssätten vara överlappande. En och samma aktivitet kan både omfattas av inslag av efterföljande guidning respektive lockande modifiering. Ett exempel på det finns under rubriken ”Det förhandlingsbara centrala innehållet”.

Därefter redovisas hur mötet mellan pedagogers målstyrning och barns intresse gestaltar sig på olika sätt. Det framgår av analysen att ett ömsesidigt möte kan vara svårt att få till stånd, men också att deltagarnas fokus kan samverka. Vid vissa tillfällen uteblir mötet.

Slutligen uppmärksammas svaret på frågan om vilka didaktiska utmaningar pedagogerna ställs inför gällande barns intresse och pedagogers målstyrning. Detta är en fråga som knyter an till den kulturella nivån och presenteras under följande rubriker; Att överbrygga kulturellt förankrade strukturella hinder, Att forma en lagom seriös och lustfylld lärmiljö, Att guida med hjälp av fiktion, Att förena och hålla isär kunskap av olika karaktär. Kapitellet avslutas med en sammanfattning där resultatets slutsatser lyfts upp.

Efterföljande guidning

Enligt Rogoff (1995) är ett kännetecken för guidat deltagande att både barn och pedagoger är fullvärdiga aktiva deltagare och hanterar erbjudanden som ges. Guidningen handlar enligt Rogoff om att fånga upp det centrala i handlingarna och åsidosätta det som är mindre centralt. Resultatet visar att pedagogerna i den efterföljande guidningen hanterar barnens erbjudanden på ett individuellt plan. De är följsamma och modifierar sina handlingar i linje med det barnen riktar sina intressen emot.

Tillvägagångssättet med den efterföljande guidningen som här framställs utifrån en mellanmänsklig nivå är sammanvävd med förskolans kulturella och individuella nivå. Tillvägagångssättet kan jämföras med Frøbels efterföljande undervisning men också Köhlers idéer om att utgå från observationer av barnet som en utgångspunkt för pedagogiskt innehåll. Tillvägagångssättet är därtill sammanvävt med sättet att hantera kunskap av olika karaktär i en och samma aktivitet.

Den efterföljande guidningen går också att härleda till en individuell nivå och liknas vid Rogoffs utveckling av Vygotskijs (1930/1978) zon för närmsta lärande. Gemensamt för Rogoff och Vygotskij är ett synsätt som innebär att barn och pedagog kan mötas i en ömsesidig förståelse, vilket kräver en flexibilitet av pedagogen. Efterföljande guidning har också likheter med Frøbels verksamhetsdrift, där barn av egen kraft visar intresse för något som pedagogen ska följa upp. Idén har också omformats till synen av det kompetenta barnet, där barnet ses som en fullvärdig aktör som kan ta medansvar för lärandet.

Barns erbjudanden

Guidningsprocessens kärna handlar om att förstå handlingar som erbjudanden mellan olika aktörer (Rogoff, 1995). Barn ger både indirekta och direkta erbjudanden enskilt eller gemensamt som pedagogerna har möjlighet att fånga upp. Barns erbjudanden synliggörs på olika sätt, dels som det första exemplet visar, i aktiviteter där främst barn deltar men som pedagogerna observerar. Det visar sig också, vilket framgår av det andra exemplet, i aktiviteter där barn och pedagoger deltar gemensamt.

Barns indirekta och gemensamma erbjudanden

SANDRA och Sara sitter vid ett bord i köket och förbereder Saras födelsedagsfirande på förskolan. Eftersom Sara fyller fyra år har hon valt fyra ballonger som ska placeras vid födelsedagsbordet. Sara kommenterar vilka färger ballongerna har varpå SANDRA svarar att hon valt rätt antal. Medan kalaset förbereds samlas några barn intill SANDRA och Sara. Dessa barn påbörjar ett samtal sinsemellan.

Bland barnen som samlats vid SANDRA och Saras bord råder det delade meningar om hur gammal Sara är och om hon är fyra eller fem år. Några barn jämför Saras längd med andra barn och anser därför att hon inte kan vara fyra år. Andra säger att de har fel utan att motivera ståndpunkten, de konstaterar istället att hon är fyra år. Sara deltar inte i konversationen. SANDRA som avvaktat och inte tidigare kommenterat barnens tal om längd och ålder går in i diskussionen och säger ”Hon är ju fyra år men större än flera av de andra barnen”. SANDRA som är längre än flera av de andra pedagogerna jämför sin egen längd med GERDS längd och konstaterar att SANDRA är längre men yngre. Hon påpekar också att man kan vara fler år, äldre, även om man är kortare. SANDRA berättar att det inte är säkert att den som är längst också är äldst.

(Fältanteckningar, Hjortronets förskola, 2013-03-04)

Några barn riktar alltså av egen kraft uppmärksamheten mot Saras ålder. De diskuterar och argumenterar med varandra men bjuder inte in SANDRA till diskussionen. SANDRA avvaktar och observerar barnens indirekta erbjudande men bejakar barnens intressen genom att modifiera sina handlingar. Istället för att samtala med Sara om dukningen inleder hon ett samtal med barnen som diskuterar Saras ålder. Aktivitetens deltagare, det vill säga barn och pedagog, är aktiva (jfr Rogoff, 1995). SANDRA visar en följsamhet mot det barnen som grupp riktar sin uppmärksamhet mot av egen kraft. SANDRA guidar mot förståelse av det centrala innehållet. Hon åsidosätter uttalanden om vem av barnen som har rätt respektive fel om Saras ålder. Den som agerar som guide fäster uppmärksamheten mot det centrala som krävs för att bidra till ny kunskap och åsidosätter det ovidkommande (Rogoff, 1995). SANDRA riktar uppmärksamheten mot förskolans uppdrag och mål för verksamheten, förståelse för att ålder och längd inte nödvändigtvis har ett samband. Genom att ge ytterligare ett exempel uppmärksammar hon barnen på att längden inte har någon betydelse hos

vuxna och därför bör åsidosättas. Ett samband som barnen på egen hand tycks ha svårt att bringa klarhet i.

Tillvägagångssättet innebär inte bara att barns intresse bejakas. Det stödjer även barns lärande i linje med målstyrningen på ett sätt som främjar deras matematiska begreppsutveckling men också naturvetenskapliga processer. Även om inte verksamhetsmålen i samtal med barnen benämns som begreppsutveckling och naturvetenskap är det som pedagogen riktar uppmärksamheten mot tydligt. Det innebär även att kunskap av olika karaktär integreras i samma aktivitet. SANDRA guidar mot olika matematiska begrepp som antal, fler, större och många. Dessutom riktar hon uppmärksamheten mot biologiska förhållanden om ålder och växande.

Situationen visar därmed exempel på att bejakandet av det barn spontant efterfrågar kännetecknas av att pedagogerna tar utgångspunkt i observationer av vad barnen gör och uttrycker i en existentiell fråga. Efterföljande guidning innebär här att pedagogen agerar på något denne sett att barnen riktar sin uppmärksamhet mot och därefter möter barnen och stödjer deras kunskapsutveckling. Barnen betraktas här som fullvärdiga deltagare med kompetens att påverka vardagliga samtal och guidningens innehåll.

Barns egna erbjudanden är inte bara indirekta och kräver observationer. Följande episod visar att barnens aktiva erbjudande i andra sammanhang kan bestå av direkta uppmaningar riktade mot pedagogen. Ytterligare en skillnad mellan episoderna är att erbjudandet inte nödvändigtvis är gemensamt på så sätt att flera barn i gruppen delar intresset. Vissa erbjudanden har en mer personligt karaktär, vilket innebär att intresset inte nödvändigtvis framställs som lika intressant bland de barn som deltar i den aktuella situationen.

Barns direkta aktiva och personliga erbjudanden

I nedanstående episod erbjuder barnen samtal som har anknytning till en naturvetenskaplig målstyrning. Dessutom är det möjligt att skönja ett mer dolt verksamhetsmål. Av en annan episod som presenteras längre fram, framgår det att pedagogerna, i likhet med detta, fäster vikt vid att bevaka Helters intressen då dessa kan anses strida mot stereotypa könsmönster. Detta innebär att hans intressen ligger i linje med verksamhetsmålen och allas lika värde. När

vi kommer in i handlingen sitter TINA i soffan och läser en bok om dinosaurier för Helmer och Vincent.

Helmer – Men titta vad jag och Liam har byggt där [Helmer pekar mot en hylla intill soffan där hans konstruktion är placerad.]

TINA – Vad fint, vad är det för något, är det ett hus?

Vincent kryper i soffan och tittar på Helmer och Liams bygge och börjar berätta om en annan konstruktion som står i hyllan som han har gjort.

TINA gör ingen notis av det utan riktar istället åter uppmärksamheten mot Helmers bygge.

Vincent – Jag har gjort det och (ohörbart) har gjort det.

TINA – Vad är det ni har byggt?

Vincent – Liam har inte byggt det. Han har lånat gubbarna där.

TINA – Jaha. Men du vad är det ni har byggt, Helmer?

Helmer – Där där är ett.

TINA – Ja?

Helmer – Det där är ett Tingelingstall.

TINA – Jaha, Tingelingstall.

Vincent riktar åter uppmärksamheten mot boken och diskussionen om dinosaurierna där fortsätter.

(Videoinspelning, Backens förskola, 2014-03-26)

Liksom i den föregående episoden riktar barnet av egen kraft uppmärksamheten mot ett annat håll än det som aktiviteten berör. Istället för att prata om innehållet i dinosaurieboken erbjuder Helmer en diskussion om en konstruktion. TINA tar vara på Helmers personliga erbjudande och följer upp det. Det betyder att han uppmuntras att berätta om sådant som han intresserar sig för på en individuell nivå trots att samtalet som pågår egentligen har ett annat innehåll. Det betyder även att Helmer uppmärksammas på en individuell nivå av TINA på ett sätt som också ligger i linje med verksamhetsmålen. Helmer är kompetent att bidra till kunskap barnen anses behöva. Hon fångar upp det centrala genom att återupprepa frågan om vad Helmer konstruerat. När han svarar att det är ett Tingelingstall, markerar TINA att hon noterat vad han byggt. Implicit betonar hon att oavsett om han är en flicka eller pojke har han rätt att konstruera en byggnad som tillhör en populärkulturell karaktär som vänder sig mot flickor. Hans intresse bör inte begränsas. I verksamhetsmålen ingår att motverka stereotypa könsroller.

När Vincent inleder en diskussion om vem som byggt får han inte samma gehör av TINA. Hon riktar fokus mot det centrala och markerar att Vincent ska respektera Helmers rätt att diskutera sin konstruktion. Vem som tillverkat konstruktionen åsidosätts eftersom det inte tycks vara lika centralt som att uppmärksamma kopplingen till verksamhetsmålen om allas lika värde och respekten för att få komma till tals och berätta färdigt.

I den avslutande delen av episoden är det istället Vincent som aktivt erbjuder en ny riktning. Han riktar av egen kraft uppmärksamheten mot boken. TINA markerar att också han har rätt till att påverka situationen. Han är liksom Helmer kompetent att påverka situationen och har rätt till samma respekt. Diskussionen mellan TINA och Helmer ebbar ut och samtalet om boken fortsätter. Även i denna situation integreras därmed kunskap av olika karaktär. TINAS flexibilitet innebär att fokus både riktas mot bokens naturvetenskapliga innehåll och mot det mer outtalade verksamhetsmålet om allas lika värde.

Episoden visar enligt min tolkning nivå, att barnens personliga erbjudanden på en individuell riktas åt olika håll. Barnen vänder sig mot pedagogen med sina önsknings och är på så sätt aktiva deltagare.

I situationen framgår även att verksamhetsmålet är outtalat för barnen. Till skillnad från den tidigare beskrivna situationen där pedagogen uttrycker sig i termer av naturvetenskap och matematik diskuteras inte pedagogens underförstådda centrala innehåll. TINA svarar kort ”Jaha” på Vincents kommentar om vem som gjort konstruktionen, men går inte vidare. Utan att verbalisera frågan om talutrymme för hon åter diskussionen till det påbörjade samtalsämnet. Markeringen är dold. På liknande sätt döljs verksamhetsmålet om allas lika värde. TINA betonar inte heller att alla oavsett kön har rätt till personliga intressen. Det kompetenta barnets intressen lyfts fram medan verksamhetsmålet åsidosätts. Möjligtvis skulle detta kunna tolkas som att pedagogen bejakar intressen som ligger i linje med verksamhetsmålet men som döljs med hänsyn till barnens integritet vilket jag kommer återkomma till senare.

Pedagogers bejakande

Pedagogernas roll i den efterföljande guidningen kännetecknas av flexibilitet och lyhördhet inför de intressen barnen erbjuder. Barnen betraktas som kompetenta att vara delaktiga i ansvaret för lärandet. Flexibiliteten betyder också att situationen inte är förutbestämd. Pedagogen har möjlighet att fånga upp och rikta uppmärksamheten mot olika centrala innehåll. Förskolan är frivillig, saknar arbetspass med bestämda fokus och betraktas inte som en del av utbildningssystemet. Detta sätt att betrakta förskolan innebär inte heller att kunskap av olika karaktär behandlas på ett systematiskt och avgränsat sätt, istället framgår det att kunskap av olika karaktär integreras.

Lyhörd flexibilitet för kompetenta barn

Ett delvis gemensamt intresseerbjudande som pedagogerna bejakar vid ett flertal tillfällen under studien på Backens förskola är dinosaurier. Malte beskrivs som en dinosaurieexpert och flera barn i gruppen ber vid upprepade tillfällen pedagogerna läsa böcker om dinosaurier, så också vid detta tillfälle.

Efter lunchen sitter SIV tillsammans med några av de barn som inte ska sova och läser den bok som ett av barnen valt, ”Varning för köttgänget”. SIV är i färd med att läsa om dinosauriernas utbredning i förhållande till evolutionen när hon visar flexibilitet inför barnens avbrott. Hon är lyhörd inför de frågor som ställs och gör paus i läsandet när Gustav ställer en fråga om bokens handling och erbjuder ett samtal om evolutionen. Detta resulterar i en efterföljande handling som också medger en guidning mot verksamhetsmål.

SIV – Mm. För i början. I början satt hela landet ihop. Det fanns inte Afrika, det fanns inte Amerika, det fanns inte Asien. De satt ihop. Utan det var under den perioden började de delas. Då blev det Afrika, Sydamerika, Asien och alla de andra världsdelen.

Malte – Australien.

SIV – Precis.

Malte – Japan.

SIV – Japan ligger i Asien också. Japan är ett land, men Asien är en världsdelen. Ja. Det är Asien.

Viggo – Europa.

SIV – Europa, Amerika.

Malte – England.

SIV – England ligger i Europa också. Sverige ligger också i Europa. Ska jag hämta jordklotet så ni ser hur det ser ut? [SIV reser sig upp.]

Malte – Hämta den stora.

”VI KAN INTE BARA UTGÅ FRÅN BARNENS INTRESSE”

Viggo – Island! [Viggo sträcker ut armarna i luften och pekar ut åt sidorna.]

Malte – Grönland!

SIV – Titta här då. Innan perioden krita satt alla de ihop. [SIV sätter sig ner på stolen igen med en jordglob i sitt knä och pekar på världsdelarna.]

Det fanns inte vatten emellan de världsdelarna.

Gustav – Kan du ta av klotet? (Jordgloben sitter fast i en ställning)

SIV – Men sen. Jag kan göra så. [SIV tar loss jordgloben från ställningen.]

Men sen under den perioden som heter krita då började de glida isär.

Malte – Ja så här [Malte reser sig upp ur soffan och tar tag i jordgloben.]

SIV – Ja, då är det vatten mellan de här...

Malte – Ja så här, som den här bollen. [Malte lyfter ur jordgloben ur SIVS händer och snurrar runt på det samtidigt som han tittar på globen.]

SIV – Ja och det blev de här världsdelarna.

(Videoinspelning, Backens förskola, 2014-03-12)

När vi kommer in i handlingen läser SIV en bok om dinosauriernas liv som barnen har valt vilket innebär att SIV följer barns intresse och guidar mot kunskap om evolutionen och kontinentalförskjutningen. När Gustav ger ett aktivt erbjudande är hon flexibel och lyhörd. Det vill säga, anpassar situationen till andra deltagare (Rogoff, 1990). Pedagoger gör paus i läsandet och försöker svara på Gustavs fråga. Pedagogens agerande tolkar jag som att hon har en idé om att barnet är kompetent att delta i beslutet om vilket innehåll som bör betraktas som centralt. Detta är ett exempel på att SIV följer barnet och riktar uppmärksamheten mot det centrala för att stötta barnens lärande. Hon uppmärksammar barnen på hur evolutionen påverkat geografiska förhållanden. Guidningen kan ses som en gemensam process där både barn och pedagoger påverkar och har viktiga roller.

Malte och Viggo ger delvis andra erbjudanden än förhållandet mellan evolutionen och olika länder. De erbjuder istället samtal om vad länder och världsdelar kallas. SIV uppmärksammar även vid detta tillfälle barnen som fullvärdiga deltagare och visar sig flexibel i förhållande till barnen och de nya erbjudanden hon får. Hon lämnar talet om evolutionen och det geografiska läget och riktar istället in sig på hur platserna benämns för att stötta barnens lärande, det vill säga kunskap om förhållandet mellan olika länder och världsdelar. Situationen omfattar alltså en lyhörd flexibilitet då en paus i läsandet uppstår. Pedagoger anpassar sig efter barnens uttalande och ger ett förslag om att de ska titta på jordgloben, det vill säga fördjupa sig i det som

barnen visar intresse för. Detta innebär dessutom att hon tar tillvaratar på tillfället att stötta barnens kunskaper ytterligare genom att tillföra egna idéer till fördjupad kunskap. Om inte barnen själva har egna internationella erfarenheter så är detta en abstrakt kunskap för barnen. För att öka konkretionsgraden och synliggöra fakta så föreslår hon att de ska använda en artefakt, jordgloben. Flexibiliteten betyder även att förskolans egna kulturella särart bevaras. Förskolans aktiviteter har inte i förväg bestämda avgränsade fokus. Istället integreras kunskap av olika karaktär, kunskap som barnen visar intresse för. Att bejaka barns olika intressen, det vill säga evolutionen och kontinentalförskjutningen samt förhållandet mellan världsdelar och länder samt hur dessa benämns tycks inte betraktas som problematiskt trots att det kräver en paus i läsandet.

Här skulle samtalet kunnat fortsätta men SIV väljer att gå tillbaka till boken och den ursprungliga diskussionen om dinosaurier. Fokus inriktas åter mot evolutionen och hur det såg ut när dinosaurierna levde. SIV guidar mot den typ av kunskap som presenteras i den bok som ett av barnen valt. Detta innebär alltså att SIV både följer intresset för bokens innehåll och för det spontant erbjudna geografiska intresset.

Det som händer här är alltså enligt min tolkning att SIV är lyhörd och flexibel. Pedagogerna både bejakar barnens intresse för boken och dess innehåll. Hon tillvaratar dessutom nya erbjudanden och modifierar sin guidning i takt med de erbjudanden barnen ger. Istället för att fortsätta läsa gör hon ett avbrott och guidar mot fördjupad kunskap som barnen riktar uppmärksamheten mot.

Den efterföljande guidningen innebär således att barnen deltar som fullvärdiga kompetenta deltagare. Episoden visar exempel på att de har möjlighet att påverka guidningens riktning. Barnen ges utrymme att fästa uppmärksamheten på olika kunskapsinnehåll. Aktiviteten ramar på så sätt inte in av pedagogerna förutbestämda kunskapsmål. Istället tar pedagogerna de erbjudanden barnen ger i stunden tillvara varpå pedagogerna guidar mot fördjupad kunskap. En slutsats är att pedagogerna i ovanstående exempel hade kunnat fördjupa det geografiska perspektivet ännu mer. En alternativ slutsats är dock att pedagogerna i episoden ovan är flexibla och lyhörda för önskemålet som ett av barnen haft om att läsa just denna bok om dinosaurier, samtidigt som hon i

stunden fångar upp ett annat intresse. Poängen här är att lärandet sker i en nära interaktionsprocess som både barn och pedagog är delaktiga i.

Lockande modifiering

Den lockande modifieringen kan liksom den efterföljande guidningen jämföras med Frøbels verksamhetsdrift. Idén bygger på att barnen ska vara aktiva och tycka det är intressant. Skillnaden är att pedagogerna inte är efterföljande utan istället lockar barnen i en bestämd riktning. Pedagogerna tillvaratar idéer om vad barnen finner intressant, men den lockande modifieringen sätter istället fokus på kunskap barnen anses behöva. Detta innebär att pedagogerna försöker locka med en intressant inramning med avsikt att finna ett gemensamt centralt innehåll och på så sätt locka barnen i en av pedagogerna bestämd riktning. Modifikationen sker mot verksamhetsmål med hjälp av barns intresse som en trigger i den lockande modifieringen. Konsekvensen är att riktningen är en annan än i den efterföljande guidningen. Pedagogerna är mindre flexibla i förhållande till barnen. Detta tycks också göra det svårare att integrera kunskap av olika karaktär i en och samma aktivitet. Betoningen läggs på så sätt vid ett koncentrerat innehåll.

Även den lockande modifieringen synliggörs på en kulturell nivå. Den didaktiska principen kan liknas vid Frøbels och Schrader Breymanns idéer om att locka barn till kunskap de behöver samtidigt som lärandet är lustfyllt. Resultatet visar därtill att pedagogerna modifierar det barnen intresserar sig för i linje med verksamhetens mål utan att beskriva avsikten för barnen. Tillvägagångssättet ligger i linje med Frøbels idé om att tillvarata barns intresse för lek och att utforma lekmaterial som lockar mot lärande i målstyrd riktning. Liknande tillvägagångssätt som används som medel med hjälp av sångtexters och barnlitteraturens inbäddade budskap. Ytterligare en koppling till den kulturella nivån är att verksamhetens mål betraktas som en helhet på så vis att flera aktiviteter riktar uppmärksamheten mot samma avgränsade innehåll. Detta är alltså ett annat sätt att betrakta Frøbels helhet och delar än i den efterföljande modifieringen där kunskap av olika karaktär integreras i en och samma aktivitet. På en individuell nivå betyder detta att idén om det kompetenta barnet delvis ifrågasätts. Idén om att barn inte i alla situationer kan ta ansvar för lärandets innehåll kan ses som kulturhistoriskt förankrat.

Pedagogers intressanta modifierade erbjudanden

Analysen visar att pedagogerna vid vissa tillfällen drar nytta av något barnen av egen kraft riktar uppmärksamheten mot. Till skillnad från den efterföljande guidningen modifierar pedagogerna barnens aktivitet och är inte lika följsamma gentemot barnen. Pedagogerna modifierar, det vill säga, omvandlar en aktivitet. Modifieringen kan, som den första episoden illustrerar, ske direkt i en pågående situation. Den kan även, som den andra episoden visar, ske i ett annat sammanhang.

Den riktade modifieringen

Episoden utspelas i köket där barnen sysselsätter sig med olika aktiviteter. Benjamin beskrivs som ganska tystlåten och har enligt pedagogerna behov av att träna det svenska språket.

Benjamin sitter och pusslar ett pussel med motiv av Nalle Puh. Benjamin placerar bilarna utan att titta på bilden av det färdiga motivet. SANDRA kommer in och hälsar på barnen. Hon sätter sig intill Benjamin och frågar vad Nalle Puh gör. Äter, säger Benjamin. Ja, svarar SANDRA, han äter jordgubbar. SANDRA fortsätter att prata om Nalle Puh och pekar på ett annat pussel med Nalle Puh som ligger på bordet. Har du sett vad han äter här, frågar SANDRA. Jordgubbar, svarar Benjamin. SANDRA svarar att hon tror att han äter ett äpple.

(Fältanteckningar, Hjortronets förskola, 2013-02-11)

Benjamin riktar sitt fokus mot pusslet utan att tala. När SANDRA sätter sig intill honom så inleder hon en konversation om det Benjamin riktar fokus mot, pusslet. Hon drar nytta av Benjamins intresse av att pussla och riktar fokus mot det språkliga. Benjamins handling kan på så sätt betraktas som en trigger för verksamhetens kommunikativa mål. Sandra modifierar aktiviteten så att fokus riktas mot språkliga handlingar.

SANDRA deltar inte i samma aktivitet som Benjamin. Istället för att pussla använder hon pusslet som ett lockande redskap för att stötta hans kommunikativa lärande. Hon benämner vad bilderna illustrerar. SANDRA bekräftar att Benjamin har rätt, Nalle Puh äter. Men hon drar det också ett steg längre och stöttar hans lärande. Hon berättar vad han äter.

Episoden skiljer sig på så sätt från hur hon agerar i exemplet som beskrivs under rubriken Barns indirekta och gemensamma erbjudanden. SANDRA visar i detta exempel inte följsam lyhördhet och följer upp Benjamins intresse. Hon riktar inte som barnet uppmärksamheten mot pusslandet utan mot vad pusslet illustrerar med ett språkligt innehåll. Episoden visar exempel på att deltagarnas roller skiftar (Rogoff, 1995). Ibland följer pedagogen barnen och vid andra tillfällen leder pedagogen mot en delvis annan det vill säga modifierad riktning.

Situationen skulle kunna beskrivas som att Benjamin inte betraktas som kompetent att ta ansvar för sitt språkliga lärande. SANDRA inväntar inte att Benjamin ska inleda ett samtal och först då visar följsamhet mot det språkliga innehåll han riktar sig mot. Istället uttrycker SANDRA i handling att hon vill göra något mer av aktiviteten. SANDRA initierar ett samtal som omfattar kommunikativt lärande. Barnets intresse för pusslet bejakas samtidigt som pedagogen förhåller sig till och tar ansvar för att styra mot verksamhetens mål.

Den triggande modifieringen

Vid flera tillfällen uppmärksammar pedagogerna vid båda förskolorna mig på att de har en intention att stödja barns kommunikativa lärande i en större grupp. Ett uttryck för det är ”veckans vetenskapliga fråga” som är en återkommande aktivitet på Backens förskola. Hela gruppen deltar då i en gemensam diskussion om frågor barnen ställt spontant i vardagen. Vissa av dessa frågor nedtecknar pedagogerna i ett samlat dokument. Frågorna har inbördes olika karaktär:

Hur skapades jordklotet?
Varför har vi piano när ingen sjunger?
Varför har vi så många barn på förskolan?
Varför äter killar mer än tjejer?
Varför finns årstiderna?
Varför har vi kapsyler?

(Pedagogernas anteckningar, Backens förskola)

Av anteckningarna framkommer det att de frågor barnen erbjuder har skiftande karaktär. Exempelvis inbjuder de till diskussioner om naturvetenskap. Något barn vill diskutera är hur jordklotet skapades, en annan varför årstiderna finns och ytterligare någon om varför pojkar äter mer än

flickor. Barnen erbjuder också samtal om musik. Det finns också frågor som kopplar till vardagliga kunskaper i hemmet och i förskolan. Episoden ger exempel på att en viss modifiering är nödvändig för att anpassa aktiviteten till andra deltagare (Rogoff, 1990). Pedagogerna bestämmer således inte samtalsämne på egen hand utan anpassar aktiviteten till de samtalsämnen barnen visar intresse för. Frågorna är triggande.

Inför aktiviteten Veckans vetenskapliga fråga väljs någon av frågorna ut av pedagogerna. Under aktiviteten har ett barn, inte en pedagog, i uppgift att leda samtalet. Detta barn har i uppgift att ställa frågor till de andra i gruppen och fördela ordet på ett demokratiskt sätt.

SIV berättar att upphovet till aktiviteten ”Veckans vetenskapliga fråga” kommer från diskussioner med barnen. Hon sa att hon tyckte det var för enkelt att bara svara rakt upp och ner på barnens frågor utan istället ville ge frågorna större utrymme och ta barnen på allvar. SIV berättar att hon hade noterat att barnen vid olika tillfällen ställde kloka frågor som det var synd att inte göra något mer med.

(Fältanteckningar, Backens förskola, 2014-03-11)

De ovanstående utdragen visar att pedagogerna får erbjudanden av olika karaktär av barnen. Erbjudanden som pedagogerna modifierar genom att skapa en ny aktivitet. Istället för att bejaka barnen och svara på de frågor de ställer i en pågående situation sker en modifiering. Pedagogerna åsidosätter barnens önskan om att få svar på en viss fråga i stunden och iscensätter en särskild aktivitet. Barnens frågor fungerar som en trigger också för verksamhetens mål i en aktivitet som pedagogerna tar ansvar för att forma utifrån egna idéer.

Den modifierade aktiviteten gör det lättare för pedagogerna att guida mot kommunikativ kunskap. Det innebär att barnens kompetens delvis ifrågasätts. Även om barnen är kompetenta, eller som SIV uttrycker det, barnen ställer kloka frågor, ges barnen inte det fulla ansvaret. De får vänta med att diskutera det de är intresserade av i stunden. Modifieringen bidrar också till möjligheten att hantera kunskap av samma karaktär i flera aktiviteter, det vill säga rikta fokus mot ett delvis koncentrerat innehåll. Trots att barnens erbjudanden består av kunskap av olika karaktär uppmärksammas möjligheten att guida i en viss riktning, mot kommunikation och demokratisk fostran.

Det exemplet också visar är att aktiviteten riskerar att få olika målsättningar för barn och pedagoger. SIV uttrycker att barns intresse är ett medel för att stödja barns kommunikativa färdigheter på ett för barn intressant sätt. Barnen har uttryckt olika frågor de vill ha svar på. Pedagogernas uttalande antyder att dessa båda intentioner kan samverka. Liksom i den efterföljande guidningen sker lärandet i den lockande modifieringen i en nära interaktionsprocess mellan barn och pedagoger.

Barns mottagande av pedagogers lockande erbjudanden

Rollfördelningen är alltså delvis omvänd i den lockande modifieringen i förhållande till den efterföljande guidningen. Att pedagoger lockar barnen i en bestämd riktning innebär emellertid inte att barnen har krav på sig att följa pedagogerna på liknande sätt som pedagogerna följde barnen i de ovanstående episoderna i den efterföljande guidningen. Förskolan är frivillig och har inte fastställda mål på en individuell nivå.

Barns frihet att åsidosätta eller bejaka

JULIA sitter i köket och laminerar bilder av olika fordon som är avsedda för att locka barnen att teckna intressanta motiv på fri hand. Bredvid JULIA sitter Tony och Oscar och tittar på bilderna. Pojkarna pratar om vilken modell fordonen har.

Tony tar fram ett papper och ritar av en av bilarna som är av märket Lamborghini medan Oscar ritar en Porsche. När Oscar tecknat färdigt skriver JULIA på baksidan av teckningen och läser samtidigt vad hon skriver. ”Oscar har tittat på en bild”... ”Skriv Porsche” säger Oscar otåligt medan JULIA skriver. ”Först tittade han på en bild, sen ritade han”.

När Oscars text är färdig berättar Tony att han vill skriva Lamborghini. Tony får hjälp av Julia som skriver Lamborghini på ett papper. Hon pekar på en bokstav i taget och benämner dess namn. ”G är krånligt” säger Tony medan han skriver. Skrivaktiviteten avslutas med att JULIA säger till Tony ”Du börjar nog snart läsa du som är så intresserad av att skriva”.

(Fältanteckningar, Hjortronets förskola, 2012-05-28)

Situationen skulle utifrån verksamhetsmålen kunna förstås som att det centrala innehållet utgörs av en skriftspråklig aktivitet. Men sett utifrån en fråga om barnens intressen kan aktiviteten istället betraktas ha utgångspunkt i

bilmodeller. En tolkning är att JULIA modifierar barnens aktivitet genom att introducera den skriftspråkliga aktiviteten eftersom barnen inte av egen kraft anses ha förmåga att göra just det. Barnet har inte kompetens att avgöra vilket innehåll, bilmärken eller skriftspråk som bör vara centralt. Pedagogen tar vara på möjligheten att guida barnen varpå barnen får ökat ansvar och stärks i sin kunskapsutveckling i meningsfulla sammanhang (Rogoff, 1990). Detta exempel belyser att barnen lockas att inte endast teckna utan också att utveckla sina skriftspråkliga kunskaper i en meningsfull aktivitet. Det vill säga en aktivitet som utgår från det de intresserar sig för, bilar.

Ett annat sätt att förstå situationen är att JULIA inspirerar och lockar barnen mot kunskap i skriftspråket genom att modifiera aktiviteten. Guidningens idé är att med hjälp av avsiktliga försök visa den som lär vilken riktning som är lämplig (Rogoff, 1995.)

JULIA länkar genom sina handlingar samman barnens intresse med verksamhetens mål. JULIA vänder sig mot de teckningar pojkar riktat sitt intresse mot. Hon modifierar aktiviteten genom att beskriva barnens handlingar i text. JULIA läser vad hon skrivit och erbjuder därmed det hon vill uppmärksamma som centralt, skriftspråkets idé. Barnens teckningar och diskussionerna kring dessa används alltså som ett triggande redskap.

Barnen tar dock emot JULIAS erbjudanden på olika sätt. Oscar riktar uppmärksamheten mot vikten av att texten ska handla om den specifika bilmodell han avbildat. Bilmärket framhävs medan skriftspråket är sekundärt enligt Oscars uttalande. Situationen beskriver således att tillvägagångssättet med den lockande modifieringen inte alltid får önskat resultat i relation till verksamhetens mål.

Episoden visar också att försöken att locka också kan lyckas. JULIAS erbjudande tycks locka Tony i en riktning som också stöttar lärandet. Tony och JULIA deltar tillsammans och utbyter erfarenheter om hur bokstäver ska formas. Tony uttrycker att han vill skriva vilken bilmodell han har ritat. Tillsammans når de en gemensam utgångspunkt för den fortsatta aktiviteten som både tillgodoser Tonys krav på att aktiviteten ska handla om bilar och JULIAS idé om att locka till skrivande.

Nedanstående exempel visar att guidningen i den lockande modifieringen är förhandlingsbar. Guidningen kräver gemensamt deltagande och har kulturella band (Rogoff, 1995). Den är med Frøbels (1826/1995) terminologi inte föreskrivande utan förutsätter barnens verksamhetsdrift. Pedagogerna

modifierar och anpassar sig till den specifika situationen vilket här handlar om ett enskilt barns intresse i förhållande till pedagogers föreställningar om gruppgemensamma intressen. Det jag vill lyfta fram är att pedagoger trots intentionen att locka barnen i en bestämd riktning även ger utrymme för att åsidosätta kunskapsmål för verksamheten. Guidningen kräver gemensamt deltagande och förskolan har inte fastställda mål på en individuell nivå.

Det förhandlingsbara centrala innehållet

Förskolechefen Pernilla berättar för mig att upptagningsområdets äldre barns skolresultat behöver förbättras i engelska och att pedagogerna på Hjortonet noterat att verksamhetens mål sammanfaller med barnens intresse för engelska. För att stödja barnens lärande har pedagogerna därför lånat engelskspråkiga barnböcker. Denna litteratur ligger nu tillgänglig för barnen i en låda intill soffan där pedagoger och barn ofta sitter och läser och samtalar om bokens innehåll. I soffan utspelas följande händelse. När vi kommer in i handlingen har ANKI just läst färdigt en bok för LUKAS. Selma ger uttryck för att hon vill att ANKI ska läsa en bok för henne.

Selma sträcker fram den engelska boken "knock, knock, knock". ANKI läser på engelska. Hon säger till Selma att lamp och lampa låter nästan likadant. Selma reser sig upp ur soffan, hoppar ner och går iväg. ANKI går ikapp henne och säger att hon kan läsa på svenska i stället. Selma svarar inte men sätter sig i soffan igen. ANKI översätter sagan till svenska. Selma och ANKI diskuterar vad de ser på bilderna i sagan.

(Fältanteckningar, Hjortonets förskola, 2012-09-24)

Situationen visar exempel på att pedagogerna, baserat på en föreställning om att barnen är intresserade av engelska, har modifierat urvalet med böcker till att också omfatta engelskspråklig litteratur. ANKI börjar läsa på engelska och guidar mot kunskaper om likheter språken emellan. Selma åsidosätter det modifierade erbjudandet som innebär att boken hon valt läses på engelska och inte på svenska. Att Selma hoppar ner från soffan kan ses som ett uttryck för att hon har en annan idé med boken. Föreställningen om barns intresse fungerade här inte som en trigger, utan ska förstås som ett erbjudande.

Det som händer när Selma åsidosätter erbjudandet är att ANKI modifierar aktiviteten. Guidningen kräver ett gemensamt deltagande (Rogoff, 1995). Detta innebär att det centrala innehållet i aktiviteten förhandlas. ANKI

hamnar i ett dilemma och tycks ha svårt att locka Selma till kunskap i engelska. ANKI avstår från att försöka övertala Selma om att höra boken på engelska. Inte heller erbjuder hon sig att läsa boken för de barn som sitter kvar i soffan. Under en kort tidsrymd, innan Selma hunnit påbörja en ny aktivitet, hinner ANKI ikapp henne. ANKI visar lyhördhet och följer bokstavligen efter Selma vilket gör att stöttande av språkliga kunskaper i engelska inte längre kan betraktas som centrala för ANKI. Pedagogerna erbjuder sig att läsa på svenska istället. Enligt Rogoff (1995) är inte rollen av guide förutbestämd. Sammantaget tycks det som att ANKI i denna situation inte tvekar att tillgodose Selmas önskningar. Det engelskspråkiga erbjudandet modifieras och är således förhandlingsbart. Selma är deltagande i guidningsprocessen. Interaktion och inkludering prioriteras framför det målinriktade lärandet även om pedagogerna hade en föreställning om att det senare låg i linje med det barnen gett uttryck för, det vill säga intresset att lära sig engelska.

Episoden visar exempel på att modifieringen är ett resultat av att ANKI hamnar i ett dilemma som innebär att hon både ska bejaka förskolans lokala mål och det enskilda barnets uttryck. Pedagogerna har försökt att bejaka barns intresse och barnens framtida behov för det engelska språket som en del av utbildningssystemet genom att tillgodose engelsk litteratur. Att det centrala innehållet är förhandlingsbart innebär också att det som inledningsvis kunde betraktas som en av pedagogerna lockande modifiering senare kunde betraktas som efterföljande guidning. ANKI pådyvlar inte barnen kunskap de inte är intresserade av utan är lyhörd för deras reaktioner.

Guidningens riktningar och eventuella möten

Hittills har det framgått att barns lärande främjas genom att pedagogerna antingen följer barnen och anpassar sig till dem i den efterföljande guidningen eller att de har för avsikt att med hjälp av den lockande modifieringen locka barnen i en bestämd riktning. Det framgår också att det krävs en enighet om det centrala innehållet (jfr Rogoff, 1995). Det jag vill påpeka är att båda didaktiska principerna kännetecknas av en följsamhet mot barnen. Även om pedagogerna enligt den lockande modifieringen riktar fokus mot kunskapsmål tyder exemplen på att barn i viss utsträckning har frihet att ifrågasätta

pedagogernas erbjudanden. Detta innebär att det centrala innehållet kan omförhandlas.

Enligt Rogoff (1990) är intersubjektivitet en väsentlig del av guidningsprocessen och kännetecknas av ömsesidighet och delad förståelse. Detta kräver att deltagarna måste närma sig varandra och anpassa sig, det vill säga modifiera sina handlingar, för att enas om vilket innehåll som ska betraktas som centralt. Guidningsprocessen och deltagarnas handlingar påverkas även av den fysiska miljön enligt Rogoff. Resultatet visar att mötet mellan barns intresse och förskolans verksamhetsmål inte sker på ett lättvindigt sätt.

Det svårfångade ömsesidiga mötet

HELENE har just börjat sitt arbetspass och kommer in till köket på Blåbäret. Tillsammans med ELIN berättar hon för mig om en utflykt som de länge planerat att göra och nu fått möjlighet att genomföra.

ELIN och HELENE berättar att de inte varit på lekplatsen förut, men att de äntligen fick möjlighet att gå till den nu när personaltättheten medgav det. ”Allt bara flöt på och vi skrattade en massa”. Det var nog den bästa dagen i mitt liv säger HELENE och skrattar. HELENE berättar också att de fick med en massa ur läroplanen och ger exempel på det. Pedagogerna pratade med barnen, såg en död igelkott, fåglar. ELIN poängterar att ”Det ju var No. Att barn och pedagoger pratade med varandra och benämner djuren är ju språk. Lekplatsens redskap innehöll bland annat matematik”. HELENE beskriver hur de fått bevis på att barnen verkligen var intresserade. ”Barnen var så lugna och pratade om det barn och pedagoger upplevde gemensamt”.

(Fältanteckningar, Hjortronets förskola, 2012-05-31)

Som nämnts ovan kan intersubjektivitet beskrivas som ömsesidighet och delad förståelse (Rogoff, 1990). Intersubjektiviteten kräver att deltagarna anpassar sig till varandra, det vill säga modifierar. Tidigare episoder visar att såväl pedagoger och barn bejakar eller åsidosätter varandras erbjudanden (jfr Rogoff). Guidningsprocessen blir på så sätt ett givande och tagande mellan olika deltagare som skiftar roller. Det denna episod visar exempel på är att det finns unika tillfällen där modifieringen inte tycks vara synonymt med en kompromisslösning mellan deltagarna. Episoden visar därtill exempel på det som Rogoff (a.a.) framhäver, att det inte är möjligt att särskilja individens

handlingar från miljön. Det är inte bara pedagogerna som lockar barnen i en bestämd riktning, erbjudanden finns också i den autentiska fysiska miljön.

Pedagogerna poängterar det unika med att lekplatsbesöket möjliggjorde ett kompromisslöst möte mellan barnens intresse och den politiskt fastställda målstyrningen. Barnen riktade uppmärksamheten mot precis de områden som prioriteras i den politiska målstyrningen. Utan att pedagogerna tycktes behöva modifiera det barnen visat intresse för kunde en ömsesidighet och delad förståelse för kunskap i språk, naturvetenskap, matematik och socialisationsaspekter uppmärksammas. Barnen var intresserade av djur, av att kommunicera inom gruppen och av lekredskap. Kunskap som pedagogerna således kopplar till naturvetenskap, språk, matematik och socialisering, områden som ingår i förskolans politiskt fastställda målformuleringar. Att barnen är intresserade av just dessa områden skapar således möjligheter för pedagogerna att stötta barns lärande i likhet med yrkesrollens krav utan att det krävs någon större modifiering av innehållet. Barnens intresse sammanfaller med verksamhetens mål i unika situationer som i sin unicitet närmast kan betraktas som svårfångade seriösa ömsesidiga möten. HELENE beskriver aktiviteten som ett ideal, ”det var nog den bästa dagen i mitt liv”.

Beskrivningen visar dessutom att situationen medverkar till att förskolan både kan betraktas som en egen och som en delad kultur. I likhet med den egna kulturens syn på lärande sker den i en social, kommunikativ och för barnen autentisk praktik, det vill säga en situation som befäster idén om att förskolan integrerar kunskap av olika karaktär i en och samma aktivitet. Utomhusaktiviteten betraktas inte som en rast i betydelsen att barnen på egen hand ska röra på sig för att vila sig från stillasittande aktiviteter där lärande sker. Istället betraktas utomhusaktiviteten som ett lustfyllt tillfälle för lärande. HELENE beskriver att alla barn var glada. HELENE noterar att barn och pedagoger hade ett socialt utbyte av varandra, pratade och hade ett gemensamt innehållsligt engagemang. Även om barnen leker kan situationen betraktas som seriös utifrån idén att förskolan bidrar till att stötta barns lärande. Exemplet visar också att förskolan betraktas som en delad kultur. Av berättelsen framgår det att det var möjligt att genomföra en aktivitet där förskolan också bidrar till att stötta barns lärande inom avgränsade områden och också ingår i utbildningssystemet. Dock tycks det finnas olika hinder för

att betrakta förskolan som en delad kultur. Att förskolan ses som en del av utbildningssystemet är ingen självklarhet.

Pedagogerna är beroende av omkringliggande omständigheter. Episoden ger exempel på att deltagare som inte direkt ingår i en aktivitet trots detta påverkar den. HELENE uppmärksammar att personaltätheten, det vill säga strukturella villkor, medgav ett besök på lekplatsen vid detta tillfälle. En annan omständighet som tycktes ge stöd åt lärandet är den fysiska miljön. Det tillgängliga lekmaterialet tycktes locka barnen i en riktning som var förenlig med verksamhetens mål. Med annat material och utan de slumpmässiga iakttagelserna av djuren hade barnen kanske riktat sitt intresse åt ett annat håll. Den unika situationen bidrog således till ett ömsesidigt sammanfallande möte enligt berättelsen.

Samverkande fokus

Guidning mot samverkande fokus sker på två sätt. Det ena handlar om att pedagogen enligt traditionen lockande modifiering omvandlar barnens intresse och formar en ny aktivitet vilket kan liknas vid de tematiska aktiviteter som Schrader Breymann introducerade genom arbetsmedelpunkten (jfr Tellgren, 2008). Det andra sättet handlar om att rikta fokus mot något och bädda in det med avsikt att inte utelämna barnen. Samverkande fokus tar också utgångspunkt i Fröbels idéer om att bädda in budskap för att inte disciplinera, det vill säga ett undvikande att utelämna barnen.

Att bejaka barns intresse för att engagera och sätta fokus på det centrala

Ett återkommande inslag i Backens förskola är en gemensam aktivitet där diskussioner förs utifrån tidningsartiklar i en gratistidning som pedagogerna har möjlighet att läsa på sin rast. Pedagogerna har berättat för mig att avsikten med diskussionen är att guida barnen mot förståelse för omvärlden och att uppmärksamma barnen på att omvärlden är mer än det de själva upplever. Detta är dock inget SIV berättar när hon introducerar aktiviteten för barnen. I handen har hon ett tidningsurklipp som visar ett reportage av några vägarbetare som upptäckt ett valskelett.

SIV – Men i istället, när jag bläddrade i den tidningen som vi har i personalrummet hittade jag en bild som jag tror att ni kommer tycka om väldigt mycket...

Adrian – För att jag såg bilden.

SIV - ... för att ni älskar. Såg du bilden? För att ni älskar alla sådana exotiska djur eller hur?

Någon – Ja.

SIV – Lejon, valar, hajar.

Edvin – Sådana med vassa tänder.

SIV – Dinosaurier och alla sådana.

Malte – wooau.

SIV – [SIV tar fram ett laminerat tidningsurklipp som hon håller framför sig så att barnen kan se.] Nu har jag hittat en sådan bild och på den bilden ser ni några som jobbar här på marken eller hur?

Viggo och någon mer – Arkeologer.

SIV – Precis, det som Viggo vill bli i framtiden.

Malte – Jag vill också bli.

Flera barn i kör – Jag också.

SIV – Ja, varför inte. Då måste man läsa ordentligt under tiden när man är i skolan och sen komma på en sådan linje som finns i Göteborg och Stockholm. Då kan man läsa och bli expert på skelett och fossil också. Men det var inte dinosaurieskelett som de hittade. Det var valskelett, valar som hade dött för sextionio miljoner år sedan.

SIV fortsätter att berätta att skelettet de hittat är från en valart som nu är utdöd som ett resultat av algblomning. Hon småpratar med barnen samtidigt som hon går runt och visar bilden för dem. När detta är klart försöker hon på nytt fånga barngruppens uppmärksamhet.

SIV – Så, vad kan vi människor göra för att hindra att det blir så giftigt i haven och oceanen igen? Vi människor kan hjälpa till på något sätt.

Barnen ger olika förslag om hur de ska lösa problemet. Ett är att Bamse ska lyfta upp alla djur ur havet så att det blir möjligt att lägga sprängämnen under algerna så att dessa förstörs. Gustav föreslår att de ska bygga maskiner som löser problemet.

(Videoinspelning, Backens förskola, 2014-03-13)

Episoden visar att pedagogen vid upprepade tillfällen återknyter till vad barnen är intresserade av för att engagera och rikta fokus mot något som kan betraktas som en målstyrning mot omvärldsorientering. Rogoffs (1995) individuella nivå sätter fokus på lärande som förändrad förståelse. Barnens intressen samverkar med och stödjer verksamhetens kunskapsmål och förändrade förståelse. SIV betonar att barnen tycker mycket om och till och med älskar det bilden visar. Om barnen själva saknar fördjupade erfarenheter av arkeologi kan diskussionen leda till nya insikter om detta yrke. Däremot åsidosätter hon att berätta för barnen om att aktiviteten också har ett

omvärldsorienterat fokus enligt henne. Motivet är inbäddat och döljs bakom intresset för exotiska djur.

Pedagogen engagerar barnen genom en markering som visar att hon vet att Viggo är intresserad av att arbeta som arkeolog i framtiden. Hon bekräftar också andra barns möjligheter att göra ett liknande yrkesval och riktar därefter fokus mot det centrala innehållet och vad barn behöver veta. Yrkesvalet kräver höga skolresultat och stort engagemang om de vill bli experter. SIV tar alltså hjälp av barnens djurintresse för att motivera till vidare studier.

SIV sätter senare fokus på ytterligare ett centralt kunskapsinnehåll utifrån verksamhetens målstyrning. Samtalet leds in på ekologiska frågor om hur mänskligheten ska förebygga hot mot de djur barnen intresserar sig för. Detta innebär således att barnen leds in på omvärldsorientering i form av ekologiska frågor som står i relation till det de intresserar sig för. Det innebär samtidigt att SIV har en dold agenda som innebär att hon fäster uppmärksamheten mot ett för henne centralt innehåll, men som för barnen möjligen kan betraktas som ett ”sidospår”, ekologiska processer. Att barnen är intresserade av djur samtidigt som pedagogerna har andra ingångar tycks emellertid inte här leda till problem. Snarare samverkar pedagogernas intentioner med barnens intressen. SIV lyckas locka barnen till ett engagemang på så sätt att de av egen kraft deltar i samtalet. Situationen skulle även kunna beskrivas i termer av att pedagogen lockar till ett lärande som inte presenteras för barnen.

Episoden visar alltså att pedagogen bejaktar barns intresse för att engagera samtidigt som uppmärksammande av verksamhetsmålen möjliggörs. Till skillnad från ovanstående episod finns det andra exempel som visar att det centrala innehållet inte synliggörs för barnen.

Att bädda in fokus för att inte utelämna barnen

SIV berättar för mig om en återkommande aktivitet på förskolan där föräldrar medverkar. Hon berättar att anledningen till att ett speciellt tillfälle var särskilt lyckat var föräldern hade afrikanskt ursprung.

SIV berättar att hon tycker det är extra viktigt att just det barnet fick känna stolthet över sin identitet med tanke på hudfärgen. Barnen hade ställt frågor och var oerhört imponerade över alla farliga djur som fanns i landet. Pappan fick nästan rockstjärnestatus berättade SIV. Hon berättar

att man får fundera på vilket samhälle man vill ha om tjugo år, vilka värderingar om etnicitet som man vill ska finnas.

(Fältanteckningar, Backens förskola, 2014-03-06)

Även denna episod visar att pedagogerna hade dolda och inbäddade fokus med aktiviteten. En annan likhet är att barns intresse och pedagogers styrning mot specifika mål också här samverkar enligt SIV. Pedagoger berättar att aktiviteten fick ett lyckat utfall. Barnens intressen för djur tillgodosågs samtidigt som situationen också bidrog till att aktualisera och främja grundläggande etiska värden som är fastställda i styrdokumentet för verksamheten, till exempel alla människors lika värde.

SIV berättar att hon uppmärksammat att pedagogerna iakttog att barnen verkligen var intresserade av aktiviteten. Barnen var imponerade och ställde frågor och fick möjlighet att rikta uppmärksamheten mot sådant de önskade. Barnen är intresserade av djur och får med hjälp av föräldern möjlighet till fördjupad kunskap i just detta område.

Att samtala om barnens intresse för djur betraktades inte bara som ett sätt att tillgodose kunskaper om det barnen riktade intresset mot. Samtalet sågs även som en motivationsfaktor för att stärka ett annat mål som pedagogerna såg som centralt, målet om allas lika värde. Pedagogerna fick möjlighet att styra mot vissa mål, det vill säga både faktaorienterad kunskap, omvärldskunskap, och värdeorienterad kunskap. Diskussionen om rovdjuren bidrog till en positiv bild av Afrika, något som betraktades som extra viktigt för barnet i gruppen med afrikanskt påbrå.

Att barnen lade vikt vid djuren medan SIV mer fokuserade på värdeorienterade kunskaper sågs här inte som ett problem utan som en tillgång. SIV berättar att barnens intresse för de afrikanska djuren samverkade med målen om allas lika värde i ett längre perspektiv. I linje med idén om att uppmärksamma allas lika värde berättar SIV att föräldern nästan fick "rockstjärnestatus", det vill säga, fick ett högt anseende. Pedagoger fick möjlighet att "sträva mot det samhälle hon vill ha", något som jag tolkar som en intention att styra mot mål som ligger i linje med verksamhetsmålen och mot ett samhälle där alla har lika värde. Samverkansfaktorn gör det möjligt för pedagogerna att guida mot kunskap om att människor, oberoende av

härkomst, har samma värde. Ett tillvägagångssätt som inte pekar ut barnen men ändå guidar barnen mot, i det här exemplet, en hög afrikansk status. På så vis leder det barnen mot en syn som inte alltid betraktas som den självklarhet den borde vara. Det dolda inbäddade kunskapserbjudandet kan här därför betraktas som en bonus. Barns intresse för djur uppmärksammas samtidigt som verksamhetsmål om värdeorienterade frågor blir en bonus.

Uteblivet möte

I guidat deltagande byter och koordinerar deltagare alla tillgängliga resurser i gruppen (Rogoff, 1995). Delvis rör ett uteblivet möte, vilket redovisas under denna rubrik, att individer riskerar att få ta ansvar för sådant de kan ha svårt att påverka (jfr Rogoff, 1990).

Det uteblivna mötet belyser svårigheter med att koordinera gruppens resurser. Risken finns att pedagogerna får svårt att tolka vad barnen finner som centralt och därmed också erbjuder. I vissa fall tycks det handla om att strukturella hinder ligger i vägen. Vid andra tillfällen tycks svårigheterna handla om att aktivitetens olika deltagare, både barn och pedagoger, håller fast vid sitt eget fokus utan att modifiera innehållet i linje med de andra deltagarna varvid flera parallella centrala innehåll uppstår.

Att hålla fast vid eget fokus när gruppen samlas

Situationen nedan utspelas under aktiviteten Veckans vetenskapliga fråga och ger exempel på att det kan vara svårt att nå en ömsesidighet mellan barn och pedagoger om vilket innehåll som ska betraktas som centralt. Victor har presenterat en fråga han vill ha svar på; Varför kan man inte först dö och sedan leva? Till rutinen hör att det barn som ställt frågan också fördelar ordet mellan barnen. Det jag vill visa med exemplet är att pedagogerna främst riktar sin uppmärksamhet mot att fördela ordet mellan barnen, medan barnen har ett annat fokus, att få svar på samtalets fråga om vad som händer efter döden.

Casper – Man dör ju så att allt blod kommer ju bort när man dör.

SIV – Mhm.

Edvin – och om man lever då igen.

[Ohörbart, flera barn pratar samtidigt.]

ERIKA – Hysch, man får räcka upp handen, kom ihåg en i taget. Jag såg

Helmer, han viftade först av alla.

SIV – Det är Victor som bestämmer.

Victor – Eh, Helmer.

Helmer – När man dör kan man inte leva igen. Så då man kan inte komma tillbaka till jorden då och leva igen.

ERIKA och SIV ber Helmer utveckla sitt svar men avbryts av Adrian.

ERIKA – Vänta lite, det var Helmer. Är det det du menar Helmer att man?

Helmer – Flyger upp och så går det ner.

ERIKA – Jaha, är det som inte går (att flyga upp och ner – min tolkning) menar du?

Helmer – Mm [Helmer nickar.]

ERIKA – Jaha, okej, hm.

SIV – Nästa.

Svea berättar om sin hypotes.

ERIKA - Du menar att jaha, hjärtat kommer ut ur kroppen när man har dött och sen kan det inte åka in igen. Är det så du menar?

Svea – Ja. Jag menar att man flyger upp och ner så man dör. [Pekar upp och ner med fingret.]

SIV – Jaha. Nästa?

TINA – Du får vänta lite Vincent.

Victor – Casper.

Casper – Eh, man kan. När man dör så kan man ju så blir man ju begravd.

SIV – Mhm

Casper - Då kan man inte gå upp med en gång.

Edvin berättar om sin erfarenhet.

Edvin – Nej, man är fortfarande död, fast de andra ser en. SIV, vet du, min morbror, han fick ta hem soten av sin hund som dog.

SIV – Ja, mm, askan ja, Så brukar man också göra, de som vill.

Barnen fyller på med fler hypoteser när pedagogerna uppmanar de barn som inte uttryckt något att säga något.

ERIKA – Är det någon som inte har räckt upp handen eller fått chansen och svara på Victors fråga? Gustav, har du någon fundering kring det här? [Gustav skakar på huvudet.]

ERIKA – Nej.

SIV – Liam kanske har?

[Liam skakar på huvudet.]

SIV – Nej. Du då, du som kan så mycket om rymden och människan

Malte, kanske du vet hur man?

En diskussion påbörjas om orsaken till att dinosaurierna dog ut.

”VI KAN INTE BARA UTGÅ FRÅN BARNENS INTRESSE”

SIV – Okej. Vincent, har du något svar på frågan? Låt kompisarna vara. Du vet inte nej. Men Charlie som funderar jättemycket på olika saker. [Charlie skakar på huvudet.]
SIV – Ingenting?

SIV fortsätter att fråga ytterligare ett barn och riktar uppmärksamheten mot allas talutrymme när hon på nytt riktar sig mot Victor.

SIV – Men tror du att du fått svar på din fråga? Inte än?
[Victor skakar på huvudet.]
SIV – Inte än? Nähä.

ERIKA – Vad är det du letar efter för svar? Vad har vi fått för svar? TINA kanske kan läsa upp lite grann om vad vi har fått för svar så kanske vi kan klura ut vad det är som.

/.../ TINA svarar på frågan som Victor har ställt genom att berätta vad de olika barnen har sagt utan att ställa frågor med olika sätt att se på livet och döden mot varandra.

TINA – Här var det så att Casper sa för att man dör så kommer ju allt blod bort och hjärtat går sönder. Och när man dör kan man inte leva igen. Man kan inte komma tillbaka till jorden. Man kan inte flyga upp och ner och sen leva. Det var Helmer som sa. /.../ Och Svea, hjärtat det kommer ut ur kroppen när man har dött. Och Casper, man blir begravd när man dör och då kan man ju inte komma upp igen.

Edvin uppmärksammar pedagogerna på att han vill ha svar på vad som sker efter döden medan pedagogerna bevakar Sveas integritet.

Edvin – SIV, jag måste fråga en sak om Sveas fråga. Hjärtat kommer inte ut och ruttar, försvinner.
SIV – Ja, men jag tror att Svea menade det, fast på sitt sätt...
TINA – Precis, på sitt sätt, ja.
SIV - ... sa hon.

Situationen avslutas.

(Videoinspelning, Backens förskola, 2014-03-06)

På olika sätt markerar pedagogerna vikten av att alla barn ska få möjlighet att uttrycka sig och ge uttryck för sina idéer medan barnen riktar uppmärksamheten mot vad som sker efter döden. Barn och pedagoger riktar uppmärksamheten mot olika centrala innehåll. Deltagare kan lägga vikt vid och värdera olika innehåll (Rogoff, 1995).

Pedagogerna ber barnen utveckla sina svar och frågor vad de menar, det vill säga de utmanar barnen att kommunicera på ett tydligt sätt. ERIKA markerar hur ordet ska fördelas genom handuppräckning. Hon noterar att Helmer räckte upp handen först, det vill säga han följde spelreglerna för hur talutrymmet ska fördelas, och att han därför borde få ordet när många vill prata. Pedagogerna ber barnen att vänta på sin tur och markerar när barnen pratat färdigt. SIV säger ”nästa” när hon tycks anse att Helmer och Svea pratat färdigt och att ordet bör lämnas till någon annan. I slutet av aktiviteten uppmanar ERIKA och SIV de barn som inte sagt något att tillföra något till diskussionen. Först tillfrågas barnen i grupp, pedagogerna frågar om det är någon som inte har berättat, därefter tillfrågas barnen individuellt. Pedagogernas guidning kan förstås som att de lyfter upp vikten av att ordet fördelas på ett demokratiskt sätt. Pedagogerna vägleder på så sätt barnen in i en kulturtillhörighet (Rogoff, 1990) där demokratiska spelregler råder.

Episoden visar att barnen har ett annat fokus än ett rättvist talutrymme. Flera av barnen uttrycker att de vill diskutera saker som de finner angelägna. De diskuterar kroppens olika funktioner. Casper pratar om vad som händer med blodet, Svea om hjärtat. Helmer diskuterar en andlig dimension och vad som sker med själen, något som också Svea pratar om. Barnen diskuterar också om begravningens konsekvenser. Samtalsämnet inbjuder barnen att diskutera kunskap av olika karaktär. Barngruppen har både ett gemensamt och splittrat fokus.

Det tycks dock som om ett möte mellan barns intresse och pedagogernas intentioner av verksamhetens mål delvis uteblir. Att barnen turas om att tala ligger i linje med fostran till demokrati samt främjande av barnens kommunikativa utveckling. Däremot åsidosätts fördjupande diskussioner om talutrymmet även om barnen får praktiska erfarenheter av ett tillvägagångssätt. Ordet fördelas mellan barnen snarare än att pedagogerna i utvecklande diskussioner problematiserar barns lärande om talutrymme.

Inte heller tycks barns kunskaper om det intresse de riktar fokus mot stötts nämnvärt. Visserligen bejakar pedagogerna idén om att tillvarata barnens frågor. Pedagogerna ger barnen möjlighet att diskutera innehåll utifrån frågor barn initierat. När aktiviteten är på väg att avslutas tillfrågas Victor om han fått svar på sin fråga. Hans nekande svar leder till att pedagogerna riktar fokus

mot de olika svar barnen gett. Inte heller Edvin tycks vara nöjd. Han ifrågasätter Sveas svar.

Konsekvensen blir att pedagogerna mer eller mindre åsidosätter barnens fråga och lämnar över ansvaret för frågans svar till barnen. Visserligen sammanfattar pedagogerna det barnen har sagt men pedagogerna utmanar inte barnen. Anledningarna till detta kan vara flera. Ett skäl kan vara att barnen betraktas som kompetenta och att pedagogerna därför inte vill ge sken av att ha djupare kunskap än barnen. Ett annat motiv kan vara att de inte vill pådyvla barnen en dualism där naturvetenskap ställs mot frågor om tro och livsåskådning. Ytterligare en möjlighet är att de har fullt upp med sitt eget fokus, att fördela ordet, vilket gör att de i stunden har svårt att distansera sig till barnens olika svar. Att det finns en idé om att Victor som ställt frågan också ska fördela ordet skulle möjligen också kunna leda till en förhoppning om att han genom att leda diskussionen ges möjlighet att få svar på de frågor han funderat på. Ytterligare en orsak skulle alltså kunna vara att pedagogerna inte lyckas nå upp till sina ambitioner. En alternativ tolkning är att frågan som barnet ställer är svår att hantera för pedagogerna. Frågan väcks när temat handlar om vetenskaplighet och barnet ställer en fråga som rör sig bortom det som vetenskapligt kan besvaras. Sammanfattningsvis visar exemplet på att det kan finnas olika orsaker till att pedagoger och barn har svårt att hitta ett gemensamt fokus.

Att åsidosätta eller fånga upp barns individuella erbjudanden när gruppen delas upp

Barn och pedagoger på Lingonet och Blåbäret har delats in i olika projektgrupper. VERONICA och HELENE tillhör samma projektgrupp som Filip. Under projektgruppens promenad fångas barnens intresse för en snigel upp. ELIN deltar inte i projektgruppens aktivitet. När Filip senare på dagen ingår i en annan aktivitet och åter riktar uppmärksamheten mot en snigel tycks inte ELIN uppmärksamma att det finns ett samband. Vid båda tillfällena riktar Filip uppmärksamheten mot sniglar.

VERONICA undrar om jag vill gå med hennes och HELENES projektgrupp till skogen. Hon berättar att de ska gå en promenad i skogen för att leta efter bra platser att vara på, exempelvis när de ska äta frukt, men också ta reda på vad barnen ”fastnar för” för att kunna ha som utgångspunkt för kommande projekt i gruppen.

Utanför gården, men när förskolan fortfarande är inom synhåll upptäcker barnen som går först i ledet en snigel på stigen som vi går på. Olika samtal som pågått i ledet tystnar och ett gemensamt fokus riktas mot att inte trampa på snigeln. Lite längre fram på stigen i en brant backe stannar barnen återigen för att se på en snigel. De konstaterar att den är brun. Filip böjer sig ner, tittar på snigeln och säger att den har långa öron. ”Här blir kanske en bra plats att äta frukt på, eller är det för tidigt?” frågar HELENE, när hon konstaterat att det är andra gången på den här promenaden som barnen stannat vid en snigel trots att de ännu inte kommit fram till det egentliga målet, skogen. VERONICA har inget att invända. Barn och pedagoger sätter sig runt snigeln och tittar på den. Pedagogerna frågar barnen om de sitter bra eftersom de sitter i en ring i backen och lutar åt lite olika håll för att kunna se snigeln. Diskussionen om snigeln fortsätter medan de äter frukt. HELENE och VERONICA frågar om barnen ser att snigeln krupit ihop och har blivit mindre.

Under promenaden berättar VERONICA och HELENE att hela förskolan ska ha tema närmiljö denna termin. Gruppindelningen sker då enligt den gruppindelning som gjorts för pedagogernas ansvarsbarn för att lättare kunna följa olika barn. Hela förskolan ska ha närmiljö som tema men vad detta innebär kan tolkas på olika sätt i grupperna. Under september ska pedagogerna lära känna alla barn och utifrån detta bestäms sedan inriktningen på temaarbetet som börjar i oktober. HELENE och VERONICA säger att skogen kanske kan vara en utgångspunkt för deras grupp. Helene säger att de inte bara kan utgå från barns intresse samtidigt som hon tittar på mig. ”Det är ju en balansgång att göra det som står i läroplanen i matte-no och att utgå från barns intresse. Vi styr dem ju faktiskt mot läroplanen” säger Helene.

En stund senare säger Helene ”Här skulle vi kunna ha något som visar riktningar” och pekar på en backe. ”Det är mycket upp och ner här.”

Senare på dagen sitter Filip och bakar hjärtan och bollar av deg med Emma och Lukas. VERONICA reser sig upp för att gå på rast medan ELIN övertar hennes stol.

Filip blir själv kvar med ELIN vid bordet och berättar för henne att han bakar en snigel. ”Jaha, det ser jag”, svarar ELIN och konversationen avstannar. Efter en stund säger Filip att han har bakat klart och går iväg.

(Fältanteckningar, Hjortronets förskola, 2012-08-23)

Situationen belyser att bejakandet av barnens erbjudna intressen enligt pedagogerna tycks kräva att de lär känna barnen på en individuell nivå samtidigt som de strukturella villkoren inte nödvändigtvis stödjer detta.

Innan det pedagogiska arbetet bestäms mer i detalj formar pedagogerna aktiviteter utifrån en idé om att bejaka och fånga upp barns intresse genom att lära känna dem på en individuell nivå. I episoden framgår det att pedagogerna delar in barnen i mindre projektgrupper. Episoden visar att VERONICA och HELENE iscensätter en särskild aktivitet för att lära känna barnen bättre i en speciell situation. Idén är att genomföra en promenad för att se vad barnen intresserar sig för inom det område, närmiljön, som förskolan bestämt sig att fokusera på. Detta innebär att pedagogerna iscensätter en trigger för att få kunskap om vad barnen intresserar sig för, en kunskap som hjälper pedagogerna i den fortsatta planeringen.

Episoden visar både att barnens intresse för snigeln bejakas och åsidosätts. VERONICA och HELENE noterar under promenaden att barnen är intresserade av en snigel och modifierar aktiviteten utifrån detta intresse. De åsidosätter idén om att prova en lämplig plats att äta frukt på till förmån för att barnen ska få möjlighet att få fördjupa sig i snigelintresset. Barnens intresse tycks ligga i linje med det som pedagogerna betraktar som verksamhetsmål. Mot vilka mål är dock svårt att uttala sig om. Vid ett senare tillfälle tycks det vara svårare att skapa ett möte mellan barns intresse och verksamhetens mål. ELIN, som inte medverkat på promenaden, åsidosätter att Filip bakat en snigel. Hon tycks inte rikta uppmärksamheten mot att Filip formar just en snigel när han bakar. Jag tolkar situationen som att Filip riktar uppmärksamheten inte bara mot att han bakar, utan vad han bakar, en snigel. Istället för att återkoppla till utflykten och iakttagelserna konstaterar ELIN bara att det Filip säger stämmer. Här är det alltså Filip som får ansvar för att berätta om sambandet mellan utflykten och eftermiddagens andra aktivitet.

Vad det är som gör att ELIN åsidosätter Filips intresse för snigeln han tillverkat framgår emellertid inte. Det är också svårt att veta om hon skulle handlat annorlunda om hon själv deltagit i promenaden. Exemplet visar att möjligheten att identifiera samt tillvarata barnens intresse i en efterföljande guidning ökar om pedagogerna ingår i det konkreta pedagogiska-praktiska sammanhanget. I denna situation tycks inte de strukturella villkoren, här gruppindelning och arbetsuppgifter, stödja idén om att tillvarata barnens intresse.

Dessutom visar episoden att bejakandet av barns intresse inte kan ses isolerat. Guidningen kan, enligt HELENE inte till fullo utgå från det som barnen riktar sig mot av egen kraft. Det handlar inte bara om att hänsyn ska tas till förskolans gemensamma tema, det vill säga förskolans kulturgemenskap. Pedagogerna måste styra barnen i en bestämd riktning enligt läroplanen. HELENE påpekar att läroplanen ställer krav på att de ska guida barnen mot kunskap i matematik och naturorientering. HELENE identifierar en autentisk möjlighet att styra barnen mot det fastställda kunskapsuppdraget om matematik och riktningar under promenaden. Min tolkning är att detta ses som en modifikation som verifierar hennes tidigare uttalande om att yrkets innebörder omfattar styrning av barnen och som också skulle kunna innebära att barns intresse i viss utsträckning åsidosätts.

Det som ett uteblivet möte belyser är att barns intresse och pedagogers styrning mot givna och specifika kunskapsmål kan ha svårt att mötas. I dessa exempel tycks pedagogerna ha svårigheter att koordinera gruppens resurser både när hela barngruppen och dess pedagoger är samlade och när grupperingar sker.

Didaktiska utmaningar: Barns intressen och pedagogers målstyrning

Resultatet visar att olika traditioner gör sig påminda när pedagogerna utmanas i att guida mot lärande med hänsyn till barns intressen och pedagogers styrning mot kunskapsmål. I detta avsnitt framgår det att pedagogerna utmanas i att överbrygga kulturellt förankrade strukturella hinder, forma en lagom seriös och lustfylld lärmiljö, guida med hjälp av fiktion och förena och hålla isär kunskap av olika karaktär.

Pedagogers utmaningar på en mellanmännisklig nivå är både kopplade till den kulturella och till den individuella nivån och kan inte ses isolerat (jfr Rogoff, 1995). Traditioner som gör sig påminda handlar om att förskolan kan betraktas som en del av utbildningssystemet med bestämda mål och att förskolan kan betraktas som en egen institutionell kultur. Kunskap av olika karaktär avgränsas inte utan integreras i en och samma aktivitet. Enskilda händelser påverkas också av att förskolan blivit en del av utbildningssystemet där kunskap baserad på vetenskaplig grund fått ökad tyngd. Att förskolan har

ett förflutet som filantropisk verksamhet och en del av samhälleligt jämlikhetsarbete synliggörs också. Enligt traditionen om lustfyllt lärande bäddas seriösa budskap in i lustfyllda aktiviteter för att engagera barnen.

Att överbygga kulturellt förankrade strukturella hinder

Analysen visar att händelser som utspelas i de aktuella förskolornas vardag är sammanvävda med synen på förskolans splittrade kulturella tillhörighet. Exempelvis synliggörs att förskolans verksamhet har flera skilda målsättningar. Strukturella förutsättningar kan motiveras på andra sätt än att förskolan betraktas som en del av utbildningssystemet. Förskolan har pedagogiska mål, kan betraktas som en ersättning för hemmet och har ekonomiska ramar att förhålla sig till. En av pedagogernas utmaningar blir att balansera mellan dessa målsättningar. Med hjälp av Rogoffs (1995) analysverktyg är det möjligt att förklara det som sker i mellanmänskliga aktiviteter genom att söka kulturella rötter. Situationer, exempelvis förskolans vardag, måste enligt författaren ses i ljuset av andra aktörers handlingar och beslut eftersom dessa både kan begränsa eller medverka till olika handlingar som sker på en mellanmänsklig lokal nivå (a.a.).

I detta avsnitt redogör jag för att pedagogerna i studiens förskolor som ett led i utbildningssystemet delvis ifrågasätts och därmed utmanas. Förskolans verksamhet har, som jag tidigare beskrivit, fram till närmandet av utbildningssektorn, betraktats som en ersättning för hemmet. Verksamheten har även haft karaktären av en filantropisk verksamhet samt framställts som ett led i jämlikhetsarbetet. Först på senare år förstås förskolan som ett led i utbildningssystemet. Dessa olika sätt att förstå förskolan kan sättas i relation till skeenden i aktiviteter som studien fäster uppmärksamheten mot. Rogoff (1990) riktar uppmärksamheten mot att individer, vilket här utgörs av studiens deltagande pedagoger, kan beskyllas för att inte kunna lösa olika problem. Analysen visar att ifrågasättandet av förskolan som kultur kan medföra att pedagogerna utmanas att lösa strukturella hinder. Det vill säga hinder pedagogerna själva har svårt att påverka.

I den första episoden synliggörs hur förskolan delvis kan betraktas som en ersättning för hemmet och att pedagogernas yrkesidentitet kan utmanas. Att

förskolan ska betraktas som en del av utbildningssystemet och att pedagoger ska stötta barns lärande tycks inte ses som en självklarhet. Pedagogerna har arbetsuppgifter som liknar en förälders. Idéer förs fram om att pedagoger också bör låta barnen leka i fred och ägna sig åt hushållsarbete då barnen inte själva efterfrågar kunskap i linje med den didaktiska principen om efterföljande guidning.

Förskolan som en egen och gemensam del i utbildningssystemet ifrågasätts

Pedagogernas gemensamma planeringstid är slut. ERIKA har gått för att möta upp avdelningens barn som en grannavdelning tillfälligt ansvarat för. TINA och SIV sitter kvar i köket och fortsätter en påbörjad diskussion om att läsårets sociala och språkliga ansträngningar har gett resultat. TINA beskriver att förutsättningarna ändrats och att det därför blir en utmaning att uppfylla kravet på att stödja barns språkliga utveckling med hänsyn till barnen.

TINA – Det är ju nu vi skördar framgångarna som man känner åh, vissa saker bara flyter på. Eller det här när vi sitter och har samling och att alla vågar prata och så där. Nu så helt plötsligt ska de inte få prata. De får inte prata färdigt. Utan här är det mer liksom att ge dem frukt, ät, tysta mun. Och sen nu ska vi kissa. När vi dryftade detta när vi hade ett APT (ArbetsPlatsTräff – min kommentar) då var det också lite man, eller som chefen sa då att ”Ja, ja men ni behöver ju inte låta alla prata”.

På olika sätt uttrycker pedagogerna sitt missnöje över att tvingas prioritera. TINA och SIV uttrycker att det är omöjligt att välja vilka barn som ska få prata. TINA berättar att de tystar ner barnen för att de har andra arbetsuppgifter med mat och städ som tar tid från barnen varpå SIV berättar att detta ger henne dåligt samvete. TINA påpekar också att inte ens de barn som hämtas sent av föräldrarna ges utrymme eftersom avdelningar då slås ihop. TINA inleder ett samtal om att den senaste tidens sjukdomar gjort att det nu funnits möjligheter att skapa utrymme för barnen på ett bättre sätt än när alla är närvarande.

TINA – Så den där stunden ibland som man kan ha ibland när man bara sitter och läser för ett barn, när man bara säger ”kom”. [TINA gör en rörelse som om hon vinkade in någon till sig.] Eller som Vincent när han har sovit. Kom, sätter vi oss och läser. Och är det full barngrupp utan att de kan leka så kan man sitta med honom och han får den där stimulansen. Man bara, Gud vad skönt. Nu känns det lite som det ska vara. Och man är så där nöjd.

SIV – [SIV nickar.] Och så jag personligen blir ibland irriterad när man tar upp sådana svårigheter. Just att man inte hinner med varje barn, ser dem

”VI KAN INTE BARA UTGÅ FRÅN BARNENS INTRESSE”

som individer, låta dem vara sig själva och berätta när de verkligen har något att berätta. Eller meningen med aktiviteten är att alla ska uttrycka sig så kommer de med sådana förslag som man tänker: hur har de tänkt? De vill bara lösa problemet i stunden. Inte konsekvenserna av hur det blir, eller vad det är meningen med den aktiviteten till exempel.

SIV ifrågasätter om ätandet av frukt enbart ska ses som en hälsofråga eller också ska ses som ett tillfälle för barnen att diskutera. Hon leder in diskussionen på att det krävs färre barn i gruppen och tid att reflektera.

SIV – Och det kostar. Men att komma med sådana förslag, ja men ge barnen, det låter väldigt poetiskt. Ni avbryter inte barnens lek. Han leker och äter samtidigt. Ni stör inte henne. Det låter väldigt poetiskt, men när man tänker lite i praktiken, vad menar man med att sitta och äta frukt mitt på förmiddagen?

SIV och TINA berättar att de tror att förslaget inte har en pedagogisk, utan en ekonomisk, bakgrund och är en reaktion på en pressad arbetsituation och fortsätter diskussionen och berättar om andra liknande råd de fått. Råd som för dem motverkar att se gruppen som en resurs.

SIV – I alla fall är vi en grupp här och barnen är en del av den gruppen. Hur kan man utesluta en sådan grej? De kommer aldrig alla leka med alla barn under dagen. Eller prata med alla kompisar.

(Videoinspelning, Backens förskola, 2014-03-24)

Utdraget visar exempel på att pedagogerna utmanas att lösa strukturella problem genom att dra ner på pedagogiska ambitioner och att ifrågasätta förenandet av omsorg och lärande. Den efterföljande guidningen används här som motiv för att inte störa barnens egna aktiviteter och pådyvla dem kunskaper de inte efterfrågar. Hur aktiviteter utformas kan inte ses isolerat enligt Rogoff (1995) eftersom ursprunget inte tvunget måste komma från deltagarna i den studerade aktiviteten. Förskolan betraktas inte här främst som en del av utbildningssystemet. Pedagogerna talar om pedagogiska konsekvenser och förskolechefen om vad rimliga konsekvenser blir under rådande förutsättningar. Inledningsvis beskrivs hur förskolechefen förordar en minskad ambitionsnivå. Råden innebär att pedagogerna ska välja ut vilka barn som ska få talutrymme. Detta tycks enligt pedagogerna strida mot uppdraget att uppmärksamma och stödja alla barns lärande. Råden som ges motiveras

utifrån en föreställning om att initiativen ska komma från barnen vilket innebär att barn inte vill bli störda av vuxna. Därför bör barnen inte heller påtvingas kunskap. Argumentet baseras på ett synsätt som ligger i linje med barnträdgårdarna och daghemmens sätt att betrakta den fria leken som barnens egen och är fri från vuxna. Den ligger också i linje med principen om den efterföljande guidningen.

Min tolkning är att pedagogerna inte betraktas som fullvärdiga lärare i en gemensam skolkultur där läraren har som främsta uppgift att stödja barns lärande. De betraktas inte heller som pedagoger enligt den förskoletradition som innebär *att förena* omsorg med lärande. TINA och SIV beskriver att när strukturella hinder föreligger åsidosätts pedagogiken. Situationen löses i stunden vilket innebär att personalbemanning och hushållsarbete går före att stödja barns lärande. Arbetsuppgifter som att städa och hantera disk tar tid från barnen och medför dåligt samvete, yrkesidentiteten utmanas. Pedagogerna har arbetsuppgifter som liknar en vårdnadshavares och uppgifter denne har i hemmet. Arbetsuppgifter som betonar att förskolan inte enbart ses som en del av utbildningssystemet, den har också till uppgift att ersätta föräldrarna även i andra hemlika situationer. Att synliggöra och ge individuella barn närhet och stimulans hinns bara med när en minskad barntäthet medger det. Min tolkning är att pedagogerna har svårt att godta en motivering för en minskad ambitionsnivå. De tycks utmanas i att uppfylla yttre och inre krav på vad yrkesrollen innebär, om förskolan ska ses som en fullvärdig medlem i utbildningssystemet eller som en egen kultur där omvårdnad och lärande integreras.

Nedanstående episod visar exempel på att pedagogerna inte bara utmanas när förskolans verksamhet ses som en ersättning för hemmet utan också när förskolans filantropiska arv visar sig i den dagliga verksamheten. Likheten med barnträdgårdsledarinnans uppgift att åstadkomma kreativa lösningar trots avsaknad av ekonomiska medel (Tallberg Broman, 1995; Kihlström, 1995) återfinns också i de studerade förskolornas vardag.

Förskolan en filantropisk verksamhet

Pedagogerna på Hjortronets förskola är i färd att återuppta ett planeringsarbete om verksamhetens temaarbete om bokserien Alfons Åberg. Pedagogerna motiverar temat med att barnen har behov av fördjupad språklig

och social kunskap. Ett annat argument som framförs är att pedagogerna noterat att bokserien ofta efterfrågas av barnen. Planeringsarbetet har pågått under en längre tid än vad som ursprungligen var tänkt. Starten för temat har skjutits upp på grund av personalbrist. Tiden har av pedagogerna istället använts till ytterligare observationer av vad inom temaområdet som fångat barnens uppmärksamhet. Ett annat fokus för pedagogernas diskussioner har varit vilket fysiskt material som bedömts som nödvändigt med tanke på att bidra till autentiska konkreta upplevelser och stödja det språkliga lärandet. Vid ett planeringstillfälle tre månader tidigare diskuterades exempelvis möjligheten att låna Alfons Åbergböcker på olika språk.

När vi kommer in i handlingen deltar LINA, VERONICA och SANDRA i ett planeringsmöte. De har just avslutat en diskussion om hur arbetsuppgifterna ska fördelas eftersom tre av pedagogerna är frånvarande. Vid dagens möte uttrycker pedagogerna att de hoppas att alla är tillbaks nästa vecka eftersom de tio veckor in i terminen fortfarande inte kunnat påbörja Alfons Åberg-temat på grund av att personal saknats. Under planeringstillfället inleds en diskussion om material till temat.

LINA berättar att barnen på Lingonet har pratat om att de vill kunna gå i en Alfons-koja så den måste nog vara så stor att vi behöver ha den utomhus även om vi tänkt ha den inomhus. LINA berättar att de hade tänkt använda sig av tyg i konstruktionen. Nu när barnen vill ha en större koja som kräver att den är utomhus så bedöms inte tyget som funktionellt. Diskussionen leds in på hur de ska kunna skaffa virke till kojans. De diskuterar vilka privata kontakter de har med snickare och om de själva har spillmaterial från renoveringar hemma. En undran om det finns verktyg så det räcker på förskolan diskuteras också. Eventuella inköp diskuteras däremot inte.

Idén till kojbygget visar sig komma från sagan ”Aja baja Alfons Åberg” och diskussionen leds in på olika sagor. ”Har någon varit på biblioteket och sett om det finns något extramaterial nu när Alfons Åberg firar 40 år”? frågar VERONICA men möts av ett skratt från de andra. LINA svarar skrattande. ”Men vi har ju bara fått ihop dagen, nu den fjärde mars börjar vi från början. LINA lägger till ”det är ju inte så att ambitionerna inte finns, det har bara inte gått.” VERONICA håller med.

Vi behöver också Alfons Åberg-dockor till projektgrupperna, vi skulle behöva tre stycken, säger VERONICA. Hur ska vi kunna få pengar till det? De kostar 180 kr styck. Kanske kan vi göra som med barbie-

dockorna, samla in pengar från personalen? Det blir i alla fall inte bra om vi försöker sy en själva.

Jag ber dem förtydliga vad de menar med att samla in pengar från personalen och får till svar att pedagogerna även vid ett tidigare tillfälle skänkt pengar genom att betala med privata medel. ”Det ska man ju inte göra, men vad gör man?”

(Fältanteckningar, Hjortronets förskola, 2013-02-25)

Exemplet visar att idén om att förskolan betraktas som en filantropisk verksamhet delvis kvarstår. Ekonomiska hänsynstaganden sätts i förhållande till pedagogiska intentioner. Vad som ses som väsentligt och hur det värderas kan skilja sig mellan olika aktörer (Rogoff, 1995). Pedagogerna utmanas i att finna lösningar på ekonomiska problem för att kunna forma intressanta och lärorika aktiviteter. I episoden synliggörs att pedagogerna har en idé om att bevaka att kojan blir på det sätt som barnen önskar. LINA berättar att hon i ett samtal med barnen hört att de vill kunna använda kojan på ett sätt som inte överensstämmer med pedagogernas tidigare planering. Genom att föreslå en förändrad planering bevakar pedagogerna att kojan fortfarande är intressant för barnen, men noterar att detta kräver ett annat material som pedagogerna inte har tillgång till. Att frångå barnens önskemål och forma en fysisk miljö utan hänsyn till barnens idéer tycks inte vara ett alternativ. Det diskuteras inte. Istället inleds en diskussion om hur de ska forma en miljö som tar hänsyn till barnens önskemål.

Det som händer är att pedagogerna utmanas att lösa ekonomiska hinder trots att tiden är avsatt för pedagogiska diskussioner. Diskussionen får på så sätt ekonomiska snarare än pedagogiska förtecken. VERONICA överväger men förkastar ett alternativ om att försöka tillverka egna dockor. Pedagogerna har identifierat en gemensam utgångspunkt för projektet. En utgångspunkt som både kräver fysiska redskap och personella resurser. Pedagogerna beskriver att det pedagogiska temaarbetet skjutits upp flera månader eftersom personaltätheten varit otillräcklig under en längre period. En otillräcklighet som lett till att pedagogerna inte bara i den pågående diskussionen minimerat det pedagogiska innehållet och troligtvis istället riktat den mesta uppmärksamheten mot omsorg, inte omsorg och lärande. ”Vi har bara fått ihop dagen”. Det visar också att pedagogerna är beredda inte bara att åsidosätta pedagogiska diskussioner och ändra planeringen utan också titta

medel av kollegor. Ett tillvägagångssätt som påminner om barnkrubbans filantropiska verksamhet där pedagogerna var hänvisade till privata donationer (jfr Tallberg Broman, 1995; Kihlström, 1995).

Att bevaka och förverkliga lustfyllt lärande framställs alltså som en ekonomisk utmaning. Det föregående exemplet visar hur strukturella hinder motverkar möjligheten till att förverkliga lärande som förenar barns intresse och verksamhetsmålen – även om pedagogerna använder situationen och iscensätter en annan form av lärande. I denna situation går pedagogerna ett steg längre: de är beredda att också göra privata, ekonomiska insatser och utnyttja personliga kontakter för att överbrygga strukturella hinder i syfte att möta barn intresse och behov av lustfyllt lärande.

Ett vanligt förekommande inslag i förskolans vardag är att barnen samlas i gemensamma aktiviteter där olika typer av diskussioner förs. Denna samling är också beroende av de strukturella villkoren då dessa bidrar till att avgöra gruppstorleken för samtalet. En större grupp skulle kunna medverka till ett uppmärksammande av demokratiska spelregler och jämlikhet. Exempelvis kan den uppmärksamma barnen på att det ibland är nödvändigt att åsidosätta egna intressen som talutrymme, till förmån för andra. Följande exempel visar dock att förskolans tradition av att sätta jämlikhetsarbetet i fokus också kan vara en utmaning.

Förskolan som ett led i jämlikhetsarbetet hotas

TINA inleder aktiviteten leksaksdag som har dubbla syften. Enligt pedagogerna är idén att barnen ska lära sig prata inför en grupp samtidigt som pedagogerna får kunskap om vilka leksaker barnen intresserar sig för. TINA ansvarar själv för den förestående aktiviteten med barngruppen medan hennes kollegor är upptagna med andra åtaganden.

TINA – Men, då är det ju såhär. Kommer ni ihåg när vi började med vår leksaksdag? Så var det ju så att alla fick komma fram och berätta om sin leksak. Men då kom vi ju in på att nu när det är så många barn, så tar det väldigt lång tid så till slut så tröttnar man lite på det. Så nu har ju vi bestämt.

Edvin – Man somnar.

TINA – Kan det vara ibland också faktiskt. Men vi har ju bestämt, att hur många är det som ska få visa varje gång?

Barnen i kör – tre.

KAPITEL 6 GUIDNINGENS DELTAGANDE SAMSPEL

TINA – Tre, precis. Och nu har vi en lista här, jag ser att Linnea, har du någon leksak med dig idag?

TINA fortsätter att berätta vilka barn som står på tur enligt listan.

Svea – Jag får aldrig visa.

TINA – Jodå, det blir din tur också, Svea.

Barnen för flera samtal samtidigt om hur många gånger de visat sina leksaker.

(Videoinspelning, Backens förskola, 2014-03-11)

Jämlikhetsdiskussionen handlar om att individer ibland får ge avkall på sina intressen till förmån för andra. TINA och de barn som uttrycker sig tycks vara eniga om att det är tröttsamt att lyssna på alltför många redovisningar, men att det är intressant att själv presentera. Det ursprungliga sättet att organisera aktiviteten riskerade att leda till ett ointresse bland vissa barn. Edvin påpekar att det olustiga i att lyssna på för många redovisningar medan Svea framhåller att det aldrig blir hennes tur att tala. Båda framför att de är intresserade av att berätta om sin egen leksak men ointresserade över att lyssna och vänta på sin tur. Utmaningen här tycks inte vara att få barns intresse att möta pedagogernas idé om att stötta barnens kommunikativa lärande. Utmaningen består istället av att lösa strukturella hinder om att fördela talutrymmet så att enskilda barn får möjlighet att tala, men slipper att vänta på sin tur allt för länge när barnen stötts i att tala i en större grupp. Att fördela ordet rättvist mellan gruppens tjugotre barn samtidigt som enskilda barn ges ett inte alltför begränsat talutrymme medför utmaningar på hur aktiviteten ska planeras och genomföras.

Pedagogerna har för att lösa de strukturella hindren utmanats att genomföra aktiviteten på ett nytt sätt. De har infört en talarlista för att fördela talutrymmet. Situationen är en utmaning för pedagogerna, att hantera ett praktiskt problem, men den är också ett exempel på hur en problematisk fråga modifieras till en demokratisk fråga – och möjlighet. Barnen görs medvetna om problemet och bidrar till en gemensam lösning. Ett av barnen, Svea, inordnar sig dock inte i beslutet utan protesterar, men pedagogen bemöter henne genom att visa att hon inte är exkluderad.

Sveas uttalande tyder på svårigheter att uppmärksamma sättet att organisera aktiviteten som ett led i jämlikhetsarbetet. Hon tycks inte vara övertygad om att talarlistan är ett bra hjälpmedel. Hon uttrycker att det tar lång tid, det blir aldrig hennes tur att visa. Barnens autonomi måste begränsas och leder till kompromissen att tre barn får möjlighet att presentera sin leksak. Att låta alla tala är inte möjligt enligt TINA och Edvin. Kompromissen innebär också att pedagogernas målsättning får stå tillbaka. Barnen får färre möjligheter att prata i den stora gruppen vilket leder till ett mer begränsat urval av de leksaker barnen intresserar sig för. Även om pedagogerna får möjlighet att guida mot demokratiska lösningar, går det ifrågasätta om alla barn får en positiv erfarenhet av problemets lösning. Däremot är det svårt att hävda att barnen uttrycker att väntan är lustfylld. Sättet att guida barnen blir därmed också problematiskt.

Ett annat problem är att pedagogernas ursprungliga målsättning får åsidosättas. Pedagogerna utmanas i att guida mot lärande i demokratiskt förhållningssätt snarare än lärande i kommunikation eftersom det förhindras av strukturella faktorer. Kompromisslösningarna kräver inte bara att barn som ger uttryck för att vilja prata får vänta på sin tur. Aktivitetens idé var att skapa utrymme för gruppens mer tystlåtna barn. Det vill säga de barn som utan pedagogernas hjälp riskerar att åsidosättas. Kompromisslösningen kom att innebära att även tystlåtna barn gavs färre tillfällen att stärka sitt tal i grupp.

Episoden visar exempel på att barn och pedagoger kan ha ett gemensamt fokus, men att strukturella hinder står i vägen. Ovan framgår det att varken pedagoger eller barn tycks vara nöjda med sättet att guida mot lärande när det skapar ett intresse hos barnen som är en följd av sättet att organisera aktiviteter i en stor grupp. Pedagogerna har en intention att stödja barnen i att samtala i en större grupp samtidigt som barnens väntan ses som en svårighet när det gäller enskilda barns talutrymme.

Nedanstående episod exemplifierar hur pedagoger försöker lösa strukturella hinder med hjälp av en intressant inramning för att rikta fokus mot det centrala innehållet som ligger i linje med förskolan som en del av utbildningssystemet. Risken finns i nedanstående situation liksom i den ovanstående, att väntan leder till situationer där pedagogerna istället för att rikta uppmärksamheten mot det centrala innehållet, det vill säga stödja

barnens språkliga lärande, får rikta fokus mot att få barnen att hålla sig till sociala spelregler. Pedagogerna löser situationen i linje med Frøbels (1826/1995) idéer där guidning mot seriösa innehåll lockas och bäddas in i en lustfylld inramning. Ett tillvägagångssätt som också avser att engagera barnen och som medger ett språkligt fokus, det vill säga kunskap som förskolan ska prioritera, då förskolan ses som ett led i utbildningssystemet.

Förskolan som en del av utbildningssystemet och som egen kultur

I ett avslutande samtal på Backens förskola diskuterar pedagogerna hur de utvecklat en strategi för att fördela talutrymmet på ett mer rättvist sätt mellan barnen.

ERIKA – Och jag vet inte om du har sett när vi har veckans vetenskapliga fråga när de fick den där magiska stenen som de håller i?

I – Nej.

ERIKA – Den har vi infört på sistone. Den är till för barn som tar lite tid på sig. Har kanske svårt att formulera sig med en gång. Då får de sitta och hålla den där i handen. Och vi har faktiskt märkt, inte på alla, men vissa av de här tystare barnen. Att det hjälper dem att komma på det de vill formulera ihop. För vi är ju olika där. Så en del är jättesnabba och det gäller, ja, ja, ja, vänta lite. Vi ska lyssna på dig, men samma person kan inte alltid vara först. Nej, för det är inte heller rättvist. Utan vi försöker få den där spridningen. Och att de ska ha lust. Att de ska känna att det är värt. Även om jag tar lite tid på mig själv och pratar högt så är det som jag säger värt att lyssna på. Det är det vi vill att barnen ska känna.

SIV – Och sen samtidigt är, precis som du sa innan. Det är svårt att särskilja mellan dem. Att ha inflytande i sociala samspel med andra. Jag menar det där som vi försöker jobba och hålla balansen. Någorlunda som det går. Att eh, du som individ har rätt och säga vad du vill. Ställa dina frågor, försöka påverka situationen, men det ska vara i samspel med andra som är här. De som också vistas här. Det är det som vi försöker.

(Videoinspelning, Backens förskola, 2014-06-09)

Episoden visar att en artefakt används för att locka de mer tystlåtna barnen att våga prata i gruppen. Pedagogerna försöker upprätthålla en balans mellan barnen i gruppen. Det betyder alltså att pedagogerna inte bara uppmärksammar de barn som på eget initiativ ger uttryck för att de vill tala. Pedagogerna har också ett ansvar för att låta de mer tystlåtna barnen få utrymme. Något som kan betraktas som väsentligt inte bara ur jämlikhetssynpunkt utan också språkligt. ERIKA berättar att det handlar om

att skapa ett rättvist utrymme och att barnen ska få känna att andra vill lyssna på dem. SIV beskriver att det är viktigt att barnen ges möjligheter att uttrycka egna åsikter och vågar påverka. Förskolan har som del av utbildningssystemet i uppdrag att guida barn mot kunskap om hur de kan uttrycka sina idéer och åsikter.

Pedagogerna löser problematiken genom att skapa utrymme med hjälp av en artefakt. Ett redskap som gör det möjligt att markera vem som har ordet utan att verbalt peka ut vilket barn som har, respektive inte har, rätt att uttrycka sig. Genom att tillföra den magiska stenen kan det betraktas som mer spännande och intressant att få tala vilket också kan leda till erfarenheter om att gruppens andra barn lyssnar på dem. Tillvägagångssättet ligger i linje med Frøbels idéer om att skapa en spännande inramning utan att utelämna eller disciplinera barnen. Ett tillvägagångssätt som kan jämföras med barntädgårdarna där barnen fick lära sig moral med hjälp av sångtexter för att undvika disciplinering. Barnens lärande stöds samtidigt som risken för utpekande minskas. Sammanfattningsvis stöds alltså både idén om förskolan som en egen kultur där seriösa budskap bäddas in i en spännande utformning och att förskolan kan betraktas som en del av utbildningssystemet som tar ansvar för barns språkliga kunskapsutveckling. Lustfylldheten kan, vilket framgår nedan, dock också vålla problem.

Att forma en lagom seriös och lustfylld lärmiljö

Den mellanmännsliga nivån har kontakt med den individuella nivån enligt Rogoff (1995). Detta innebär här att inte heller de didaktiska utmaningarna kan ses isolerat. Sättet att bemöta barnen kan jämföras med Vygotskijs (1930/1978) sätt att se på den proximala utvecklingszonen, ZPD. En zon som Rogoff betraktar som en utgångspunkt för idén om det mellanmännsliga mötet och som sätter fokus på det individuella. Pedagogen behöver, enligt mitt sätt att förstå ZPD, möta barnet på en individuell nivå i en ”zon” som barnet finner lagom intressant. Det vill säga varken så rolig att det blir oseriöst eller så ointressant att barnen slutar engagera sig för att skapa ett intersubjektivt möte. I guidat deltagande koordineras gruppens resurser enligt Rogoff. Detta betyder också att kulturella och sociala värden har en vägledande funktion för individen. En utmaning pedagogerna ställs inför är att koordinera gruppens resurser och bemöta individuella barn som individer.

Situationen ska vara lagom intressant för hela gruppens barn. För att engagera barnen bäddas ibland ett seriöst budskap in i en lustfylld inramning vilket kan skapa viss osäkerhet om vilket som bör betraktas som det centrala budskapet. Detta innebär dessutom att pedagogerna utmanas att tillvarata barnen som personer utan att riskera respekten för barns integritet.

Att ena barn och pedagoger om vilket innehåll som bör ses som centralt i ett intersubjektivt möte och därmed också har företräde i en situation där många olika erbjudanden ges kan vara problematiskt enligt resultatet i föreliggande studie. Att förskolans aktiviteter har en lustfylld inramning samtidigt som barnen guidas mot seriöst kunskapsinnehåll är ett kännetecken för förskolans kultur. Resultatet visar dock att lustfylldheten inte bara ses som odelat positiv, lustfylldheten tycks också kunna skapa problem. Förskolan är en seriös del av utbildningssystemet och bör därför tas på allvar. Det framkommer att pedagoger utmanas att sätta gränser för hur lustfylld respektive seriös, en aktivitet kan betraktas.

Pedagoger stävjar individuellt kolossalt engagemang

Tidigare har jag redogjort för att bakgrunden till aktiviteten ”Veckans vetenskapliga fråga”, dels är att pedagogerna vill uppmärksamma barnens seriösa frågor och dels har ambition att guida barnen mot att våga tala i en stor grupp. Barnen har vid det nedanstående tillfället gett förslag på olika hypoteser till Victors fråga ”Varför kan man inte dö först och sedan leva?” Adrian är, när vi kommer in i handlingen i färd att föreslå en lösning på problemet vilket leder till ett stort engagemang hos barnen.

Adrian – Varför kan man inte bara vara experiment bara och. Och sen bara göra en dryck och sen får man och sen tar ända till jobbet och sen bara hålla på drycken så blir man levande igen?

SIV – Jaha, du menar att man kunde hitta på sådan där medicin, eller sådan dryck?

Adrian – Mm.

SIV – Det är en bra grej.

ERIKA - Det är många som har funderat på det må du tro Adrian.

SIV – Jaa, men du kan kanske bli en sådan forskare som forskar och experimenterar.

Casper – Jag ska.

SIV – [SIV pekar på Casper och Adrian.] Ni kan ju jobba ihop.

Adrian – Ja, Casper, då ska jag göra en (ohörbart)

Casper – Då ska jag göra en...

”VI KAN INTE BARA UTGÅ FRÅN BARNENS INTRESSE”

Viggo – Och jag ska också bli forskare!

[Flera barn uttrycker samtidigt att de också vill bli forskare.]

SIV – Hsch, vänta lite, men vänta lite, Casper

Casper – Då ska jag göra en liten så man inte blir sjuk.

[Flera barn pratar samtidigt.]

ERIKA – Ja, men nu var det...

SIV – Ja. Viggo har inte fått chansen och svara.

Samtalet om att utveckla en medicin avslutas. Viggo berättar om sin hypotes om varför man inte kan återuppstå. Diskussionen avslutas med att ERIKA läser upp anteckningarna om barnens hypoteser.

(Videoinspelning, Backens förskola, 2014-03-06)

När Adrian presenterat sin idé väcks barnens intresse för att berätta. Att våga tala inför gruppen är som tidigare framgått, en betydande anledning till formandet av denna aktivitet. Det innebär att det sker ett möte mellan barnens intresse och pedagogernas intentioner, barnen vill tala i gruppen. Dessutom finns ett möte mellan det innehåll som barnen vill prata om med kunskap om natur enligt läroplanen, om än i fiktionens form. I guidningsprocessen sker ett utbyte och koordinering av gruppens tillgängliga resurser (Rogoff, 1995). SIV tar tillvara på barnens erbjudande och lockar mot förståelse för att det barnen riktar uppmärksamheten mot också kan innebära ett framtida yrkesliv. Adrian, Casper och Viggo är några av de barn som inspireras av SIVS uttalande och uttrycker ett intresse för att arbeta som forskare. Att de lockas in på det tankespåret blir dock ett problem. De tycks bli alltför exalterade och tystas ner eftersom de tycks vara uppfyllda av att vilja berätta och därför har svårt att vänta på sin tur. Barnens exalterade intresse blir här en utmaning för pedagogerna. SIV och ERIKA hjälps åt och försöker få Casper att vänta med att berätta. Pedagogerna betonar att frågor om rättvis fördelning av ordet har företräde vilket innebär att annan kunskap istället åsidosätts. Casper fortsätter att prata och berättar att han vill utveckla en kraftfull medicin som gör att man förhindrar sjukdom, det vill säga han svarar på ett erbjudande han lockats till att utveckla, men får ingen respons på det. Ordet lämnas över till Viggo. SIV motiverar handlingarna med att Viggo inte fått chans att berätta. Rättvist talutrymme har företräde och kan som här medföra att engagemanget dämpas.

Pedagogerna utmanas med att både fördjupa diskussionen om medicin med Casper och att låta någon annan tala. Pedagogerna måste alltså förhålla sig både till det som kan betraktas som en rättvis fördelning av ordet, det vill säga

guidning mot demokratiska frågor och guidning av kunskaper inom det område barnen riktar sig mot. Att pedagogerna fokuserar på att alla ska få tala medför att Casper och Adrian tystas ner. Pedagogernas intention att barnen, det vill säga de barn som inte nyligen uttryckt något, i gemensamma aktiviteter ska lära sig att våga tala i grupp blir därmed också viktigare än att ge svar på Victors fråga om varför man inte kan återuppstå. Samtidigt som pedagogerna fördelar ordet mellan barnen åsidosätts även det naturvetenskapliga innehållet. Samtalet om vilken nytta medicin kan göra och barnens framtidsplaner rinner ut i sanden varpå diskussionen byter riktning. Kännetecknande för situationer liknande denna, när flera barn visar ett stort engagemang, är att samtalet modifieras på ett sätt som gör att guidningen inte fördjupas. Istället begränsas talutrymmet till förmån för samtal med andra barn. Ett samtal som kan ta en helt annan riktning, men som trots det stödjer idén om att alla ska våga tala i den stora gruppen. Den slutsats som kan dras är att pedagogerna utmanas när barns engagemang blir för stort.

I likhet med Frøbels idéer visar resultatet att pedagogerna skapar situationer som bidrar till intressant lärande genom att skapa en lustfylld inramning där det finns dolda budskap för att skapa engagemang. I vissa situationer tycks pedagogerna utmanas när de å ena sidan ska styra barnen mot insikten om att det centrala innehållet består av ett seriöst budskap samtidigt som det å andra sidan är inbäddat in i en lustfylld inramning.

Den lustfyllda inramningen kan konkurrera med verksamhetsmål

Efter lunchen läser ERIKA boken "Se dig för Willy" för några barn. Detta är en bok som Rasmus har valt. Boken beskriver på ett skämtsamt sätt att musen Willy inte lyssnar på sin mamma.

ERIKA - "Krasch, duns, pladask". Det var vad som hände. Oj, oj oj mamma, sa Willy. Åh, Willy sa mamma. Varför hör du inte vad jag säger?"

Helmer - Musar kan inte simma. [Helmer gestikulerar som om han gjorde "hundsim".]

ERIKA – Möss? Kan de inte simma?

Helmer – Mus.

ERIKA – Ja, en mus och flera möss.

Helmer – De kan inte simma. [Helmer utför hundsimrörelser på nytt, men nu lite större.]

ERIKA – Tror du inte det?

”VI KAN INTE BARA UTGÅ FRÅN BARNENS INTRESSE”

Svea – Jo, de kan simma så här. [Svea gör rörelser med armarna som om hon simmade bröstsimtag.]

ERIKA – Kan de simma bröstsim, jag vet faktiskt inte hur det ser ut när de simmar. Jag tror inte jag har sett när någon mus simmar.

Helmer – Men...

[Vilhelm ställer sig upp i soffan och gör crawl-rörelser.]

ERIKA – Mm, sätt dig ner Vilhelm.

Vilhelm – Så som min pappa gör.

ERIKA – Mm, upp, upp upp, på rumpan.

[Vilhelm sätter sig.]

ERIKA – Så jag.

Svea – Jag gör så här, ligger på...

ERIKA – Men nu ska ni få höra. ERIKA återgår till sagan som hon en stund senare kommenterar.

ERIKA – "Krasch, duns, pladask. Ajajaj mamma sa Willy. Ojoj Willy sa mamma. Om du ändå kunde höra vad jag säger." Jag tror att han hör, men jag tror att han glömmer bort, vad tror ni?

Vilhelm – Jag tror han inte hör fast han inte (gör som mamman säger – min tolkning).

ERIKA håller med Vilhelm och fortsätter läsa om hur Willy inte lyssnar på sin mamma när Svea fyller i texten.

Svea – Krasch, duns, pladask.

ERIKA skrattar och fortsätter läsa.

ERIKA – "Ojoj mamma, sa Willy. Oh Willy, sa mamma när hon tagit fram en handduk. Om du ändå kunde höra vad jag säger. [ERIKA visar bilderna för barnen.]

Svea – Han är rolig.

ERIKA - [ERIKA skrattar.] Tror du mamma tycker det är lika roligt?

Svea – Nej

ERIKA – Nej, du tror inte det. Det tror inte jag heller.

ERIKA fortsätter att läsa.

(Videoinspelning, Backens förskola, 2014-03-28)

Inledningsvis visar ERIKA följsamhet mot barnens egna initiativ. Hon guidar både mot språklig kunskap om vad möss kallas i flertal och fångar upp en naturvetenskaplig/fiktiv fråga om möss kan simma. Därefter tycks hon ha svårt att guida vidare. När barnen engagerar sig i frågan och illustrerar olika samsätt med kroppen tycks ERIKA se ett behov av att stävja barnens engagemang. Hon ber dem att sätta sig och fortsätter att läsa sagan. Hon riktar alltså uppmärksamheten mot bokens innehåll på ett sätt som stämmer överens

med hennes idé om aktivitetens innehåll. Frågan om ifall möss simmar och i så fall hur, lämnas obesvarad.

Situationen visar att ERIKA med hjälp av bokens handling guidar mot budskap om socialisation och respekten för andra, att lyssna och ta råd av andra samt inte alltid göra som man själv vill. Ett budskap som tycks delas med Vilhelm då han kommenterar om huruvida bokens karaktär Willy hör vad mamman säger. ERIKA bejakar att det stämmer och guidar på så sätt mot verksamhetsmålet.

Att Svea kommenterar att Willy är rolig blir däremot en utmaning för ERIKA eftersom bokens budskap är seriöst menat. ERIKA guidar Svea mot det centrala verksamhetsmålet genom att rikta uppmärksamheten mot empatin för mamman. Hon frågar Svea om bokens karaktär såg händelsen som ett skämt. Bokens skämtsamt lustfyllda inramning blir på så sätt ett hinder för lärandet av det seriösa budskapet vilket gör att ERIKA utmanas att tillrättavisa Svea. En tillrättavisning som kanske snarare kan betraktas som en uppmärksamhet mot det centrala. ERIKAS skratt tyder även på att en bekräftelse av att situationen också har ett lustfyllt fokus. ERIKA riktar uppmärksamheten mot att situationen i boken kan vara svår att tyda.

I ena stunden guidas barnen alltså genom boken mot en lustfylld fiktiv värld som innebär att möss lever ett förmänskligt liv. Barnen guidas även mot seriös kunskap om sociala relationer. När Svea i ett spontant uttalande poängterar bokens skämtsamma, fiktiva lustfylldhet utmanas ERIKA. Hon kommer i kläm mellan den fiktiva inramningen och det seriösa budskapet. Den slutsats som dras är att en seriös bok med skämtsam inramning kan locka barnens uppmärksamhet i olika riktningar vilket kan leda till utmaningar i pedagogers guidning.

Pedagogerna utmanas även i att forma aktiviteter som är intressanta inte bara för enstaka individer, utan för gruppen som helhet. Strävan tycks vara att det ska vara lustfyllt för alla. Samtidigt finns en idé utifrån styrdokumentens verksamhetsmål om att ta vara på barngruppens olikheter och på så sätt skapa fler perspektiv.

I nedanstående exempel visar att ERIKA ställs inför ett dilemma där hon utmanas att både bejaka några barns naturvetenskapliga intresse, men också att ta hänsyn till frågor om demokrati och vad gruppen som helhet kan betrakta som intressant. Genom guidat deltagande koordineras gruppens alla tillgängliga resurser (Rogoff, 1990).

Koordinering av individuella intressen i gruppen

Efter lunchen delas barnen in i olika grupper. En pedagog vilar middag tillsammans med de barn som ska sova och de andra två läser för de barn som är vakna. Några barn får lyssna på en kapitelbok medan andra får lyssna på olika bilderböcker. Idén är att stödja barns sociala och språkliga utveckling men även att diskutera viktigt innehåll som tas upp i boken. ERIKA ansvarar idag för att läsa en bilderbok i ateljén efter lunchen när det är dags att besluta vilken bok som ska väljas idag. Barnen får komma med olika förslag. Vilhelm, Rasmus och Helmer har valt faktaböcker om djur. Böcker som handlar om hajar respektive dinosaurier. Svea och Alva har valt sagoberättelser. Detta innebär alltså att barnen framför olika idéer om vilken bok som ska läsas idag.

ERIKA – Orkar ni verkligen höra den... [Håller i boken ”Dinosaurier och andra förhistoriska varelser.]

Svea – Nej. [Svea skakar på huvudet.]

ERIKA - ... en hel bok med fakta.

Flera barn pratar samtidigt.

Helmer – Jag orkar, jag orkar.

Svea – Inte jag. Inte jag.

ERIKA - Nähä, det tror inte jag heller.

Vilhelm – Jag orkar den här längst bak.

ERIKA – Jaha, ni orkar er egen bok menar ni.

Svea – Jag orkar inte något fäcka (fakta, min tolkning).

ERIKA – Nej, kan ni välja en bok till då både Vilhelm och Rasmus och Helmer, så får vi väl se här vad det blir.

Vilhelm, Rasmus och Helmer hämtar andra böcker som de lämnar över till ERIKA. Med hjälp av en ramsa väljs boken ”Godnatt Alfons Åberg”.

(Videoinspelning, Backens förskola, 2014-03-28)

Att koordinera gruppens resurser handlar här om att hitta likheter snarare än att se gruppens olika resurser som en tillgång vilket får effekter på vilka kunskaper som lyfts fram. När ERIKA uppmärksammar vilka böcker barnen valt påpekar hon att det finns en intressekonflikt i gruppen. En konflikt som

samtidigt också innebär att boken genom dess utpekande funktion mot skönlitteratur respektive naturvetenskap kan ge konsekvenser för mot vilket kunskapsområde samtalet förs. Bokvalet avgörs inte utifrån kunskapsområde utan av hänsyn till vad gruppen som helhet finner intressant. När Svea bekräftar ERIKAS antagande för att det finns en intressekonflikt får de barn som valt liknande böcker i uppgift att välja en annan bok. Barnen tycks vara införstådda med att bokvalet omfattar rutiner som kan kräva förhandlingar i gruppen. Utan att kommentera går de barn som valt böcker med naturvetenskapligt innehåll och väljer nya böcker när ERIKA ber dem.

Den kompromisslösning barnen står inför är att föreslå en bok som passar hela gruppen. ERIKA koordinerar gruppens resurser och riktar uppmärksamheten både mot barnens individuella och gemensamma intressen. Åter riktas uppmärksamheten mot att koordinera intressekonflikter i gruppen för att skapa en ömsesidighet. Jämlikhetsarbetet är en väsentlig del i förskolans tradition. En ramsa avgör bokvalet. Genom att fokusera på demokratiska principer upprätthåller ERIKA idén om att respektera barns olikheter samtidigt som hon bidrar till att ge barnen verktyg för att kunna hantera intressekonflikter. Konsekvensen av agerandet blir att några barn behöver kompromissa med sina val. Barnen tycks vara införstådda i idén om att jämlikhet ibland kräver kompromisslösningar. I detta exempel har idén om förskolan som en del av jämlikhetsarbetet en större tyngd än förskolan som en del av utbildningssystemet och prioriterad kunskap.

En annan utmaning som också berör lustfyllt lärande är att guida mot kunskap utifrån den specifika barngruppen samtidigt som barnen inte görs till objekt. Nedanstående exempel belyser hur pedagogerna talar om jämställdhet genom att motverka stereotypa könsroller inom teknik, men också i vardagliga situationer.

Att bädda in budskap av respekt för det individuella barnets integritet

Under planeringstillfället diskuterar pedagogerna en film de tittat på tillsammans med barngruppen och som de uttrycker att barnen nog skulle vilja se igen. Det är en film där huvudpersonerna är tekniskt kunniga flickor i prinsesskläder. Pedagogerna berättar att de noterat att några barn har svårt att acceptera att flickorna i filmen är duktiga på teknikområdet. Pedagogerna beslutar sig för att visa filmen för flickorna ytterligare en gång för att stödja

”VI KAN INTE BARA UTGÅ FRÅN BARNENS INTRESSE”

deras intresse för teknik utifrån en idé att bryta traditionella könsmönster. SIV berättar att två av pojkarna tycks ha särskilt svårt att acceptera att flickor är duktiga inom teknikområdet.

SIV – Att en tjej kan ha prinsesskläder men samtidigt vara intellektuell. Och göra sådana tester.

TINA – Ja, liksom klara det och lyfta. Ja, men det...

SIV – Det går inte ihop på något sätt.

ERIKA fortsätter att anteckna medan SIV berättar att hon deltagit i en värdegrundsdiskussion med representanter från andra förskolor.

SIV – Så vi skrev där att i vår grupp, den killen bemöts så väl även om han har klänningar och glittriga skor. Och det var fascinerande för de andra att höra. ”Säger de andra någonting?” Nej, de har åsikter säger jag. Typ Adrian som har lite extrema tankar. Men de talar aldrig om det, eller verbalt säger någonting. [TINA nickar.] Det är därför han (Helmer, mitt tillägg) känner sig trygg när han kommer in. Han sätter sig och är stolt över sin klänning. Eller skor eller strumpbyxor. Dagen efter kommer han med vanliga kill- eller pojkkkläder. Det är inga problem.

Pedagogerna fortsätter att ge exempel på hur väl han mötts av omgivningen när samtalet leds över hur pedagogerna själva agerat.

TINA – När han kom med någon tröja som var glittrig i hallen. ”Åh, titta så glittrig. Vet du vad Helmer? Jag älskar också sådant glitter och glamour.”

Pedagogerna ger fler exempel på att pojken undsluppit fördömande kommentarer från omgivningen.

(Videoinspelning, Backens förskola, 2014-03-24)

Ovan visas att pedagogerna utmanas i att bejaka barns rätt att vara den de är och att få barnen att utveckla liknande värderingar utan att samtidigt göra barn som i detta sammanhang befinner sig i en minoritet, till ett objekt. Pedagogerna lyfter fram vikten av att se barn som individer och att guida barnen mot att göra detsamma. Detta är ett exempel på respekten för ”individens frihet och integritet”, det vill säga så som det uttrycks i läroplanen för förskolan och i skollagen. Exemplet illustrerar också hur pedagoger bejakar barnets intresse och samtidigt betonar demokratiska värden i form av jämlikhet och jämställdhet.

Förståelsen för att flickor både kan bära prinsesskläder och vara intresserade av teknik beskrivs som en utmaning att hantera. Som jag förstår det vill pedagogerna motverka idéer om att en viss klädsel har ett samband med personliga förmågor. Diskussionen fortsätter om att guida och bevara integriteten.

TINA ger exempel på hur hon stöttar Helmer genom att bevara hans integritet avseende klädval. Hon berättar att hon påpekat att de har liknande klädsmaak och bejakar på så sätt hans integritet. Pedagogerna tycks möta Helmer som person utan att markera vad hon tycks betrakta som ett centralt budskap, att motverka stereotypa könsmonster. SIV berättar att gruppens åsikter utgör ett hot mot individen. Det finns barn som SIV uttrycker det, har ”extrema tankar”. Jag tolkar SIVS uttalande som att hon anser att åsikterna inte överensstämmer med förskolans mål och att de därför blir problematiska. Åsikterna bör inte spridas och uttalas bland barnen. I det pågående samtalet mellan pedagogerna tycks det handla om att skapa en samsyn runt var gränserna går och vad som enskilda individer har tillåtelse att uttrycka.

Att Adrian uttrycker, som SIV säger ”extrema tankar”, innebär också en värdekonflikt. Verksamhetsmålen betonar att pedagogerna ska medverka till att varje barns uppfattningar och åsikter respekteras. Att motsätta sig Adrians idéer blir därför problematiskt. Pedagogerna kan inte heller låta bli att reagera. Helmer har rätt att självständigt göra klädval, förskolan ska motverka könsstereotypa val. Pedagogerna hanterar utmaningen genom att bädda in budskap och bekräftelser av Helmers klädval som ett alternativ till att explicit ifrågasätta Adrians åsikter.

Både när det gäller om flickor i prinsesskläder kan vara intellektuella och om pojkar kan använda klänning beskriver pedagogerna att de bevakar värderingar som ligger i linje med nationella målformuleringar samtidigt som de slår vakt om barns integritet. Förskolan som en del av jämlikhetspolitiken bevaras och anpassas till aktuella situationer. Andra exempel, vilket jag kommer återkomma till nedan, visar att barnen ibland tycks ha svårigheter att reda ut vad som bör betraktas som en lustfylld fiktiv inramning respektive seriösa frågor. En annan tolkning skulle kunna vara att klädseln bidrar till liknande svårigheter för barnen även här. Att SIV uttalar ”det går inte ihop på något sätt” tyder på att barnen enligt henne behöver utveckla sina kunskaper om

jämlikhet. Vilka signaler flickorna i filmen ger är dock osäkert. Det pedagogerna diskuterar tyder på att prinsessklädseln sätter fokus på det ”flickiga”, men klädseln stöder inte nödvändigtvis idén om att barnen betraktar situationen ur ett genusperspektiv. Situationen skulle möjligen också kunna stödja idéer om att händelsen är fiktiv och har en skämtsam inramning. Den lustfyllda inramningen kan, som jag tidigare beskrivit, konkurrera med verksamhetsmålen. Av respekt för enskilda barns integritet kan dock värdeladdade mål ibland vara svåra att framhäva. Pedagogerna utmanas således att dra nytta av en intressant inramning för att inte utelämna barnen samtidigt som budskapen riskerar att gå förlorade när de bäddas in på ett lustfyllt sätt.

Att guida med hjälp av fiktion

Tillvägagångssättet med dolda budskap som bäddas in i en fiktiv inramning skiljer förskolan från flera andra skolformer som behandlar kunskap på ett systematiskt och avgränsat tillvägagångssätt vilket jag tidigare poängterat. Rogoff (1995) betonar att enskilda händelser inte uppstår ur ett vakuum utan är historiskt förankrade. Tidigare har jag redovisat att idén om att bädda in seriösa budskap i fiktiva artefakter ingår i förskolans tradition. Idéer om en romantiserad barndom gjorde det möjligt att med hjälp av sagor, sångtexter och rörelselekar leda barnen mot implicit kunskap om sådant som ansågs viktigt för barnen att förstå. Förskolans pedagoger har en tradition av att såväl observera och utgå från det barnen intresserar sig för och använda barns intresse som en lustfylld inramning i nya situationer med avsikt att skapa ett möte mellan barn och pedagoger.

Detta avsnitt avser att fästa blicken mot att fiktionen som centralt innehåll både kan stjälpas och hjälpa lustfyllt lärande och är beroende av kontexten. Problemen tycks böttna i svårigheter att enas kring vad det centrala kunskapsinnehållet utgörs av, kontra vad som bör betraktas som en intressant och lustfylld inramning. Det centrala innehållet kan således förstås på olika sätt av olika deltagare. För att illustrera detta får vi i ett tredelat avsnitt följa Gustav i mötet med pedagoger. Den första episoden exemplifierar hur Gustav betonar fiktiva inslag när han berättar om en konstruktion han tillverkat. Av exemplet framkommer det att barn och pedagoger riktar uppmärksamheten mot att fiktion är det centrala innehållet. Fiktionen tycks här stödja

verksamhetens mål om teknisk problemlösning. Den andra episoden ger exempel på att Gustav drar problematiska slutsatser om vad som bör betraktas som ett kunskapsbidrag respektive lustfylld inramning eller förklaringsmodell. I den tredje episoden illustreras att barnen utmanar pedagogerna i att reda ut vad som bör betraktas som en fiktiv lustfylld inramning respektive vad som ska förstås som ett kunskapsbidrag. Fiktionen och dess eventuella berättigande utmanar pedagoger när lustfyllt lärande ställs på sin spets.

Fiktion som lustfylld problemlösning

På Backens förskola berättar såväl barn som pedagoger för mig att det finns ett intresse för fiktion i gruppen. Fiktion ingår som en del i barns vardag. Flera barn ägnar sig åt olika aktiviteter som handlar om karaktärer hämtade från media. Gustav är ett av de barn som under studien vid upprepade tillfällen riktar uppmärksamheten mot och uttrycker ett intresse för fiktion. Flera gånger hör jag honom exempelvis diskutera datorspelet Minecraft och de superkrafter som karaktärerna i spelet kan erhålla.

En vecka innan nedanstående handling utspelas har barn och pedagoger diskuterat olika möjligheter att rädda valar från algblomning, det vill säga ett seriöst problem som kräver en kreativ lösning. I exemplet ”Att bejaka barns intresse för att engagera och sätta fokus på det centrala” framför barnen en idé att lyfta upp havets alla djur för att kunna spränga algerna utan att skada djuren. Nedanstående situation har sitt ursprung i det ovan nämnda exemplet. Gustav har med hjälp av en kreativ, teknisk lösning tillverkat en U-båt. När vi kommer in i handlingen är Gustav i färd med att berätta om alla funktioner som U-båten har för de andra barnen och pedagogerna i gruppen.

Gustav – Den, eh, där sitter en groda som äter flugor, och sitter på den kudden och det är en knapp. Och så, och så kan den studsa på kudden hit. Och det är en gris. Den kan skjuta laser. Och här får den fart, lilla båten. Här kan grodan åka rutschkana. Här är rutschkana, vattenkanal och här är vattnet och här är motorn och här är en krabbklo och så skjuter det. och så är det lava här i, där skjuter det, där brinner det i en grill. Här står man. Och där under och där. Där är det stenar som kan bli till ett monster och leva. Och här sprutar det, vad var det nu igen, vattenvågor ut här. Och här fångar man alla djuren. Och här sätter man in kolet så att det sprutar in där så där så. Och sen här är en stege så man kan klättra och kika. Och här sprutar det laser över hela staden då. Och här kan det bli till lavaboll, det

”VI KAN INTE BARA UTGÅ FRÅN BARNENS INTRESSE”

är där den kraschar med lite laserstrålar och här kommer det ut så blir det en lavaboll.

Såväl pedagoger och barn ställer frågor om olika funktioner U-båten har. Dock sker inget samtal om hur konstruktionen skulle kunna bidra till att hindra den ekologiska obalansen, det vill säga återknyter till den ursprungliga anledningen till U-båtskonstruktionen.

(Videoinspelning, Backens förskola, 2014-03-20)

Gustav uttrycker här att fiktion är en integrerad del i hans konstruktion. Han berättar att han byggt en farkost där grisar kan skjuta laser, grodor åker rutschkana och stenar kan bli monster och börja leva. Fiktionen bildar en lustfylld inramning åt berättelsen på olika sätt. Av episoden framgår det att Gustav använt sig av estetiska uttryckssätt, teknisk problemlösning och att han gett djur förmänskligade egenskaper. I denna episod blir på så sätt fiktionen med dess kreativa funktioner ett tydligt centralt innehåll som pedagogerna här har möjlighet att observera och identifiera som ett intresse.

Jag förstår ett av Gustavs uttalanden som att han återknyter till den tidigare aktivitetens diskussion om att rädda djuren från algbloomingen och hur bomber som ska spränga algerna kan bidra till problemets lösning. Gustav påtalar att han har en idé om hur djuren ska ”fångas” – något som jag tolkar som att han har en idé om hur djuren ska lyftas upp ur havet. Ett erbjudande som emellertid kan vara svårt att uppfattas i en konkret situation och som här inte bemöts av pedagogerna. Intressant är även att Gustav ”bäddar in” seriösa budskap om hur djuren ska räddas med en fiktiv inramning. Ett tillvägagångssätt som påminner om pedagogernas sätt att guida mot kunskap. Inte heller Gustav gör skillnad och uppmärksammar åhörarna på vad som bör betraktas som en kreativ teknisk utveckling och vad som bör ses som fiktivt och ouppnåeligt.

Att pedagogerna inte här begränsar fantasifulla inslag på liknande sätt som i aktiviteten ”Veckans vetenskapliga fråga” tolkar jag som att kreativitet och fiktion har ett nära samband också med tekniska lösningar. I teknisk problemlösning ingår att prova idéer utan att sätta onödiga gränser. Hans konstruktion kan dock även betraktas som en estetisk aktivitet. Gustav kan i denna situation liknas med en teknisk konstnär vars fantasi inte bör begränsas. Nästa episod belyser att Gustav åter riktar fokus mot fiktion, men då gör på

ett annat sätt. Snarare tycks han sätta fokus på fiktionen som en källa för kunskap.

Lustfylld inramning som en källa för kunskap

SIV läser boken ”Varning för köttgänget³” om dinosaurier för några av gruppens barn. Det är Viggo som bett SIV att läsa den bok som Malte lånat under ett besök på bokbussen. Detta betyder att situationen kan ses som ett resultat av att SIV bejakar det intresse som barnen av egen kraft har initierat. Boken kan beskrivas som en fantasifull faktabok då den både har naturvetenskapliga faktarutor och fiktiva inslag. Exempelvis illustreras evolutionen i veckodagar som dinosaurierna beskriver. SIV är, när vi kommer in i handlingen i färd att läsa och samtala om detta avsnitt när Gustav riktar uppmärksamheten mot bokens budskap.

SIV – Om man tänker på veckodagarna hur den var då. På måndag kommer den dinosaurien säger den ”Hoppa, Afrika åker iväg österut”. Och den dinosaurien säger; ”Usch, jag blir så trött på de här kontinentalförskjutningarna”.

Gustav kommenterar bilden där dinosaurien som är placerad i Sydamerika pratar med dinosaurien som står i Afrika.

Gustav – Varför stannade den bara?

SIV – Mm, vad sa du?

Gustav – Den skulle stanna där bak, det behöver du inte läsa.

Ett samtal om kontinentalförskjutningen inleds.

SIV – Ja och nu är det tisdag. Vad händer på tisdag? Då säger den dinosaurien; ”Akta fötterna, en lavaflod.” För att då började vulkanerna också att få utbrott.

Casper -Varför? Varför började vulkanerna ...

SIV beskriver att det blev förändringar på jorden och fortsätter att läsa om vad som hände därefter.

SIV – Och så blev det onsdag. Och så kommer den dinosaurien till kött- och korvkiosken och säger; ”En niohundragrams iguanodonhamburgare tack”. Och så säger han som säljer det där; ”Tyvärr, de har dött ut.”

³ Uppföljare till Sarah Sheppards Augustnominerade barn- och ungdomsbok 2008; *Massor av dinosaurier*.

”VI KAN INTE BARA UTGÅ FRÅN BARNENS INTRESSE”

Viggo och Malte börjar skratta varpå SIV faller in i skrattet. Casper ber henne läsa en gång till.

SIV – Den säger; ”En niohundrafemtio grams iguanodonhamburgare tack”.

Malte och Viggo fyller i berättelsen.

Viggo – De har dött ut.

SIV – Jaa

Gustav – Det var inte roligt. (Ohörbart)

SIV börjar förklara skämtet.

SIV – Men det är olika maträtter som han säljer där och det är protoseratopsytt, supersega råttor, blandgångsburgare. Men den som han ville ha finns inte, det är slut.

SIV börjar läsa igen.

SIV – Vi får se vad som hände på torsdag. Nu blev det onsdag.

Gustav – Åh, det hände på riktiga torsdag.

SIV läser om vad som hände på torsdag enligt bokens text.

(Videoinspelning, Backens förskola, 2014-03-12)

Gustav utmanar SIV att förklara hur bokens illustration vid ett och samma tillfälle både hanterar naturvetenskapliga och fiktiva inslag. Detta är ett exempel på att miljön och individer samspekar i ett ömsesidigt beroende (Rogoff 1990; 1995). Boken som barnen har valt har ett förutbestämt innehåll och är därför svår att påverka. Gustav ber SIV att förklara varför dinosaurien inte hoppade utan stannade kvar. SIV frågar först vad Gustav säger men avbryter diskussionen när Gustav berättar att det inte är nödvändigt att hon läser en gång till. Jag förstår situationen som att Gustav vill veta varför dinosaurien väljer att stanna kvar när den ser att landmassan rör sig. Bokens text och bild leder Gustavs uppmärksamhet mot att Afrika håller på att förskjutas mot öster. Samtidigt signalerar bokens text nödvändigheten i att dinosaurien hoppar för att inte lämnas ensam kvar. Gustav riktar fokus mot dinosaurien och varför den betedde sig som den gjorde. Gustav vill, som jag förstår det, ha svar på varför dinosaurien inte hoppade och avbryter därför SIV när han tycks förstå det som att hon erbjuder sig att läsa texten på nytt. Min tolkning är att han inte anser sig vara behjälpt av att få bokens text återupprepad. Således utmanas SIV att upptäcka att Gustav vill veta varför dinosaurien inte också hoppade till den andra kontinenten, det vill säga att

uppmärksamma honom på att boken har en skämtsam utformning och att allt i boken inte stämmer. När Gustav reagerar på att en dinosaurie säger ”Hoppa, Afrika åker iväg österut” tycks Gustav inte ha klart för sig att detta är en skämtsam inramning och inte en del av bokens mer seriösa budskap.

Att Gustavs erbjudande åsidosätts är kanske inte så konstigt. Mitt under pågående samtal utmanas SIV att upptäcka att boken leder Gustav mot en felaktig kunskap om att landmassorna rör sig i en hastighet som innebär att dinosaurien på en kort tid måste avgöra vilken kontinent den vill vistas på, ett val som innebär att den riskerar att bli lämnad ensam kvar.

En annan utmaning för SIV är att vissa barn tycks uppskatta den humoristiska inramningen medan Gustav inte gör det. Viggo och Malte skrattar när SIV läser anledningen till att det inte går att köpa hamburgare av en bestämd art. Gustav tycks inte uppskatta de fiktiva inslagen på samma sätt som Viggo och Malte. Gustav poängterar att det inte är roligt. När SIV börjar läsa på nytt kommenterar Gustav istället kunskap som han tycks anse att boken förmedlar. Han kommenterar att bokens text förmedlar ett verkligt, inte fiktivt, budskap. Det de läste om skedde en *verklig* torsdag. Gustav förefaller därmed fästa uppmärksamheten mot vad som är sant i boken. Till skillnad från när Gustav berättade om sin U-båt och riktade uppmärksamheten mot fiktionen riktar han istället nu uppmärksamheten mot faktaorienterad kunskap. Han tycks dra en slutsats om att boken stöttar hans kunskapsutveckling om evolutionen. En slutsats som inte är korrekt. Sättet att illustrera evolutionen i form av veckodagar ska snarare förstås som en förenklad modell. Situationen visar alltså exempel på att barn som visar intresse för fiktion, här exemplet med U-båtsredovisningen, inte nödvändigtvis vill fästa uppmärksamhet mot fiktion i andra situationer, här det ovanstående boksamtalet, eftersom det också kan bidra till svårigheter i guidningsprocessen.

I följande episod framgår det att Gustav inte är ensam om att fästa vikt vid och betrakta fiktion som en kunskapskälla. Följande episod ger exempel på att inte bara barnen utan också pedagogerna utmanas att tolka vad som bör betraktas som ett kunskapsinnehåll respektive lustfylld fiktiv inramning. Även nedanstående utdrag är hämtat från tillfället när Gustav berättar om sin U-båt för de andra barnen.

Fiktion som källkritik

Gustav är här i färd med att berätta om den skiss han ritat och som ligger till grund för U-båten Han beskriver den fisk han har ritat och som han vill veta mer om.

Gustav – Här är en fisk. [Gustav pekar.] En slags fisk som har en, som kan lysa med en prick där. Visst finns det sådana?

ERIKA – Du menar långt, långt ner i havet? Jag tror jag vet vad för slags fisk du menar. De är rätt stora va?

Edvin – Ja, de lockar andra fiskar med det där ljuset.

Något barn – Ja.

ERIKA - Och så har de vassa tänder. Och så kommer fiskarna simmande...

Malte – Ja, en sådan har jag sett i "Hitta Nemo".

ERIKA – Mhm.

Edvin – Jag med.

Viggo – Jag också.

ERIKA – Okej.

Malte – Med lysande lampa.

ERIKA och SIV ber Gustav fortsätta att berätta om ritningen.

(Videoinspelning, Backens förskola, 2014-03-20)

Episoden visar att barnen sätter samman personliga fiktiva erfarenheter med lärande. Gustav problematiserar sanningshalten i fiktiva berättelser vilket kan liknas vid källkritik. Han ställer en fråga om det finns sådana fiskar han tecknat. ERIKA leder in mot talet om hur sådana fiskar ser ut och var i havet de lever. Hon tar vara på Gustavs erbjudande och leder barnen vidare mot en naturvetenskaplig kontext. När barnen diskuterar sanningshalten om fiskarten existerar riktas uppmärksamheten delvis mot ett naturvetenskapligt sammanhang, Edvin diskuterar vilken funktion ljuset har. Barnen sätter dessutom samman talet om fiskarten med en annan kontext, fiktionen. Malte hänvisar till erfarenheter från en tecknad film, ”Hitta Nemo”. Både Edvin och Viggo bekräftar att de också har erfarenheter från den tecknade film Malte för på tal. När Malte, Edvin och Viggo bekräftar fiskartens existens avvaktar pedagogerna och fäster istället uppmärksamheten mot Gustavs ritning och åsidosätter på så sätt barnens erbjudande att utreda vad som kan betraktas som en naturvetenskaplig sanning. Malte tycks dra slutsatsen att fiskarten finns. Det är barnen snarare än pedagogerna som driver frågan vidare. ERIKA är mer svävande i sitt svar om artens existens. Att hantera spontana

frågor om vad som är fiktion och naturvetenskap tycks vara en utmaning för pedagogerna. Utmaningen består här av att reda ut vad som bör betraktas som naturvetenskapligt korrekt utifrån de intressen och erfarenheter av fiktion som barnen har i aktiviteter utanför förskolans ramar.

Denna situation är inte unik. Tidigare har jag gett exempel på en situation där barnen med hjälp av bokillustrationer utmanar pedagogerna att reda ut om möss kan simma. Även situationen där kontinentalförskjutningens hastighet illustreras utmanas pedagogerna i en naturvetenskaplig guidningsprocess.

Sammantaget tyder de tre ovanstående episoderna på att Gustav och andra barn är intresserade av fiktion. Gustav har på eget initiativ tillverkat en fantasifull konstruktion och har som flera andra barn, kunskap om fiskar hämtat från en fiktiv film. Några barn riktar uppmärksamheten mot lustfyllda skämt i en faktabok. Att pedagogerna i en efterföljande guidning tar tillvara på intresset för fiktion kan därför också betraktas som rimligt. Episoderna visar dock även att fiktionen både kan skapa hinder för lärande och utmanar pedagogernas kunskaper.

Situationen visar således att barnen påverkas av händelser utanför förskolan vilket innebär att pedagogerna, för att kunna möta barnen, även måste ha kunskap om dem på ett personligt plan. Pedagogerna utmanas att lära känna barnen på en djupare individuell nivå som inte bara handlar om att veta vad barnen är intresserade av. Pedagogerna behöver ha kunskap om vilka intressen inom fiktion som barnen har, men också ha detaljkunskap, det vill säga kunskap om en specifik fiskart i ett fiktivt sammanhang också finns i verkligheten. För att närma sig barnen i ett möte krävs alltså att pedagogerna har personlig kunskap om barnen och de populärkulturella intressen de diskuterar. Dessutom krävs kunskaper i områden som populärkulturen hanterar.

Oavsett om barnen tillåts använda fiktivt material eller inte, eller om pedagogerna själva tillför den, ingår fiktion i studiens förskolor i vardagliga situationer och kan kopplas samman med barns lärande.

Att förena och hålla isär kunskap av olika karaktär

Förskolan har som tidigare nämnts, en egen tradition av att hantera kunskap av olika karaktär i en och samma aktivitet i linje med tematiskt arbetssätt. Ett sätt som således skiljer förskolan från skolformer som behandlar kunskap på ett systematiskt och avgränsat sätt. Konsekvensen i förskolan blir att pedagogerna har möjlighet att fånga upp olika erbjudanden som barn ger och följsamt förhålla sig till det. Nedanstående episoder visar emellertid att pedagoger kan utmanas i att hantera dessa kunskapserbjudanden, eftersom det tycks vara svårt att förena och hålla isär kunskap av olika karaktär när barn intresserar sig för frågor som bör betraktas som en sanning. Frågor som inte bara gäller fiktion, utan livsfrågor.

Att följa barns intresse för livsfrågor och förena kunskap av olika karaktär

I ett avslutande samtal på Backens förskola berättar SIV och ERIKA för mig att barnen ofta har oväntade frågor som avslöjar vad de är intresserade av. ERIKA vänder sig till mig för att berätta om när hon skulle förklara för barnen orsaken till att förskolan var stängd under Kristihimmelsfärdsdagen.

ERIKA – Ja, vet ni varför vi är lediga i morgon? Men det är en röd dag. Det betyder att det är en söndag, den heter Kristihimmelsfärdsdag. Ja, vad hände då? Jo, Kristus, alltså Jesus, han for till himmelen.

ERIKA börjar berätta om barnens reaktioner på hennes uttalande.

ERIKA – Vad åkte han med då? Han åkte med vingar, nej, han åkte med flygplan. Tror du han har raketer? Och så för att få stopp på detta. [ERIKA för armarna framför sig åt olika håll som om hon bromsade barnen medan SIV skrattar.] Då kände jag det att ja, de kristna troende skulle nog vara stolta. Nej, han var Guds son, han behövde inget. Och jag tänkte ju inte som ett religiöst budskap utan, han kom iväg men jag vet inte riktigt hur han kom upp dit [ERIKA skrattar.]. Men det var så roligt. Denna diskussion utbröt. Hur kom han dit? Men det är ju så barn är. De tänker praktiskt. Hur kom han dit?

ERIKA berättar vad hon sa till barnen.

ERIKA – Att det var flera tusen år sen, då kom han. Då fanns det en man här på jorden som hette Jesus som vandrade här och hade lärjungar. Och han berättade att människor skulle vara snälla mot varandra. Det var det han ville och att hans folk var förtryckta och så vidare. Sen blev det den där diskussionen om hur han kom till himlen.

SIV – Men jag tycker att barnen accepterar... sådana saker som är jättesvårt att avgöra om det var sant eller inte. Har den människan funnits eller inte? Det är så mycket rykten som pågår om sådana saker. Särskilt religiösa grejor. Då köper de om man säger ”vissa människor tror på det”. Om du tror på det så är det så. Jag tror inte på det då tänker jag på ett annat sätt. De accepterar det. De är så kloka att tolerans, att acceptera, någon, eller några, eller en del. En befolkning kan tro på det. Och det är helt okej.

SIV och ERIKA fortsätter att berätta att barnen accepterar att människor har olika syn på livsfrågor.

(Videoinspelning, Backens förskola, 2014-06-09)

Episoden belyser att ERIKA utmanas av att barnen då dessa för samtalet vidare i oväntade riktning där kunskap av olika karaktär integreras. Barnen påverkar det samtalet i en för ERIKA ny oförutsedd kontext om teknik istället för som hon själv framhäver som troliga samtalsämnen, förskolans öppettider, religion och social hänsyn. ERIKA påpekar också att barn resonerar utifrån sina praktiska erfarenheter och att sammanhanget därför inte är givet. Situationen tycks inte förvåna henne, ERIKA tycks ha egna liknande erfarenheter sedan tidigare ”Det är så barn är”.

Att bejaka barnens spontant uppkomna intressen och föreställningar blir en utmaning eftersom ERIKA i stunden måste avgöra om, och i så fall hur, hon ska agera på den påbörjade diskussion med barnen. Den främsta svårigheten tycks vara att sätta samman områden av skiftande karaktär. Hon utmanas att föra samman diskussioner som för vuxna vanligtvis förs i olika kontexter - frågor om teknik i förhållande till frågor om tro- och livsåskådning. Exemplet visar att pedagogerna inte åsidosätter frågor utan givna svar samt påtalar vikten av att tillåta barns funderingar. Att diskutera deras frågor är viktigare än att i alla lägen kunna ge ett faktabaserat svar. I exemplet ses barnen som kompetenta fullvärdiga deltagare som har seriösa funderingar som inte kan skämmas bort, men som innebär att ERIKA snarare än barnen utmanas. Guidningsprocessen innebär att deltagarnas roller skiftar (Rogoff, 1995). Att ERIKA initierar diskussionen innebär inte att hon kan förutse hur den kommer att utvecklas.

Att barnen erbjuder kunskap av olika karaktär innefattar också en idé om att lärande för att det inte ska betraktas som tråkigt, ibland behöver bäddas in i en

lustfylld inramning. Detta kan medföra, som nedanstående exempel visar, en ambivalens till fiktionen.

Att locka mot vetenskaplig grund och bejaka barns fantasi

I det avslutande samtalet på Backens förskola diskuteras aktiviteten Veckans vetenskapliga fråga. En aktivitet där barnen har möjlighet att diskutera personligt formulerade frågor av olika karaktär. Jag frågar pedagogerna om fiktion kan rymmas i aktiviteten. Vilken hållning ska pedagogerna inta i relationen till barnens föreställningsvärld då förskolan både ska bejaka barns intresse och betraktas som en del av utbildningssystemet? Hur ska pedagogerna hantera deras verklighetsuppfattning och kunskap på vetenskaplig grund? Denna fråga blir tydlig i följande exempel:

SIV – Vi bestämde det för att den heter Vetenskaplig fråga. Då är det, vi ska verkligen försöka svara med fakta. Med vetenskaplig grund.

ERIKA – Grunden var väl från början att barnen började ställa frågor och vi kände för att visa, att istället för att bara komma med fakta, så här är det, nu får du ditt svar och tryck in det. [ERIKA slår med handen i bordet.] Utan vi skulle fundera mer på det tillsammans. Att ta barnens fråga på allvar.

En stund senare när ERIKA berättar att barnen gärna, som hon uttrycker det, kan ”sväva ut” förs samtalet in på vilka frågor som ryms inom aktiviteten den vetenskapliga frågan.

SIV – Men vi har funderat på det, vi sa från början att vetenskapliga frågan, bara det tillfället, vi ska inte bara låta dem fantisera. För där är det riktiga, vetenskapliga. Det som vi vet och kan ta reda på. Vi ska prata om det, inte något annat.

ERIKA – Men vi har ju fått svar från barn och de tror. Jag tror det var Caroline som pratade om någonting. Och hon där var liksom inte vetenskapligt, det var inte konkret, utan det var lite mer fantasiaktigt. Jo! [ERIKA lutar sig fram mot SIV och pekar med ena handen.] Sjöjungfrur.

SIV – Jaha ja

ERIKA – Hon tror på det sa hon. Var det vid vetenskapliga frågan?

SIV – Nej, det har inte varit.

ERIKA - Det var något helt annat tillfälle.

SIV – Ja, för att vi sa, för vi ska försöka verkligen hålla den i vetenskapens ramar. Då kan man inte...

ERIKA – Och då frågar man; har du sett, har du sett någon på riktigt? Nej, men hon tror benhårt.

SIV – Mm

ERIKA – Det fanns liksom inget att diskutera. Nej, men vad härligt, hon tror på sjöjungfrur. Låt ungen göra det då. [ERIKA skrattar.]

SIV – Ja precis. [SIV skrattar.]

ERIKA – Det fanns ju inget. Jag hade inte kunnat ändra på det ändå.

SIV – Det skadar inte.

ERIKA – Nej, men det var så roligt. Det skulle varit så roligt, det skulle varit roligt om hon hade utvecklat och liksom förklarat varför om hon hade sett något eller upplevt något. Nej, hon trodde på det. Men det var nog inte i samband med vetenskapliga, det var något helt annat. Ja, det har du rätt i.

I – Tänker ni att är svårt att hålla balansen mellan fiktion och verklighet?

ERIKA – Jo, men man vill ju inte vara den där tråkiga tanten. Nu trycker vi ner er på jorden och nu ska det minsann bara vara det vi ser och [ERIKA klappar med händerna på bordet.]

SIV – Nej, det är inte svårt.

ERIKA – Men mnja. Jag tänker nog inte på det så utan det rullar på.

Under samtalet framkommer det att fiktion inte bara tillför lustfylldhet, det kan också stötta lärandet.

SIV – Eller för att, även jag tycker att konst, spel ingår i det också. Där de också har ett uppdrag att svara på massa frågor. Fast de gör på sitt sätt. Den som målar försöker också svara på existentiella frågor. Den som gör film, den som skriver, det är inte bara vetenskapsmän i laboratorium som sitter och kombinerar och blandar och så där. [För händerna framför sig som om hon slog ihop olika saker.] De försöker också svara på frågor. Och spelen som de spelar tycker jag också har sådant uppdrag. Försöker svara på de eviga frågorna vad det händer efter när vi har dött. Vad var det innan vi kom till jorden? Vad händer i rymden som vi inte har tillgång att se på nära håll. Och det är ett sätt. Men problemet är att om, en börjar. Vi, i alla fall jag, upplever att det kan bli så att man går ifrån den riktiga frågan och försöker svara på den.

I – Just det, så blir det något annat ja.

SIV – Det blir något annat, för det blir mer trams.

(Videoinspelning, Backens förskola, 2014-06-09)

Av ERIKAS berättelse framgår det att hon provat att sätta in barnets uttalanden i olika kontexter. ERIKA beskriver hur hon i ett inledande skede ifrågasätter kunskapen om att sjöjungfrur finns. Genom att inta något som kan liknas vid ett naturvetenskapligt eller källkritiskt förhållningssätt frågar hon om Caroline sett någon sjöjungfru i verkligheten. När Caroline vidhåller sin uppfattning så beskriver ERIKA att hon bemöter uttalandet på ett annat sätt, det vill säga följer barnet och modifierar riktningen. Hon byter mål för sin guidning, till något som snarast kan liknas vid respekt för åsiktsfrihet.

Enligt henne och SIV har Caroline rätt till sin egen tro. Det är inget de vill påverka. Episoden visar därmed exempel på att pedagogen också visar respekt och tolerans mot barnet som individ.

I detta fall innebär det att ERIKA till en början betraktar uttalandet som ett naturvetenskapligt innehåll som inkluderar källkritik, ett ifrågasättande om ”arten” sjöjungfru finns i verkligheten. Därefter modifierar hon uttalandet och behandlar istället området som en fråga om andlighet och värdegrund där Caroline har rätt till ett eget ställningstagande. Modifieringen innebär också att ERIKA undviker att pådyvla barnen en dualism om att naturvetenskap sätts emot frågor om andlighet. Pedagogernas uttrycker implicit att barnen är kompetenta och har rätt till egna personliga val, pedagogerna kan eller bör inte heller påverka barnens ställningstagande.

Pedagogerna beskriver att de riskerar att hamna i olika målkonflikter om de inte sätter gränser för olika aktiviteter samtidigt som de då riskerar att åsidosätta idén med att vara lyhörda och fånga upp olika intressen barnen riktar uppmärksamheten mot. Målkonflikter kan relateras till de didaktiska principerna efterföljande guidning och lockande modifiering. En målkonflikt som är synlig är att förskolan både ses som en seriös del av utbildningssystemet och därför bör locka mot kunskap med vetenskaplig grund samtidigt som barnen bör få inflytande. Verksamheten är frivillig och barnens frågor bör tas på allvar. Ytterligare en målkonflikt berör sättet att se på förskolans helhet och delar och hur olika aktiviteter ska organiseras. Den tredje målkonflikten belyser förhållandet mellan pedagogernas ansvar för verksamhetsmålen och barnens möjlighet att styra kunskapsinnehållet i det didaktiska mötet.

Den första målkonflikten innebär å ena sidan att förskolans guidning sker i en bestämd fokuserad riktning. Den aktivitet som pedagogerna på Backens förskola har format har en seriös bakgrund, det är inte vilka frågor som helst som diskuteras. Fokus ligger enligt pedagogerna på det vetenskapligt korrekta i linje med en utbildningskultur, vilket gör att barns intresse för fiktion bör åsidosättas. Å andra sidan beskriver pedagogerna att de inte ska bestämma vad barnen ska lära sig över huvudet på barnen. Barnen har rätt till inflytande i aktiviteten. Förskolan kan också betraktas som frivillig och bildande. SIV beskriver att fiktionen i likhet med annan kultur har en samhällsfunktion på så

sätt att den kan stödja barns lärande. ERIKA vill inte leverera färdiga svar på de frågor barnen ställer.

Den andra målkonflikten berör sättet att organisera förskolans aktiviteter och kunskapsinnehåll i ett tematiskt eller fokuserat lärande, det vill säga om flera aktiviteter ska integreras i samma aktivitet. Å ena sidan uttrycker pedagogerna att det är nödvändigt att fokusera samtalet och göra vissa åsidosättanden, förskolan är en seriös verksamhet och är en del av utbildningssystemet. Det räcker inte att välja en frågeställning som ligger i linje med denna idé eftersom det finns en risk att barnen kan sväva ut, det vill säga tala om något mindre seriöst. Fiktiva samtalsämnen riskerar att sprida sig och överta gruppens fokus vilket kan leda till att ett kolossalt engagemang kan behöva stävjas. Om populärkulturen bejakas är risken enligt pedagogerna, att det blir svårt att upprätthålla ett gemensamt fokus mellan barn och pedagoger. Populärkulturen ses också som ett hot mot lärandet eftersom de gemensamma samtalen riskerar fokuseras på annat än vedertagen kunskap, det vill säga en idé som ligger i linje med förskolan som en del av utbildningssystemet och som pedagogerna betonar. Å andra sidan resonerar pedagogerna kring svårigheter i att dela upp en aktivitet i lärande av olika karaktär vilket här består av etiska och demokratiska värden respektive faktabaserat kunskapsinnehåll. Pedagogerna måste hantera svårigheten med att hålla kvar fokus på det samtal som diskussionen rör, samtidigt som de stödjer lärandet om rättvist talutrymme. Det pedagogerna gör är bland annat att införa en markör, en sten, som gör att kunskap om det område som diskuteras kan integreras med idén om rättvist talutrymme. Detta innebär att de sökt efter en metod att både stödja ett koncentrerat och integrerat lärande.

Den tredje målkonflikten berör vem, pedagogen eller barnet, som bör ta ansvar för lärandet. Pedagogerna tar ansvar genom att välja frågor som riktar fokus på samtalsämnen som är seriösa, det vill säga främjar barns lärande i ett utbildningsperspektiv. Att Sjöjungfrur inte existerar gör att samtalsämnet inte ryms utan åsidosätts under aktiviteten Veckans vetenskapliga fråga. Om barnen börjar prata om ”annat blir det trams” det vill säga oseriöst. Å andra sidan tycks barnen betraktas som kompetenta att ta medansvar för vilket innehåll som ska diskuteras. Barnen har rätt till delaktighet vilket gör att deras frågor bör tas på allvar. Att helt åsidosätta barnens intresse för fiktion tycks

vara svårt. Pedagogerna kan inte bortse från det barnen finner intressant eftersom de har rätt att påverka lärandet.

Att pedagogerna först åsidosätter barns intresse för fiktion på så sätt att de försöker undvika detta samtalsämne samtidigt som de själva inför en magisk sten kan tyckas motsägelsefullt. Detta kan dock förklaras med att fiktionen både kan stödja och motverka ett intersubjektivt möte. När stenen införs är avsikten att sätta fokus mot det centrala innehållet i diskussionens frågeställning. När barnen själva inför fiktiva inslag tenderar istället fiktionen enligt pedagogerna att bidra till svårigheter att finna en ömsesidighet deltagarna emellan. Diskussionen riskerar istället att utmynna i ett samtal om rättvist talutrymme. Detta visar alltså exempel på att fiktionen inte kan beskrivas som något som per automatik stödjer eller hindrar guidningsprocessen.

Sammantaget visar denna episod att pedagogerna förhåller sig till olika målkonflikter som har sin grund både i efterföljande guidning och i lockande modifiering. I linje med det förstnämnda uttrycker det vikten av att utgå från det barnen intresserar sig för och bejaka kunskaper i den riktningen. Barnen betraktas som kompetenta att ta ansvar för lärandet, vilket innebär att pedagogerna inte har rätt att pådyvla barnen ett ointressant innehåll. Pedagogerna uttrycker även idén om att det inte är möjligt att separera olika kunskapsinnehåll eftersom kunskap av olika karaktär behandlas i samma aktivitet. Förskolan är i den meningen en egen kultur inom utbildningssystemet. Förskolan har inga fasta kunskapsmål på en individuell nivå. Episoden ger dock även en annan bild. I linje med lockande modifiering betraktas det som väsentligt att koncentrera aktiviteten i en bestämd riktning där lärandet betraktas som seriöst. Pedagogerna väljer samtalsämnen som betraktas som värdefulla och styr med hjälp av en artefakt in på ett fokuserat innehåll. Pedagogerna hanterar målkonflikterna genom att sätta gränser för olika aktiviteter. De framhåller vikten av att ta barns frågor på allvar vilket motiverar att fiktiva, ”tramsiga” - det vill säga oseriösa, inslag inte kan tillåtas i aktiviteten ”Veckans vetenskapliga fråga”. Förskolan betraktas således som en seriös del av utbildningssystemet som har till uppgift att guida mot verksamhetens mål. I andra aktiviteter tycks fiktionen vara mindre hotfull. Den fyller en funktion i förskolans guidning enligt pedagogerna. I aktiviteter som knyter till konstformer som film och spel kan fiktionen ses som en

tillgång. Pedagogerna tycks undvika målkonflikter genom att sätta gränser för aktivitetens inramning. Detta innebär att fiktionen inte förefaller kunna rymmas i alla aktiviteter vilket skulle kunna tolkas som att förskolans egen kultur där olika kunskapsområden integreras ifrågasätts.

Sammanfattning och slutsatser

I detta avsnitt har jag för avsikt att visa att de episoderna som presenteras ovan inte ska betraktas som enstaka händelser. För att tydliggöra detta visar jag att de olika episoderna även stöder andra utsagor än de som rubriken pekar på.

Pedagogers bejakande och processen guidat deltagande

Resultatet visar att pedagoger stöttar barns lärande genom att bejaka barns intresse i relation till verksamhetsmålen genom efterföljande guidning respektive lockande modifiering. Barn och pedagoger deltar tillsammans även om rollfördelningen delvis skiljer sig åt. Tillvägagångssätten leder vid vissa sällsynta tillfällen till att barns intresse sammanfaller med pedagogers intentioner om måluppfyllelse i verksamheten så att ett möte mellan barn och pedagoger möjliggörs. Vid andra tillfällen samverkar barns intressen med pedagogers specifika kunskapsmål, men det händer också att mötet uteblir.

Efterföljande guidning

Den efterföljande guidningen där barn av egen kraft ger erbjudanden som pedagoger fångar upp synliggörs i flera episoder. Exempelvis fångar pedagogen upp barnens egna samtal om förhållandet mellan ålder och längd i episoden ”Barns indirekta och gemensamma erbjudanden” när pedagogen förbereder ett kalas tillsammans med ett annat barn. I episoden ”Att åsidosätta eller fånga upp barns individuella erbjudanden när gruppen delas upp” bejakar pedagogerna barnens intresse för en snigel och följer barnen genom att äta frukt intill snigeln trots att platsen för övrigt inte kan betraktas som ändamålsenlig.

I läsaktiviteten ”Barns direkta aktiva och personliga erbjudanden” följer pedagogen barnets fokus när detta istället flyttar fokus mot en egentillverkad konstruktion. Ytterligare ett exempel ”Förskolan en filantropisk verksamhet”,

visar att pedagogerna förändrar sin planering för att bejaka barns intresse för en koja av en viss storlek.

Lockande modifiering

Flera episoder illustrerar den lockande modifieringen där pedagogerna fångar upp något de har en föreställning om att barnen är intresserade av med fokus mot verksamhetsmålen. Barnen lockas att utveckla sina kommunikativa färdigheter och tala om sådant som intresserar dem i olika aktiviteter. I episoden ”Den riktade modifieringen” där ett barn riktar uppmärksamhet mot att pussla drar pedagogen nytta av pusslets motiv och guidar mot kommunikativ kunskap. Vid ett annat tillfälle ”Att bejaka barns intresse för att engagera och sätta fokus på det centrala” omförhandlar och styr pedagogerna mot frågor om ekologisk hållbarhet utifrån barns intresse för exotiska djur. I den lockande modifieringen erbjuder alltså pedagogerna en annan modifierad riktning än mot den som barnen ursprungligen riktar sig mot. En riktning som barnen inte alltid stödjer. När barnen fäster uppmärksamheten mot bilmodeller i episoden ”Barns frihet att ifrågasätta eller bejaka” modifierar pedagogen aktiviteten mot skriftspråk. Ena barnet tycks godta erbjudandet medan det andra barnet inte lika lättvindigt gör det. När pedagogerna erbjuder barnen engelskspråkig litteratur i episoden ”Det förhandlingsbara centrala innehållet” baserat på föreställningar om barnens intresse för språket ifrågasätter barnet erbjudandet.

Det svårfångade ömsesidiga mötet

Det ömsesidiga mötet där modifiering inte krävs tycks vara svårfångat enligt pedagogerna. Enstaka episoder visar att barnen riktar uppmärksamheten mot sådant som också går i linje med verksamhetens mål. När barnen diskuterar förhållandet mellan födelsedagsbarnets ålder och längd i episoden ”Barns indirekta och gemensamma erbjudanden” erbjuds pedagogen möjlighet att guida mot förståelse som ligger i linje med förskolans prioriterade områden. Under promenaden som beskrivs under rubriken ”Att åsidosätta eller fånga upp barns individuella erbjudanden när gruppen delas upp” där pedagogerna avser att få syn på vad barnen är intresserade av i ett avgränsat område framgår synen att det inte är möjligt att bara utgå från vad barnen är intresserade av eftersom också läroplanen anger mål för verksamheten. Det ömsesidiga mötet är också svårt att fånga i episoden ”Att locka mot vetenskaplig grund och bejaka barns fantasi” eftersom barnen inte alltid är

intresserade av verksamhetsmålen enligt pedagogerna, som beskriver att fiktion kan leda till ”trams” och därmed betraktas som oseriöst.

Samverkande fokus

Guidning mot samverkande fokus sker på två sätt. Det ena handlar om att pedagogen enligt den didaktiska principen lockande modifiering omvandlar barnens intresse och formar en ny aktivitet. Samverkande fokus tar också utgångspunkt i idéer om att bädda in budskap för att inte disciplinera, det vill säga utelämna barnen.

Det finns flera exempel som tyder på att pedagogerna har en idé om att barns intressen samverkar med pedagogers styrning mot verksamhetens kunskapsmål och lockar mot kunskap de anser barnen kan behöva som individer i vardagslivet och som medborgare i samhället. Pedagogen tar i ”Den riktade modifieringen” vara på barnets intresse av att pussla och riktar fokus mot kommunikativt lärande. Ett annat exempel ”Den triggande modifieringen”, visar att en ny aktivitet iscensätts av barnens frågor för att också rikta uppmärksamheten mot att samtala i grupp.

Samverkande fokus synliggörs inte alltid av hänsyn till barnens integritet. Barnens intresse för exotiska djur i exemplet ”Att bejaka barns intresse för att engagera och sätta fokus på det centrala” beskrivs kunna leda till kunskap om ett mer jämlikt samhälle. Liknande sätt att hantera verksamhetsmålen synliggörs i episoden ”Att bädda in budskap av respekt för det individuella barnets integritet” när en pojke enligt pedagogerna visar intresse för klänningar och glittriga kläder och i en annan episod ”Barns direkta aktiva och personliga erbjudanden”, visar intresse för populärkultur som skulle kunna betraktas tillhöra flickors kultur. Verksamhetens mål osynliggörs för att inte utelämna barnet när individen utgör exempel mot de mål pedagoger har i uppgift att stödja.

Uteblivet möte

Det tycks vid vissa tillfällen vara svårt att nå en ömsesidighet mellan barn och pedagoger om vilket innehåll som ska betraktas som centralt. I vissa situationer tycks inte pedagogernas styrning vara tillräckligt intressant för barnen. I andra situationer tycks det som att pedagogerna missar eller åsidosätter barns erbjudanden. I episoden om ”Barns frihet att ifrågasätta eller

bejaka” behåller det ena barnet kvar sitt fokus mot de bilmodeller han riktar uppmärksamheten mot. I exemplet ”Det förhandlingsbara centrala innehållet” reser sig barnet och går iväg när pedagogen börjar läsa en bok på engelska. När en pedagog läser en skämtsam bok med ett seriöst budskap i ”Den lustfyllda inramningen kan konkurrera med verksamhetsmål” fäster ett barn vikt vid den lustfyllda inramningen medan pedagogen betonar det seriöst målinriktade kunskapsinnehållet.

Kulturhistoriskt förankrade utmaningar

Studien har för avsikt att redogöra för hur pedagoger hanterar utmaningar som rör respekten för barns intresse och delaktighet i relation till den politiska målstyrningen av kunskapsinnehåll. Analysen tyder på att kulturellt knutna traditioner inte bara påverkar gemensamma aktiviteter där barn och pedagoger deltar, utan också sätter pedagogerna på prov. Utmaningarna har delvis sin grund i hur förskolan betraktas på en verksamhetsnivå och berör utmaningar i form av strukturella hinder. Utmaningar rör även sättet att organisera förskolans vardag då förskolan med dess uppdrag som institution påverkas av ett kulturellt arv. Att seriösa budskap vävs in i lustfyllda aktiviteter och att ett fokus synliggörs i olika kontexter samt att kunskap av olika karaktär av tradition integreras leder till att pedagogerna utmanas.

Att överbrygga kulturellt förankrade strukturella inramningar

Analysen visar att olika sätt att betrakta förskolans verksamhet synliggörs då pedagoger utmanas att överbrygga strukturella hinder. Pedagogerna tycks pendla mellan olika sätt att betrakta förskolan sedd utifrån ett kulturellt perspektiv. Förskolan kan både ses som en egen och delad kultur på så sätt att den är en del av utbildningssystemet och har till uppgift att ersätta hemmets fostran och lärande.

Förskolan kan på flera sätt betraktas som en frivillig ersättning för hemmet. Frivillighet och barns delaktighet poängteras i de exempel som framställs i den efterföljande guidningen. Det framgår också i exemplet ”Förskolan som en egen och gemensam del i utbildningssystemet ifrågasätts” där förskolechefen uppmanar pedagogerna att låta barnen vara ifred istället för att låta dem tala och utveckla sina kommunikativa kunskaper. Därtill synliggörs förskolan som en ersättning för hemmet genom att pedagogerna förväntas utföra

hushållssysslor. Det betyder sammantaget att förskolan historiskt sett utgjort en slags förlängning av hemmet i kontrast till den obligatoriska skolans mer reglerade verksamhet.

Förskolan kan också betraktas som filantropisk. Exempel finns på att pedagogerna använder den tid som är avsatt för den gemensamma pedagogiska planeringen till att skaffa gratis material. Diskussioner förs om hur de ska kunna skaffa medel till en koja utan kostnad och det framgår även att de tidigare tiggat medel bland kollegorna för att kunna köpa material till barnen. Episoden ”Att bejaka barns intresse för att engagera och sätta fokus på det centrala” visar att pedagogerna använder rasten, det vill säga tid som de inte får betalt för, till att leta artiklar i en gratistidning som utgångspunkt för diskussioner om omvärldsorientering med barnen.

Verksamheten i förskolan kan också fortfarande betraktas som ett led i jämlikhetsarbetet. Rättvist talutrymme är något som poängteras. Detta framgår exempelvis i ”Förskolan som ett led i jämlikhetsarbetet hotas” när barnen uppmanas att vänta på sin tur med att visa sina egna leksaker. I ”Att bädda in budskap av respekt för det individuella barnets integritet” redogör jag för att pedagogerna döljer det centrala innehållet för att bevara barnens personliga integritet. Jämlikhetsarbetet består även av en betoning av allas lika värde.

Förskolan betraktas emellertid inte bara som en egen kultur. Den ingår även i utbildningssystemet. Genom lockande modifiering guidas barnen mot kunskap de anses behöva. De barn som beskrivs som mer tystlåtna lockas berätta med hjälp av en magisk sten i episoden ”Att locka mot vetenskaplig grund och bejaka barns fantasi”. På liknande sätt lockas ett barn mot språkligt lärande i en pusselaktivitet i ”Den riktade modifieringen”.

Pedagogen som dukar inför födelsedagskalaset i ”Barns indirekta och gemensamma erbjudanden” tar tillvara på möjligheten om att guida mot kunskap om förhållandet mellan längd och ålder. Att enbart ta tillvara barns intresse beskrivs som en omöjlighet – hänsyn måste också tas till målstyrningen och läroplanens krav vilket framgår i ”Att åsidosätta eller fånga upp barns individuella erbjudanden när gruppen delas upp”. Beskrivningen av lekplatsbesöket ”Det svärfångade ömsesidiga mötet” lyfter upp det unika med att kunna genomföra en aktivitet där förskolan både beskrivs som en egen och

delad kultur. Barns intresse och verksamhetsmål tycktes sammanfalla i ett naturligt sammanhang där kunskap av olika karaktär integrerades. Personaltäthet och tillgången till fysiska redskap stöttar idén om att förskolan snarare ses en del av utbildningssystemet än betraktas som en filantropisk verksamhet. Situationen bidrar sammantaget till att förskolan kan förstås som en del av utbildningssystemet samtidigt som den egna traditionen bevaras.

Att forma en seriös lustfylld lärmiljö

Pedagogerna hanterar didaktiska utmaningar med att bejaka barns intresse i relation till verksamhetens mål genom att försöka forma en situation som är intressant för gruppens alla barn samtidigt som den riktar fokus mot seriösa budskap. Utmaningarna handlar därtill om att balansera mellan barnens olika intressen. Ett exempel på det återfinns i ”Förskolan som ett led i jämlikhetsarbetet hotas” när barnen diskuterar det olustiga med att få vänta på att visa sin leksak. Ordet fördelas snarare mellan barnen än att pedagogerna stöttar barnens lärande när de för fram hypoteser om anledningen till att människor inte kan återuppstå i ”Att hålla fast vid eget fokus när gruppen samlas”. Barnen dämpas och ombeds vänta på sin tur respektive uppmanas att tala. I en annan situation ”Förskolan som en egen och gemensam del i utbildningssystemet ifrågasätts” berättar en pedagog om orimligheten med att bara låta vissa barn tala. I lärlingskapet betonas att barnen ingår i en kulturgemenskap (Rogoff, 1995). Barnen ingår i en gruppemenskap och stötts i kunskaper om vad som krävs av dem i gemensamma aktiviteter.

Pedagogerna inför också en magisk sten i episoden ”Att locka mot vetenskaplig grund och bejaka barns fantasi” som har för avsikt att bidra till en mer lustfylld språklig lärmiljö. Ytterligare ett exempel på att barnen dämpas med hänvisning till att alla ska finna aktiviteten lustfylld är att barnen inte tillåts välja böcker helt fritt i ”Koordinering av individuella intressen i gruppen” eftersom hela gruppen måste vara överens om att boken är intressant. Pedagogerna tycks således försöka skapa en enighet i gruppen.

De dämpande åtgärderna tycks ha för avsikt att skapa en situation där inte lustfylldheten tar överhand. När flera barn blir ivriga att berätta om olika idéer om varför man inte kan återuppstå i ”Pedagoger stävjar individuellt kolossalt engagemang” uppmanas barnen att tala en i taget.

Pedagogerna beskriver i intervjuer att aktiviteter med barnen ibland riskerar att bli för tramsiga vilket gör att förskolan som en seriös del av utbildningssystemet hotas. Ett exempel på detta finns under rubriken ”Att locka mot vetenskaplig grund och bejaka barns fantasi”. När en pedagog läser om en mus som gör olika upptåg betonar pedagogen seriösa budskap om empati när ett barn påtalar det lustfyllda i situationen.

Det finns fler exempel på att den seriösa lustfyllda lärmiljön berör barns integritet. Pedagogen uttrycker att Svea nog menade det ”på sitt sätt” när ett barn ifrågasätter Sveas kunskaper om vad som händer med hjärtat efter döden i ”Pedagoger stävjar individuellt kolossalt engagemang” där barnen uppmanas att tala en i taget. Pedagogerna framför att det positiva med att barnen visar intresse för afrikanska djur i episoden ”Att bädda in fokus för att inte utelämna barnen” är att detta intresse kan samverka med verksamhetsmålet om allas lika värde. När barnen i ”Barns indirekta och gemensamma erbjudanden” sätter fokus på vem som har rätt i diskussionen om ett födelsedagsbarns ålder talar pedagogen inte om vem som har rätt respektive fel. Fokus riktas istället mot ett annat centralt innehåll, förhållandet mellan ålder och längd. Trots att ett barn i exemplet ”Att locka mot vetenskaplig grund och bejaka barns fantasi” uppmärksammar att hon har en föreställning om att sjöjungfrur finns rättar inte pedagogen henne. Sammantaget blir verksamheten mer lustfylld när pedagogerna agerar i linje med styrdokumentens etiska princip, att respektera individens frihet och integritet. Detta innebär i vissa fall att bevarandet av integriteten leder till att guidningen åsidosätts.

Att utgå från barns intresse för fiktion i olika kontexter

Flera episoder visar att fiktiva inslag ingår i förskolans vardag på olika sätt. I episoden ”Den riktade modifieringen” framgår det att ett pussel där seriefiguren Nalle Puh är avbildad används för att locka mot kunskap om kommunikation. Pedagogerna använder litteratur med fiktiva inslag i flera episoder och tillför en magisk sten i ”Förskolan som en del av utbildningssystemet och som egen kultur” för att stödja barnens språk. Barnen talar om olika fiktiva karaktärer och media som de har erfarenhet av, exempelvis Minecraft, Hitta Nemo och Tingeling. Ett barn berättar om en konstruktion han byggt med fiktiva inslag.

Fiktionen används som tidigare beskrivits för att rikta uppmärksamhet mot seriösa budskap utan att utelämna barnen. Vid dessa tillfällen blir det svårt att tydliggöra budskapen för barnen. Fiktionen tycks istället skapa förvirring och osäkerhet om vad som bör betraktas som en sanning. Ett barn föreslår att seriefiguren Bamse ska vara behjälplig i lösningen av ekologiska problem i episoden ”Att bejaka barns intresse för att engagera och sätta fokus på det centrala”. Pedagoger utmanas på liknande sätt att bringa klarhet i sanningshalten av om en viss fiskart existerar, om möss kan simma och i så fall hur samt att kontinentalförskjutningen inte skedde i den takt boken gav sken av. En didaktisk utmaning är att i skilda situationer och möten bejaka barns fantasi och kreativitet och samtidigt leda och utmana deras lärande på ett sätt som främjar deras kunskapsutveckling.

Att förena och hålla isär kunskap av olika karaktär

Pedagogerna utmanas att förena *och* hålla isär kunskap av olika karaktär. Det handlar om att barnens intressen kan särskiljas på så sätt att de antingen kan hanteras med fiktiv kontra vetenskaplig grund eller som en fråga som också omfattas av existentiella innebörder. Resultatet visar att barnen i sina diskussioner inte alltid gör skillnad på det som ur ett vuxenperspektiv skulle kunna delas upp i naturvetenskap, religion och fiktion vilket gör att pedagogerna utmanas. Barnen för i episoden ”Att hålla fast vid eget fokus när gruppen samlas” fram naturvetenskapliga hypoteser och idéer som samtidigt inrymmer frågor av andlig karaktär om varför människor inte kan återuppstå. Ett barn beskriver i en annan situation, ”Att locka mot vetenskaplig grund och bejaka barns fantasi” att hon tror på Sjöjungfrur och hävdar att hon tror på dess existens trots att hon inte har belägg för det. I ytterligare en situation ställs en pedagog inför en diskussion där barnen för fram olika idéer om vilket färdmedel Jesus använde på Kristihimmelfärds dag.

Barnens intresse för livsfrågor kan enligt ovanstående ses utifrån, religiösa, naturvetenskapliga och fiktiva perspektiv, vilket är ett synsätt som förskolans tradition om att integrera kunskap av olika karaktär stödjer. Detta sätt att betrakta livsfrågor sätter dock pedagogerna på prov. Pedagogerna utmanas att guida barnen mot att Kristi himmelfärd bör behandlas som en religiös fråga där alla har rätt till sin egen tro och att Sjöjungfrur hör till en fiktiv kontext som kan ifrågasättas ur ett naturvetenskapligt perspektiv.

Det jag vill framhålla är att frågor och diskussioner som aktualiseras i förskolan är kantad av olika fiktiva inslag. Skollagen (SFS 2010:800) betonar kunskap på vetenskaplig grund men också respekt och förståelse för olika uppfattningar. Både barn och vuxna i studien har svårigheter att uttala sig om det finns vetenskapliga belägg för om möss använder samma simsätt som människor och vilka eventuella ”superkrafter” en fisk har. På samma sätt kan det för barnen vara svårt att sätta in Jesus och Sjöjungfruns ”superkrafter” i vardag och verklighet. Att barnen gör naturvetenskapliga kopplingar när diskussionen om hur Jesus for till himlen uppkom kan ur ett barns perspektiv ses som naturligt. Poängen är dock att pedagogerna kan utmanas när kunskap av olika karaktär integreras, kunskapsaspekter måste också hållas isär för att skapa begriplighet.

Kapitel 7 Diskussion

I kapitel 1 Inledning anges fyra motiv för studien. Det första och andra motivet handlar om förskolans vidgade kunskapsuppdrag respektive sättet att betrakta förskolan som en egen och delad kultur. Tredje motivet är den sammanvävda lärmiljön och det fjärde sätter fokus på processen guidat deltagande för att främja förskolebarns lärande. I detta kapitelns inledning diskuteras motiven i förhållande till studiens bidrag. Därefter följer en metoddiskussion som berör hur studien påverkats av olika faktorer i det sammanhang som studien ägt rum i. Avslutningsvis förs en diskussion om studiens resultat i förhållande till förslag för fortsatt forskning.

Förskolans vidgade kunskapsuppdrag

Studiens resultat visar att förskolans vidgade kunskapsuppdrag är sammanvävd på olika nivåer och därmed måste ses i en större kontext. Av resultatet framgår att barn och pedagoger samspelar och påverkar förskolans vardag. Barnen har möjlighet att bortse från de kunskapserbjudanden som pedagogerna lockar med. Förskolan är inte obligatorisk och har inte fastställda kunskapsmål, barns intresse ska också bejakas. Att separera faktakunskap från värderingsfrågor i den praktiska yrkesvardagen är problematiskt (Rogoff, 1995).

Tidigare forskning framhäver, som jag belyser, relativt ofta antingen förskolans vidgade kunskapsuppdrag (jfr Delacour, 2013; Unga, 2013) *eller* barns inflytande och autonomi (jfr Emilson 2008; Liljestrand 2010). Studier vittnar om att förskolans vidgade kunskapsuppdrag riskerar leda till att pedagoger kritiserar. Flera författare uppmärksammar att pedagoger skulle kunna göra mer för att ytterligare betona förskolans kunskapsuppdrag och därmed också stärka idén om det vidgade kunskapsuppdraget. Unga (2013) poängterar att pedagoger riskerar att begränsa barnens matematiska potential. Delacour (2013) beskriver problematiken med att pedagogerna döljer det centrala kunskapsinnehållet och riktar kritik mot att pedagogerna tidvis är passiva. Författaren poängterar att barn inte kan visa intresse för sådant de inte har någon erfarenhet av och därmed inte heller kan ta ansvar för att detta

uppmärksammas. Fast (2007) beskriver att populärkulturen skulle kunna bidra till ett ömsesidigt skriftspråkligt fokus om pedagogerna bejakar denna möjlighet i högre utsträckning. Thulin (2011) uppmärksammar att förskolans naturvetenskap riskerar att åsidosättas och skapa förvirring om den blandas samman med fantasifulla inslag som pedagogerna initierar. Sammantaget tycks det som att pedagogerna, enligt dessa studier, bör uppmärksamma det vidgade kunskapsuppdraget i större utsträckning än vad som sker.

Mitt resultat visar att pedagogerna riktar fokus mot kunskaper barnen anses behöva och bland annat betonar förskolans vidgade kunskapsuppdrag i det jag kallar den didaktiska principen om lockande modifiering. Principen innebär att pedagogerna tar ansvar för vilket innehåll som kan rymmas i en aktivitet och åsidosätter sådant som inte passar in i kunskapsuppdraget. Det innebär också att barnens intressen kan modifieras med avsikt att stödja barns lärande mot det vidgade kunskapsuppdraget. En fråga att fundera på är dock hur mycket det som barnen riktar sitt fokus mot som tål att förändras utan att intresset går förlorat. Idén om att tillvarata barns intresse omfattar också en intention om att inte bara kunskaperna utan också intresset ska fördjupas (SOU 2002:27; 2010:28). Att betrakta det så kallade glappet mellan ungdomars intressen och yrkesval som en undervisningsproblematik (SOU 2010:28) är, vill jag hävda, en förenkling som inte bara kan ses utifrån enstaka kunskapsområden. Förskolan har också andra uppdrag än det vidgade kunskapsuppdraget mot språk, matematik, naturvetenskap och teknik. Därtill har förskolan till uppgift att integrera kunskap av olika karaktär i en och samma aktivitet.

Tillvaratagandet av barns intresse är en del av målet om inflytande och innebär att barnen själva har rätt att påverka lärandets innehåll. Mitt resultat visar också att den didaktiska principen efterföljande guidning framhålls. Pedagogerna följer barnens kunskapserbjudanden och guidar vidare mot det barnen efterfrågar vid vissa tillfällen men lockar barnen också i en bestämd riktning. Rollfördelningen mellan barn och pedagoger växlar således. I forskningssammanhang riktas det inte bara, som jag beskriver ovan, kritik mot att pedagoger styr barnen för lite. Studier uppmärksammar att pedagoger styr i för hög utsträckning vilket innebär att barnens inflytande är begränsat (jfr Emilson 2008; Liljestränd 2010). Förskolans pedagoger kan i dessa sammanhang anklagas för att inte i tillräcklig utsträckning tillvarata barns intresse. Enligt Liljestränd (a.a.) har barnen begränsat utrymme i förhållande

till pedagogerna samtidigt som respekten för individens frihet begränsas. Emilson (a.a.) drar det ett steg till och beskriver att pedagogerna manipulerar barnen eftersom maktförhållanden dem emellan inte är lika.

Studiens resultat visar likt andra studier att barn både styrs och får inflytande (jfr Granbom, 2011; Hamerslag, 2013; Hensvold, 2011; Westlund, 2011). Studier som alltså står i kontrast till de som framhåller den ena delen, barns intresse och inflytande *eller* det vidgade kunskapsuppdraget. Mitt resultat visar att pedagogerna med hjälp av *olika didaktiska principer* snarare förhåller sig till värdekonflikten på olika sätt; genom *både* efterföljande guidning och lockande modifiering. Didaktiska principer som ligger i linje med Fröbel, (1826/1995) men också Köhler och Schrader Breymanns idéer (jfr Johansson, 1994; Tallberg Broman, 1995). Principer som lägger tyngdpunkten på förskolans vidgade kunskapsuppdrag respektive barnens intressen och rätt till inflytande. Mitt bidrag synliggör alltså att pedagogerna i den praktiska yrkesvardagen försöker balansera mellan prioriterade kunskapsområden och barns inflytande för att inte hamna i det ena eller andra diket. Pedagoger kan inte, som citatet och tillika titeln på denna studie, endast utgå från barns intressen, pedagogerna måste också balansera det med det vidgade kunskapsmålet. Genom studien hoppas jag därmed kunna bidra till att ge en mer nyanserad bild av förskolans vardag. Att isolera ett vidgat kunskapsuppdrag blir problematiskt eftersom det kanske snarare bör förstås som en värdekonflikt som pedagogerna måste hantera i förhållande till barns intresse och inflytande.

Förskolan som en egen och delad kultur

Studien bidrar också med kunskap om hur guidningen påverkas av att förskolan både kan betraktas som en egen och delad kultur. Resultatet visar att guidningen både är beroende av sättet att betrakta förskolan som en del av utbildningssystemet och som en del av det egna kulturella arvet. Vid vissa tillfällen framgår det att pedagogerna måste lösa strukturella hinder innan de kan stödja barnens lärande. Pedagogerna ägnar sig åt att lösa ekonomiska problem istället för att ägna tiden åt det pedagogiska arbetet. Likhet finns med sättet att betrakta barnkrubborna som en filantropisk verksamhet. Strukturella hinder handlar både om ekonomiska resurser, personaltäthet och arbetsuppgifter. Förskolan tycks i dessa sammanhang inte betraktas som en seriös del av utbildningssystemet. Detta är en problematik som går att jämföra med Richardsons (2004) och Werlers (2010) resonemang. Än mer komplext

blir pedagogernas yrkesvardag med tanke på att jag skulle vilja hävda att förskolans kulturtillhörighet kan betraktas som otydlig. En otydlighet som skapar utmaningar och konsekvenser i förskolans vardag.

En svårighet för pedagogerna är att förskolan har en egen tradition av att inte separera kunskap av olika karaktär i olika aktiviteter. Detta kan innebära värdekonflikter (Westlund, 2011). Flera studier uppmärksammar pedagogernas dilemma i förhållande till barnen när det gäller vilket material som ska tillåtas (Granbom, 2011; Hensvold, 2011; Westlund, a.a.). I linje med dilemmat om vad som bör tillåtas visar mitt resultat att även gränssättningen för vilka samtalsämnen som bör tillåtas i en avgränsad aktivitet kan vara ett dilemma. Aktiviteten ska vara lustfylld och ske på barns villkor, men inte så lustfylld att guidningen åsidosätts. Studien uppmärksammar att pedagogerna strävar efter att forma seriösa aktiviteter som varken är tråkiga eller jippobetonade. Pedagogerna tycks alltså utföra en balansakt där hänsyn tas till förskolans olika kulturtillhörigheter.

Min studie visar att pedagogerna försöker eftersträva en verksamhet som är intressant och lustfylld för alla. Det rör respekten för barns integritet, men handlar även om att barn får kompromissa till förmån för andra i gruppen vilket också handlar om strukturella villkor. Pedagogerna hanterar frågor om individen i förhållande till gruppen (Granbom, 2011). Större barngrupper leder till ökad styrning (Jingbo & Elicker, 2005; Skolverket, 2008). Min studie visar att de kunskaper som barn visar intresse för ibland åsidosätts till förmån för att pedagogerna riktar uppmärksamheten mot rättvisor inom gruppen. Förskolan är en del av jämlikhetspolitiken. Att barnens talutrymme styrs medför således vid vissa tillfällen även att det vidgade kunskapsuppdraget åsidosätts. Istället för att ge enskilda barn möjlighet att utveckla sitt resonemang lämnas ordet över till ett annat barn.

Studiens resultat ger exempel på att pedagogerna hamnar i kläm och har svårt att hantera situationer där förskolan ifrågasätts som en del av utbildningssystemet. Pedagogerna möts av argument om att förskolan kan betraktas på andra vis än som en del av utbildningssystemet. Argumenten tycks möjliggöra ett åsidosättande av det vidgade kunskapsuppdraget. I dessa sammanhang tycks förskolan istället betraktas som en filantropisk verksamhet där strukturella villkor konkurrerar med kunskapsuppdraget. Något som alltså kan härröras till barnkrubbans verksamhet (Kihlström, 1995; Orlenius, 1999).

En fråga att ställa är hur mycket det vidgade kunskapsuppdraget bör åsidosättas till förmån för andra sätt att se på verksamheten än som en del av utbildningskulturen. Ska förskolan i första hand betraktas som en egen kultur där guidning mot det vidgade kunskapsuppdraget ses som en bonus när strukturella villkor stödjer dessa möjligheter? Eller bör förskolan istället få de förutsättningar som krävs för att också kunna betraktas som fullvärdiga deltagare i utbildningssystemet?

Den sammanvävda lärmiljön

Att lärmiljön betraktas som sammanvävd med hur pedagoger och barn samspelar synliggörs i studien. I kapitel tre och fyra framgår det att bejakandet av barns intresse har uppmärksammats redan på 1800-talets första hälft och att liknande idéer framhålls i studiens båda förskolor. Den ena av studiens förskolor, Hjortronet, har en uttalad idé om att ta intryck av Reggio Emilias filosofi medan den andra förskolan Backen, inte har någon motsvarande inspirationskälla. Att bejaka barns intresse presenteras ibland som en central del av Reggio Emiliafilosofins arbetssätt (t.ex. Alnervik, 2013; Hamerslag, 2013; Holmberg, 2015; Lindgren, 2015; Unga, 2013). Det jag vill ifrågasätta är om idén om att bejaka barns intresse och betrakta barnen som kompetenta kan isoleras till en särskild filosofi och pedagogik som bedrivs i Reggio Emiliainspirerade förskolor.

Jag vill också rikta uppmärksamheten mot att den politiska arenans beslut påverkar samspelet mellan barn och pedagog. Individer samspelar med lärmiljön i ett ömsesidigt beroende (Rogoff 1990; 1995). I Italien där Reggio Emiliafilosofin utvecklats styrs inte förskolornas verksamhet av en läroplan utan av vad barnen intresserar sig för (Edwards, Gandini, & Forman, 2012). De svenska förskolorna har alltså en annan inramning än de italienska. Att svensk förskola har ett vidgat kunskapsuppdrag och inte ensidigt kan betraktas som en isolerad kultur får också betydelse i mötet mellan barn och pedagoger. Studiens resultat visar att synen på barn inte kan ses som en isolerad fråga, det vill säga om barn bör betraktas som mer eller mindre kompetenta. Pedagogerna bejakar det barnen av egen kraft riktar uppmärksamheten mot och lockar mot kunskaper de anses behöva. Den sammanvävda lärmiljön kan alltså inte isoleras till sättet att se på barnens kompetens.

Förskolans guidningsprocess

Nedan diskuteras guidningens riktning, det vill säga hur pedagoger följer barnets utsagor och handlingar eller försöker locka barnet i en bestämd riktning och därefter hur ett eventuellt intersubjektivt möte ”lyckas eller misslyckas”.

Deltagande samspel

Studiens resultat visar att guidningsprocessen innefattar två riktningar där både pedagoger och barn deltar och påverkar; *efterföljande guidning* – där pedagoger iakttar och följer de handlingar barn utför av egen kraft samt *lockande modifiering* – där pedagogerna lockar barnen i en styrd riktning. Dessa båda tillvägagångssätt kan också härledas till andra studiers resultat.

I studier med fokus på tematiska arbetssätt (Eriksson, 2014), matematik (Delacour, 2013), pedagogisk dokumentation (Elfström, 2013; Holmberg, 2015) framgår det att pedagogerna formar verksamheten efter iakttagelser av vad barnen av egen kraft visar intresse för. Även om dessa studier har andra fokus än att visa interaktionsprocessen mellan barn och pedagog tyder studierna på liknande resultat. Barns intresse fångas när ett tematiskt arbete formas (jfr Delacour, a.a.; Eriksson, a.a.; Elfström, a.a.; Westlund, 2011). Studier visar även att pedagogerna riktar sig mot barnen direkt i spontana omedelbara situationer och guidar mot lärande (Hensvold, 2011; Jonsson, 2011; 2013).

Kunskap finns också om med vilka metoder tillvaratagandet sker när det ligger i linje med efterföljande guidning. Pedagoger samtalar, intervjuar, observerar och dokumenterar för att få kunskap om vad barnen är intresserade av (t.ex. Eriksson, 2014). Forskning visar att barns intresse inte bara tillvaratas i ett inledande skede och att det medföljer en flexibilitet. Lärandet drivs framåt med hjälp av barnens idéer (Holmberg, 2015.). Pedagogerna är flexibla och följer barnens intresse trots att detta innebär att de avviker från sin planering (Delacour, 2013.).

Det finns studier som betonar att den efterföljande guidningen är att föredra samtidigt som traditionen också kritiserar. En fördel som anges är barns rätt till inflytande. Forskare riktar kritik när barnens idéer och inflytande åsidosätts (Emilson, 2008; Eriksson, 2014; Liljestrand, 2010). Även pedagoger gör liknande iakttagelser. Exempel finns på att pedagogerna ifrågasätter att

planeringen görs i förväg eftersom barnen då riskerar att åsidosättas (Hensvold, 2011). Ett annat skäl till att den efterföljande guidningen framhävs är möjligheter att stödja barns lärande i ännu högre utsträckning än som görs (jfr Fast, 2007; Unga 2013). Den efterföljande guidningen får också viss kritik. Barn kan inte ges ansvar för lärandets innehåll (Delacour, 2013).

Den efterföljande guidningen synliggörs på Hjortronets förskola exempelvis när pedagogen riktar uppmärksamheten mot att barnen talar om födelsedagsbarnets ålder. Liknande inträffar under promenaden när pedagogerna omvärderar ett tidigare beslut och istället äter frukt intill sniglarna barnen intresserar sig för. Samma situation illustrerar även den lockande modifieringen. Pedagogerna vill identifiera vad barnen är intresserade av inom närområdet och iscensätter därför promenaden. På Backens förskola riktar pedagogen i linje med den efterföljande guidningen uppmärksamhet mot frågor barn ställer och ger barnen utrymme att avbryta sagostunden för att diskutera förhållandet mellan olika länder och världsdelar. Pedagogerna lockar barnen att tala om sådant de visar intresse för i en stor grupp enligt den lockande modifieringen.

Flera studier visar också att traditionen lockande modifiering, där pedagogerna riktar fokus mot verksamhetsmålen, reproduceras. Flera studier vittnar om att en trigger iscensätts inom ett förutbestämt område (t.ex. Alnervik, 2013; Bjervås, 2011; Westlund, 2011). Iscensättandet betraktas som en igångsättare och förberedelse inför nya aktiviteter i tematisk form. Vid vissa tillfällen görs utflykter och studiebesök (Hamerslag, 2013; Lindgren, 2015). Vid andra tillfällen får barnen hemuppgifter (Alnervik, a.a.; Holmberg, 2015). Att triggern iscensätts i ett sammanhang och att nya aktiviteter utformas efter detta innebär också att den kontextuella inramningen förändras.

Flera studier framhäver att pedagogers vägledning i en bestämd riktning mot kunskapsmål antingen kan betraktas som lockande eller styrande. Med hjälp av teoretiska utgångspunkter framhävs styrning med hjälp av en retorik som innebär att pedagogerna har makt över barnen (Emilson, 2008; Eriksson, 2014). Detta synsätt tolkar jag som att författarna riktar kritik mot att verksamheten är alltför styrd. Tillvägagångssätt med den lockande modifieringen betraktas även som inflytande (jfr Westlund, 2011) vilket mer kan betraktas som lockande. Även andra författare argumenterar för att pedagoger i högre utsträckning bör locka barnen i en bestämd riktning. Det tematiska sättet att hantera kunskap av olika karaktär kan betraktas som

problematisk eftersom matematiken riskerar att bli osynliggjord (Delacour, 2013). Fast (2007) föreslår att pedagoger ska locka och dra nytta av barns intresse för populärkultur i skriftspråkliga aktiviteter.

Flera författare (Delacour, 2013; Elfström, 2013; Hamerslag, 2013; Westlund, 2011) lyfter idén om att barns intresse bejakas men också att barn styrs. Delacour beskriver det som att det finns två olika didaktiska kontrakt där barn respektive pedagoger styr och driver olika projekt. Hamerslag skriver att barnen vid vissa tillfällen under ett tematiskt arbete tycks ha lättare att få sina intressen tillgodosedda än i andra situationer. Sammantaget framgår det att det finns en debatt om i vilken utsträckning pedagoger bör styra i förhållande till hur mycket inflytande barn bör ha i förskolan. Tidigare har jag redogjort för att denna debatt är långvarig och har diskuterats i och kopplats samman med barnträdgårdarnas arbetsmedelpunkt och intressecentrat, daghemmets aktivitetsstationer. Debatten är alltså långt ifrån ny.

Mitt bidrag handlar inte om att lägga en sten i den ena vågskålen och hävda att förskolans pedagoger borde rikta större fokus mot barns intresse eller mot verksamhetens mål. Istället vill jag utifrån min studies resultat rikta fokus mot att förskolan har två didaktiska principer, efterföljande och lockande modifiering och att båda är en del av förskolans vardag. Principerna kan betraktas som en naturlig del av samspelet mellan barn och pedagog då deltagarna har möjlighet både att bejaka och bortse från olika handlingar i linje med Rogoffs (1990; 1995) idéer. Resultatet visar på en större komplexitet än att barn och pedagoger turas om att bestämma. Det min studie visar är att pedagoger och barn samspekar och agerar utifrån en unik situation. Detta innebär att deltagarna påverkar och påverkas av varandra och situationens inramning.

Detta innebär alltså att jag både delar och ifrågasätter Delacours (2013) sätt att se på två separata kontrakt. Pedagogernas fokus skiftar mellan barnet och målstyrningen i min studie, men till skillnad från Delacour visar mitt resultat inte att pedagoger och barn driver *olika* aktiviteter. Pedagogerna både iakttar och är flexibla i förhållande till barnen *och* försöker locka barnen till kunskap de anser barnen behöver. Pedagogerna rör sig i fält där situationen och dess skilda förutsättningar avgör guidningsprocessens riktning. Huruvida den sker omedvetet intuitivt eller explicit knutet till fastställda verksamhetsmål framgår bara delvis i min studie. Det har inte heller varit min avsikt att reda ut.

Halldén (2003; 2007) ifrågasätter vem som formar förskolan, barnen i varandet, eller pedagogerna som företräder barnen som blivande vuxna. Frågan är, enligt mitt resultat, svår att svara på eftersom det handlar om båda delar. Pedagogerna både följer barnen här och nu samt lockar dem i en bestämd riktning. En annan svårighet som uppmärksammas i detta sammanhang är pedagogers möjlighet att observera barnen och identifiera barnens intressen utan att samtidigt åsidosätta barnen. Det tycks som om arbetsuppgiften vid ett och samma tillfälle är svårt att definiera. Pedagogerna kan beskrivas som passiva i förhållande till barnen vid observationstillfället (Bjervås, 2011; Delacour, 2013; Emilsson & Pramling Samuelsson, 2012; Jonsson, 2013). Barnen riskerar att objektifieras om pedagogerna observerar barnen istället för att interagera med dem (Bjervås, 2011). Samtidigt framhålls också en idé om att sätta barnet i centrum och lyssna på det, (jfr t.ex. Emilsson & Pramling Samuelsson, 2012; Rinaldi 2006; Unga, 2013; Åberg & Lenz Taguchi, 2005). Här framhålls pedagogens passiva hållning för att inte barnet ska bli åsidosatt, en idé som förespråkas av Reggio Emilias filosofi. Sammantaget riskerar pedagogerna alltså att både kritiseras för att vara för avvaktande eller alltför aktiva.

Studiens resultat ger inte en generell bild av att barn betraktas som kompetenta eller omogna. Däremot noteras en intressant iakttagelse om att Hjortronet, som har en uttalad strävan om att inspireras av Reggio Emilias filosofi, ofta fångade tillfällena i flykten, medan Backen ”sparade” iakttagelser av vad barnen gjorde och bejakade intressena vid ett tillfälle där gruppen samlades. Barnen fick alltså möjlighet att påverka vid olika tillfällen i de olika förskolorna. Tillvägagångssätten innebar dock inte per automatik att barnen betraktades som kompetenta att avgöra vad det centrala innehållet bestod av. Pedagogerna modifierade vid vissa tillfällen barnens handlingar genom att locka dem mot ett annat centralt innehåll, verksamhetens mål. Detta innebär alltså inte nödvändigtvis att pedagogerna betraktade barnen som omogna. Det kan också tolkas som att de tog ansvar för lärandets innehåll.

Metoddiskussion

I detta avsnitt diskuteras betydelse av förskolornas lokala kulturgemenskap i förhållande till studiens resultat. I avsnittet diskuterar jag även olika överväganden som gjorts under studiens gång och hur detta påverkat

resultatet samt hur episoderna som presenteras i resultatet valts ut. Slutligen förs en diskussion om studiens giltighet och tillförlitlighet.

Den lokala kulturgemenskapen betydelse för studiens resultat

Rogoff (1995) skriver, som jag tidigare redogjort för, att den lokala kulturgemenskapen påverkar interaktionen mellan olika aktörer, vilket i föreliggande studie omfattas av barn och pedagoger. I min studie blir det därför svårt att bortse ifrån att de båda deltagande förskolornas lokala kulturgemenskap delvis skiljer sig åt och därför behöver redovisas vilket görs i kapitel fem. I detta avsnitt avser jag att diskutera betydelsen av de båda förskolornas lokala kulturgemenskaper.

Under studiens genomförande skiljde sig de båda förskolornas sociala kontakter åt med den omgivande kulturgemenskapen på flera sätt. Hjortronets pedagoger beskrev avsikten med att inspireras av Reggio Emiliias filosofi medan Backens pedagoger inte uttalade någon tillhörighet till någon specifik inriktning. Hjortronets pedagoger deltog i kompetensutvecklingsinsatser när studien pågick. Även på en lokal nivå skiljde sig kulturgemenskapen åt. Det pedagogiska samarbetet mellan avdelningarna skiljde sig också åt och var betydligt mer frekvent på Hjortronets förskola än på Backens. Ytterligare en skillnad mellan förskolorna var samarbetet med vårdnadshavarna. På Hjortronets förskola var flera av barnen och deras familjer nyanlända till Sverige, medan familjerna på Backens förskola var mer etablerade i det svenska samhället.

På olika sätt gav skillnaderna i förskolornas kulturgemenskap konsekvenser för pedagogernas möjligheter att tillvarata barnens intresse i relation till förskolans målstyrning. Att Hjortronets pedagoger i betydligt högre grad än Backens pedagoger ingick i utbildningssatsningar fick konsekvenser. I resultatpresentationen framkommer det att pedagogerna på Hjortronets förskola hänvisar till läroplanen och förskolans prioriterade områden. Backens pedagoger framhåller inte läroplanens skrivningar lika tydligt utan kopplar istället barns lärande till barnens framtida samhälle. De olika betoningarna skulle möjligen kunna vara ett resultat av att Hjortronets pedagoger i högre

grad än Backens kommer i kontakt med kompetensutvecklingsinsatser och externa kontakter.

Vardagen på Hjortronets förskola kännetecknades av en instabil personalgrupp medan Backens pedagoger under studien tillbringade sin vardag tillsammans med barnen. Hjortronets pedagoger fick möjlighet att fördjupa sina kunskaper medan Backens pedagoger på egen hand och på sin fritid sökte inspiration och kunskap via media. Hjortronets pedagoger hade i vardagen olika arbetsuppgifter som innebar att de endast delar av dagen vistades tillsammans med barnen, barn som dessutom tillhörde olika avdelningar i olika grupperingar. Backens pedagoger tillbringade istället i princip hela dagarna tillsammans med ett betydligt färre antal barn och fick på så sätt betydligt större möjligheter att interagera med barnen. Det tycks vara befogat att fundera över hur pedagogers olika arbetsuppgifter kan samordnas med arbetet i barngruppen utan att det samtidigt medför en splittrad vardag som försvårar möjligheterna att länka samman barns intresse och förskolans mål. En fundering är om förskolornas fortbildning borde organiseras på ett mer koncentrerat sätt för att minska personalbytet. Av samma skäl är det möjligen en idé att överväga att interna arbetsuppgifter borde fördelas på färre pedagoger. Det som talar emot det senare är dock att dessa arbetsuppgifter delvis också, vilket jag redogjort för, ses som en möjlighet för återhämtning.

De strukturella villkoren var synliga även på Backens förskola, men där i en betydligt mer ringa omfattning. Kanske hade inte de strukturella villkoren varit lika framträdande på Hjortronets förskola om studien genomförts under en tid då kompetensutvecklingsinsatser inte var lika aktuella.

En annan kulturell skillnad mellan förskolorna som påverkat resultatet utgörs av barnen och deras familjers socioekonomiska förhållanden. Merparten av familjerna på Hjortronets förskola var nyanlända till Sverige, medan familjerna på Backen var mer etablerade i det svenska samhället.

Det är svårt att bortse ifrån att studiens resultat har påverkats av att familjerna på Backens förskola som grupp beträffad, behärskade det svenska språket på ett annat sätt än på Hjortronet. Att barnen på Hjortronet ofta talade andra språk än de som pedagogerna behärskade försvårade sannolikt kommunikationen om barnens intressen. Samverkan mellan förskolans båda avdelningar och de många kontakterna bidrog förmodligen till att pedagogerna fick än svårare att identifiera vad barnen var intresserade av. Att

locka barnen till att tala kan i en förlängning också ses som ett led i att stödja barns möjligheter att uttrycka och därmed också få gehör för ett intresse.

Tidpunkten för fältarbetet i de båda förskolorna har sannolikt också haft betydelse för resultatet. Det har inte bara påverkat pedagogernas kompetensutvecklingsinsatser på Hjortronets förskola utan där även vilken typ av aktiviteter som mitt material kommit att bestå av. Mitt material består främst av spontana aktiviteter där enstaka eller en mindre grupp barn medverkar, en konsekvens av att planerade tematiska aktiviteterna ofta ställdes in.

Det fanns också fler olikheter mellan förskolorna som jag hade trott skulle påverka resultatet mer än det visade sig göra. På Hjortronets förskola finns en uttalad strävan mot att arbeta utifrån en specifik pedagogisk grundidé, Reggio Emilia-filosofin där det kompetenta barnet betonas. Backens förskola hade färre externa kontakter och ägnade sig åt att utveckla idéer på egen hand. En fundering är om den pedagogiska filosofin påverkar mindre än de förväntningar och krav som ställs på förskoleverksamheten i dagens samhälle.

Överväganden och dataproduktion

Förutom att kulturgemenskapen på de olika förskolorna påverkar studien, går det inte heller att bortse från att påverkan även är beroende av de val forskaren gör. Således följer här en beskrivning av hur olika val påverkat dataproduktionen under fältstudierna och vilka utgångspunkter som legat som grund då jag valt de episoder som ska presenteras.

Under fältarbetet hade jag, som jag beskriver i kapitel fem, en ambition att förhålla mig flexibel till situationer som uppkom eftersom jag inte var beredd att låsa syftet. Inledningsvis fokuserade jag mot vad barnen riktade sitt intresse mot. Jag intresserade mig även för vilka hinder och möjligheter som kunde bidra till att barns intresse kunde bejakas (se bilaga 1 & 2), det vill säga, det eventuella mötet mellan barn och pedagoger samt de utmaningar pedagogerna ställs inför.

Syfte och frågeställningar har preciserats under studien. Under fältarbetet har processen och pedagogers utmaningar varit i fokus, däremot har verksamhetsmålen tillkommit vid ett senare tillfälle då fältarbetet avslutats. Vilken betydelse preciseringen fått kan diskuteras. Frågan är om jag under

fältarbetet ställt fler frågor om vilka mål pedagogerna avsåg styra barnen mot i olika aktiviteter också fått en mer nyanserad bild av *vilken eller vilka* mål som av pedagogerna betraktades som centrala. Det går inte bortse ifrån att det finns en möjlighet att jag om jag exempelvis ställt frågor till Backens pedagoger om de gemensamma diskussionerna också iscensattes av andra skäl än att stödja barns språkliga lärande också fått till svar att de ville stödja exempelvis naturvetenskaplig kunskap. Sådana frågor skulle också kunna betraktas som en alltför stor påverkan från forskarens sida och hade därför inte nödvändigtvis kunnat ses som en fördel. Min ambition är inte att ge svar på frågor om hur pedagoger stöttar specifik kunskap utan att beskriva den process där verksamhetsmål ingår.

Det jag vill påpeka är att resultatet med de didaktiska principerna också får metodologiska följder. Att uppmana pedagoger att redogöra för verksamhetsmål i relation till en viss aktivitet i förväg kan vara problematiskt. I den efterföljande guidningen följer pedagogerna barnens erbjudanden. Det innebär att pedagogerna omöjligen fullt ut kan planera vilka mål som ska behandlas i förväg. I viss utsträckning är det ändå möjligt eftersom det görs enligt principen om den lockande modifieringen. De båda didaktiska principerna är, som jag tidigare redogjort för också sammanvävda. Risken finns att de båda principerna hade varit svåra att identifiera om jag ställt frågor om vilket lärande pedagogerna avsåg att styra i en viss situation.

Att som pedagog besluta vilka mål som ska behandlas i en viss aktivitet kan bli problematiskt om inflytandet ses centralt. Att studiens pedagoger framhäver språk och socialisation framför naturvetenskap och matematik i diskussioner med mig när de berättat om aktivitetens bakgrund blir rimligt om man tar hänsyn till förskolans historiska framväxt. Därtill kan pedagogerna ha svårt att förutspå vilka kunskapserbjudanden barnen kommer att ge. Att en aktivitet som består av diskussioner i en större grupp sannolikt leder till sociala och språkliga erfarenheter är lättare att förutsäga än att barnen exempelvis ger naturvetenskapliga eller matematiska erbjudanden. De senare målen kan snarare betraktas som en bonus. Det är viktigt att här betona att min avsikt inte har varit att utvärdera i vilken utsträckning pedagogerna refererar eller inriktar sin guidning mot läroplanens verksamhetsmål. De episoder som redovisats är exempel på hur guidningsprocessen kommer till uttryck i de båda

förskolornas verksamhet. I det avseendet kan studien förhoppningsvis också bidra till en generell förståelse av pedagogiskt arbete i förskolan.

Att välja episoder

Att ta hänsyn till lokal och generell kulturgemenskap utan att göra jämförelser mellan förskolorna har varit en utmaning. Lösningen på dilemmat har varit att presentera de lokala kulturgemenskaperna och konsekvenserna av lokala förhållanden i kapitel fem.

Backens förskola är mer synlig i resultatet än Hjortronet. En anledning är att jag i studiens inledning hade en idé om att observera barnen i de spontana aktiviteterna och därefter se hur dessa eventuellt följdes upp i ett tematiskt arbete. Således riktade jag uppmärksamheten mot vad barnen intresserade sig för och hur detta följdes upp. När denna idé blev nödvändig att åsidosätta då de strukturella villkoren inte stödde pedagogernas idéer färgades mina fältanteckningar av just det. En annan orsak är att metoderna för dataproduktion skilde sig åt. Videoobservationerna gav en mer detaljerad bild av guidningsprocessen i förhållande till fältanteckningarna. Om jag använt videoinspelning på båda förskolorna hade kanske fördelningen mellan de presenterade episoderna varit en annan. Sammantaget kom detta att innebära att episoder från Backens förskola förekommer oftare än Hjortronets förskola. Så här i efterhand kan det konstateras att videoinspelning varit svår att använda av samma skäl som ljudupptagning vilket tidigare beskrivits.

En grundprincip i resultatpresentationen har varit att lyfta fram ett eller två representativa exempel för att skapa tydlighet. Idén har varit dels att lyfta fram det gemensamma för de båda förskolorna men, också betrakta dem som komplementära för att presentera ett mer rikt resultat. Av analysen framgår det inte att resultatet skiljer sig åt på så sätt att resultaten på de båda förskolorna kan anses motstridiga, snarare går det att betrakta resultatet som mer eller mindre tydligt. Exempelvis var strukturella hinder en gemensam utmaning för pedagogerna på båda förskolor. På Hjortronets förskola genomsyrades vardagen av detta tema medan det framkom betydligt mer sällan på Backens förskola. Avsikten har dock inte varit att framhäva till vilken grad pedagoger exempelvis ställs inför olika utmaningar.

Kvale och Brinkmann (2009) riktar uppmärksamheten mot att framställningen måste vara intressant och präglad av kommunikativ klarhet. Jag ansåg det

därför nödvändigt att i viss utsträckning förkorta videoobservationerna genom att stryka eller förkorta delar av innehållet utan att förvanska det. Komprimeringen gjordes genom att jag tog bort en del av de handlingar och kommentarer som jag bedömde inte tillförde något. Av denna anledning strök jag upprepningar som ”hmm” och om någon exempelvis flyttade på sig utan att detta hade betydelse för det jag ville lyfta fram. Vid tillfällen när jag bedömt att det varit nödvändigt att förkorta händelsen, har jag återgett detta i en sammanfattande text som kursiverats. Ett exempel på en episod som återkommer i resultatet och som illustrerar hur jag gått till väga finns i bilaga 3.

Valet av episoder har också lett till etiska funderingar. Ärlemalm-Hagser och Pramling Samuelsson (2009) påpekar vikten av att på Rogoffs individuella nivå synliggöra barns föreställningar. Mitt resultat visar att studiens barn ibland har svårt att avgöra vad som bör betraktas som en kunskap kontra en fantasi. Att jag skulle presentera exemplen där en pedagog berättade om att hon trodde sjöjungfrur fanns och att barnen ifrågasatte hur Jesus for till himlen var inte självklart. Jag såg en risk att barnen skulle kunna betraktas som okunniga och lite lustiga, det vill säga att respekten för barnen skulle gå förlorad. Det som gjorde att jag trots allt valde att illustrera detta var att jag ansåg att det fanns en möjlighet att motverka en respektlöshet för barnen. Förhoppningen är att dessa exempel istället kan bidra med kunskap om svårigheter att förhålla sig till barns intresse och förskolans mål. Förskolans tradition att tillvarata barns intresse för att stödja lärandet kan också bidra till svårigheter att förstå vad som är sant respektive fiktivt. På liknande sätt har det ibland varit motigt att välja episoder där det framgår att pedagogerna inte alltid fullt ut kan nå en ömsesidighet med barnen och när pedagogerna av olika skäl utmanas. I dessa situationer har dock Rogoff (1990; 1995) varit till hjälp. Genom att betrakta handlingarna som sammanvävda i kulturen har det också varit möjligt att rikta fokus mot att de enskilda pedagogernas handlingar är knutna till förskolans kulturhistoria.

Giltighet och tillförlitlighet

Kvale och Brinkmann (2009) liknar forskningsprocessen vid en resa utan förutbestämde mål. Som framgått har min intention varit att arbeta utifrån principen om följsamhet, att vara lyhörd och förhålla mig kritiskt-analytiskt till det jag ser och hör. Reflexiviteten (Hammersley & Atkinson, 1995) blir central i denna studie då jag har ett förflutet yrkesliv som förskollärare. Även om

studiens resultat endast berör två förskolor har det varit viktigt att prova giltigheten med pedagoger från andra förskolor. I olika sammanhang har jag tagit vara på möjligheten att presentera och diskutera studiens giltighet och dess praktiska kunskapsbidrag. Teoretiska överväganden har diskuterats och prövats vid flera seminarier. I dialog med verksamma pedagoger har jag ställt frågan om hur de stöttar barns lärande har jag vid flera tillfällen fått till svar att ”Vi utgår från barnen” varpå de främst exemplifierat den efterföljande guidningen. Däremot tycks de ha svårt att beskriva hur processen går till och vilka utmaningar som finns. När jag presenterat de didaktiska principerna efterföljande guidning och lockande styrning har jag fått igenkännande reaktioner. Vid flera tillfällen har pedagogerna initierat frågan om vilken tradition, som bör ses som ett ideal. En fråga som också väckte stor debatt. Ytterligare ett påpekande som pedagogerna framhäver och som framkommer i studien, är att de didaktiska principerna i en praktisk yrkesvardag är överlappande. Därtill har samtalen lett till frågor om olika sätt att se på rollfördelningen mellan barnen och pedagogerna samt förskolans roll i ett individuellt och samhälleligt perspektiv.

Fiktionens roll i guidningsprocessen

En av de didaktiska utmaningarna, att hantera fiktion som en del av barns intresse i förhållande till förskolans målstyrning, tycks vara särskilt svår att hantera. Det jag vill rikta uppmärksamheten mot under denna rubrik är att det tycks finnas ett behov av studier som ytterligare reder ut fiktionens roll i guidningsprocessen.

Fiktionen och det vidgade kunskapsuppdraget

Förskolans pedagoger utmanas att förhålla sig till fiktion eftersom den både kan ses som ett hinder och en möjlighet för lärande mot förskolans mål. Olika studier, liksom föreliggande, uppmärksammar flera skäl att se fiktionen som ett hinder för lärande. Denna studie visar att pedagogerna betonar förskolans målinriktade och seriösa uppdrag vilket bidrar till att fiktionen åsidosätts. Förskolans verksamhet betraktas som en del av utbildningssystemet. En verksamhet som ska vila på vetenskaplig grund (SFS 2009:341). Fiktiva inslag kan stjäla uppmärksamheten från naturvetenskaplig kunskap (Eriksson, 2014; Thulin, 2011). Förskolan ska därtill bidra till att stötta önskvärda värderingar. Fiktionen kan vara problematisk också av hänsyn till genus (Westlund, 2011).

Utmaningen pedagoger tycks ställas inför är att fiktionen inte bara ses som ett hinder utan också som en möjlighet.

I likhet med andra studier (Björklund, 2008; Holmberg, 2015; Westlund, 2011) framgår det av mitt resultat att fiktionen kan stödja guidningsprocessen. Fiktionen betraktas som en tillgång för språkligt lärande (Björklund, 2008; Fast, 2007). Jag ger exempel på att barnen initierar samtal om fiktion som kan liknas vid källkritik och att boksamtal kan ge upphov till samtal av social karaktär. Detta kan jämföras med avsikten att locka mot kunskap om socialisation samtidigt som disciplinering undviks (Fröbel, 1826/1995). Westlund (2011) poängterar även att fiktionen också stödjer idén om inflytande. Utifrån de kunskaper som berörs tenderar alltså fiktionen att hindra eller bidra till lärande i enighet med förskolans uppdrag.

Ett bekymmer för pedagogerna tycks vara att fiktion i en och samma situation både kan ses som en tillgång och som ett hinder. Förskolans vardag är inte indelad i specifika kunskapsområden som behandlas var för sig. Balansen mellan exempelvis fantasifullhet och oseriösa diskussioner respektive innovativ problemlösning kan vara svår att upprätthålla. Studiens pedagoger jämför spel med andra konstformer som har till uppgift att beskriva och tolka världen. Pedagogerna ifrågasätter inte barns kommentar om att stenar kan bli monster eller att den tecknade karaktären Bamse kan lyfta upp havets alla djur. Pedagogerna ställs inför ett dilemma i dessa och liknande situationer. Å ena sidan vilar inte dessa uttalanden på vetenskaplig grund. Kritik skulle således kunna riktas mot att pedagogerna inte ifrågasätter barnens ”ovetenskapliga idéer”. Å andra sidan förväntas förskolan även bidra till att få fler ungdomar att välja utbildningsbanor som samhället behöver, exempelvis där olika typer av problemlösning är en central del. Att inte uppmuntra barns fantasifulla, fiktiva idéer, kan därmed också bidra till kritik. Fiktion kan betraktas som ett kreativt verktyg för problemlösning (Alnervik, 2013). Att värdera barns kreativa idéer utifrån vad som idag är möjligt kan bli problematiskt om intentionen är att vara nyskapande. Att inkludera fiktion i guidningsprocessen är alltså tudelat av fler skäl än förhållandet mellan inflytande och genus (jfr Westlund, 2011).

Pring (2004) framhåller vikten av att forskning tjänar sitt syfte med att betjäna professionen. Det jag vill diskutera är studier som framhåller fiktionen som

något som ensidigt är till nytta eller hinder utifrån ett särskilt kunskapsområde. Förskolans vardag är strukturerad på ett annat sätt än i särskilda kunskapsområden. Forskning riskerar möjligen också att betraktas som skild från förskolans vardag om studier inte i tillräcklig grad tar hänsyn till förskolans omgivande kontext. Min studie har synliggjort att kunskap av olika karaktär integreras, fiktion ingår i den praktiska yrkesvardagen i tvärvetenskapliga sammanhang men är svår för pedagogerna att hantera. Det tycks alltså finns ett behov av att närmre studera hur fiktionen tillvaratas och åsidosätts i förhållande till kunskap av olika karaktär.

Fiktion och förskolan som en egen och delad kultur

Fiktionen kan ses som en markör för att förskolan både kan betraktas som en egen och delad kultur. Frånvaron av målformuleringar på en individuell nivå ger möjlighet att låta barnen påverka vardagen enligt förskolans egen kultur. Studiens pedagoger bejaktar barns intresse för fiktion som efterföljande guidning i olika aktiviteter. De diskuterar idén om att samla in pengar för att bejaka barns intresse för fiktiva karaktärer. Förskolan ingår också i utbildningssystemets delade kultur. Pedagogerna lockar och använder fiktion för att styra mot bestämd kunskap. De tillsätter själva en magisk sten för att fördela talutrymmet (jfr Westlund, 2011). Det tycks som att förskolan står med ett ben i den egna och med ett annat i den delade kulturen. I flera exempel framgår det att barnlitteratur både har fiktivt och seriöst målinriktat kunskapsinnehåll. Pedagogerna använder sig av litteratur med liknande innehåll för att guida mot kunskap om respekten för andra och om evolutionen på dinosauriernas tid. Studier visar att pedagogerna själva lockar och använder fiktiva handlingar för att göra lärandet mer livfullt (Holmberg, 2015; Thulin, 2011).

Problematiken med att fiktion både kan betraktas som ett hinder och en tillgång lyftes av Fröbel (1826/1995) och tycks fortfarande vara svår att hantera. Tveksamhet finns när det gäller att tillföra fiktivt lekmaterial (Granbom, 2011; Hensvold, 2011). Mitt resultat visar i liknande anda att pedagoger begränsar barnens fiktiva erbjudanden i vissa aktiviteter. Mitt resultat visar tvekan på så sätt att pedagogerna också ser lekmaterial som en tillgång. Utmaningarna handlar då inte om i fall de bör tillåtas eller inte, utan

om att överbrygga strukturella, ekonomiska hinder. Det tycks alltså finnas flera orsaker till att fiktionen skapar dilemman i yrkesvardagen.

Sammantaget återfinns pedagogers osäkerhet kring fiktionens berättigande och funktion i olika typer av aktiviteter. Det tycks både handla om i vilka situationer fiktionen passar in och hur pedagogerna ska lösa ekonomiska hinder för att tillgodose barns idéer. Detta är en fråga som i grunden handlar om sättet att betrakta förskolans verksamhet och som mer handlar om förskolans funktion i samhället, det vill säga en fråga pedagogerna har svårt att påverka i yrkesvardagen. Det tycks således finnas ett behov av studier som ytterligare uppmärksammar utmaningar pedagogerna ställs inför i sammanhang där fiktion ingår.

Fiktion och samspelet med barnen

Studien visar att fiktionen skapar missuppfattningar och osäkerhet i samspelet mellan barn och pedagoger. Kanske finns det anledning att mer fundera på om barns intresse bör ses som något statiskt eller föränderligt. Ett exempel visar att barn som visar intresse för fiktion inte nödvändigtvis är intresserad av det i andra sammanhang. Pedagogerna i Lindgrens (2015) studie ställs inför liknande svårigheter kopplat till tid, osäkerheten gäller om de ska utmana barns intresse i stunden eller rikta uppmärksamheten mot intressen barnen uttryckt tidigare. Ibland tycks det även finnas anledning att ifrågasätta om fiktionen behövs som ett lockande redskap.

Ett exempel på att fiktion skapar osäkerhet är att pedagoger och barn ibland har svårt att reda ut vad som bör betraktas som en källa för kunskap, det vill säga ett dolt budskap, respektive vad som ska förstås som en intressant, fiktiv inramning. I min studie lockas barnen med hjälp av litteraturens illustrationer att få kunskap om ifall möss, som illustrationen visar kan simma, de frågar om det finns fiskar med en ”lampa” i pannan likt en fiktiv karaktär i filmen ”Hitta Nemo” samt frågar varför inte bokens dinosaurier hoppar till Afrika medan kontinentalförskjutningen pågår. Barnen inspireras alltså att på grundval av mediala erfarenheter ställa frågor om förhållandet mellan fiktion och vetenskapligt erkänd fakta. Barnen uttrycker alltså att fiktion har en relation till lärande men ger uttryck för att media också kan betraktas som ett hinder i

guidningsprocessen. Barnen ger uttryck för en osäkerhet om vad som bör betraktas som kunskap.

Resultatet har också visst stöd i annan forskning. Thulin (2011) ställer sig kritisk och framhåller att iscensatta fiktiva inslag kan bidra till svårigheter för barnen för att utveckla sina naturvetenskapliga kunskaper. Min studie visar liksom Eriksson (2014) att barn och pedagoger kan ha svårt att mötas när fiktionens budskap förstås som otydligt. Det jag vill framhålla är att det inte bara är barnen som omfattas av osäkerheten utan även pedagogerna. Inte heller pedagogerna tycks veta om och i så fall hur möss simmar eller om det finns fiskar som kan lysa. Osäkerheten skulle kunna leda till ett förslag om ökat källkritiskt förhållningssätt. Dock kan ett källkritiskt förhållningsätt även medföra svårigheter i samspelet mellan barn och pedagoger.

Enligt det fastställda politiska uppdraget ska pedagogerna inte moralisera över barnens egen kultur (SOU 1997:157). Av pedagogerna krävs alltså att de guidar mot kunskap om att fiktionen just är fiktiv utan att moralisera, vilket skulle kunna tolkas som att giltigheten inte ska ifrågasättas. Förskolan ska också bevara kulturarvet och fiktiva karaktärers ”existens”. Sett utifrån detta perspektiv kan det vara svårt för pedagogerna att locka mot ett källkritiskt - naturvetenskapligt erbjudande om inte barnen, som i studien, själva ställer kritiska frågor. Källkritiken kan få ett större utrymme i linje med förskolan som en del av utbildningssystemet men risken finns då att det medför ett nytt problem; att handskas med källkritik i andra sammanhang. Studiens barn ifrågasätter inte bara äktheten ur ett naturvetenskapligt perspektiv och om exempelvis möss använder samma simsätt som människor. Barnen sätter även fiktion i relation till livsfrågor. Även om skollagen (SFS 2010:800) anger att verksamheten ska vila på vetenskaplig grund riktar barnen också uppmärksamheten mot frågor om livsåskådning. Förskolans mål om allas rätt till en egen tro står därför i kontrast till idén om källkritik. Risken finns att barnen vill idka källkritik även på frågor inom kulturarv och livsfrågor. Möjligtvis kan barnens ifrågasättande av hur Jesus for till himlen på Kristihimmelsfärdsdag vara ett uttryck för just det. Även pedagoger kan dock utmanas om frågor som rör existens, kulturarv och naturvetenskap, exempelvis om Tomten existerar.

Denna studie fokuserar på hur pedagoger i sin verksamhet resonerar och främjar barns lärande i relation till barns intresse och visar bland annat att pedagoger ställs inför olika utmaningar. Två av utmaningarna handlar om att guida med hjälp av fiktion och att förena och hålla isär kunskap av olika karaktär. Det tycks därmed också finnas ett behov av att studera guidningsprocessen i särskilt utmanande situationer där barns intresse och förskolans kunskapsmål möts, i områden som om existentiella frågor, fiktion, naturvetenskap och teknik.

Sammanfattning på svenska

Sökord: Förskola, förskolans vardag, guidat deltagande, barns intresse, förskolans målstyrning

Svensk förskola utgår både från idén om frivillighet och om barns autonomi samtidigt som verksamheten ingår i utbildningssystemet. Denna studie vänder sig till yrkesverksamma och blivande pedagoger i förskolan och har för avsikt att bidra med kunskap om hur pedagoger i sin verksamhet resonerar och främjar barns lärande i relation till barns intresse. Frågeställningar som legat till grund är: Hur samspelar och guidar pedagoger barn i deras lärande? Hur bejakar och tar pedagoger tillvara barns intresse för att gagna deras kunskapsutveckling? Hur hanterar pedagoger utmaningar som rör respekten för barns intresse och delaktighet i relation till målstyrningen av kunskapsinnehåll i verksamheten?

Studien tar sin utgångspunkt i förskolan som sociokulturell praktik och tar avstamp i Rogoffs analysverktyg på tre nivåer. Detta innebär att guidat deltagande och lärandeprocesser måste ses utifrån hur skilda perspektiv är sammanvävda, dvs. kulturella, verksamhetens och individens perspektiv. Under fältstudierna besöktes två förskolor. Med hjälp av observationer och intervjuer följdes vardagliga aktiviteter där barn och pedagoger deltog.

Analysen visar att pedagoger främjar och resonerar om barns lärande på två skilda sätt men att guidningen kan vara överlappande i den praktiska yrkesvardagen. Resultatet visar att pedagogerna är följsamma och fångar upp barns intresse i en efterföljande guidning och går vidare med det barnen av

egen kraft riktar uppmärksamheten mot. Pedagogerna lockar dessutom barnen mot kunskap de anses behöva utifrån en föreställning av ett intresse som barnen har och modifierar intresset och anpassar det till verksamhetsmålen genom lockande modifiering. Barns intresse kan sammanfalla eller samverka med verksamhetsmålen men kan också utebli. Pedagoger hanterar olika utmaningar för att skapa ett möte mellan barn och verksamhetsmål på olika sätt; genom att överbrygga kulturellt förankrade strukturella hinder, forma seriösa men lustfyllda lärmiljöer, guida med hjälp av fiktion och att förena och hålla isär kunskap av olika karaktär.

Referenser

- Alnervik, K. (2013). *"Men så kan man ju också tänka!": pedagogisk dokumentation som förändringsverktyg i förskolan*. Diss. Jönköping: Högskolan i Jönköping.
- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (1994). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Andersson, U. & Göhl Muigai, A-K. (2006). Charlotte Bühler Levnadsteckning av en förebild inom svensk förskolepedagogik. *Pedagogisk Forskning i Sverige* 11 (2), 139-159.
- Aspelin, J. (2015). Lärares relationskompetens. Begreppsdiskussion med stöd i Martin Bubers begrepp "det sociala" och "det mellanmännliga". *Utbildning & Demokrati*, 24 (3), 49-64.
- Biesta, G. (2007). The education- socialization conundrum or "Who is afraid of education?" *Utbildning & Demokrati*, 16(3), 25-36.
- Bjervås, L. (2011). *Samtal om barn och pedagogisk dokumentation som bedömningspraktik i förskolan: en diskursanalys*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Björklund, E. (2008). *Att erövra litteracitet: små barns kommunikativa möten med berättande, bilder, text och tecken i förskolan*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Buber, M. (1953/1990). *Det mellanmännliga*. Ludvika: Dualis.
- Carlgren, I. (1997). Klassrummet som social praktik och meningskonstituerande kultur. *Nordisk pedagogik*. 17 (1) 8-25.
- Dahlberg, G. & Lenz Taguchi, H. (1994). *Förskola och skola: om två skilda traditioner och om visionen om en mötesplats*. Stockholm: HLS (Högsk. för lärarutbildning).
- Davidsson, B. (2002). *Mellan soffan och katedern: en studie av hur förskollärare och grundskollärare utvecklar pedagogisk integration mellan förskola och skola*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Delacour, L. (2013). *Didaktiska kontrakt i förskolepraktik: förskollärares transformering av matematiska mål i ett läroplansdidaktiskt perspektiv*. Licentiatavhandling. Malmö: Malmö högskola.
- Dovemark, M. (2008). *En skola - skilda världar: segregering på valfrihetens grund - om kreativitet och performativitet i den svenska grundskolan*. Borås: Institutionen för pedagogik, Högskolan i Borås.
- Dysthe, O. (1996). *Det flerstämmiga klassrummet: att skriva och samtala för att lära*. Lund: Studentlitteratur.
- Edwards, C.P., Gandini, L. & Forman, G.E. (red.) (2012). *The hundred languages of children: the Reggio Emilia experience in transformation*. (3rd ed.) Santa Barbara, Calif.: Praeger.
- Ekström, K. (2007). *Förskolans pedagogiska praktik: ett verksamhetsperspektiv*. Diss. Umeå: Umeå universitet.
- Elfström, I. (2013). *Uppföljning och utvärdering för förändring: pedagogisk dokumentation som grund för kontinuerlig verksamhetsutveckling och systematiskt kvalitetsarbete i förskolan*. Diss. Stockholm: Stockholms universitet.
- Elm Fristorp, A. (2012). *Design för lärande: barns meningsskapande i naturvetenskap*. Diss. Stockholm: Stockholms universitet.
- Emilson, A. (2008). *Det önskvärda barnet: fostran uttryckt i vardagliga*

- kommunikationshandlingar mellan lärare och barn i förskolan*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Emilsson, A. & Pramling Samuelsson, I. (2012). Jakten på det kompetenta barnet. *Nordisk barnehageforskning*. 5(21), 1–16.
- Eriksson, A. (2014). *Förutsättningar blir till erbjudanden: belyst genom utformning och genomförande av förskolans temainriktade arbets sätt*. Licentiatavhandling. Umeå: Umeå universitet, 2014. Umeå.
- Fangen, K. (2005). *Deltagande observation*. Malmö: Liber.
- Fast, C. (2007). *Sju barn lär sig läsa och skriva: familjeliv och populärkultur i möte med förskola och skola*. Diss. Uppsala: Uppsala universitet.
- Fröbel, F. (1826/1995). *Människans fostran*. Lund: Studentlitteratur.
- Granbom, I. (2011). "Vi har nästan blivit för bra": *lärares sociala representationer av förskolan som pedagogisk praktik*. Diss. Jönköping: Högskolan i Jönköping.
- Halldén, G. (2003). Barnperspektiv som ideologiskt eller metodologiskt begrepp. *Pedagogisk forskning i Sverige* 8 (1-2), 12-23.
- Halldén, G. (2007). Barndomssociologi och möjligheten av ett psykosocialt perspektiv. I: Gunilla Halldén (red.). *Den moderna barndomen och barns vardagsliv*. (s. 25-40). Stockholm: Carlssons.
- Hamerslag, A. (2013). *Barns deltagande och delaktighet: projektarbete i en förskola med inspiration från Reggio Emilia*. Licentiatavhandling. Uppsala: Uppsala universitet.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1995). *Ethnography: principles in practice* (2. ed.). London: Routledge.
- Hedefalk, M., Almqvist, J. & Lundqvist, E. (2015): Teaching in preschool. *Nordic Studies in Education*, 15 (1), 20-36.
- Heikkilä, M. & Sahlström, F. (2003). Om användning av videoinspelning i fältarbete. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 8 (1-2), 24-41.
- Hellman, A. (2010). *Kan Batman vara rosa? förhandlingar om pojkighet och normalitet på en förskola*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Hensvold, I. (2011). En förändrad yrkesidentitet. Förskollärares berättelser fyra och tolv år efter examen. *Nordisk barnehageforskning*. 4(1), 1–16.
- Holmberg, C. (2015). *Så är det ju – den blir aldrig färdig! En etnografisk studie om förskolepedagogers arbete med pedagogisk dokumentation*. Licentiatavhandling Stockholm: Stockholms universitet.
- Jingbo, L. & Elicker, J. (2005). Teacher-child interaction in Chinese kindergartens: an observational analysis. *International Journal of Early Years Education*. 13(2), 129-143.
- Johansson, J. (1994). *Svensk förskolepedagogik under 1900-talet*. Lund: Studentlitteratur.
- Jonsson, A. (2011). *Nuets didaktik: förskolans lärare talar om läroplan för de yngsta*. Licentiatavhandling Kristianstad: Högskolan i Kristianstad, 2011. Kristianstad.
- Jonsson, A. (2013). *Att skapa läroplan för de yngsta barnen i förskolan: barns perspektiv och nuets didaktik*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Kihlström, S. (1995). *Att vara förskollärare: om yrkets pedagogiska innebörder*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Klaar, S. & Öhman, J. (2014). Doing, knowing, caring and feeling: Exploring relations between nature-oriented teaching and preschool children's learning, *International Journal of Early Years Education*, 22(1), 37–58

REFERENSER

- Kultti, A. (2012). *Flerspråkiga barn i förskolan: villkor för deltagande och lärande*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Liljestrand, J. (2010). Barns möte med institutionaliserad undervisning och dess innebörder för demokratiskt medborgarskap. *Utbildning & demokrati* 19(2), 59-76.
- Lindgren, T. (2015). *Bland dokumentationer, reflektioner och teoretiska visioner: idéer och diskurser om hur barn skapar mening i förskolan*. Licentiatavhandling Malmö: Malmö högskola.
- Markström, A-M. & Halldén, G. (2009). Children's strategies for agency in preschool. *Children and society*. 23 (2) 112-122.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions in adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- OECD (2006). *Starting strong II: Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD.
- Orlenius, K. (1999). *Förståelsens paradox: yrkeserfarenhetens betydelse när förskollärare blir grundskollärare*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Orlenius, K. (2013). *Värdegrunden - finns den?* (orig. 2001). Stockholm: Liber.
- Orlenius, K. & Bigsten, A. (2013). *Den värdefulla praktiken. Yrkesetik i pedagogers vardag*. Stockholm. Liber.
- Palla, L. (2011). *Med blicken på barnet: om olikheter inom förskolan som diskursiv praktik*. Diss. Malmö: Lunds universitet.
- Pring, R. (2004). *Philosophy of educational research* (2nd ed.). London: Continuum.
- Promemoria. (U2010/4443/S). *Förslag till vissa förtydliganden och kompletteringar av förskolans läroplan*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Prop. 2008/09:115 *Barnomsorgspong och allmän förskola även för treåringar*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Prop. 2009/10:165. *Den nya skollagen – för kunskap, valfrihet och trygghet*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Prop. 2012/13:30. *Forskning och innovation*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Prop. 2014/15:1. *Utbildning och universitetsforskning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Richardson, G. (2004). *Svensk utbildningshistoria: skola och samhälle förr och nu*. (7., rev. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Rinaldi, C. (2006). *In Dialog with Reggio Emilia. Listening, researching and learning*. London: Routledge/Taylor & Francis Ltd.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press.
- Rogoff, B. (1995). Observing sociocultural activity on three planes: participatory appropriation, guided participation, and apprenticeship. In J. V. Wertsch, P. d. Rio, & A. Alvarez (Eds.), *Sociocultural studies of mind*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Seland, M. (2009). *Livet i den flexibla barnehagen: muligheter og utfordringer i en barnehage i endring*. Oslo: Universitetsforl.
- SFS 2009:341. *Lag om ändring i skollagen (1985:1100)* Stockholm: Utbildningsdepartementet.

- SFS 2010:800. *Skollagen*, Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolverket. (1998). *Jord för växande. Särtryck ur växa i lärande och att erövra omvärlden*. Stockholm: Liber.
- Skolverket. (2003). *Reformen maxtaxa och allmän förskola m.m.* Rapport 231. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2006). *Uppföljning av reformen maxtaxa, allmän förskola m.m.* Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2008). *Tio år efter förskolereformen*. Nationell utvärdering av förskolan. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2009). *Förslag till förtydligande i läroplanen för förskolan. Redovisning av regeringsuppdrag. U 2008/6144/S*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2016). *Skolverkets allmänna råd med kommentarer. Förskolan*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2015). *Att utmana och stimulera barns utveckling och lärande i förskolan. En observationsstudie i fem förskolor*. Rapport 428. Stockholm: Skolverket.
- Skr 2009/10:34. *Sveriges handelsprogram för tillväxt och sysselsättning – uppföljningsrapport 2009*. www.riksdagen.se nedladdat den 29 mars 2012.
- Socialstyrelsen. (1981). *Arbetsplan för förskolan*. Stockholm: Socialstyrelsen.
- Sofou, E. & Tsafos, V. (2009). Preschool Teacher's Understandings of the National Preschool Curriculum in Greece. *Early Childhood Education Journal*. 37(5). 411-420.
- SOU. (1972:26). *Förskolan: betänkande. Del. 1. Betänkande angivet av 1968 års barnstugeutredning*. Stockholm: Liber.
- SOU. (1972:27). *Förskolan: betänkande. Del. 2 Betänkande angivet av 1968 års barnstugeutredning*. Stockholm: Liber.
- SOU. (1997:157). *Att erövra omvärlden. Förslag till läroplan för förskolan: Slutbetänkande av Barnomsorg och Skolakommittén*. Stockholm: Fritzes.
- SOU. (2002:27). *Mål i mun - Förslag till handlingsprogram för svenska språket: betänkande*. Stockholm av Kommittén för svenska språket: Fritzes offentliga publikationer.
- SOU. (2004:97). *Att lyfta matematiken – intresse, lärande, kompetens. Betänkande av Matematikdelegationen*. Stockholm: Elanders Gotab AB.
- SOU. (2010:28). *Vändpunkt Sverige: ett ökat intresse för matematik, naturvetenskap, teknik och IKT: Betänkande av Teknikdelegationen*. Stockholm: Fritzes.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Säljö, R. (2011). Kontext och mänskliga samspel. Ett sociokulturellt perspektiv på lärande. *Utbildning & demokrati* 20(3), 67-82.
- Tallberg Broman, I. (1995). *Perspektiv på förskolans historia*. Lund: Studentlitteratur.
- Tellgren, B. (2008). *Från samhällsmoder till forskarbehörig lärare: kontinuitet och förändring i en lokal förskolläroplanutbildning*. Diss. Örebro: Örebro universitet.
- Thulin, S. (2011). *Lärares tal och barns nyfikenhet: kommunikation om naturvetenskapliga innehåll i förskolan*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Thörner, A. (2007). *Att vara sex år och gå i förskoleklass*. Borås: Institutionen för pedagogik, Högskolan i Borås.
- UNESCO. (2010). *Caring and learning together. A case study of Sweden*. (Prepared by I. Munkhammar and G. Wikgren), Early Childhood and Family Policy Series No. 20, Paris, 2010.

REFERENSER

- Unga, J. (2013). *Det är en spricka i allt, det är så ljuset kommer in...: matematik och förskolebarns experimenterande och potentialitet*. Licentiatavhandling. Stockholm: Stockholms universitet, 2013. Stockholm.
- Utbildningsdepartementet. (2010). *Läroplan för förskolan. Reviderad 2010* Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Utbildningsdepartementet. (2016). *Läroplan för förskolan. Reviderad 2016* Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Vallberg Roth, (2001). Läroplaner för de yngre barnen. Utveckling från 1800-talets mitt till idag. *Pedagogisk forskning i Sverige*. 6(4), 241–269.
- Vetenskapsrådet. (2011). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Vygotskij, Lev. S. (1930/1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Werler, T. (2010). Danning og/eller literacy? Et spørsmål om framtidens utdanning, i Jorunn Midtsundstad & Ilmi Wilberg (red.). *Didaktikk: nye teoretiske perspektiver på undervisning*. Oslo: Cappelen, s. 76–96.
- Wertsch, J.V. (1998). *Mind as action*. New York: Oxford University Press.
- Westlund, K. (2011). *Pedagogers arbete med förskolebarns inflytande: en demokratididaktisk studie*. Licentiatavhandling Malmö: Malmö högskola.
- Åberg, A. & Lenz Taguchi, H. (2005). *Lyssnandets pedagogik: etik och demokrati i pedagogiskt arbete*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.
- Ärlemalm-Hagser, E. Pramling Samuelsson, I. (2009). Många olika genusmönster existerar samtidigt i förskolan. *Pedagogisk Forskning i Sverige* 2009 14(2), 89–109.

BILAGA 1

Till föräldrar på XXX förskola och till arbetslag och förskolechef för kännedom

Information angående ett forskningsprojekt om möjligheter och hinder kring att utgå för barns intresse i förskolan

Förskolebarns intressen ska på olika sätt utgöra utgångspunkt för förskolans verksamhet enligt statens visioner. Forskning visar dock att det finns svårigheter med att tillgodose barns intresse i förskolan. Det tycks därför finnas ett behov av ytterligare forskning som närmare kan undersöka möjligheter och hinder kring att utgå från barns intresse i förskolan. Som doktorand finansierad av Högskolan i Borås, har jag fått möjlighet att studera just detta. Anledningen till att jag vänder mig till just XXX förskola är att den i sin presentation nämner barns intresse som en del av verksamheten. Förhoppningen är att studiens resultat i en framtid ska komma till nytta i förskoleverksamheter. Jag avser alltså inte att på något sätt mäta barnens kunskaper.

Som forskare kommer jag att delta i förskolans vardag och då observera och intervjua pedagoger och de barn som själva vill och vars föräldrar gett mig tillåtelse. Vid dessa tillfällen kommer jag föra anteckningar, göra ljudinspelningar och i viss mån även fotografera. I sammanhanget bör också nämnas min bakgrund som förskollärare. Anteckningarna, ljudinspelningarna och fotografierna kommer användas som stöd för mitt minne. Fotografierna kommer dessutom användas som ett samtalsunderlag då jag intervjuar barnen. Enstaka bilder kommer även användas i samband med studiens presentation i olika sammanhang. I de fall det sker kommer barnens ansikten att maskeras.

Det dokumenterade materialet kommer endast att användas i forskningsssammanhang. Både förskolan och barnen kommer få påhittade namn när resultatet presenteras.

Om du har frågor kring studien är du välkommen att kontakta mig på mejladress X eller på telefon X

/Agneta Thörner doktorand vid högskolan i Borås

Svarstalongen lämnas till personalen vid förskolan senast den

Klipp här

.....

Jag tillåter att mitt barn deltar i studien.

.....

(barnets namn)

Ja

Nej

Om du svarade ”ja” var då vänlig att även ta ställning till följande:

Jag samtycker även till fotografering av mitt barn och att fotografierna får användas på det sätt som beskrivs ovan.

Ja

Nej

.....

Datum

.....

Namn

BILAGA 2

Till föräldrar, arbetslag och förskolechef för kännedom

Information angående ett forskningsprojekt om möjligheter och hinder kring att utgå för barns intresse i förskolan

Förskolebarns intressen ska på olika sätt utgöra utgångspunkt för förskolans verksamhet enligt statens visioner. Forskning visar dock att det finns svårigheter med att tillgodose barns intresse i förskolan. Det tycks därför finnas ett behov av ytterligare forskning som närmare kan undersöka möjligheter och hinder kring att utgå från barns intresse i förskolan. Som doktorand finansierad av Högskolan i Borås, har jag fått möjlighet att studera just detta. Anledningen till att jag vänder mig till just er förskola är att den i sin presentation nämner barns intresse som en del av verksamheten. Förhoppningen är att studiens resultat i en framtid ska komma till nytta i förskoleverksamheter. Jag avser alltså inte att på något sätt mäta barnens kunskaper.

Som forskare kommer jag att delta i förskolans vardag och då observera och intervjua pedagoger och de barn som själva vill och vars föräldrar gett mig tillåtelse. Vid dessa tillfällen kommer jag göra videoinspelningar, föra anteckningar, och i viss mån även fotografera. I sammanhanget bör också nämnas min bakgrund som förskollärare. Videoinspelningarna, anteckningarna och fotografierna kommer användas som stöd för mitt minne. Enstaka bilder kommer även användas i samband med studiens presentation i olika sammanhang. I de fall det sker kommer barnens ansikten att maskeras.

Det dokumenterade materialet kommer endast att användas i forskningssammanhang. Både förskolan och barnen kommer få påhittade namn när resultatet presenteras.

Om du har frågor kring studien är du välkommen att kontakta mig på mejladress X eller på telefon X

/Agneta Thörner doktorand vid högskolan i Borås

Svarstalongen lämnas till personalen vid förskolan senast den

Klipp här

.....

Jag tillåter att mitt barn deltar i studien och samtycker till att mitt barn blir videoinspelat och fotograferat samt att detta material får användas på det sätt som beskrivs ovan.

.....

(barnets namn)

Ja

Nej

.....

Datum

Namn

BILAGA 3

Exempel på transkribering. Den kursiverade texten består av sådant jag sammanfattat. Den överstrukna texten är sådant som jag bedömt som ovidkommande och därför utelämnat.

ERIKA och de barn som tillhör den grupp som hör på saga i ateljén har samlats i soffan efter maten. Vilhelm och Rasmus och Helmer har valt böcker om djur; hajar och dinosaurier. Svea och Alva har valt sagoböcker.

ERIKA - Orkar ni verkligen höra den... [Håller i boken ”Dinosaurier och andra förhistoriska varelser.]

Svea - Nej [Skakar på huvudet.]

ERIKA - ... en hel bok med fakta.

Flera barn pratar samtidigt.

Helmer - Jag orkar, jag orkar.

Svea - Inte jag. Inte jag.

ERIKA - Nähä, det tror inte jag heller.

Vilhelm - ~~[ställer sig upp från sin plats]~~. Jag orkar den här längst bak.

ERIKA - Jaha ni orkar er egen bok menar ni.

Svea - Jag orkar inte något fäckta.

ERIKA - Nej, kan ni välja en bok till då både Vilhelm och Rasmus och Helmer, så får vi väl se här vad det blir.

Helmer - Den här [sträcker över boken till ERIKA]

ERIKA - Ja, tack

Vilhelm - Den och den [Sträcker över två böcker till ERIKA]

ERIKA - och den, tack. Annars så kan jag ju inte läsa. [Tar emot en bok av Rasmus och Vilhelm]

~~Vilhelm sätter sig på en annan plats i soffan jämfört med tidigare.~~

~~Vilhelm - Så, ser jag bättre~~

ERIKA - Så får vi se [ohörbart pga stolen flyttas] Nu ska vi se. En, två, tre, fyra, fem, en, två, tre, fyra, fem. En dag när göken gol i maj vi bakade en äppelpaj, äppel, päppel, pirum, parum, äppel, päppel, puff. [Samtidigt som ERIKA läser ramsan pekar hon på de olika böckerna.]

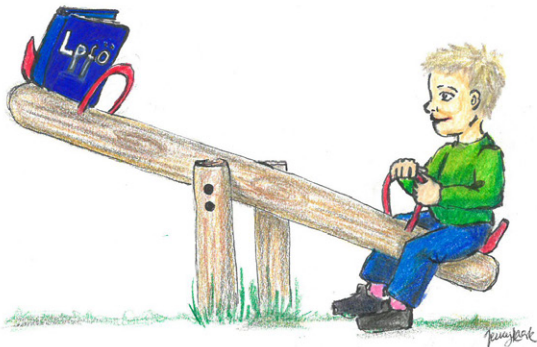
Vilhelm - Min

~~*ERIKA - Då blev det Godnatt Alfons Åberg. Det känns ju lite konstigt att prata om godnatt nu men. Eller känner ni er pigga efter maten. Jag känner mig lite trött.*~~

Licentiatsavhandlingen vänder sig till yrkesverksamma och blivande pedagoger i förskolan och har för avsikt att bidra med kunskap om hur pedagoger i sin verksamhet resonerar och främjar barns lärande i relation till barns intresse.

Dataproduktionen bygger på fältstudier vid två förskolor och genomfördes med hjälp av observationer och intervjuer. Studien tar sin utgångspunkt i sociokulturellt perspektiv och Rogoffs analysverktyg om guidat deltagande.

Studiens pedagoger använder två didaktiska principer; efterföljande guidning och lockande modifiering. Enligt efterföljande guidning är pedagogerna följsamma mot det som barnen av egen kraft riktar uppmärksamheten mot. Förskolan ses som frivillig och pedagogens uppgift är att följa barnet. Enligt lockande modifiering lockar pedagogerna mot verksamhetsmålen utifrån en föreställning om vad barn är intresserade av. Förskolan ses som en del av utbildningssystemet vilket innebär att pedagogen har till uppgift är att locka barnen mot kunskap de anses behöva. Studien visar även att barns intresse kan sammanfalla eller samverka med verksamhetsmålen, men också att ett möte kan utebli. Pedagoger hanterar olika utmaningar för att skapa ett möte mellan barn och verksamhetsmål.



Agneta Thörner är förskollärare och verksam på Sektionen för förskollärarytbildning vid Högskolan i Borås