



Linnéuniversitetet

LÄRARPROGRAMMET

Att främja kommunikation och interaktion i förskolan – utifrån ett sociokulturellt perspektiv

En observationsstudie om kommunikationen i förskolan

Per Andersson

Linnéuniversitetet

Institutionen för pedagogik, psykologi och idrottsvetenskap

Arbetets art: Examensarbete, 15 hp

Läraryrket
Läraryrket

Titel: Att främja kommunikation och interaktion i förskolan – utifrån ett sociokulturellt perspektiv. En observationsstudie om kommunikation i förskolan.

Författare: Per Andersson

Handledare: Marita Pekkanen Myhrberg

ABSTRAKT

Syftet med studien var att på en förskoleavdelning belysa den kommunikation och interaktion som sker mellan pedagoger och barn. Studien hade sin utgångspunkt i det sociokulturella perspektivet där de centrala delarna i studien var att observera den miljö och kommunikation som finns på avdelningen. Detta ledde till följande frågeställningar för studien: Hur arbetar pedagoger i förskolan med lärande utifrån ett sociokulturellt perspektiv, Hur ser kommunikationen och interaktionen ut mellan pedagogerna och barnen, Hur används den pedagogiska miljön i förskola ur ett sociokulturellt perspektiv? Med videoobservationer som genomförts på en förskoleavdelning med totalt 18 barn och 4 vuxna så har jag kunnat observera kommunikationen och interaktionen i den pedagogiska miljön på en djupare nivå. Det visade sig att tidigare forskning om barns kommunikation och samspel med vuxna var till stor hjälp för att belysa de resultat som innefattas i studien. Studiens resultat visar på vikten av ett socialt samspel mellan pedagoger och barn, där barnen behöver vägledning i deras fria lek och lärande. Studien belyser också vikten av en väl fungerande pedagogisk miljö kring barnen, där kulturella redskap och tillgång till material är kopplat till de sociala kunskaper barnen uppvisar.

INNEHÅLL

1	INTRODUKTION.....	3
2	BAKGRUND.....	4
	2.1 Sociokulturellt perspektiv på lärande	4
	2.2 Miljön som redskap för lärande.....	5
	2.3 Pedagogens roll	6
	2.4 Lekens roll i miljön.....	8
	2.5 Sammanfattning.....	10
3	PROBLEM.....	11
4	METOD.....	12
	4.1 Undersökningsmetod.....	12
	4.2 Undersökningsgrupp.....	12
	4.3 Undersökningsinstrument.....	13
	4.4 Genomförande.....	13
	4.5 Bearbetning av material.....	14
	4.6 Forskningsetiska aspekter.....	14
5	RESULTAT.....	16
	5.1 Den pedagogiska miljön.....	16
	5.1.1 Kulturella redskap för barnen.....	16
	5.1.2 Utmaning i närmiljön.....	17
	5.1.3 Lekfull kommunikation	19
	5.2 Pedagogernas roll.....	20
	5.2.1 Delaktighet i barnens lärande.....	20
	5.2.2 Kommunikation mellan pedagoger och barn.....	20
	5.2.3 Pedagogernas förhållningssätt till lek.....	21
	5.3 Sammanfattning	22
6	DISKUSSION.....	24
	6.1 Pedagogernas arbete.....	24
	6.2 Sociokulturellt perspektiv på lärande.....	26
	6.3 Slutsatser	28
	6.4 Förslag till fortsatt forskning.....	28
7	REFERENSLISTA.....	29
	BILAGOR	

1 INTRODUKTION

Kommunikation och interaktion mellan pedagoger och barn är ett mycket intressant ämne i dagens förskola. Kommunikationen som sker mellan de båda parterna i dagens samhälle är betydligt mer sammankopplat med lärande än den tidigare förskolan där det primära målet var omsorg. I det sociokulturella perspektivet ser man på lärandet som interaktion med andra individer, i detta fall barn och pedagoger inom specifika sammanhang i förskola. Här sker ett samspel mellan individerna och genom interaktionen och kommunikationen skapas goda möjligheter att skapa nya erfarenheter och kunskaper. Kommunikation och interaktionen mellan pedagoger och barn i förskola kan säkerligen kopplas till barns förmåga till samlärande med andra barn. Williams (2006) betonar att barns samlärande är en av de viktigaste frågorna i dagens förskola och skola. Hon hävdar att samlärandet betyder mer än bara vikten av att barnen kommunicerar och interagerar med varandra. Det ligger i pedagogernas ansvar att se samlärandet som en del i demokratiska värden och borde därför ständigt vara en pågående process i förskola och skola. (a.a).

Förmåga att kunna kommunicera, söka ny kunskap och kunna samarbeta är nödvändig i ett samhälle präglad av ett stort informationsflöde och en snabb förändringstakt. Förskolan ska lägga grunden till att barnen på sikt kan tillägna sig de kunskaper som utgör den gemensamma referensram som alla i samhället behöver. (Utbildningsdepartementet, Läroplan för förskolan 2010, s. 6).

Den pedagogiska miljö som förskola erbjuder är kopplad till barns möjligheter till interaktion och samlärande med varandra. En pedagogisk miljö där barn har stor tillgång till material är främjande för deras samlärande, där erfarenheter och kunskaper kan utbytas mellan barnen. Nordin-Hultman (2009) hävdar att det pedagogiska materialet för barnen i förskola kan skapa möjligheter likaväl ge bristande möjligheter i deras försök att skapa intressanta och lärande aktiviteter. Hon hävdar att omgivningen och den pedagogiska miljön kring barnen ofta är sammankopplade med förutfattade meningar kring vad barnen skall göra och kan göra i förskolan. En miljö som inte kategoriserar barnens fria lek och lärande främjar deras möjligheter till att skapa intressanta och givande aktiviteter i dagens förskola. (a.a).

Tanken med studien är att se till verkliga situationer som sker i dagens förskola och hur kommunikationen och interaktionen ser ut mellan barnen, men också hur kommunikationen ser ut mellan pedagogerna och barnen. Studien har sin utgångspunkt i det sociokulturella perspektiv på lärande och kommer därför se till den miljö och kommunikation som sker inom den.

2 BAKGRUND

I det första avsnittet görs en genomgång av det centrala begreppet för studien, sociokulturellt perspektiv på lärande. I de efterföljande avsnitten beskrivs delar som, miljö som redskap för lärande, pedagogens roll och lekens roll i miljön enligt aktuell forskning.

2.1 Sociokulturellt perspektiv på lärande

Det sociokulturella perspektivet har sin bakgrund i Lev S Vygotskijs sociokulturella perspektiv. I det sociokulturella perspektivet är interaktionen mellan människor grunden för lärandet. Williams (2006) beskriver att i samspel barn - barn, barn – pedagog och pedagog – pedagog så tar man till sig ett speciellt sätt att reflektera, diskutera och genomföra den handling man blir delaktig i. Författaren beskriver det som att den mer kunnige stöttar och vägleder den mindre inlärde i ett specifikt sammanhang. Säljö (2000) hävdar att i ett sociokulturellt perspektiv så blir de kommunikativa delarna i fokus gällande barnens lärande i förskola och skola. Författaren menar att det är genom kommunikation och samarbete som barn blir delaktiga i varandras erfarenheter, kunskaper och utveckling.

Det är genom att höra vad andra talar om och hur de föreställer sig världen, som barnet blir medvetet om vad som är intressant och värdefullt att urskilja ur den mängd iakttagelser som man skulle kunna göra i varje situation (Säljö 2000, s.37).

Williams (2006) betonar att barn lär sig tillsammans genom att de kommunicerar och imiterar varandra i leken. Här menar författaren att imitationen är en väldigt konstruktiv del i barnens lärande som barnet väljer självmant. Pedagoger som kan uppmuntra barn till imitation i leken kan på så sätt snabbt se en utvecklingsprocess hos det enskilda barnet. Läroplan för förskolan -98 (Utbildningsdepartementet, 2010) beskriver att personalens förmåga att kunna förstå och samspela tillsammans med barnen är viktigt för att alla barnen skall få det stöd som de behöver. Pedagoger i förskola som skapar goda tillfällen där barn får uppleva framgång, bryta sig fria från svårigheter och nå nästa steg, leder till ett positivt steg i deras utveckling.

Palla (2011) betonar att i förskolan så skall inga barn känna sig ensamma och utan stöd från pedagoger, utan att det ligger i pedagogernas ansvar att göra tillvaron på förskolan så främjande som möjligt utifrån det enskilda barnets behov.

Förskolan ska erbjuda barnen en trygg miljö som samtidigt utmanar och lockar till lek och aktivitet. Den ska inspirera barnen att utforska omvärlden. I förskolan ska barnen möta vuxna som ser varje barns möjligheter och som engagerar sig i samspelet med både det enskilda barnet och barngruppen (Utbildningsdepartementet, Läroplan för förskolan 1998; 2010, s.6).

Vygotskij (1930; 1995) hävdar att kreativt lärande inte är någon isolerad händelse i barn/vuxnas beteende, utan att detta sker i interaktionen med andra. Detta genom aktiviteter där människor kommer i kontakt med varandra, där man utbyter nya erfarenheter och kunskaper. Williams (2006) fortsätter beskriva just denna företeelse genom att mena på att det sociokulturella perspektivet har sitt fokus på samspelet mellan kollektiv och individ. Mötet mellan människor och dialogen är centrala delar för att lärande skall ske mellan individerna(a.a).

Hundeide (2006) hävdar att ett barns utveckling inte endast är en spontan process från barnet, den är också starkt bunden med vägledning från omsorgspersoner och kompetenta människor i barnets omgivning. Bjervås (2003) betonar däremot att denna vägledning från omsorgspersoner måste förknippas med ett förhållningssätt mot barnet, där barnet anses vara kompetent och full av tidigare erfarenheter och kunskaper.

Det innebär att barnet behöver en sensitiv vägledare som kan fungera både som en känslomässig trygghetsbas för barnets utveckling och som vägledare in i de sociokulturella gemenskaper som barnet måste erövra för att leva ett fullvärdigt liv (Hundeide 2006, s.6)

2.2 Miljön som redskap för lärande

Nordin-Hultman (2009) hävdar att i dagens förskola och skola finns ett förhållningssätt som många gånger vilar på samspel i relationerna mellan barnen och dess omvärld. Ett flertal studier hävdar att när denna samspejssyn uppmärksammas i verksamheter inom förskola och skola så fokuseras inte själva samspelet mellan barnen och omvärlden, utan på det *enskilda* barnet(a.a).

Den trygga miljön i förskolan, inte minst på småbarnsavdelningarna, är en viktig faktor för att verksamheten skall fungera för de minsta barnen. Miljön runt barnen får en betydelse som en trygghetsfaktor och kan i många fall liknas med hemmiljön. Månsson (2000) hävdar att den omgivande miljön med växter, mjukdjur och kuddar gör att förskolemiljön försöker efterlikna barnens hemmiljö. Författaren menar att genom den efterliknande miljön förskolan försöker ha med barnens hem så påminner det barnen om sysslorna som sker i det vardagliga hemmet. Månsson (2000) hävdar att detta kanske kan ses som en negativ inställning på småbarn i förskolan, då pedagoger kan ha inställningen att små barn bör vara hemma i hemmet.

Man anstränger sig kanske av den anledningen att kompensera för den bristande hemmavistelsen genom att göra förskolevistelsen så hemlik som möjligt. Detta talar för att interaktionsmönstren mellan personal och barn skulle präglas av den känslomässiga värme och närhet som oftast präglar relationerna mellan föräldrar och småbarn. (Månsson 2000, s.27).

Öhman (1996) beskriver just förskolan som ett komplement till barnens hem. Författaren hävdar att förskolan lägger upp sin verksamhet utifrån barnens egna erfarenheter och förutsättningar. När dessa delar kartlagts bygger de verksamma pedagogerna upp sina egna uppväxtvillkor och kulturella miljö inom den enskilda verksamheten. Detta arbete byggs många gånger upp genom ett gott samarbete med föräldrarna till barnen på avdelningen. Författaren betonar att den information och kunskap föräldrarna har om sina barn är ovärderligt för de verksamma pedagogerna i förskolan. Det är med denna information och kunskap som den trygga miljön utformas.

Det är när barnen känner trygghet i förskolan med relationen mellan pedagogerna och föräldrarna som fokus istället läggs på en utmanande och stimulerande miljö för barnen i förskola. Nordin-Hultman (2009) beskriver det som att vid ett första intryck av förskolan i dagens samhälle så finns det ett rikligt utbud för barnen av material och leksaker. Författaren beskriver däremot att dessa material sällan utnyttjas till sitt fulla bruk, användningen av dessa material är förhållandevis låg gentemot hur stort utbudet är. Författaren beskriver att tidigare forskning visar klart och tydligt att mängden material inte är problemet, utan hur detta material används. Materialen kan

även inte sällan vara utmanande för barnen, och oftast enformiga (a.a). Granbom (2011) hävdar att det är pedagogernas ansvar att miljön och materialen kring barnen är stimulerande och utmanande för deras kompetens, men också för deras kommande utveckling. Då gäller det att materialen som finns tillgängliga, har utmanande moment för barnens lärande.

Det material som finns är jämförelsevis diskret, svalt och neutralt. Det finns lite material som lockar och inbjuder till aktivitet och som involverar barnen. Denna aspekt kan förstås som att det i de svenska förskolorna och klassrummen finns jämförelsevis lite material som är lätt att koncentrera sig på och som binder och håller kvar uppmärksamheten. (Nordin-Hultman 2009, s.86).

Nelson och Svensson (2005) hävdar att leksaker i dagens samhälle inte bara är fysiska objekt för barnen. Leksaker har fått en större roll i barnens liv och får många gånger en betydande roll som mentala och kulturella redskap i barnens liv och i deras fantasi kring lek. Författarna beskriver vidare att dagens pedagoger behöver en större förståelse för leksakernas värde för att kunna se till barnens behov. För att kunna få denna större förståelse krävs det att vi vet vilka förväntningar och ambitioner pedagoger har på barnen som använder dem(a.a).

Vuxna i allmänhet och pedagoger i synnerhet behöver reflekterande kunskaper om barn och leksaker. I detta ligger oundvikligen att utveckla en begreppsapparat som gör det möjligt att kommunicera kring leksakernas roll i barns liv och i barns verksamheter. (Nelson & Svensson 2005, s.32).

I det sociokulturella perspektivet på lärande kan den miljö som pedagogerna i förskola skapar vara en viktig beståndsdel i barnens utveckling och lärande. Nelson och Svensson (2005) betonar att när barnen lär sig så förvärvar de kunskaper som finns i vår omgivning, genom den kulturella och sociala omgivningen som tillhandahålls av förskolan. Leksakerna i barnens omgivning i förskola får en betydande roll som kulturella redskap enligt det sociokulturella perspektivet. Med kulturella redskap i förskolan får barnen stora möjligheter att skapa sig en djupare kunskap inom specifika sammanhang. Nelson och Svensson (2005) betonar att de kunskaper barnen skapar sig inom en viss specifik sociokulturell kontext inte betyder att det kan användas inom alla kontexter. Den är i många fall situerad och knuten till ett visst sammanhang och situation, till exempel: När ett barn skapar sig kunskaper om järnvägsbyggande med hjälp av klossar och träleksaker, betyder inte detta att barnet blir en utmärkt järnvägsbyggare. Författarna menar att kommunikationen i barnens lek ur det sociokulturella perspektivet kan skapa goda möjligheter för ökad motivation och medverkande i lärosituationer i förskolan.

2.3 Pedagogens roll

Pedagogernas roll i ett sociokulturellt perspektiv på lärande i förskola kan utgöra en viktig beståndsdel för barnens utmanande i. Detta gäller miljön omkring dem och de kulturella redskap som erbjuds i förskolan. Thornberg (2006) beskriver att en auktoritativ fostransstil från ansvariga pedagoger kan leda till att barnen samarbetar i större utsträckning än gentemot en auktoritär fostransstil. I den auktoritativa fostransstilen lyssnar pedagogerna mer på barnens känslor och åsikter. Pedagogerna skapar en atmosfär som kännetecknas av gemensamt beslutstagande med hjälp av barnen, men också en miljö där barn och pedagoger respekterar varandra. Den auktoritativa fostransstilen från pedagoger och föräldrar kan i många fall leda till att

barnen blir mer samarbetsvilliga, tar ett stort socialt ansvar i gruppen och blir självständiga individer. Thornberg (2006) påpekar däremot klart och tydligt att den auktoritativa fostransstilen inte är raka motsatsen till den auktoritära fostransstilen. Här finns inget svart och vitt, utan olika nyanser av grått. Författaren betonar att detta bara är tecken på grupptendenser där resultaten inte visar att alla barn uppvisar dessa beteenden.

Dessutom ingår barnen och föräldrarna i en komplex sociokulturell kontext, och många faktorer kan tänkas påverka både föräldrarnas sätt att fostra och hur barnet utvecklas eller tillägnar sig vissa särdrag och färdigheter (Thornberg 2006, s.83).

Juul och Jensen (2003) hävdar att vägen till personligt ansvarstagande från barnen är starkt förknippat med kvaliteten i ledarskapet från ansvariga pedagoger i förskola, men också från barnens föräldrar. Ansvarstagandet från barnen är även starkt sammankopplat med i hur stor utsträckning pedagogerna och föräldrar låter barnen vara delaktiga i det sociala samspelet med dem. Holmqvist och Wennås Brante (2011) betonar att om pedagogerna har en underliggande tanke med vad barnen skall lära sig inom den specifika situationen, så kan ämnet i fråga få en tillbakadragen roll. Istället hamnar fokuseringen på själva lärandet i sammanhanget, där vägen till lärandet får den viktigaste rollen. Här blir det sociala samspelet mellan pedagoger och barn allt viktigare, där barnen genom samspelet kan inkluderas mer i lärandet.

If the teachers have an underlying assumption about what it takes to learn in general – i.e. it has to be fun – then the content is in the background and the learning activity is in the foreground. The assumption seems to be that as long as the children have fun, they will learn whatever you want them to learn. (Holmqvist & Wennås Brante 2011, s. 507).

Juul och Jensen (2003) hävdar att graden av involvering i den pedagogiska verksamheten i förskolan för barnen spelar en viktig roll. Här gäller det för pedagogen att skapa sig en förståelse för barnens lust, drömmar och mål. Författarna betonar att när pedagogen skapat en förståelse för dessa delar så är det pedagogens ansvar att försöka involvera eller inkludera detta i deras gemensamma fortsättning i verksamheten. Först då kan ett barn känna sig taget på allvar från den vuxnes sida (a.a).

Lärares roll är att ställa frågor, förklara, sammanfatta och initiera tankar som går vidare mot det okända. Det kan också utvecklas genom att barnen arbetar utifrån sina intressen och val och kontinuerligt sätts i grupper (Williams 2006, s.48).

Williams (2006) hävdar att pedagogens roll i förskolan blir att initiera och skapa förutsättningar för ett samlärande mellan barnen i gruppen, men också ett lärande mellan pedagoger och barn. Williams (2006) hävdar att genom att barnen lär av varandra i ett sociokulturellt perspektiv så betyder inte detta att pedagogens roll blir mindre betydande. Pedagogens roll blir istället att skapa en mångfald i samlärandet mellan barnen och påvisa det olika tankar och åsikter som finns inom de enskilda individerna (a.a). Pramling Samuelsson och Asplund-Carlsson (2003) betonar också att pedagogens ansvar i ett samlärande klimat i förskola blir att stödja barnen, men också utmana dem i deras lek och lärande på ett involverande och inkluderande sätt.

Lärares ansvar i barns lek har varit att ”stödja men inte störa”. Barnens lek inbegrips inte i lärandet, utan skulle skyddas men förbli lustfylld och bekymmerslös. I det perspektivet vi argumenterar för förändras fokus till att

betrakta lek och lärande som sammanflätade (Pramling Samuelsson & Asplund-Carlsson 2003, s.214).

Pramling Samuelsson och Asplund-Carlsson (2003) hävdar att det är viktigt att pedagoger ser leken som ett redskap för lärande för barnen där man tar utgångspunkt i barnens kultur och bakgrund. Hjelte (2005) hävdar att detta gemensamma synsätt kan vara problematiskt att skapa i förskolemiljö där pedagogernas tidigare erfarenheter och förutfattade meningar kan skapa konflikter inom det enskilda arbetslaget om förhållningssättet till barnens lärande.

Pedagogernas förhållningssätt och förutfattade meningar kring leken blir då avgörande för om man deltar aktivt i barnens lek med utmaningar, eller om man stiger tillbaka och låter leken ha ett eget värde. Säljö (2000) betonar att det inte längre är självklart för pedagoger i förskola att ge barnen information, utan att försöka skapa möjligheter för barnen att utmanas med den miljö som finns i verksamheten och dess kulturella redskap (a.a).

Det handlar inte längre så mycket om att överföra information, utan om att skapa aktiviteter och miljöer där människor kommer i kontakt med och blir förtrogna med sådana kulturella redskap (Säljö 2000, s.248).

Williams (2006) hävdar vidare att pedagoger i förskola har ett ansvar att försöka vidga barnens miljö och omvärld för att på så sätt uppmärksamma barnen på vilka möjligheter och förutsättningar som finns i deras omgivning. Detta kräver att man som pedagog är insatt i barnens tidigare erfarenheter och kunskaper för att man som pedagog skall kunna utforma miljön och omgivning kring barnet så givande som möjligt (a.a). Jonsdottir (2007) betonar att barnens handlingar i den pedagogiska miljön i det tidiga skedet i förskolan kan påverka pedagogernas inställning och förhållning till barnet. Barnets tidiga handlingar i de sociala samspelet med de andra barnen kan mycket väl leda till att förutfattade meningar skapas om vad barnet klarar och inte klarar. Dessa förutfattade meningar kan enligt Jonsdottir (2007) negativt påverka barnets sociala relationer med andra barn.

2.4 Lekens roll i miljön

I det sociokulturella perspektivet spelar leken en betydande roll för hur pass givande den pedagogiska miljön skall fungera för barnen inom den. En miljö där det sociokulturella perspektivet fokuseras innehåller lättillgängliga material för barnen, där barnen själva kan skapa möjligheter för eget lärande. Nordin-Hultman (2009) betonar genom tidigare forskning att material i den pedagogiska miljön skall vara lättillgängliga för barnen. Författaren betonar att materialen skall vara inom barnens räckhåll, och på så sätt inte bli beroende av att pedagogerna plockar fram materialen till dem. Nelson och Svensson (2005) betonar att för barnens lek i förskolan behövs också ett rikt material av leksaker tillgängliga för barnen i deras fria lek, men även i samspelet med andra barn och pedagoger. Författarna beskriver att pedagogernas tankar kring leksaker oftast handlar om att skapa situationer där man förändrar barnens beteende. Här belyser författarna att leksakerna har en betydligt viktigare roll för barnens vardag.

Vuxna, som oftast tänker på leksaker med utgångspunkt i vilka effekter de har på barns beteende, kanske bortser från att leksaker utgör resurser för barns meningsskapande om världen i vid mening (Nelson & Svensson 2005, s.41).

Nelson och Svensson (2005) betonar att tillgången till material och pedagogisk närvaro i förskolans miljö har en direkt koppling till om barnen får tillräckligt med möjligheter till meningsskapande. Författarna menar att om till exempel förskolan har tillgång till utklädnadsmaterial, så finns goda möjligheter för barnen att utföra rollspel där leken kan leda till en större meningsskapande. Johansson och Pramling Samuelsson (2003) beskriver att en aspekt i dagens läroplan trycker starkt på att barnens lärande i förskolan skall vara förknippat med lek och lust. Författarna beskriver att leken traditionellt varit starkt sammankopplad med barnens meningsskapande i den pedagogiska verksamheten i förskolan. Författarna betonar att pedagogens ansvar blir att stödja barnens i deras lärande med hjälp av leken, men också att påvisa att leken och lustfyllt lärande bidrar till barnens utveckling i förskolan (a.a).

Barnens lek i förskolan har även starka sammankopplingar med i hur pass stor utsträckning barnen får samarbeta och diskutera med varandra i lärande situationer. Williams (2006) beskriver att förutsättningar för detta skapas genom att ansvariga pedagoger är positivt inställda till samarbete mellan barnen, men också att barnen kan lära av varandra och inte alltid endast från ansvarig pedagog.

För att barn i förskolan och skolan ska ha möjligheter att samarbeta och lära av varandra krävs förutsättningar för detta. En viktig faktor är pedagogers eget synsätt på hur och vad barn lär av varandra. Det bör finnas en vilja hos pedagoger att barn ska samarbeta (Williams 2006, s.96).

Williams (2006) trycker även starkt på att detta förhållningssätt till samarbete och lek från pedagogernas sida är starkt sammankopplat med ledningens synsätt på verksamheten. Finns det en tillåtande miljö där ledningen för förskolan är positivt inställd till barnens samarbete och skapande så leder det oftast till ett större meningsskapande för barnen. Pramling Samuelsson och Asplund-Carlsson (2003) hävdar att i barnens tidiga del av livet så har leken en betydelse för barnens utforskande av omvärlden. När barnen blivit något äldre övergår denna utforskande lek oftast till rollekar där barnen då får använda sitt språk och motoriska egenskaper som är förknippade med deras tidigare erfarenheter och kunskaper. Detta bidrar till att att barnen ser sin omvärld som meningsfull (a.a).

Vygotskij (1930;1995) betonar att man redan i tidig ålder som barn har starka kreativa processer, dessa processer ser man oftast bäst också i situationer när barnet leker. Detta betyder att man som pedagog behöver vara öppen för alla leksituationer där barnen använder sin kreativitet för att på så sätt ge utmanande moment.

Barnet som sitter gränsle över en käpp och föreställer sig att det rider på en häst, flickan som leker med dockan och föreställer sig att hon är dess mor, barnet som i leken förvandlas till rövare, soldat och sjöman – alla dessa lekande barn visar exempel på den mest autentiska och äkta kreativitet (Vygotskij 1930; 1995, s.15).

Dessa situationer skapas oftast genom att barnen samarbetar med varandra inom leken där barnen tar del av varandras tidigare erfarenheter och kunskaper. Williams, Sheridan och Pramling Samuelsson (2000) beskriver att den pedagogiska miljön skall kännetecknas av att barnen hjälper varandra att lära, där lärandet sker beroende på individens kunskapsnivå och förmåga. Pedagogens ansvar blir att möjliggöra dessa tillfällen för barnen att lära av varandra och samarbeta, där pedagogens roll blir att organisera och initiera lärandet (a.a).

2.5 Sammanfattning

I bakgrunden har delar som den pedagogiska miljön, leken och pedagogernas förhållningssätt presenterats då dessa delar är en viktig del i det sociokulturella perspektivet på lärande i förskola och skola. Pedagogernas förhållningssätt till leken i den utmanande miljö som finns i förskola har visat sig vara en väsentlig del för om samspel och kommunikation skall vara betydelsefull för barnens lärande i det sociokulturella perspektivet.

Betydelsen för barnens leksaker i den pedagogiska miljön i förskolan har också tagits upp där tillgången till material är starkt sammankopplade med barnens möjligheter till eget skapande. Leksakerna har inte endast ett värde som leksaker för barnen i förskola utan får också ett värde som meningsfulla delar i barnens livsvärld. Tillgången till leksaker som kan användas vid rollspel för barnen har en betydelse för barnens meningsskapande och tyder på en äkta kreativitet från barnens sida. Detta är delar som ansvariga pedagoger bör vara uppmärksamma för i dagens förskola och skola. Har pedagoger i förskola ett gott förhållningssätt till barnens lek och leksaker så finns det goda möjligheter för att kommunikationen mellan pedagogerna och barnen kan leda till ett väl fungerande socialt klimat.

I det sociokulturella perspektivet är det just interaktionen mellan människor som är i fokus, just därför är kommunikationen och det sociala samspelet mellan pedagoger och barn oerhört viktig för att detta förhållningssätt skall fungera. Här krävs en starkt vägledning från ansvariga pedagoger i förskola för att det sociala klimatet i barngrupper ska präglas av samspel och samlärande. Barnens förhållningssätt till varandra kan mycket väl leda till att barnen utbyter viktiga erfarenheter och kunskaper, vilket kan leda till att barnen skapar nya erfarenheter och når nya kunskapsnivåer.

För att interaktionen mellan barnen skall fungera inom ramen för socialt samspel i förskola så behöver pedagoger arbeta aktivt med att skapa förutsättningar för en ömsesidig undervisning som präglas av dialog mellan alla aktiva där tankar och åsikter uppmuntras. Pedagogens viktigaste roll blir då att ställa frågor till barnen i deras aktiviteter, men också att de vägleder barnen vidare i deras lärandet så att det sker en utmaning. Här kan vägledningen ske utifrån aktiviteter som barnen skapat från sina egna intressen, eller också från initieringar från pedagogernas sida.

Ett socialt klimat där pedagoger och barn samarbetar och kommunicerar med varandra på ett ömsesidigt sätt kan leda till att barnen skapar större meningsfullhet i sitt lärande i förskola, men också leda dem till nya kunskapsnivåer där nya erfarenheter väntar.

3 PROBLEM

Den här studien har sin utgångspunkt i det sociokulturella perspektivet på lärande i förskola. Studien inriktar sig på hur pedagoger i förskola arbetar aktivt med kommunikation och interaktion med barnen inom den enskilda verksamheten. Syftet med studien är att undersöka på vilka sätt det dagliga arbete som sker i förskola och hur den pedagogiska verksamheten är utformat utifrån ett sociokulturellt perspektiv. Hur ser kommunikationen ut mellan pedagoger och barn? Används den pedagogiska miljön som ett redskap för lärande? Utifrån detta syfte följer följande frågeställningar:

- Hur ser det dagliga arbetet ut i förskolan, utifrån ett sociokulturellt perspektiv på lärande?
- Hur arbetar pedagoger i förskolan med barnens lärande utifrån ett sociokulturellt perspektiv?
- Hur ser kommunikationen och interaktionen ut mellan pedagogerna och barnen?
- Hur används den pedagogiska miljön i förskola ur ett sociokulturellt perspektiv på lärande?

4 METOD

I detta kapitel kommer det redovisas vilken sorts undersökningsmetod som användes för detta arbete. Det kommer även beskrivas vilken sorts undersökningsinstrument som använts och vilken grupp som varit aktuell.

4.1 Undersökningsmetod

Undersökningsmetod som användes var videoobservationer och anteckningar på en förskoleavdelning. Videoobservationerna hade som utgångspunkt att vara öppna observationer där kameran var väl synlig för barnen och personalen. Rollen som observatör i denna undersökning var från början icke deltagande, då syftet var att observera samspelet mellan barnen och även mellan barnen och pedagogerna. Observationerna kan även klassas som systematiska observationer då ett observationsschema satts upp innan själva observationerna gjordes. Tanken med undersökningen var att analysera naturliga situationer i förskoleavdelningens pedagogiska arbete med barngruppen. Patel och Davidson (2003) hävdar att observationer är speciellt användbara när det gäller att belysa områden som handlar om beteenden. Observationerna som genomfördes på denna förskoleavdelning var just inom kategorin, naturliga situationer då jag ville se hur pedagoger och barn arbetar med den kultur och miljö som finns omkring dem.

Anledningen till att undersökningsmetoden för rapporten blev observationer var för att kunna belysa kommunikationen och interaktionen mellan pedagogerna och barnen på ett objektivt sätt. Vid till exempel en intervjustudie eller enkätstudie finns alltid risken att de medverkande i studien känner press och att svaren man då får tillbaka inte överensstämmer med sanningen. Då huvudsyftet med rapporten var att belysa kommunikation och interaktion så var observationer det mest passande. Genom observationsmaterialet kan saker belysas som kanske inte uppfattades vid själva inspelningstillfället. Här finns då möjligheter att gå tillbaka i materialet för att få en så korrekt bild som möjligt av respektive situation.

4.2 Undersökningsgrupp

Gruppen som undersökningen gjordes i var en förskoleavdelning. Antalet barn på avdelningen var 18, och det fanns två stycken utbildade pedagoger, en barnskötare och en vikarie på platsen. Två av dessa har förskolläraryt utbildning, en barnskötaryt utbildning och den fjärde var vikarie med gymnasial utbildning. På grund av sjukdom på avdelningen var antalet pedagoger på plats vid observationerna varierande. Vid ett antal tillfällen fanns endast två stycken i personalen på plats.

Avdelningen i fråga var en så kallad syskonavdelning där åldersspridningen var från två till fem år. Innan undersökningen kunde påbörjas gjordes ett utskick till barnens föräldrar om deras barn fick aktivt delta i undersökningen. Av utskicket till föräldrar till de 18 barnen på avdelningen så blev det ett aktivt godkännande från alla föräldrar gällande undersökningen. Det gjordes även ett utskick till de ansvariga pedagogerna på avdelningen, här blev det ett aktivt godkännande från alla inblandade. Utskick till föräldrar och pedagoger kan ses under bilaga 1 och 2.

4.3 Undersökningsinstrument

Undersökningsinstrumentet som användes för denna rapport var videoobservationer och anteckningar. Anledningen till att videoobservationer och anteckningar användes för att undersöka frågeställningarna i fråga var på grund av ämnets karaktär. Ett sociokulturellt perspektiv på lärande är starkt förknippat med beteenden och förhållanden mellan pedagoger och barn. Patel och Davidson (2003) hävdar att observationer är särskilt användbara i informationsinsamling som berör just beteenden i naturliga situationer i förskola och skola.

En viktig punkt till att observationer blev tillvägagångssättet för undersökningen var att få riktiga naturliga situationer som sker i förskolans vardag. För att kunna se till miljön och de kulturella redskap som finns i förskolans verksamhet så var observationer en självklarhet. Patel och Davidson (2003) betonar att fördelen med observationer är att den inte är helt beroende av personalens informationsdelande. Vid en intervjustudie eller enkätstudie finns alltid en bakomliggande faktor att man som pedagog inte räcker till, att man inte motsvarar förväntningarna. Här belyser författarna att observationer kan leda till att pedagogerna känner mindre press att delta och samarbeta, vilket i sin tur minskar känslan av att vara utvald och utpekad.

Vid observationstillfällena i denna förskolegrupp användes ett observationsschema som sattes upp innan själva genomförandet av observationerna. Anledningen till att ett observationsschema sattes upp innan tillfällena i förskolegruppen var för att kunna begränsa materialet till vad som är givande för rapportens frågeställningar. Observationsschemat (kan ses under bilagor) hade sin utgångspunkt i frågeställningarna, men omformulerades i mindre fragment, detta för att förenkla arbetet vid själva observationstillfällena.

4.4 Genomförande

I det första stadiet med undersökningen togs kontakt med förskoleavdelningen i fråga. Här var första prioritering att informera ansvariga pedagoger på avdelningen syftet med själva undersökningen. Det var av största vikt att pedagogerna var väl informerade om delarna i undersökningen då videoobservationer skulle användas för dokumenteringen. Vid detta tillfälle delades blanketter för godkännande ut till de ansvariga pedagogerna på avdelningen. Efter ett aktivt godkännande från alla pedagoger på avdelningen i fråga, så delades blanketter ut till föräldrarna. Här delades blanketter ut till alla barns föräldrar på avdelningen genom att blanketterna hängdes på respektive barns avklädnad/påklädnadsplats. Blanketterna till pedagoger och föräldrar kan ses under bilaga ett och två.

Innan själva observationerna gjordes tillverkades ett observationsschema där utgångspunkterna var frågeställningarna för studien. Observationsschemat delades upp i mindre delar för att förenkla arbetet vid observationerna.

Innan första observationstillfället på förskoleavdelningen fördes ett samtal med pedagogerna och barnen på avdelningen där syftet med videoobservationerna belystes. Det var viktigt att poängtera att enskilda pedagoger/barns handlingar inte skulle bedömas, utan att videoobservationerna gjordes i syfte att analysera den

pedagogiska miljön, kommunikationen och interaktionen utifrån ett sociokulturellt perspektiv på lärande på avdelningen.

Videobservationerna som gjordes för denna rapport utfördes endast på avdelningen i fråga där ett aktivt godkännande skett från ansvariga pedagoger och föräldrar till barnen. För att detta skulle vara möjligt så hölls observationerna inom förskoleavdelningens stängda dörrar. Här användes endast den miljö som var tillgänglig för just denna avdelning. Detta bestod av ett allrum, ett skapande rum och en köksmiljö.

Videobservationerna genomfördes på ett sådant sätt att videokameran ställdes ut på en specifik plats där barnen och pedagogerna var närvarande. När aktiviteterna flyttades i inomhusmiljön så följdes detta av videokameran där jag som ansvarig för rapporten följde efter. Totalt genomfördes videobservationer under tre dagar på förskoleavdelningen. Vid dessa tre dagar på avdelningen genomfördes observationer i 3 timmar/dag. Totalt blev videobservationsmaterialet nio timmar. Det fanns förhoppningar på mer observationsmaterial, men på grund av sjukdom på avdelningen blev detta tyvärr inte möjligt.

4.5 Bearbetning av material

Bearbetningen av materialet från undersökningen på förskoleavdelningen gjorde på ett sådant sätt att videomaterialet granskades efter själva genomförandet. I materialet från observationerna fanns även tillgång till anteckningar som gjorts under själva genomförandet på avdelningen.

Videomaterialet och anteckningsmaterialet granskades i efterhand med utgångspunkt i studiens frågeställningar. Hur arbetar pedagoger i förskolan med lärande utifrån ett sociokulturellt perspektiv, hur ser kommunikationen och interaktionen ut mellan pedagogerna och barnen, hur används den pedagogiska miljön i förskola ur ett sociokulturellt perspektiv? Videomaterialet från observationerna i förskolegruppen transkriberades efter själva observationstillfällena. Patel och Davidson (2003) hävdar att man kvalitativt kan bearbeta videoinspelade material genom att överföra dessa till pappersform, detta för att få en text att arbeta kvalitativt med.

I rapportens resultatdel kan utdrag från det transkriberade materialet ses. Videomaterialet från observationstillfällena analyserades genom överföring till dator, där bild och ljudförbättrade program gjorde transkriberingen möjlig av det videofilmade materialet. Vid analysering av videomaterialet användes det observationsschema som sattes upp innan rapportens början.

4.6 Forskningsetiska aspekter

Innan själva undersökningen genomfördes på förskoleavdelningen var en viktig punkt att materialet som sammanställdes skulle hanteras konfidentiellt. Det var viktigt från mina sida att ansvariga pedagoger skulle känna sig trygga i situationen att bli observerade, och att de på inget sätt skulle bli uthängda eller deras avdelning. För att detta skulle vara så klart och tydligt som möjligt så delades godkännande blanketter ut till pedagogerna där syftet med observationerna förklarades tydligt. Jag fanns även på plats vid detta tillfälle då blanketterna delades ut, om pedagogerna

hade frågor gällande undersökningen. Vetenskapsrådet (2002) betonar att forskaren skall informera de deltagande i undersökningen om undersökningens syfte, och vad deras respektive uppgift i projektet blir. Detta förhållningssätt från min sida var av största vikt och därför var jag tydlig till de deltagande i observationerna att dem på inget sätt skulle bli personligt granskade.

Föräldrarnas godkännande var också en central och viktig del i undersökningen. Det var av största vikt att föräldrar till barnen kände förtroende för mig som observatör och därför sammanställdes en blankett till föräldrarna innan själva starten av observationerna. Här förklarade jag så tydligt jag kunde syftet med undersökningen på avdelningen och att materialet skulle hanteras konfidentiellt, där endast jag som observatör har tillgång till materialen. Om något kändes otydligt för föräldrarna eller om frågor fanns, så kunde dem vända sig till mig via hemtelefon eller mobiltelefon.

Forskaren skall inhämta uppgiftslämnares och undersökningsdeltagares samtycke. I vissa fall bör samtycke dessutom inhämtas från förälder/vårdnadshavare (t.ex. om de undersökta är under 15 år och undersökningen är av etiskt känslig karaktär) (Vetenskapsrådet 2002, s. 9).

5 RESULTAT

I resultatet nedan kommer de olika kategorier som framträdde under analysarbetet att redovisas. Det centrala som resultatet kommer visa på är kopplade till frågeställningarna om hur pedagoger arbetar med sociokulturellt perspektiv på lärande i förskolan, och hur kommunikationen och interaktionen såg ut på avdelningen. Resultatet består av två stycken avsnitt som vardera innehåller underkategorier, detta för att enklare kunna besvara de frågeställningar som ligger till grund för studien.

5.1 Den pedagogiska miljön

Detta avsnitt har som grund att se tillbaka till den pedagogiska miljön som fanns vid observationstillfällena. Underkategorierna som kommer presenteras under detta avsnitt är, kulturella redskap för barnen, utmaning i närmiljön och lekfull kommunikation.

5.1.1 Kulturella redskap för barnen

Den pedagogiska miljö som fanns för barnen i denna förskolegrupp var indelad i tre olika små miljöer där barnen hade möjligheter till kreativt lärande. Miljön var uppdelad i en köksmiljö, ett skapande rum och ett allrum. Vid tidpunkterna för observationerna användes mestadels endast köksmiljön och skapande rummet av barnen och pedagogerna på avdelningen. Detta var ett medvetet val från pedagogernas sida, där förklaringen var att barnen ibland behöver begränsas i sitt skapande. Här var pedagogernas syfte med begränsningen att barnen skulle använda material och kulturella redskap som erbjöds i respektive avgränsning i miljön. Pedagogernas inställning var att med hjälp av denna begränsning så finns det goda möjligheter för pedagogernas att finnas till hjälp för barnen. Detta återkommer jag till under avsnitt 5.2 som tar upp pedagogernas roll.

De material och kulturella redskap som erbjöds för barnen i den miljö som satts upp av pedagogerna var av varierande slag, men hade alla ett återkommande tema. Det var material där barnen hade stora möjligheter själva att bestämma vad resultatet skulle bli. Materialen var lättillgängliga för barnen, och fanns oftast i barnens egna höjder. Avvikande från detta däremot var rit material så som papper, vattenfärger och lim av olika slag. Förklaringen till detta från pedagogerna var att om dessa material är för lättillgängliga så finns risken att barnen endast använder dessa material. Variationen i deras lärande kan på så sätt bli missgynnad.

Vid ett observationstillfälle som utspelade sig direkt efter barnens vila på avdelningen samlade en pedagog barnen i köksmiljön. Här förklarade pedagogen för barnen att efter vilan skulle det bli ett fritt skapande i köksmiljön där barnen skulle få ett antal alternativ till material att använda. Här fick barnen välja att pussla, spela spel, använda byggmaterial, så som lego och kaplastavar eller skapa med hjälp av deg. Det mest populära alternativet för barnen blev byggmaterialen som fanns tillgängliga på ett av köksmiljöns bord. På det andra bordet i miljön samlades de resterande barnen som inte valt byggmaterial. Här användes deg i barnens fria skapande, men det spelades också spel och lades pussel.

Pedagog: - Nu smyger vi ut tyst, så vi inte väcker dom som sover.

Pedagogen och barnen smyger ut från allrummet till köksmiljön, där alla stannar upp i mitten av rummet.

Pedagog: - Ni vet vad som gäller eller hur?

Barnen tillsammans: - Aa. (Fortfarande med tyst ton)

Pedagog: - Nu fortsätter vi och tar det lugnt. Vi kan ta fram pussel, man kan få spela och om man vill får man bygga vid borden.

Barn 1: - Får man leka med bilarna?

Pedagog: - Nä dom är inne i andra rummet där dom andra sover. Så näe, vi använder dom saker som finns i köket.

Några flickor kommer fram till pedagogen och frågar:

Flickorna: - Får man använda deg?

Pedagog: - Ja, vi kan hämta in degen. Men vi sitter i köket och tar det lugnt.

Det som kännetecknade detta observationstillfälle efter barnens vila var att barnen hade fria händer att forma sitt eget skapande utifrån de material som presenterats av pedagogerna på avdelningen.

5.1.2 Utmaning i närmiljön

Den närmiljö som fanns vid denna förskoleavdelning kan ses som en ganska normal förskolemiljö där material fanns lättillgängliga för barnen. Tillgången till material och närvaro av de ansvariga pedagogerna på avdelningen kan ses som en positiv effekt för barnens lärande och vidare utmaning. Men då lokalerna kan anses vara ganska små och trånga och med det höga antalet barn på avdelningen så kan säkerligen detta missgynna barnens sätt att se möjligheter i deras närmiljö. Lokalerna var uppbyggda i tre tongivande sektioner på denna avdelning, köksmiljö, skapande rum och allrum. Inom dessa miljöer fanns material lättillgängliga för barnen, detta för att minska behovet av en pedagog för barnen i deras fria lek och lärande.

Vid observationerna i denna förskolegrupp användes mestadels endast köksmiljön och skapanderummet. Skapanderummet som fanns på avdelningen innehöll en stor variation av material för barnen att använda i deras fria lek och lärande. Här fanns ritmaterial så som, tuschpennor, kriter, blyertspennor, vattenfärger, olika sorters papper. Det fanns också tillgång för barnen att använda saxar, lim och tidningsurklipp för att skapa kollage och liknande. Tillgången till olika material visade sig vid observationstillfällena vara högt uppskattade av barnen på avdelningen. Det var i skapande rummet de flesta barnen i gruppen tillbringade sin fria tid i.

Men då det fanns ett högt antal barn på avdelningen ledde detta oftast till att barnen fick dela upp sig inom avdelningens miljöer. Skapanderummet visade sig vid observationerna vara ganska litet, och med den stora tillgången till material för barnen så upptog dessa material stor plats. I skapande rummet fanns endast två bord att tillgå för barnen i deras skapande och fria lek. Ett bord som var anpassat för de mindre barnen på avdelningen och ett bord som var anpassat för de större barnen. Detta gjorde att tillgången till sittplatser för barnen var bristande, och vid ett antal observationstillfällen så flyttades material från skapande rummet ut i köksmiljön.

Detta för att barnen skulle hitta bra sittplatsmöjligheter, men också för att den pedagogiska närvaron var högre inom köksmiljön.

Utformningen av närmiljön på avdelningen gjorde att pedagogerna vid observationstillfällena fick gå emellan de olika rummen för att hjälpa barnen i deras fria lek och lärande. Detta gjorde att den totala översikten på barnen på avdelningen var svår för de ansvariga pedagogerna. Pedagogerna fick helt enkelt försöka förhålla sig inom en närmiljö, och vid barnens behov förflytta sig mellan de olika miljöerna.

Observationerna som gjordes i miljön visar också en barngrupp som är mycket självgående, som tillåts ha mycket fri lek och eget lärande. Materialtillgången var som sagt hög, men i vissa situationer icke speciellt utmanande. De pussel och byggmaterial som barnen använde vid observationstillfällena ansågs vara ganska tråkiga och icke utmanande för barnen. Vid ett flertal tillfällen fanns inte rätt mängd material till pusslen och byggandet, vilket resulterade i att barnens skapande inte kunde fullföljas. Dock visade observationerna att barnen inte brydde sig speciellt mycket om detta, leken fortsatte med kamraterna på nya nivåer med de material som fanns tillgängliga för dem.

Flicka 1: - Jag klarar nästan hela pusslet själv.

Flicka 2: - Men jag har också hjälp till *Flicka 1:s namn*

Flicka 1: - Aa, du har hjälp mig *Flicka 2:s namn*

Flickorna fortsätter lägga pusslet tillsammans med en pedagog i närheten av platsen där flickorna sitter. Pusslet som flickorna lägger visar sig inte vara fullständigt, det fattas en bit.

Flicka 1:- Det fattas en pussel ju!

Flicka 2: - Det fattas ju!

Flicka 1 och 2: - *Pedagogens namn*, det fattas en pussel!

Pedagogen närmar sig flickornas plats där pusslet lagts.

Pedagog: - Fattas det en bit? Ligger den inte kvar i kartongen då?

Flicka 1 och 2: - Näe! Den är borta.

Flickorna avbryter sitt pusselläggande och tar bort pusslet från bordet och placerar det i hyllan där andra pussel ligger.

Pedagog: - Vill ni lägga ett annat pussel då *Flicka 1 och Flicka 2:s namn*?

Flicka 1: - Näe, vi vill måla istället.

5.1.3 Lekfull kommunikation

Vid observationstillfällena i denna grupp visade det sig att barnen hade ett gott samarbete mellan varandra, där barnen mer än gärna försökte hjälpa sin kamrat. Observationerna visar en förskoleavdelning där barnen får utrymme till mycket fri lek och eget skapande.

Vid ett observationstillfälle som utspelade sig i skapande rummet fanns två av pojkarna som ingick på avdelningen. Här arbetade pojkarna aktivt med vattenfärg som en av pedagogerna tagit ner. Här samtalade pojkarna aktivt mellan varandra om vad som skulle göras, men också vad respektive skulle göra i helgen. Detta observationstillfälle visar hur pojkarna hjälper varandra med att knäppa varandras förkläden, men också vid själva skapandet hjälper pojkarna fortsatt varandra. Här delar pojkarna på färgerna som finns tillgängliga, man fyller på varandras vattenkopp. Men man samtalar också i stor utsträckning, man diskuterar varandras teckningar, man ger komplimanger och delar erfarenheter. Nedan visas ett utdrag från pojkarnas konversation.

Pojke 1: - Ska du använda den färgen nåt mer?

Pojke 2: - Nä, inte mer.

Pojke 2: - Jag ska bara använda den här.

Pojke 1: - Då tar jag den här. (Visar pojke 2 var på teckningen han tänkt rita)

Pojke 2: Vad fint det blir!

Pojke 1: Jag ska hämta en ny färg.

Vid ett annat observationstillfälle sitter två pojkar vid ett av borden i köksmiljön på avdelningen. En pojke har placerat sig vid hörnet av bordet, medan den andra pojken tagit plats bredvid honom. Pojkarna i fråga spelar ”plockepinn”. Här turas pojkarna om att plocka pinnarna som finns i en hög på bordet.

Pojke 1: - Jag kommer vinna.

Pojke 2: - Det behöver du inte säga. Det vet du inte.

Pojke 1: - Kolla! Kolla! (Pojken lyckas plocka bort två pinnar från högen)

Pojke 2: - *Observatörens namn*, vad gör du?

Pojke 1: - Han filmar. Men kör. Det är din tur.

Pojke 2: - Jaha okej.

Här visade de båda pojkarna upp ett väldigt lekfullt samarbete mellan varandra, men också en allvarlig sida där fokuseringen skulle ligga på spelet. Pojkarna visade klart och tydligt vid observationen att lärandet och utmaningen i spelet var centralt, inte att spelet skulle anses som lek. Kommunikationen och samspelet mellan de båda var hela tiden inom ramen för socialt samspel, där toleransen för fokusering utanför leken och lärandet inte tolererades.

5.2 Pedagogernas roll

Detta avsnitt kommer ha sin utgångspunkt i pedagogernas roll i förskola, men också pedagogernas förhållningssätt till barns lek, samarbete och delaktighet. Underkategorierna som kommer presenteras i detta avsnitt är, delaktighet i barnens lärande, kommunikation mellan pedagoger och barn och pedagogernas förhållningssätt till lek.

5.2.1 Delaktighet i barnens lärande

Pedagogernas delaktighet i barnens fria lek och lärande på förskoleavdelningen var vid ett flertal tillfällen klart varierande. Vid ett flertal observationstillfällen som gjordes i gruppen var pedagoger borta på grund av sjukdom. Detta gjorde att verksamheten vid dessa observationstillfällen skiljde sig från andra tillfällen då fler pedagoger fanns på plats. Delaktigheten från de närvarande pedagogerna vid observationstillfällena var annars i stor utsträckning hög vid barnens lärande.

Den pedagogiska närvaron i denna förskolegrupp vid observationstillfällena var relativt god med tanke på att avdelningen kämpade med sjukdom under dessa tillfällen. Det som visade sig under observationerna var att pedagogerna relativt få gånger sitter ner med barnen i deras lek och lärande. Den pedagogiska närvaron kännetecknades snarare av att pedagoger finns tillgängliga när barnen behöver hjälp, stöd eller vid konflikter. Barnens fria skapande förblev ett fritt skapande där pedagogerna intog rollen som observatörer av aktiviteterna.

5.2.2 Kommunikation mellan pedagoger och barn

Kommunikationen mellan pedagoger och barn visade sig starkast genom att pedagogerna intog en tillbakadragen roll i gruppen, där barnen sökte pedagogerna aktivt vid behov av stöd, hjälp eller vid konflikter som uppstått mellan barnen. Vid observationstillfällena i förskolegruppen visade sig pedagogerna vara lyhörda till barnens behov, men man visade också intresse kring barnens skapande och kring deras lärande. Detta kan ses i ett observationsutdrag längre ner. Då pedagogerna fanns lättillgängliga för barnen i gruppen så blev kommunikationen mellan dem starkt kännetecknad av ett socialt samspel.

Pedagogerna på avdelningen visade ett klart intresse för barnens skapande vid dessa observationstillfällen. Man samtalande gärna med barnen, ställde frågor till barnen om deras skapande. Men man visade även sidor där pedagogerna var delaktiga i barnens lek och lärande, där pedagogen fick en roll som kreatör för leken.

Vid ett observationstillfälle sitter två flickor inne i skapande rummet på avdelningen och ritar. Flickorna ritar vad dem önskar sig i julklapp av tomten. Vid flickornas ritande i skapande rummet finns en pedagog närvarande.

Pedagog: - Men hur vet tomten att ni varit snälla i år då?

Flicka 1: - Han kollar på oss hela tiden.

Pedagog: - Men hur hinner han då, av alla miljoner barn som finns?

Flicka 1: - Han kollar på oss på natten, när vi sover.

Samtalet mellan barnen och pedagogen stannar lite, flickorna ritar vidare sina önskningar till tomten.

Pedagog: - Men hur många jultomtar finns det då?

Flicka 1: - En.

Flicka 2: - En såklart!

Detta utdrag visar en miljö där ansvariga pedagoger vänder sig till barnets nivå, och kommunicerar med barnen på ett sätt som väddar till deras egna intressen. Pedagoger i fråga visar genom kommunikationen med flickorna ett stort intresse för deras ritande och uppmärksammar deras gemensamma intresse för julen som snart skall komma.

Efter flickornas svar till pedagogen om antalet tomtar som finns så avbryts samtalet då en flicka till intar rummet. Flickan vill också måla och ber pedagogen om hjälp att ta ner papper från hyllan. Pedagoger hjälper barnet. Under tiden avslutar de andra flickorna sitt målning och försvinner från skapande rummet. Pedagoger stannar kvar i rummet och hjälper flickan som nyss äntrade rummet. Detta observationsutdrag visar hur viktigt pedagogens närvaro i barnens fria lek och lärande är. När pedagogen försvinner från flickornas bord för att hjälpa den nyss äntrade flickan i rummet så stannar flickornas ritande och kommunikationen mellan pedagogen och barnen avbryts.

5.2.3 Pedagogernas förhållningssätt till lek

Det pedagogiska förhållningssättet till lek och leksaker på denna förskoleavdelning vid observationstillfällena var något varierande. Tankegångarna på avdelningen gällande tillgången till leksaker och material för barnen var varierande mellan de olika pedagogerna. Den gemensamma inställningen mellan dem var däremot att fritt skapande och den fria leken skulle vara centrerad i den pedagogiska verksamheten på avdelningen.

Vid observationerna på avdelningen så visade det sig att pedagogerna använde leken som ett verktyg för att väcka barnens intresse kring materialen som fanns tillgängliga i den pedagogiska miljön.

Ett observationstillfälle utspelade sig i allrumsmiljön som fanns på avdelningen. Vid detta tillfälle satt två pojkar på golvet och lekte med bilar, parkeringshus och byggmaterial. Bredvid de två pojkarna satt en av avdelningens pedagoger och samtalande med barnen, ställde frågor och visade intresse för barnens lek.

Pedagog: - *Pojke 1:s namn*, vad ska du bygga för något?

Pojke 1: - Bygga grävskopa.

Pedagog: - Ska du bygga en grävskopa? Får jag se när du bygger en fin grävskopa?

Pojke 1: - Aa. (Pojken börjar leta byggdelar i materiallådan).

Pedagog: - Ska vi bygga den tillsammans du och jag?

Pojke 1: - Aa.

Här börjar då pedagogen och pojken bygga en grävskopa av materialet som fanns i materiallådan. Hela tiden visar pedagogen intresse för pojkens bygglek och bekräftar pojken i hans försök. Den andra pojken som fanns med vid observationen visar intresse för byggleken mellan pojken och pedagogen och iakttar deras konstruktionslek ivrigt. Efter en stunds arbete är grävskopan färdig.

Pojke 1: - Färdig.

Pedagog: - Vilken fin grävskopa! Visst var den grävskopan fin *pojke 2:s namn*?

5.3 Sammanfattning

Den pedagogiska miljö som observerades vid observationstillfällena på denna förskoleavdelning visar på pedagoger som visar intresse för barnens fria lek och skapande. Den fria leken används som ett redskap för att barnen ska skapa sig ett eget lärande utifrån erfarenheter och kunskapsnivåer. Den stora tillgången på material på avdelningen gjorde att barnen fick ett variationsrikt innehåll i deras lek och lärande. Materialen var då till stor del också utformade så att barnen enkelt skulle kunna använda dem självständigt, men också för att kunna samarbeta med kamraterna i gruppen.

Den negativa sidan som belystes vid videoobservationerna i denna förskolegrupp var just att antalet barn på avdelningen ställde en hård påfrestning på närmiljön kring barnen. Det höga antalet barn resulterade oftast i att lokalerna ansågs vara för små, där barnens utmaning i deras lärande blev hämmat på grund av miljön. Det fanns helt enkelt inte plats för att barnen skulle kunna genomföra alla de olika lekar de egentligen skulle vilja göra.

Barngruppen i fråga vid observationerna visar på ett socialt samspel mellan dem, där kommunikationen kännetecknas av ett lekfullt klimat där åsikter och tankar får komma fram. Observationerna visade även en grupp barn som använder kommunikation mellan dem som ett sätt att utbyta erfarenheter och kunskaper. Här visar barnen tecken på att fylla i varandras kunskapsluckor, där pedagogerna används i bakgrunden som stöd för deras nyfikenhet kring lärande.

Vid observationerna så visades en sida hos pedagogerna där dem intog rollen som kreatörer för barnens lärande via deras fria lek. Här kommunicerade pedagogerna gärna med barnen om deras lek och dom ställde gärna frågor till barnen, fanns där som stöd och visade intresse. Ofta vägledde de barnen vidare i deras lek med nya ingångsvinklar och uppmuntrade barnen att söka nya vägar i deras lek och samarbete med varandra.

Kommunikationen präglades annars av en god atmosfär vid observationstillfällena mellan pedagogerna och barnen. Det var en kommunikation mellan pedagoger och barn som visade på ett tillåtande klimat, där åsikter och tankar inte negligerades. Här fick barnen möjligheter att delge sina tankar och idéer för sina kamrater, men också för pedagogerna som visade intresse för barnens tankar. Uppstod konflikter mellan barnen på avdelningen så fanns pedagogerna tillgängliga för att tillgodose barnens

behov av stöd, eller för att få barnen att samtala med varandra om det aktuella problemet. Allt detta för att det sociala klimatet i gruppen skulle fortsätta att fungera.

6 DISKUSSION

I detta kapitel kommer de resultat från observationerna att kopplas till tidigare forskning och litteratur från bakgrundskapitlet. Som utgångspunkt kommer frågeställningarna för studien att utge grunden i diskussionen. Kapitlet kommer avslutas med förslag till fortsatt forskning.

6.1 Pedagogernas arbete

Williams (2006) betonar att pedagoger måste finnas lättillgängliga för barnen i deras samlärande. De observationer som genomfördes på förskoleavdelningen visar att pedagogerna fanns tillgängliga för barnen i deras lärande, men att sjukdom kan vara en faktor som missgynnar denna tillgänglighet. Det sociokulturella perspektivet har till stor del sin utgångspunkt i att barn lär av varandra i Vygotskijs proximala utvecklingszon. Författaren hävdar däremot att detta inte betyder att pedagogen skall lysa med sin frånvaro. Pedagogernas roll blir att belysa för barnen den mångfald av erfarenheter och kunskaper som finns hos det enskilda barnet. Nordin-Hultman (2009) betonar att man bör se barnet som en aktiv, välfungerande individ. Har barnet fått en god utbildning och vägledning skall barnet vara kapabelt att själv välja den rätta vägen att gå (a.a).

Vid observationstillfällena i denna förskolegrupp visade pedagogerna på avdelningen att man kan använda en tillbakadragen roll i den pedagogiska miljön för att barnen skall få möjligheter att själva ta beslut och ta egna vägar i lärandet. Här hade pedagoger på avdelningen medvetet en tillbakadragen roll i barnens lärande, där rollen istället uppvisades vara vägledande i barnens fria lek och lärande. Vid observationerna i gruppen sågs en grupp barn som använde varandra som ett medel för att utbyta erfarenheter och kunskaper. Då pedagogerna på avdelningen använde denna tillbakadragna roll så fick barnen mycket större utrymme för att använda varandra som medel i deras lärande. Vid funderingar, konflikter eller problem blev då barnen tillsammans lösningen för detta där involveringen av pedagogerna endast användes vid större sammanhang eller konflikter barnen emellan. Säljö (2000) hävdar att det vanligaste sättet att lösa ett problem man har är att fråga en mer kunnig man har i närheten, i detta fall då barnen på avdelningen. Han betonar däremot att detta förutsätter att individen kan avläsa om personen ifråga besitter kunskaper inom det specifika sammanhanget. Han hävdar att barn i många fall kan förstå instruktioner väl, men att det oftast behövs en pedagogs närhet och stöd för att instruktionerna skall kunna genomföras (a.a).

Vid ett flertal tillfällen uppvisade barnen kvaliteter som eventuellt kan klassas som ett väl fungerande socialt samspel i gruppen, där interaktionen och kommunikationen sker mellan barnen men också mellan pedagogerna och barnen. Williams, Sheridan och Pramling Samuelsson (2000) hävdar att i socialt samspel och lärande i barnens lek, så sker detta många gånger i en medveten och omedveten imitation mellan varandra. Författarna hävdar att barnen behöver tillfällen där man kan iaktta varandra, att lära från varandra. Det blir pedagogernas uppgift att försöka skapa möjligheter för barnen att lära från varandra, där tillgången till material i den pedagogiska miljön blir avgörande för om samspelet blir givande för barnen i deras

lärande (a.a). Palla (2011) betonar vikten av att pedagogerna organiserar leken på ett givande sätt för det enskilda barnet. Författaren hävdar att leken är en så pass central del i förskolans pedagogik, att det blir av vikt för pedagogerna att organisera leken så att den blir betydelsefull för barnen. Detta kan vara allt från att se lämpligheten av leken, vilka tidpunkter leken kan ske och vilka barn som kan inkluderas i den specifika leken (a.a).

Detta kunde observeras vid observationstillfällena i förskolegruppen där pedagogerna aktivt organiserade barnens lek och lärande, med en strategi gällande var och vilka barn som skulle inkluderas i det specifika sammanhanget. Som observationsutdragen visar så organiserades barnens samspel och lärande utifrån den pedagogiska miljö som pedagogerna på avdelningen byggt upp.

Den pedagogiska närvaron i barngruppen blir också avgörande för om barnen känner meningsfullhet med aktiviteterna som sker i förskolan. Vid observationstillfällena så visades det ganska tydligt att när den pedagogiska närvaron är lägre så tenderar barnens aktiviteter att bli mer inriktade på fri lek än på lärande. Det är när barnen har möjligheter att använda pedagogen som stöd, som lärande aktiviteter utformas mer regelbundet. Öhberg (2003) hävdar att pedagogen skall finnas tillgänglig för barnen för att lärandet skall bli meningsfullt för dem. Det är med hjälp från pedagog barnet självständigt skall få möjligheter att finna lösningar, det är inte pedagogens ansvar att ge barnet de korrekta svaren. Författaren betonar däremot att barnen behöver närvaron av pedagog för att lärandet i huvudtaget skall kunna ske.

Den något lägre pedagogiska närvaron vid observationstillfällena var annars i direkt koppling till sjukdom på avdelningen. Detta kan göra att de observationer som gjorts på förskoleavdelningen kan vara missvisande för hur verksamheten brukar tendera att se ut vid en högre närvaro av pedagoger. Vid observationstillfällena tenderade pedagogiken i pedagogernas handlande att vara ganska barncentrerad. Vid observationerna fick barnen goda möjligheter att individualisera sin fria lek, även vid lärandesituationer. Pedagogerna fick då rollen som stödpersoner till barnens aktiviteter, där kommunikation och interaktion blev centrerad i pedagogernas arbete med barnen. Pramling Samuelsson och Asplund-Carlsson (2003) förhåller sig ganska kritiskt till detta förhållningssätt med en barncentrerad pedagogik i förskola och skola. Författarna ställer sig kritiska till att det eventuellt mest statusfyllda barnet styr aktiviteterna, och därigenom styr de svagare barnens uppmärksamhet. Författarna betonar däremot att man som pedagog skall se till barnens tidigare erfarenheter och kunskaper, där man lyssnar till barnens behov och intressen. Men att det är pedagogernas roll att utmana barnen och leda dom vidare utifrån innehåll som finns i våra läroplaner i förskola och skola (a.a).

6.2 Sociokulturellt perspektiv på lärande

Williams, Sheridan och Pramling Samuelsson (2000) hävdar att det sociokulturella perspektivet på lärande är i direkt koppling med interaktion och samspel mellan barn och vuxna. I det sociokulturella perspektivet uppvisas en kultur som bygger på att barn vägleder varandra till nya kunskaper, där man tillsammans fyller i varandras kunskapsluckor. Här bygger hela interaktionen på att den mer kunnige i ett specifikt sammanhang vägleder den mindre kunnige till nya kunskaper inom det specifika området (a.a).

Genom observationerna uppmärksammades det att den pedagogiska miljön vid denna avdelning präglades av ett socialt klimat med kommunikation och interaktion mellan barnen, men också mellan pedagogerna och barnen. Kommunikationen mellan barnen och pedagogerna präglades ofta av ett vägledande samtal mellan de olika parterna, där pedagogerna oftast intog rollen som observatör i barnens fria lek och lärande. Men vid ett flertal tillfällen intog pedagogerna en medverkande roll i barnens lärande, då för att leda barnen vidare med nya utmaningar. Men även vid dessa tillfällen belystes att pedagogerna hade en något tillbakadragen position i barnens lärande, huvudsyftet var fortfarande att barnen tillsammans skulle skapa nya kunskaper och använda tidigare erfarenheter i deras strävan efter kunskap. Säljö (2000) betonar däremot att den pedagogiska närvaron måste finnas kvar för att barnens tidigare erfarenheter och kunskaper skall kunna hanteras vidare av barnen. Barnen behöver fortfarande en vägledning i sin kunskapssträvan genom en pedagogs närvaro i deras samspel och samlärande (a.a).

Att använda den pedagogiska miljö som finns i förskolan på ett givande sätt är också kopplat till barnens möjligheter att kunna interagera och kommunicera med sin omgivning inte bara i förskolan, utan också i deras vuxna roll i samhället. Bjervås (2003) betonar att hur den pedagogiska miljön är uppbyggd gällande rum och material är viktig för att det kompetenta barnet skall finna möjligheter i miljön att utveckla sina kunskaper, och på så sätt öka sina kompetenser. Detta är även starkt sammankopplat med vilken tilltro pedagogerna har till barngruppen. Har pedagogerna stark tilltro till sin barngrupp så reflekteras detta i den pedagogiska miljön. Detta kan synas genom materialtillgången, lättillgängligheten för barnen och behovet av pedagogernas hjälp. Bjervås (2003) hävdar att den pedagogiska miljön skall vara en miljö som hjälper barnen i deras utveckling och hela tiden förändras beroende på de förändringar som sker i barngruppens kompetenser. Detta kunde observeras vid observationstillfällena i förskolegruppen då materialtillgången för barnen på avdelningen ofta var hög. Detta betydde däremot inte att materialet vid alla tillfällen var utmanande för barnen i deras lärande. Vid ett flertal tillfällen var materialen som barnen arbetade med ofullständiga, vilket resulterade i att deras lärande i samspeletsituationer fick avbrytas.

Materialen på avdelningen var även vid ett flertal tillfällen otillgängliga för barnen, då placeringen av materialet förutsatte att en verksam pedagog skulle finnas tillgänglig i barnens samspel och lärande. Detta motsäger det Bjervås (2003) betonar, att materialen bör finnas lättillgängliga för barnen i arbetshöjder som barnen själva kan nå. Granbom (2011) betonar också att förskolans pedagoger har som uppdrag att skapa en stimulerande miljö för barnen som skall kännas lockande för deras egna

utveckling och lärande. Författaren hävdar att den subjektiva miljö som finns i förskolan måste skapa en meningsfullhet och betydelse för barnen, där pedagogernas värderingar och ramar inte skall stänga dörrar för förändringar (a.a).

Pedagogernas förhållningssätt till barns lek och barnens leksaker i förskola är också många gånger sammankopplade med de förutfattade meningar som pedagogerna bär med sig in i den pedagogiska miljön. Vid observationstillfällena på förskoleavdelningen framkom det att pedagogernas inställning till lekmaterial var varierande mellan dem. Då vissa av pedagogerna argumenterade starkt för barnens tillgång till lekmaterial, argumenterade andra för en miljö som bygger på konstruktion från barnens egna intressen.

Hjelte (2005) betonar att det inte är ovanligt i förskola att pedagoger är oense om förhållningssättet till barnens lärande. Författaren hävdar däremot att när meningsskiljaktigheter uppstår mellan pedagogerna där flera handlingsprocesser står som argument för pedagogernas inställning till lärande, så kan lägen uppstå där ingen part kan presentera ett förhållningssätt som de andra parterna kan godkänna (a.a). Detta kunde observeras vid observationstillfällena där de olika pedagogerna på avdelningen funnit ett neutralt läge i förhållningssättet till barnens lärande genom lekmaterial. Här fanns lekmaterialen tillgängliga för barngruppen, trots pedagoger som argumenterat motsatsen.

Nelson och Svensson (2005) hävdar däremot att det bör ske en pedagogisering av leksaker och barnens lek i förskola. Författarna betonar att förskolan och skolan måste skapa förutsättningar för barnen att använda lekmaterial på barnens nivå. Detta kunde observeras då lekmaterialen på avdelningen tenderade vara anpassade i miljön ur pedagogernas perspektiv. Materialen fanns vid tillfällena ej tillgängliga för barnen utan användes endast då en pedagog kan klartecken, eller fanns tillgänglig. Detta resulterade i leksammanhang som grundades i pedagogernas initiativ, inte från barnen själva. Författarna hävdar att ibland behöver man se utanför läroplanerna och de förutfattade meningar som finns om leksaker och lekmaterial. Det gäller att istället som pedagog försöka vända sig till barnets nivå, ta vara på barnens intressen och därigenom skapa pedagogiska sammanhang där ett lustfyllt lärande kan ske mellan barnen. Vid en välfungerande pedagogisk miljö där lekmaterial är anpassade till barnens intressen och nivå, finns goda möjligheter till kommunikation, interaktion och samlärande mellan barnen och pedagogerna (a.a).

Williams, Sheridan och Pramling Samuelsson (2000) hävdar också att den kultur som finns i klassrummen i förskola och skola har en synlig och en osynlig sida. Den synliga sidan består av delar som kan observeras i ett klassrumsklimat. Detta kan vara allt från placeringar, kontakt barnen emellan, det sociala samspelet, makt med mera. Den osynliga sidan av klassrumsklimatet är de värderingar, föreställningar och normer som är outtalade av individerna som befinner sig inom den specifika miljön. Detta var en svår del att observera men med det bakgrundsmaterial från pedagogerna på avdelningen så observerades vissa skillnader. Pedagogerna uppvisade vid enstaka tillfällen tecken på förutfattade meningar om barnens förmågor, både på gott och ont. Men allt oftast genomsyrades klimatet av tilltro till barngruppen och de kompetenser som fanns inom den. Detta är sammankopplat med Bjervås (2003) om den tilltro som pedagogerna inom miljön känner för sin barngrupp. Här betonar både Bjervås (2003) och Williams, Sheridan och Pramling Samuelsson (2000) att lärandemiljön skall kännetecknas av en väl uppbyggd social miljö som främjar kunskapssträvan och

barns kompetensutveckling. Författarna betonar också att det alltid behövs en vidareutveckling och en förmåga att kunna anpassa den pedagogiska miljön beroende på förändringar och nya krav från barnen i gruppen. Denna vidareutveckling sågs tydligt vid observationerna där pedagogerna arbetade hårt med att skapa meningsfulla och givande situationer för barnen. När barnen såg nya möjligheter i deras lärande och lek så fanns det alltid en positiv inställning från pedagogernas sida. Detta belyser att pedagogerna visade en stark tilltro till barngruppen och att man såg barnens kunskaper som kompetenser.

6.3 Slutsatser

Studien visar på att ett socialt klimat bör finnas mellan pedagoger och barn där barnen behöver pedagogernas vägledning för att finna meningsfullhet i deras lärande. Kommunikationen och interaktionen mellan pedagoger och barn skall kännetecknas av tilltro till varandras kompetenser, där man ser varandra som hjälpmedel i lärandet. Studien visar också att den pedagogiska miljön runt barnen bör kännetecknas av lättillgängliga material, där miljön är anpassad efter barnens nivå.

6.4 Förslag till fortsatt forskning

Tanken med studien var att belysa det arbetssätt som förekommer i det dagliga arbetet på en förskoleavdelning. Den bakomliggande tanken var att fokusera på kommunikation, interaktion influerat från det sociokulturella perspektivet på lärande. Då observationerna endast genomfördes på en förskoleavdelning så måste jag säga att det vore intressant att se hur andra avdelningar arbetar enligt denna fokusering. Det skulle varit intressant att få in mer inspelat videomaterial från fler avdelningar, eventuellt från andra förskolor för att kunna göra en jämförelse mellan de respektive avdelningarna.

Det hade även varit intressant att videoobservera utifrån pedagogernas, respektive barnens perspektiv. Denna studie använde videoobservationerna ur ett neutralt perspektiv, där helheten i den sociala miljön på avdelningen granskades. Intressant hade varit att följa pedagogernas respektive barnens perspektiv på kommunikation, interaktion och sociokulturellt perspektiv på lärande. Intervjufrågor kan möjligen vara ett alternativ till videoobservationer, för att se de olika parternas perspektiv mer ingående.

7 REFERENSLISTA

- Bjervås, L. (2003). *Det kompetenta barnet*. I Johansson, E. & Pramling Samuelsson, I. (red) *Förskolan – Barns första skola!* Lund: Studentlitteratur. (s. 55-80).
- Granbom, I. (2011). *"Vi har nästan blivit för bra": lärarens sociala representationer av förskolan som pedagogisk praktik*. Jönköping: School of Education and Communication. Dissertation. School of Education and Communication, ISSN 1652-7933; 15. Doktorsavhandling.
- Hjelte, J. (2005). *Samarbete i gränsland: Om relation och kommunikation i samarbete mellan skola och barnomsorg*. Umeå: Socialt arbete. Studier i socialt arbete vid Umeå universitet :Avhandlings- och skriftserie, ISSN 0283-300X; 46. Doktorsavhandling.
- Holmqvist, M. & Wennås Brante, E. (2011). *What is discerned in teachers' expressions about planning? - Similarities and differences between teachers from Sweden and Hong Kong*. Umeå: *Education Inquiry Vol. 2, No. 3, September 2011, pp.497–514*.
- Hultman Nordin, E. (2009). *Pedagogiska miljöer och barns subjektskapande*. Stockholm: Liber AB.
- Hundeide, K. (2006). *Sociokulturella ramar för barns utveckling – barns livsvärldar*. Lund: Studentlitteratur.
- Johansson, E. & Pramling Samuelsson, I. (2003). *Förskolans vardag*. I Johansson, E. & Pramling Samuelsson, I. (red) *Förskolan – barns första skola!* Lund: Studentlitteratur. (s. 9-26).
- Jonsdottir, F. (2007). *Barns kamratrelationer i förskolan – samhörighet tillhörighet vänskap utanförskap*. Malmö: Malmö Studies in Educational Sciences No. 35. Malmö Högskola. Doktorsavhandling.
- Juul, J. & Jensen, H. (2003). *Relationskompetens – I pedagogernas värld*. Stockholm: Liber AB.
- Månsson, A. (2000). *Möten som formar - Interaktionsmönster på förskola mellanpedagoger och de yngsta barnen i ett genusperspektiv*. Malmö: Malmö Högskola.
- Nelson, A. & Svensson, K. (2005). *Barn och leksaker i lek och lärande*. Stockholm: Liber AB.
- Palla, L. (2011). *Med blicken på barnet :Om olikheter inom förskolan som diskursiv praktik*. Malmö: Malmö Högskola; Malmö Studies in Educational Sciences;63.
- Patel, R. & Davidson, B. (2003). *Forskningsmetodikens grunden – Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.

- Pramling Samuelsson, I. & Asplund Carlsson, M. (2003). *Det lekande lärande barnet – i en utvecklingspedagogisk teori*. Stockholm: Liber AB.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken – Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Norstedts (Bokförlaget Prisma).
- Thornberg, R. (2006). *Det sociala livet i skolan – Socialpsykologi för lärare*. Stockholm: Liber AB.
- Utbildningsdepartementet. (1998). *Läroplan för förskolan, Lpfö98 (Reviderad 2010)*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer – inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Elanders Gotab.
- Vygotskij, L. (1930; 1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.
- Williams, P. (2006). *När barn lär av varandra – samlärande i praktiken*. Stockholm: Liber AB.
- Williams, P, Sheridan, S & Pramling Samuelsson, I (2000). *Barns samlärande – en forskningsöversikt*. Stockholm: Skolverket.
- Öhberg, C. (2003). *Småbarn löser problem*. I Johansson, E.& Pramling Samuelsson, I. (red). *Förskolan – barns första skola!* Lund: Studentlitteratur. (s. 121-134).
- Öhman, M. (1996). *Empati genom lek och språk*. Stockholm: Liber AB.

BILAGA 1**Observationer Förskolan XXX Avd XXX**

Hej alla föräldrar! Mitt namn är XXX och jag läser till förskollärare här i XXX på distans mot Linnéuniversitetet i Kalmar. Ni kanske kommer ihåg mig, jag gjorde praktik på XXX för ett antal veckor sedan?

Det är så att jag ska skriva mitt sista arbete under utbildningen nu i vinter (Examensarbetet) och ska därför göra observationer av en förskoleverksamhet.

Detta har jag tänkt göra på denna avdelning då jag trivdes så enormt förra gången jag var här, och jag fick så bra kontakt med er föräldrar och era barn.

Det är så att jag behöver göra Videoobservationer av verksamheten till detta arbete, och det innebär då att era barn blir filmade. Jag frågar därför er föräldrar om detta är OK för er? Videoobservationerna kommer endast användas i utbildningssyfte och hanteras konfidentiellt. Det är endast jag och eventuellt min handledare från Linnéuniversitetet som kommer se filmerna. Filmerna kommer jag sedan använda som ett material till mitt examensarbete. INGA namn är liknande kommer användas, inte ens titeln på förskolan kommer användas. Detta arbete kommer senare vid ett godkännande från Linnéuniversitetet om min handledare bli fritt för allmänheten. Detta i ett utbildningssyfte, men också för att alla har rättigheten att läsa vad jag skrivit. Det kommer som sagt ej publiceras namn, inga antydningar till barn och filmerna som användes kommer raderas direkt efter arbetets färdigställande.

Kan ni föräldrar godkänna att jag Videoobserverar ert barns avdelning?

Med vänlig hälsning, XXX

Telefon: XXX & XXX

JA, det är ok att vårt barn är med.

NEJ, vi vill inte detta.

Datum: _____

Barnets
namn: _____

Målsmans underskrift: _____

BILAGA 2**Observationer Förskolan XXX Avd XXX**

Videobservationer kommer göras från Linneuniversitetets student XXX på avdelning XXX, Förskolan XXX

Är det OK att du som pedagog blir filmad under din arbetstid i utbildningssyfte? Filmerna kommer hanteras konfidentiellt och endast användas i utbildningen av studenten. Filmerna kommer senare användas i ett examensarbete som kommer bli fritt för allmänheten. Här kommer inga namn eller antydningar till vilken person det gäller att finnas. Efter arbetets färdigställande kommer filmerna raderas.

Kan du som pedagog på avdelningen godkänna detta?

JA, det är OK att jag är med på filmerna.

NEJ, jag vill ej filmas.

Datum: _____

Pedagogens underskrift: _____

BILAGA 3**Observationsschema Förskolan XXX, avd XXX**

Dag:

Klocka:

Antal personer vid observation:

- Var i miljön befinner sig barnen/pedagogerna?

- Hur många är inblandade i just denna observation?

- Vilka material används vid situationen?

- Sker samspel mellan individerna?

- Sker kommunikation mellan barnen? Är pedagog inblandad?

- Hur ser interaktionen ut? Sker vägledning från något barns sida?