



Pedagogers förhållningssätt till barns lärprocesser

- En kvalitativ undersökning

Lina Johansson

Emma Åsberg

**Examensarbete 15 p
Utbildningsvetenskap 61- 90 p
Läroprogrammet
Institutionen för individ och samhälle
Höstterminen 2013**

Högskolan Väst
Institutionen för individ och samhälle
461 86 Trollhättan
Tel 0520-22 30 00 Fax 0520-22 30 99
www.hv.se

Arbetets art: Examensarbete 15 hp, Lärarprogrammet

Titel: Pedagogers förhållningssätt till barns lärprocesser

Engelsk titel: Teacher's attitudes to children's learning processes

Sidantal: 42

Författare: Lina Johansson och Emma Åsberg

Examinator: Monica Reichenberg

Datum: januari 2014

Sammanfattning

Bakgrund: Inspirationen till vårt valda ämne fann vi genom våra personliga erfarenheter från våra studier vid högskolan och från de VFU (verksamhetsförlagd utbildning) -tillfällen vi haft, då vi båda upplevt hur skilda pedagogiska förhållningssätt påverkar barns lärande. Genom teoretiska utgångspunkter som Vygotskijs sociokulturella syn på barns lärande och Reggio Emilia filosofins tankar om det kompetenta barnet har vi jämfört hur pedagogiska förhållningssätt kan påverka barns lärprocesser.

Syfte: Syftet med vår undersökning är att synliggöra och jämföra hur olika pedagogiska förhållningssätt påverkar barns lärprocesser. Syftet med att genomföra undersökningar kopplade till en viss situation (matsituation) är att tydligare kunna urskilja olika pedagogiska förhållningssätt. Våra frågeställningar för undersökningen är: Hur framträder de pedagogiska förhållningssätten i de undersökta förskolorna? I vad mån bidrar pedagogernas förhållningssätt till att utveckla respektive hämma barns lärprocesser? Hur uttrycker pedagogerna relationen mellan miljön i förskolan och barns lärprocesser?

Metod: Vi har genom kvalitativ metod och med utgångspunkt i tidigare forskning, vårt syfte och våra frågeställningar genomfört nio semistrukturerade intervjuer vid tre olika förskolor samt en observation vid varje förskola. Vårt val av metoder grundar sig i att vi ville ha möjlighet att jämföra det som framkom i intervjuerna med det vi såg vid observationerna, för att få en så tydlig bild av pedagogernas förhållningssätt som möjligt. I våra intervjuer och observationer har fokus endast legat på pedagoger och deras förhållningssätt, inte på barn.

Resultat: Vi har med utgångspunkt i de fem huvudfrågor vi använde vid intervjuerna, som utformats utifrån vårt syfte och våra frågeställningar, valt att dela upp de delar av resultaten från de genomförda intervjuerna som vi ansett vara relevant för vår undersökning. Det mest framträdande i våra intervjuer var pedagogers barnsyn och tilliten till barns kunnande. Varje avsnitt avslutas med en sammanfattande analys. Vi redovisar sedan för de tre observationer vi genomfört i de olika förskolorna. Observationerna redovisas med stöd i de tillhörande intervju svaren från respektive förskola, i vilka vi kunnat se att pedagogernas förhållningssätt till stor del stämde överens med hur de sade förhålla sig till barns lärprocesser. Avslutningsvis redovisar vi en sammanfattande analys av samtliga observationer.

Förord

Under tre och ett halvt år har vi som skrivit denna kvalitativa undersökning, Lina Johansson och Emma Åsberg, haft ett gott samarbete under vår utbildning vid Högskolan väst i Trollhättan. Vi har båda läst lärarutbildningen med inriktning mot förskola och förskoleklass 0-6 år vid institutionen individ och samhälle. Eftersom vi haft ett väl fungerande samarbete genom vår utbildningstid och har stor respekt för varandras kunskaper och tankar kändes beslutet att skriva examensarbetet tillsammans självklart.

Under utbildningens VFU har vi varit verksamma i samma förskola men på olika avdelningar. Våra erfarenheter under dessa perioder har lett oss fram till den undersökning vi genomfört. Vi har genom reflektion och diskussion många gånger upplevt att pedagogerna på våra respektive avdelningar haft ett liknande förhållningssätt till barns lärprocesser och valde därför att undersöka om det kan skilja sig mellan olika verksamheter.

Avslutningsvis vill vi rikta ett stort tack de pedagoger som ställt upp och delgivit oss sina personliga tankar vid intervjuer och observationer. Utan deras medverkande hade vår undersökning inte varit genomförbar. Vi vill även tacka vår handledare Eva Åhlund Ask för konstruktiv kritik, vägledning och hjälp under arbetets gång. Slutligen vill vi tacka våra familjer och vänner som har haft tålamod och överseende med oss under denna intensiva tid.

Lina och Emma

Innehållsförteckning

1	Inledning	1
2	Syfte.....	2
2.1	Frågeställningar	2
3	Forskningsbakgrund.....	3
3.1	Synen på barn och förskolan ur ett historiskt perspektiv.....	3
3.2	Förskolan som arena för barns läroprocesser	4
3.3	Pedagogers betydelse för barns läroprocesser	4
4	Teoretiska utgångspunkter	6
4.1	Sociokulturellt perspektiv.....	6
4.2	Reggio Emilia.....	7
5	Metod	9
5.1	Metodval.....	9
5.1.1	Semistrukturerad intervju	9
5.1.2	Observation	10
5.2	Urval.....	10
5.3	Dataproduktion och bearbetning av data.....	11
5.4	Etiska ställningstaganden	11
5.4.1	Informationskravet	12
5.4.2	Samtyckeskravet.....	12
5.4.3	Konfidentialitetskravet	12
5.4.4	Nyttjandekravet	12
5.4.5	Ekologisk och förståndets etik.....	12
5.5	Validitet och reliabilitet.....	13
6	Resultat	13
6.1	Resultat och analys av intervjuer:.....	14
6.2	Resultat av observationer	21
6.2.1	Observation 1. Gitarrens förskola.....	21
6.2.2	Observation 2. Fiolens förskola.....	22
6.2.3	Observation 3. Pianots förskola.....	22
7	Diskussion	23
7.1	Sammanfattning av undersökningens huvudsakliga resultat i förhållande till syfte och frågeställningar.....	23
7.1.1	Barnsyn.....	24
7.1.2	Förskolan som arena.....	25
7.1.3	Pedagogens roll	26

7.2	Metoddiskussion.....	27
7.3	Vidare forskning.....	28
8	Referenslista	29
9	Bilagor	32

1 Inledning

I dagens samhälle i Sverige finns det en mångfald förskolor som alla bedrivs på olika sätt. Det finns kommunala, privata och föräldrakooperativt styrda förskolor. I den kommun vi utgår från i vår undersökning är de två vanligaste förskoleformerna kommunala respektive privata, därför kommer vår undersökning att utföras i just dessa två former av förskolor.

Under de år vi studerat tillsammans har det succesivt vuxit fram funderingar kring hur pedagogers förhållningssätt påverkar barns lärprocesser. Vi vill redan här förtydliga att ordet pedagog/pedagoger i vår text betyder en person med förskolläraryrket. Studietiden har gett oss en tydlig inblick i olika pedagogiker. Dessa pedagogiker har gett oss en förståelse för hur stor inverkan pedagogers förhållningssätt till barn och barns lärprocesser har på hur barn lär och tillåts att påverka sin omgivning på förskolan. Vi har båda, under utbildningens gång, haft VFU på avdelningar inom förskolan som varit av mer traditionell karaktär. Med traditionell karaktär menar vi att den pedagogik som genomsyrar arbetet på avdelningarna inte känns pedagogiskt uppdaterad och antyder en barnsyn där barnet ses som ett kärl att fylla med kunskap. Eftersom vi själva genom vår utbildning ständigt tagit del av den kraftigt framväxande Reggio Emiliapedagogiken som förespråkar en syn på barnet som kompetent och medskapande till sin kunskap, har ett intresse vuxit fram hos oss att ta reda på hur pedagoger med utgångspunkt i olika pedagogiska förhållningssätt påverkar barns lärprocesser.

Det finns en tudelad uppfattning i samhället om förskolan som en förvaringsplats för föräldrar att lämna sina barn medan de till exempel arbetar och som en pedagogisk verksamhet (Nilsson, 2003). Uppfattningen om förskolan som en förvaringsplats tror vi lever kvar till stor del på grund av den traditionella pedagogikens förhållningssätt och metodik som vi inte anser arbetade efter eller använde sig av t.ex. styrdokument på samma vis som det görs idag. I vår undersökning kommer vi att ifrågasätta och synliggöra denna allmänna uppfattning som existerar i samhället i kontrast till de mer nutida pedagogiska förhållningssätten för att kunna motverka de uppfattningar som lever kvar och påverkar många förskolors status.

Vi har under arbetets gång haft en jämn arbetsfördelning genom att vi tillsammans ständigt har fört diskussioner och reflekterat vilket har bidragit till utvecklingen av vår undersökning.

2 Syfte

Vårt syfte är att synliggöra och jämföra hur pedagogers förhållningssätt påverkar barns lärprocesser. Med lärprocesser menar vi hur barn lär och inhämtar kunskap och vi vill i vår undersökning synliggöra hur pedagoger förhåller sig till olika sätt att se till hur barn kunskapar och lär. Vår undersökning syftar till att synliggöra och jämföra hur pedagoger i teorin talar om och förklarar hur de arbetar men även hur de praktiserar sitt förhållningssätt i verksamheten. Vi har i vår undersökning valt att fokusera på att synliggöra och jämföra pedagogernas förhållningssätt vid en matsituation i respektive förskola.

2.1 *Frågeställningar*

- Hur framträder de pedagogiska förhållningssätten i de undersökta förskolorna?
- I vad mån bidrar pedagogernas förhållningssätt till att utveckla respektive hämma barns lärprocesser?
- Hur uttrycker pedagogerna relationen mellan miljön i förskolan och barns lärprocesser?

3 Forskningsbakgrund

I detta kapitel kommer vi, mot bakgrund av tidigare forskning, redogöra för de frågor vi finner relevanta till vårt valda ämne. Vi kommer att skildra följande områden: synen på barn och förskolan ur ett historiskt perspektiv, förskolan som arena för barns lärprocesser samt pedagogers betydelse för barns lärprocesser. Dessa områden anser vi vara nödvändiga att belysa för att synliggöra vad vi menar är olika avgörande faktorer för barns lärprocesser.

3.1 Synen på barn och förskolan ur ett historiskt perspektiv

I en studie som gjorts om dåtidens barnkrubbor, som senare utvecklades till daghem, kan man läsa om hur den tidigare synen på barn som tillsyns- och omsorgskrävande var den mest framträdande. Barnet sågs inte som en lärande individ och därmed uteblev även kraven på, den idag självklara, pedagogiska professionalismen (Åkesson, 2009). I Statens offentliga utredningar (SOU, 1951:15) kan man läsa om hur de olika institutionella formerna barnkrubba och barnträdgård fick sina specifika benämningar beroende av hur pedagogiken motiverades. Institutionella former som ovan angivna motiverades vara antingen vårdbetonade eller pedagogiskt motiverade. Användandet av barnkrubbor syftade från början till att hjälpa barn som kom från utsatta hemförhållanden (Åkesson, 2009). Barnträdgården var den mest pedagogiskt inspirerade institutionen och för att få behörighet att arbeta som barnträdgårdslärlarinna (dåtidens benämning av förskollärare) behövdes utbildning. För att bli utbildad barnträdgårdslärlarinna krävdes en tvåårig utbildning som innebar deltagande vid förskoleseminarier samt ett intyg från en legitimerad läkare som bland annat intygade att *... sökande är fri från sådan sjukdom eller så beskaffat lyte, som kan utgöra hinder för framgångsrikt bedrivande av arbetet vid seminariet...* (SOU, 1951:15, s. 337).

I SOU (1970:22) diskuterades utbildningsområdets utveckling och vikten av att området utvecklades. I rapporten lades stor vikt vid progressionen av utvecklingsarbetet och förståelsen för att arbetsformerna och de metoder man tidigare använt sig av stod inför en förändring. De nya arbetsformerna fokuserades dels på elevers enskilda behov men även på hur de tillgängliga resurserna användes på ett mer adekvat vis. Redan 1967 lyftes ett förslag fram om fortsatt utveckling inom skolan vilket förutsatte att lärarhögskolorna skulle ha en vetenskaplig institution för pedagogik. Hur detta förslag har påverkat dagens pedagoger och deras arbete kommer vi att återkomma till senare i vår text. Utbildningsdepartementet som är en del av skolverket och ansvariga för utbildningsfrågor, kom 1998 med ett förslag om en läroplan för förskolan – Lpfö 98 (Korpi, 2006). Detta förslag trädde i kraft samma år och förskolan blev därmed en del av skolverket.

I kontrast till denna äldre syn har det med tiden vuxit fram en syn som har starkt fokus på barnet som lärande och medskapare av sin kunskap. Därmed menas inte att förskolan endast syftar till att vara pedagogisk utan att det idag läggs stor vikt vid att såväl omsorg som pedagogik genomsyrar all verksamhet i förskolan (Halldén, 2001). Det har under lång tid pågått en strävan i såväl utredningar som målformuleringar att häva den tudelade bild där synen på förskolans huvudsakliga syfte var att vara omsorgsfull eller pedagogisk – till att se förskolan som en verksamhet som genomsyras av båda dessa delar (Halldén, a.a.). I Läroplan för förskolan 98, Lpfö 98 kan man läsa om hur barnet och barnets behov ska präglade verksamheten. *Verksamheten ska utgå från en helhetssyn på barnet och barnets behov och utformas så att omsorg, utveckling och lärande bildar en helhet* (Skolverket 2010, s.5). Den pedagogiska forskningen under de senaste 20 åren har på ett övertygande sätt visat att en individ måste vara engagerad och delaktig

i det som hon studerar för att över huvud taget lära sig någonting i en mer djupgående mening, och för att kunskaperna ska bli bestående (SOU 1997:21).

3.2 Förskolan som arena för barns lärprocesser

Förskolans arena – dess innehåll, uppbyggnad och miljö har stor påverkan på barns lärprocesser (Sheridan, Pramling Samuelsson & Johansson, 2011). Ofta används begreppet lärmiljöer utan en klar innebörd av vad det faktiskt innebär, vi menar att begreppet lärmiljöer ofta syftar till hur förskolans miljö ”ser ut” och vad som finns för barnen att använda sig av. Den fysiska och sociala miljön i förskolan skildrar två viktiga beståndsdelar som har stor inverkan på barns lärprocesser och den lärmiljö som existerar. Barn lär på många sätt, bland annat beroende av hur den fysiska miljön ser ut i den verksamhet de befinner sig och av det sociala samspelet. Sheridan, Sandberg och Williams (2011) beskriver i sin studie tre dimensioner av pedagogisk kompetens, där bland annat den organisatoriska kompetensen, att ha kunskap om hur man som pedagog utformar stimulerande miljöer i förskolan nämns som en viktig dimension för barns lärprocesser. I en undersökning som gjorts ses det sociala samspelet som mer övergripande när man talar om barns lärmiljöer (Karila, 1996). Denna tidigare forskning uppmanar till att man som pedagog reflekterar över hur dessa två faktorer tillsammans men även var för sig påverkar barns lärprocesser och hur barn förhåller sig till den fysiska miljön i förskolan. Genom att skilja dessa faktorer åt kan man få mer information om hur de kan inverka på barn och huruvida förskolan fungerar som arena för barns lärprocesser. Även Sandberg (2010) lyfter betydelsen av hur den fysiska miljön beroende på hur den utformas skapar förutsättningar och/eller villkor för lärande. I förskolan används leken som ett verktyg för att utveckla barns lärande på ett lustfyllt sätt, därför är det av allra största vikt att den fysiska miljön är väl genomtänkt då det är i den som leken äger rum. Utan pedagogisk kunskap kan utvecklandet av den fysiska miljön och lekmaterialen hindras vilket i sin tur hämmar barns lek och utveckling (Helleberg & Jonsson, 2013). I ett citat från Lpfö 98 (Skolverket, 2010) kan man tydligt se hur utformningen av styrdokumentet uttrycker arbetssätt som tidigare forskning om barns lärprocesser och förskolans fysiska miljö noterat

Leken är viktig för barns utveckling och lärande. Ett medvetet bruk av leken för att främja varje barns utveckling och lärande ska prägla verksamheten i förskolan. I lekens och det lustfyllda lärandets olika former stimuleras fantasi, inlevelse, kommunikation och förmåga till symboliskt tänkande samt förmåga att samarbeta och lösa problem. Barnet kan i den skapande och gestaltande leken få möjligheter att uttrycka och bearbeta upplevelser, känslor och erfarenheter (Skolverket 2010, s. 6).

Förskolan vilar på en demokratisk grund och alla som verkar inom förskolan ska arbeta för att barns rättigheter att göra sin röst hörd respekteras och tas till vara. ... *för att barn aktivt ska kunna påverka sin egen situation förutsätts att de är delaktiga och att deras agerande tas på allvar* (Pramling Samuelsson & Sheridan, 2003, s.71). Björebo och Sjöberg (2010) redovisar i sin undersökning för viktiga komponenter i ett demokratiskt arbetssätt. De belyser t.ex. lyhördhet och den vuxne som vägledare som två utgångspunkter för att främja och synliggöra det demokratiska arbetet med barn. Björebo och Sjöberg menar att det krävs ett demokratiskt arbetssätt där barn vågar göra sig delaktiga och ha åsikter för att de ska utvecklas och växa som människor.

3.3 Pedagogers betydelse för barns lärprocesser

Pedagoger i förskolan arbetar utifrån ett läraruppdrag som innefattar att följa och arbeta utifrån Lpfö 98 (Skolverket, 2010). Läroplanen har en värdegrund och ett uppdrag som ska ligga till

grund för all pedagogisk verksamhet i förskolan och för att tillämpa dessa behöver en pedagog använda sig av praktiska, teoretiska och personliga kunskaper. Förskolan har sedan Lpfö 98(a.a.) trädde i kraft arbetat på detta sätt, men så har det inte alltid sett ut. Den historiska synen på förskolans pedagoger som enbart omsorgsgivande har bleknat i kontrast till Lpfö 98(a.a.) tydliga förklaring om förskolläraryrkets komplexitet. Om synen på förskolans pedagoger endast liknas med att vara en omsorgsfull förälder är det svårt att se pedagogens profession (Berntsson, 1999). Detta betyder att om pedagogens roll i förskolan endast ses som att syfta till att ta över föräldrars omsorg om barnet skulle alla föräldrar, med eller utan pedagogisk profession, kunna arbeta i förskolan. Beroende på hur en pedagogs profession framställs ur ett samhällsperspektiv påverkas pedagogens arbete i praktiken vilket i sin tur, eftersom praktiken innefattar barnen, påverkar barns lärprocesser. Med profession menar vi i vår text att man har utbildning och kunskaper om såväl forskning, teorier och yrkespraktik inom det verksamhetsområdet.

Som vi nämnt tidigare i vår text är förskolläraryrket komplext. Som det framgår av Lpfö 98 (Skolverket, 2010) krävs det flera olika färdigheter av en pedagog för att uppfylla läroplanens riktlinjer. För att som pedagog skapa bra lärandesituationer för barn och för att främja barns lärprocesser krävs det att man byggt upp en ömsesidig tillit till såväl barn som vårdnadshavare samt att man kan se och förstå andras livssituationer. Det är även av största vikt för barns lärande att pedagoger kan samarbeta och lära tillsammans med andra, t.ex. i ett arbetslag. *Förskollärares samlärande framhålls som en minst lika viktig hörnsten i förskolans struktur som barns samlärande* (Sheridan, Sandberg & Williams, 2011, s.3).

Tidigare forskning visar att barns lärande ökar när de får stöd från engagerade pedagoger. I en undersökning som gjorts framkom det att pedagoger använde sig av två olika typer av situationer för lärande. Den ena situationen var *medvetet lärande*, där pedagoger avsiktligt skapade lärandesituationer utifrån barns intressen. I undersökningen lades det stor vikt vid att lärandet skulle vara lustfyllt för att utveckla barns lärande och då krävs det att pedagogerna är flexibla och reflekterande. Den andra situationen var *omedvetet lärande*, där barn i samspel med andra barn eller vuxna lärde och utvecklades (Persson & Carlsson, 2008). Situationer där barn lär omedvetet kan t.ex. vara vid på- och/eller avklädning, matsituationer eller blöjbyte. Persson och Carlsson (2008) menar att det är viktigt att man som pedagog är uppmärksam på att lärande för barnet kan ske omedvetet och att man istället för att inta en aktiv lärarroll finns med utan att påverka barnet i situationen. För att uppfatta dessa lärsituationer krävs det pedagogiska verktyg och kunskap om hur barn lär. Sheridan, Sandberg och Williams (2011) nämner att forskning som gjorts visar att pedagogers kompetenser och förhållningssätt samt vilka attityder som råder har avgörande betydelse för förskolans kvalitet. Sven Persson (2008), docent i pedagogik, nämner i sin forskningsöversikt om villkor för yngre barns lärande i förskolan, förskoleklassen och fritidshemmet att det viktigaste för att förbättra den pedagogiska kvaliteten är att fortbilda personal. Med pedagogisk kvalitet menar vi den pedagogiska profession vi tidigare skrivit om.

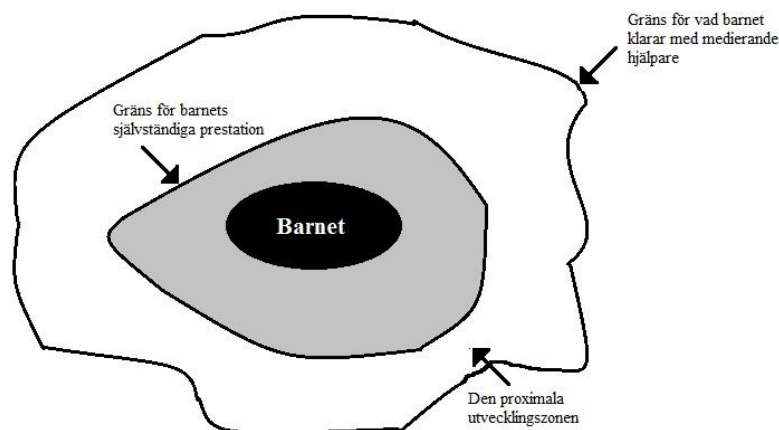
4 Teoretiska utgångspunkter

I detta kapitel presenterar vi de teoretiska utgångspunkter som legat till grund för vår undersökning. Vi redogör för Lev Vygotskijs sociokulturella perspektiv samt en kort inblick i hur Roger Säljö har vidareutvecklat Vygotskijs teori. Vi presenterar även Loris Malaguzzis Reggio Emilia-filosofi som en av våra teoretiska utgångspunkter. Vi kommer även att redogöra för de centrala begrepp som vi anser behöver definieras för hur de används i vår text.

För bearbetning av resultatet av vår undersökning och som analysverktyg kommer vi att använda oss av våra teoretiska utgångspunkter. Vi kommer nedan att redogöra närmare för dessa teoretiska utgångspunkter som legat till grund för vår undersökning.

4.1 Sociokulturellt perspektiv

Det sociokulturella perspektivet har sina rötter i den sovjetiske psykologen och forskaren Lev Semjonovitj Vygotskij (1896-1934) teori om barns lärande. En av Vygotskijs grundtankar var att lärande är en ständigt pågående process där vi behöver utvecklande redskap för en fortsatt utveckling, detta kallade Vygotskij för mediering (Vygotskij, 2001). Med redskap menade Vygotskij främst språket och det sociala samspelet. En vuxen person eller ett mer kompetent barn inom ett visst område kan fungera som ett verktyg för en individs personliga utveckling – en medierande hjälpare som en central aspekt av utvecklingen. Vygotskij var även förespråkare för begreppet *den proximala utvecklingszonen*. I denna utvecklingszon handlar det för den medierande hjälparen om att kunna möta barnet i dess utveckling och se till de tidigare erfarenheter barnet har och genom kommunikation och socialt samspel guida barnet mot självständighet och fortsatt kunskapsutveckling (Imsen, 2006).



Figur 1.

Vi har ovan skisserat en modell över hur man enligt Vygotskij kan förstå barns kunskapsutveckling (se figur 1). Inom det sociokulturella perspektivet förespråkas även begreppet appropriering. Appropriering innebär att ta över och ta till sig kunskaper genom samspel med andra människor (Säljö, 2005a). Vygotskij menade att det är i mötet mellan barnets självständiga prestation och den nya kunskapen som appropriering sker. Genom appropriering, som kan ses som en gradvis process, använder sig barn av sina tidigare fysiska och intellektuella redskap för att appropriera nya redskap och ny kunskap. De nyförvärvade

redskapen kan sedan användas av barn på många olika sätt som en resurs för deras agerande och för att öppna upp för nya sätt att förstå omvärlden (Säljö, 2005a).

Vygotskij upptäckte tre utvecklingsstadier för barns begreppsutveckling genom undersökningar på sin egen dotter. Begreppsutveckling definierades som hur utvecklingen av innebörden av ord formas av föremål i närmiljön. Vidare urskiljdes tre huvudfaser ur begreppsutvecklingen – synkretistisk, komplex och begreppslig fas. I den synkretistiska fasen kan barn ur ett subjektivt perspektiv skilja på olika föremål, i nästa i fas, den komplexa fasen kan barn lära sig se samband mellan de olika föremålen med hjälp av föremålets konkreta egenskaper, t.ex. föremåls storlek eller form. I den sista fasen, den begreppsliga fasen, möts barns vardagliga och spontana begrepp av de mer teoretiska och för dem främmande begrepp som i sin tur bidrar till en utveckling hos barnet (Vygotskij, 2001).

Roger Säljö, forskare och pedagogikprofessor, företräder Vygotskijs sociokulturella teori och har bidragit till nutidens pedagogik genom sitt arbete. Säljö (2011a) menar att det är viktigt att se Vygotskijs sociokulturella teori som just en teori, det är inte en färdig mall att använda som en handbok. Säljö redogör istället för hur han tror att Vygotskijs teori kan visa vägen för och inspirera pedagoger i det dagliga arbetet. En utgångspunkt för ett sociokulturellt perspektiv är att man har insikt i att det sätt som vi uppfattar världen på inte är en objektiv sanning utan en följd av hur vi som människor agerar och verkar tillsammans (Säljö, 2011b).

Som tidigare nämnts menade Vygotskij att vi använder oss av verktyg, främst sociala och språkliga. Säljö (2011b) anser att det är viktigt att komma ihåg att vi även använder oss av fysiska verktyg och dessa är oftast laddade med ärvda ”sanningar” från tidigare generationer. Han liknar dem vid artefakter som bär på tidigare generationers kunskaper och åsikter och han menar att dessa kan ha inverkan på hur man omedvetet påverkas av dem.

4.2 *Reggio Emilia*

Den Reggio Emiliainspirerade filosofin grundades i byn Cella i Italien. Filosofin tillkom genom föräldrars engagemang och företrädades senare av Loris Malaguzzi (1921-1994). Malaguzzi har sedan dess uttalats som Reggio Emilia-filosofins grundare. Malaguzzi präglade filosofin med begrepp som ”det rika barnet” och ”barns hundra språk”. Dessa begrepp beskriver barn som skapare av sin egen kunskap, där ett inre driv att ständigt lära, veta mer och växa är ett medfött behov (Dahlberg & Åsén, 2005). Malaguzzi menade att detta inre driv kunde utvecklas på en mängd olika sätt, därav ”barns hundra språk”. Reggio Emilia uttalas oftast i folkmun som en pedagogik, ett program att utgå från i förskolans kontext. Detta är till viss del missvisande då Reggio Emilia-filosofin är ett sätt att förhålla sig till barns existens och barns lärande som man som pedagog utvecklar i sin verksamhet beroende på de förutsättningar man har (<http://www.reggioemilia.se/>).

Eftersom Reggio Emilia-filosofin förespråkar det kompetenta barnet och den kontinuerliga förändringsprocessen som sker i samspel mellan människor måste man som pedagog förhålla sig till att den dokumentation som gjordes i Reggio Emilia vid andra världskrigets slut inte kan användas på samma sätt idag. Wallin (1996) förklarar att anledningen är att Reggio Emilia-filosofin menar att synen på barn och barns läroprocesser bör ses som något föränderligt utifrån det samhälle man lever i och den kontext man samspekar i. Dokumentation som gjordes på 1940-talet kan alltså inte fastlägga hur pedagoger idag bör praktisera filosofin, den kan däremot inspirera och orientera pedagoger i sitt dagliga arbete i förskolan. En pedagog som förhåller sig till Reggio Emilia-filosofin är en medskapare av kunskap, en vuxen som tillsammans med

barnet gör nya upptäckter. Williams och Pramling Samuelsson (2000) beskriver vikten av pedagogers och barns delade engagemang för att uppmuntra de intressen och initiativ till kunskap som barn uttrycker i förskolan. Barn som lär och söker ny kunskap kräver en kunnig pedagog som har ett nära samarbete med barnets vårdnadshavare. Detta nära samarbete menade Malaguzzi har en stor inverkan på hur barnet samt barnets vårdnadshavare ser på barnet och sig själva som viktiga resurser i verksamheten. Han menade att detta ger vårdnadshavarna en chans att få syn på den kompetens barnet äger (Dahlberg & Åsén, 2011).

Inom Reggio Emilia-filosofin lägger man stort värde vid mångfald och olikheter bland de människor man samspelar med. För att vidareutveckla sin kunskap krävs det att man möter och kommunicerar med människor. Som Wallin (1996) menar har alla människor olika bakgrunder och kunskaper och i mötet krävs det att man konfronteras med varandras tidigare erfarenheter och synpunkter.

5 Metod

I detta kapitel kommer vi presentera den metodik vi har valt att använda oss av i vår undersökning. Först presenteras de valda metoderna (5.1), sedan hur urvalet av data har genomförts (5.2), dataproduktion och bearbetning av data (5.3), avslutningsvis relevanta etiska ställningstaganden för vår undersökning (5.4).

5.1 Metodval

De teoretiska utgångspunkter vi valt att utgå från i vår undersökning är det sociokulturella perspektivets förhållningssätt till barns kunskapsutveckling och Reggio Emilia-filosofins tankar om barns lärprocesser. I vår undersökning har vi valt att använda kvalitativa forskningsmetoder; semistrukturerade intervjuer och observationer. Anledningen till att vi valt dessa två metoder är för att kunna jämföra om det som framkommer vid intervjuerna stämmer överens med det praktiska utförandet. Metodvalen grundas även i våra personliga uppfattningar om att de kan komplettera varandra och hjälpa oss att synliggöra pedagogers förhållningssätt.

5.1.1 Semistrukturerad intervju

Som Mik-Meyer och Justesen (2011) påpekar är det oavsett intervjuform viktigt att komma ihåg att en intervju är ett samtal mellan människor men att den till skillnad från ett samtal har ett syfte med grund i det som ska undersökas. I en intervju, oberoende av form, tilldelas alltid de medverkande olika roller, intervjupersonen är alltid den person som svarar till det intervjuaren frågar om. Mik-Meyer och Justesen (a.a.) menar vidare att det är viktigt att man som intervjuare tänker på hur man kan påverka den intervjuade enbart genom ålder och status. Detta är en av anledningarna till att vi valde att använda oss av semistrukturerade intervjuer då vi tror att de intervjuade annars kunnat uppleva intervjun som en kritisk granskning istället för en undersökning.

Inför semistrukturerade intervjuer förbereder man som intervjuare ett antal huvudfrågor som man vill ha svar på. Dessa frågor är öppna och kan leda till frågor som avviker från huvudfrågorna men som ändå anses relevanta och av värde för undersökningen vilket gör intervjuformen lågt standardiserad. En låg grad av standardiserad intervju kännetecknas av en intervju där utförandet inte är en färdig struktur utan många avgöranden görs under intervjuens gång (Kvale & Brinkmann, 2013). Ett omedvetet bruk av den lågt standardiserade intervjun kan leda till att möjligheterna att jämföra resultaten blir små (Trost, 2013). Vi använder intervjuformen medvetet med en, om än dock, låg strukturering av standardisering med ett antal huvudfrågor och vårt syfte med användningen av intervjuformen är just att man använder öppna frågor för att synliggöra intervjupersonernas förhållningssätt. Genom att använda intervjuformen i denna mening anser vi att resultaten från intervjuerna går att jämföra.

Som uppstart vid varje intervju valde vi att tydliggöra för intervjupersonen vad vårt syfte med undersökningen var och vi lade stor vikt vid att intervjupersonen inte skulle känna att vi letade efter ett specifikt svar, ”rätt eller fel”. Vi samtalade även med varje intervjuperson om hur vi skulle komma att behandla de uppgifter som framkom vid intervjun utifrån Vetenskapsrådets forskningsetiska principer. Vi valde att förbereda fem huvudfrågor att utgå från i våra intervjuer men dessa var ingen färdig mall för hur intervjuerna blev utan frågorna ställdes på det sätt som passade bäst vid intervjutillfället, följdfrågor ställdes som ansågs vara relevanta till intervjupersonens svar och vårt syfte med undersökningen (se bilaga 1). Då vi är två som gör undersökningen valde vi att varannan gång inta rollen som den som ställde frågor samt som den

som antecknade det som sades. Förutom anteckningar använde vi oss även av ljudupptagning (med mobiltelefon) vid intervjuerna för att ha möjlighet att lyssna på dem i efterhand, därför genomfördes intervjuerna i ett avskilt rum istället för i pedagogens naturliga miljö i barngruppen. Vi bad varje intervjuperson om deras samtycke att använda oss av ljudupptagning och förklarade ljudinspelningens syfte. Eftersom transkribering är tidsödande valde vi att endast transkribera delar av de semistrukturerade intervjuer vi genomfört och ansåg vara relevant för vår undersökning. I våra transkriberingar valde vi att delvis bortse från icke-vokala ljud såsom hostningar, harklingar, skratt och ”uhum- eller mmljud” o.s.v. när de i situationen inte ansågs relevant till det som sades vid det specifika tillfället. Vi anser inte att vi har kunnat uttrycka tonfall såsom intervjupersonerna gjort vid intervjutillfällena i våra transkriberingar, dock har vi i vårt resultat försökt återge intervjupersonernas tonfall genom att vi kursiverat de ord då intervjupersonerna ändrade tonläge. Vi ville behålla intervjupersonernas egna sätt att formulera sig på och har därför inte tagit bort t.ex. upprepningar och talspråk i våra transkriberingar. Vi valde även att fördela transkriberingarna av intervjuerna jämt mellan oss för att spara tid. Vi kommer följande att beskriva vår andra metodform, observation.

5.1.2 Observation

När man använder sig av observation som metod kan man välja att observera på olika sätt. I deltagande observation är man delaktig i de aktiviteter som man samtidigt observerar, eller observation där man som observatör intar en utanförposition. Vi valde att använda oss av observation och att inte aktivt delta i aktiviteterna som vi undersökte, Justesen och Mik-Meyer (2011) kallar denna metod för att vara en fluga på väggen. Eftersom vi ville ta reda på hur pedagogerna förhöll sig till barns lärprocesser vid matsituationer valde vi att inte medverka vid matbordet för att inte påverka situationerna och för att få en så objektiv bild som möjligt.

Vi har tillsammans observerat samtliga tre matsituationer med stöd i ett förberett schema vi sammanställt, som bestod av punkter att checka av under observationens gång och individuella anteckningar (se bilaga 2). Under varje observation hade vi varsitt schema. Vi valde att använda oss av observationer som ett komplement till semistrukturerade intervjuer, då det som Korp och Risenfors (2013) belyser finns svårigheter i att få fram tillräckligt med data genom enbart en metod. Som vi nämnt tidigare valde vi att genomföra intervjuerna i ett avskilt rum, vilket bidrog till att vi valde att observera pedagogerna i deras naturliga miljö i barngruppen då vi tror att intervjusituationen kan ha inverkat på pedagogernas svar. Hur vi tror att det kan ha påverkat pedagogerna kommer vi att redogöra för senare i diskussionen av våra valda metoder.

5.2 Urval

För att göra en undersökning måste man göra ett urval av vilka och hur många som ska medverka i undersökningen. I vårt fall är det omöjligt att genomföra en undersökning med t.ex. alla förskolor i Västra Götalands län då det skulle ta alldeles för lång tid att genomföra samt bearbeta data och redovisa på ett rättvist sätt. Vi valde därför att avgränsa vårt urval till tre förskolor i Västra Götalands län, med hjälp av ett icke-slumpmässigt urval som kallas bekvämlighetsurval. Det innebär att man tar kontakt med de personer man vill undersöka, som är villiga att medverka och bidra med sina tankar/åsikter till undersökningens syfte (Trost, 2013). Vi kontaktade först förskolechefer via telefon vid olika förskolor för att få reda på om intresse att delta fanns. Fanns det ett intresse mailade vi vårt missiv-brev (se bilaga 3) och tog kontakt med de pedagoger som ville delta.

Vi valde att genomföra våra intervjuer och observationer på för oss okända förskolor för att minska risken att påverkas av tidigare erfarenheter eller vetskap om förskolorna. Då vi ville öka

trovärdigheten i vår undersökning valde vi att genomföra nio intervjuer med pedagoger (tre pedagoger vid varje förskola) och tre observationer (en vid varje förskola) för att få tillräcklig data för att kunna jämföra och synliggöra pedagogers förhållningssätt till barns lärprocesser. Två av förskolorna har funnits under en längre tid och har inte någon uttalad profil och den tredje förskolan är relativt nybyggd och profilerad.

5.3 Dataproduktion och bearbetning av data

De data vi samlat för vår undersökning har tillkommit genom semistrukturerade intervjuer och observationer i tre olika förskolor i Västra Götalands län. Eftersom en av våra två teoretiska utgångspunkter är Reggio Emilia-filosofin valde vi medvetet att kontakta en förskola med en uttalad Reggio Emiliaprofil, de andra två förskolorna vi besökte hade ingen uttalad profil. Vygotskijs teori om ett sociokulturellt perspektiv, som är vår andra teoretiska utgångspunkt, är just en teori och inte något som en förskola profilerar sig som så därför har vi lyssnat och sett efter denna teori i de intervjuer och observationer vi gjort med pedagogerna.

Bearbetningen av de data vi fått fram vid våra intervjuer har gjorts genom att vi transkriberat det som i intervjuerna var relevant till vårt syfte och våra frågeställningar. Vi har sedan mer ingående bearbetat varje intervju för att jämföra och synliggöra de svar vi fått. Vi har lagt fokus på de svar som varit vanligt förekommande, utmärkande och svar som vi själva valt att diskutera för att få en djupare förståelse. Då vi har transkriberat intervjuerna har vi valt att fördela dem jämnt mellan oss för att spara tid då transkribering är tidsödande. För att underlätta bearbetningen skrev vi ut alla transkriberingar och har tillsammans lyssnat på ljudinspelningen av varje intervju samtidigt som vi haft det transkriberade materialet framför oss. Detta för att försäkra oss om att det blivit så ordagrant transkriberat som möjligt, vi markerade i texten det vi fann relevant för vår undersökning. Som Kvale och Brinkmann (2013) beskriver kan utskrivna transkriberingar ge en bättre överblick och underlätta då man har mycket text att bearbeta, vilket i sin tur även kan underlätta jämförelser. För att underlätta för läsaren och för oss själva har vi strukturerat upp och kategoriserat resultaten av våra intervjuer i två delar: resultat – och analysdel. I resultatdelen behandlas det som framkom i intervjuerna och i analysdelen har vi bearbetat insamlad data med utgångspunkt i tidigare forskning, teoretiska utgångspunkter, vårt syfte med undersökningen och våra frågeställningar.

För att underlätta bearbetningen av de data vi fick fram under våra observationer använde vi oss båda, vid varje observation, av det observationsschema (se bilaga 2) vi på förhand sammanställt. Anledningen till att vi valde att använda oss av varsitt observationsschema var för att vi skulle kunna jämföra vad vi observerat och för att få en tydligare och bredare bild av situationen. Efter varje observation satt vi tillsammans och jämförde våra anteckningar med de data vi fått fram i observationen med data från de intervjuerna som gjordes på samma förskola.

5.4 Etiska ställningstaganden

När man ska göra en undersökning är det viktigt att man som forskare förhåller sig till etiska ställningstaganden för att skydda de medverkande. I vår undersökning har vi valt att utgå ifrån vetenskapsrådets forskningsetiska principer, dessa har de deltagande i undersökningen blivit informerade om genom det missiv-brev (se bilaga 3) som vi sände ut till dem innan undersökningen kunde påbörjas. Vetenskapsrådet redogör för fyra huvudkrav för individskyddet inom humanistisk- och samhällsvetenskaplig forskning. Dessa fyra huvudkrav är: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Vi

kommer fortsättningsvis att redogöra för de krav inom dessa huvudkrav som vi förhöll oss till i vår undersökning. Vi kommer även att redogöra för två etiska aspekter som Lassbo (2013) förespråkar, ekologisk etik och förståendets etik.

5.4.1 Informationskravet

Informationskravet innebär att man som forskare informerar de personer som deltar i undersökningen om vad syftet med den är, hur man kommer att gå tillväga, villkor för deltagarna och deltagarnas rätt att när som helst avbryta sin medverkan. Deltagarna ska även informeras om de eventuella faktorer som kan påverka deras val att delta. Vi valde att redovisa detta krav för intervjupersonerna genom en kort inledning innan intervjuerna startade (se bilaga 4).

5.4.2 Samtyckeskravet

För att som forskare få lov att göra en undersökning krävs det att man får samtycke från samtliga deltagare. Eftersom vår undersökning ämnar till att synliggöra pedagogers förhållningssätt bad vi inte om samtycke från barn och vårdnadshavare som annars är ett krav då man gör undersökningar när barn under 15 år medverkar, barn benämns i vår undersökning enbart som t.ex. ”ett barn, barnet, två barn” endast för att skapa förståelse för läsaren. Detaljer kring barn var alltså inte relevanta för vår undersökning eftersom vårt fokus var riktat mot pedagogerna. Av respekt för barn och vårdnadshavare bad vi pedagogerna att hänga upp vårt missiv-brev i entrén så att samtliga gavs möjlighet att få information om vårt syfte med besöket på deras avdelning.

5.4.3 Konfidentialitetskravet

Konfidentialitetskravet medför att de som deltar i en undersökning kommer att skyddas och inte vara igenkännbara för läsaren. Uppgifter som framgår om de deltagande ska behandlas och förvaras med största möjliga sekretess, utomstående personer ska inte kunna ta reda på vem/vilka som deltagit i undersökningen. Om en undersökning är av etiskt känslig karaktär där undersökningsspersonen kan bli kränkt eller dennes anhöriga så bör man enligt Vetenskapsrådet iaktta stor försiktighet med vad som redovisas/publiceras. Då vår undersökning syftat till att få reda på pedagogers förhållningssätt till barns lärprocesser så ansåg vi att ämnet kunde vara av etiskt känslig karaktär eftersom vi undersökte hur den enskilde pedagogen förhöll sig till barns lärprocesser, genom intervju och observation. För att försäkra de deltagande om deras anonymitet valde vi att ge dem påhittade namn i de resultat och diskussioner vi kommer att redogöra för i vår undersökning. Vi valde dessutom att inte fråga efter undersökningsspersonernas personuppgifter utan istället i vilken ålderskategori de ingick, 22-36 år, 37-51 år eller 52-65 år. Detta underlättar även för läsarens förståelse för våra resonemang.

5.4.4 Nyttjandekravet

Detta krav försäkrar de deltagande om att det som framkommer i en undersökning endast får användas i just den undersökningen. Materialet får alltså inte brukas kommersiellt eller till något annat än vetenskaplig forskning. Om man samlar in personuppgifter får dessa inte användas som underlag för negativ åverkan på undersökningsspersonen.

5.4.5 Ekologisk och förståendets etik

Vi har även tagit hänsyn till de två etiska aspekter som Lassbo (2013) lyfter; ekologisk etik och förståendets etik. Ekologisk etik innebär att forskningen alltid påverkar de deltagande, ens närvaro och informationssamling ska involvera undersökningsspersonerna från början till slut och de ska känna att de är delaktiga på sina villkor. Förståendets etik innebär att man som forskare inte utgår ifrån sin egen förförståelse utan lyssnar in och förstår undersökningsspersonernas tankar eller åsikter utifrån hur de upplever det. För att kunna lyssna till och förstå undersökningsspersonen valde vi, som vi skrev tidigare, att inta olika roller vid intervjuerna, en av oss intervjuade och lyssnade aktivt medan den andre antecknade vad som sades.

5.5 Validitet och reliabilitet

Som Justesen och Mik-Meyer (2011) förklarar används vid kvalitativa metoder främst begreppen validitet och reliabilitet som kvalitetskriterier. Validitet betyder giltighet som innebär att det man har undersökt faktiskt är det man från början avsett att undersöka. Begreppet reliabilitet, eller tillförlitlighet, kan förklaras som att undersökningssmetoderna ska vara så pass väl förklarade att andra ska kunna genomföra en ny undersökning och komma fram till samma resultat.

Vi anser att vår undersökning har hög validitet genom att våra intervjufrågor var väl genomtänkta och formulerade utifrån vårt syfte och våra frågeställningar. Våra frågor var öppna och kortfattade för att lämna så stort utrymme som möjligt för den intervjuades egna tankar. Då vi trodde att det fanns en risk att pedagogerna tillsammans skulle diskutera intervjufrågorna och sammanställa gemensamma svar som inte hade speglat den enskilde pedagogens förhållningssätt till barns lärprocesser valde vi att inte skicka ut intervjufrågorna till de medverkande pedagogerna i förväg vilket bidrar till ökad validitet i vår undersökning. Vid våra observationer använde vi oss av ett observationsschema som vi på förhand framställt med grund i våra frågeställningar och vårt syfte och därför anser vi att även observationerna har hög validitet. I observationsschemat valde vi att begränsa det som skulle observeras till vad vi ansåg vara relevant till vårt syfte med undersökningen, detta menar Justesen och Mik-Meyer (2011) är ett sätt att göra undersökningen relativt strukturerad.

Genom att vi tydligt har förklarat våra valda metoder för undersökningen anser vi att vår undersökning har en hög grad av reliabilitet. Vi har under metoddelen utförligt beskrivit vårt tillvägagångssätt för hur vi med hjälp av semistrukturerade intervjuer och observationer har sökt svar på undersökningens syfte och frågeställningar. Vi anser att vårt val av metoder är enkla för andra att tillämpa vilket bidrar till att undersökningens reliabilitet är hög. Dock tror vi att eftersom intervjupersonerna inte är de samma som i vår undersökning så kan intervjuaren och resultatet skilja sig något från våra frågor och vårt resultat, då intervjufrågorna syftar till att få reda på den enskilda pedagogens förhållningssätt.

6 Resultat

I detta kapitel kommer vi att redovisa de resultat vi fått fram i vårt analysarbete av de observationer och intervjuer vi genomfört tillsammans med verksamma pedagoger i tre olika förskolor. Vårt syfte, att synliggöra och jämföra hur pedagogers förhållningssätt påverkar barns lärprocesser har legat till grund för de resultat vi fått fram. Vi har använt oss av våra frågeställningar i utformandet av intervjufrågor och observationsschema för att skapa validitet i vår undersökning som var:

- Hur framträder de pedagogiska förhållningssätten i de undersökta förskolorna?

- I vad mån bidrar pedagogernas förhållningssätt till att utveckla respektive hämma barns lärprocesser?
- Hur uttrycker pedagogerna relationen mellan miljön i förskolan och barns lärprocesser?

För att underlätta för läsaren och ge läsaren en tydligare helhetsbild har vi valt att sammanfatta alla pedagogers intervjusvar med våra huvudfrågor som utgångspunkt. Vi har även valt att lyfta det utifrån pedagogernas svar som varit mer förekommande, utmärkande och svar som vi själva valt att diskutera för att få en djupare förståelse. Vi kommer i texten att använda oss av våra huvudfrågor som rubrik för att ge läsaren en tydligare bild och under respektive rubrik redovisa det som i intervjuvaren varit relevant för vår undersökning. Vi kommer att avsluta varje stycke med en sammanfattande analys. Observationerna kommer att redovisas med stöd i de intervjuer som gjorts vid respektive förskola då syftet med observationerna var att jämföra om det som framkom i intervjuerna med pedagogerna stämde överrens med hur de faktiskt förhöll sig. Avslutningsvis kommer vi att redovisa en sammanfattande analys av samtliga observationer.

Som vi skrev tidigare har vi följt Vetenskapsrådets forskningsetiska principer när vi genomfört såväl intervjuer som observationer. Då vi ytterligare ville förstärka anonymiteten så valde vi att ge förskolorna fiktiva namn. De tre olika förskolorna vi gjort intervjuer och observationer vid heter i vår undersökning Gitarrens förskola, Fiolens förskola och Pianots förskola. Inledningsvis valde de som deltog vid intervjuerna ett fiktivt namn, de fick även placera in sig i den åldersgrupp de tillhörde och redogöra för sin yrkeserfarenhet. De personer som deltog i våra intervjuer var:

Namn	Ålder	Yrkeserfarenhet
Matilda	22-36	1,5 år
Emma	22-36	3 år
Anna	22-36	5 år
Agda	22-36	6 år
Kerstin	37-51	5 år
Vera	37-51	16 år
Sara	52-65	29 år
Augusta	52-65	30 år
Ulla	52-65	32 år

6.1 Resultat och analys av intervjuer:

Vi kommer i följande avsnitt att redovisa vårt analysarbete av de delar i de nio intervjuer vi genomfört med verksamma pedagoger som vi fann relevant till vårt syfte och våra frågeställningar med vår undersökning. Vi har valt att dela upp vår text med våra huvudfrågor från intervjuerna som rubrik för att underlätta för läsaren och avslutar varje stycke med en kort sammanfattning.

Vad ser du som ett lärtillfälle?

Mer än hälften av de pedagoger vi intervjuade uttryckte att man inte kan säga att det finns en specifik tidpunkt för lärande utan menar att hela livet kan ses som ett lärtillfälle och att barn lär i alla de olika kontexter de ingår i.

Så fort barnen slår upp ögonen på morgonen så är det ju egentligen lärtillfällen. Tills det att dom stängs igen (Vera).

... allting blir ett lärtillfälle om man ser möjligheterna (Sara).

Flertalet av pedagogerna i vår undersökning ansåg att samspelet med andra barn är viktigt för det enskilda barnets lärande och att barn lär när de ser till och hör hur/vad andra barn gör och kan. Det framkom även att flera pedagoger ansåg att barn lär genom att de ingår i en grupp där man kan få stöd i sitt lärande av att enbart betrakta hur andra barn gör i en viss situation, man behöver alltså inte själv vara fysiskt aktiv utan kan först lyssna och titta innan man själv provar.

Sen så kan man ju vara med fast man inte är aktiv, man kan ju lära sig bara av att se och studera, många tycker ju att det är jättegott att vara i bakgrunden och bara få lov att njuta av att vara anonym och få vara med (Emma).

Tre av pedagogerna i undersökningen påpekade att de yngre barnen framför allt lär genom att använda sig av kroppen och genom att få känna, smaka, fråga och lyssna. Genom att använda sina sinnen kan barnen utveckla fler kanaler för sitt lärande

...det här med hundra språk alltså att lära med alla olika kanaler eller vad ska man säga (Vera).

Flera av pedagogerna uttryckte även att barn lär i samspel med vuxna och att det då krävs en aktiv vuxen för att skapa meningsfulla lärtillfällen. En av pedagogerna menade att om man inte är en aktiv vuxen kan man inte heller se lärandet. När vi frågade pedagogerna om de kunde ge exempel på lärtillfällen var vanligt förekommande svar påklädningsituationer och matsituationer. Två pedagoger menade att lärtillfällen inte alltid behöver vara planerade utan det är viktigt att kunna fånga det spontana som sker med barnen. De sa inte att de planerade tillfällena är sämre lärtillfällen än de spontana men att det är viktigt att fånga barnen i ögonblicket då barnen tycker att något är spännande eller roligt.

Sammanfattande analys

Vi har i de intervjuer vi gjort sett att flera av de intervjuade pedagogerna har en syn på lärande som något kontinuerligt som ständigt pågår, det framkom även att lärande inte kan förklaras som något som sker vid en specifik tidpunkt. *Lärande måste därför förstås som något dynamiskt och föränderligt* (Säljö, 2005b, s.69). Att ingå i en grupp och att samspela med andra barn och vuxna var något som framkom som en viktig aspekt av det enskilda barnets lärande. Då barn konfronteras med nya erfarenheter som uppstår i sociala praktiker med andra så ges barnet möjligheter att appropriera nya redskap för utveckling (Säljö, 2005b). Nordin-Hultman (2011) menar att det är viktigt att tänka på hur man som pedagog förhåller sig till planeringen av såväl förskolans utformning av miljö och aktiviteter men även hur man tilldelar barn uppgifter. Detta kan ses som iscensatta teorier om hur barn lär och utvecklas och vad de behöver.

I intervjuerna framkom matsituationer och påklädningsituationer som praktiska tillfällen då lärande kan ske, flera pedagoger nämnde även att barn lär sig genom att använda sina sinnen, genom att känna, smaka, fråga och lyssna. Dock påpekade flera av pedagogerna att lärtillfällen inte alltid behöver vara planerade utan att det är av största vikt att kunna fånga det spontana lärandet. Som Dahlberg och Åsén (2011) skriver ses ett barn ur Reggio Emilia-filosofin som en

individ med hundra språk och det är vårt pedagogiska ansvar att ta tillvara på så många som möjligt av dessa språk och utnyttja barns olika kanaler för lärande.

Är miljön betydelsefull för barns lärprocesser?

Samtliga pedagoger i vår undersökning ansåg att miljön är betydelsefull, vissa uttryckte den som mycket betydelsefull. Flera av pedagogerna ansåg att miljön kan och bör vara stimulerande och full av fantasi och möjligheter för barn att utvecklas genom men även för kontinuerlig utveckling av miljön

... miljön måste förändras för att den ska kunna fungera tillsammans med barnen (Agda).

Vid intervjuerna nämndes flera aspekter i förskolans miljö som ansågs vara viktiga; utemiljön, inomhusmiljön, den fysiska, den psykiska och den psykosociala miljön. Ett fåtal pedagoger talade om utemiljön som en viktig miljö för barn att vistas i, en av pedagogerna talade om utemiljön som en mer rofylld plats för lärande än inomhusmiljön. Pedagogen nämnde att utomhusmiljön ger barn möjligheter att utforska sina röster och sin kropp på sätt som inte är möjligt att göra inomhus.

Då måste man vara utomhus där man får plats med både kropp och själ (Augusta).

Anna, Ulla och Matilda förklarade hur inomhusmiljön på deras respektive avdelningar underlättar barns utforskande genom att de använder möbler som är barnanpassade i höjd och storlek samt att de placerar material lågt och tillgängligt.

... att det finns saker att skapa med, måla, att det finns tillgängligt, så det är viktigt (Ulla).

Den fysiska miljön menade både Emma och Kerstin spelar stor roll för barngruppen och det enskilda barnet och att den psykiska miljön påverkas av den fysiska. Genom att ha en god fysisk miljö där barn känner sig trygga och är såpass självgående att de kan utforska på egen hand kan den fysiska miljön fungera som en *tredje pedagog* (Emma). Kerstin och Sara uttryckte att ett tillåtande förhållningssätt där barn står i centrum har stor betydelse för att det ska bli en god psykisk miljö för barn. En av pedagogerna i vår undersökning pratade mer generellt om den psykosociala miljön barn överallt i världen ingår och samspelar i.

Även barn i mörkaste öken... alltså barn lär överallt så att dom lär ju olika saker utifrån den miljö dom är... (Vera).

Vera nämnde också att barn inte bara lär av material utan även av sig själva och av vad de får för erfarenheter av olika situationer.

Barns delaktighet och möjligheter till att påverka miljön på förskolan uttrycktes vara en viktig del i utformandet av miljön, en av pedagogerna påpekade att läroplanens mål ska finnas i miljön. I två av intervjuerna framkom det att pedagogerna använder sig av t.ex. väljartavla eller mini-möten för att främja barns delaktighet och påverkansmöjligheter.

Det är ju upp till oss att egentligen se till att dom får möjligheter att kunna utnyttja sina egna tankar och idéer... man kan styra mycket men man kan också låta barnen styra väldigt mycket (Agda).

Vi har en väljartavla... den är tänkt för att hjälpa dom att strukturera, att när jag är klar med de här så plockar jag ihop och tar mitt namn eller kort och så väljer jag en ny aktivitet. Det är väldigt bra för dom och det är bra för oss (Emma).

Sammanfattande analys

Miljöns utformning framkom i intervjuerna ha en stor inverkan på hur barns lärprocesser kan påverkas i förskolan. Det var tydligt att miljön ständigt måste förändras eftersom barngrupperna ser olika ut och har olika intresseområden. Som en av pedagogerna förklarade kan miljön fungera som en tredje pedagog. För att kunna använda miljön som en tredje pedagog är det som Dahlberg och Åsen (2011) skriver av största vikt att skapa en inspirerande miljö som ger barn utrymme att tänka, handla och utforska för att ge dem möjligheter att utveckla sitt lärande.

Som framgick i samtliga intervjuer hade pedagogerna en stark tilltro till det kompetenta barnet och de ville tillsammans med barnen upptäcka och utforska miljön på förskolan. Som Wallin (1996) uttrycker så menade Malaguzzi, grundare av Reggio Emilia-filosofin, att barn har en stark inre kraft att vilja utvecklas men trots det kan de inte bygga upp sin verklighet på egen hand. Genom att pedagoger intar en position som en medforskare till kunskap och erfarenheter snarare än en vuxen med de ”rätta” svaren får barn möjligheter att hitta sitt eget sätt att lära och finna kunskap på. Flertalet av de medverkande pedagogerna berättade att det är av stor vikt att vi vuxna i förskolan är uppmuntrande i samspelet med barn. *Arbetslaget ska ge barn möjlighet att förstå hur egna handlingar kan påverka miljön* (Skolverket, 2010, s. 11). Det uttrycktes i intervjuerna att barn ska få känna delaktighet i utformandet av miljön i förskolan.

Om du vill att ett barn ska lära sig något, hur går du tillväga?

Flertalet av pedagogerna i vår undersökning uttryckte att förhållningssättet till hur barn lär har stor betydelse för hur man som pedagog agerar när man vill att ett barn ska lära sig något. Att vara lyhörd och lyssna in barn och att själv visa ett intresse var något som framkom i flera intervjuer. Två av pedagogerna i undersökningen uttryckte att man måste ”locka” barn att lära och skapa en nyfikenhet hos dem om det man vill att de ska lära.

... vet ni vad, nu är jag nyfiken på en sak. Kan ni hjälpa mig? Jag skulle vilja ta reda på hur det här... (Vera)

... det gäller bara att ha fantasi faktiskt (Matilda).

En av pedagogerna berättade att hon tror att man behöver vara närmare små barn när de lär samtidigt som en annan pedagog uttryckte att hon tror att man kan vara längre ifrån och mer verbal med de äldre barnen. Flera av pedagogerna menade att man kan använda sig av gruppen för att få de barn som inte har ett intresse för en specifik sak från början att vilja vara med och man kan även som pedagog delta praktiskt i t.ex. en leksituation. Augusta uttryckte det som att vara nära, en skugga till de barn som ännu inte har ”lek-nyckeln” och hjälpa dem att hitta den.

...att lära sig att leka kan ju vara otroligt svårt. Och det där är ju... att hitta den där nyckeln och det gör en del barn tidigt och andra mycket senare... för det är inte så självklart för alla att kunna lyssna av och se hur man ska leka, kunna vänta som det här med turtagning och det (Augusta).

Tre av pedagogerna uttrycker att man som pedagog måste ha förståelse för barns olikheter och hur barns lärprocesser kan skilja sig åt men även att man som pedagog måste ge barnen verktyg för att se olikheterna hos varandra och visa förståelse för dem. En av pedagogerna berättade hur de i arbetslaget arbetade med mini-möten då det tillsammans med barn sitter i mindre grupper och övar på att lyssna till varandras åsikter och tankar.

Jag tror att det är mycket så att vi behöver vara förebilder hela tiden, för det dom ser och det dom upplever det är det dom tar med sig (Emma).

Sammanfattande analys

Den barnsyn och det förhållningssätt pedagoger har till barn framkom i intervjuerna vara grunden för hur pedagogers agerande utformas och i sin tur påverkar barns möjligheter till lärande. Att som pedagog vara lyhörd och skapa nyfikenhet hos barn såg flera av de intervjuade pedagogerna som förutsättningar för att skapa tillfällen för lärande. Reggio Emilia-filosofin nämner hur pedagogens nyfikenhet för att själv lära kan bidra till en ökad nyfikenhet hos barn. *Man talar om "det medforskande barnet" och "den medforskande pedagogen" ... Som pedagog blir det viktigt att skapa nya utmaningar för barnen – att skapa situationer där barnen får pröva sina egna funderingar och hypoteser, men också situationer som utmanar deras föreställningar och sätt att tänka och som kan bidra till att de formulerar nya hypoteser (Dahlberg & Åsén, 2011, s. 254-255).*

Flera av pedagogerna i undersökningen förklarade vid intervjuerna hur man som pedagog måste vara medveten om de skillnader och olikheter som existerar i barngruppen men även göra barn medvetna om varandras kvaliteter, alla barn är olika och lär olika. Förskolan ska vila på en demokratisk grund och Emanuelsson (2011) menar att istället för att se problem med de olikheter som kan finnas i en barngrupp bör man se olikheterna som en resurs för barngruppen. Det uttrycktes även att barn, beroende av ålder, kan behöva mer eller mindre hjälp för att hitta "lek-nyckeln" för att kunna samspela med andra barn. Yngre barn uttrycktes behöva mer stöd för att hitta "lek-nyckeln" än äldre barn. Att förstå andras tankar kan för små barn vara svårt då de inte har utvecklat förmågor som äldre barn utvecklat och praktiserar (Sheridan, Pramling Samuelsson & Johansson, 2011).

För att man ska kunna etablera relationer med andra människor behöver man kunna visa ömsesidighet (Sheridan, Pramling Samuelsson & Johansson, 2011). På en av förskolorna berättade två pedagoger att de använde sig av mini-möten för att skapa tillfällen när barnen i mindre grupper tillsammans med en pedagog samtalar och lyssnar till varandra. Syftet med dessa möten var att synliggöra barnens tankar för varandra och öva på att lyssna. De berättade att en effekt av dessa möten blivit att barnen kommunicerade på samma vis även när pedagogerna inte var närvarande. Sheridan, Pramling Samuelsson och Johansson (2011) menar att det krävs gedigen kompetens för att genomföra möten som synliggör barns tankar för varandra.

Kan man ha en viss inställning till hur barn lär sig?

Utifrån de svar vi fick vid intervjuerna kunde vi se ett samband mellan de olika pedagogernas tankar. Flertalet av pedagogerna ansåg att man kan ha en viss inställning till hur barn lär samtidigt som de uttryckte att alla är olika och att det finns många inställningar som kan skilja sig från olika arbetsplatser. Flera av pedagogerna uttryckte att det personliga förhållningssättet

kan ha stor påverkan på hur barn lär och att man som pedagog ständigt måste arbeta med sig själv och granska sina handlingar.

... man ska inte vara negativ men man ska vara öppen för vad sa jag nu? Vad gjorde jag nu? ... man kan aldrig förändra någon annan men man kan förändra sig själv och när man jobbar med sig själv aktivt så ser man det resultatet i barngruppen med (Emma).

Det framkom i intervjuerna att den barnsyn, lärandesyn och kunskapssyn man har är viktig för vilken inställning man har till hur barn lär. Sara som har många års yrkeserfarenhet berättade att hon anser att man kan se skillnader i förhållningssättet beroende på vad du har för bakgrund, om du är barnskötare eller förskollärare. En annan pedagog påpekade att man inte kan se barn som tomma kärl när man är utbildad förskollärare utan man måste se till att barn har många tidigare erfarenheter och kunskaper som de fått med sig från andra kontexter än förskolan. Samma pedagog påpekade att det är farligt att kategorisera barn utifrån vilken kontext de kommer och att alla barn ska ges samma förutsättningar.

Att respektera varandra som kollegor och att sträva mot att ha en gemensam stomme att stå på i sitt arbetslag lyfts fram i två av intervjuerna, men framförallt att som pedagog respektera barn som människor med inflytande och tankar som är lika viktiga som en vuxens tankar.

Man ska ju hjälpa barnen till att bli starka och växa i sig själva och då måste man också, då måste man också ha ett förhållningssätt som går utifrån det (Agda).

Flera av pedagogerna i undersökningen, både de med uttalad profil och de som uttryckte sig inspireras av Reggio Emilia-filosofin, hänvisade till Reggio Emilia-filosofin då de uttryckte att de i sitt arbete i förskolan har blivit påverkade och inspirerade av filosofins grundtankar. En av pedagogerna som arbetade i den Reggio Emilia-profilerade förskolan uttryckte sin inställning och sitt förhållningssätt på följande sätt

Ja det får jag göra, här i huset. Reggio Emilia då, det kompetenta barnet (Anna).

En av pedagogerna uttrycker filosofins tankar om tron på barns förmågor som oerhört tilltalande då den inte förespråkar något rätt eller fel och att barn lär tillsammans i sociala samspel.

I två intervjuer framkom det att pedagogerna präglades av Vygotskijs teorier kring barns lärande dock menade den ena pedagogen att hon även präglades av Reggio Emilia-filosofin, detta var inget som nämndes i någon annan intervju. Pedagogen uttryckte i intervjun vikten av att se barn som sociala och kompetenta medskapare av sitt lärande.

Sammanfattande analys

Samtliga intervjuade pedagoger ansåg att man kan ha en viss inställning till hur barn lär men att alla ger uttryck åt sin inställning på olika sätt. Vissa av pedagogerna i intervjuerna visade medvetenhet om olika teorier och filosofier medan andra hänvisade till barnsyn, lärandesyn och kunskapssyn. Alla barn ska ges samma förutsättningar till lärande och kan inte ses som tomma kärl att fylla med kunskap. Detta sätt att se till barn förespråkade Vygotskij då han pekade på att grunden i barns tänkande är de erfarenheter de har med sig och formas igenom (Säljö, 2011a). Tre av de pedagoger vi intervjuade har lång yrkeserfarenhet och samtliga uttryckte liknande tankar om hur de förhåller sig till teorier och filosofier om barns lärprocesser.

Pedagogerna förklarade att de lånar från olika teorier och filosofier och använder sig av det de känner fungerar för dem, resten förkastar de.

I intervjuerna framförde flera pedagoger värdet av att man ständigt granskar sig själv och sina handlingar och hur de kan påverka barn. Flera pedagoger lyfte fram att man ska respektera barn som kompetenta medmänniskor med lika stor rätt till inflytande och till "sanningen" som den vuxne. Dahlgren och Åsén (2005) förklarar hur Reggio Emilia-filosofin förespråkar ett utforskande arbetssätt där man som vuxen är ständigt aktiv i samspelet med barn. Ett utforskande arbetssätt innebär att man lär sig behärska lyssnandet och frågandet samt att man som vuxen ser till att barns konstruktioner av olika teorier kan vara lika verkliga som vetenskapens och att man låter barn prova dessa innan man ger dem svar (a.a.). En av pedagogerna uttalade sin personliga inställning till Reggio Emilia-filosofin på ett sätt som fick oss att reflektera över för vems skull hon förhöll sig till filosofin. Är det för att förskolan är Reggio Emilia-profilerad eller för att hon själv inspireras av filosofin? Detta är något vi kommer att resonera kring i vår diskussionsdel.

Hur definierar du ditt förhållningssätt till hur barn lär sig, lärprocesser?

När vi sammanställde intervjuerna kunde vi se att flera av pedagogerna definierade sitt förhållningssätt som att ge barnen tid att lära, att som pedagog vara nära, skapa en trygghet och fånga ögonblick som uppstår.

... men jag skulle väl vilja i alla fall att definiera mig som aktiv och nyfiken på barnens asså jag vill ta reda på vad barnen tänker... (Vera).

Vera, Sara och Agda förklarade att det är viktigt med tillit till barnen och att tro på att de kan och att hitta den gemensamma nyfikenheten. Sara förklarade att hon anser att det är viktigt att ta tillvara på barns enorma nyfikenhet. Hon gav oss ett exempel på hur hon efter att ha varit på kompetensutveckling inom matematik presenterade ett förslag om att arbeta med glyfer för en grupp treåringar.

Vet ni vad jag skulle vilja jobba med idag? säger jag. Näe, säger dom. Glyfer. Ja jaaa jaaa! Vad är det? ... men just det att ha det själv, det här att det är roligt att lära sig. Liksom dom var med på det dom hade ingen aning men ändå (Sara).

Flertalet pedagoger uttryckte även att det är viktigt att ha ett öppet förhållningssätt och låta barnen prova och utforska själva eller med hjälp av varandra.

Jag tänker att dom ska få tid på sig, och säga så lite nej som möjligt, om saker och ting (Anna).

... jag försöker tänka så kring barn att dom dom har så mycket med sig från början så man behöver inte sätta allt i händerna på dom, låt dom utforska låt dom få prova sina tankar och idéer (Agda).

Två av pedagogerna påpekade att det är viktigt att låta barn utforska och prova sina tankar just för att kunna finna sin sanning, att inte bli formstöpta i en så tidig ålder. De exemplifierade hur man med pedagogisk dokumentation kan ta tillvara på barns olika sätt att utforska och utvecklas men att det då är viktigt att vara medveten om hur man förhåller sig till pedagogisk dokumentation.

... jag gör en pedagogisk dokumentation men det är fortfarande min tolkning av vad barnen gör... det är inte en sanning och det får man inte glömma (Agda).

Sammanfattande analys

När vi sammanställde de intervjuade pedagogernas svar kunde vi se ett tydligt samband i hur de definierade sitt förhållningssätt till barns lärprocesser. Förklaringar som var vanligt förekommande var att ge barnen tid, att vara nära, att låta dem utforska och prova sina teorier på egen hand eller med hjälp av varandra. Som Wallin (1996) skriver så sker utveckling om man tillåts att utvecklas och när man själv får utforska utan begränsningar.

Ett öppet förhållningssätt till det sociala samspelet sågs av pedagogerna i våra intervjuer vara mycket betydelsefullt för barns lärprocesser. I Säljö (2011a) sätt att förklara hur barn approprierar kunskaper i samtal och socialt samspel med andra finner vi likheter med hur pedagogerna i vår undersökning uttrycker sig. Fortsatt menar Säljö att appropriering sker då barn själva är aktiva i görandet men även som passiva iakttagare. För att få tillgång att spela med barn och vuxna krävs det att barn vet hur de ska gå tillväga för att skapa relationer men även behålla dem och för detta krävs det en viss social kompetens. Ur ett sociokulturellt perspektiv ses interaktionen och kommunikationen mellan kollektiv och individ som en central aspekt för lärande (Williams, Sheridan och Pramling Samuelsson, 2000).

Om man ser till den historiska bilden av vad en barnträdgårdslärares främsta uppdrag inom barnomsorgen var så var det starkt omsorgs betonat. Bilden som pedagogerna i vår undersökning gav om hur det pedagogiska uppdraget ser ut skiljer sig markant från dåtidens barnträdgårdslärares uppdrag. Idag ska förskolan präglas av och vara en omsorgs betonad verksamhet och samtidigt en verksamhet där barn och vuxna tillsammans växer och utvecklas. Vuxna i förskolan är viktiga som förebilder och ska verka för att alla barn ska känna sig respekterade, sedda och trygga. Barn ska i förskolan möta vuxna som är engagerade i samspelet med det enskilda barnet och i barngruppen och som ser till varje enskilt barns möjligheter (Skolverket, 2010).

6.2 Resultat av observationer

I kommande avsnitt redovisar vi de observationer vi genomfört i de olika förskolorna med stöd i de tillhörande intervjuerna från respektive förskola. Avsnittet avslutas med en sammanfattande analys av samtliga resultat från observationerna.

6.2.1 Observation 1. Gitarrens förskola

Under vår observation på Gitarrens förskola kunde vi tydligt se att pedagogernas förhållningssätt stämde väl överens med hur de förklarade att de förhöll sig i intervjuerna. I intervjuerna framkom bland annat att pedagogerna ser barnen som kompetenta som utvecklar sin kunskap, både på egen hand och med hjälp av pedagoger eller andra barn. Detta kunde vi tydligt se i vår observation genom att barnen själva fick hämta sin egen mat vid ett separat bord och bära tallriken själv till matbordet. Pedagogerna fanns nära för att stötta barnen om det behövdes, ibland hjälpte de något barn men det var tydligt att de arbetade för att barnen skulle vara så självständiga som möjligt. Alla barn åt själva och dukade av själva. Pedagogerna var tydliga med att synliggöra lärandet för barnen och berömde barnen under måltidens gång. Vi kunde under observationen se att pedagogerna inte arbetade ensidigt utan såg till varje enskilt barn. Vi såg att pedagogerna frågade barnen om valet av bestick, om de ville ha hjälp med att hämta mat, vad de ville dricka till maten och om de ville ha hjälp att hålla själv osv. Det fördes

ständigt en dialog mellan barn och pedagog om praktiska saker under måltiden, om vad barnen gjort på förmiddagen och den kommande lässtunden.

6.2.2 Observation 2. Fiolens förskola

Vid vår observation på Fiolens förskola kunde vi se att de pedagoger vi observerade inte gjorde lika då maten, tallrikar, glas och bestick skulle dukas på de tre borden, dock gjorde de lika när borden skulle dukas av. Vid framdukningen på två av borden involverade pedagogerna barnen medan pedagogen vid det tredje bordet dukade själv. När borden skulle dukas av hjälptes pedagoger och barn åt. Barnen på avdelningen hade bestämda platser att sitta på vid borden. Under observationen kunde vi se att pedagogerna förhållningssätt till barnen visade tilltro till barnens förmåga att klara av matsituationens alla delar själv. Pedagogerna var aktiva och stöttade barnen då det behövdes. De samtal som fördes under måltidens gång var till största del samtal som påbörjades av barnen, pedagogerna lyfte barnens tankar och kommentarer och visade intresse i att utveckla och samtala om dem. Nedan har vi valt att citera ett samtal som uppkom under måltiden som vi tycker förtydligar hur en av pedagogerna fångade ett barns tankar:

Barn till pedagog: Är det döda fiskar i grytan?

Pedagog till barn: Vad tror du? Tror du att de är döda?

Barn till pedagog: Ja jag tror det...

Pedagog till barn: Ja vi brukar ju inte få levande fiskar i grytan.

6.2.3 Observation 3. Pianots förskola

Då vi gjorde vår observation på Pianots förskola upplevde vi att pedagogerna arbetade likartat. Pedagogerna hade i förväg dukat borden där barnen hade sina bestämda platser samt ställde fram maten under tiden som barnen satte sig. Pedagogerna höll upp dryck i glasen men barnen tog själv sin egen mat. I intervjuerna framkom det att arbetslaget hade en barnsyn som förespråkade det kompetenta barnet vilket vi kunde se även vid vår observation då barnen själva fick ta sin mat och sedan äta själva. Under observationens gång samtalade pedagogerna med barnen om det kommande luciafirandet och de samtalade även med varandra om saker gällande barnen, t.ex. sov-rutiner och sjukdomar. Matsituationen var lugn och stillsam, pedagogerna var inte stressade och stressade inte heller barnen vilket styrker deras uttalande under intervjuerna om att de vill ge barnen tid att lära. Pedagogerna och barnen hjälptes åt att duka av borden.

Sammanfattande analys av samtliga observationer

I jämförelse med de intervjuer som gjorts på respektive förskola kan vi se att de tillhörande observationerna till viss del i praktiken skiljer sig från hur pedagogerna uttryckte sig vid intervjutillfällena. Något vi tydligt har kunnat se är att termen ”det kompetenta barnet” används i både teori och praktik men med olika tyngd. Med det menar vi att vi upplevde att skillnaden var stor i hur vissa av pedagogerna talade om det och hur de faktiskt praktiserade det. Vid flera intervjuer uttryckte pedagogerna att tid och tillfälliga omständigheter kan påverka arbetssättet och att man som pedagog inte alltid kan arbeta så som man önskar i alla situationer. Genom våra observationer har vi kunnat se att de tre förskolor som medverkat i vår undersökning både skiljer sig och liknar varandra i hur de arbetar och förhåller sig.

En av de besökta förskolorna profilerade sig som en Reggio Emilia förskola, en annan förklarade sig som inspirerade av Reggio Emilia-filosofin och en tredje uttalade inte någon

speciell teori eller filosofi som utgångspunkt för deras verksamhet. Genom våra intervjuer och observationer upplevde vi att pedagogerna på den förskola som profilerade sig som Reggio Emilia förskola och pedagogerna på den förskola som sa sig inspireras av Reggio Emilia-filosofin till viss del liknade varandra i utformandet av verksamheten men vi kunde se skillnader i det pedagogiska förhållningssätten vid matsituationerna. De pedagogerna vid förskolan som profilerade sig som Reggio Emilia förskola var de som vi upplevde hade mest struktur och ett förutbestämt utformande av matsituationen. Barnen var inte aktiva i t.ex. framdukningen vilket vi observerade att de var vid de andra två förskolorna. Att barn får utföra moment som att duka kan stimulera personlig utveckling och vidare ses som en utveckling som blir en resurs för verksamheten och samhället som helhet (Tøssebro, 2011). Vi tror att om pedagogerna i den Reggio Emilia-profilerade förskolan hade inkluderat barnen även i dessa moment hade de dels kunnat skapa fler möjligheter för barnen att utvecklas men även visat att de tror på och ser till ”det kompetenta barnet” även i en matsituation. Säljö (2011a) förklarar att Vygotskijs teorier om lärande kan ses som pedagogisk vägledning just för att Vygotskij menade att det är i kommunikationen man delar erfarenheter. Vid samtliga observationer kunde vi se att barnen själva fick ta sin mat vilket vi anser styrker den tillit till barns förmåga som samtliga pedagoger uttryckt vid intervjuerna. Beroende på vilken barnsyn man som pedagog har kan den pedagogiska utformningen i förskolan se olika ut. *Med en utgångspunkt där barn betraktas som ”human beings” kan ett närmande till barns perspektiv ske. Då anses barn vara kompetenta och aktiva medskapare av de olika sammanhang som de befinner sig i* (Sandberg, 2010, s.65).

Vi vill påpeka att vi inte anser att endast ett observationstillfälle kan spegla hur en verksamhet bedrivs utifrån ett helhetsperspektiv utan kan endast ge oss en viss insyn.

Vi har även kunnat se att arbetslagen på de undersökta förskolorna generellt sett har en gemensam barnsyn, lärandesyn och kunskapsyn och detta är också något som minst en person i varje arbetslag har nämnt som en viktig grund för ett bra arbetslag. Genom att ingå i ett arbetslag kan man som kollegor vara resurser för varandra. Säljö (2005b) menar att all interaktion mellan människor kan ses som resurser för att tillsammans med andra utveckla sitt personliga tänkande. Han förklarar att precis som barn kan fungera som medierande hjälpare för varandra kan även vuxna t.ex. i ett arbetslag finna stöd och hjälp i varandra.

Vi kommer i följande kapitel att diskutera vårt resultat i förhållande till vårt syfte, våra frågeställningar och den forskning som vi tidigare redovisat för.

7 Diskussion

Detta kapitel kommer vi inleda med en kort sammanfattning av undersökningens huvudsakliga resultat i förhållande till vårt syfte och våra frågeställningar. Vidare kommer de resultat vi fått fram genom intervjuer och observationer gemensamt att diskuteras med utgångspunkt i den tidigare forskning vi redovisat inom området och utifrån våra valda teoretiska utgångspunkter; Vygotskijs sociokulturella perspektiv på barns lärande och Reggio Emilia-filosofins syn på barn som kompetenta medskapare av sin kunskap. Vi kommer även att diskutera och granska vårt val av metoder samt avsluta med en kort diskussion om fortsatt forskning inom området.

7.1 Sammanfattning av undersökningens huvudsakliga resultat i förhållande till syfte och frågeställningar

Syftet med vår undersökning var att jämföra och synliggöra pedagogers förhållningssätt till barns lärprocesser. Av det resultat vi fick fram genom de intervjuer och observationer vi gjort

har vi kunnat se att det finns många olika sätt att förhålla sig till barns lärprocesser men att en stor del av dem påminner om varandra i teori och praktik. Det fanns ett tydligt samband mellan de pedagoger som inte hade en uttalad inställning, att de arbetade utefter en viss teori eller filosofi, och mellan de pedagoger som sade sig ha en uttalad inställning, t.ex. Reggio Emilia-filosofin. Vi kunde se att samtliga pedagoger i vår undersökning, vare sig de hade en uttalad inställning till barns lärprocesser eller inte visade en bred kunskapsbas baserad på en blandning av flera lärteorier och filosofier.

Våra frågeställningar syftade till att få reda på den enskilda pedagogens förhållningssätt till barns lärprocesser och hur det kan påverka samt att synliggöra pedagogers syn på sambandet mellan barns lärprocesser och miljön på förskolan. Det mest framträdande pedagogiska förhållningssätten i våra intervjuer och observationer har vi valt att sammanfatta med följande ord: tillåtande, intresseväckande, aktiv och utforskande vuxna. Innebörden av dessa ord har beskrivits av flertalet pedagoger i våra intervjuer på skilda vis. Dessa ord förklarades av pedagogerna i intervjuerna vara viktiga aspekter för att främja utvecklingen av barns lärprocesser. När vi sedan observerade pedagogerna med syftet att se om deras intervjusvar överensstämde med hur de i praktiken förhöll sig kunde vi se att de flesta pedagoger höll fast vid vad som framkom under intervjun. Samtliga pedagoger i undersökningen uttryckte miljön på förskolan som en självklar påverkan för hur barn kan lära och utvecklas beroende på utformningen av den. De lyfte flera delar av miljön såsom fysisk, psykisk och hur den sociala miljön kan påverka barn, samt hur inomhus- och utomhusmiljön kan utformas praktiskt men också dess påverkan på barns välbefinnande och lärande.

7.1.1 Barnsyn

Tidigare studier som gjorts visar att pedagogisk medvetenhet kännetecknas av en barnsyn där man ser på barn som medmänniskor och aktiva medskapare av sin kunskap (Sheridan, Pramling Samuelsson och Johansson, 2011). Vi kan med utgångspunkt i vår forskningsbakgrund se att man inte alltid haft denna barnsyn då man förr inte såg barn som lärande individer (Åkesson, 2009). I vår undersökning kan vi tydligt se att de medverkande pedagogerna besitter pedagogisk medvetenhet. Samtliga pedagoger förklarade i intervjuerna att de såg barn som lärande individer och menade att lärtillfällen kan ske under hela livet, både för barn och vuxna. Detta var även något vi kunde se i hur pedagogerna förhöll sig till barn under de observationer vi gjorde på respektive förskola.

Att ha en barnsyn som ser till barn som lärande, engagerade och delaktiga individer i kunskapssökandet är en barnsyn som markant vuxit fram på senare tid. Pedagogerna i vår undersökning visade stark tilltro till barn som kompetenta individer med rätt till delaktighet och inflytande i den kontext de befinner sig i. Att medvetet skapa situationer där barn ges möjlighet att inverka på och bestämma över sin situation i förskolan är enligt Sheridan och Pramling Samuelsson (2012) en form av pedagogiskt ledarskap. Genom att få göra sin röst hörd och ge uttryck för sina idéer kan barns spontana intresse för att lära framkomma (a.a.). Pedagogerna menade att man måste ge barn tillåtelse att få utforska och prova själva genom alla sinnen, de måste få känna, höra, lukta och smaka för att kunna utveckla sitt lärande. De ansåg att det enskilda utforskandet är lika viktigt som att genom samspel med andra barn utforska och prova sina teorier. Den sociala kommunikationen menade Vygotskij (2001) är en förutsättning för att barns språk och tänkande ska utvecklas. Även Säljö (2005b) påpekar att lärande handlar om att i samspel med andra människor tillägna sig kunskaper för vidare utveckling av färdigheter som krävs för att bli en fungerande samhällsmedborgare.

Den barnsyn man som pedagog har grundar sig i de erfarenheter och kunskaper man tidigare tillägnat sig. Vid dåtidens barnträdgårdar krävdes behörighet och kunskap för att få arbeta som barnträdgårdslärlarinna, dåtidens förskollärare (SOU, 1951:15). I våra intervjuer framkom det att man kan urskilja skillnader mellan utbildad och utbildad personal i förskolan. En av pedagogerna med lång yrkeserfarenhet berättade att hon har sett att det är skillnad beroende på vilken bakgrund du har, om du är barnskötare eller förskollärare. Hon förklarade att hon inte tror att man som barnskötare generellt sett känner till de bakomliggande kunskaper om barns lärprocesser och barnsyn i lika stor utsträckning som man gör då man utbildat sig till förskollärare. I en intervju framkom även åsikter om att man som pedagog inte kan se barn som tomma kärl då man genom sin högskoleutbildning fått med sig så pass mycket kunskaper om barns kunnande. *Förskolan ska erbjuda barnen en god pedagogisk verksamhet, där omsorg, fostran och lärande bildar en helhet* (Skolverket, 2010, s.5). När man utbildar sig till förskollärare tillägnar man sig pedagogiska verktyg och kunskaper som ligger till grund för hur man utformar sitt arbete i förskolan. Den kultur man verkar i, till form och innehåll, präglar medvetandet som ständigt förändras (Vygotskij, 2001). Dessa kunskaper är svåra, dock inte omöjliga, att erövra då man inte har studerat pedagogik ingående vid en högskola. Man besitter alltså inte samma pedagogiska kunskaper eller kunskaper om det läraruppdrag man genom t.ex. läroplanen ska uppfylla och följa.

7.1.2 Förskolan som arena

Idag tillbringar många barn mycket tid av sin barndom tillsammans med andra barn och pedagoger i förskolan. Det är även här som många barn för första gången möter andra barn och vuxna som inte är familj att samspela med (Sandberg, 2010). Därför är det av stor vikt att utformandet och användningen av förskolans miljö är väl genomtänkt. Miljön i förskolan kan ses ur olika aspekter vilket framkom i våra intervjuer. Pedagogerna talade om den fysiska miljön, den psykiska miljön, den sociala miljön, inomhus – och utomhus miljön och gav flera exempel på hur man som pedagog kan skapa främjande och utmanande lärtillfällen. En förutsättning för att miljön ska vara stimulerande är att den ständigt omformas och utvecklas i förhållande till den barngrupp som förekommer.

Inom Reggio Emilia-filosofin anser man att om man ser på lärande som en social process mellan människor så får det konsekvenser för hur miljön bör utformas. Miljön bör då arrangeras på ett sådant sätt att den skapar förutsättningar för lärande där barnet i samspel med andra kan få stöd i att aktivt tillägna sig kunskap. I en sådan miljö är det även viktigt med utforskande vuxna som aktivt deltar och lär tillsammans med barnet (Dahlberg & Åsén, 2011). Flera av de pedagoger vi intervjuade uttryckte just att den vuxnes aktiva deltagande i samspel med barn kan skapa lärtillfällen och är av stor vikt för att locka och stimulera barns nyfikenhet och lust att lära.

Som vi tidigare nämnt är den pedagogiska kunskapen av stor vikt även i utformningen av förskolan som arena. Utan pedagogiska redskap och kunskaper kan utformningen av miljön hämma barns lek och utveckling då miljön kan skapa begränsningar istället för förutsättningar (Helleberg & Jonsson, 2013).

Det som var mest framträdande i de intervjuer vi genomförde tillsammans med pedagogerna var utformningen av den fysiska miljön och dess påverkan på barns lärprocesser. Säljö (2005b) menar att de olika institutionella miljöer barn ingår i är otvivelaktigt viktiga för deras lärande och utveckling. Flera av pedagogerna menade att den fysiska miljöns utformning är av stor vikt dels för hur barn tillåts att själva utforska och söka kunskap, att man ser miljön som en tredje pedagog men också för hur den psykiska miljön kan påverkas av den fysiska miljöns utformning och användning. Att använda den fysiska miljön som en tredje pedagog innebär att

den är utformad på ett sätt där barn genom miljön självständigt kan utveckla ny kunskap (Dahlberg & Åsén, 2011). Den fysiska miljön spelar stor roll för hur möjligheter för lärande kan främjas men även för hur socialt samspel med andra kan se ut. Sandberg (2010) menar att barn lär och utvecklas i förskolans fysiska miljö genom socialt samspel i leken. Genom leken lär barn på ett lustfyllt sätt och barns eget tänkande används aktivt för att hela tiden skapa de förutsättningar som krävs för att hålla leken vid liv, detta var något som flertalet av pedagogerna i undersökningen lyfte som en viktig aspekt för barns lärprocesser. *Om vi vill förstå hur hon lär eller utvecklas, måste vi relatera individens kunskaper och färdigheter till hennes omgivning och till de resurser och utmaningar som finns där* (Säljö, 2005b, s.19).

7.1.3 Pedagogens roll

Det framkom i våra intervjuer att det som pedagog är viktigt att ständigt reflektera över hur man förhåller sig till barn, barns tankar och lärprocesser. Man bör aktivt arbeta med att kritiskt granska sig själv och sina handlingar för att synliggöra hur ens agerande kan påverka barn. En studie som Sheridan (2001) gjort visar att i förskolor med låg kvalitetet förlägger pedagoger problem eller brister på yttre faktorer som pedagogerna själva inte kan påverka, i studien framkom även att pedagoger i förskolor med hög kvalitet ser sig själva som en viktig del i förskolans kvalitet. I vår undersökning uttryckte en av pedagogerna (Anna) att hon förhöll sig till Reggio Emilia-filosofin för att förskolan hon arbetade på har en sådan uttalad profil. Vi tolkar hennes sätt att uttrycka sig på som att hon förhåller sig till Reggio Emilia-filosofin i sitt arbete eftersom det är en förutsättning i den förskola hon arbetar och inte för att hon själv influeras av filosofin. Vi menar att det är av största vikt att pedagoger som resonerar på liknande sätt som Anna är uppmärksamma på och kritiskt granskar sina egna handlingar och åsikter, då vi tror det kan främja och/eller hämma delar av förskolans verksamhet. Vi menar att om man arbetar i en förskola med uttalad profil bör man som pedagog genomsyras av just den uttalade profilen och man bör ha ett arbetssätt som lyfter profilens centrala värderingar och inte tala om profilen som något man gör bara för att man måste. Om man som pedagog inte tror på det arbetssätt som finns tror vi att det påverkar såväl arbetslaget och barnen i verksamheten men också pedagogens personliga utveckling. Ett sätt att synliggöra personliga åsikter och förhållningssätt menar Pramling Samuelsson och Sheridan (2003) är att dokumentera och analysera sitt eget arbete. Pedagoger i förskolan bör vara engagerade i arbetet med barn och för att kunna hjälpa barn att överskrida gränser och utmanas behöver barn vuxna som ser dem och lyssnar till deras åsikter. Inom Reggio Emilia-filosofin kallar man detta arbetssätt att vara en rik vuxen där man kan komplettera det rika barnets behov (Wallin, 1996).

Som vi nämnt tidigare i vår text finns det forskning som visar att barns utveckling och lärande växer med stöd från engagerade vuxna. Vi menar att pedagoger som arbetar i förskolan ska vara engagerade i barns lärande med utgångspunkt i Lpfö 98 (Skolverket, 2010) men att de samtidigt inte kan se läroplanen som en regelbok att följa till punkt och pricka. Det ska finnas en respekt för läroplanen då den ingår i det uppdrag man som pedagog i förskolan har men det krävs samtidigt ständig reflektion över hur man som pedagog tillämpar det som står i den och för vems skull man gör det? Det är tänkvärt att se till för vem pedagogerna arbetar, om det är för barnens livslånga lärande eller för att de blir tillsagda av styrdokument, läroplaner och/eller profiler. Halldén (2001) diskuterar vems intressen som framträder vara avgörande för hur en verksamhet ska bedrivas, om det är barns eller pedagogers perspektiv som anses vara viktigast. Pedagoger i förskolan ska sträva efter att barn ska bli goda samhällsmedborgare men vi menar att man inte endast kan utgå från detta, vårt uppdrag i förskolan kräver även att kunna anlägga ett pedagogiskt och ett omsorgs betonat förhållningssätt gentemot de barn man möter. Barns välbefinnande ska vara i fokus för verksamheten och inte endast de samhälleliga strävansmål som står i läroplanen.

Som vi tidigare nämnt kunde vi genom våra intervjuer och observationer se att de pedagogiska förhållningssätten mellan pedagogerna i den Reggio Emilia-profilerade förskolan och pedagogerna i förskolorna utan uttalad profil skilde sig. Detta var något som väckte tankar hos oss. Vi funderade över hur stor inverkan en profilering egentligen har på pedagogernas personliga förhållningssätt och för vems bästa förskolor väljer att profilera sig? Två av förskolorna i vår undersökning (de utan uttalad profil) har funnits under längre tid och den förskolan med uttalad Reggio Emilia-filosofi är relativt nybyggd. Reggio Emilia-filosofins tankar om det kompetenta barnet har vuxit sig stark på senare tid i Sverige och vi tycker att de är intressant då den Reggio Emilia-profilerade förskolan i vår undersökning, som är relativt nybyggd, valde denna profil. Vi tror att valet av profil kan ha vuxit fram som ett sätt att marknadsföra sig som en nytänkande förskola och för att locka engagerade föräldrar till verksamheten. Sett ur ett historiskt perspektiv uppkom Reggio Emilia-filosofin tack vare engagerade föräldrar (Wallin, 1996), vilket vi tror kan bidra till att utformningen av filosofin kan vara lättare för föräldrar att ta till sig och relatera till. Vi tror även att filosofins syn på barn och värdet av barns tankar och åsikter kan vara tilltalande för föräldrar då barns välbefinnande ska vara fokus för hela verksamheten och dess utformning.

I de intervjuer och observationer vi gjort uttalades olika arbetssätt som pedagogerna använde sig av när de ville utveckla barns lärande vilket vi anser synliggör den medvetenhet pedagogerna besitter som bidrar till pedagogisk kvalitet. Pedagogerna nämnde två olika sätt att förhålla sig till lärtillfällen, planerade tillfällen då pedagogerna på förhand utifrån barns intressen skapar lärandesituationer och icke-planerade tillfällen då pedagogerna intar en passiv position och fångar lärandet i det sociala sampelet mellan barn – barn och barn – pedagog. Det sistnämnda menar Persson och Carlsson (2008) är en viktig insikt för en pedagog. *Lärare i förskolor av hög kvalitet tycks ta ställning till vilka erfarenheter, upplevelser, innehåll och aktiviteter som är väsentliga för barn och när detta bör ske, samtidigt som de griper naturliga tillfällen i flykten* (Sheridan, Pramling Samuelsson & Johansson, 2011, s.144-145).

Som Vygotskij (2001) menade är det i ett systematiskt samspel mellan den vuxne och barnet som barnets psykologiska funktioner kan mogna och att om den vuxne medvetet använder sig av vetenskapliga begrepp istället för vardagliga begrepp i samspelet med barnet kan hjälpa barnet att utveckla sitt spontana tänkande. Detta förhållningssätt upplever vi skiljer sig från hur pedagogerna i vår undersökning uttryckte sig. Två av pedagogerna (i en av förskolorna utan uttalad profil) påpekade att de ansåg att man ska låta barn prova sina teorier och inte formstöpa dem, detta anser vi stämmer mer överrens med vad Reggio Emilia-filosofin förespråkar; att barn ska få finna sina egna sanningar och att deras konstruktioner av teorier kan vara lika verkliga som den vuxnes (Dahlgren & Åsén, 2005).

7.2 Metoddiskussion

Vi valde att använda oss av kvalitativa metoder i vår undersökning, semistrukturerade intervjuer och observationer. Eftersom vi ville synliggöra en bredare bild av hur pedagogerna förhöll sig till barns läroprocesser och för att ha möjlighet att jämföra det som pedagogerna sade i intervjuerna och gjorde under observationerna valde vi att använda oss av två olika metoder. Justesen och Mik-Meyer (2011) menar att förutsättningen för en kvalitativ undersökning är en noga genomtänkt frågeställning utifrån det perspektiv som ligger till grund för undersökningen. Med det menar de att man ska ha möjlighet att kunna besvara de forskningsfrågor man vill ta reda på under den korta tid som man har till förfogande. Vi anser att vi genom vår undersökning

har fått svar på våra frågeställningar och kunnat synliggöra och jämföra vårt syfte utifrån våra metoder.

Vi anser att de data vi fått fram av de nio intervjuer och de tre observationer vi genomfört har gett oss en klar bild av hur just de besökta förskolorna och pedagogerna som deltog förhåller sig och arbetar, dock anser vi att för att få en mer generell bild av pedagogers förhållningssätt bör man göra ytterligare intervjuer och observationer. Med tanke på den tidsram vi haft för genomförandet av vår undersökning vill vi påpeka att det för oss inte hade varit möjligt att göra fler intervjuer och observationer då transkriberingstid och sammanställning är en tidskrävande process.

Valet av metoder ser vi som en självklarhet för att få en så tydlig bild som möjligt av pedagogers förhållningssätt till barns läroprocesser. Samtidigt som vi anser att våra metoder synliggjorde det vi ville ta reda på anser vi att det finns en viss risk med att använda sig av dessa metoder. Då vi vid både intervjuer och observationer frågade efter pedagogernas enskilda förhållningssätt tror vi att det finns en risk att de förhöll sig på det sätt som de trodde att vi förväntade oss av dem. Vi tror även att vi kan ha påverkat pedagogernas sätt att förhålla sig till barn enbart genom vår närvaro. Då vi inte valde att på förhand skicka ut intervjufrågorna till de deltagande pedagogerna och att genomförandet av intervjuerna skedde i ett separat rum tror vi att intervjuaren kan ha påverkats om pedagogen upplevde nervositet eller kände oro inför intervjun.

7.3 Vidare forskning

Under vårt arbete med att synliggöra och jämföra pedagogers förhållningssätt till barns läroprocesser har en del funderingar vuxit fram hos oss. Dels funderingar om den makt som pedagoger i förskolan har, hur man som pedagog hanterar den och vilka konsekvenser det kan få för barn och verksamhet och dels funderingar kring om man som pedagog enbart kan arbeta utifrån *en* specifik teori eller filosofi?

Vi anser att pedagogers makt kan komma till uttryck i många olika sammanhang i förskolan och att förhållandet mellan vuxen och barn alltid präglas av makt då vi menar att den vuxne har makt över barnet endast genom att vara vuxen. I många förskolor finns det rum med fast möblering och fast betydelse t.ex. hemvrå och målrum och vi tror att dessa rum delvis finns till och bevaras på grund av pedagogers behov av struktur och trygghet. Det hade varit intressant att undersöka hur pedagoger i förskolan förhåller sig till utformningen av dessa rum. Vems makt blir synlig? Har barn makt att påverka hur rummen utformas eller är makten pedagogers?

Efter att ha genomfört intervjuer och observationer med verksamma pedagoger i förskolan har det blivit synligt för oss att många pedagoger blandar teorier och filosofier i sitt arbete. Även om de säger sig tillhöra en viss teori eller filosofi t.ex. Reggio Emilia-filosofin har vi sett att deras förhållningssätt även speglar andra teorier och filosofier. Eftersom vi ställer oss kritiska till detta tycker vi att det hade varit intressant att studera de som säger sig arbeta utifrån endast *en* teori eller filosofi, för att se hur det pedagogiska arbetet i förskolan utförs.

8 Referenslista

- Berntsson, P. (1999). Förskolans läroplan och förskolläraryrkets professionalisering. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 4(2), 198-211. Hämtad 14 januari 2014 från <http://journals.lub.lu.se/index.php/pfs/article/view/7789>
- Dahlberg, G och Åsén, G. (2005). Loris Malaguzzi och den pedagogiska filosofin i Reggio Emilia. I A. Forssell (Red.), *Boken om pedagogerna*.(s.189-211). Stockholm: Liber AB.
- Dahlberg, G och Åsén, G. (2011). Loris Malaguzzi och den pedagogiska filosofin i Reggio Emilia. I A. Forssell (Red.), *Boken om pedagogerna*.(s.239-263). Stockholm: Liber AB.
- Davidsson, B. (2010). Skolans olika rum och platser sett ur barns perspektiv. I A. Sandberg (Red.), *Miljöer för lek, lärande och samspel*. (s. 37-62). Lund: Studentlitteratur AB.
- Emanuelsson, I (2011). Integrering/inkludering i svensk skola. I J. Tøssebro (Red.), *Integrering och inkludering*. (s.101-120) Lund: Studentlitteratur AB
- Halldén, G. (2001). *Omsorgsbegreppet i förskolan. Olika infallsvinklar på ett begrepp och dess relation till en verksamhet: Rapport från nätverk om barnomsorgsforskning*. Hämtad 14 januari 2014, från Linköpings universitet <http://liu.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:311124>
- Helleberg, E och Jonsson, E. (2013). *Pedagogers förhållningssätt till barns lek och samspel*. C-uppsats. Högskolan väst, institutionen för individ och samhälle.
- Imsen, Gunn (2006). *Elevers värld*. Introduktion till pedagogisk psykologi. Lund: Studentlitteratur AB.
- Justesen, L och Mik-Meyer, N. (2011). *Kvalitativa metoder: från vetenskapsteori till praktik*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Karila, K. (1996). Situated learning in kindergarten teacher education. Hämtad 14 januari 2014 från <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED403073.pdf>
- Korp, H och Risenfors, S. (2013) Etnografi i forskning om ungdomars vardag. I S. Erlandsson & L. Sjöberg (Red.), *Barn- och ungdomsforskning: Metoder och arbetssätt*.(s. 61-80). Lund: Studentlitteratur AB.
- Korpi, B. M. (2006). *Förskolan i politiken: om intentioner och beslut bakom den svenska förskolans framväxt*. Utbildnings- och kulturdepartementet, Regeringskansliet.
- Kvale, S och Brinkmann, S. (2013). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur AB
- Lassbo, G. (2013). Att nalkas det komplexa – utvecklingsekologi. I S. Erlandsson & L. Sjöberg (Red.), *Barn- och ungdomsforskning: Metoder och arbetssätt*.(s. 47-59). Lund: Studentlitteratur AB.

Nilsson, M. (2003). Transformation through integration. *An activity theoretical analysis of school development as integration of child care institutions and the elementary school*. Hämtad 14 januari 2014 från <http://www.bth.se>

Nordin-Hultman, E. (2011). *Pedagogiska miljöer och barns subjektskapande*. Stockholm: Liber AB.

Persson, H och Carlsson, M. (2008). *Små barns lärande i förskolan*. En kvalitativ undersökning med utgångspunkt i estetiska läroprocesser. C-uppsats. Göteborgs universitet, Sociologiska institutionen.

Persson, S. (2008). *Forskning om villkor för yngre barns lärande i förskola, förskoleklass och fritidhem*. (2008-09-05). Bromma: CM-Gruppen AB.

Pramling Samuelsson, I. och Sheridan, S. (2003). Delaktighet som värdering och pedagogik. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 8(1-2), 70-84. Hämtad 15 januari 2014 från <http://www.ped.gu.se/pedfo/pdf-filer/pramsher.pdf>

Sandberg, A. (2010). *Miljöer för lek, lärande och samspel*. Lund: Studentlitteratur AB.

Sheridan, S. 2001: *Pedagogical quality in preschool. An issue of perspectives*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Sheridan, S., Sandberg, A & Williams P. (2011). *Förskollärarkompetens i förändring - En studie om förskollärarkompetens i förskolan*. (s. 135-142). Stockholm: Vetenskapsrådet.

Sheridan, S och Pramling Samuelsson, I. (2012). *Barns lärande – fokus i kvalitetsarbetet*. Stockholm: Liber AB.

Sheridan, S., Pramling Samuelsson, I & Johansson, E. (2011). *Förskolan – arena för barns lärande*. Stockholm: Liber AB.

SOU 1951:15 *Daghem och förskolor*. Betänkande om barnstugor och barntillsyn avgivet av 1946 års kommitté för den halvöppna barnavården. Stockholm: Socialdepartementet.

SOU 1970:22 *Pedagogisk utbildning och forskning*. Betänkande avgivet av Pedagogikutredningen. Stockholm: Utbildningspartementet.

Sverige. Skolverket (2010). *Läroplan för förskolan Lpfö 98*. ([Ny, rev. utg.]). Stockholm: Skolverket.

Säljö, R. (2005a). *Lärande i praktiken: Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.

Säljö, R. (2005b). *Lärande & kulturella redskap*. Om läroprocesser och det kollektiva minnet. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.

Säljö, R. (2011a). L.S. Vygotskij – forskare, pedagog och visionär. I A. Forssell (Red.), *Boken om pedagogerna*. (s.153-177). Stockholm: Liber AB.

Säljö, R. (2011b). Kontext och mänskliga samspel. *Ett sociokulturellt perspektiv på lärande*. 20(3), 67-82.

Williams, P. & Pramling Samuelsson, I. (2000). Barns olikheter: En pedagogisk utmaning. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 5(4), 284–306. Hämtad 14 januari 2014 från SWEPUB databas.

Trost, Jan (2013). *Enkätboken*. Lund: Studentlitteratur AB

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

Vygotskij, Lev (2001). *Tänkande och språk*. (K. Öberg Lindsten, övers.). Göteborg: Daidalos AB. (Originalarbete publicerat 1934)

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

Williams, P., Sheridan, S. och Pramling Samuelsson, I (2000). *Barns samlärande – En forskningsöversikt*. Kalmar: Lenanders tryckeri AB.

Åkesson, S. (2009). *Från dagis till förskola, vad gör skillnad?: -en studie om lärares utsagor om förskolans verksamhet över tid*. C-uppsats. Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik.

Länkar

<http://www.reggioemilia.se/>

Övrigt

<http://biblioteket.rkh.se/docs/APAmall.pdf>

9 Bilagor

Bilaga 1.

Intervjufrågor

Påhittat namn:

Ålderskategori: 22-36 år, 37-51 år 52-65 år

Yrkeserfarenhet i barnomsorgen:

(Sätta på ljudinspelning efter följande frågor, be om samtycke och förklara syftet med ljudupptagningen, starta intervjun)

1. Vad ser du som ett lärtillfälle?

- Kan du ge något exempel?

2. Hur tycker du att barn lär sig?

3. Är miljön betydelsefull för barns lärprocesser?

4. Om du vill att ett barn ska lära sig något, hur går du tillväga?

5. Kan man ha en viss inställning till hur barn lär sig?

- Det finns många teorier och filosofier om hur barn lär, utgår du från någon speciell i ditt arbete?

6. Hur definierar du ditt förhållningssätt till hur barn lär sig, lärprocesser?

7. Hur är arbetslagets syn på barns lärprocesser?

- Har ni en gemensam syn?

8. Är det något i er verksamhet som du skulle vilja förändra eller utveckla?

9. Avslutningsvis, är det något du vill tillägga?

Bilaga 2.

Observationsschema

Hur går dukningen till?	Pedagoger dukar själva	Pedagoger och barn hjälps åt	Barn dukar själva

Hur förhåller sig pedagogerna till barnen då barnen ska sätta sig vid bordet?	Barnen väljer plats själva	Pedagoger väljer plats åt barnen	Bestämda platser

Hur förhåller sig pedagogerna vid matbordet?	Pedagoger håller upp dryck till barnet/barnen	Pedagoger och barn hjälps åt	Barnet/barnen håller upp själv
Vem är den kompetente?	Pedagoger serverar barnet/barnen (t.ex. smörar, skalar)	Pedagoger och barn hjälps åt	Barnet/barnen serverar själv/sjelva (t.ex. smörar, skalar)
Vem lyssnas det till? Vems tankar gör synliga?	Pedagoger pratar endast med varandra	Pedagoger och barn pratar med varandra	Barn pratar endast med varandra
Vad är viktigast? Lära sig äta eller rena bord?	Pedagoger matar/hjälper	Pedagoger och barn hjälps åt	Barnet/barnen äter själva

Hur går avdukningen till?	Pedagoger dukar av själva	Pedagoger och barn hjälps åt	Barn dukar av själva

Anteckningar	
--------------	--

Bilaga 3.

Missivbrev

Hej!

Vi, Lina Johansson och Emma Åsberg är två studenter från Lärarutbildningen barn och ungdomsvetenskap med inriktning mot förskola på Högskolan väst som nu är inne på vår sista termin och då även i full gång med att skriva vårt examensarbete. Vårt syfte med vårt examensarbete är att synliggöra och jämföra hur olika pedagogiska förhållningssätt påverkar barns lärprocesser.

Vi önskar att få hjälp av Er verksamma förskollärare genom intervjuer och observationer. Därmed vill vi intervjua var och en i Ert arbetslag, ni har kunskap, utbildning och erfarenheter som är värdefulla för oss och vårt arbete.

Vår observation kommer att ske genom att vi är med Er på Er avdelning och observerar hela arbetslaget och samtidigt för löpande protokoll. Eftersom vi, genom vår observation, vill ta reda på Ert pedagogiska förhållningssätt kring barns lärprocesser kommer vi enbart att observera personal med lärarutbildning. Fokus kommer inte att ligga på barngruppen utan på pedagogerna.

Intervjun kommer att ta max 30 min och bestå av ett flertal frågor, allt beroende på hur lång tid varje fråga tar. Frågorna syftar inte till att få reda på ”rätt eller fel” utan vi är intresserade av pedagogens förhållningssätt till barns lärprocesser. I samband med intervjuerna kommer vi att använda oss av ljudupptagning för att underlätta analysarbetet. Vid intervjuerna och observationerna kommer vi att ta hänsyn till Vetenskapsrådets forskningsetiska principer. Detta innebär att deltagandet är frivilligt och om pedagogen skulle vilja så kan denne när som helst avbryta intervjun och därmed sitt deltagande. Pedagogernas deltagande kommer att behandlas anonymt och resultatet kommer enbart att användas i forskningsändamål.

Om Ni har några frågor eller funderingar är Ni välkomna att kontakta oss eller vår handledare för mer information.

Hoppas vi ses!

Med Vänliga Hälsningar

Lina Johansson lina.johansson.2@student.hv.se

Emma Åsberg emmaasberg@student.hv.se

Handledare Eva Åhlund Ask eva.ahlund-ask@hv.se

Bilaga 4.

Intervjuinledning

När man deltar i en intervju är man alltid anonym och vi följer vetenskapsrådets forskningsetiska principer, vilket kortfattat betyder att vi följer vissa regler för sekretess och etik. Du kan när som helst välja att avbryta intervjun och därmed din medverkan. För att öka anonymiteten kommer du att få välja ett påhittat namn som vi kommer att använda i texten i vårt examensarbete. Detta för att ifall någon skulle få för sig att läsa eller ta reda på vem som sagt något speciellt inte ska kunna få reda på vem det är. Vi kommer att ställa olika frågor som syftar till att vi vill ha reda på vad du tycker eller hur du förhåller dig. Det är alltså inga rätt eller fel- svar utan enbart dina tankar som är det viktiga. Efter att du har valt ett namn så kommer vi att starta ljuduppspelningen och därmed intervjun, som kommer att ta max 30 minuter. Känns detta okej för dig?

Påhittat namn:

Ålderskategori:

Yrkeserfarenhet: