HÖGSKOLAN I HALMSTAD

Förskollärarutbildning 210hp

EXAMENSARBETE

En i mängden?

En observationsstudie av pedagogers förhållningssätt gentemot förskolebarn och deras proximala utvecklingszon

Marie Lindbäck och Paula Andersson

Examensarbete för förskollärare 15hp avancerad

Halmstad 2016-01-06

Abstrakt

Forskning visar att förskoleverksamheten föredrar barn som anses inneha sociala egenskaper, som exempelvis engagerade och initiativtagande. Om barnet inte innehar dessa ses barnen som problematiska. Pedagoger försöker då istället tillskriva barnen egenskaper som anses mer önskvärda, vilket går emot det läroplanen för förskolan förespråkar. Den menar på att alla barn ska betraktas som enskilda individer och att verksamheten ska tillämpa ett flexibelt samt anpassningsbart förhållningssätt gentemot barns olika förutsättningar. Men då pedagoger tenderar att tillskriva egenskaper som barnet inte besitter får pedagoger svårigheter med att förhålla sig till barns individuella behov. Denna studies syfte är således att undersöka de implikationer pedagogers uttryckta förhållningssätt får för såväl förskoleverksamheten och samlingens innehåll som för barns proximala utvecklingszon. Metoden som används är en kvalitativ sådan och empirin som studien bygger på har frambringats ur 220 minuters observation där videofilmning såväl som fältanteckningar använts. Observationerna ägde rum på två skilda förskolor samt i varierande åldersgrupper, både 1-3 åringar samt en homogen femårsgrupp deltog. Resultatet visar att pedagoger tenderar att tillämpa ett förhållningssätt som är av den karaktär att de avslutar sin interaktion med de barn som inte förmår att delta på det sätt som pedagogen efterfrågar. Istället riktar sig pedagogen till något annat barn eller till en hel barngrupp. Denna strategi skapar en kontext som är riktat till och utformad för kollektivet. Resultatet påvisar vidare hur en sådan kontext kan komma att skapa en osäkerhet bland en del barn. Detta medför att vissa barns proximala utvecklingszon inte tas i beaktning och barnen mister således sin möjlighet att uppnå sin potentialitet.

Nyckelord: förskolebarn, proximal utvecklingszon, förhållningssätt, egenskaper, interaktion, kontext, konstruktion.

Innehållsförteckning

Abstrakt 1
Förord 3
1 Introduktion 4
1.1 Syfte och frågeställningar 5
1.2 Disposition 5
1.3 Teoretiska utgångspunkter 6
1.3.1 Sociokulturell teori 6
1.3.2 Socialkonstruktionistisk teori 7
1.4 Tidigare forskning 8
1.4.1 De obemärkta barnen 9
1.4.2 Förskolans uppfattningar 9
2 Metod 12
2.1 Metodval 12
2.2 Urval 14
2.3 Tillvägagångssätt 15
2.4 Analysmetod och bearbetning 16
2.5 Etiska ställningstaganden 17
3. Resultat 19
3.1 Förhållningssätt och implikationer 19
3.2 Kontextens konstruktion 24
4. Diskussion 29
4.1 Sammanfattningsvis 32
5 Metoddiskussion 34
6 Studiens bidrag och fortsatt forskning 36
Referenser 37
Bilagor 39
Bilaga 1 – Observationsschema 39
Bilaga 2 – Informationsblankett till berörd personal 40
Bilaga 3 – Samtyckesblanketter till vårdnadshavare 42

Förord

Blod, svett och tårar. Att skriva ett examensarbete är både påfrestande och roligt.

Först och främst vill vi tacka de pedagoger och barn som deltagit i vår studie. Ett stort tack till våra nära och kära som uppmuntrat oss, i både med- och motgångar, under dessa veckor. Vi vill även tacka vår underbara klass som peppat oss längs vägen. Slutligen vill vi tacka varandra för ett suveränt samarbete!

Efter tre och ett halvt år lämnar vi högskolan som förskollärare. Vi ser framemot en ny, påfrestande och rolig, period i livet!

Marie Lindbäck & Paula Andersson
Halmstad, Januari 2016.

1 Introduktion

> *Barn är olika. De har olika erfarenhet, intressen och behov. De har olika saker att bidra med. Därför behöver de också olika utmaningar och stöd (Bjervås, 2003, s. 72)*

Det finns en uppfattning ute på våra förskolor om att alla barn är eller kan bli lika (Markström, 2005). Förskolans läroplan beskriver däremot en motsatt mening. Den framförhåller att alla barn ska betraktas som enskilda individer och att verksamheten, det vill säga den institution som barnen vistas i dagligen, ska tillämpa ett flexibelt samt anpassningsbart förhållningssätt gentemot barns olika förutsättningar (Skolverket, 2010). Istället för att praktisera vad läroplanen uppmanar verkar förskolan erhålla en annan attityd gentemot sitt uppdrag. Studien utgår ifrån att begreppet attityd är ekvivalent med den mer alldagliga termen uppfattning. Jonsdottir (2007) menar att verksamheten tenderar att bortse ifrån barns individuella egenskaper och nya, som exempelvis engagerade och initiativtagande, försöker tillskrivas. Det är sådana egenskaper som anses mer fördelaktiga för förskolans verksamhet och som gör att barn anses passa in i förskolan (Markström, 2005). Vidare beskriver författaren en problematik kring att försöka forma barn på ett sådant vis då alla barn inte kan eller låter sig formas. Det finns nämligen barn, bland annat sådana som kan upplevas tystlåtna och reserverade, ute på våra förskolor som inte rubricerar sig som ägare av dessa mer önskvärda och sociala egenskaper (Granbom, 2011). Dessa barn förväntas inte bara att delta i verksamheten utan också ingå i en barngrupp på samma premisser som de övriga barnen (Markström, 2005).

En ofrånkomlig konsekvens blir att pedagoger, både förskollärare och barnskötare, får svårigheter med att förhålla sig till barns individuella behov (Markström, 2005). Pedagogerna utgår i första hand ifrån de kollektivt tillskrivna egenskaperna då de formger verksamheten och dess innehåll (Smidt, 2010). Denna typ av kollektiv kunskapsförmedling menar författaren är den mest förekommande. Smidt (2010) framhäver att kunskapsförmedling endast är gynnsam då den utgår ifrån barnets nuvarande punkt i utvecklingen, till den punkt som hen kan uppnå med hjälp av en stöttande omgivning. Vi kallar den sistnämnda punkten för den potentiella utvecklingszonen. Klyftan som synliggörs mellan dessa två punkter i utvecklingen har den övergripande benämningen, den proximala utvecklingszonen (ibid.). Det är här viktigt att påpeka att för att erövra den potentiella utvecklingszonen krävs att en vuxen, eller andra mer kompetenta, har kunskaper om barnets

tidigare erfarenheter för att på ett optimalt sätt kunna bistå med rätt stöd så att barnet kan komma att överbrygga klyftan (Smidt, 2010).

Säljö (2000) belyser ytterligare en problematik, verksamheten har en benägenhet att förlägga inlärningssvårigheter till barnets och hens förmåga att tillägna sig kunskap. Med andra ord tillfaller problematiken individen. Ett mer lämpligt förhållningssätt menar författaren vore att vi istället inriktar oss på hur verksamheten utformas och vilka förutsättningar den erbjuder.

Förskolans läroplan förespråkar alltså ett anpassningsbart förhållningssätt som har individens förutsättningar i åtanke. Likväl finns det belägg som antyder att det tillämpas ett mer kollektivt förhållningssätt när verksamheten utformas (Smidt 2010). Vidare innehar många pedagoger en attityd gentemot barn som innebär att alla barn kan formas till individer som erhåller identiska egenskaper och förmågor (Markström, 2005). Tillsynes är inte detta något som överensstämmer med vad vår läroplan står för. Vi befarar därmed att barn som hamnar utanför den önskvärda mallen för hur ett förskolebarn ska vara riskerar att tillskrivas osanna egenskaper och därmed förloras möjligheten till ett individanpassat bemötande (Jonsdottir, 2007; Markström, 2005). Följaktligen lämnas deras proximala utvecklingszon därhän (Spooner, Evans och Santos, 2005).

1.1 Syfte och frågeställningar

Syftet med föreliggande studie är att undersöka de implikationer pedagogers uttryckta förhållningssätt får för såväl förskoleverksamheten, och dess samlingar, som för barns proximala utvecklingszon.
De forskningsfrågor vi har arbetat utefter är följande:

- *Vilket förhållningssätt ger pedagoger uttryck för i interaktionen gentemot barn?*
- *På vilket sätt utformar pedagoger samlingens innehåll?*

1.2 Disposition

Härnäst kommer vi att redogöra för våra teoretiska utgångspunkter innan vi presenterar vår tidigare forskning, för att en djupare förståelse för det aktuella problemområdet ska kunna komma till stånd. Efter den tidigare forskningen går vi in på kapitlet metod där vår vetenskapsteoretiska ansats beskrivs, innan vi redogör för våra val av metoder och övriga tillvägagångssätt för produktion och bearbetning av vårt material. Efterföljande kapitel

kommer bli resultat med dess tillhörande analyser där vi försöker tolka vårt resultat utifrån våra teoretiska utgångspunkter. Mot slutet finns en diskussion där vårt resultat sätts i relation till vår tidigare forskning samt våra forskningsfrågor. Där går också att finna en metoddiskussion där vi med ett kritiskt förhållningssätt diskuterar våra metodval och vad de kan ha fått för konsekvenser för vår studie. Avslutningsvis kommer vi att redogöra för studiens bidrag och föreslå fortsatt forskning inom vårt angivna problemområde.

1.3 Teoretiska utgångspunkter

I följande avsnitt kommer vi att presentera våra teoretiska utgångspunkter, så att eventuellt en större förståelse kan bildas inför vår redogörelse av tidigare forskning samt för hur vi har valt att tolka vårt resultat i analyserna. De teorier vi utgår ifrån är det sociokulturella och det socialkonstruktionistiska. Det finns många gemensamma beröringspunkter mellan sociokulturellt teori och socialkonstruktionistisk teori vilket innebär att de kompletterar varandra väl i studien. De båda teorierna lägger nämligen stor vikt vid kontextens betydelse samt interaktionen mellan människor (Aasebø & Melhuus, 2007).

Den socialkonstruktionistiska teorin utgör även vår vetenskapsteoretiska ansats för vår studie vilket kommer att redogöras för ytterligare under avsnittet för metod.

1.3.1 Sociokulturell teori

För att få ökad förståelse hur barn kan ta till sig kunskap och hur ett lärande kan gå till har vi valt att utgå ifrån den sociokulturella teorin, utifrån Säljös (2000) tolkning. I varje samspelssituation har individer möjlighet att ta över och ta till sig kunskaper som den andre besitter och förmedlar. Människor befinner sig således ständigt under utveckling och förändring (Säljö, 2000). Som vi inledningsvis påpekade sker utveckling, utifrån sociokulturell teori, bäst med hänsyn till individens nuvarande samt potentiella utvecklingszon (Smidt, 2010). Då en mer kompetent individ stöttar ett barn i de kontexter som hen ännu inte behärskar kan barnet erövra nya kunskaper. Det finns en klyfta mellan vad barnet behärskar på egenhand, den nuvarande utvecklingszonen, och vad barnet kan tillägna sig med hjälp av en mer kunnig individ, den potentiella utvecklingszonen (Säljö, 2000; Smidt, 2010). Detta blir aktuellt för oss att ta i beaktning i vår analys då förskolan dagligen balanserar dessa individuella utvecklingszoner gentemot kollektivets bästa. Genom ett ständigt ställningstagande till när och varför det individuella behovet ska förbises till förmån

av kollektivet skapas ett etiskt dilemma (Johansson & Pramling Samuelsson, 2003; Bigsten, 2015).

I stöttandet av en annan individ kan redskap användas som hjälpmedel. Ett redskap är de resurser vi använder oss av när vi försöker förstå och agera i vår omvärld (Säljö, 2000). Enligt Säljö (2000) kan dessa redskap vara såväl språkliga, intellektuella eller fysiska. En grundtanke inom teorin är att det är genom kommunikation och interaktion som dessa resurser skapas samt förs vidare (ibid.). Detta får betydelse får vår studie då vi undersöker hur interaktionen ser ut mellan pedagog och barn samt hur pedagoger förhåller sig till barns proximala utvecklingszon. Ifall barnet inte ges rätt sorts utmaning, som är anpassade till individen, kan konsekvenserna bli förödande (Coplan & Arbeau, 2008).

Inom sociokulturell teori är lärandet således situerat, med andra ord är det beroende av de förutsättningar och redskap som kontexten erbjuder. En kontext, också kallat sammanhang, är ett komplext begrepp att definiera menar Säljö (2000). Begreppet bör betraktas som en del av en större helhet. Individer agerar med utgångspunkt i egna kunskaper men också utifrån tidigare erfarenheter samt vad hen medvetet eller omedvetet uppfattar att omgivningen kräver eller möjliggör. De nämnda aspekterna, förklarar Säljö (2000), ingår i samt skapar och återskapar kontexter. Alltså, tillsammans bildar de en helhet som sociokulturell teori benämner som kontext (Säljö, 2000; Vinterek, 2008). Fortsättningsvis kommer vi att använda begreppet *kontext* istället för den mer vardagliga benämningen, *sammanhang*.

1.3.2 Socialkonstruktionistisk teori

För att komplettera den sociokulturella teorin har vi valt att utgå ifrån den socialkonstruktionistiska teorin, både som teoretisk utgångspunkt samt som vetenskapsteoretisk ansats. I detta avsnitt fokuserar vi dock på de delar som behöver presenteras för att skapa en förståelse för hur vi har analyserat och förstår vårt resultat. De andra delarna kommer att belysas under avsnittet för metod för att verka som argumentation för hur vi har valt att gå tillväga i vårt producerande av empiri.

Inom den socialkonstruktionistiska teorin anses vår uppfattning av verkligheten vara språkligt konstruerad då kunskap är något vi gemensamt konstruerar. Med andra ord är kunskap något som vi gemensamt skapar via interaktion med andra individer som ingår i en kontext (Burr, 1995). Vidare innebär detta att både kontext och språket spelar en central och avgörande roll inom denna teori (Aasebø & Melhuus, 2007).

Då något språkliggörs tillskrivs det en bestämd innebörd. Aasebø och Melhuus (2007) menar att en sådan innebörd vanligen är omedveten, vi uppfattar den som något naturligt och godtar den som en självklarhet. Exempelvis, när pedagoger beskriver ett barn som tystlåtet finns det en omedveten mening och betydelse knutet till begreppet. Dess karaktär påverkar pedagogens attityd gentemot det tystlåtna barnet. Vi liknar attityd med begreppet inställning eller uppfattning gentemot barnet och dess förmågor.

Likväl tillskrivs inte allt som språkliggörs samma innebörd, den är individuell och konstrueras utefter det historiska och kulturella ramverk vi omger oss av. Det är ett sådant ramverk som socialkonstruktionistisk teori syftar på med begreppet diskurs (Aasebø & Melhuus, 2007). Vi tolkar sambandet på följande vis. Diskurs är ett ramverk som förespråkar vilka attityder vi kan tillägna oss gentemot begrepp och, som vi nämnde tidigare, utgör attityden den uppfattning vi har till vår omgivning.

Vidare hävdar Bjervås (2003) att attityder inte enbart kommer till uttryck i våra tankar i egenskap av uppfattningar, utan att de även styr det förhållningssätt som tillämpas rent praktiskt av individen. I relation till förskolan påstår författaren att detta innebär att erhållna attityder får implikationer för hur pedagoger förhåller sig till individuella barn. Det är detta som vi åsyftar med en av våra forskningsfrågor. Vi är intresserade av att undersöka vilket, eller vilka, förhållningssätt som tar sig uttryck i interaktionen mellan pedagog och barn. Vi har således valt att lägga vårt fokus på det förhållningssätt, och till viss del de attityder, som tar sig uttryck i interaktionen i vårt material. Inte på de diskurser de kan tänkas härstamma ifrån.

Den tidigare forskning vi presenterar i nästkommande avsnitt påvisar att förskolan rymmer många uppfattningar kring barn, somliga anses vara tystlåtna, obemärkta, problematiska och inneha sämre social kompetens än sina kamrater. Vi anser således att den socialkonstruktionistiska teorin berikar vår studie då den möjliggör för oss att undersöka vilket förhållningssätt pedagoger tillämpar gentemot barn. Men också hur förhållningssättet tar sig uttryck i relation till barns proximala utvecklingszon, för att återkoppla till den sociokulturella teorin.

1.4 Tidigare forskning

I detta avsnitt kommer tidigare forskning att presenteras utifrån två teman, som är *De obemärkta barnen* och *Förskolans uppfattningar*. Forskningen pekar på att det finns barn som

går obemärkta förbi i förskolan och dessa barn uppfattas som problematiska då de inte anses passa som ett förskolebarn.

1.4.1 De obemärkta barnen

Brownell och Grifford-Smith (2003) synliggör att inte alla barn är aktiva aktörer i förskolan, somliga går obemärkta förbi av såväl pedagoger som kamrater. Det uppdagas då en problematik. Coplan och Arbeau (2008) har nämligen upptäckt just hur viktig roll pedagoger har i "obemärkta" barns vardag. Reserverade barn påkallar ingen påtaglig uppmärksamhet och det krävs en medveten pedagogik för att möjliggöra ett aktivt aktörskap. Författarna menar att strategier och redskap måste implementeras i verksamheten för att stötta dessa obemärkta barn. Findlay, Coplan, och Bowker (2009) upptäckte att avsaknaden av stöttning från verksamheten leder till att dessa barn skapar egna hanteringsstrategier för att handskas med, för dem, svåra sammanhang - de undviker situationen istället för att konfrontera den. Vidare påpekar Spooner, Evans och Santos (2005) att denna, i nuläget, uteblivande stöttning utsätter barnen i fråga för risk att deras potentiella utvecklingszon inte utmanas på en individuell nivå.

1.4.1.1 Sammanfattning

Det finns alltså barn ute på våra förskolor som ingen lägger märke till. Att inte få bli individuellt bemött och utmanad kan leda till att barnen själva skapa sig hanteringsstrategier som inte är gynnsamma för deras potential. Flera forskare framhäver att stöttning, av någon form, krävs för att dessa barns potential inte ska gå förlorad. Detta för oss vidare in på nästa tema som belyser vilka uppfattningar förskolan har om dessa barn som går obemärkta förbi.

1.4.2 Förskolans uppfattningar

Grundidén om att förskolan är till för alla har vissa förbehåll och undantag anser Granbom (2011). Hon belyser att förskolan snarare är en pedagogisk praktik som inte är gynnsam för alla, särskilt inte för de barn som kan uppfattas som tystlåtna och reserverade. Markström (2005) bekräftar detta genom att synliggöra att verksamheten föredrar barn som är "sociala" då det är en egenskap som bättre överensstämmer med deras uppfattning kring hur ett förskolebarn ska vara. Dessutom uppdagas att förskollärare endast värdesätter individuella egenskaper om dessa är av rätt sort. Det vill säga förskolebarn ska vara sociala och endast påvisa individualism om den faller inom ramen för de egenskaper som är önskvärda i

kollektivet. Orsaken, menar Bigsten (2015), är att förskollärare ständigt måste balansera mellan det enskilda barnets behov och kollektivets bästa, vilket hon anser inte är en lätt uppgift. Författaren sympatiserar med förskollärarnas uppfattning, det anses underlätta arbetsbördan ifall förskolläraren enbart tillgodoser kollektivets bästa.

Ytterligare en föreställning som cirkulerar bland pedagoger är att tystlåtna barn skulle ha lägre social kompetens än deras kamrater (Bru, Murberg & Paulsen, 2006). Utöver det indikerar Arbeau och Coplans (2007) studie att pedagoger anser att sådana barn är mer problematiska än sina kamrater. Coplan, Doey och Kingsbury (2014) tar denna tanke ett steg längre. De framhäver att i synnerhet pojkar med ett tystlåtet karaktärsdrag utmålas som problematiska, de får inte samma stöttande och empatiska bemötande som likasinnade flickor. Författarna uppger att orsaken till denna differentiering är att karaktärsdraget bryter avsevärt mot den stereotypiska manliga könsrollen.

Pedagoger tycks relatera social kompetens till egenskaper så som engagemang, nyfikenhet och initiativtagande (Lillvist, Sandberg, Björck-Åkesson & Granlund, 2009). Vidare anses förskolans miljö spela en obetydande roll i samband med utvecklingen av social kompetens. Uppfattningen är att dessa egenskaper är något som barnet har eller inte, det går inte att påverka i någon större utsträckning (ibid.). Tvärtemot pedagogernas föreställningar konstaterar Bygdeson-Larsson (2010) att det går att stötta barn i deras erövrande av nya egenskaper samt att förskolans miljö bör betraktas som ett redskap i denna stöttning. Johansson och Pramling Samuelsson (2007) är av samma åsikt. De fastslår att verksamhetens attityd gentemot barns kompetens är avgörande för hur de väljer att stötta dem.

1.4.2.1 Sammanfattning

Det finns ett flertal uppfattningar om barn som kan uppfattas vara reserverade och tystlåtna, vilket får konsekvenser för hur pedagoger förhåller sig till dem. Barnen anses inte passa in som förskolebarn och de anses således inte inneha de rätta egenskaperna. Särskilt pojkar som upplevs frångå de stereotypiska könsrollerna anses vara mer problematiska än likasinnade flickor. Ur samtlig presenterad forskning har studiens syfte såväl som forskningsfrågor växt fram. De åsyftar vilket förhållningssätt pedagoger ger uttryck för samt hur de utformar samlingens innehåll, i relation till barnens proximala utvecklingszon.

Vi är av den uppfattningen att barn kan vara mer eller mindre drivande, respektive reserverad, beroende på vad kontexten möjliggör. Således får denna forskningsgenomgång betydelse för fler barn än bara de som utmålas som mindre sociala. Vi

vill därför inte ytterligare bidra med denna typ av kategorisering som forskningen belyser och av denna anledning kommer vi inte utmåla några barn som det ena, eller det andra. I vår studie kommer vi således att ta alla barn i beräkning då det finns fler barn än de som belyses i denna genomgång som drabbas.

Forskningen visar på att det är verksamhetens attityd som avgör hur pedagoger väljer att stötta barn och således anser vi att det är vår uppgift att reformera vår uppfattning och inställning till *alla* barn, inte bara tystlåtna och reserverade sådana.

2 Metod

Den vetenskapsteoretiska ansats som har inspirerat föreliggande studie har varit den socialkonstruktionistiska teorin. Burr (1995) belyser att den socialkonstruktionistiska teorin är av uppfattningen att kontexten är avgörande för vilken kunskap individer där kan komma att tillägna sig. Enligt författaren är kunskap inte något vi erhåller utan något som gemensamt konstrueras, det vill säga gemensamt skapas, via interaktion mellan de individer som innefattas i kontexten. Kunskap anses således vara en språklig konstruktion vilket medför att varje enskild individ bidrar till en kontexts premisser (ibid.). I relation till barns möjligheter att tillägna sig kunskap hävdar vi dock, precis som Sommer (2005), att vuxna formar barns vardag och då även förskolans verksamhet. Därmed anser vi att de, i större utsträckning, bidrar till kontextens premisser. Således har vi valt att använda oss av den kvalitativa metoden observation. Vi anser att via observation kan vi studera den konstruktion och interaktion som sker mellan pedagoger och barn som vi åsyftar i våra forskningsfrågor.

Då vi även utgår ifrån den socialkonstruktionistiska teorin samt sociokulturell teori i våra teoretiska utgångspunkter, där lärande och kunskap anses vara beroende av kontexten, så anser vi också att observation som metod bäst överensstämmer med dessa. En kvalitativ metod ger dessutom vår studie mer verklighetstrogen empiri (Bryman, 2011).

2.1 Metodval

Vi har sedan tidigare redan insamlad empiri, som till detta arbete har återanvänts och analyserats utifrån nya forskningsfrågor. Som komplement till denna befintliga empiri har vi även producerat ny. Precis som tidigare valde vi att använda oss av den kvalitativa metoden observation. Vår ambition har varit att efterlikna en microetnografisk studie. Detta eftersom vi strävade efter att få en inifrån förståelse genom att tillbringa tid på fältet och observera (Lalander, 2011). Vi är dock fullt medvetna om att vi inte har genomfört en fullskalig etnografisk studie, då en sådan kräver ett längre tidsperspektiv än vad vi har tillbringat ute på fältet (Bryman, 2011). Men tack vare att vi har återanvänt tidigare empiri har vi sammantaget tillbringat längre tid ute på fältet än vad vi hade gjort enbart med vårt nya material, vilket vi anser gör att den mikroetnografiska aspekten i arbetet blir mer trovärdig. Våra observationer har genomförts för att efterlikna en jämförande design, vilket innebär att vi har tillämpat så gott som identiska metoder på två förskolor vars förutsättningar skiljer sig åt (Bryman, 2011).

Bland annat har åldern på de deltagande barnen varierat, 1-3 år samt fem år. Syftet med detta är att vi ska kunna jämföra materialet.

Enligt Lalander (2011) håller många forskare en låg profil till en början för att sedan gradvis öka sitt deltagande. Vi har tillämpat detta tillvägagångssätt baklänges. Vår tidigare empiri utgörs nämligen till större delen av deltagande observationer och vår nya empiri enbart av icke deltagande observationer. Med tanke på studiens omfattning upplevde vi det som en tillgång att bruka tidigare producerad empiri. Då varken syfte, forskningsfrågor eller teoretiska utgångspunkter i denna studie är likartade de vi använde oss av för att analysera vår tidigare empiri så såg vi det inte som ett hinder att betrakta det äldre materialet med den föreliggande studien i åtanke. Vår tidigare empiri producerades på två förskolor under totalt fem veckors verksamhetsförlagd utbildning. Vi utgick ifrån en aktionsforskande metod där vår intention var att förändra rådande förutsättningar så att alla barn fick erfara likvärdiga möjligheter att uttrycka sig samt bli bekräftade i verksamheten. Vi iscensatte samt observerade sju samlingsliknande kontexter, sammanlagt observerades 160 minuter. Sex av dem var deltagande observationer och det resterande tillfället var icke deltagande. Med tanke på denna studies syfte bedömde vi dock att vårt deltagande skulle kunna förändra pedagogernas uttryckta förhållningssätt så att det istället skulle efterlikna vårt egna (Lalander, 2011). Därmed utgörs den nyproducerade empirin av 60 minuters icke deltagande observationer, fördelat på ett tillfälle per förskola. Båda utfördes i samlingsliknande kontexter. Vidare kan vi heller inte veta ifall den äldre empirin färgats av vårt deltagande vilket är något vi måste beakta då vi analyserar vårt resultat. Alltså, empirin som föreliggande studie bygger på består av sammanlagt 220 minuters observationstid fördelat på nio tillfällen, 144 minuter av dessa utgörs av deltagande observationer och 76 minuter av icke deltagande. Av den sammanlagda tiden finns 120 minuter som videoinspelat material och övriga 100 minuter enbart som fältanteckningar. Orsaken till de skilda dokumentationsredskapen var att föräldrarna på avdelningen för de yngre barnen uttryckte villkoret att endast fältanteckningar fick förekomma.

Bjørndal (2005) påstår att mycket av den information vi tar emot vid en observation omedvetet filtreras bort. Detta skulle utgöra en problematik för vår studie eftersom vi bland annat ville undersöka interaktionen mellan pedagog och barn. Vi valde således att komplettera våra observationer med videoinspelning samt fältanteckningar. Jordan och Henderson (1995) beskriver fältanteckningar som ett nödvändigt komplement då en videofilm oftast inte fångar hela situationen, från början till slut. Likväl är videoinspelning ett gott redskap för att fånga både verbal och icke-verbal kommunikation samt att den går att

studera flera gånger, det gör att materialet går att granska med olika fokus vid varje tillfälle (ibid.). Dessa redskap har därför underlättat vår analysprocess då vi har kunnat återvända till vårt material otaliga gånger. Trots att videoinspelning kan konservera mer information än fältanteckningar så representerar den inte verkligheten. Bjørndal (2005) understryker att kameravinkeln avgör vilken information som fångas upp och vilken som går förlorad. Således är detta en problematik som är väsentlig att vi har i åtanke då resultatet ska analyseras.

2.2 Urval

Precis som Smidt (2010) påpekar är det viktigt att omgivningen har kunskaper om barnets förmågor för att på så vis kunna identifiera den nuvarande såväl som den potentiella utvecklingszonen. Uteblir en korrekt identifiering kan inte pedagogen bistå barnet med individanpassat stöd. Då detta överensstämmer med studiens problemområde ansåg vi att analysens trovärdighet skulle gynnas ifall även vi som forskare hade förkunskaper om de deltagande barnen. Vi valde därför att göra vår datainsamling på två förskolor som vi redan hade en relation med sedan tidigare, vårt urval har således varit ett bekvämlighetsurval (Bryman, 2011). Vi är väl medvetna om att ett sådant urval inte tillåter oss att generalisera studiens resultat men vi ansåg likväl att urvalet möjliggör en lämplig analys av resultatet, så som Smidt (2010) påpekar.

Då förskolorna dessutom var involverade i produktionen av den äldre empirin, som återanvänts i denna studie, var vi tämligen välkända för dem. Vi ansåg dessutom att detta urval skulle mildra konsekvenserna av det som Lalander (2011) benämner för "forskareffekten". Deltagarnas beteende kan komma att påverkas av en forskares närvaro och därmed påverkas även generaliserbarheten i resultatet (Bryman, 2011). Detta är en risk med att välja observation som metod. Våra observationer har därför varit så kallade öppna eftersom vi såg en viss problematik med att dölja intentionen med våra besök. Vi valde däremot att inte explicit berätta om våra forskningsfrågor utan endast om studiens övergripande problemområde. Vi hoppas att detta ytterligare har gett en dämpande inverkan på forskareffekten, vi kan dock inte utesluta att "forskareffekten" har påverkat vår empiri ändå.

Totalt utfördes fem observationer på avdelningen för yngre barn. Det deltog enbart en pedagog per tillfälle, avdelningen innehar två förskollärare samt en barnskötare och alla deltog vid minst ett tillfälle. Av de nio barn som fått samtycke till att medverka i studien deltog endast sex stycken, detta urval grundade sig på pedagogens preferenser.

I femårsgruppen tillämpades ett snarlikt tillvägagångssätt. Även denna avdelning består av två förskollärare och en barnskötare. På avdelningen för äldre barn utfördes totalt fyra observationer. Det deltog enbart en pedagog åt gången med undantag från ett tillfälle som inkluderade två pedagoger. Den observationen tillhör den äldre empirin som producerades med aktionsforskningens syfte i åtanke och därmed överensstämde tillvägagångssättet bättre. Även vid observationerna i femårsgruppen deltog sex av de 14 barn som fått samtycke, likaså här berodde urvalet på pedagogernas preferens.

2.3 Tillvägagångssätt

För att samla in vårt material har vi, som tidigare nämnt, besökt två avdelningar på två olika förskolor. Innan våra observationer tog sin början, både våra deltagande och icke deltagande, närvarade vi vid avdelningarnas ordinarie samlingar. Dessa hölls alltid på förmiddagar. Efter den ordinarie samlingen delade pedagogerna upp barnen i mindre grupper, de barn som hade fått samtycke av sina vårdnadshavare ingick i en egen. Den grupp och pedagog som vi skulle få observera avlägsnade sig sedan ifrån den större gruppen. Vi som observatörer följde då med till en annan del på avdelningen. Väl i ett annat rum, som antingen var ett målarrum eller ett annat rum för diverse aktiviteter, kunde vår materialinsamling påbörjas. Den kontext som där skapades hade även den en samlingslik konstruktion. Barn och pedagog befann sig till mestadelen på golvet förutom i de fall då de befann sig i ett målarrum, då stol och bord användes.

Innan uppstart av våra observationer fick barnen veta varför vi var där och de fick möjlighet till att ge sitt eget godkännande till observationen samt till att anteckningar eller till att en kamera användes. Vid de tillfällen där vi använde en kamera och där vi deltog sattes kameran upp på en hylla eller dylikt och fältanteckningar skrevs ned efter aktivitetens avslut. Att föra anteckningar under en deltagande observation är nämligen sällan lämpligt och kan störa de övriga deltagarna (Lalander, 2011).

Under de observationer som vi inte deltog i fördes dock anteckningar under tiden eller så filmade vi med kameran i hand. Dessa anteckningar, både från de deltagande och icke deltagande observationerna, tillsammans med videomaterialet fördes sedan in i ett observationsschema under vår bearbetning av materialet (se bilaga 1).

2.4 Analysmetod och bearbetning

Vårt analytiska tillvägagångssätt inspirerades av en interaktionsanalys. Jordan och Henderson (1995) menar att en sådan hjälper forskaren att studera interaktion mellan människor, denna kan både bestå av tal såväl som kroppsspråk samt användandet av redskap. Utgångspunkten för våra forskningsfrågor kretsar kring vilket förhållningssätt pedagoger tillämpar gentemot barns proximala utvecklingszon och för att upptäcka ett sådant ansåg vi det nödvändigt att studera interaktionen dem emellan. Därmed är en interaktionsanalys lämplig för denna studie.

Vi startade med att granska vårt empiriska material vid upprepade tillfällen och transkribera det. För att strukturera denna bearbetning använde vi samtidigt ett observationsschema som skapats med utgångspunkt i våra forskningsfrågor (se bilaga 1). Observationsschemat består av fyra kolumner i tabellform där vi återknyter till studiens forskningsfrågor. Första kolumnen efterfrågar hur kontexten är utformad utav pedagogen. Den kolumnen har vi använt för att skriva fram hur pedagogen formger kontexten, exempelvis vilka som deltar, hur alla deltagarna är placerade samt hur aktiviteten fortskrider. Den andra kolumnen har vi använt till att registrera vilket förhållningssätt som pedagogen ger uttryck för i interaktionen med barnen, till exempel vilket kroppsspråk som synliggörs då hen tilltalar barnen och hur pedagogen anpassar sina frågor till de olika individerna. Under den tredje och den fjärde kolumnen har vi återgett för hur pedagogen beaktar barns individuella zoner eller om det sker en gemensam kunskapsförmedling. Där har vi också ställt oss frågan hur vi kan se det. Genom att betrakta barnen i interaktion med pedagogen har vi observerat deras kroppsspråk samt verbala uttalanden. Vidare studerade vi vilket gensvar pedagogen då gav uttryck för, hur reagerade hen på barnens gensvar? Vi har även observerat på vilket sätt pedagogen riktar sig till barnen, om hen riktar sig individuellt till vissa barn eller om interaktionen är ämnad för alla barn i gruppen. Vid de tillfällen då barn såväl som grupp inte deltog på det sätt som pedagogen efterfrågade studerade vi de anpassningar pedagogen, möjligen, valde att tillämpa för att driva aktiviteten vidare. Vem, individ eller kollektiv, främjades av den eventuella anpassningen?

Då vi därefter påbörjade vår analysering av observationsschemat präglades vår blick av såväl de teoretiska utgångspunkter som studiens forskningsfrågor. Verbal kommunikation, kroppsspråk och mimik hos både pedagog och barn var aspekter vi la stort fokus på såväl som kontexten. Därmed upptäckte vi betydelsefulla mönster i empirin samt

mindre relevanta företeelser (Rennstam & Wästerfors, 2011). De betydelsefulla mönster som vi, initialt, upplevde skulle komma att hjälpa oss besvara studiens forskningsfrågor sorterades ut och granskades ytterligare. Vi satte då de nämnda aspekterna i relation till varandra och därmed kunde vi reducera empirin ännu mer. Relationen mellan kontext, den verbala kommunikationen, kroppspråket och mimiken synliggjorde nämligen mönster av högre relevans för studien. Dessa mönster utgör de teman vi återgett i resultatet, *Förhållningssätt och implikationer* samt *Kontextens konstruktion.* De exempel som finns där är sådana utdrag som vi ansåg bäst speglade de relevanta mönster vi ville synliggöra. På grund av skilda insamlingsmetoder har vi svårt att redogöra för den exakta tid som våra utdrag representerar ur vår empiri, de härstammar dock från sammanlagt 175 minuters empiri.

Med andra ord så tillämpades inte allt empiriskt material, detta steg kallas för reducering och tack vare en noggrann sådan kan inte bara en trovärdig representation av empiri skapas utan också en trovärdig analys (ibid.).

2.5 Etiska ställningstaganden

Vi har utgått ifrån vetenskapsrådets etiska riktlinjer då vi producerat empiri. I enlighet med informationskravet delade vi ut informationsblanketter till all berörd personal och samtyckesblanketter till alla vårdnadshavare (Johansson & Karlsson, 2013). Vi delade ut till samtliga vårdnadshavare då vi ansåg att desto fler barn som deltog i observationerna, desto mer trovärdig skulle vår empiri bli. I femårsgruppen delades totalt 23 samtyckesblanketter ut och vi fick ett bortfall på nio stycken, alltså fick vi in ett godkänt samtycke till 14 barn. På avdelningen för yngre barn delades det ut samtyckesblanketter till alla 14 barns vårdnadshavare och vi hade ett bortfall på fem stycken, alltså fick nio barn ett samtycke till att delta i studien.

Trots att merparten av vår tidigare forskning specifikt behandlar reserverade och tystlåtna barn har vi inte ansett det vara etiskt korrekt att tillämpa ett sådant utpekande fokus under våra observationer. Vi har således tagit samtliga deltagande barn i beaktning i vår studie.

I blanketten fick vårdnadshavarna ta del av studiens ändamål samt tillvägagångssätt och ge sitt skriftliga samtycke till deras barns deltagande. De blev dessutom informerade om hur materialet kommer hanteras efter det att studien är klar. De äldre barnen som deltog gav muntligt sitt samtycke och blev informerade om att de när som helst kunde avbryta sin medverkan. Vi var trots allt lyhörda för deras uttryck ifall de uppvisade olust och

behövde hjälp att avbryta. Det var dock svårare att få ett muntligt samtycke från de yngsta barnen på två år, då deras ordförråd är begränsat. Det krävdes således stor aktsamhet samt uppmärksamhet vid dessa observationstillfällen.

Under filmningen använde vi digitalkamera utan internetuppkoppling för att, i så stor utsträckning som möjligt, motverka att materialet fick spridning. Alla parter är avidentifierade för att säkra samtligas anonymitet (ibid.). Bitvis används begreppet "hen" på grund av vår personliga uppfattning att kön är oviktigt i sammanhanget. Dock har vi valt att könsbestämma barnen i resultatdelen då vi upplever att de generella könsrollerna har betydelse för verksamhetens förhållningssätt och i förlängningen även för vårt resultat.

3. Resultat

De mönster som framträtt i studiens resultat upplevde vi ingick i en relation då de var beroende av varandra, därmed hade vi svårt att sortera det under skilda teman. Vi har således valt att varsamt beröra denna mångfald av aspekter under våra två teman med förbehållning att vårt främsta fokus ligger på rubrikens uttalade syfte.

När studiens exempel skrivs fram skildras först den kontext som observationen tog plats i, det vill säga den miljö samt de individer som infann sig där. Sedan beskrivs den sociala episod som tog plats, alltså den interaktion som utspelade sig.

3.1 Förhållningssätt och implikationer

Resultatet som återges under kommande avsnitt skildrar förhållningssätt ute på de två förskolor som ingått i studien. De barn som inte uttrycker eller kanske erhåller, önskvärda, verbala kunskaper erbjuds sällan likvärdiga förutsättningar i interaktionen med pedagoger. Vidare finner vi belägg i materialet som antyder hur ett praktiserat förhållningssätt kan komma att påverka dessa barns proximala utvecklingszon.

Nedan följer tre exempel som framställer hur interaktionen mellan pedagog och barn kan te sig i pedagogledda kontexter.

Social kontext 1.

Tidigare placerade en av pedagogerna, slumpmässigt, ut barnen på sittkuddar i ringen. Det var dags att ha samling.

Väskan, som pedagogen tagit med sig och var fylld med figurer och föremål, är nu tömd. Pedagogen vänder sig till barngruppen som nu ska få återberätta vilka saker som väskan innehöll.

Social episod 1.

Pedagogen tar ögonkontakt med Jon och frågar honom vad föremålet hon pekar på heter. Jon fnissar och skakar på huvudet. Pedagogen sänker blicken och frågar sedan barngruppen ifall någon annan vet vad föremålet heter. Barnen är tysta, både Filip och Sofia tittar ner i golvet och drar i sina strumpor. Pedagogen riktar sedan frågan till Filip som också han skakar på huvudet. De andra barnen börjar vrida på sig i ringen och en handfull av dem har rest sig från sina platser och står upp. Pedagogen tar ett andetag innan hon smäller ihop händerna och

fångar upp Sofias blick. Sofia mumlar något otydligt och gömmer sedan ansiktet i händerna. Pedagogen börjar då gestikulera samtidigt som hon förklarar att bilden illustrerar något man kan ha hängande runt halsen, som ett smycke. Sofia tittar sakta upp, hon pillar på sin mage och viskar frågande, "Band?". Pedagogen börjar applådera och ler stort då hon berömmer Sofia att hon visste att bilden föreställde ett halsband.

Initialt i detta exempel påvisar både pedagogens kroppsspråk såväl som muntliga uttalande en invit till individuell interaktion med Jon. Pojken, som endast använder sitt kroppsspråk som bekräftelse, besvarar inte den tilldelade frågan. Med tanke på pedagogens sänkta blick blir hon tillsynes inte nöjd då pojken inte lyckas frambringa något verbalt gensvar. Pedagogen gör inget för att ändra sitt förhållningssätt gentemot pojken utan riktar istället sin fråga till kollektivet, således lämnas pojken därhän. Då inte heller de andra barnen verkar besitta kunskapen som pedagogen efterfrågar tolkar vi det som att pedagogen tillskrivit gruppen förmågor samt egenskaper som såväl kollektivet som individerna inte kan leva upp till. Det ska här tilläggas att empirin som frambringat detta exempel är producerat på en avdelning för yngre barn. Alltså erhåller inte alla dessa barn ett verbalt språk och de barn som kan kommunicera verbalt tillämpar ett något begränsat ordförråd.

Pedagogen gör ett tredje försök och riktar sin fråga till Filip som även han använder kroppspråket för att illustrera att han inte kan, eller kanske inte vill, svara på frågan. Ännu en gång lämnar pedagogen en pojke därhän utan att, tillsynes, bemött hans nuvarande utvecklingszon.

Trots att pedagogen adresserar pojkarna individuellt menar vi att frågorna inte är individualiserade då deras format är identiska. Vi får intrycket att pedagogen redan har en idé om vilket svar hon vill erhålla ifrån såväl barn som barngrupp. Därmed upplevs hennes förhållningssätt inte flexibelt. Varken pojkarna eller kollektivet tycks bistå pedagogen med vad hon är ute efter och vi tolkar hennes sänkta blickar, samt suckar, som att hon är missbelåten med aktivitetens utfall.

I ett sista försök riktar pedagogen frågan till Sofia som gömmer sitt ansikte i händerna. Flickans beteende kan tolkas som ett yttrande av osäkerhet. Här väljer pedagogen dock att anpassa sig och börjar både muntligt förklara samtidigt som hon gestikulerar med händerna att bilden föreställer ett smycke, något som kan hängas runt halsen. Flickan förmår därmed att svara på pedagogens fråga. Eftersom pedagogen förändrar sitt tidigare tillvägagångssätt och verkar utöva ett mer anpassningsbart förhållningssätt gentemot flickan upplever vi att hon nu tar hänsyn och bemöter flickans nuvarande utvecklingszon. Då

pedagogen sedan även förtydligar vad det är hon efterfrågar med hjälp av kroppen i kombination med en muntlig förklaring, bistår hon flickan med de redskap som hon fodrar för att nå sin potentiella utvecklingszon.

Frågorna som riktas till de båda pojkarna individualiseras inte och deras nuvarande utvecklingszoner blir därmed inte bemötta, då pojkarna inte tillhandahåller pedagogen med något svar. Pedagogen väljer, möjligen omedvetet, att inte fortskrida dessa interaktioner. Hon lämnar pojkarna utan att ha tillgodosett dem med alternativa redskap som skulle kunna stöttat dem mot deras potentiella utvecklingszoner, så att de hade kunnat svara på hennes fråga. Gentemot flickan Sofia skiljer sig däremot pedagogens förhållningssätt. Pedagogen tar hjälp av såväl kroppsspråk som fördjupad verbal beskrivning av föremålet hon efterfrågar. Då pedagogen förhåller sig annorlunda till Sofia får vi intrycket att hennes attityd inte är likvärdig gentemot flickan och mot de båda pojkarna. Å ena sidan kan det bero på att pedagogen upplevde att Sofia var hennes sista möjlighet att föra aktiviteten framåt, i enlighet med den ursprungliga planeringen, och därmed tillhandahöll hon flickan med diverse hjälpmedel. Å andra sidan kan det vara en genusrelaterad attityd som kommer till uttryck. Med utgångspunkt i vår tidigare forskning menar vi att det kan bero på de stereotypiska egenskaper som samhället tillskrivit de olika könsrollerna. Pedagogen har således enklare att förhålla sig till Sofia då flickans uppträdande kan tolkas som överensstämmande med de stereotypiska egenskaper som hennes könsroll innehar. Pojkarnas uppvisade uttryck kan däremot upplevas som reserverat eller osäkert, något som strider mot den dominanta egenskap som män anses erhålla. Pedagogens sänkta blickar och suckar kan således också vara tecken på en inre konflikt, hur ska hon bemöta pojkarna som inte erhåller de generella egenskaper som hon förväntat sig?

Vi har funnit ytterligare empiri som synliggör hur pedagoger förhåller sig annorlunda gentemot pojkar och flickor, det beskrivs nedan.

Social kontext 2.

Efter en sagostund med en mindre barngrupp startade pedagogen upp ett boksamtal med barnen. Till en början lät pedagogen barnen själva råda över talutrymmets fördelning men då det uppenbarande sig att inte alla barn deltog strukturerade hon upp samtalet och började tilldela dem individuella frågor kring boken.

Social episod 2.

Pedagogen tittar på Petra mittemot. Flickan har ännu inte sagt något och sitter med båda tummarna i munnen. Pedagogen frågar nyfiket vad hon tänker på. Petra tar ut de båda tummarna ur munnen, omfamnar sina ben och börjar sakta gunga på rumpan. Hon skakar något på huvudet och säger med låg röst att hon inte vet. Pedagogen bryter inte ögonkontakten utan lägger huvudet lite på sned och ber henne fundera lite. Sedan vänder sig pedagogen mot Olof som sitter jämte henne. Hon ställer samma fråga till honom. Han rycker på axlarna och skakar lätt på huvudet men uttrycker inget verbalt. Pedagogen dröjer sig kvar med blicken en kort stund på Olof innan hon återgår till barngruppen.

Även i denna episod finner vi belägg för att påstå att pedagogens förhållningssätt gentemot pojken inte speglar det som synliggjordes i hennes interaktion tillsammans med Petra. Vi tolkar därmed att även detta exempel återspeglar en attityd mot genus.

När Petra inte tillhandahåller pedagogen ett godtagbart svar tolkar vi pedagogens kroppsspråk och verbala uttalande som ett försök att bemöta flickans nuvarande utvecklingszon samt att erbjuda henne redskap, mer tid, för att nå sin potentiella utvecklingszon. Inom den sociokulturella teorin krävs det stöttning ifrån mer kompetenta individer för att lyckas överbrygga klyftan mellan de båda zonerna. Vår tolkning är således att pedagogens erbjudande om mer tid inte är tillräckligt för att lyckas med detta, tid kan inte anamma rollen som en mer kompetent individ. Sammantaget menar vi att pedagogen försöker tillämpa en medveten pedagogik då hennes intention att stötta Petra synliggörs. Likväl verkar pedagogen inte veta hur hon lämpligast kan tänkas förhålla sig till flickans proximala utvecklingszon, inga ytterligare hjälpmedel tillhandahölls och således uteblev en vidare stöttning. Å andra sidan kan pedagogens erbjudande tänkas gynna Petra. Hennes kroppsspråk kan möjligen uttrycka en form av förvåning då hon tar ut båda tummarna ur munnen och omfamnar sina ben. Därmed kan vi också uppleva att utökad betänketid var lämpligt då Petra ges möjlighet att låta förvåningen lägga sig innan hon tillhandahåller pedagogen med sitt slutliga svar.

Attityden som vi inledningsvis belyste upptäcks först då pedagogens förhållningssätt gentemot Olof inte överensstämmer med det hon erhöll mot Petra. Hennes attityd emot dem verkar därmed skilja sig åt. I interaktionen med Petra synliggörs ett försök från pedagogen att bemöta flickans proximala utvecklingszon, samma intention tycker vi oss inte finna i interaktionen med Olof. Hon tilldelar honom frågan och då han inte lyckas frambringa ett tillfredsställande gensvar lämnar hon honom därhän och riktar sin

uppmärksamhet till kollektivet. Ännu en gång blir en pojke lämnad tillförmån för någon annan, i detta fall kollektivet. Å andra sidan kan den uteblivna stöttningen gentemot pojken bero på pedagogens osäkerhet som vi kan se uppstår i interaktionen med Petra. Den osäkerheten som kommer till uttryck följer med in i interaktionen med Olof. Vi kan då tolka det som att pedagogen blir handfallen då även pojken inte ger henne något svar och därmed lämnar hon honom därhän.

Med det sagt vill vi även belysa att denna typ interaktion inte endast drabbar pojkar, i exemplet som följer uppdagas att liknande attityd kan orsaka ett föränderligt förhållningssätt gentemot flickor.

Social kontext 3.

Under en samling har barnen fått i uppgift att färdigställa en saga som saknar slut. Pedagogen har inledningsvis läst upp dess början och barnen får sedan fritt delge hur de vill att sagans förlopp ska te sig, under tiden antecknar pedagogen deras idéer på ett papper som hon har i knät.

Social episod 3.

Efter en stund tar en flicka till orda och delger att det kanske finns drakar i skogen. Pedagogen vänder sig mot henne och tittar sedan ner på pappret och svarar oförstående "Ja, det står ju… vi sa ju att det kom en hemsk drake också". Pedagogen höjer ögonbrynen och tittar på flickan över glasögonkanten. Hon vänder sig sedan till barngruppen och frågar dem istället, vad barnen i sagan gjorde när draken kom.

Avslutningsvis påvisar resultatet under denna rubrik att pedagoger ofta inte tillämpar likvärdigt förhållningssätt mot flickor och pojkar. Våra exempel påvisar därutöver att det oftare är pojkar som lämnas därhän och inte flickor. Orsaken, som vi tidigare presenterat, skulle kunna vara de rådande stereotypiska attityderna gentemot de båda könens egenskaper. Med andra ord är flickor inte kapabla att klara sig på egenhand medan pojkar är självständiga. Vårt sistnämnda exempel talar dock emot denna tanke då det framställer en flicka som åsidosätts då hon försöker inleda en interaktion med pedagogen. Då pedagogen, med en ton som kan tolkas som oförstående, upprepar flickans uttalande tolkar vi det som att hon inte begriper vad det är flickan åsyftar. Vår uppfattning är dock att flickan ställer sig undrande till att det, på riktigt, finns drakar i skogen. Denna fundering blir inte bemött utav pedagogen och därefter vänder sig pedagogen mot kollektivet igen.

3.2 Kontextens konstruktion

Flertalet av våra observationer har synliggjort att pedagoger utformar samlingar utifrån föreställningen att barn är eller kan göras lika (Markström, 2005). Alltså, kontexterna konstrueras med hänsyn till kollektivets generella förmågor och behov. Det har dock uppdagats några enstaka episoder som påvisar pedagoger som konstruerar kontexter med individuella barns proximala utvecklingszoner i åtanke.

Nedan kommer tre exempel tas upp som skildrar föreställningen vi nämnt och ett exempel som påvisar hur en kontext kan komma att konstrueras då individuella barns proximala utvecklingszoner tas i beaktning.

Social kontext 1.

Fyra barn befinner sig inne i avdelningens, så kallade, målarrum. Barnen får testa på att både limma såväl som klippa i kartong. Pedagogen har precis frambringat en uppgift åt barnen som ska få klippa utefter de streck som pedagogen ritat på kartongbitarna.

Social episod 1.

Bertil utbrister att han också vill försöka klippa. Pedagogen bekräftar hans önskan och svarar att hon först bara ska klippa bort en bit först. Pedagogen räcker sedan över saxen till Bertil och håller i kartongbiten åt honom. Ett stort leende syns i Bertils ansikte när han tar emot saxen. Han tittar på kartongbiten och kliar sig sedan i huvudet, leendet försvinner och han säger att han inte vet hur han ska göra. Pedagogen pekar då ut vilken linje det är han ska följa. En ryckning går därefter genom Bertils kropp, han gör en snabb liten böjning på knäna. Han håller ena handen vid tinningen och beslutar att han inte vill och räcker över saxen till August. Bertil drar spänt upp sina axlar och rör sig bakåt, bort ifrån situationen. August kliver fram till kartongbiten och pedagogen visar nu för honom vilken linje han ska följa. Bertil står vid sidan om och betraktar August som klipper. Pedagogen frågar August om det är lite klurigt. August svarar jakande. Pedagogen upplyser August om att han kan säga till henne om han behöver hjälp. Bertil lämnar situationen helt för att se vad de andra pojkarna hittar på. August gör några försök med saxen innan även han lämnar över saxen till pedagogen.

Klyftan mellan Bertils nuvarande och potentiella utvecklingszon blir i detta exempel synlig. Med tanke på hans leende upplevs Bertils uttryck, till en början, som att han är exalterad och förväntansfull över detta nya moment han ska få prova på. När han ett kort

ögonblick senare upptäcker att han inte behärskar denna okända teknik förändras hans kroppsspråk. Leendet i ansiktet försvinner och byts ut mot en osäkerhet som vi kan se när han kliar sig själv i huvudet och när han konstaterar att han inte vet hur han ska göra. Pedagogen ger då en fingervisning om vilken linje det är han ska klippa efter men detta är tillsynes inte tillräckligt för Bertil. Han väljer att lämna över saxen till en annan pojke. Pedagogen visar inga reaktioner över Bertils beslut och chansen att tillmötesgå pojkens potentiella utvecklingszon går eventuellt förlorad.

När August, den andra pojken, tar sig an uppgiften att klippa i kartongbiten iakttar Bertil. Vi tolkar det som att han fortfarande är nyfiken och vill lära sig den nya tekniken och att detta är hans strategi för att ta reda på hur han skulle ha hanterat uppgiften, då inte pedagogen gav honom tillfredsställande stöttning. Pedagogen verkar inte uppmärksamma strategin som Bertil tillämpar och han ges därmed inte heller någon ytterligare möjlighet att klippa. En anledning till varför pedagogen inte uppmärksammar hans uttryck och alternativa strategi kan bero på att hon faktiskt inte uppfattar hans kroppsspråk. Även vi hade svårt att upptäcka honom under vår observation. Det var först när vi återgick till vårt filmade material som vi upptäckte Bertil och hans uttryck som vi tolkar som osäkerhet.

Förhållningssättet som vi upplever som framträdande i detta exempel är att alla barn ska få testa och prova på, inte att de nödvändigtvis ska klara uppgiften. Vi tolkar det vidare som att uppgiften endast har kollektivet i åtanke då pedagogen inte visar några reaktioner över att Bertil verkar ger upp och låter nästa pojke ta hans plats.

Kommande exempel påvisar hur konstruktionen av en kontext kan möjliggöra eller omöjliggöra barns deltagande.

Social kontext 2.

En pedagog är mitt uppe i ett samtal med en liten grupp barn, alla omkring fem år. De diskuterar en tidigare aktivitet som de hade på samlingen, barnen återberättar för pedagogen om vad som skett med karaktärerna i en saga.

Social episod 2.

Kurt berättar snabbt att barnen sprang till jägaren. Pedagogen frågar fundersamt ifall de redan hade fått syn på en jägare då. Sabina börjar på att tillägga att barnen gömde sig men innan hon hann avsluta sin mening avbryter Karin och säger att ett troll följde efter barnen. Pedagogen bekräftar Karins tillägg och fortsätter sedan att fråga barngruppen vad sagan handlade om.

Exemplet skildrar hur några barn interagerar tillsammans med sin pedagog. Pedagogens roll i samtalet är en betydande sådan, då det är hon som har störst inflytande för hur situationen konstrueras. Kontexten som pedagogen konstruerat upplever vi inbjuder till fritt talutrymme. Pedagogen fördelar inte ut ordet utan verkar förvänta sig att när helst barnen har något att tillägga uttrycker de sig, även om det innebär att avbryta en kamrat. Vidare verkar frågorna vara av den karaktären så att de upplevs vara riktade till hela barngruppen. Vi menar på att detta kan vara anledningen till varför pedagogen inte heller reagerar då Karin avbryter sin kamrat Sabina. Istället bemöter hon henne med ett bekräftande uttryck. Kontextens konstruktion förhåller sig därmed till barnen på en kollektiv nivå, vilket möjliggör eller omöjliggör vilka barn som deltar i talutrymmet. För Sabina var denna typ av konstruktion inte gynnsam då hon inte invänder mot det faktum att hon blir avbruten av andra, samt att pedagogen inte stöttar hennes intention att delta i samtalet.

Detta exempel gestaltade en kontext där fritt talutrymme utgjorde normen och där de flesta barn även tog talutrymme. Exemplet som följer kommer också att påvisa en kontext där fritt talutrymme efterfrågas men där barnen inte rättar sig efter detta.

Social kontext 3.

En av pedagogerna på avdelningen för yngre barn placerade, slumpmässigt, ut barnen på sittkuddar i en ring samtidigt som hon, tillsammans med en kollega, diskuterade upplägget på dagen. De ska ha samling och pedagogen har tagit med sig en stor väska fylld med figurer och föremål som ska introduceras för barngruppen.

Social episod 3.

Pedagogen, som sitter på en låg stol, smäller ihop händerna och frågar barnen med dämpad röst ifall de kan gissa vem hon mötte på vägen till förskolan denna morgon. Alla barnen är tysta och flera av dem har riktat sin uppmärksamhet på annat håll, så som Saga som sitter med nappen i munnen och fingrar på sin dragkedja. Pedagogen inväntar inte någon ytterligare reaktion utan tar upp den stora väskan i knäet. Väskan visar sig vara otymplig och pedagogen förklarar för Hilma, som sitter direkt bredvid, att hon måste flytta på sig för väskan är för stor. Hilma säger inget utan stoppar fingrarna i munnen och tittar under lugg på pedagogen som då höjer rösten och upprepar att hon måste akta sig. Då Hilma ännu en gång inte reser på sig tar pedagogen henne i famnen och bär bort henne till en ledig sittkudde. När pedagogen återvänt till stolen tar hon upp en bild ur väskan och frågar om någon vet vad bilden föreställer. Ingen svarar.

Även i detta exempel skildras en kontext som utstrålar att fritt talutrymme tillämpas. Frågorna ställs till hela barngruppen och svar inväntas därefter. Vi upplever dock inte att barnen påvisar något intresse till att delta i aktiviteten, de tar inte till orda och därutöver är deras blickar riktade åt andra håll. Empirin som detta exempel återspeglar har, likt en del av våra andra exempel, sitt ursprung från en avdelning med yngre barn där barnen är mellan ett och två år. Även denna gång finner vi det således inte obefogat att mena att barnen som ingår i denna kontext eventuellt inte erhåller det ordförråd som krävs för att svara på pedagogens frågor. Därmed tolkar vi frågornas konstruktion som att de inte utgår från de proximala utvecklingszoner som finns representerade i barngruppen, utan baseras på pedagogens föreställningar kring kollektivets förmågor.

Konstruktionen av kontexten medför också att det är pedagogen som enskilt har inflytande över aktiviteten då det enbart är hon som är aktiv genom att dra fram bilder, alternativt föremål, ur väskan. Barnen erbjuds således inget inflytande. Vid ett tillfälle tilltalar dock pedagogen ett individuellt barn. Pedagogen vill att Hilma ska flytta på sig då hon anser att flickan sitter olämpligt. Vår tolkning kring att kontexten är tillförmån för kollektivet förstärks därmed ytterligare eftersom pedagogen, tillsynes, inte tar hänsyn till Hilmas eventuella behov av att sitta nära en vuxen.

Å andra sidan har vi, likväl, kunnat urskilja ett fåtal situationer som belyst ett förhållningssätt som beaktar barns proximala utvecklingszoner och att barn ses som individer istället för kollektiv. Följande exempel får illustera denna aspekt.

Social kontext 4.

En liten grupp femåringar har fått i uppdrag att bygga en julgran utav toalettrullar. Fyra barn har gått, tillsammans med en pedagog, till det så kallade målarrummet. Barnen har just påbörjat att göra det tredje lagret uppifrån i julgranen och håller på att limma ihop det med föregående lager.

Social episod 4.

Det är dags att limma på toppen och Frida samt Sara blir uppmuntrade av pedagogen att samarbeta då de ska använda limpistolen. Sara tittar på Frida med höjda ögonbryn och pekar på sig själv då hon frågar ifall hon verkligen får arbeta tillsammans med Frida. Den andra flickan nickar till svar samtidigt som hon samlar ihop allt material de behöver. Även pedagogen nickar och säger till Sara att hon och Frida ska limma tillsammans. De två

flickorna går iväg för att limma. Pedagogen stannar kvar vid bordet med de andra två barnen och ger även dem en uppgift som involverar samarbete.

Denna kontext har pedagogen, enligt vår tolkning, konstruerat med de individuella barnens proximala utvecklingszoner i åtanke. Det tillämpas en form av samlärande där Frida anammar rollen som en mer kompetent individ och kan på så vis komma att överbrygga kamratens proximala utvecklingszon.

Flickorna ska, med stöd av varandra, limma med limpistolen utan att pedagogen bistår med aktiv hjälp. Vi upplever att Sara, till en början, uttrycker en osäkerhet kring uppgiften och söker någon form av bekräftelse från omgivningen. Frida ger flickan den uppmuntran som efterfrågats och upplevs initiativtagande då hon samlar ihop deras material. Detta verkar vara tillräckligt för att Sara ska ge sig hän åt uppgiften.

Som sagt, denna konstruktion möjliggör ett samlärande där flickornas egen stöttning är den mest centrala. Kontexten verkar ha konstruerats utifrån ett individanpassat förhållningssätt. Saras nuvarande samt potentiella utvecklingszon överbryggas då den initiativtagande Frida bistår henne med det stöd hon fodrar för att understå sig uppgiften. Dessutom kan vi inte heller utesluta att även Fridas nuvarande, och kanske potentiella, utvecklingszon tillgodoses då hon verkar ta sig an ledarrollen bland de två flickorna. Ansvaret som medföljer, kan hända, överbryggar hennes proximala utvecklingszon på ett lämpligt vis.

4. Diskussion

Tidigare forskning påvisar att pedagoger är av uppfattningen att barns egenskaper inte går att påverka, antingen innehar de önskvärda egenskaper eller inte (Lillvist, Sandberg, Björck-Åkesson & Granlund, 2009). Vidare antyder studiens resultat, vid ett flertal tillfällen, att pedagoger erhåller obefogade föreställningar kring barn såväl som barngruppens egenskaper samt förmågor. Precis som Jonsdottir (2007) uttryckt finner även vi därmed belägg för att pedagoger tillskriver barn osanna egenskaper. I relation till varandra kan vi möjligen urskilja en kausalitet. En rådande attityd menar att egenskaper inte går att påverka och de barn som inte upplevs inneha önskvärda egenskaper tillskrivs sådana istället.

Å andra sidan framförhåller studiens tidigare forskning också att individuella barn, med rätt stöd, kan komma att erövra nya egenskaper och att förskolans miljö bör betraktas som ett verktyg för möjliggöra detta (Bygdeson-Larsson, 2010). Det överensstämmer väl med våra teoretiska utgångspunkter där kontext är av betydelse för vilka egenskaper en individ kan tillägna sig.

Vid ett flertal tillfällen visar studiens resultat en pedagog som inte individualiserar sitt bemötande, därmed lyckas hen heller inte individualisera det stöd som barnet fodrar för att nå sin potentiella utvecklingszon. Många barn, särskilt pojkar, lämnas därhän. Eventuellt kan det bero på att pedagogers attityd utgörs av den generella idén angående de skilda egenskaper könen anses äga (Coplan, Doey & Kingsbury, 2014). Som en implikation tillämpas inte ett likvärdigt förhållningssätt gentemot alla barn och deras proximala utvecklingszon. Coplan och Arbeau (2008) påpekar att då pedagoger inte förhåller sig till barn på en individnivå riskerar deras proximala utvecklingszon att drabbas av negativa konsekvenser. Likväl belyser, varken denna studie eller den tidigare forskning som behandlats, vad dessa negativa konsekvenser kan komma att vara. Vi befarar dock att ett sådant förhållningssätt hämmar barns kunskapserövring. Attityd kan alltså spela en påtaglig roll för vilket förhållningssätt pedagoger tillägnar samt praktiserar (Johansson & Pramling Samuelsson, 2007).

Vidare anser vi heller inte att förskolans miljö betraktas som det verktyg forskningen påstår att den kan utgöra. Det grundar sig i att resultatet antyder att kontexter skapas med barngruppens behov i åtanke, vilket Smidt (2010) påpekar är den vanligaste formen av konstruktion i förskolan. Orsaken till denna konstruktion uppger Bigsten (2015) är att pedagoger upplever att det underlättar arbetsbördan ifall de, i första hand, förhåller sig till

kollektivet. Därmed utformas verksamheten, och då även samlingens innehåll, inte med individuella förutsättningar i åtanke utan kollektiva sådana. Vi funderar härmed vem förskolan är lämpad för egentligen. Ursprungligen påstods den vara lämplig för alla men precis som Granbom (2011) menar vi på att detta påstående, i dagsläget, måste justeras. Individuella barn tillskrivs ofta förmågor när deras egna inte upplevs vara önskvärda för kollektivet (Jonsdottir, 2007; Markström, 2005). Pedagogernas föreställning angående barngruppens egenskaper och förmågor blir därmed också, med stor sannolikhet, bristfällig då den inkluderar de barn som erhåller tillskriven kompetens. Således blir verksamhetens uppfattning gentemot hela barngruppens kompetens en felaktig sådan och som en implikation utformas troligen inte dess innehåll, exempelvis samling, utefter verkliga förutsättningar samt behov. Exempelvis skildrar resultatet en barngrupp vars förmåga, tillsynes, inte återspeglar pedagogens uppfattning. När hon inledningsvis ställer en fråga till pojken Jon frambringar han inte något verbalt gensvar. Istället för att tillämpa ett anpassningsbart förhållningssätt som kunde komma att bemöta Jons proximala utvecklingszon lämnar hon pojken därhän och överlåter frågan till barngruppen. Stödet Jon erfordrar för att överbrygga klyftan mellan utvecklingszonerna uteblev. När inte heller kollektivet lyckas åstadkomma något gensvar vände sig pedagogen, ännu en gång, till en pojke. Hon upprepar frågan men pojken förblev tyst. Vi menar att förhållningssättet är bristande då det verkar förutsätta felaktiga egenskaper. Tillsynes har alltså pedagogen ifråga tillskrivit såväl barn som barngrupp mer önskvärda egenskaper. Eftersom Smidt (2010) beskriver att verksamheten, framförallt, konstrueras utifrån kollektivet finner vi oss därmed oroliga. Ifall varken uppfattningen kring individuella barn eller barngruppen överensstämmer med verkliga egenskaper utan tillskrivna sådana, och det är utefter denna uppfattning som pedagoger sedan konstruerar verksamheten och samlingens innehåll, för vem är denna lämpligt då? Och vidare, kan verkligen en sådan attityd gentemot barns kompetens medföra det flexibla och anpassningsbara förhållningssätt som vi finner i läroplanen?

Överlag har vårt resultat antytt att pedagoger haft svårigheter med att förhålla sig till individers proximala utvecklingszon. Exempelvis pojken Bertil, som ska klippa i en bit kartong. Vi kan se hur han går från att först vara entusiastiskt till att bli osäker och dra sig undan situationen. Vi menar att ifall ett anpassningsbart förhållningssätt hade tillämpats skulle pedagogen uppmuntrat Bertil och erbjudit honom fler chanser samt alternativa metoder för att möta hans nuvarande utvecklingszon. Men då ett sådant förhållningssätt inte kom till uttryck blev pojkens hanteringsstrategi att avstå ifrån vidare försök med att klippa med saxen. Verksamheten är alltså, troligen, bättre lämpad för kollektivet då det är utefter den som dess

kontexter utformas (Smidt, 2010). Således blir ett individanpassat bemötande såväl som ett likvärdigt förhållningssätt problematiskt.

En anledning till varför pedagogen inte uppmärksammade Bertils behov av stöd kan vara att hen faktiskt inte uppfattade hans kroppsspråk. Även vi hade svårt att upptäcka honom under vår observation. Det var först när vi återgick till vårt filmade material som vi upptäckte Bertil och hans osäkra uttryck. Enligt Brownell och Grifford-Smith (2003) går somliga barn obemärkta förbi av såväl pedagoger och kamrater. Vi kan således inte med säkerhet säga att vi har sett alla barn även om vi återgått till vårt material flera gånger.

Ifall barn inte får hjälp med att skapa hanteringsstrategier utvecklar de egna (Findlay, Coplan & Bowker, 2009). Barnen undviker istället situationer de upplever besvärliga och väljer att inte konfrontera dem, så som Bertil. Vidare har vi även uppmärksammat ytterligare exempel på detta i studiens resultat. En flicka blir avbruten av en kamrat och visar inga tecken på protester. Det vi menar är att flickan inte innehar den strategi till att konfrontera situationen, hon avstår istället från att delta i interaktionen. Pedagogen gav, tillsynes, heller inte flickan strategier för att återuppta sitt deltagande utan fortsatte att rikta sin uppmärksamhet till barngruppen.

Å andra sidan kan svårigheten att förhålla sig till barns proximala utvecklingszon bero på att det finns tämligen lite forskning om hur barns kunskapsklyftor tar sig uttryck när de drivs utanför sin nuvarande utvecklingszon. Vår tidigare forskning är bristande på den punkten. Bjervås (2003) påstår att inga barn är lika, vi menar därmed att den proximala utvecklingszonen kan komma anta unika uttryck, vilket kan uppfattas som bekymmersamt då det möjligen inte finns några allmängiltiga tecken att leta efter. Eventuellt är detta anledningen till den ringa forskning som vi funnit inom området.

Vidare synliggör resultatet hur kontextens konstruktion kan möjliggöra och omöjliggöra barns deltagande. Då pedagogerna, i merparten av våra exempel, inbjuder barngruppen till interaktion tilltalas inte individuella barn. En sådan konstruktion omöjliggör somliga barns delaktighet i talutrymmet då alla inte vill, kan eller vågar hävda sig i den typen av kontext. Det finns dock tillfällen då vi kan urskilja en medveten pedagogik, den som Coplan och Arbeau (2008) talar om, pedagogen uppmärksammar att vissa barn inte deltar i interaktionen. De har då tilldelat ordet till dessa individer. Trots fördelningen har barnen inte alltid kunnat eller velat delge ett svar. Oavsett ifall interaktionen är kollektivt eller individuellt riktad förmår inte alla barn att delta på det vis som pedagogen efterfrågar. Vi upplever således att pedagogen förutsätter att barnen har vissa egenskaper och förmågor, då detta inte stämmer

lyckas inte alla inkluderas i kontexten och många barns proximala utvecklingszon blir inte bemött.

Ändock, när pedagogen förhåller sig till Sofia individanpassar hen sitt bemötande. Pedagogen nyttjade kroppsspråk såväl som ytterligare verbal förklaring. Flickan lyckades därmed delta i en verbal interaktion och delge pedagogen med efterfrågat svar. Följaktligen upplevde vi inte bara att Sofias nuvarande utvecklingszon blev bemött utan att också klyftan mellan de två zonerna blev överbryggad. Vi är av uppfattningen att exemplet speglar hur ett anpassningsbart förhållningssätt kan utgöra en viktig aspekt gentemot individers proximala utvecklingszon.

Studiens resultat påvisar även hur en kontext kan tänkas bli konstruerad då pedagoger inte tar utgångspunkt i nämnda attityder utan praktiserar det förhållningssätt som är i enlighet med förskolans läroplan. Flickorna Sara och Frida skildras i en kontext som uppmuntrar till samlärande, tillsynes är den utformad specifikt utifrån pedagogens intention att ett samlärande ska äga rum. Pedagogen tycks därmed veta hur ett lämpligt bemötande av flickornas nuvarande utvecklingszon kan konstrueras för att, i förlängningen, uppnå deras potentiella utvecklingszon. Kontexten tilldelar de båda flickorna skilda roller i samlärandet och det är stöttningen gentemot varandra som blir den mest centrala.

4.1 Sammanfattningsvis

Den tidigare forskningen belyser hur verksamhetens attityd gentemot sitt uppdrag inte är enhetligt med vad läroplanen framförhåller. Då barn tillskrivs mer önskvärda egenskaper betraktas de snarare ur ett bekvämlighetsperspektiv än ur ett individuellt. Barn fodrar dock individuell stöttning för att inte förlora möjligheten att uppnå sin potentiella utvecklingszon. Men med de attityder som cirkulerar i förskolan blir det svårt för pedagoger att tillämpa det anpassningsbara förhållningssätt som bemöter barn utifrån individuella förutsättningar. Ändock är det inte enbart enskilda individer som drabbas då pedagogers förhållningssätt påverkas av en skev attityd. Även den kollektiva barngruppen, vars förutsättningar utgör grunden för hela verksamhetens konstruktion, drabbas av implikationer. Alla barn ingår i förskolans kollektiv, likaså de barn som erhåller tillskrivna egenskaper. Därmed utformas verksamheten, och där bland samlingens innehåll, utifrån en önskvärd uppfattning gentemot barngruppens förmågor och inte en verklighetsförankrad sådan.

Vidare har vi haft fokus på när den proximala utvecklingszonen tas tillvara på och hur vi kan se att ett barn behöver stöttning. Då vi upplevt att den tagits tillvara på har vi

sett hur barnen i våra exempel först går från ett osäkerhet uttryck till att faktiskt lyfta huvudet och svara på en fråga. Likväl har vi också sett hur ett barn först tror sig klara av en uppgift för att stunden efter inse att hen inte besitter den kunskapen. Ingen stöttning ges och entusiasmen byts ut mot en osäkerhet. Sammantaget tolkar vi dessa exempel som att kontexten driver barnen utanför sin nuvarande utvecklingszon och somliga av dem drivs inte längre än så. Vidare finns det belägg som påvisar att tack vare en medveten pedagogik som utgörs av en likvärdig attityd, främjas ett flexibelt förhållningssätt som betraktar individens behov. På så vis lyckas några pedagoger konstruera en kontext som möjliggör den stöttning som barnen fodrar för att överbrygga klyftan och nå sin potentiella utvecklingszon.

Slutligen vill vi återkoppla till studiens forskningsfrågor. Sättet pedagoger förhåller sig till barns gensvar har varit av följande karaktär. När ett barn inte lyckats delta i en interaktion på efterfrågat vis, tenderar pedagogen att fortskrida interaktionen med en annan individ eller rikta sig till kollektivet. Studien antyder att tendensen att tillskriva barn önskvärda egenskaper kan var orsaken till att interaktioner inte fullföljs utan avslutas. Då ett barn inte förmår att delta i interaktionen, så som pedagogen begär, finner studien belägg för att pedagoger förutsätter att barn erhåller vissa egenskaper och förmågor. När deras sanna kompetens inte visar sig överensstämma med hens uppfattning lämnar pedagogen barnet därhän och dess proximala utvecklingszon blir inte beaktad.

Pedagogen förhåller sig alltså inte till barnets behov av stöd. När pedagoger förhåller sig till barns gensvar på detta vis blir kontexten lämpligare för kollektivet än individen. En möjlig orsak till varför det är svårt för pedagoger att anpassa sitt förhållningssätt utefter enskilda individer kan vara för att förskolan snarare är konstruerad utifrån det generella kollektivet. Därmed försvåras vissa barns deltagande i somliga kontexter. Ett öppet talutrymme eller en kontext som inte kan individanpassas påvisas, i studiens resultat, kan ge upphov till en osäkerhet bland en del barn.

Eftersom konstruktionen inte grundar sig på det flexibla förhållningssätt som kan tänkas bemöta och stötta barn i deras kunskapserövrande lämnas även deras proximala utvecklingszon därhän. Barnen applicerar således hanteringstrategier, de konfronterar inte situationen och somliga avlägsnar sig istället. En sådan konstruktion främjar, eventuellt, inte heller den kollektiva barngruppen även om pedagoger tar avstamp i gruppens förutsättningar då de formger exempelvis samlingar. Dock innefattar även kollektivet de barn som erhåller tillskriven kompetens och därmed borde pedagogers uppfattning kring kollektivets kompetens vara skev. Kan förskolans kontext då påstås vara lämplig för alla barn?

5 Metoddiskussion

Studien utgår ifrån den kvalitativa forskningsmetoden observation eftersom vi, i enlighet med Bryman (2011), menar att sådan empiri möjliggör en utförligare kontextbeskrivning som främjar studiens överförbarhet. Av den orsaken har vi även valt att explicit skriva fram både de sociala kontexter och de sociala episoder som exemplen skildrar.

Empiri har producerats på två förskolor och de slutsatser vi drar härstammar därmed från ett relativt litet underlag, vilket vi är väl medvetna om. Således är antalet deltagare mindre än önskat. Vidare var vårt urval ett bekvämlighetsurval och därmed förlorar studien dess möjlighet att generalisera, ändock kan vi påstå oss urskilja tendenser då vi betraktar resultat och slutsats.

Att vårt deltagande i de 144 minuter som utgörs av deltagande observationer inte har färgats av vårt egna förhållningssätt är något vi inte kan utesluta. Likväl kan vi heller inte försumma att "forskareffekten" som Lalander (2011) talar om har påverkat resultatet i sin helhet. Vår förhoppning var dock att vårt urval skulle komma att avhjälpa dessa negativa effekter i så stor utsträckning som möjligt.

Att vi velat efterlikna en etnografisk studie har att göra med vår ambition att kunna återge en representativ bild av verkligheten, vilket Bryman (2011) betonar att etnografiska studier gör i stor mån. Studiens omfattning var dock bekymmersam då den långa tidsaspekten som en etnografisk studie kräver inte var rimlig för oss. Därav var en microetnografisk studie ett bättre val. Ändock är vi medvetna om att vår vistelse ute på fältet kan anses vara knapp. Vi hävdar dock att tack vare att vi även brukat äldre empiri, som producerats under fem veckors verksamhetsförlagd utbildning, stärks studiens microetnografiska ställning.

Vidare har vårt val av insamlingsmetod bestått av filmning samt fältanteckningar. En videofilm anses inte kunna representera hela verkligenheten då den möjligen inte fångar en situation i sin helhet, därutöver spelar kameravinkeln en avgörande roll för vilket innehåll filmen tillägnar sig (Bjørndal, 2005; Jordan & Henderson, 1995). Vi upplevde en svårighet med fältanteckningarna, att hinna med att skriva både kontext och interaktion var en utmaning. Eventuellt hade det varit enklare ifall vi redan vid detta stadie antecknat i vårt observationsschema. Således kan vi vara tämligen säkra på att inte heller vår empiri återspeglar kompletta kontexter. Däremot menar Bryman (2011) att studiens trovärdighet ändå kan främjas då resultatet producerats i enlighet med de riktlinjer som

vetenskapsrådet tillhandahåller. Dessutom har de deltagande pedagogerna fått bekräfta att vi som forskare återspeglat verkligenhet på ett rättvist sätt då vi skrivit fram studiens exempel.

Trots att vi ännu inte fått vår studie granskad av någon utomstående, bortsett från våra handledare, så menar vi att dess pålitlighet är god. En utförlig redogörelse för hela processen finns tillgänglig under metodavsnittet vilket är tvunget ifall en studie ska anses erhålla god pålitlighet (Bryman, 2011).

6 Studiens bidrag och fortsatt forskning

Föreliggande studie utmanar gemenemans antagande om att förskolan är en plats lämplig för alla barn och deras kompetensutveckling. Den tidigare forskning som legat till grund för studiens problemområde har haft ett något annorlunda fokus, nämligen att reserverade barn inte får erfara samma bemötande som andra. Därmed bemöts inte dessa individers proximala utvecklingszon. Vidare har denna studie inte kategoriserat barn utefter erhållna förmågor och således har samtliga barn i verksamheten inkluderats i resultatet. Vi finner ändå belägg för att pedagoger, allt för ofta, inte lyckas förhålla sig till barn på en individnivå. Följaktligen är det fler barn än reserverade sådana som inte utmanas från sin nuvarande utvecklingszon och in i den potentiella.

Vi menar att en fortsatt forskning skulle, med fördel, utgå från ett större perspektiv. Den bör undersöka hur samtliga barns proximala utvecklingszon tar sig uttryck. Vi har redan problematiserat det faktum att ett sådant möjligen inte är allmängiltigt. Dock kan en fördjupad forskning kring ämnet underlätta för verksamheten att, eventuellt, upptäcka subtila tecken på hjälp. Detta är något som föreliggande studie, i mindre utsträckning, har bidragit med. Resultatet har antytt när barn varit utanför sin nuvarande utvecklingszon och även hur vi anser oss se det. Exempelvis ett osäkert uttryck eller en oförmåga att delta på efterfrågat vis. När barnet då fått den stöttning som fodrades har deras osäkerhet bytts ut mot engagemang och de har därmed kunnat uppnå sin potentiella utvecklingszon. Dock har resultatet även visat hur barn som är utanför sin nuvarande zon drar sig tillbaka in i den och uppnår således inte sin potentialitet, på grund av att en stöttning uteblev. Därmed behövs även forskning kring vilka konsekvenser som kan uppstå när stöttning, på en individuellnivå, uteblir.

Därutöver vill vi se mer forskning kring tendensen att verksamheten tillskriver barn nya egenskaper och förmågor. Vad säger de attityder som ligger bakom ett sådant förhållningssätt och kan vi härleda dem till någon diskurs? Då vi tillägnar oss en attityd gentemot ord utifrån vad diskursen förespråkar kanske det finns en möjlighet att förändra dess innebörd ifall problematiken synliggörs? Det är dags för ett paradigmskifte.

Referenser

Aasebø, T. S. & Melhuus, E. C. (2007). *Rum för barn rum för kunskap. Kropp, kön, vänskap och medier som pedagogiska utmaningar.* Stockholm: Liber.

Arbeau, K. & Coplan, R. (2007) Kindergarten Teachers' Beliefs and Responses to Hypothetical Prosocial, Asocial, and Antisocial Children. *Merril-Palmer Quarterly Vol. 53, No 2, pp 291-318.*

Bigsten, A. (2015). *Fostran i förskolan*. Gothenburg studies in educational sciences 368.

Bjervås, L. (2003). Det kompetenta barnet. I Johansson, E. & Pramling Samuelsson, I. red. (2003). *Förskolan – barns första skola!* Lund: Studentlitteratur.

Bjørndal, C. (2005). *Det värderande ögat. Observation, utvärdering och utveckling i undervisning och handledning.* Stockholm: Liber.

Brownell, C. & Gifford-Smith, M. (2003). Childhood peer relationsships: social acceptance, friendships and peer network. *Journal of School Psychology 41 (2003) 235-284.*

Bru, E., Murberg, T. & Paulsen, E. (2006). Passive students in junior high school: The associations with shyness, perceives competence and social support. *School of psychology of Education Vol 9, pp 67-81*.

Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. 2 uppl. Stockholm: Liber.

Burr, V. (1995). *An Introduction to Social Constructionism*. London: Routledge.

Bygdeson-Larsson, K. (2010). *"Vi började se barnen och deras samspel på ett nytt sätt." Utveckling av samspelsdimensionen i förskolan med hjälp av Pedagogisk processreflektion.* Umeå: Umeå Universitet.

Coplan, R. & Arbeau, K.A. (2008). The Stresses of a "Brave New World": Shyness and School Adjustment in Kindergarten. *Journal of Research in Childhood Education*, 22:4, 377-389.

Coplan, R., Doey, L. & Kingsbury, M. (2014). Bashful Boys and Coy Girls: A Review of Gendes Differences in Childhood Shyness. *Sex Roles Vol. 70, No 7, pp, 255-266.*

Findlay, L.C., Coplan, R. & Bowker, A. (2009). Keeping it all inside: Shyness, internalizing coping strategies and socio-emotional adjustment in middle childhood. *International Journal of Behavioral Development*, 33 (1), 47–54.

Granbom, I. (2011). *"Vi har nästan blivit för bra" – Lärares sociala representationer av förskolan som pedagogisk praktik.* Jönköping: Jönsköpings Universitet.

Johannson, B. & Karlsson, M. (2013). Inledning. I Johansson, B. & Karlsson, M. red. (2013). *Att involvera barn i forskning och utveckling.* Lund: Studentlitteratur.

Johansson, E. & Pramling Samuelsson, I. (2003). Förskolans vardag. I Johansson, E. & Pramling Samuelsson, I. red. (2003). *Förskolan – barns första skola!* Lund: Studentlitteratur.

Johansson, E. & Pramling Samuelsson, I. (2007). Play and learning – inseperable dimensions in preschool practice. *Early Childhood Development and Care*. 176:1, 47-65.

Jonsdottir, F. (2007). *Barns kamratrelationer i förskolan. Samhörighet, tillhörighet, vänskap och utanförskap.* Malmö Studies in Educational Sciences No. 35.

Jordan, B. & Henderson, A. (1995). Interaction Analysis: Foundations and Practice. *The Journal of the Learning Sciences 4(1),* 39-103.

Lalander, P. (2011). Observationer och Etnografi. I Ahrne, G. & Svensson, P. red. (2011). *Handbok i kvalitativa metoder.* Stockholm: Liber.

Lillvist, A., Sandberg, A., Björck-Åkesson, E. & Granlund, M. (2009). The Construct of Social Competence – How Preschool Teachers Define Social Competence in Young Children. *International Journal of Early Childhood,* Vol. 41, No. 1.

Markström, A-M. (2005). *Förskolan som normaliseringspraktik – en etnografisk studie*. Linköping: Linköpings Universitet.

Rennstam, J. & Wästerfors, D. (2011). Att analysera kvalitativt material. I Ahrne, G. & Svensson, P. red. (2011). *Handbok i kvalitativa metoder.* Stockholm: Liber.

Skolverket (2010). *Läroplanen för förskolan Lpfö98. Reviderad 2010.* Stockholm: Skolverket.

Smidt, S. (2010). *Vygotskij och de små barnens lärande.* Lund: Studentlitteratur.

Sommer, D. (2005). *Barndomspsykologiska fasetter.* Stockholm: Liber.

Spooner, A.L., Evans, M-A. & Santos, R. (2005). Hidden Shyness in Children: Discrepancies Between Self-Perceptions and the Perceptions of Parents and Teachers. *Merrill -Palmer Quarterly: Journal of Developmental Psychology,* 51(4), 437-466.

Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv.* Stockholm: Norstedts.

Vinterek, M. (2008) Elevers textläsning – Undersökning med hjälp av enkäter. I Rönnqvist, C. & Vinterek, M. red. (2008). *Se skolan – forskningsmetoder i pedagogsikt arbete.* Umeå Universitet, Fakultetsnämnden för Lärarutbildning.

Bilagor

Bilaga 1 – Observationsschema

Kontextens konstruktion (På vilket sätt har pedagogen utformat kontexten?)	**Förhållningssätt som framträder** (Hur förhåller sig pedagogen till barnet/barnen?)	**Individuell utvecklingszon** (Beaktas barnens individuella zoner, hur ser vi det?)	**Kollektiv utvecklingszon** (Sker en gemensam kunskapsförmedling, hur ser vi det?)

Bilaga 2 – Informationsblankett till berörd personal

Hej!

Vi heter Marie Lindbäck och Paula Andersson. Vi kommer ifrån Halmstad högskola och går vår sista termin på förskollärarprogrammet. Vi är i uppstarten av vår kandidatuppsats där vi ska genomföra en studie. Vi hoppas få observera er och er barngrupp vid ett eller ett par tillfällen. Deltagarna kommer inte att dokumenteras eller analyseras utifrån personliga- eller familjeaspekter. Dokumentationen kommer att bestå av filmning samt fältanteckningar. Dessa fungerar enbart som verktyg för att underlätta vår analysprocess och kommer uteslutande användas för detta forskningsändamål.

Medverkan i studien är frivillig och om man valt att vara med och ångrar sig får man avbryta sitt deltagande.

Vår kandidatuppsats följer strikt vetenskapsrådets forskningsetiska principer vilket i huvudsak uttrycks som individskyddskrav inom fyra områden. Dessa områden är informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet samt nyttjandekravet.

Informationskravet uppfylls genom den information vi ger i detta brev, samtyckeskravet innebär att målsman till de barn som deltar i denna studie ger sitt skriftliga samtycke samt att ni godkänner vår närvaro. Konfidentialitetskravet innebär att vi som forskare kommer att behandla de uppgifter om deltagande på ett sådant sätt att utomstående inte kan identifiera er eller barnen. Nyttjandekravet innebär att de uppgifter som insamlats under vårt besök kommer endast att användas för forskningsändamål.

VILL DU VETA MER, KONTAKTA

Marie Lindbäck: 0763-234626

Paula Andersson: 0722-017111

VILL DU KONTAKTA VÅRA KURSANSVARIGA?

Kristina Holmberg: kristina.holmberg@hh.se

TACK FÖR DIN MEDVERKAN!

Bilaga 3 – Samtyckesblanketter till vårdnadshavare

Hej!

Vi heter Marie Lindbäck och Paula Andersson. Vi kommer ifrån Halmstad högskola och går vår sista termin på förskollärarprogrammet. Vi är i uppstarten av vår kandidatuppsats där vi ska genomföra en studie. Vi hoppas få observera era barn i verksamheten vid ett eller ett par tillfällen. De deltagande barnen kommer inte att dokumenteras eller analyseras utifrån personliga- eller familjeaspekter. Dokumentationen kommer att bestå av filmning samt fältanteckningar. Dessa fungerar enbart som verktyg för att underlätta vår analysprocess och kommer uteslutande användas för detta forskningsändamål.

Vårt besök kommer att ske i samråd med arbetande personal. Medverkan i studien är frivillig och om man valt att vara med och ångrar sig får man avbryta sitt deltagande.

I vår forskning följer vi strikt vetenskapsrådets forskningsetiska principer vilket i huvudsak uttrycks som individskyddskrav inom fyra områden. Dessa områden är informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet samt nyttjandekravet.

Informationskravet uppfylls genom den information vi ger i detta brev, samtyckeskravet innebär att vårdnadshavaren till de barn som deltar i denna studie ger sitt skriftliga samtycke. Konfidentialitetskravet innebär att vi som forskare kommer att behandla de uppgifter om de barn som deltar på ett sådant sätt att utomstående inte kan identifiera dessa barn. Nyttjandekravet innebär att de uppgifter som insamlats under vårt besök kommer endast att användas för forskningsändamål.

VILL DU VETA MER, KONTAKTA

Marie Lindbäck: 0763-234626

Paula Andersson: 0722-017111

VILL DU KONTAKTA VÅRA KURSANSVARIGA?

Kristina Holmberg: kristina.holmberg@hh.se

TACK FÖR DIN MEDVERKAN!

– –

Mitt barn heter:

_____

Jag samtycker till att mitt barn deltar i studien:

Ja ☐

Nej ☐

_____

Målsmans namnteckning

Paula Andersson

Marie Lindbäck

Besöksadress: Kristian IV:s väg 3
Postadress: Box 823, 301 18 Halmstad
Telefon: 035-16 71 00
E-mail: registrator@hh.se
www.hh.se