



# **Nio pedagogers uppfattningar av samlingen som fenomen**

**Åza Algotsson Wiklund**

**Linda Strinne**

**Examensarbete 15 p  
Utbildningsvetenskap 61- 90 p  
Lärarprogrammet  
Institutionen för individ och samhälle  
Höstterminen 2012**

**Arbetets art:** Examensarbete 15 hp, Lärarprogrammet

**Titel:** Nio pedagogers uppfattningar av samlingen som fenomen

**Engelsk titel:** The view of nine preschoolteachers of the gathering as a phenomena

**Sidantal:** 25

**Författare:** Åza Algotsson Wiklund och Linda Strinne

**Examinator:** Ingrid Granbom

**Datum:**[Januari] [2013]

---

## Sammanfattning

### Bakgrund

Att barn lär sig i samspel med andra barn är något som ett flertal teoretiker påtalat i sina studier i flera år. Det sociala samspelet tillför mycket i barns utveckling, de tränar sig på att samarbeta samt att lära sig förstå andras behov och önskemål. I en samling lär sig barnen enligt Rubenstein Reich (1996) även att träna den språkliga medvetenheten, vilket de kan göra genom sånger och lekar. Vårt urval av relevant litteratur med fokus mot förskolans samling som fenomen, har varit ett underlag och viktig ram i vår undersökning. Detta har gett oss en djupare förståelse för vårt empiriska material när vi bearbetat vår analys och resultat.

### Syfte

Syftet med vår undersökning är att vi vill studera pedagogers uppfattning av samlingen som ett pedagogiskt verktyg.

### Metod

Vårt empiriska material består av kvalitativa, semistrukturerade intervjuer med nio förskollärare på tre olika verksamheter i en mellanstor kommun i Västra Götaland.

### Resultat

Vi har utifrån våra semistrukturerade intervjuer kategoriserat fyra kategorier. Dessa kom att bli *miljö och organisation, pedagogens uppfattningar av samlingen som begrepp, samling som lärsituation och barnens involvering i planering och genomförande av samlingen*. Det framgår i studien att de intervjuade pedagogerna var överens om att samlingen har förändrats över tid. Från att ha varit en så kallad "traditionell" planerad samling, till att de nu "fångar lärandet i stunden".

Genom vår analys och sammanfattning kunde vi urskilja ett mönster där det framgick att ett flertal pedagoger hade en uppfattning av att de var styrda av bland annat läroplanen, men att de ändå kände en frihet till att planera sina samlingar som de önskade. En annan uppfattning som framkom från några av pedagogerna var att samlingarna på förskolan sågs som en förberedande inskolning till skolverksamheten.

## **Nyckelord**

Samling, förskola, pedagog, uppfattningar

## **Förord**

Vi som har skrivit detta arbete heter Åza Algotsson Wiklund och Linda Strinne. Vi har båda läst lärarutbildningen men mot olika inriktningar. Åza har läst inriktning förskola och Linda har läst inriktning grundskolans tidiga år. Båda inriktningarna involveras av begreppet samling som ser relativt lika ut inom de båda verksamheterna. Vi var båda intresserade av att fördjupa oss i samlingens betydelse för verksamheten. Vi har båda varit engagerade i vår undersökning och har träffats regelbundet. Vi valde att inte dela upp arbetet mellan oss utan att arbeta tillsammans för att båda skulle få ut så mycket som möjligt av vår studie inför kommande yrkesliv.

Vi vill rikta ett stort tack till våra underbara familjer som har stöttat oss och som fått ändra om i sina planeringar, äta middagar utan oss, sköta markservicen helt på egen hand och förbereda julfirande med mera. Ni är och har varit helt fantastiska!

**Vi vill även tacka vår handledare Ann Östman som har stöttat oss genom vårt arbete. Många skratt, råd och tips du gett oss, Tack!!**

# Innehållsförteckning

<b>Inledning</b>	<b>1</b>
<i>Syfte</i>	2
<b>Delfrågor:</b>	2
<b>Samlingen sett ur ett historiskt perspektiv</b>	2
<b>Freidrich Fröbel</b>	2
<b>Fler pedagogiska teorier</b>	3
<b>Reggio Emilia</b>	4
<i>Tidigare forskning</i>	6
<b>Samlingens innehåll</b>	7
<b>Den pedagogiska miljön</b>	7
<b>Sammanfattning</b>	8
<i>Metod</i>	9
<b>Genomförande</b>	10
<b>Urval</b>	11
<b>Databearbetning</b>	11
<b>Trovärdighet</b>	13
<i>Resultat och analys</i>	14
<b>1. Miljö och organisation</b>	14
<b>Kategori 1:1 Samling med <i>en</i> pedagog</b>	14
<b>Kategori 1:2 Samling med <i>två</i> pedagoger</b>	15
<b>Kategori 1:3 Pedagogens engagemang</b>	15
<b>Kategori 1:4 Tidpunkt som viktig faktor</b>	16
<b>Kategori 1:5 Tidpunkt som oviktig faktor</b>	16
<b>2. Form på samlingen</b>	16
<b>Kategori 2:1 Planerad traditionell samling</b>	17
<b>Kategori 2:2 Spontansamling</b>	17
<b>3. Samlingen som lärsituation</b>	17
<b>Kategori 3:1 Enda lärtillfället på dagen</b>	18
<b>Kategori 3:2 Fler lärtillfällen</b>	18
<b>4. Barnens deltagande i planering och genomförande av samlingen</b>	19
<b>Kategori 4:1 Pedagogens planering</b>	19
<b>Kategori 4:2 Barnens delaktighet</b>	20
<i>Diskussion</i>	20
<b>Metoddiskussion</b>	20
<b>Resultatdiskussion</b>	21

<b>Sammanfattning</b>	<b>21</b>
<b>Pedagogen och miljön</b>	21
<b>Lärsituation</b>	22
<b>Barnens delaktighet</b>	22
<b>Slutsats</b>	<b>24</b>
<i><b>Förslag till fortsatt forskning</b></i>	<i><b>24</b></i>
<b>Bilaga 1</b>	<b>30</b>

## Inledning

*I samlingen presenterade pedagogen en liten handtrumma som barnen skulle få klappa på, både med sina händer och en trumpinne för att lyssna till trumljuden. Barnen var nyfikna och förväntansfulla, men pedagogen gav hela tiden barnen tillsägelser att de skulle sitta stilla och lyssna på trumman när de slog på den. När barnen i tur och ordning hanterade trumman för hårt med sina slag, tog pedagogen direkt trumman från dem med orden "inte så hårt, den är dyr!". Det ledde till att barnen inte fick någon chans att utforska instrumentet och efter samlingen lades trumman högt upp på en hylla, utom räckhåll för barnen så att den inte skulle gå sönder. Givetvis ställdes frågan om syftet som pedagogen haft med samlingen blivit genomfört och det ansåg pedagogen. "Barnen frågar ju efter trumman så visst har jag väckt deras intresse för musik" påtalade pedagogen nöjt.*

Upprinnelsen till vår studie kom sig av att en av oss i början på sin utbildning upplevde en samling som troligen pedagogen var nöjd med, men som för en utomstående upplevdes som rena katastrofen. Samlingen skulle enligt pedagogen väcka barnens intresse för musik. Samlingen i förskolan kan flera av oss relatera till ifrån vår egen tid inom barnomsorgen i unga år. I läroplanen för förskolan (Lpfö 98 reviderad 2010) står det;

Förskolan skall lägga grunden för ett livslångt lärande. Verksamheten skall vara rolig, trygg och lärorik för alla barn som deltar. Förskolan skall erbjuda barnen en god pedagogisk verksamhet, där omsorg, fostran och lärande bildar en helhet (s. 4).

Som blivande pedagoger är vi intresserade av samlingen som fenomen och valde att inrikta oss på hur pedagoger uppfattar samlingen i förskolan. I Lpfö 98 (2010) nämns inte samlingen eller att den ska ingå i verksamheten.

Vi vill genom vår studie förstå hur det kommer sig att vi genom vår verksamhetsförlagda utbildning (VFU) upplevt att samlingen kan upplevas vara pedagogens arena. Att det verkar vara något som *måste* genomföras och som varit styrt utifrån pedagogens intressen istället för barnens. Under vår utbildning har vi haft mantrat *barnet i centrum*. I likhet med Olofsson (2010) ställer vi oss frågan "inte kan det väl vara så att samlingen mest är till för att bekräfta och legitimera pedagogen i sin yrkesroll och är mindre viktig för barns lärande?" (s. 49-50).

Vi ville från början få en förståelse för varför det genomförs samlingar på förskolorna men fick ändra oss på grund av den snäva tidsramen. Vi inriktade oss därför på att undersöka pedagogernas uppfattningar till varför de har samlingar och om de är till för pedagogerna eller barnen.

## Syfte och frågeställningar

### Syfte

Vårt syfte är att undersöka pedagogers uppfattningar av fenomenet samling som ett pedagogiskt verktyg.

Problemformulering:

Hur uppfattar pedagoger samlingen i förskolan?

### Delfrågor:

- Hur uppfattar pedagogerna samlingen som fenomen?
- Hur uppfattar pedagogerna det är att involvera barnen i planeringen av samlingen?
- Vilken betydelse för lärandet uppfattar pedagogerna att samlingen har?

## Samlingen sett ur ett historiskt perspektiv

Vi har i detta stycke valt att presentera historiken kring Frøbels pedagogiska tankar och gärningar samt uppkomsten av Kindergarten, eftersom den har betydelse för förskolornas verksamheter än idag. Vi har även valt att presentera Montessoripedagogiken då forskningen vi läst påtalat att det är en vidareutveckling av Frøbels tankar (Gedin 1995). Vi presenterar även Reggio Emilia pedagogiken eftersom den har haft stor betydelse för förskolan. För att kunna se hur samlingen har förändrats i svensk förskola bör vi, enligt Rubinstein Reich (1996), göra en historisk tillbakablick. Hon poängterar att förskolan har sitt ursprung i det som kallades "barnträdgård" samt ifrån Freidrich Frøbels pedagogik och tankar omkring samlingar.

I Lpfö 98 (2010) står det inget om samlingen. Däremot finns det riktlinjer som förskolläraren ska ansvara för. Bland annat nämns det att arbetet i barngruppen genomförs så att barnen ges förutsättningar för utveckling och lärande och samtidigt stimuleras till att använda hela sin förmåga. Barnen ska även ges möjligheter till att uppleva ett meningsfullt och roligt lärande inför nya saker. De ska ställas inför nya utmaningar som stimulerar lusten att erövra nya färdigheter, erfarenheter och kunskaper, samt få stöd och stimulans i sin sociala utveckling. Den framhäver i likhet med Frøbels pedagogik, att barnen ska ges möjlighet "[...] att växla mellan olika aktiviteter under dagen. Verksamheten ska ge utrymme för barnens egna planer, fantasi och kreativitet i lek och lärande så väl inomhus som utomhus" (s. 7).

### Freidrich Fröbel

Friedrich Fröbel (1782- 1852) föddes i Oberweissbach, Thüringen i Preussen. Han växte upp i en prästfamilj och blev tidigt moderlös. Han ansåg att varje person aktivt måste förverkliga sin egen inre utveckling för att uppnå kunskap. Han markerade att läraren inte ägde kunskapen utan lärde sig genom att undervisa, då det sker ett samspel i utveckling mellan lärare och elev (Johansson 1995). Simmons-Christenson (1997) ansåg att Fröbel skulle kunna kallas för en *modern pedagog* och skulle mycket troligt passa in inom förskoleverksamheten även i vår tid.

Innan Fröbel öppnade sin första Kindergarten, som vi fortsättningsvis kommer att kalla barnträdgård då det blev det svenska namnet på dem, reste han runt och besökte småbarnskolor. Han var inte riktigt nöjd med det som han såg på sina resor utan utvecklade en egen metod för att undervisa på förskolor. Han ansåg att det var av vikt att det skulle likna hemmiljön. Anledningen till det var att det inte skulle bli för stor skillnad för barnen när de lämnade hemmet för att komma till barnträdgården (Simmons-Christenson 1997). Ekström (2007) påtalar att synen på barnen under mitten av 1800-talet handlade om att de sågs som en liten människoplanta, som behövde olika speciella tillväxtbetingelser för att växa upp. Fröbel ansåg att det var viktigt att lära barnen att tänka själva. Barnen sågs som egna naturliga konstnärer, de fick konstruera saker på egen hand och därmed skaffa sig erfarenhet. Fröbel poängterade att leken är en utveckling för barnen där de får möjlighet att uttrycka sina känslor, tankar och upplevelser.

Barnträdgårdsverksamheter sågs som ett medel för att stimulera barnen i lekar, arbete och skapande, samtidigt som den gav mödrarna ett utrymme för egna aktiviteter. Verksamheten skulle inte ersätta modern utan vara ett stimulerande komplement (Ekström 2007). Fröbel försökte sprida sina idéer på olika sätt bland annat genom att skriva och hålla föredrag. Det blev en lyckad start för Fröbel och hans barnträdgårdar, men framgången vände och det öppnades endast ett fåtal barnträdgårdar. Efter ett tiotal år förbjöds barnträdgården som verksamhet av myndigheterna i Preussen. Anledningen var att en släkting till Fröbel hade givit ut en provocerande skrift. Myndigheterna förväxlade Fröbel med släktingen och trodde att det var Fröbel som givit ut den kränkande skriften. Myndigheterna vägrade dock ta tillbaka sina anklagelser och förbudet bestod långt efter Frøbels död (Simmons-Christenson 1997).

Hatje (1999) beskriver att en dag i barnträdgården på 1800-talet kunde se ut på följande vis. Först hade barnen en timmes fri sysselsättning där de fick leka. Några barn hade så kallade veckouppdrag som de skulle genomföra innan de fick leka. Ett veckouppdrag var exempelvis att vattna växter, baka en kaka, städa eller mata smådjuren. Efter den fria stunden kom en kort morgonsamling. En morgonsamling handlade om att barnen på given signal skulle samlas i en halvcirkel framför pedagogen. Oftast inleddes samlingen med att pedagogen spelade piano som efterföljdes av en bön. Samlingen skulle inte ses som en allvarlig stund där pedagogen frågade ut barnen likt ett förhör, utan skulle ses som en lärsituation. Samlingens syfte var att det skulle förmedlas etik och moral som till exempel att lösa och ge svar på frågor som barnen funderade över. Barnen fick på samlingen lära sig om dagens datum och om olika högtider samt vilka förberedelser som hörde till dem. Samlingen var till för både flickor och pojkar, vilket även många andra aktiviteter inbjöd till. Flickor hade träslöjd och lekte med klossar och pojkar deltog i husliga sysselsättningar (Hatje 1999). Aktiviteterna varierade från bland annat rytmik, gymnastik, samt utomhuslek.

Johansson (1995) menar att förskolans intresse för barnens kultur, exempelvis sånger, ramsor med mera går, att härleda till Frøbels pedagogik. Han poängterar dock att det inte räcker att läsa om Fröbel för att förstå dagens förskolepedagogik om samlingar. Han understryker att dagens pedagogik inte är en överförelse av muntligt och folkligt arv, utan att det ligger ett systematiskt och vetenskapligt arbete bakom.

## **Fler pedagogiska teorier**

Det finns fler pedagogiska teorier, till exempel Reggio Emilia, Waldorf, Montessori med mera. Utifrån vad våra respondenter påtalat så upplever vi att det är Montessori och Reggio Emilia



pedagogiken som de utgår ifrån i sina verksamheter. Inom de olika pedagogikerna är begreppet samling lika, men innehållet samt genomförandet skiljer dem åt (Gedin & Sjöblom 1995).

### **Montessoripedagogik**

Skaparen av denna pedagogik hette Maria Montessori (1870-1952). Hon föddes i staden Chiarvalle i Italien. Hon började studera till ingenjör men fullföljde aldrig sina studier utan övergick till att studera medicin år 1896. Genom sin praktik inom medicin kom hon i kontakt med utvecklingstörda barn som hon genom observation såg var understimulerade. Hon började att undervisa barnen vilket gav goda resultat och år 1911 lämnade hon sitt arbete som läkare för att helt ägna sig åt pedagogik (Signert 2000).

Montessori reste runt i världen och föreläste samt startade upp flera förskolor och utbildade nya pedagoger (Gedin 1995). Genom sitt arbete med funktionsnedsättningar hos barn blev hon intresserad av att utveckla deras möjligheter till att utvecklas som människor och övergick till att bli pedagog. Montessori vidareutvecklade Fröbels pedagogik varpå det nu går att se flera likheter. Hon uttalade i enighet med Fröbel att barn inte ska ses som tomma kärl som ska fyllas på med kunskap. Hon menade att barnen bär alla möjligheter inom sig som med den vuxnes hjälp kan lära sig att upptäcka sin utvecklingskapacitet (Gedin 1995). Montessori utvecklade ett material till stöd för pedagogen. Om pedagogens syfte var att barnet skulle lära sig att hålla vatten ur en tillbringare så använde de sig av riktigt material som i detta fall bestod av en bricka och två vattenkannor. Hon poängterade att pedagogen inte bör använda sig av fiktivt material utan att barnen ska lära sig hur det är i verkligheten. Barnet fick därmed hålla vattnet från den ena kannan till den andra. Som ytterligare material inom Montessoripedagogiken fanns till exempel små lådor för skoputsning som innehöll en barnsko, trasa och skoputs att ta fram vid en samling (Gedin 1995). Montessori vidareutvecklade Fröbels tankar kring material och ändrade det som hon ansåg var relevant (Simmons-Christenson 1997).

Montessori delade upp barns utveckling i olika stadier utifrån barnets ålder. Karlsson (2009) delar Montessoris uppfattning om att ett barn utvecklar sig de första fem åren på ett sätt som det inte gör senare i livet. Montessori förespråkade tre principer. Hon menade att dessa skulle påverka hela verksamheten, så även samlingen. Principerna hon förespråkade var; *tillrättalagd miljö*, *frihet* och *sinnesträning*. Montessori ville att den *tillrättalagda undervisningmiljön* skulle vara anpassad till barnen, så att de på egen hand kunde klara av sin vardag utan att behöva hjälp av den vuxne. Hon påtalade att barnet inte skulle bli styrd av pedagogen. Hon ville genom detta införa en *frihet*, som innebar att barnet först skulle söka svar på sina frågor på egen hand. Detta eftersom hon menade att barnet på egen hand skulle upptäcka sina fel, utan att det påtalades av pedagogen. *Sinnesträning* är den tredje punkten som pedagogiken skulle utgå ifrån och handlade om att utveckla sina sinnen och motorik. Det viktigaste inom denna pedagogik ansågs vara att barnet var engagerat. Uppgiften pedagogen gav var inte det viktiga utan skulle ses som ett hjälpmedel att forma barnet (Karlsson 2009). Montessoripedagogiken utgår ifrån både ett barnperspektiv och ett barns perspektiv (se skillnaden dem mellan nedan).

### **Reggio Emilia**

Efter andra världskrigets slut ville föräldrar i en liten by utanför Reggio Emilia i Italien starta ett daghem med en annan pedagogik än vad som tidigare funnits (Gedin & Sjöblom 1995). Loris Malaguzzi (1920 -1994) var psykolog och blev en eldsjäl i Reggio Emilia pedagogiken.

Hans vision var att barn har hundra språk och en rättighet att uttrycka dem alla. Kommunikationen och dialogen ses som viktig del i Reggio Emilias pedagogiska filosofi. Det synliggörs genom att öka medvetenheten hos barn där alla har rätt att uttrycka sina åsikter samt genom att öka förståelsen för att alla människor är olika. Pedagogiken grundar sig på tanken att förskolan och skolan ska fostra medborgare till delaktiga människor i utvecklingen av samhället och kulturen. Reggio Emilia filosofin förespråkar ett samspel mellan pedagog och barn, där utgångspunkten är från barnets eget tänkande. Reggio Emilia motsätter sig pedagogiker som säger att pedagogen ger kunskap till barnet genom undervisning (Jonstoj & Tolgraven 2001).

Enligt Wallin (1996) förespråkas åldershomogena grupsammansättningar eftersom att filosofin anser att barnen lär sig av varandra men bara om de befinner sig på någorlunda samma nivå i sin utveckling. Pedagogiken förespråkar att pedagogen ska ge barnen ledning men inte mer än att de får en förståelse, pedagogen får inte hjälpa barnen för mycket då de i första hand måste få lära sig själva. ”Man talar om det forskande barnet som söker sin kunskap” (Andersson 2001, s. 98). Forskande sker genom att barnen arbetar med ett projekt där pedagogerna låter barnens intresse styra vad temat ska handla om. Det viktigaste syftet när det gäller planering av tema inom pedagogiken är att utgå från barns upplevelser och intressen. Utgångspunkten i Reggio Emilia är att barnen alltid ska vara i centrum (Wallin 1996).

### **Barnperspektiv och barns perspektiv**

Halldén (2003) beskriver skillnaden på barnperspektiv och barns perspektiv så här;

Barnperspektiv skrivet som ett ord sätter fokus på ett perspektiv som syftar till att tillvarata barns villkor och verka för barns bästa eller för att studera en kultur skapad för barn. Sett som två ord blir det i stället att anlägga ett perspektiv eller fånga en kultur som är barnets s. 14.

Hon anser att ett barnperspektiv handlar om vilken plats barnen erbjuds i vårt samhälle samt att det handlar om att återge barns perspektiv på olika fenomen. Enligt Pramling Samuelsson och Sheridan (2003) kan barns perspektiv i förskolan handla om att pedagogerna ger barn möjlighet att förmedla upplevelser, erfarenheter, tankar och känslor. Enligt riktlinjerna i Lpfö 98 (2010) ska pedagogen och arbetslaget se till att alla barn får inflytande i verksamheten. Halldén (2003) menar att om vuxna lyckas fånga barns perspektiv genom att göra dem delaktiga så finns möjligheten att barn känner sig förstådda och delaktiga.

Lpfö 98 (2010) innehåller mål som förskolan ska arbeta utifrån för hjälpa barnen i deras utveckling, för att de ska fungera i så väl grupp som enskilt. Barnen bör genom målen få stöd i att hantera eventuella konflikter, samt lära sig vilka skyldigheter och rättigheter som finns att följa i samhället. Miljön på förskolan ska enligt Lpfö 98 vara öppen och inbjudande.

Verksamheten ska främja leken, kreativiteten och det lustfyllda lärandet samt ta till vara och stärka barnets intresse för att lära och erövra nya erfarenheter, kunskaper och färdigheter (s. 9).

## Tidigare forskning

I detta avsnitt lyfter vi samlingen som begrepp, presenterar hur samlingen som fenomen har uppfattats i ett historiskt perspektiv. Stukát (2008) påtalar att det som redovisas i avsnittet *Tidigare forskning* ger en ökad helhetsbild av det eventuella problemområdet. När vi letat efter tidigare forskning angående pedagogers uppfattning kring samling, har det varit svårt att hitta. Rubinsten Reich (1996) har en förklaring till det och menar att när hon påbörjade sin forskning om samlingar i mitten på 1980-talet så fanns det ingen svensk forskning rapporterad. Utifrån Thulin (2010) kan vi få en ökad förståelse till varför temaarbeten införts på samlingar i förskolan.

### Samlingen som begrepp

I detta stycke kommer vi beröra bland annat planering, en samlings traditionella innehåll och syfte samt samlingen relaterat till tid. Enligt Nationalencyklopedin (2012) är en samling i förskolan ett tillfälle där hela barngruppen samlas för gemensamma pedagogiska aktiviteter.

En samling kan vara planerad men behöver inte vara det, vilket Stukát (1998) påvisar då han menar att en planering kan vara genomtänkt men även endast ett idéutkast. Ekström (2007) lyfter fram att pedagogen kan ha gjort en grovplanering för samlingens struktur. Detta för att ge barnen ett större utrymme där de kan vara med att påverka innehållet. Rubinsten Reichs (1996) forskning visar att det finns olika former av samtal vid en samling, *förhöret*, *det ledda samtalet* och *det äkta samtalet*. Detta har vi tolkat som att det redan i planeringen bör finnas med vilken sorts samtal som ämnas användas i samlingen.

#### *Förhöret*

Att pedagogen genomför ett förhör handlar enligt Rubinsten Reich (1996) om att ställa ledande frågor som ett utvalt barn ska svara på. Ekström (2007) påtalar att alla barnen förväntas sitta ner under samlingen oavsett ålder och mognad. Detta trots att de kanske inte förstår samlingens innehåll, där pedagogens främsta uppgift är att se till att aktiviteten genomförs. Syftet med detta kan enligt Ekström vara att tanken med en samling är att lära barnen anpassa sig efter vissa regler. Han hävdar att samlingen ofta är pedagogens arena där barnen endast får påverka innehållet om det finns tid och utrymme till detta och om det ryms inom ramen för aktiviteten.

#### *Det ledda samtalet*

Rubinsten Reich (1996) anser att pedagogens roll är att se till att alla barn får möjlighet att få ordet. Olofsson (2010) poängterar också att barnen ska känna sig delaktiga i samtalet och undvika att samlingen blir som ett förhör av något de upplevt. Eagle (2012) förespråkar även att väva in informations- och kommunikationsteknik, IKT, där barnen i samspel med varandra och vuxna kan diskutera och stödja barnen i deras lärande, till exempel genom en läsplatta. Johansson och Pramling Samuelsson (2006) menar att "barn lär sig bäst när de fångas av något som upptar deras engagemang och världen runt omkring upphör" (s.19). Olofsson klargör att det handlar om att pedagogen ska stödja och vägleda barnen i deras vilja att upptäcka nya saker.

#### *Det äkta samtalet*

Det äkta samtalet har ingen speciell struktur utan pedagogen lyfter något som hen tillsammans med barnen utvecklar. Gillberg (2009) menar att det är viktigt att våga diskutera utan rädsla, ingen ska behöva känna sig utpekad eller påhoppad istället ska alla känna en trygghet även

om det kan råda meningsskiljaktigheter. Vedeler (2009) betonar vikten av att låta barnet själv finna sin strategi, om hen ska medverka och i vilken utsträckning. Somliga barn kan behöva bjudas in flera gånger, andra kommer när de själva är mogna och behöver få känna den tryggheten innan de kliver in i något de inte vet hur det kan sluta. Karlsson (2009) lyfter fram att barns relationer bidrar till att förskolans aktiviteter utvecklas på olika sätt. Han menar att barnens intentioner och eget meningsskapande gör att lekar utvecklas på deras initiativ. Lillemyr (2002) nämner att en samling kan vara en form av lärtillfälle vilket kan ge möjlighet till att skapa en motivation för barnet. En samling fyller många viktiga aspekter för barns utveckling. Förutom att lära sig att anpassa sig, kan de även lära sig att leka och sjunga. Genom detta berörs fler begrepp att samtala med barnen om vilket i sin tur kan utveckla deras språk (Sjöblom 1995).

### **Samlingens innehåll**

Ett vanligt förekommande inslag i samlingen är sång, rim och ramsor, som enligt Rubenstein Reich (1996) tränar den språkliga medvetenheten och gynnar barnens språkutveckling. Enligt henne sitter barnen oftast i en cirkel, vilket är något som Fröbel introducerade. Hon beskriver vidare samlingens innehåll som huvudsakligen består av ett upprop av de deltagande barnens namn. Även frånvarande barns namn nämns för att påvisa att de tillhör gruppen. Samlingen kan innehålla andra delmoment som återkommer varje dag, till exempel dagens datum och namnsdag. Forskning visar att samlingen även syftar till att ge social träning, såsom turtagande, att framträda inför andra och följa instruktioner. Detta anses skapa trygghet och gemenskap (Rubinsten Reich 1996; Ekström 2007; Simeonsdotter Svensson 2009).

En samling kan vara ett tillfälle för gemenskap så väl mellan barn/barn som pedagog/barn, samt att det kan vara ett bra tillfälle att ge barnen information (Granberg 1999; Williams, Sheridan, Pramling Samuelsson 2001). Ett annat moment som är vanligt förekommande vid en samling är sånger och lekar där barnen får vara med och påverka innehållet i samlingen genom att bestämma vilken sång eller lek som ska genomföras (Simeonsdotter Svensson 2009). Enligt Rubenstein Reich (1996) menade Fröbel att barnen skulle sitta i en ring för att det gav dem trygghet i att både kunna se och bli sedda. Hon påtalar att han ansåg att alla barn har olika behov och utvecklas olika. För att dessa behov skulle bli tillgodosedda menade han att det inte fick vara för många barn närvarande vid en samling samt att det inte skulle vara ett stort åldersspann.

Enligt Lindqvist (1989) ska ett temaarbete ha sin utgångspunkt ifrån barngruppens intressen samt tidigare kunskaper. Hon lyfter att syftet med temaarbete måste vara både genomdiskuterat och tydligt i personalgruppen samt att det är viktigt med en tydlig början och slut. Ett temaarbete, ska enligt Lindqvist ta tillvara på barnens intressen samt ge dem möjlighet att utveckla sin kompetens på viktiga områden. Ett temaarbete kan beskrivas med att pedagogerna utgår från ett övergripande ämne som de sedan bryter ned till mindre delar. De delarna läggs sedan över en tid, allt ifrån två till tre veckor till två till tre månader. De mindre delarna, vilka är vanliga att bearbeta i en samling, kan bestå av skapande, undersökande eller utforskande av något inom temat.

### **Den pedagogiska miljön**

Reggio Emilia förespråkar "de tre pedagogerna" vilka är pedagogerna, miljön och barngruppen (Gedin och Sjöblom 1995). Pedagogerna ska erbjuda barnen en bra och stimulerande miljö där barnen ska bli självständiga. För att barnen ska kunna bli självständiga

finns allt material i barnens höjd så att de lätt på egen hand kan nå det de behöver utan att behöva en pedagog om hjälp. Lenz Taguchi (1997) anser att det är av vikt att pedagogerna har en tanke med planeringen av organisationen i ett rum och vad som erbjuds att göra i rummet. Kihlström (1998) poängterar att det är av vikt att pedagogerna i förskolan är lyhörda på barnens önsknings och tankar. Hon lyfter vikten av att barnen ska må bra då de är på förskolan för att skapa förutsättningar för god lärandemiljö. Även Mosley (1996) lyfter att samlingen kan innefatta en demokrati där barnen kan ges tillfällen till att diskutera om de har några tankar eller bekymmer som de vill ha hjälp att lösa.

Frøbels tanke var att samlingen skulle ske vid samma tidpunkt och på samma plats vid varje tillfälle med en eller flera pedagoger. Enligt Rubinstein Reich (1996) kan en samling vara alltifrån fem minuter till en timme, men genomsnittet för samlingarna är tjugo minuter. Ekström (2007) och Rubinstein Reich framhåller att samlingar är någonting som förekommer varje dag.

Under 1970-talet gjorde Svenning och Svenning (1979) en studie på 25 förskolor där det framkom att pedagogerna genomförde ett pedagogiskt planerat moment dagligen, nämligen samlingen. Tanken enligt dem var att samlingen skulle vara ett lärtillfälle. De lyfte även att samlingarna kunde skilja sig och se olika ut inom samma verksamhet.

## **Sammanfattning**

Samlingen som fenomen uppkom genom Frøbels pedagogik och har utvecklats genom tiden sedan 1800-talet och finns fortfarande som fenomen i förskolan. Det kan konstateras att förskolan som verksamhet är präglad av Frøbels pedagogik. Hans grundtanke med samlingen, där barnen skulle sitta i ring på golvet har levt kvar i knappt 200 år. Ekström (2007) och Simeonsdotter Svensson (2009) lyfter fram i sin forskning att samlingen kan ses som en social träning. Montessori blev inspirerad av Fröbel och vidareutvecklade delar av hans pedagogik. Hon poängterade att det var av vikt att pedagogerna i undervisningssituationer använde sig av riktigt material i tillhörande miljö.

Simeonsdotter Svenssons (2009) forskning visar att ända sedan Frøbels tid har pedagogerna riktat barnens uppmärksamhet mot det som pedagogerna ansett att barnen ska lära sig. På det viset har pedagogerna ansett sig stödja barnen i deras utveckling på ett betydelsefullt sätt. Ekströms (2007) forskning visar att den traditionella samlingen kan upplevas som pedagogens arena där barnen ska lära sig det pedagogerna lyfter fram. Dock var det inte Frøbels grundtanke med samlingen, eftersom han ansåg att barnen lär sig över hela dagen till exempel genom sina veckouppdrag. Rubenstein Reich (1996) har studerat samlingens tillvägagångssätt och påtalar i sin forskning att det inte fanns specifik vidareforskning om samlingen i förskolan. Upptäckten vi har gjort genom vår sökning av tidigare forskning, är att det inte heller nu på 2010-talet finns forskning om samlingen som fenomen eller pedagogers uppfattningar av samlingen.

## **Teoretiska utgångspunkter**

Vi kommer i detta kapitel att ta upp teorier som vi anser är relevanta i vår studie och som hjälpt oss att analysera vårt empiriska material. Vi kommer att förtydliga begreppet fenomenografi.

Vi har valt att inspireras av fenomenografi som teoretisk utgångspunkt, eftersom den utgår ifrån det som kallas ett "andra ordningens perspektiv" (s.33 Claesson 2007). Att se något ifrån andra ordningens perspektiv handlar om att ta reda på hur människor uppfattar eller tänker om något. Fenomenografi är en kvalitativt inriktad analysmetod inom pedagogisk forskning (Claesson 2007). Fenomenografien skapades på 1970-talet av Ference Marton vid pedagogiska institutionen vid Göteborgs universitet. Marton sammanställde en forskningsgrupp, vars uppgift blev att försöka hitta samband om vilka uppfattningar som finns inom vissa fenomen. Han poängterar att fenomen uppfattas olika från individ till individ beroende på vilka erfarenheter vi har (Alexandersson 1994). Det som kallas för fenomen inom fenomenografien är att ta reda på hur människor tänker och uppfattar något. För att ta reda på det valde Marton att sortera dem i olika perspektiv, "första ordningens perspektiv" och "andra ordningens perspektiv" (s.33 Claesson 2007). Att se något ur första ordningens perspektiv handlar om att forskaren själv beskriver ett fenomen som den uppfattar om någon eller något. Det fenomenografiska perspektivet vill inte ta reda på vem som anser något eller hur många, utan det är de intervjuades uppfattningar alltså innehållet i det som sägs som är det viktiga och intressanta (Uljens 1989). Enligt Gunnarsson (1995) är intervjun den viktigaste informationskällan i en fenomenografisk studie. Syftet med intervjun är att få fram intervjupersonens uppfattningar samt erfarenheter runt ett fenomen. I ett analysarbete i fenomenografien ska det inspelade materialet lyssnas igenom, skrivas ut, läsas igenom samt jämföras och hitta ett mönster. Det är lätt att blanda ihop fenomenologisk undersökning och fenomenografisk undersökning. Det som skiljer dem åt är att det fenomenologiska tittar, i vårt fall, på samlingen som fenomen. Det fenomenografiska tittar mer på hur, i vårt fall, de intervjuade pedagogerna uppfattar samlingen som fenomen (Johansson 1999).

## **Metod**

Vi har i detta kapitel valt att redogöra för vilka metoder vi använt oss av när vi har inhämtat den empiriska datan. Vi nämner även vilka överväganden samt vilka avgränsningar vi har gjort och hur vi bearbetat materialet.

Vi valde att genomföra semistrukturerade intervjuer på tre olika förskolor med nio pedagoger som arbetade på olika avdelningar.

Därmed har de varierade åldrar i den barngruppen som de befinner sig i. En intervju är enligt Larsson (1986) ett samtal. I vår studie genomfördes intervjun med tre parter. Larsson menar att avsikten med en intervju vara att få ett underlag för hur någon uppfattar sin omvärld, i vårt fall pedagogernas uppfattning av samlingen som centralt fenomen. Vi valde att göra intervjuer främst för att få fram hur pedagogerna uppfattar samlingen som fenomen. En semistrukturerad intervju är enligt Justesen och Mik-Myer (2011) när en intervjuguide sammanställts innan intervjutillfället, men att den inte styr samtalet utan ger vissa ramar som gör det möjligt för intervjuaren att återkoppla till det som undersökningen ämnar att få ut av intervjun (se bilaga 1 för vår intervjuguide). Frågorna är av en så kallad öppen karaktär, vilket betyder att det inte finns några rätt eller fel svar, vilket ger intervjuaren möjligheten att ställa relevanta följdfrågor utifrån svaren. I vårt fall gav det oss möjligheten att turas om att ställa följdfrågor, vilket vi

upplevde gav oss givande samtal med pedagogerna. Larsson (1986) beskriver att avsikten med en intervju kan vara att ge ett underlag för beskrivning av, uppfattningar av centrala fenomen i sin yrkesvärld vilket i vår undersökning är samlingen.

## Genomförande

Vi tog i god tid kontakt med de olika förskolorna som vi skulle besöka och informerade om vår studie. Vi åkte till varje förskola och kom överens om tider som passade pedagogerna. Vi intervjuade nio pedagoger som arbetade på tre olika verksamheter i en kommun i Västra Götaland. Alla intervjuer genomfördes tillsammans, där en av oss var observatör och antecknade medan den andre genomförde intervjuer och observerade kroppsspråket. Alla pedagoger var utbildade förskollärare och alla utom en hade lång yrkeserfarenhet.

Vi valde att göra semistrukturerade intervjuer eftersom det ger en möjlighet för intervjupersonerna att ge öppna svar. Detta innebär att vi haft en intervjuguide med oss som grund för samtalet där vi intervjuade pedagogerna om deras uppfattningar av samlingen och dess syfte. Avsikten med intervjuerna är att de ska ge oss ett underlag om pedagogernas uppfattningar av ett centralt fenomen i deras verksamhet. Begreppet fenomen har liksom många andra begrepp rötter ifrån antiken och betyder *det som omedelbart framträder*. Semistrukturerade intervjuer som metod kan vara inriktad på både första och andra ordningens perspektiv men vi har valt att utgå från andra ordningens perspektiv, eftersom att vi utgår ifrån fenomenografi som teori. Kvalitativa metoder används för att beskriva ett fenomen i dess kontext. En tolkning av detta fenomen kan därefter presenteras för att ge en ökad förståelse. Det innebär att *inhämta* beskrivningar från intervjupersonernas uppfattning av fenomenet (Justesen & Mik-Meyer, 2011). Larsson (1986) beskriver att en kvalitativ metod handlar om att beskriva egenskaperna hos något, det vill säga hur det är beskaffat.

Alla våra intervjuade fick svara på frågorna i stort sett samma ordningsföljd. Vi intervjuade pedagogerna var för sig, mest för att de inte skulle bli påverkade i sina svar av varandra. Stukát (1993) belyser vikten av att genomföra intervjuer i en lugn och ostörd miljö varpå vi såg till att alltid vara där pedagogerna valde att få vara, eftersom de kände till verksamheterna och visste vart det passade bäst att sitta. Vi använde oss av en mobiltelefon där vi spelade in intervjuerna. Detta godkände alla intervjuade då vi påpekade att det mest var för vår egen skull ifall något väsentligt föll bort, till exempel dröjande svar eller bortviftande skratt med mera. Detta gjordes för att det skulle underlätta för oss att transkribera och sammanställa materialet.

Det skulle även vara en plats där pedagogerna kände sig bekväma. Vi började varje intervju med att låta pedagogerna berätta för oss hur länge de varit verksamma inom förskolan. Att påbörja en intervju kan ibland vara svårt anser Sjöberg (2008). Det kan därför vara bra om intervjupersonerna får börja med att prata om sig själva. Att använda sig av öppna frågor, vilket lämpar sig bäst i kvalitativa sammanhang kan samtalet lättare flyta på (Sjöberg 2008). Varje intervju tog mellan sju och femton minuter beroende på svarens längd samt vilka eventuella följdfrågor som uppkom. Vi avslutade alla våra intervjuer med att fråga om de hade något att tillägga eller göra oss extra uppmärksamma på. Här valde de flesta att poängtera något som de tidigare nämnt, men de lyfte även vikten av att alltid komma ihåg att utgå ifrån barnen, genom att sätta dem i centrum för sitt lärande.

## Urval

Vi utgick ifrån ett så kallat bekvämlighetsurval, det innebar att vi valde ut vilka tre förskolor som vi skulle besöka. Vi hade tidigare haft kontakt med dessa förskolor och de kände till oss. Vi hade kontaktat fler förskolor än vad vi besökte, anledningen till att vi inte genomförde alla tänkta intervjuer var att de lämnade återbud på grund av sjukdom och tidsbrist.

Vi valde inte vilka pedagoger som skulle delta i våra intervjuer, det var frivilligt. Vi ställde dock ett krav, att de skulle vara utbildade förskollärare. Alla våra intervjupersoner var kvinnor som arbetat som pedagoger inom förskolan mellan 2,5 och 35 år. Detta innebar att våra intervjupersoner hade olika erfarenheter, åldrar och kom från olika arbetsplatser. Alexandersson (1994) lyfter att det är av vikt för att det ska bli en ökad kvalitet i informationsinnehållet samt att intervjupersonerna har olika erfarenheter med mera. Han nämner även att det är av vikt att inte ha en ”för snäv tillfrågad grupp”, vilket han menar kan handla om att informanterna arbetat ihop en länge tid och är ifrån samma enhet, eftersom det då kan finnas risk att betydande skillnader då inte framträder.

## Våra intervjuade pedagoger

Vi intervjuade nio pedagoger på tre olika förskolor och olika avdelningar i en kommun i Västra Götaland. På första förskolan träffade vi fyra pedagoger. Vi kommer ge alla figurerade namn men viss fakta om dem för att göra dem personligare i vår text.

Här följer en kort presentation av pedagogerna. *Anna* har arbetat i sex år som förskollärare och arbetar för tillfället på en ett till fem avdelning och genomför åldersindelade samlingar. *Mia* har arbetat i 23 år och är på en två till fem avdelning. På den avdelningen delar de in barnen efter ålder och mognad vid samlingarna. *Jenny* har varit verksam i tio år. Hon befinner sig på en ett till fem avdelning tillsammans med *Karin* som arbetat som förskollärare i 12 år. *Sara* har arbetat i 23 år och är just nu på en ett till tre årsavdelning. *Åsa* har arbetat i 19 år och är på en syskonavdelning med indelningen två till fem år. *Linda* har arbetat i 29 år och är på en avdelning med ett till treåringar. *Lisa* har arbetat i två och ett halvt år och är på en tre till femårs avdelning. *Susanne* har arbetat i drygt 35 år, nu senast på en syskonavdelning.

## Databearbetning

Vi valde att efter varje genomförd intervju transkribera, samt skriva ut dem med en gång och lägga in våra observationer av pedagogernas kroppsspråk som kommentarer i vårt material för att minnas bättre. Något vi har lagt extra vikt vid i vårt analysarbete är Larssons (1986) påpekande att de intervjufrågor vi valt att ställa i vissa fall kan tvingas omformuleras då vi fått svar på dem. Intervjupersonens tolkning av vad vår fråga var, uppmärksammar vi först när vi tolkar svaret vi fick. Det betyder att vi först i efterhand vet om våra frågor var relevanta eller inte.

Vi gjorde en som Kvale (1997) kallar *meningskoncentrering*, det vill säga att vi kortade ned långa uttalanden och tog ut det väsentligaste för vår studie. Därefter sammanställde vi alla intervjuerna för att få en möjlighet att generalisera, samt hitta ett mönster. Larsson (1986) förklarar empirisk som en beskrivning där man försöker analysera och beskriva vad de intervjuade sagt vid en intervju. Empirisk data handlar i vår undersökning om det material vi införskaffat genom att intervjua våra informanter. Analysen handlar därmed om att beskriva hur de intervjuade uppfattar samlingen. Vi kategoriserade utifrån liknande uppfattningar där



vi sedan särskiljde dem åt genom olikheterna. Vi använde oss av Sjöström och Dahlgrens (2002) sju steg vid analysarbetet. Dessa är;

### **1. Förtrogenhet**

Vi transkriberade materialet tillsammans, läste det var för sig och diskuterade för att få en helhet. Sjöström och Dahlgren (2002) poängterar vikten av att vara insatt i materialet för att kunna analysera det.

### **2. Sammanställning**

Vi valde ut de mest centrala delarna i vårt empiriska material för att finna generella mönster. Vi har tillsammans valt ut det väsentliga i materialet ifrån varje enskild pedagog.

### **3. Kondensation**

Här menar Sjöström och Dahlgren (2002) att vi skulle söka efter centrala delar utifrån de svar vi fick. De menar att vi ska plocka ut kort och viktig information av långa svar. Vid sammanställning av materialet fann vi sedan likheter och olikheter som vi analyserade. Utifrån sammanställningarna och de generella mönster som framkom har vi analyserat de centrala delarna.

### **4. Gruppering**

Utifrån våra väsentliga delar av intervjumaterialet sökte vi variationer och likheter i uppfattningarna av fenomenet samling. Vi diskuterade tillsammans för att underlätta arbetet. De likheter och olikheter vi fann i vårt material genom jämförelserna ledde till att det utkristalliserades olika kategoriseringar.

### **5. Tydliggörande**

Vi har försökt att tydliggöra vårt material genom att ta fram huvudrubrik samt underkategorier. Inom fenomenografin ställs kategorierna mot varandra för att förtydliga olikheter i uppfattningarna (Claesson 2007).

### **6. Rubricering**

Utifrån vår frågeställning samt intervjufrågor kom vi fram till våra huvudrubriker. Underkategorierna framkom ur variation i de uppfattningar som pedagogerna uttryckte.

### **7. Kontrastering**

Här har vi hittat och jämfört likheter och skillnader för att lyfta varierade uppfattningar. Resultatet är en helhet där en enskild pedagogs uppfattning ibland ställts mot de övriga pedagogernas uppfattningar.

Kärnan i analysen handlar alltid om att göra en jämförelse mellan olika svar. Vi har letat efter likheter och skillnader, det är genom att göra dessa jämförelser som vi fått fram ett resultat. Något att alltid sträva mot är att söka efter så stora skillnader som möjligt för att därefter finna det som är gemensamt (Larsson 1986). Vi valde att skriva in alla pedagogernas svar under samma fråga för att hitta skillnader och eventuella samband.

## Etiska ställningstaganden

I forskningsrelaterade undersökningar finns det etiska riktlinjer som Vetenskapsrådet tagit fram att förhålla sig till. Dessa riktlinjer är till för att skydda individen som deltar i undersökningen oavsett om det är en undersökning på avancerad nivå eller som i detta fall en c- uppsats.

Vi har i vår studie utgått ifrån Vetenskapsrådets fyra olika forskningsprinciper. I vår undersökning handlar det om att vi i förväg tagit kontakt med dem vi tänkt intervjua och informerat om vårt syfte med intervjuerna vilket Stukát (2008) kallar *informationskravet*. Vi har även tagit ställning till *samtyckeskravet* vilket innebär att vi inte har tvingat någon att medverka i våra intervjuer. Vi har även informerat om att de varit fria att avbryta intervjuerna när de så önskat. Vi har tagit ställning till *Konfidentialitetskravet*, som innebär att vi förtydligade för de intervjuade att vårt material inte kommer att användas till annat syfte än det vi angett med intervjuerna, nämligen att det ska vara ett underlag för vår undersökning. Den fjärde och sista forskningsprincipen vi utgått från är *nyttjandekravet*, och innebär att ingen annan än vi kommer att lyssna eller läsa våra transkriberingar, men om det så krävs finns inget personligt som går att härleda tillbaka till de intervjuade (Vetenskapsrådet 2002).

## Trovärdighet

När kvalitativa studier utförs, används inte begrepp som validitet och reliabilitet vilket görs inom kvantitativa studier. Enligt Trost och Hultåker (2007) lämpar det sig bättre att använda sig av begrepp som trovärdighet. Vi har försökt ställa våra frågor så att de inte ska missuppfattas av de intervjuade. Vi har använt oss av samma frågeformulär till alla våra intervjuer men genom att vi använt oss av öppna svarsalternativ så har följdfrågorna skiljt sig åt. Något annat som kan vara svårt att mäta är hur trovärdiga svaren blir då vi inte vet till fullo om pedagogerna svarat som de tror att vi vill att de ska svara, eller om de svarat som de verkligen tycker. För att tydliggöra detta för de intervjuade så inledde vi våra intervjuer med att berätta att det inte finns några *rätta* svar utan att vi enbart är intresserade av att få veta deras personliga uppfattning. Larsson (2005) framhäver att vi som genomför en studie är oberoende bedömare av att tolka det intervjupersonerna uttryckt. Vi presenterar deras uppfattningar genom de figurerade namnen (se urval för presentationen av de figurerade namnen).

Vi har i våra intervjuer försökt att lägga vår egen förkunskap åt sidan, men ibland har vi varit tvungna att ta den till hjälp för att tolka deras svar för att ställa relevanta följdfrågor. Svaren vi erhållit ska ses i en så kallad tidsmässig relativism. Det betyder att de har en begränsad giltighet och förändras över tid. Stukát (2008) poängterar att om ett resultat är generaliserbart beror på om det är generaliserat på den granskade gruppen eller som en allmän utsaga. Vi upplever därför att våra intervjupersoners svar inte är generaliserbara. Sett ur en kvalitativ studie vill vi påtala att vi inte lyfter deras åsikter och uppfattningar som en enda verklighet utan just som *deras* personliga uppfattningar och åsikter av samlingen som fenomen.

## Resultat och analys

I detta stycke kommer vi att presentera vårt resultat av pedagogernas uppfattningar vid våra intervjuer. Vi kommer även att redogöra en analys av vårt empiriska material i form av en löpande text samt en figur. Utifrån våra intervjufrågor har vi delat in pedagogernas uppfattningar i fyra huvudrubriker och för att förtydliga vår analys i underkategorier, vilka framträdde i intervju svaren.

Nedan följer en figur som visar våra huvudrubriker till vänster och underkategorierna till höger.

Huvudrubrik	Underkategori
1.Miljö och organisation	1:1 Samling med <i>en</i> pedagog 1:2 Samling med <i>två</i> pedagoger 1:3 Pedagogens engagemang 1:4 Tidpunkt som viktig faktor 1:5 Tidpunkt som oviktig faktor
2.Form på samlingen	2:1 Planerad traditionell samling 2:2 Spontansamling
3.Samlingen som lärsituation	3:1 Enda lärtillfället på dagen 3:2 Fler lärtillfällen
4.Barnens deltagande i planering och genomförande av samlingen	4:1 Pedagogens planering 4:2 Barnens delaktighet

### 1. Miljö och organisation

I detta stycke kommer vi redogöra för pedagogernas uppfattningar av samlingen. Vi kommer även att redogöra aspekter som, enligt pedagogernas uppfattningar, kan påverka samlingens genomförande.

Ett flertal pedagoger poängterade att gruppens storlek och sammansättning påverkade samlingen. De ansåg att de hellre hade små grupper med färre barn än en så kallad storsamling, där alla barnen var samlade. Vi kunde också genom vårt empiriska material se att pedagogerna på verksamheterna inte var eniga om hur många pedagoger som skulle vara verksamma under samlingen. Det som framgick genom vårt material var att pedagogerna poängterade att det handlade om organisation om det var *en* eller *två* pedagoger som var verksamma under samlingen.

#### Kategori 1:1 Samling med *en* pedagog

På ett flertal av de förskolor vi besökte var pedagogernas uppfattning att en samling kan genomföras med *en* pedagog. De upplevde att vid en samling där *en* pedagog var verksam i barngruppen fanns möjlighet för de andra pedagogerna att kunna ägna sig åt andra aktiviteter i verksamheten med övriga barn. De menade att det bidrog till att barnen hade tillgång till två

aktiva pedagoger efter samlingens slut. De pedagoger som hade uppfattningen att det skulle vara *en* verksam pedagog vid samlingarna ansåg att det fanns distraheringsmoment vilka de övriga pedagogerna kunde ta hand om och på så vis inte störa samlingen. De redogjorde för att det kunde handla om att telefonen ringer och är det då två verksamma pedagoger i samlingen så måste en av dem avbryta sin delaktighet. Detta kunde därmed bli ett störningsmoment där barnen lätt tappar fokus vilket medför att det är svårt att fånga tillbaka dem igen. Pedagogerna hade uppfattningen att verksamheten fungerade bättre om *en* pedagog ständigt var verksam i samlingen medan de andra pedagogerna skötte övriga sysslor på avdelningen.

### **Kategori 1:2 Samling med två pedagoger**

En motsättning som framkom till samlingen med *en* pedagog var att några pedagoger hade uppfattningen att samlingen fick mer kvalitet om det fanns fler pedagoger verksamma. De ansåg att det blev bättre diskussioner om *en* pedagog kunde ägna sig helt åt att leda samlingen och den andra pedagogen kunde delta på annat sätt. De argumenterade för att de inte behövde göra avbrott om något barn var ledset eller behövde mer stöd till någon aktivitet, då den andra pedagogen fanns som stöd. De pedagoger som hade uppfattningen av att det skulle vara *två* pedagoger i samlingen, antydde att det blev ett störningsmoment för barnen när de såg de andra pedagogerna utföra sysslor i de andra rummen. De menade att det gjorde barnen nyfikna och undrade vad som hände utanför samlingen. Så här påtalade Karin det;

*-sitter man i ett rum som man kan stänga dörren om sig blir det bättre, då ser inte barnen de andra pedagogerna röra på sig eller om telefonen ringer. Barnen får då ett bättre fokus på samlingen.*

Genom detta resonemang ansåg pedagogerna att de båda fick en bättre "inblick" genom att de båda visste vad som hade diskuterats på samlingen där det inbjuds till diskussioner.

### **Kategori 1:3 Pedagogens engagemang**

Ytterligare en uppfattning som framkom var att det inte spelade någon roll om det var *en* eller *två* pedagoger verksamma, utan det berodde på pedagogens upplägg och engagemang. De menade att om de lyckades fånga barnens fokus och uppmärksamhet spelade inte miljön någon roll, eftersom att barnen blev engagerade i aktiviteten. Detta resonemang stärks genom Lindas uppfattning;

*-är samlingen tillräckligt intressant spelar inte miljön någon roll.*

Hon ansåg att det är pedagogens uppgift att göra samlingen såpass intressant att den fångar barnets intresse. Miljön har ingen påverkan på samlingen och till skillnad från de andra resultaten så ansåg pedagogen att inte heller antalet pedagoger hade någon påverkan på samlingen.

Flera av pedagogerna påtalade att miljön omkring påverkar samlingen, många gånger negativt. Det som lyftes främst var leksaker i rummet som kunde störa. De menade att det inte spelar någon roll hur många pedagoger som närvarar i samlingen om denne inte lyckas fånga barnens intresse. De påtalade att miljön i rummet spelar stor roll och att de som pedagoger behöver se till att den är så fri som möjligt från föremål som distraherar. Pedagogernas uppfattning är att det är viktigt att vara i nuet. De påtalar att samlingen ska vara naturlig och ses som ett bra verktyg. Detta motiverar Susanne genom följande citat;

*-I samlingen kan barnen få möjlighet att lära känna mig som pedagog och jag får möjlighet att lära känna barnen.*

Flera pedagoger uppfattade att samlingen bidrog till så mycket mer än vad syftet med samlingen var från början. Pedagogerna menade att det var ett bra tillfälle där barnen och pedagogerna fick möjlighet att lära känna varandra, även få möjlighet till att diskutera funderingar och värderingar hos barnen.

#### **Kategori 1:4 Tidpunkt som viktig faktor**

Enligt några pedagogers uppfattning var tanken med tidpunkten en viktig faktor, att samlingen skulle genomföras innan lunch. Eftersom alla barnen kom in på lite olika tider efter utevistelsen var det ett sätt att samla ihop gruppen innan maten och att få dem att *varva ner* så att de sedan kunde äta i en lugn och harmonisk miljö. Följande kommentar fick vi av Åsa;

*-Samlingen innan lunch består oftast av sång där barnen trillar in allt eftersom de klätt av sig ytterkläderna.*

Pedagogerna upplevde att det blev "lugnare" om barnen fick möjlighet till att avsluta sina aktiviteter i den takt de blev klara.

#### **Kategori 1:5 Tidpunkt som oviktig faktor**

Under denna kategori finns uppfattningen om att tidpunkten är oviktig vid genomförande av spontansamlingar eftersom de ständigt genomförs under dagen. Pedagogerna menade att de uppfattar sig mer lyhörda på barnens intressen när de fångar dem i stunden. De lyfte att de upplevde att det blir det bästa lärtillfället för barnen och att de då också får känna sig delaktiga. Vi citerar Anna;

*Man kan ha samling när som helst, ute på gården om en kotte eller vid matbordet om kryddningen på maten.*

Pedagogerna var däremot inte av samma uppfattning om att de bara skulle genomföra spontansamlingar. Ett flertal pedagoger ansåg att de traditionella samlingarna skulle finnas kvar fast i mindre form. De upplevde att barnen behövde de traditionella samlingarna för att många barn mår bra av struktur men att givetvis också fånga lärtillfällena under dagen.

## **2. Form på samlingen**

I detta stycke presenteras hur pedagogerna uppfattar formen på samlingen. Det framkom i analysen av vårt empiriska material att alla pedagoger uppfattade att samlingen i grund och botten handlade om att det var en stund där pedagog och barn *samlades och samtalade*. De menade att en samling alltid handlar om ett samtal kring något. Sedan lyfte de att det blir mer givande samtal om det är med ett fåtal barn. Pedagogerna hade olika uppfattningar om samlingens innehåll och vikten av att ha en planering eller ej men de flesta var eniga med Jennys citat;

*-det är ett möte tillsammans med barnen där innehållet inte är så viktigt. Man kan samla barnen inne eller ute. Det viktiga är att man bekräftar och ser alla barnen, det är viktigt att man har en trevlig stund tillsammans.*

Pedagogerna redogjorde för att när de samlar barnen så arbetar de med två olika former av samling, antingen traditionell eller spontan. Enligt våra pedagogers uppfattning är en traditionell samling planerad och styrd av pedagogen/pedagogerna och sker vid samma tidpunkt varje dag. Den sker oftast i en ring med bestämda platser för barnen. Deras uppfattning av spontansamling är när de fångar barnens intresse för något som händer i stunden och pedagogen ser lärtillfället.

### **Kategori 2:1 Planerad traditionell samling**

Några pedagoger lyfte att de gärna hade en planering med sig när de skulle genomföra en samling. De poängterade att samlingen kan handla om ett övergripande tema till exempel vatten, då det samtalas och utförs olika experiment. En avdelning jobbade med naturen där barnen kallades "naturdeckare" och gjorde regelbundna besök i skogen. De menade att vid de tillfällen när experiment skulle genomföras kunde inte barnen få styra och det krävdes planering för genomförandet. Några redogjorde för att de ansåg att det kunde vara bra att planera vilka sånger eller lekar som skulle genomföras. Det fanns även några pedagoger som uppfattade att de inte kände sig fria i sin planering eftersom att de upplevde sig vara styrda av läroplanen.

### **Kategori 2:2 Spontansamling**

Genom vår analys kunde vi se ett mönster i att ett flertal pedagoger argumenterade för att de ofta genomförde spontansamlingar som inte krävde någon direkt planering. De uppfattade att de hade fria händer för att fånga barnens intressen. I flera intervjuer påtalade pedagogerna att de kunde genomföra en spontansamling ute på gården om något som barnen undrade över eller som de (barnen) ville visa och prata om. Pedagogerna var överens om att det är viktigt att lyfta barnens tankar, förslag och funderingar i samlingen så att de känner sig delaktiga.

## **3. Samlingen som lärsituation**

I detta stycke kommer vi att lyfta fram hur pedagogerna uppfattade samlingen som lärtillfälle. Nästan alla respondenter i studien framhöll vikten av att komma ihåg att lärandet sker under hela dagen och inte endast vid samtal med en pedagog. Det framkom även att samlingen kunde ha ett *fostrande* syfte där barnen fick öva turtagning och öva det sociala samspelet. Det poängterades för oss vikten av att vara extra lyhörd för att kunna fånga lärandet i stunden, inte krångla till det som till exempel om vi vill lära barnen tvätta händerna så är det bäst att göra det i handfatet på toaletten istället för en balja på golvet i lekrummet. Brodin och Hylander (1998) nämner att relationen pedagog/barn är en lärande relation vars syfte är att vidga barnets möjligheter. De menar att det därför är av vikt att tillsammans undersöka och fascineras av omvärlden, samt genom pedagogens livserfarenhet kunna väcka barnets nyfikenhet.

Det framkom även att lärsituationen förändrats genom åren, Karin kommenterade;

*-förr gjorde vi så här, men nu gör vi så här istället. Undra hur vi tänkte förr egentligen.*

Ett flertal pedagoger lyfte fram liknande beskrivningar om samlingen förr. Då kunde det handla om ett tema där pedagogen samlade barnen utomhus för att titta på en bild föreställande talgoxen. Kanske var det så att en ekorre skuttade förbi under tiden pedagogen pratade med barnen om talgoxen. Karin menade att de förr inte gjorde något avbrott för att diskutera ekorren, för den hörde inte till dagens ämne. Idag upplever pedagogerna att de är bättre på att fånga nuet och avbryter mer än gärna sin planering om det är så att något annat ämne som passar bättre in på samlingen i stunden.

### **Kategori 3:1 Enda lärtillfället på dagen**

Det framgick i studien att pedagogerna själva upplevde att de av föräldrarna ibland fick höra att samlingen var den viktigaste punkten på dagordningen. Pedagogernas uppfattning var att föräldrarna önskade att deras barn skulle få närvara på samlingen så att de inte missade den. Davidsson (2000) påtalar, att samlingen kan anses vara det enda tillfället på dagen barnen lär sig någonting tillsammans ur ett socialt syfte. En uppfattning vi fick av pedagogerna, var att det kunde vara de som pedagoger som troligen missat att informera föräldrarna om att samlingen har ändrats som fenomen. Mias uppfattning var att;

*-Vi har nog inte varit tydliga med att berätta för föräldrarna om att vi valt att frångå det traditionella tänkandet om samlingen som enda lärsituation utan att vi mer arbetar med att "fånga lärandet i stunden".*

Enligt pedagogernas uppfattning fanns det en anledning till varför samlingen inte genomfördes varje dag som rutin på några av förskolorna. De förklarade att det berodde på att de ibland fick bedriva vad de valt att kalla en så kallad *veckodagspedagogik*. Så här förklarade Lisa den *pedagogiken*;

*-Måndagar är barnen spralliga efter helgen med mycket att berätta, fredagar är de trötta efter en lång vecka. Tisdag, onsdag och torsdag är dagar som lämpar sig bäst för att bedriva någon form av "undervisning".*

Utifrån denna information menade de att de så kallade 15-timmars barn, de som har föräldrar som antingen är arbetslösa eller föräldralediga, gjorde bäst i att få komma under dessa tre dagar.

### **Kategori 3:2 Fler lärtillfällen**

Ett flertal pedagoger poängterade vikten av att leken är en lärsituation och uppfattade att de kan väva ihop lek och samling genom till exempel gestaltande av en saga med mera. De betonade extra att det ska vara roligt på förskolan. Nedan följer Mias kommentar;

*-samlingen ska inte vara någon allvarsam och tråkig upplevelse, utan man ska ha roligt tillsammans. Då kan man väva in mycket annat lärande.*

Pedagogerna berättade att lärarna på skolan påpekat att de ibland uppfattade att barnen hade svårigheter att delta i skolans samlingar om de inte haft strukturerade samlingar på förskolan. Pedagogerna berättade att de skulle ha möte med berörda lärare på skolan om situationen men nämnde även att de ansåg att deras arbetssätt gav glada och harmoniska barn. Följande kommentar fick vi av Karin;

*-hos oss ska barn få vara barn, de hinner med att bli strukturerade under alla de åren de sedan ska gå i skolan.*

Sara uppfattade att samlingen var en viktig lärsituation utifrån trygghetsaspekten. Hon förklarade;

*-samling som rutin ger barnen, om den genomförs varje dag, en känsla av trygghet varpå de kan slappna av och börja avkoda andra sociala spelregler i gruppssammanhang.*

Brodin och Hylander (1998) påtalar att barnet som kan upplevas som inaktivt i själva verket kan vara väldigt nyfiken. De menar att barnet genom *ett storögt tittande*, kan ta in sin omgivning och när det känner sig tryggt samt när nyfikenheten tar överhand väljer att aktivt delta. Detta synsätt motsäger lite av vad som framkom ur vår analys då Lisa lyfte att;

*-en lyckad samling är när jag fått med mig barnen och en mindre lyckad är när jag inte lyckats fånga alla barn.*

Lisa uppfattade att om inte alla barnen var aktiva så var samlingen misslyckad. Hon tog inte hänsyn till att barnen kanske kände en osäkerhet inför aktiviteten, utan ansåg att hon då misslyckats att fånga barnets intresse.

#### **4. Barnens deltagande i planering och genomförande av samlingen**

I detta stycke redogörs för hur pedagogerna uppfattade att de valt att involvera barnen i sina planeringar av samlingen. Alla pedagogerna upplevde att de oftast försökte att lyssna till barnens intressen och önskningar när de planerade inför samlingen. Dock upplevde några av pedagogerna att de var mer styrda till läroplanen än några andra, i sin planering av samlingen. De pedagoger som upplevde sig styrda menade att de fick utgå från läroplanen och verksamhetsmål men ansåg att de bjöd in barnen att få ge förslag till deras planering.

##### **Kategori 4:1 Pedagogens planering**

Pedagogerna lyfte fram uppfattningen om att de vanligtvis arbetar med olika teman/projekt som de vill att barnen ska få insikt om. Några pedagoger upplevde att de gärna följde med barnen i deras tankebanor och diskussioner men att de (pedagogerna) gärna ville knyta åter till sin egen planering och utgångspunkt med varför de hade samlingen. Olofsson (2010) betonar att det krävs en god planering för barns delaktighet så de kan hitta sig en roll där de känner både tillhörighet och bekräftelse. Något som våra intervjuade pedagoger också poängterade var att det bör finnas någon form av tanke bakom samlingen. Olofsson (2010) lyfter vikten av



att inte blanda samman barns delaktighet med att se sig själv eller andra som en svag och otydlig ledare, det är viktigt att vara lyhörd för barnens reaktioner för att styra upplägget av samlingen.

#### **Kategori 4:2 Barnens delaktighet**

Utifrån vårt empiriska material såg vi att några pedagoger uppfattade en allt för styrd planering. Linda är av en annan uppfattning och motargumenterar;

*- det viktiga är att vi "sår frön" och sedan följer med barnen dit deras diskussioner för dem.*

Olofsson (2010) betonar att vikten inte ska ligga i att delta i samtalet utan kan ge och få bekräftelse genom att utföra sysslor eller annat utifrån sin egen förmåga. Detta lyfte några av pedagogerna då de ansåg att den som höll i till exempel sångsamlingen innan maten, kunde låta något av barnen få vara *hjälpfröken*. Att vara *hjälpfröken* enligt Åsas uppfattning handlar om att barnet bestämmer vilka sånger som gruppen ska sjunga, allt under överinseende av den ansvarige pedagogen.

### **Diskussion**

I detta avsnitt kommer vi diskutera vårt val av metod samt resultat utifrån vårt syfte och forskningsfråga samt delfrågor. Vi börjar resultatdiskussionen med att ge en kort sammanfattning av vår studies huvudsakliga resultat i förhållande till syfte.

#### **Metoddiskussion**

I detta avsnitt kommer vi diskutera vårt val av metod. Vi kommer även att presentera vilka problem som uppstod samt hur lämplig vi upplevde att vår metod var för vår studie.

När vi började samtala om hur vi skulle genomföra vår undersökning hade vi båda en vision om att både intervjua pedagoger samt genomföra observationer. På grund av den strama tidsramen fick vi välja bort observationerna. Utifrån vårt syfte upplevde vi att de genomförda intervjuerna varit lämplig som metod eftersom att det är pedagogernas uppfattningar vi varit intresserad av. För att inte ta för mycket tid från pedagogerna i verksamheterna valde vi att ställa korta frågor med möjligheter till öppna svar. Det positiva med det upplevde vi var att vi inte hade så mycket ovidkommande material, vilket vid själva analyserandet gjorde det lättarbetat vilket gav möjlighet att finna tydliga kategorier. Vi upplevde att pedagogerna efteråt var positiva till våra frågor, samt att de fick en möjlighet att se på något så vardagligt som samlingen på ett annat sätt än vad de brukar.

Vi vill påtala att vi inte upplevde att svaren påverkades på grund av vårt bekvämlighetsurval då pedagogerna deltog frivilligt. Vi valde visserligen ut vilka förskolor vi skulle besöka men de svar vi fick upplevde vi var personliga och inte tillrättalagda för att de kände oss sedan tidigare och visste att vi utbildade oss till pedagoger. Vi upplevde att könet hos våra intervjupersoner inte spelade någon roll, men givetvis hade det varit spännande att få en mans uppfattning, även om vi tror att uppfattningen och arbetssättet inte ligger i det biologiska könet utan kanske mer i den personliga värderingen.

## Resultatdiskussion

Vi kommer först inleda vår diskussion med en kort sammanfattning av vårt resultat. Därefter kommer vi presentera våra egna reflektioner om vår studie och tidigare forskningsresultat.

### Sammanfattning

Vårt syfte var att studera pedagogernas uppfattning av samlingen som ett pedagogiskt verktyg. Vi upplevde att de flesta inte hade reflekterat så mycket över hur de gjorde eller varför. De flesta uttryckte att samlingen var viktig, men inte som den enda lärsituationen på en dag utan, mer som en social interaktion. Detta kan härledas till viss del av Frøbels pedagogik där det anses att samlingen sågs en sorts uppfostran i så väl turtagning som att lyssna på sina medmänniskor. Enligt ett flertal pedagoger som vi har intervjuat kan en samling fylla ett flertal funktioner som kan handla om att en eller flera pedagoger sitter ned med barnen i ring och till exempel samtalar, sjunger eller gestaltar en saga.

Vi upplevde att vi fick utförliga svar på våra frågor och att svaren kan ge ny kunskap om hur föränderlig samlingen är och har varit sedan Frøbels tid. Våra pedagoger framhöll att de uppfattade det som att samlingen ändrat karaktär sedan de började arbeta som forskollärare.

### Pedagogen och miljön

Ett flertal pedagoger hade uppfattningen att miljön har stor betydelse för barngruppen. De poängterade att sammansättningen av barngruppen och antal barn var av betydelse för att få en homogen grupp. Samlingarna skiljde sig åt på de olika avdelningarna, som vi besökte. Några pedagoger förespråkade att det skulle vara *en* pedagog som skulle leda samlingen medan andra pedagoger upplevde att det blev en bättre lärsituation för barnen om de var *två* pedagoger. Pedagogerna upplevde att samlingarna kunde se olika ut beroende på om samlingen genomfördes med så lite störningsmoment som möjligt. De upplevde att störningsmomenten kunde vara att det fanns leksaker som intresserade barnen eller om telefonen ringde. Några pedagoger upplevde däremot att miljön inte hade någon inverkan på samlingen. De upplevde att det inte spelade någon roll om de var *en* eller *två* pedagoger på samlingen och att det inte alls handlade om att det var störningsmoment som distraherade barnen, utan att det berodde på om de som pedagoger hade ett bra engagemang samt om de gjort ett bra upplägg. Vi tolkar det här utifrån tidigare forskning att det finns ett samband mellan *de tre pedagogerna*, vilket inom Reggio Emilia handlar om miljön, pedagogen och barngruppen.

### Form

Pedagogernas uppfattning var att de fanns olika former av samlingar, traditionell samt spontan. Flera av pedagogerna upplevde att samlingarna var under en föränderlig tid. De menade att de frångick traditionella samlingar till att genomföra spontansamlingar. Traditionella samlingar genomfördes enligt pedagogerna vid några tillfällen i veckan medan spontansamlingar genomfördes dagligen och fängade lärandet i stunden. Vi tolkar det som att genom att frångå en så kallad traditionell samling där Rubinsten Reichs (1996) lyfter att det kan finnas olika former av samtal, nu kan ge ett mer *äkta samtal*. Vi upplevde att pedagogerna nu hellre eftersträvar ett *äkta samtal* framför ett *förhör*.

## Lärsituation

Pedagogerna argumenterade för oss vid ett flertal tillfällen att det var av vikt att se samlingen som en lärsituation. De upplevde att samlingen kan vara fostrande där barnen får möjlighet att lära sig det sociala samspelet. Pedagogerna menar att de idag har ändrat sitt handlande och är mer lyhörda på både barnen och omgivningen än tidigare. Som vi uppfattar det har pedagogerna ändrat sitt tänkande när det gäller att planera till exempel ett temaarbete. Om vi ser tillbaka på deras beskrivning av talgoxen och ekorren upplevde pedagogerna att de ändrat sitt synsätt angående det som lärtillfälle. De menade att fokus låg på vad de själva planerat istället för att fånga lärandet som erbjöds. Deras uppfattning var att det nu ger en bättre lärandemiljö när de fångar lärandet i stunden. Vi tolkar utifrån det Lillemyr (2002) skriver att det är viktigt att skapa en motivation för barnet för att väcka deras intresset att lära sig.

## Barnens delaktighet

Pedagogerna upplevde att barnen var delaktiga i många beslut som togs på förskolorna. De argumenterade för att de gärna sådde en tanke hos barnen och sedan följde med dem i deras diskussioner. De uppfattade att det blev bra diskussioner och lärsituationer när barnen själva förde diskussionerna och styrde samtalet i samlingen. Vid några tillfällen fick barnen vara *hjälpklärare* i samlingen. Pedagogerna upplevde samlingen som ett bra verktyg där barnet omedvetet övades att tala inför grupp. De menade att om barnen själva fick leda samlingen stärktes de ytterligare i att bli självständiga. Utifrån Olofssons (2010) påtalande om att det är av vikt att pedagogen finns som stöd för barnet i samlingen, tolkar vi det som att de intervjuade pedagogerna ger barnen möjlighet till delaktighet. Olofsson poängterade även att pedagogen ska våga bjuda in barnen och se det som en möjlighet till en bra diskussion. Vi uppfattar det som att våra intervjuade pedagoger gärna bjuder in barnen i planerandet av samlingen.

## Reflektioner

Utifrån vår analys av det empiriska materialet upplevde vi att vi kunde dela in det i kategorier. Flera pedagoger poängterade att det är av vikt att fånga barnen i stunden. Vi upplevde att alla uppfattade att lärandet sker under hela dagen även om inte alla uttryckte sig med exakt de orden. Vygotskij (1999) betonar att kollektivt samspel och samarbete är väsentligt för barns lärande och utveckling. Åberg och Lenz Taguchi (2005) poängterar vikten av att både se och förmedla barnens egna kunskaper för att ge dem en bra utveckling. Vi upplever, i likhet med våra pedagoger, att samlingen kan vara en lärsituation men som inte behöver vara styrt till ett tillfälle utan kan ske i stunden. Vi uppfattar utifrån de intervjuade pedagogerna, att barnen bör bjudas in till planeringen av samlingen för att de ska ges möjlighet till att påverka sin arena vilket därmed gör dem delaktiga. Detta kan stärka dem till att ta egna initiativ samt deras självkänsla. Som vi tidigare presenterat så upplevde de flesta av våra intervjuade pedagoger att de gärna avstår den traditionella samlingen och hellre fångar aktuella situationer.

Pedagogerna uppfattade att de kunde genomföra spontansamlingar som inte krävde någon planering. Vi upplevde en motsättning i att de först ansåg att de inte var fria i sin planering samtidigt som de sedan nämnde att de ofta genomförde spontansamlingar. Halldén (2003) poängterar att;

Vikten av ett barnperspektiv och vikten av att söka efter barns perspektiv kan således diskuteras i relation till barnkonventionen och dess markering av barns rättigheter vilket knyter till en syn på barnet som autonom individ (s.6).

Enligt Pramling Samuelsson och Mauritzson (1997) höjer pedagogen nivån på aktiviteten när samspel sker direkt med barnet. Ett socialt samspel och lärande sker då alla barn och vuxna är samlade (Davidsson 2000; Markström 2005). Olofsson (2010) belyser att småmöten, som hon vill kalla dem, är bäst vid så kallat temaarbete. Vi tolkar utifrån detta att temaarbete kräver mer bakomliggande planering, även om den genomförs spontant när barnen visar sig vara mogna för kunskapen. Vi upplevde även att barnen kan involveras i planeringen genom att få komma med egna idéer till eventuellt tema och dess innehåll.

Genom vår analys framkom det att de tillfrågade pedagogerna idag inte använder sig av något fiktivt material i samlingen. Återknyter vi det till pedagogernas påtalande om de idag lär barnen tvätta händerna i handfatet på toaletten istället för i en balja på golvet i lekrummet, tolkar vi det som att de vill att barnen ska lära sig hur det är i verkligheten. Davidsson (2008) befäste vår tolkning genom sin beskrivning av att fler forskare menar att det är viktigt att känna till rummets eventuella regler. För en pedagog är det viktigt att ge barnen en möjlighet till att utvecklas genom att lära dem grundläggande begrepp och en social kompetens. Den sociala kunskapen är olika beroende på kultur och vilka utmaningar som ställs. Även inom Montessoripedagogiken har de använt sig av vissa mallar för hur man, till exempel håller upp vatten för att tydliggöra för barnen hur och i vilken ordning det görs (Sjöblom 1995; Vedeler 2009). Flera av våra intervjupersoner har ihärdigt påtalat att de upplever att samlingen inte är den enda lärsituationen. Williams (2006) menar att barn lär av varandra, samt imiterar varandra och gärna förmedlar sin kunskap till yngre kamrater i gruppen. Vygotskij (1999) framhöll att barn lär sig genom att samarbeta med, handledas av och imitera någon som är mer kunnig. Det är av stor vikt att barnen förstår meningen av varför något är på ett visst sätt. Det erfodrar att barnen tillåts undersöka och utforska för att själva kunna skapa sig teorier i sin egen takt. För att barnen ska förstå varför skolan anser det vara av vikt att samlingar genomförs på ett visst vis kan förskolan hjälpa till med att introducera dem i skolvärlden genom strukturerade samlingar (Benn 2003). Detta var något som en förskola och skola skulle samtala om då skolan ansåg att barnen hade svårt med anpassningen till skolan och samlingarna då de inte blivit vana från förskolan med att sitta med i traditionella samlingar.

Pedagogerna hade många bra förklaringar till sina åsikter varför de arbetade som de gjorde. De tre olika uppfattningarna pedagogerna lyfte som arbetsätt för att genomföra en samling utgick från att göra verksamheten så effektiv och trygg för barnen som möjligt. Arbetsätten de lyfte var *en* eller *två* pedagoger närvarande i samlingen, samt hur de som pedagoger fångade barnen. Pedagogerna argumenterade för att de som inte var deltagande i samlingen fick ta hand om dukningen. Detta stärks av Ekströms (2007) påvisande att han sett i sin forskning att samlingen är en vardaglig förekommande ritual som förekommer i olika varianter före lunch. Pedagogerna lyfte aspekten med valet av tiden innan lunchen då de upplevde att samlingen gav barnen chansen att varva ned efter utevistelsen. De upplevde att det gav en lugnare måltid.

Enligt tidigare forskare genomförs samlingen oftast på samma tid innan lunch och på samma sätt för att skapa en trygghet. Samlingen skulle enligt forskarna ses som ett lärtillfälle där barnen skulle lära sig dagens datum, månad samt namnsdag (Rubinsten Reich 1996; Ekström 2007; Simeonsdotter Svensson 2009). Enligt flertalet av pedagogerna genomfördes spontana samlingar under hela dagen men en planerad samling kunde enligt dem ligga innan lunch. Att den dagliga samlingen innan lunch skulle se ut på samma sätt var inget de poängterade. Någon pedagog lyfte genom sin uppfattning vikten av att samling som rutin kan stärka barnen i deras trygghet i verksamheten. Olofsson (2010) påpekade att barn kan känna trygghet i

rutiner till en viss grad. Hon menar att för att väcka barnens nyfikenhet krävs dock att samlingsrutinerna inte ser likadana ut varje dag. Våra informanter lyfte inte det som forskarna påtalat var en rutin av samlingen så som dagens datum med mera. Dock uppfattar vi en likhet med att genomföra samling som rutin för att stärka barnens trygghet.

Våra informanter lyfte miljön runt samlingen. De påtalade att barnen i samlingen kunde bli störda av leksaker som fanns i deras närmiljö, eller andra pågående aktiviteter i angränsande rum. Sandberg och Vuorinen (2008) lyfter att förskolans miljö "kan stimulera eller försvåra lek" (s. 24). Det stärker pedagogernas uppfattning om att eventuella leksaker eller andra distraktionsföremål stör barnen om pedagogerna vill fånga dem i en samling. Några pedagoger lyfte uppfattningen att om de var ensamma i samlingen och blev störda, kunde den *röda tråden* tappas bort. De upplevde att det då blev svårt för dem att fånga barnens intresse igen. Enligt Pramling Samuelsson och Sheridan (2006) ska barns lärande i förskolan främst handla om att de ska få möjlighet att utveckla en bred social kompetens. Detta ska inkludera en förståelse för olika fenomen med en lust och tilltro till sin egen förmåga att lära. De poängterar att det är upp till pedagogen och barnens tidigare erfarenheter och intressen att bestämma hur de ska förhålla sig till innehållet så att de fångar barnens förståelse och utveckling i samlingen. Detta upplever vi stärker våra informanters resonemang då de menade att miljön spelade mindre roll om de som pedagoger är intressanta.

## **Slutsats**

Utifrån vår forskningsfråga, vilken var; *Hur uppfattar pedagoger samlingen i förskolan?* vill vi avsluta med denna slutsats om hur vi upplever det.

När vi började vår undersökning var vi inställda på att samlingen var något av en *helig* aktivitet inom verksamheten. Det vi upplevde genom vår analys av vårt material var att synen på samlingen har förändrats. Rubinstein Reich (1996) framhåller vikten av samlingen i sin avhandling liksom mycket av den litteratur vi sett genom vår undersökning. Sett till Rubinstein Reichs avhandling går det inte att bortse från det faktum att samlingen har förändrats och att pedagogerna i dag arbetar på andra sätt än då hennes avhandling publicerades, vilket våra informanter gjort oss uppmärksammade på.

Som vi tidigare nämnt så finns inte samlingen som begrepp med i Lpfö 98 (2010). Vi tolkar det som att det ger en valfrihet hos pedagogen och verksamheten att skapa sig en egen definition av betydelsen för en eventuell samlings vara eller inte vara. Inför vår kommande yrkesutövning upplever vi att vår studie öppnar för nya möjligheter genom insikten i att samlingen inom verksamheterna är under förändring. Denna insikt ger oss som nyexaminerade pedagoger en möjlighet till att bidra med ett nytänkande inom verksamhetens förändringsarbete. Utifrån våra pedagogers uppfattningar lyfter de att när de själva ser i backspeglarna upplever de nu att samlingen har förändrats och att de idag ger barnen en bättre chans till lärande, genom att fånga lärandet i stunden.

## **Förslag till fortsatt forskning**

Under denna rubrik kommer vi presentera de svar vi fick genom intervjuerna samt tankar som kommit upp när vi arbetat med denna uppsats som vi anser skulle kunna vara intressant att studera vidare om. Utifrån de variationer av uppfattningar som vi har fått fram i vårt resultat

skulle det vara intressant att undersöka hur vanliga dessa uppfattningar är i ett större statistiskt representativt material. Det skulle även vara intressant att undersöka om övergången mellan förskola och skola blir enklare för barnet om hen endast haft traditionella eller spontana samlingar? Eftersom vi i vår undersökning inte har utgått från ett barnperspektiv eller ett barns perspektiv skulle det vara intressant att undersöka hur barnen skulle uppfatta samlingen som fenomen i förskolan. Vi upplever även att det skulle vara intressant att undersöka skillanden mellan en eller två verksamma pedagoger i samlingens på förskolan. Spelar mognaden hos barnet någon roll för att samlingen ska bli lyckad. Och vem som kan bedöma om samlingen är lyckad eller misslyckad. Något vi inte lyft i vår undersökning var hur genus hos barnen eventuellt spelar roll i samlingen. Och i så fall på vilket vis?

## Referenser

Andersson, B-E. (2001). *Visionärerna*. Jönköping: Brain Books

Alexandersson, M. (1994). Den fenomenografiska forskningsansatsens fokus. I B Starrin & P-G Svensson (Red) (1994). *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. Lund: Studentlitteratur. S. 111-138

Benn, S. (2003). Att upptäcka barns lärandeprocess. I E. Johansson. & I. Pramling Samuelsson. (red.). *Förskolan: barns första skola!*. Lund: Studentlitteratur

Brodin, M. & Hylander, I. (1998). *Att bli sig själv: Daniel Sterns teori i förskolans vardag*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.

Claesson, S. (2007). *Spår av teorier i praktiken: några skolexempel*. (2., [utökade] uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Davidsson, B. (2008) Skolans olika rum och platser sett ur ett barns perspektiv. I J.Brodin & A. Sandberg. *Miljöer för lek, lärande och samspel*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Eagle, S. (2012). Learning in the early years: Social interactions around picturebooks, puzzles and digital technologies. *Computers & Education*, 59, 38–49  
doi: 10.1016/j.compedu.2011.10.013

Ekström, K. (2007). *Förskolans pedagogiska praktik: ett verksamhetsperspektiv*. Diss. Umeå : Umeå universitet, 2007. Umeå.

Gedin, M. (1995). Barnet är mänsklighetens andra pol- om montessoripedagogiken. I M. Gedin & Y. Sjöblom *Från Fröbels gåvor till Reggios regnbåge: [om alternativ före skolan]*. (1. uppl.) Stockholm: Bonnier utbildning.

Gillberg C. (2009). *Transformativa kunskapsprocesser för verksamhetsutveckling : en feministisk aktionsforskningsstudie i förskolan*. Växjö: Växjö University Press.

Granberg, A. (1999). *Småbarnsmetodik*. Stockholm: Liber.

Gunnarsson, B. (1995). *En annorlunda skolverklighet: [elevers upplevelser av traditionell och alternativ skolmiljö]*. Diss. Lund : Univ.. Stockholm.

Hatje, A. (1999). *Från treklang till triangeldrama: barnträdgården som ett kvinnligt samhällsprojekt under 1880-1940-talen*. Lund: Historiska media.

Johansson E. & Pramling Samuelsson I. (2006). *Lek och läroplan, möte mellan barn och lärare i förskola och skola*, Göteborg: Göteborgs universitet.

Johansson, J. (1995). En introduktion till Fröbel. I Fröbel, Friedrich *Människans fostran*. Lund: Studentlitteratur.

Johansson, K. (1999). *Konstruktivism i distansutbildning: studerandes uppfattningar om konstruktivistiskt lärande*. Diss. Umeå : Univ., 1999. Umeå.

Jonstoj, T & Tolgraven, Å. (2001). *Hundra sätt att tänka*. Växjö: Davidssons Tryckeri AB genom Tryckpartner AB.

- Justesen, L. & Mik-Meyer, N. (2011). *Kvalitativa metoder: från vetenskapsteori till praktik*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur
- Karlsson, R. (2009). *Demokratiska värden i förskolebarns vardag*. Göteborg: göteborgs universitet ISBN 978-91-7346-656-1.
- Kihlström, S. (1998). *Förskollärare: om yrkets pedagogiska innehåll*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun* Lund: Studentlitteratur.
- Larsson, S. (1986). *Kvalitativ analys: exemplet fenomenografi*. Lund: Studentlitteratur.
- Lenz Taguchi, H. (1997). *Varför pedagogisk dokumentation?: om barnsyn, kunskapssyn och ett förändrat förhållningssätt till förskolans arbete*. Stockholm: HLS
- Lillemyr, O. (2002). *Lek - upplevelse - lärande i förskola och skola*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.
- Lindqvist, G. (1989). *Från fakta till fantasi: om temaarbete utifrån skapande ämnen och lek*. Lund: Studentlitteratur.
- Markström, A-M. (2005). *Förskolan som normaliseringspraktik – en etnografisk studie*. Linköping Studies in Pedagogic Practices No 1. Linköpings universitet, Department of Educational Sciences. Linköping.
- Mosley, J. (1996). *Quality circle time in the primary classroom*. Wisbech: LDA
- Olofsson, B. (2010). *Meningsfull samling i förskolan*. Stockholm: Lärarförbundets förlag.
- Pramling Samuelsson, I., & Mauritzson U. (1997). *Att lära som sexåring. En kunskapsöversikt*. Skolverket.
- Pramling Samuelsson, I. & Sheridan, S. (2006). *Lärandets grogrund: perspektiv och förhållningssätt i förskolans läroplan*. (2. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Rubinstein Reich, L. (1996). *Samling i förskolan*. Lund: Studentlitteratur
- Sandberg, J. & Vuorinen, T. (2008) Barndomens lekmiljöer - förr och nu. I J. Brodin, & A. Sandberg. *Miljöer för lek, lärande och samspel*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Signert, K. (2000). *Maria Montessori - Anteckningar ur ett liv*. Lund: Studentlitteratur
- Simmons-Christenson, G. (1997). *Förskolepedagogikens historia*. (4., omarb. och utvidgade utg.) Stockholm: Natur och kultur.
- Simeonsdotter Svensson, A. (2009). *Den pedagogiska samlingen i förskoleklassen: Barns olika sätt att erfara och hantera svårigheter*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet, 2009.
- Sjöberg K. (2008). Forskaren och fältet. I D. Wästerfors & K. Sjöberg (red.) *Uppdrag: Forskning: konsten att genomföra kvalitativa studier*. Malmö: Liber



Sjöblom, Y. (1995). Waldorfpedagogiken i förskolan. I M. Gedin & Y. Sjöblom *Från Frøbels gåvor till Reggios regnbåge: [om alternativ före skolan]*. (1. uppl.) Stockholm: Bonnier utbildning.

Sjöström, Björn & Dahlgren, Lars Ove (2002) Applying phenomenography in nursing research. *Journal of Advanced Nursing*, 40(3), 339-345.

Skolverket (2010). *Läroplan för förskolan. Lpfö 98*. Stockholm: Fritzes.

Stukát, S. (1993). *Statistikens grunder*. Lund: Studentlitteratur.

Stukát, S. (1998). *Lärares planering under och efter utbildningen*. Göteborg studies in educational sciences 121. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Stukát, S. (2008). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Svenning C. & Svenning M. (1979). *Daghemmen, jämlikheten och klassamhället*. Lund: Liber läromedel.

Trost, J. & Hultåker, O. (2007). *Enkätboken*. (3., [rev.och utök.] uppl.) Lund: Studentlitteratur

Uljens, M. (1989). *Fenomenografi – forskning om uppfattningar*. Lund: Studentlitteratur.

Vedeler, L. (2009). *Social kompetens i barngrupper*. Malmö: Gleerups.

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

Vygotskij, L. S. (1999). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.

Wallin, K. (1996). *Reggio Emilia och de hundra språken*. Stockholm: Liber

Williams, P., Sheridan, S & Pramling Samuelsson I. (2001). *Barns samlärande – en forskningsöversikt*. Stockholm: Fritzes.

Williams, P. (2006). *När barn lär av varandra: samlärande i praktiken*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.

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

#### **Webben:**

Halldén, G. (2003). *Pedagogisk forskning i Sverige 2003 Årg 8 nr 1-2 2 s 12-23 ISSN 1401-6788*. Tillgänglig på: <http://www.ped.gu.se/biorn/journal/pedfo/pdf-filer/hallden.pdf> Hämtad 2012-11-27

Pramling Samuelsson, I & Sheridan, S. (2003) *Pedagogisk Forskning i Sverige 2003 årg 8 nr 1-2 s 70-84 issn 1401-6788* Tillgänglig: <http://www.ped.gu.se/pedfo/pdf-filer/pramsher.pdf> Hämtad 2013-01-20

Staffan Larsson, Om kvalitet i kvalitativa studier., 2005, Nordisk Pedagogik, (25), 1, 16-35. Postprint available at: Linköping University Electronic Press  
<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:liu:diva-24757> Hämtad 2013-01-26

Samling. *Nationalencyklopedin*

Tillgänglig på: <http://www.ne.se/gemensam-samling> Hämtad 2012-11-28

Skolverket. *Dokumentationskrav höjer förskolläraernas status*

Tillgänglig på:

<http://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/omraden/2.5944/artikelarkiv/dokumentationskrav-hojer-forskollaraernas-status-1.177763> Hämtad 2012-12-11

## **Bilaga 1**

### **Bakgrundsfrågor**

- Hur länge har du arbetat som förskollärare?
- Har du någon “nyare” vidareutbildning?

- 1. Kan du förklara vad en samling är för dig**
- 2. Om du fick helt fria händer hur skulle du vilja göra då?**
- 3. Berätta om den senaste samlingen du höll i?**
  - a. Var den planerad?
  - b. Eller spontan?
  - c. Vad tror du barnen fick med sig?
- 4. Har ni samling som rutin varje dag?**
- 5. Ungefär när på dagen har ni samlingen?**
  - a. Finns det någon tanke med den tiden?
- 6. Hur många pedagoger brukar medverka vid samlingen?**
- 7. Hur väljer du ditt ämne till samlingen?**
- 8. Hur mycket lyssnar du till barnens intressen inför din tänkta samling?**
- 9. Hur styrd är du till din tänkta planering?**
- 10. Anser du att förberedelser har någon betydelse till att samlingen ska bli lyckad/misslyckad?**
  - a. Vad är det som gör att samlingen blir lyckad/misslyckad aktivitet?
- 11. Hur påverkas samlingen av barngruppens storlek och sammansättning?**
- 12. Spelar miljön roll för en lyckad samling?**
- 13. Har du något mer du vill göra oss uppmärksam/tillägga på angående det vi diskuterat**