

# ”Barns lärande går före deras inflytande och intresse”

**En vetenskaplig essä om att tillgodose barns egna intresse och se det individuella lärandet i en gruppinriktad förskola**

**Av: Dennis Lindblom**

Handledare: Krystof Kasprzak och Ramona Rat  
Södertörns högskola |  
Interkulturell lärarutbildning mot förskola, erfarenhetsbaserad,  
Utbildningsvetenskap C, Självständigt arbete 15 hp  
| Höstterminen 2019



## Abstract

“Children's learning goes before their influence and interest”

An essay about meeting children's own interests and seeing individual learning in a group-oriented preschool

This essay is about two described stories with a common dilemma, about being able to see children's individual learning in a preschool that works almost exclusively in groups. The first story describes a planned activity with a group of children while the second is a situation during a gathering before lunch together with all of the children in my group. The purpose of this essay is to make it visible how my actions affect the individual learning and influence of the children when the children show a lack of interest in what we do together.

Based on my purpose, I have focused on three selected questions that include children's individual learning and interest, the teacher's impact on children's influence and the group's importance for the individual's learning.

I illuminate Michel Foucault's theory of power and Aristoteles's meaning of practical knowledge as phronesis importance for the situations that arise in my story. These are the basis for describing my actions and why I choose to take the path I take. The difference between children's participation versus children's influence is included in the text to separate them and give a broader perspective on what these concepts mean. From Lev Vygotsky's thoughts about the sociocultural perspective, I show the importance of the group and also emphasizes the importance of social interaction and the meaning of the group to see the individual learning of the children at preschool.

Keywords: individual learning, interest, disinterest, influence, participation, power, socio-cultural perspective.

## Sammanfattning

”Barns lärande går före deras inflytande och intresse”

En vetenskaplig essä om att tillgodose barns egna intresse och se det individuella lärandet i en gruppinriktad förskola

Denna essä handlar om två beskrivna gestaltningar med ett gemensamt dilemma, om att kunna se barns individuella lärande i en förskola som arbetar nästintill enbart i grupp. Den första gestaltningen beskriver en planerad aktivitet med en projektgrupp och den andra är en situation under en gemensam samling tillsammans med hela barngruppen. Syftet med denna uppsats är att synliggöra hur mitt handlande påverkar barnens individuella lärande och inflytande när barnens visar ett ointresse kring det vi gör tillsammans.

Jag har utifrån mitt syfte utgått ifrån tre valda frågeställningar som innefattar barns individuella lärande och intresse, pedagogens påverkan på barns inflytande och gruppens betydelse för individens lärande.

Jag lyfter upp Michel Foucaults teori om makt och Aristoteles mening med den praktiska kunskapen fronesis betydelse för de situationer som uppstår i min berättelse. Dessa ligger till grund för att beskriva mitt handlande och varför jag väljer att ta den vägen jag tar. Skillnaden mellan barns deltagande kontra barns inflytande tas upp i texten för att särskilja dessa åt och ge ett bredare perspektiv på vad dessa begrepp har för betydelse. Utifrån Lev Vygotskijs tankar om det sociokulturella perspektivet tas också gruppens betydelse upp för att belysa vikten av det sociala samspelet och gruppens betydelse för att få se det individuella lärandet hos barnen på förskolan.

Nyckelord: Individuella lärandet, intresse, ointresse, inflytande, delaktighet, makt, sociokulturellt perspektiv.

## Innehållsförteckning

<b>Abstract</b> .....	<b>2</b>
<b>Sammanfattning</b> .....	<b>3</b>
<b>1. Gruppaktiviteter</b> .....	<b>1</b>
1.1 <i>Projektgrupp</i> .....	1
1.2 <i>Reflektionsstund</i> .....	5
<b>2. Syfte och Frågeställningar</b> .....	<b>9</b>
<b>3. Metod</b> .....	<b>10</b>
<b>4. Etiska övervägande</b> .....	<b>11</b>
<b>5. Reflektion</b> .....	<b>12</b>
5.1 <i>Förskolans styrdokument</i> .....	12
5.2 <i>Maktens påverkan på barn och pedagoger</i> .....	15
5.3 <i>Praktiska klokheten, fronesis</i> .....	19
5.4 <i>Har barn inflytande eller är de bara delaktiga?</i> .....	22
5.5 <i>Att synliggöra barns intresse och lärande</i> .....	27
5.6 <i>Gruppens betydelse</i> .....	30
<b>6. Slutord</b> .....	<b>33</b>
<b>Referenslista</b> .....	<b>36</b>

# 1. Gruppaktiviteter

## 1.1 Projektgrupp

Idag är det min projektgrupp som ska ha sin aktivitet. Jag vet att vi inte riktigt har hunnit klart med bygget av vår hållbara bro så jag har allt klart för mig vad vi ska göra. Jag har till och med hunnit skriva ut och laminerat det bildstöd som jag ska använda för att kunna involvera Björn i samtalen under aktiviteten. Detta för att kunna ge honom förutsättningar att förstå vad vi samtalar om då han inte har den språkliga kommunikationen som de andra barnen i gruppen. Jag går in i ateljén och börjar förbereda genom att ta fram bron och material så som pinnar, toarullar och diverse redskap som vi kan tänkas använda. Jag tar sedan på mig skorna och går ut på gården i jakt efter de barn som ska följa med in.

”God morgon Linda” säger jag med ett leende på läpparna.

”God morgon Dennis” svarar Linda där hon sitter framför ett bord i sandlådan med några barn och bakar kakor. Min blick söker sig ut över den stora gården och jag vet på ett ungefär var de brukar hålla hus, så jag börjar att ta mig dit.

”Johan och Lukas ni ska följa med in, vi ska fortsätta med bron”, säger jag.

Direkt ser jag hur Lukas ser tveksam ut till det jag precis sagt.

”Ja, kom Lukas”, säger Johan och börjar att sprinta mot entrén. Lukas traskar sakta mot samma håll som Johan men inte alls med samma förtjusning.

”vad ska dom andra grupperna göra?”, frågar han.

Jag tittar på honom och förstår på både frågan han precis ställt och hans sätt att ta emot informationen jag gett honom att han helst skulle vilja göra något annat än att gå in.

”Några ska gå iväg till biblioteket och så tror jag någon grupp ska vara inne och läsa. Gå till dörren så ska jag hämta Sofia och Björn så kan vi gå in sen”, fortsätter jag innan Lukas ens hinner säga något mer.

Jag väntar inte på något svar från Lukas och han väljer heller inte att svara på det jag precis sagt. Han inser nog att det inte är något direkt idé att sätta sig emot och fortsätter sina tunga steg ner mot entrén. Nere vid rutschkanan står Björn och tampas med att sätta sig på en cykel. Jag tar mig ner och närmar mig honom.

”Hej Björn, vi ska gå in och bygga på bron, Vi lämnar cykeln här”, fortsätter jag.

Hans försök att sätta sig på cykeln fortgår och till slut sitter han på den redo att sprinta iväg med den. Jag tar ett grepp om styret så att han inte ska lyckas ta sig iväg och möter hans blick.

”vi ska gå in”, svarar han och sitter kvar på sin cykel.

Jag tar tag i Björns hand och hjälper honom av cykeln för att sedan gå emot entrén där Johan och Lukas väntar på oss. På vägen möter vi Sofia och Ellen som står med varsin hink i sin hand och samtalar.

”Sofia, vi ska gå in och fortsätta med vår bro nu”, säger jag.

”Ska Ellen också med?”, frågar hon.

”Nej, det är Lukas, Björn, Johan och du som ska med in idag”, svarar jag samtidigt som jag ser hur Sofias leende dalar.

”Jag vill inte bygga på bron”, säger Sofia uppgivet.

”Jo kom nu, vi är snart klara med den och när den är klar ska vi ju flytta den till vår hållbara stad”, försöker jag locka henne med.

Hon lämnar sin hink på marken och följer motstridigt med mot entrén. Jag fortsätter att gå emot entrédörren med Björn i min hand där de resterande tre barn nu står uppradade och väntar på oss. Det hörs skrik och rop i bakgrunden av de andra barn som leker för fullt runt om på hela förskole gården. Det var i alla fall roligt att Johan fortfarande är intresserad av att fortsätta med bron. Hoppas han kan inspirera Sofia och Lukas med sitt engagemang. Båda två har sedan vi började att skapa bron inte haft något jättestort intresse för det den. Det har varit en utmaning i att få dem involverade och till att skapa på bron tänker jag innan jag knappar in koden och öppnar dörren så att vi alla kommer in.

När alla barn och jag är inne i ateljén samlas vi runt det enda bordet som finns där vår nästintill färdigbyggda bro står. Vi samtalar om vad vi gjorde med bron förra gången. Jag har Björn sittandes bredvid mig och i samband med att vi samtalar om bron visar jag bilder på en bro och en såg. De kopplas till samtalet om vad vi gjort för att ge honom en förståelse för vad vi pratar om. Samtalen fortgår och vi kommer in på vad vi kan behöva göra mer med bron innan den ska flyttas till vår hållbara stad.

”Ett räcke, så inte bilar, cyklar och människor ramlar ner”, säger Sofia

”Ja ett räcke, men hur ska det räcket se ut?”, frågar jag. Samtalet fortsätter kring vad för material och saker vi kan använda oss av för att skapa ett räcke. Vi tar fram lärplattan och tittar på olika bilder av räcken på broar då Sofia kommer fram till att pinnar skulle fungera utmärkt som ett broräcke. Vi letar fram alla de pinnar som vi kan hitta och börjar titta på dem. De är alla av olika tjocklek och längd.

”Hur långa ska pinnarna vara?”, frågar jag

”Så här långa”, svarar Johan och håller upp en pinne som förslag.

”Då måste vi veta hur lång den är, vad kan vi använda för att mäta den?”, säger jag.

”Vi kan ta en linjal”, svara Sofia raskt.

I samma stund som jag ber Sofia att hämta en linjal hörs en duns från andra sidan bordet. Min blick dras direkt dit dunsen kom ifrån, där på golvet ligger konfetti i alla möjliga färger slumpmässigt utspridda på golvet. Lukas har under samtalets gång letat sig upp med hjälp av en stol till en av de lådor som stått på hyllan och nu lyckats haft ner den på golvet. Jag ser på Lukas men lyckas inte få någon ögonkontakt då han är fullt fokuserad på att plocka upp konfettin från golvet med sina små händer. Jag känner en viss irritation inom mig och är beredd att bli smått arg på honom men hindras av tanken att jag inte lyckas se vad han höll på med förrän olyckan var framme.

”Lukas, var snälla och kom och hjälp oss med pinnarna istället”, säger jag istället för att säga till honom. Han fortsätter att tappert plocka konfetti trots min uppmaning. Jag ser hur han kämpar med att försöka få upp de små glittrande sakerna som ligger utspridda på golvet. Mitt tålamod börjar att försvinna helt trots att han försöker städa upp det han haft ned. Vill jag bara ha honom tillbaka till bordet för att fortsätta med aktiviteten.

”Du kan plocka upp det där sen, kom nu hit och lyssna” uppmanar jag honom till.

När alla till slut är samlade vid bordet igen tar vi pinnen och mäter den tillsammans. Vi försöker tyda vad linjalen säger tillsammans och innan någon annan hinner uppfatta hur lång pinnen är kommer ett snabbt svar från Johan.

”Den är tio centimeter”, säger han.

Jag tittar på de andra barnen runt bordet vi står vid, de tittar fortsatt på linjalen för att finns svaret på min fråga.

”Oh är den, men om vi vill ta reda på var mitten är på pinnen, hur kan vi göra då?” frågar jag utan att lägga någon som helst energi på att involvera Sofia, Lukas eller Björn.

”Man kan kolla på linjalen, fem plus fem är tio”, replikerar Johan så snabbt att jag själv inte hinner tänka ut någon bra och utmanade följdfråga.

”Ja, precis, fem plus fem är tio, bra Johan”, svarar jag försiktigt. Björn sitter fortsatt bredvid mig och har inte sagt ett ord, något han inte brukar göra under dessa stunder då han mest studerar och tittar på vad vi andra gör.

”Titta Björn, en pinne som vi kan ha som räcke”, uppmuntrar jag honom med.

”En pinne” ger han till svar. Han söker efter bildstödet som ligger framför honom och sträcker sig efter det.

”En pinne” säger han igen samtidigt som han nu sätter sitt finger på en pinne på pappret. Jag ler av att han så självmant letat efter bildstödet för att skapa en förståelse vad jag menar när jag nämner ordet pinne för honom.

”Ja, titta där är en pinne Björn” svarar jag uppmuntrande.

I stunden gläds jag av det samtal som precis ägt rum. Han har nu påvisat att han har en stor matematisk kunskap, en kunskap som jag precis fått ta del av och tidigare inte hade vetskapen om. Men det är något annat som snabbt vill förändra den glädjen jag känner till en osäkerhet. Björn, Sofia och Lukas har alla varit med i samtalet tillsammans med Johan i den utsträckningen att de har lyssnat men jag vet inte om de besitter den kunskapen som Johan just bevisat att han har. Jag har heller inte försökt att få med dem in i samtalet för att kunna få en förståelse för vad för kunskaper de har. I ett försök att snabbt komma över dessa tankar och istället involvera de andra i aktiviteten vi har ber jag dem alla att leta efter fler pinnar.

”Kan ni hitta en pinne som är lika lång som den här?”, frågar jag och håller upp pinnen framför dem. Lukas kommer tillbaka till bordet med en pinne som i mina ögon ser en aning längre ut än den pinne vi ville använda.

”Hur lång var den här pinnen som vi mätte med linjalen?”, frågar jag.

”Jag kommer inte ihåg”, svarar han försiktigt.

”Vi kan mäta den igen”, uppmuntrar jag. Tillsammans lägger vi pinnen längs med linjalen en till gång och letar oss fram bland alla siffror, jag ser redan nu att Lukas inte kan tyda linjalen så som Johan gjorde. Något som inte alls är några problem, då vet jag att siffror är något vi kan arbeta mer med, tänker jag.

”Vilken siffra är det där?”, frågar jag och pekar på den första siffran i talet tio.

”Jag vet inte, det här är tråkigt”, svarar han och släpper blicken från linjalen. Jag undrar om han tidigare använt sig av en linjal samtidigt som jag lägger den längre pinnen på andra sidan av linjalen och försöker påvisa att denna pinne är längre. Men i samma veva som jag påbörjat min ansats så har Lukas redan tappat intresset och har sitt sikte på vad Sofia gör. Hon står nu med två pinnar i respektive hand och vevar med dem i luften likt två gigantiska svärd emot Johan. Han har blivit avbruten i sitt lyssnande kring vad jag och Lukas samtalat om och måste nu försöka skydda sig.

”Sofia”, säger jag med en hög ton. Hon stannar till i sin rörelse och blicken flyttas snabbt emot mig och min tonhöjning. Jag ser ett förvånat barn med en blick som påvisar att hon



känner sig skyldig. Samtidigt ser jag Lukas som jag nyss försökt samtala med på väg att greppa en av de andra pinnarna i lådan för att ha en chans att få vara med.

”Lukas, lägg tillbaka pinnen i lådan, vi ska inte leka att de är svärd, och det vet du också om Sofia. Vi måste göra klart räcket till bron nu så den kan få komma in i den hållbara staden idag”, försöker jag locka dem med.

Jag känner hur mitt försök att få dem tillbaka till skapandet av bron och räcket är förgäves. Johan är den enda som står förväntansfull och hoppas på att få fortsätta med räcket.

”Jag vill inte fortsätta med bron”, säger Sofia frustrerat.

”Kan man få gå och leka i stora rummet?”, frågar Lukas optimistiskt. Det bildas en irritation inom mig. Både kring Sofias och Lukas vägran att vara med i aktiviteten. Men också mitt val att tappa Johans intresse för att istället lägga energi och fokus på de två som är ointresserade. Men på något sätt vill jag lägga den fokus jag gör på Sofia och Lukas. Jag vill kunna se deras kunskaper och lärande också och inte bara Johans. Men när de är så pass ointresserade som de är så blir det väldigt svårt. Jag funderar en stund och tittar på de båda som står och väntar på ett svar.

”Ni kan få leka i det stora rummet, men först måste vi plocka undan”, svarar jag samtidigt som jag suckar lite lätt. Ivrigt plockar dem två undan det material som står framme samtidigt som Johan står och ser lätt besviken ut. Sofia och Lukas rör sig snabbt ut från ateljén och in i det stora rummet. Kvar är jag, Johan och Björn, jag lägger bron på en av hyllorna i rummet.

”Vi får fortsätta nästa gång, då ser vi till att bli klara med räcket”, säger jag i ett försök att muntra upp Johan. Jag tar sedan Björns hand och tillsammans med Johan går vi in i det stora rummet där leken redan tagit fart.

## 1.2 Reflektionsstund

”Alla barn, det är dags att städa, vi ska ha samling nu”, ekar det genom rummen inne på avdelningen. Det är förmiddag och de grupper som varit inne har avslutat sin aktivitet och de som varit ute på utflykter har precis hängt av sina kläder och samlas inne på toaletten. Inne i samlingsrummet samlas det fler och fler barn runt den stora gröna mattan som ligger på golvet. I ena hörnet sitter Annicka med en datormus i ena handen och stirrar upp emot den stora smartboarden som sitter på väggen. Hon är fokuserad och försöker febrilt att finna de bilder som hon tagit under hennes projektgrupps promenad idag.

”Sätt er ner nu”, säger Lina som kommer in i rummet. Jag sitter redan på mattan och kan se flertalet barn som slänger sin hej vilt ner i mitten av mattan och börjar att snurra runt.

”Maja, du kommer och sätter dig här och du Albin kan sitta bredvid Dennis”, säger Lina smått uppretat.

Alla barn sitter nu i en stor ring runt mattan, hela tjugofyra barn och tre pedagoger tampas med att få sin lilla del av mattkanten.

”Var har vi varit idag?”, frågar Annicka samtidigt som lampan i rummet släcks och den ena kortsidan av rummet lysas upp av projektorns ljus.

”Vi har varit och pantat burkar”, svarar Ellinor.

”Ja precis och vilka mer var med?” frågar Annicka. Det lyfts upp fyra ytterligare händer i luften som indikerar på att det var mer än bara Ellinor som var iväg och pantade burkar i centrum.

”Karl, kommer du ihåg hur mycket pengar vi fick av alla burkar?”, frågar Annicka.

Allas blickar dras till Karl som nu också känner det samtidigt som hans blick vandrar sig ner till mattan. Han skakar försiktigt på huvudet som utvisar på att han inte vet. Jag ser att han känner sig väldigt illa till mods att ha fått den frågan bestämt utan förvarning.

”Men om vi tittar på bilden, vad står det där?”, frågar Annicka och pekar på en bild som visar en tjugo kronors sedel. Karl tittar upp emot bilden på väggen och letar med blicken efter den två som Annicka pekar på.

”Två”, svarar han med en svag ton.

”Ja, precis, två och vilken siffra är det bakom tvåan?”, frågar Annicka medan det pekande fingret nu förflyttar sig till siffran noll. Karls huvud höjs och jag ser hans glädje i att nu få chansen att svara även på nästkommande fråga. Men när han ska ta till ton tar Linas stämning över med orden ”Markus, sätt dig upp, vi ligger inte ner på samlingsen”.

Det blir tyst i rummet och Markus gör en kraftsamling och tar sig upp och sätter sig till rätta igen. Hans ansiktsuttryck påvisar väldigt tydligt att det här är inget han tycker är roligt.

”Vad för siffra var nu detta Marcus?”, frågar Annicka i ett försök att få Marcus intresserad av samtalet samtidigt som Karls delaktighet försvinner.

”Det är tjugo kronor”, utbrister Maja samtidigt som hon lyfter lätt från mattans yta i ett litet glädjeskutt över att få ha fått ur sig svaret först av alla.

”Men Maja, du får räcka upp handen”, säger Annicka frustrerat. Maja landar hårt på mattan igen och sätter sig till rätta utan att säga något mer. Jag ser över till Karl som nu gått från att ha tvekat att svara till att faktiskt vilja svara och nu vara tillbaka med blicken i mattan igen. Även Majas glöd har försvunnit efter att ha blivit tillrättavisad om att räcka upp handen.

”Fick ni alltså tjugo kronor av alla burkar?”, frågar jag intresserat ut till alla runt mattan.

”Ja”, hörs en gemensam kör från flera håll i rummet.

”Men varför ska vi panta burkar Marcus?”, frågar jag.

”För det är bra för naturen”, svarar han som en robot skapad att säga det på kommando.

”Men vad skulle hända om vi inte samlade burkar utan bara slängde dem i naturen?”, frågar jag i ett försök att utmana honom i sitt tänkande. Marcus tittar på mig och rycker på axlarna samtidigt som hans blick försvinner nedåt i ett försök att frågan skall gå vidare till någon annan.

Jag ser fortfarande till Marcus håll men inser att det inte är någon idé att fråga honom något mer. Jag har försökt att involvera honom i samtalet för att försöka göra honom mer intresserad men det känns hopplöst. Samtidigt som jag har dessa tankar ser jag näst intill vartannat barn som inte lyssnat under samtalet och som gör något helt annat. I samma stund som jag tänkt fortsätta mitt samtal genom att ställa frågan igen och få fler barn att bli involverade bekräftas min syn på det stora ointresset av ett skrik. Det är Elinor som nu ligger ned på mattan i smärtor och gråter.

”Vad hände Elinor?”, frågar Lina och tittar förvånad på Elinor

”Isak slog mig”, svarar hon med gråten i halsen.

”Då får du komma och sitta här bredvid mig”, säger Lina bestämt till Isak.

Samtalet har nu ebbat ut och ett försök att komma tillbaka till där vi var känns lönlöst. Jag ser nu barn som gör allt ifrån ligger ned på golvet till att sitta och busa med sin kompis bredvid sig. In kommer Emelie som varit och dukat inför lunchen. All uppmärksamhet vänds emot henne och matramsans börjar att sjungas för fullt.

Ett stort vimmel uppstår när jag sitter kvar på mattan och ser alla barn som ivrigt skyndar sig ut ur rummet och emot matsalen. Jag sitter kvar en stund och kan inte låta bli att tänka på både Karl och Maja som nyss satt vid reflektionen och hade två intressanta samtal. Karl är inte den som gärna pratar vid just den gemensamma reflektionen, kanske för att han inte gillar att tala inför en större grupp. Men nu gavs han möjligheten till att få göra det av Annicka och tog chansen. Men som det ofta brukar bli avbryts samtalet av att något händer som inte har med samtalet att göra. Det är allt för många som visar ett ointresse av det vi samtalat om, främst under reflektionsstunden. Jag som hemskt gärna hade velat höra mer av vad Maja och Karl hade att säga under sina samtal för att se deras kunskaper kring vårt projektarbete. Men energin läggs ofta på att försöka få de barn som inte är intresserad att vara delaktiga. Jag vet att fler av våra barn är väldigt intresserade av hållbar utveckling men just under reflektionen

syns det inte. Vi behöver nog tänka över den och om vi faktiskt behöver tänka om tänker jag i samma veva som det springs iväg emot matsalen och lunchen.

\*

Det är nu eftermiddag, mellanmålet är bort plockat och de läsaktiviteter vi alltid har efter avslutades för en stund sedan. Det sker aktiviteter runt om på hela avdelningen. Jag sitter vid ett av borden i det stora rummet och lägger pussel med några barn och Lina sitter vid ett av de andra. Hon sitter och skapar böcker tillsammans med några barn. Jag tänker fortfarande på dagens reflektionsstund. Jag skulle verkligen behöva lyfta min tanke om men också få höra vad mina kollegor tänker och tycker. Det händer ofta att barnen inte är intresserade och det visar dem genom att inte lyssna eller störa. I sin tur drabbas de barn som visar ett intresse och som vill samtala och uttrycka sina tankar. Kanske behöver vi pedagoger se till att alla barn är intresserade för att kunna se deras utveckling och lärande. Men hur gör jag det med alla de olika intressen och viljor som finns tänker jag innan Annicka kommer in i rummet.

”Annicka och Lina jag har tänkt på en sak, det här med den gemensamma reflektionsstunden, fungerar den verkligen så bra som vi har tänkt oss?”, frågar jag rakt ut till de båda.

”Hur menar du? jag tycker den är bra, vi lyckas samla alla barn och får en möjlighet till att se varje barn och låta dem utmanas i att samtala i en större grupp”, svarar Annicka.

”Ja absolut, men se på det som hände idag till exempel. Karl som inte alltid är villig till att prata, han tog verkligen möjligheten till att göra det, men blev avbruten av att andra störde. Även Maja blev det när vi samtalade om varför vi pantar”, säger jag uppgivet.

”Vi kanske är för många under reflektionen, alla får inte komma till tals”, svarar Annicka.

”Det är inte bara de, många visar inte heller ett intresse över att få berätta vad dem har gjort och verkligen inte till att lyssna på varandra”, tillägger Lina.

”Jag kan dock förstå att man inte är intresserad att lyssna på varandra när vi är så många som ska komma till tals”, säger Annicka.

”Men att lyssna är något de ska lära sig, det finns även ett lärande i att få lyssna på vad andra har att säga”, säger Lina.

”Jag håller med dig, men jag tycker vi i alla fall behöver tänka över den, för just nu tycker jag att de som visar intresse drabbas av att vi ständigt avbryts av andra som bråkar eller inte lyssnar”, försöker jag förklara. I samma stund hörs höga skrik från intilliggande rum och våra blickar dras dit.

”Vi får ta upp det på vårt gemensamma möte nästa vecka när alla är med och försöka hitta en struktur kring hur vi ska göra”, säger Lina samtidigt som hon tar sig från sitt bord bort till

rummet för att se vad som händer. Jag känner ett lugn inom mig efter samtalet vi nyss haft, att få lyfta mina tankar men också att få ta del av mina kollegors.

## 2. Syfte och Frågeställningar

Att arbeta i grupper tillsammans, barn och pedagoger hör till vardagen i dagens förskola. Dessa grupper skapar förutsättningar för att barn och pedagoger lär av och med varandra. Arbetet tillsammans i grupper kan dessutom skapa oförutsedda situationer där jag som pedagog behöver anpassa och förändra undervisningen för att ge varje barn den bästa möjliga förutsättningen för lärande. Det leder ibland till en osäkerhet i mitt agerande och i mitt sätt att undervisa. I de två beskrivna berättelserna kan jag se en gemensam nämnare, barn som är ointresserade eller som vid något tillfälle tappar sitt intresse för stunden. När detta väl har skett är det svårt att få den berörda att få tillbaka intresset. Än svårare är det att se individens utveckling och lärande när intresset inte finns där för det vi gör för stunden. Vid aktiviteten tillsammans med projektgruppen sker det att Lukas och Sofia tappar intresset. Men även vid samlingen med hela barngruppen tappar nästintill alla barn koncentrationen och intresset någon gång under tiden. Mina möjligheter att se det enskilda lärandet hos barnen försvinner, det sker främst när jag väljer att inte lyssna på de som är intresserade. Jag väljer istället att tala alla som visar ett intresse tillräta och tappar därför de som är intresserade och deras lärande. Att lyssna till varandra och lära av varandra som tas upp under samtalet med kollegorna, är en otroligt viktig aspekt när vi är så många tillsammans. Men hur tar vi vara på barnens individuella intresse på förskolan. Kan vi tillgodose alla barns individuella intresse i vårt projektarbete. Om inte, hur gör vi för att göra alla delaktiga i de planerade aktiviteter som vi har på förskolan kopplade till projektet.

Syftet med denna vetenskapliga essä är att synliggöra och undersöka mitt handlande i de planerade aktiviteter som jag har tillsammans med barnen. Påverkas barnens individuella lärande och inflytande när jag väljer att lägga stor vikt vid ett deltagande än barnens egna intresseyttringar?

De frågeställningar jag valt för att undersöka mitt handlande är:

- Hur synliggörs barns enskilda lärande och intresse i förskolan?
- Hur påverkar pedagogens handlande barns inflytande i förskolan?
- Vad har gruppen för betydelse för individens intresse och lärande?

### 3. Metod

Jag har valt att skriva detta examensarbete i essäform. Lotte Alsterdal (2014) skriver om praktisk kunskap, där hon beskriver den som ytterst viktig för att kunna agera på ett klokt sätt. Det praktiska handlandet är inget som kommer till en från ingenstans eller utan någon som helst förkunskap eller erfarenhet. Varje situation har olika förhållanden och att se sitt uppförande innan det sker är omöjligt. Det är därför svårt att veta om sitt handlande har förekommit på ett klokt sätt. Men att reflektera och ta in sitt handlande i efterhand är inte lika problematiskt, det är därför viktigt att ta in det som hänt och försöka lära sig av det (ibid., s. 54). År 2010 infördes en ny skollag *SFS 2010:800* där det sägs att ”Utbildningen ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet” (kap 1 § 5). Denna beprövade erfarenheten är väldigt tolkningsbar och kan se olika ut beroende på vilken pedagog man samtalar med. Men den kan även beskrivas som en praktisk kunskap. En kunskap som genom ett handlande och därefter en reflektion om sitt agerande har skapat en ny kunskap som nu blivit beprövad. Praktiska kunskapen eller som den benämns i läroplanen för förskolan som den beprövade erfarenheten får en väldigt stor betydelse för barnens undervisning. Detta på grund av att utbildningen alltid ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet (skolverket 2018, s. 10). Genom att skriva i essäform kan jag både reflektera och ta in mitt handlande. Utifrån de dilemman som beskrivits i min gestaltning kan jag få ett bredare perspektiv på hur mitt handlande påverkar mina möjligheter till att se varje barns individuella lärande.

Jo Bech-Karlsen samtalar i sin bok *Jag skriver, alltså är jag – En bok för fackskribenten som vill berätta* (1999) om konsten att skriva och hur man kan välja att gå olika vägar för att skriva. Enligt Bech-Karlsen är den breda vägen den lätta vägen att ta medan den smala vägen är en utmaning. Där man konstruerar uppgiften för sig själv och ingen annan har fastställt din text på något sätt. Man skapar ett förhållande kring det beskrivna på ett annat sätt jämfört med den breda vägens text. Enligt Bech-Karlsen handlar den smala vägen om ansträngningen mentalt att upprätta dessa relationer till sig själv och det man upplever (ibid., s. 99). Jag tolkar därför den smala vägen som en bra beskrivning av essäns utformning och sätt att skriva på. Genom essän kommer jag närmre mig själv, mitt handlande och mina tankar. Jag utmanas även i att ta till mig detta för att kunna analysera det och skapa mig en större förståelse för mitt eget handlande och vad jag vill få ut av denna essä. Skrivandet kan vara ett sätt för mig själv att reflektera kring vad som hänt, mitt eget handlande men även varför situationer blev som de blev. Med hjälp av skrivandet i denna essä kan jag synliggöra erfarenhetsgrundad

kunskap, kunna ta till mig den och analysera den genom reflektion (Maria Hammarén 2005, s. 17).

I reflektionen kommer jag att börja med att beskriva vad förskolans styrdokument säger kring barns enskilda lärande och utveckling. Samt synliggöra hur mycket dessa styrdokument lägger vikt i barns intresse för utveckling och lärande. Därefter kommer jag att ta upp Hillevi Lenz Taguchis (2000, 2012, 2013) syn på Michael Foucaults (1983,1993) maktteori. Syftet med att ta upp makten är att belysa hur den ständigt tillämpas av alla som befinner sig i förskolan och hur den kan påverka utgången och handlingarna som jag och barnen gör. Efter detta ligger återigen mitt handlande i fokus där jag tar upp Bernt Gustavssons (2000, 2007) syn på Aristoteles (1993) kunskapsformer. Anledning till att jag gör det är för att få en större förståelse för hur den vetenskaps-teoretiska kunskapen, episteme, har format min praktiska kunskap, fronesis, som lett till att jag handlar på det sättet jag gör. Därefter kommer begreppen barns inflytande och delaktighet att förklaras och förtydligas utifrån Elisabeth Arnér's (2009) tankar. De kommer sedan att kopplas till förskolans verksamhet och mina beskrivna gestaltningar. Jag kommer genom Sonja Sheridan och Ingrid Pramling Samuelssons (2009, 2016) tankar om barns intresse beskriva hur vi i praktiken tar tillvara på deras individuella intresse. Sedan beskriver jag hur jag synliggör barnens intresse och lärande i utbildningen och undervisningen. Som en avslutande del kommer gruppens betydelse för individens intresse och lärande i förskolan att beskrivas. Det kommer jag göra med stöd av Roger Säljös (2014) tankar utifrån Lev Vygotskijs (1994) syn på ett sociokulturellt perspektiv på lärande och utveckling. Anledningen till att jag väljer att avsluta min essä med att beskriva det sociokulturella perspektivet är för att ge en förklaring till varför vi arbetar så mycket i grupp som vi gör i förskolan och dess positiva inverkan på barns individuella lärande och utveckling.

#### 4. Etiska övervägande

Denna essä är skriven efter vetenskapsrådets *God forskningssed* (2018) där riktlinjer kring forskningsetik och forskareetik benämns och därmed följs i denna text. En viktig aspekt som tas upp är att ”forskningsetiken rör frågor om hur personer som medverkar i forskning som försökspersoner eller informanter får behandlas” (Vetenskapsrådet 2018, s. 12). Därför har jag i denna text valt att dölja sådant som skulle kunna påvisa något samt hittat på namnen på alla karaktärer förutom mitt egna.

## 5. Reflektion

### 5.1 Förskolans styrdokument

Jag har arbetat inom förskolans verksamhet i snart nio år. Det har varit med olika pedagoger, barn men även i olika utbildningar vilket lett till att jag fått se olika sätt att undervisa på. Även om läroplanen talar om en likvärdig förskola ser inte verkligheten ut så. Trots att ett lärande ständigt sker händer det att det sker med olika förutsättningar och på olika sätt. Sonja Sheridan och Ingrid Pramling Samuelsson tar upp läroplanen och dess syfte till att skapa en likvärdig förskola för alla barn som vistas i den. De menar att verksamheten inte kan utformas på samma sätt på alla förskolor utan att förskolans resurser behövs delas upp utefter invånarnas socioekonomiska livssituation (2009, s. 11). Det ger ett klart och tydligt svar på varför undervisningen ser olika ut beroende på vilken förskola barnen är på. Oavsett förskola ska barnens intressen ligga till grund för den undervisning som sker på förskolan. Detta är även en av orsakerna till att undervisningen och det vi arbetar med ser olika ut på alla förskolor. Men utifrån mina beskrivna gestaltningar är inte alla barns intresse tillgodosett under de planerade aktiviteter som vi har i förskolan. Detta leder till att barn vars intresse inte är tillgodosett visar ett ointresse under aktiviteterna de tycker är tråkiga eller ointressanta. Jag vill därför ta reda på varför undervisningen ser ut som den gör där det individuella intresset hos barnen inte tas tillvara på i den utsträckningen den bör. Det leder till utmaningar i att se det individuella lärandet i mina planerade aktiviteter.

När undervisningen och utbildningen ser olika ut beroende på vilken förskola vi samtalar om påvisar det hur tolkningsbar förskolans läroplan faktiskt är. Ur skolinspektionens granskning *Förskolans pedagogiska uppdrag – Om undervisning, lärande och förskollärares ansvar* som gjordes 2016 påvisas en önskan till hur man kan gå tillväga för att bedriva undervisning i verksamheten. Där går det att läsa kring förskollärares ansvar, även om att läroplanen inte har något tydligt arbetssätt eller metoder för hur undervisningen ska gå till i praktiken (Skolinspektionen 2016, s. 12). Detta kan därför vara en orsak till att undervisningen och synen på den ser annorlunda ut beroende på var man arbetar eller vad för pedagogisk bakgrund man har. Läser man vidare i skolinspektionens slutrapport *Förskolans kvalitet och måluppfyllelse – ett treårigt regeringsuppdrag att granska förskolan* (2018) tas återigen otydligheten kring undervisningen upp. De konsekvenser som lett till denna oklarhet är att ”Barnen i förskolorna riskerar därför att gå miste om en rad tillfällen då de genom undervisning kan få möjlighet att utvecklas och lära optimalt i riktning mot de mål förskolan



ska sträva efter” (Skolinspektionen 2018, s. 6). När det nu är en stor oklarhet angående undervisningens utformning ställs pedagoger och utbildningen på prov. Det svåra att utforma en strikt struktur på hur undervisningen skall utföras gör att förskolan behöver se precis likadan ut oavsett var man arbetar. Som tidigare nämnt är det inte så förskolan ser ut idag och därför finns inte heller en strikt struktur på hur undervisningen ska utföras.

Men att arbetslag och enheter inom förskolans värld arbetar på olika sätt är inget nytt. Trots de olika sätt att se och bedriva undervisning på kan det ge mig och andra pedagoger ett bredare perspektiv och större kunskap om hur man kan bedriva undervisning i förskolan. Likheten på alla förskolor är det projektnriktade arbetssättet som de flesta förskolor arbetar utefter. Även detta kan se olika ut men grundstenen i arbetssättet är att man har ett ämne eller fokusområde som man utgår ifrån i undervisningen. Som vi i mitt arbetslag har hållbar utveckling. Men det svåra med att undervisa inom det projektnriktade arbetssättet är att finna barnens intresse i det vi gör. Jag har ständigt tappats med barn som inte visat ett intresse kring det vi gör för stunden. När detta uppstår har jag väldigt svårt att få barnen intresserade och tappar därför möjligheten att se deras lärande i det vi gör. Precis detta sker i mina två beskrivna berättelser där Sofia och Lukas tappar ett intresse under bygget av bron. Men även Marcus under samlingen som inte tycker det vi samtalar om är intressant för honom. Jag försöker att göra dem delaktiga i det vi gör men deras tydliga sätt att visa sitt ointresse gör mig frustrerad och tveksam i mitt handlande. Jag vill självklart att dem alla ska vara delaktiga och tycka det är intressant precis som Johan men likväl som Maja påvisar under samlingen. Men mitt fokus hamnar ständigt hos de som visar ett ointresse vilket gör att jag tappar de barn som är intresserade. Dessutom lyckas jag ofta inte få dem som visat ett ointresse intresserade.

Att vi idag arbetar i en förskola där barngrupperna är stora hör inte till ovanligheten. Det kan vara att en barngrupp kan bestå av tjugotre barn. Dessa barn har sin egna vilja och sitt egna sätt att lära, ta in saker och utvecklas på. Det jag som blivande förskollärare har i uppdrag att göra är att följa den läroplan som förskolan har. Genom den vet jag vad förskolan har för värdegrund men dessutom vilka mål och riktlinjer som jag som pedagog ska arbeta kring. När man ser till barns egna intresse i förskolan talar läroplanen ett tydligt språk. Hela tjugoen gånger tas ordet *intresse* upp i den. Att barnens egna intresse ska ligga till grund för utbildningen och undervisningens utformning tas tydligt upp. Skolverket formulerar det som så att förskolans arbete ska ha sin grund i barnens behov, erfarenheter och det de visar intresse för (Skolverket 2018, s. 13). Barnens tankar och åsikter tas alltid till vara på och lyssnas till.

Men barn i förskolan visar alla intresse för olika saker precis som vi alla gör kring mycket. Att tillgodose alla tjugotre barn vid ett och samma tillfälle är för mig en väldigt svår och näst intill omöjlig uppgift. Det som menas är självklart inte att allas intresse skall tillgodoses vid samma tillfälle hela tiden. Men att ta vara på allas intresse i en planerad aktivitet tillsammans med fem barn är även det en stor utmaning för mig.

Skolverket fortsätter att benämna vikten av barnens intresse där de betonar detta i delen om det ansvar förskolläraren har för undervisningen. Där tas barns intresse upp genom att understryka att förskolläraren skall ansvara för att utveckla ett pedagogiskt innehåll och miljöer som inspirerar till utveckling och lärande och som utmanar och stimulerar barnens intresse och nyfikenhet samt håller kvar deras uppmärksamhet. (Skolverket 2018, s. 19). Att utmana och stimulera barnens intresse och att hålla kvar deras uppmärksamhet är precis det som gestaltas i mina berättelser. När de barn som från start inte visar något intresse som exempelvis Marcus. Blir det svårt att både stimulera och hålla kvar hans uppmärksamhet då denna är obefintlig. Men enligt uppdraget som förskollärare handlar det mer om att utforma det pedagogiska innehållet så att det är anpassat utefter barnens intresse. Har man ett förutbestämt fokus på hållbar utveckling inom hela enheten som min förskola är en del av är möjligheterna en aning förutbestämda. Det gäller då att utforma ett pedagogiskt innehåll som är inom ramen för hållbar utveckling men som likväl ska utmana och stimulera barnens intresse. Man kan självklart finna mycket som barnen intresserar sig för inom hållbar utveckling men det kommer alltid att uppstå konflikter där barn ställer sig frågande kring det pedagogiska innehållet.

I gestaltningen om projektgruppen har byggandet av bron varit en del av skapandet av en gemensam stor hållbar stad. Detta grundar sig i barnens idéer om att bygga denna stad. Under stadens uppbyggnad har tankar om en bro kommit upp och sedan har byggandet av en har tagit fart. Det sker nästan vid varje tillfälle då vi ska bygga på bron att någon uttrycker ett ointresse som gör att den varken vill vara delaktig eller ta del av andras tankar och idéer. Snabbt leder det till att jag blir osäker och jag börjar tvivla på hur jag ska klara av att hantera situationen. Jag väljer därför att lägga mitt fokus på de barn som visar ett ointresse. Johan som är ett av de barn som visat ett intresse finns inte med i mina tankar vid dessa tillfällen. Jag har endast fokus på de barn som inte vill vara delaktiga. Jag tampas och går in i diskussioner för att försöka uppmuntra dem att delta och göra det vi gör tillsammans för att få alla lika delaktiga i det vi gör. Oavsett hur mycket jag än försöker är det ingen idé för om det skulle

visa sig att jag lyckas få med dem igen har de barn som varit intresserade försökt haft ett tålamod och vänta på oss. Men det är oftast försent, aktiviteten har därför ebbat ut och det blir som med projektgruppen där allt avbryts direkt för att göra något annat.

## 5.2 Maktens påverkan på barn och pedagoger

Att helt och hållet veta varför jag agerar som jag gör under de gestaltade situationerna är svårt att svara på i denna text. Men i detta avsnitt kommer jag att ta upp Michel Foucaults maktteori utifrån Hillevi Lenz Taguchis tankar för att försöka finna svar i om makten har sin påverkan på mitt agerande.

Anledningen till varför jag väljer att handla genom att lägga mitt fokus på de barn som inte visar något intresse är något jag vill få en större förståelse för. Jag har därför valt att vända mig till makten och Foucaults tankar om maktteorin utifrån Hillevi Lenz Taguchis perspektiv. Detta gör jag för att se om makten i fråga kan vara en faktor till mitt och barnens handlande i de gestaltande situationerna. Lenz Taguchi (2013) skriver om hur makt produceras genom av att varje individ via tänkande och handlande producerar en naturlig tanke eller handling för oss i vissa kontexter. Dessa självklara sätt att tänka och handla som vi själva skapat kallar Foucault för dominerande diskurser (ibid., s. 38). Diskurser utifrån Foucaults tankar menar Lenz Taguchi är betydelsen i och sättet att tala om och uttrycka något som exempelvis förskolan eller barnuppfostran (ibid.). Det har inom förskolans värld skapats dominerande diskurser genom individers tänkande och handlande som in sin tur blivit rätt sätt att exempelvis undervisa barn på eller samtala med och om barn. Jag vill därför använda mig av maktteorin för att se om de dominerande diskurser som finns i de situationer som jag beskrivit är anledningen till mitt handlande. Jag vill även genom detta synliggöra hur barnen tar till maktens egenskaper och skapar egna diskurser som i sin tur leder till motdiskurser som ställer sig emot de dominerade diskurser som finns i förskolan.

Jag väljer som tidigare nämnt att fokusera på Sofia och Lukas under aktiviteten med projektgruppen samt Marcus under samlingen. Alla tre visar ett intresse som får mig att vilja ändra deras tyckande till att det vi gör eller samtalar om är något intressant och roligt. Detta leder i sin tur till att jag tappar barn som exempelvis Johan på grund av mitt valda fokus. Det finns en vilja i mig att få med alla tre i det vi gör för att inom mig skapas en känsla om att är inte de delaktiga i det vi gör misslyckas jag med min undervisning. Lenz Taguchi (2013)

fortsätter sina tankegångar om Foucaults maktbegrepp där hon menar på att vi agerar och tänker på det sättet vi anser är det riktiga och det sanna (ibid., s. 38). Jag väljer att frånta Sofia och Lukas sitt inflytande att själva välja om de vill vara delaktiga eller inte för att det enligt mig finns en föreställning om att alla barn skall vara delaktiga under de planerade aktiviteter som vi har oavsett om de är intresserade eller inte. Är inte detta en dominerande diskurs i förskolan som vi pedagoger skapat för att vi anser att det ska vara på detta sätt? Vi vet mycket väl om att alla barn inte är intresserade av allt vi gör tillsammans under dagarna. Men ”via vårt tal och våra handlingar omsätter vi redan teorier och idéer i praktiken, enligt tankemönster som ibland verkar motsägelsefulla eller kontraproduktiva” (Lenz Taguchi 2012, s. 29). Jag vet även själv att under situationerna där Sofia, Lukas och Marcus visar ett ointresse är för att intresset verkligen inte finns där. Men de teorier och idéer som finns i praktiken och skapat de dominerande diskurser som finns om att alla ska vara delaktiga gör att jag vill få tillbaka dem till aktiviteten för att det är enligt mig det riktiga och sanna.

En av de dominerande diskurser som vi har i förskolan där det finns bestämda tankar om hur saker och ting skall gå till är förskolans läroplan. Den ställer krav och är den faktor utöver oss pedagoger och barn som är närvarande i förskolan som är delaktig i att producera makten och de diskurser som skapats i förskolan idag. När det finns strävansmål som talar om för mig som förskollärare vad vi ska arbeta med och hur det ska ske formas mitt handlande och de idéer utefter det som står i läroplanen. Det skapas därför dominerande diskurser som att exempelvis arbeta med hållbar utveckling som vi gör i vår enhet. Läroplanen talar även om för mig att jag ska se varje barns enskilda utveckling och lärande. Detta benämns genom att ”förskolläraren ska ansvara för att varje barns utveckling och lärande kontinuerligt och systematiskt följs, dokumenteras och analyseras” (Skolverket 2018, s. 18). När denna diskurs finns nedskrivna blir den dominerande och styr mitt sätt att handla under mina planerade aktiviteter. Jag lägger därför stor vikt vid att få tillbaka Sofia, Lukas och Marcus i det vi gör för att i den bästa av världar göra dem intresserade igen och lyckas se det individuella lärandet hos dem. Hubert L. Dreyfus och Paul Rabinow skriver i sin bok *Michel Foucault: beyond structuralism and hermeneutics* (1983) om Foucaults maktteori där de menar att även om Foucault säger att makten kommer underifrån och vi alla är producenter av den kan det ändå finnas en viss form av dominans. Men denna dominans är inte maktens väsen, det han istället menar är att makten utövas på såväl den dominerande som den dominerade (ibid., s. 186). Även Michel Foucault (1993) menar att vårt samhälle har olika utestängningsprocedurer där förbudet är en av de mest bekanta. Där han anser att ”alla vet att man inte får säga allt, att man

inte kan tala om vad som helst när som helst och slutligen, att inte vem som helst får tala om vad som helst” (ibid., s. 5–6). Makten och dominansen utövas på så sätt först och främst från läroplanens diskurser kring hur utbildningen skall vara utformad, vad undervisningen ska innehålla samt vad vi förskollärare ska ansvara för. I och med att läroplanen kring mycket är tolkningsbar skapas en möjlighet för oss som arbetar i förskolan att tolka och utforma utbildningen och undervisningen inom vissa ramar som gör att det ser olika ut beroende på vilken förskolan man är på. Genom de tolkningar som görs skapas det ytterligare diskurser utefter dessa som sedan blir till handlingar som anses vara dominerande. Dessa dominerande handlingar kan vara sådan som jag nämnt tidigare att oavsett om intresset inte finns där så ska man vara närvarande och delaktig. Mitt sätt att använda mig av diskursen undervisning på detta sätt är det som jag anser vara det sanna och rätta sättet att just utöva denna undervisning på.

Att göra på detta sättet fräntas barnens sitt inflytande i undervisningen som också är en viktig del av förskolans läroplan. De ska vara delaktiga i det vi gör men inte ha något som helst inflytande kring *vad* vi ska göra. ”Ingen kommer in i diskursens ordning om han inte uppfyller vissa krav eller inte från början är kvalificerad för att uppfylla dem. Mer exakt: alla diskursens områden är inte lika öppna eller lätta att tränga in” (Michel Foucault 1993, s. 26). Vissa delar av undervisningen kan vara lättare att tränga in i, men att ha ett större inflytande kring hur undervisningens utformning ska se ut är betydligt svårare i detta fall. Jag utesluter möjligheterna för barnen att ha detta inflytande då jag anser att de inte uppfyller det krav som behövs för att göra det. Men skulle Lukas eller Sofia välja att komma tillbaka till bordet och fortsätta men skapandet av bron så hade de troligtvis uppfyllt kraven. De hade också gett sig själva större möjligheter till att tränga in i diskursens ordning och fått ett större inflytande.

Lenz Taguchi (2012) menar på att allt kan förstås med hjälp av de sociala och kulturella diskurser som vi skapar tillsammans med andra människor. Dessa diskurser kan skapas medvetet men också omedvetet. Hon menar också på att verkliga ting och miljöer kan endast få en mening av den språkliga kommunikationen människor emellan. Där vi människor med hjälp av språket skapar de verkliga tingens mening som gör att vi kan förstå hur exempelvis lärande kan uppstå eller hur en förskola ska se ut. Lenz Taguchi tar steget vidare och kopplar makten till dessa diskurser där

Makt produceras genom dessa diskursiva innebörder som vi tillsammans bestämmer. Vi förhandlar fram vad en förskola och

skola har för uppgift och mening och varför vi gör det vi gör där (ibid., s.32).

Dessa praktiker så som att undervisa barn i förskolan är inskrivet av oss människor hur vi ska gå tillväga men också hur vi ser på en lyckad aktivitet där undervisning sker. Självklart kan sättet att undervisa se annorlunda ut beroende på vilken pedagog det handlar om. Men jag har genom samtal och tillsammans med kollegor förhandlat fram ett sätt som vi anser att man ska utföra en undervisande aktivitet och hur den kommer att yttra sig. Men när den planerade aktiviteten med bron inte går åt rätt håll så blir jag frustrerad och kan inte acceptera den utgången. Därför väljer jag att lägga mitt största fokus på att få med Sofia och Lukas som i detta fall inte vill vara delaktiga. Detta leder i sin tur till att jag tappar de barn som är intresserade i detta fallet Johan.

Men trots den dominerande diskurs kring undervisningen som jag skapat så finns fortfarande makten hos oss alla under aktiviteten med projektgruppen samt alla som är delaktiga under samlingen. ”Makt inte är något som i första hand kan ”tas” och ”ges”, utan snarare är något vi hela tiden producerar via våra praktiker och de föreställningar som genererat dessa” (Lenz Taguchi 2000, s. 25). Min föreställning kring hur undervisningen ska se ut är ett sätt att producera denna makt emot barnen. Bernt Gustavsson (2000) skriver om makten där han uttrycker det på så sätt att ”en maktrelation präglas av en ständig kamp. Där makt finns, finns också motstånd” (Gustavsson 2000, s. 86). Det förklarar de både situationerna som jag gestaltat. Makten finns i rummen men också motståndet. Både hos mig men främst hos barnen. Sofia, Lukas och Marcus motsätter sig alla den dominerande diskurs som finns i rummet genom att påvisa att de inte vill närvara under aktiviteten som Lukas och Sofia gör eller i sättet Marcus svarar på mina frågor. Enligt Lenz Taguchi (2013) har en så kallad motdiskurs eller motståndspraktik skapats. Dessa motdiskurser uppstår och ger oss en tydlighet kring vad som är den dominerande diskursen (Lenz Taguchi 2013, s. 39). Genom att få syn på denna dominerande diskurs som skapats där jag som pedagog använt makten och skapat en diskurs för undervisning där alla ska närvara oavsett intresse eller inte. Har jag kunnat se mitt handlande men också varför barnen handlar som de gör. De motsätter sig diskursen genom att påvisa att de inte vill göra något de inte är intresserade av.

Det får mig att tänka annorlunda kring hur jag kan hantera dessa situationer när de uppstår. Jag har också fått den förståelse kring makten som Lenz Taguchi (2000) har där hon menar på ”att ett maktproducerande var något man aldrig kunde komma ifrån. Det finns inget tillstånd helt och hållet utanför ett maktproducerande” (ibid., s. 25). Precis så är det, makten

produceras av oss alla under hela dagarna på förskolan. Det finns självklart diskurser som är mer dominerande än andra men att veta om att makten finns där och att den utövas av alla så finns ett bredare perspektiv på varför barns handlande sker som det gör. Framst är detta för att motsätta sig det vi vuxna väljer att skapa som dominerande diskurser för att ge sig själva ett större inflytande i förskolans alla delar.

### 5.3 Praktiska klokheten, fronesis

Makten och hur vi alla väljer att utöva den och ta oss till oss den har en påverkar på allt vi gör, så även i förskolan. men att gå djupare in på mitt eget handlande och försöka finna svar på varför jag väljer att ta vissa beslut som jag gör är något jag tänkt göra i detta avsnitt. Jag kommer därför att använda mig av Bernt Gustavssons tankar om kunskap utifrån Aristoteles syn på dem.

Varför väljer jag att göra som jag gör? egentligen har jag inget riktigt svar på varför. Mitt agerande sker som en självklar sak att göra. Sofia, Lukas och Marcus ska inte tycka det här är ointressant och på något sätt slippa vara delaktiga. Men deras inflytande att välja att inte vara med är inte relevant för mig vid dessa tillfällen. Bengt Molander (1996) skriver om att vi inte alltid vet varför vi gör något där ”våra handlingars identitet *är* i många fall öppen, kanske instabil och ibland till och med motsägelsefull. Men detta utgör inte normalfallet. *På det hela taget* vet vi vad vi gör” (ibid., s. 108). Men att finna ett specifikt svar till mitt agerande är näst intill omöjligt. Det finns troligtvis många faktorer som spelar in och påverkar mitt sätt att handla, vilket det alltid gör kring allt vi väljer att göra. Bernt Gustavsson (2007) samtalar om kunskap utifrån Aristoteles indelning av kunskapen som är uppdelad i fem delar. Där väljer Gustavsson att ta upp tre av dessa fem delar. Episteme som är den säkra kunskapen, den kunskap som inte innehåller åsikter. Inom episteme kan man inte tro något, Gustavsson beskriver denna kunskap som den vetenskaplig-teoretisk kunskap. Det är kunskapen som beskriver hur världen, naturen, samhället och människan är uppbyggda och fungerar (ibid., s. 54). Genom denna beskrivning av episteme kan vi koppla den till förskolan och se vad som är den säkra kunskapen för oss. Det som tydligast påvisar den vetenskaplig-teoretiska kunskapen är förskolans läroplan. Den är vårt styrdokument som talar om för oss hur förskolan ska utforma ett arbetssätt som inkluderar alla de strävansmål som finns. Dessa strävansmål är även de bestämda och talar om för oss vad vi ska arbeta med och fokusera på i förskolan. Den påvisar också för mig som pedagog om vem som är ansvarig för vad kring undervisning. Detta är delar som inte går att ändra på, läroplanen är den kunskap som inte tillåter några

åsikter och går heller inte att ändra på därför kan man tydligt koppla läroplanen till den säkra kunskapen episteme.

Utöver episteme och den teoretiska kunskapen så har vi techne som Gustavsson (2007) skriver är den praktisk-produktiva kunskapen. Denna kunskap är förbunden med kunskapen som har med exempelvis hantverk att göra. Det som menas med praktik är sådant vi gör för att framställa något (ibid., s. 54). Kopplat till min gestaltning är techne den kunskap jag besitter i hur exempelvis en bro är uppbyggt. Jag har en kunskap om hur man kan bygga en bro av återvinningsmaterial som vi tagit hjälp av i vårt skapande av bron med projektgruppen. Gustavsson benämner även techne som den tysta kunskapen där han menar på ”att kunskapen är tyst betyder att det finns saker som vi kan, utan att vi behöver kunna uttrycka det verbalt” (Gustavsson 2000, s. 103). Att koppla denna kunskap till förskolans värld kan fortfarande handla om att jag vet hur vi kan tillverka en bro tillsammans och denna bro kan jag tillverka själv utan att använda det verbala. Men mina praktiska kunskaper kring hur en bro kan byggas och den techne jag besitter är ett stöd för barnen och deras utveckling av sitt egna techne.

Den praktiska kunskapen ur synen på techne handlar om kunskapen knuten till tillverkning och framställning samtidigt som fronesis handlar om kunskapen knuten till människans etiska och politiska liv (Gustavsson 2000, s. 159). Gustavsson fortsätter sitt resonemang kring fronesis där han skriver att ”den form av kunskap som är förbunden med det mellanmännsliga är *fronesis*, klokheten, *praktisk klokhet*” (Gustavsson 2007, s. 55). Den praktiska klokheten är sammanfogad till sitt eget ändamål där ändamålet menas med meningen och syftet med sina handlingar (ibid., s. 80). Detta i jämförelse med vad techne och dess praktiska kunskap handlar om där ”techne är att göra något på ett skickligt sätt, utvecklas fronesis utåt sett till ett sätt att handla och inåt sett som ett sätt att vara” (Gustavsson 2007, s. 106). Aristoteles skriver i boken *Den nikomachiska etiken* (1993) om den praktiska kunskapens betydelse där han menar att ”enbart tänkande sätter nämligen ingenting i rörelse, utan härtill krävs att det utförs för ett ändamål och är praktiskt” (ibid., s. 160). Det är mitt handlande som ligger i fokus när vi samtalar om fronesis. Mitt handlande har i grund och botten ett syfte och en mening. Det syftet handlar om att bidra till människans välbefinnande. Det gör man genom sitt eget val att se på det goda omdömet. Det som också skiljer episteme och fronesis ifrån varandra är att episteme är den sanna kunskapen som är bestämd på ett sätt. Fronesis kan däremot se olika ut från person till person beroende på personen i frågas sätt att vara som i sin tur leder till dess sätt att handla utåt.



Mitt sätt att handla och vara för att bidra till människans välbefinnande genom att ha ett gott omdöme behöver inte vara ett rätt sätt att handla på. Men kan det vara så att det goda omdömet och den fronesis som jag har inom mig är förändrad och bestämd utifrån utomstående faktorer som påverkar mitt sätt att undervisa och handla med ett gott omdöme. Det kan i sin tur också ha påverkat mitt sätt att handla i olika situationer så som att bemöta barnen i förskolan. Förskolan fick en ny läroplan år 2018 där undervisning blev ett allt mer betonat begrepp där jag som blivande förskollärare skall stå ansvarig för utformningen av undervisningen. Läroplanen i detta fall är episteme som talar om för mig att jag är ansvarig för undervisningen och talar också i tolkande termer om hur denna undervisning ska utformas. Denna utmaning som episteme ställer på mig gör att mitt syfte och handlande utformas på ett visst sätt. Gustavsson (2000) skriver om Aristoteles tankar kring regler där dessa inte alltid är oväsentliga då de kan ha vuxit fram som ett resultat av det goda. Men att kunna bedöma och föra ett resonemang om enskilda fall utifrån episteme och kunskapen om det allmänna är väldigt svårt. Det behövs därför kunskap om ett gott omdöme där ett syfte och sitt handlande fokuserar på människans välbefinnande (ibid., s. 166). Aristoteles skriver också att ”orsaken till en handling är beslutet eller avsikten, medan handlingsbeslutet åter framkallas av begär och resonemang med hänsyn till ett visst ändamål” (Aristoteles s. 159). Alla situationer på förskolan ser olika ut och därför ser även fronesis olika ut beroende på vad för situation det handlar om. Men episteme i detta fallet har ett rätt svar vilket blir en väldigt svår utväg att gå för att handla i alla situationer som uppstår på förskolan. Mitt handlande i detta fall när det kommer till Lukas, Sofia och Marcus är i syfte att se till deras bästa välbefinnande. Detta då den fronesis som uppstår här är utifrån mitt sätt att se på det där det handlar om att när alla är delaktiga i det vi gör så lär dem sig alla mer som i sin tur gynnar oss alla.

Den fronesis som jag handlar utefter har kanske utformats på ett annat sätt än vad jag tidigare haft på grund av de utomstående faktorer som påverkar mig. Pramling Samuelsson och Sheridan skriver i boken *Lärandets grogrund* (2016) om barns lärande i förskolan där de menar att barnen har möjlighet till lärande och få kunskap via en pedagogisk verksamhet som baserar sin undervisning utifrån barnens intresse och bestämda mål. Dessa mål är sådana som ”man på en samhällelig nivå tagit ställning för och som man tror är bra både för samhället och för den enskilde individen” (Pramling Samuelsson & Sheridan 2016, s. 37). Dessa mål precis som läroplanens påtryckningar om mitt ansvar för undervisningen kan påverka mitt sätt att handla när jag har min aktivitet tillsammans med projektgruppen. Samt mitt val att fråga ut

Marcus under samlingen kan också beskrivas med anledningen av att de utomstående faktorer som trycker på för barnens individuella lärande. Mitt goda omdöme i dessa situationer är att barns delaktighet är viktigare än deras inflytande. Om de är delaktiga så får dem ta del av varandras tankar och även lyfta upp sina egna. Det handlar inte om att se till vad de är intresserade av eller inte utan mitt syfte i mitt handlande är att se barnens lärande genom det sociala samspelet som kan uppstå om de alla är delaktiga.

Men med denna praktiska klokhet som jag besitter och anser har det rätta omdömet för människans, i detta fallet barnens bästa välbefinnande. Tar jag dem rätta besluten? Som är för barnens bästa eller är det för mitt eget bästa för att jag ska känna att undervisningen lyckats. Aristoteles sätter ord på vad klokheten har för syfte där den som sagt behandlar det mänskliga där den främsta uppgiften för en klok människa är att samråda väl där ändamålet är sådant som är gott och realiserbart i slutändan (Aristoteles 1993, s. 168). Mitt ändamål i dessa situationer som jag gestaltat är i mitt tycke gott. Jag vill kunna se varje barns individuella utveckling och lärande för att på bästa sätt kunna veta vad barnen besitter för kunskaper men också få en kunskap om hur jag kan arbeta vidare. Men hur gott är mitt ändamål utifrån barnens sätt att se på situationerna. Lukas, Sofia och Marcus vill inte delta för de tycker det vi gör är tråkigt och ointressant. Men mitt ändamål att få alla delaktiga i det vi gör kommer i första hand och inte barnens viljor. Aristoteles lyfter även tankar om ett ofrivilligt eller frivilligt handlande där ofrivilligt kan kopplas till sådant som uppstår på grund av att man blir tvingad eller av ren okunskap. Samtidigt behöver frivilligt handlande inte betyda att ens vilja är fri men att man har en större vetskap om sitt handlande (Aristoteles 1993, s. 68–69). Mitt handlande kan vara ett ofrivilligt handlande då jag ställer mig under den vetenskapligt-teoretiska kunskapen i detta fall läroplanen och handlar därefter. Det kan bero på okunskapen om hur jag på bästa sätt kan se barnens individuella lärande utanför dessa två beskrivna situationer och därför känner en press över att jag måste se lärandet här och nu. Jag måste därför skapa mig en större kunskap som gör att mitt handlande har ett ändamål att se till barnens bästa och inte mitt eget i detta fall.

## 5.4 Har barn inflytande eller är de bara delaktiga?

I tidigare avsnitt har barnens delaktighet varit en viktig del som förklarat anledningen till mitt handlande. Där alla barn ska vara delaktiga för vikten av varandras lärande. Men barnens inflytande i vad vi håller på med och viljan att välja om de vill vara delaktiga eller inte är inget som legat till grund för mina val av handlingar. I detta avsnitt kommer barns inflytande och vikten av att de har ett inflytande över det vi gör på förskolan tas upp.

Att tillgodose alla barns intresse är en problematik i förskolan när det i mitt fall finns tjugotre olika intressen att tillgodose. Men hur mycket inflytande har barnen kring vårt arbete och de val som tas kring utformningen av deras dag på förskolan. Att definiera begreppet inflytande är enligt Elisabet Arnér (2009) en relativt svår uppgift då man kan tolka det på olika sätt beroende på när och hur det används. Men att särskilja begreppen inflytande och delaktighet är något som understryks som viktigt då barns delaktighet handlar om vad barnen får ta del av under sin dag på förskolan. Men inflytande enligt Arnér handlar om ”barns inflytande och initiativ i förhållande till lärarnas planerade verksamhet i förskolan” (ibid., s. 14). Även FN:s barnkonvention understryker vikten av barnens inflytande och i detta fall deras åsikter och vilja där det står ”det barn som är i stånd att bilda egna åsikter har rätten att fritt uttrycka dessa i alla frågor som rör barnet” (Barnkonventionen 2009, s. 18). Att barnen är delaktiga under sin dag är mer självklart än att de har ett inflytande i samma utsträckning. De deltar om inte alltid, så någon gång i aktiviteter så som samlingen eller den fria leken.

Ser man till projektgruppen som jag har, finns det ett deltagande hos barnen även om detta deltagande försvinner för vissa då de gör motstånd och påvisar sitt intresse kring det vi håller på med. Trots påtryckningar och försök från mitt håll att göra dem intresserade genom att be om deras uppmärksamhet och lägga mitt fokus bara kring en individ som jag gör med Lukas. Eller att försöka få med Marcus i samtalet kring varför vi inte ska slänga skräp i naturen. Så väljer dem båda att inte delta kring det vi gör för stunden vilket visar på att de har valmöjligheten att vara delaktiga eller inte. Men på något sätt känns det inte rätt att låta dem få välja att inte delta. Jag vill att alla är lika delaktiga och intresserade kring det vi gör. Även om jag vet om problematiken kring att vi alla har olika intressen och viljor vilket leder till att det alltid kommer att finnas de som inte vill delta. När situationer sker där barnen inte vill lära sig genom att inte vilja delta känner jag att mitt sätt att undervisa har misslyckats. Jag vill få alla delaktiga och känna att de tycker det vi gör för stunden är intressant. Ann-Charlotte Mårdsjö Olsson samtalar i sin bok *Att lära andra lära – medveten strategi för lärande i*

*förskolan* (2010) om de planerade aktiviteterna i förskolan. Hon menar på att det inte är antalet sådana aktiviteter som avgör förutsättningarna för barns lärande utan

I stället är det *hur* lärare planerar, organiserar och strukturerar sina arbetsuppgifter för att möjliggöra för barns lärande, men framför allt vilken passion som förskolläraren har inför sitt uppdrag att lära barn något. Det handlar alltså om att förflytta fokus från aktiviteternas genomförande till vilka förutsättningar läraren erbjuder barn att skapa mening i sitt lärande (ibid., s. 22).

Vilka förutsättningar har då gett barnen i de båda fallen. Ser man till aktiviteten med projektgruppen finns det förutsättningar att erbjuda barnen att skapa en mening i sitt lärande. Men dessa förutsättningar erbjuder jag dem inte i den utsträckningen som jag kanske borde göra. Jag har valt utefter det vi arbetat med vad vi ska göra. Även om jag inte har en planerad tanke som inkluderar steg för steg kring vad vi ska göra under aktiviteten. Finns det ändå en idé kring vad vi skall göra och en önskad tanke kring hur processen skall se ut men främst hur slutprodukten skall bli. Detta gör att barnens inflytande bli mindre då mina tankar och min inre bild av en slags förväntning alltid finns där. Detta gör även att barnens förutsättningar till att skapa en mening med det vi gör utifrån deras egna tankar och värderingar blir nästintill obefintliga.

Skolverket nämner barns inflytande i läroplanen för förskolan (2018) där det definieras att ”Barn har rätt till delaktighet och inflytande. De behov och intressen som barnen själva på olika sätt ger uttryck för ska ligga till grund för utformningen av miljön och planeringen av utbildningen (Skolverket 2018, s. 16). Det skolverket lägger till grund för barnens inflytande i förskolan är kring deras intresse. Att detta intresse skall lägga grunden för både miljöns utformning samt utbildningens planering är det som anses vara barnens inflytande i vid utsträckning. Men hur stort inflytande har de kring utformningen när vi har vår projektgrupp? Det finns ett tydligt ämne vi bestämt utan barnens egna tankar och inflytande vilket i detta fall är hållbar utveckling. Utefter detta ämne arbetar varje förskola olika och kring olika fokusämnen. Dessa fokusämnen och det vi sedan väljer att arbeta med kring hållbar utveckling skall definitivt grunda sig på barnens intresse. Detta leder självmant till att även barnens inflytande uttryckts i vårt arbete kring hållbar utveckling. Men hur mycket inflytande har Sofia, Lukas och Marcus i utbildningen utformning när de visar ett sådant stort ointresse som de gör.

För att skapa ett bredare bild kring varför barns inflytande i det vi gör på förskolan ser olika ut och ger sig till uttryck beroende på vad vi gör kan begreppen barnperspektiv kontra barns perspektiv vara ett underlag. Arnér (2009) menar att man kan definiera det på olika sätt där det kan handla om hur barnet ser världen ur sin egna synvinkel. Men det kan likaväl handla om vuxnas egna perspektiv på barn. Man kan därför dela upp begreppet där barns perspektiv innefattar barnens egna uppfattningar och barnperspektiv som riktas mot vuxnas egna perspektiv på barn (Arnér 2009, s. 29–30). Detta kan kopplas till mitt sätt att hantera dessa situationer i min berättelse. Sett till dessa har jag mer ett barnperspektiv än ett barns perspektiv i mitt handlande. Jag har ett vuxet perspektiv på vad barnen skall lära sig och göra under aktiviteten med projektgruppen men även i mitt samtal med Marcus under samlingen. Jag ställer frågor som jag anser att han ska kunna svara på för det jag frågar om är det vi bestämt att vi ska arbeta med under terminen. Därför anser jag att det är bäst för dem alla, om de samtalar om hållbar utveckling eller skapar ett räcke av pinnar till vår hållbara bro. På grund av att jag har ett barnperspektiv där jag anser att mitt sätt att undervisa leder till den kunskapen som barnen behöver. Därför skapas det en konflikt mellan barnen och mig där mitt sätt att hantera situationen visar för barnen att jag inte har tagit till mig deras perspektiv.

Ingrid Pramling Samuelsson, Dion Sommer och Karsten Hundeide (2011) ger sin förklaring kring barns egna perspektiv där de beskriver detta som något nästintill omöjligt att komma sida vid sida. De menar på att ”vi har ingen direkt tillgång till den andres tankar. I denna mening är vi alla observatörer och tolkare av den andre” (ibid., s. 148). Det är därför svårt att veta det exakta kring hur barn tolkar och menar olika saker då vi inte har tillgång till dess tankar. Men vikten av det sociala samspelet och att skapa en trygg miljö gör det möjligt via samtal att ta reda på vad barnen tycker och tänker. Tankarna kring barns egna perspektiv och hur man kan närma sig detta tas även upp av Pramling Samuelsson, Sommer och Hundeide. De menar på att vardagliga erfarenheter och professionella insikter är av stor betydelse. Dessa insikter anses vara de insikter som är av vuxnas realistiska uppfattningar om barns egna uppfattningar och erfarenheter (ibid., s. 40).

Arnér spinner vidare på dessa tankar och menar på att för att kunna förstå barns uppfattningar om sin omvärld ska man som vuxen se vad barnen lägger sin uppmärksamhet på. Genom att göra detta ser man tydligt vad barnen anser är viktigt och vad som faktiskt intresserar dem (Arnér 2009, s. 30). Detta handlar därför mycket om att kunna förstå varandra, därför är möten mellan vuxna och barn otroligt viktigt för att skapa de relationer som gör det möjligt att

samspel uppstår. Utifrån ett relationellt perspektiv anses människors handlingar och samspel emellan vara otroligt viktigt (ibid., s. 31–32). Möten mellan pedagoger och barn kan se olika ut beroende på situation och vilka det gäller. Men att ha ett samspel som fungerar där man utifrån ett relationellt perspektiv kan ”ta tillvara barnens idéer och föreställningar, men även hur barnen förstår och fångar upp det innehåll som deras uppmärksamhet är riktad emot” (Mårdsjö Olsson 2010, s. 47). Skapar en miljö som gör det enklare för mig som pedagog att utforma undervisningen på. Detta kan leda till att mitt sätt att planera aktiviteter på gör att dessa ser helt annorlunda ut. Det kan till och med handla om att ge barnen inflytande i utformningen av undervisningen. Att ha en dialog med barnen där de får komma till tals och tala om för mig vad de tycker är rolig eller intressant för att i sin tur utforma undervisningen utefter det.

Ann Åberg och Hillevi Lenz Taguchi (2018) samtalar om att barnsyn och kunskapssyn hör ihop. Där de menar på att mitt sätt att bemöta barnen på speglar sig även i mitt sätt att undervisa dem på. De fortsätter med att betona vikten i hur jag som pedagog ger barnen möjlighet till att visa sina förmågor och kunskaper (Åberg & Lenz Taguchi 2018, s. 63). Hur gör jag det egentligen, när vi arbetar med något som inte intresserar dem och jag fortsätter att försöka göra dem intresserade trots att detta inte går. Det leder till att möjligheterna för Lukas och Sofia inte är många för att påvisa sin kunskap och sina förmågor. Ibland kan det vara bra att ställa frågor som jag gör till Marcus under samlingen för att låta honom själv se sina egna kunskaper kring hållbar utveckling och kanske väcka ett intresse för ämnet. Men att ständigt kämpa med att försöka dra ut barnens kunskaper och förmågor för att intresset hos dem att påvisa det inte finns där är inte det sättet jag vill undervisa på. Åberg och Lenz Taguchi spinner vidare på barnsynen och menar på att vuxna inte alltid har rätt. Det handlar om att kunna förstå mina egna föreställningar kring lärande där det innefattar mina tankar kring hur jag tror att barn lär, när de lär men även hur och när jag själv lär (ibid., s. 64). Att ställa dessa frågor till mig själv och reflektera kring dem kan jag få ett bredare perspektiv på min kunskapssyn och utifrån det ställa mig frågande till om detta är rätt sätt att undervisa på eller inte.

Den kunskapssyn jag har är enig med vad som står i läroplanen kring att barnens intresse skall ligga till grund för undervisningens utformning. Jag lär själv som bäst när jag tycker något är rolig och när det handlar om något som intresserar mig. Men hur kan jag se till varje barns intresse under en planerad aktivitet som den med projektgruppen? Eller ha en samling med

tjugotre barn där alla är intresserade av det vi samtalar om. Detta spär på min problematik kring att se varje barns utveckling och lärande, då min uppgift är att göra alla intresserade i den undervisning jag har och därför misslyckas jag.

## 5.5 Att synliggöra barns intresse och lärande

Men är min uppgift att verkligen göra alla barn intresserade kring det undervisningen handlar om för stunden? Eller handlar det mer om att kunna finna ett sätt att se varje barns individuella intresse kring det vi gör och arbeta vidare med det. I detta avsnitt kommer jag därför att ta upp hur man kan se barns individuella intresse som i sin tur leder till att jag kan se det individuella lärandet.

Men hur kan jag ändra mitt sätt att tänka och handla där barnens ointresse gör mig irriterad till att istället skapa ett klimat i gruppen där alla ges möjlighet till att våga visa sina kunskaper om det de vill. Genom att skapa ett dylikt klimat kan jag se vad barnen lägger sin uppmärksamhet på vilket leder till att jag tydligt kan se vad som intresserar dem som Arnér tidigare även påpekat. Sheridan och Pramling Samuelsson skriver i sin bok *Barns lärande – fokus i kvalitetsarbetet* (2009) om vikten av att finna barnens intresse där de menar på att ”lyckas man inte rikta barnens uppmärksamhet och intresse mot något, är det naturligtvis svårt att lära dem det man avser” (Arnér 2009, s. 31). I och med att jag då inte lyckats rikta varken Sofia eller Lukas uppmärksamhet eller intresse mot något av det vi gör. Visar de istället ett ointresse genom att inte delta och hitta något som istället intresserar dem. Det slutar istället i en stor frustration hos mig där jag känner att jag inte kan nå fram till Sofia, Lukas eller Marcus. Jag känner att jag måste få med mig alla kring precis samma saker oavsett vad det handlar om.

Johan är väldigt intresserad av bron och under samtalet om pinnarna och dess längd och av någon anledning vill och önskar jag att även Sofia och Lukas också ska vara det. Men vi kan inte släppa allt vi gör i förskolan som exempelvis det styrda planerandet av undervisningen helt och endast utgå ifrån barnens tankar och idéer. Det behövs en struktur och en organisation som gör det möjligt att skapa miljöer och situationer för lärande att uppstå där förskolans läroplan och dess strävansmål är implementerade. Detta sker främst utifrån pedagogernas kunskaper och tankar, men det handlar om att göra barnen införstådda i det som vi gör för stunden. Men likväl ge dem ett utrymme att få påverka och komma med sina egna

idéer kring hur vi kan förändra och utveckla. Genom det utrymme som ges kommer barnens spontana intresse fram (Sheridan och Pramling Samuelsson 2009, s. 31). Men det handlar också om att skapa lärande situationer som är anpassade utefter barnens utveckling och erfarenheter. Elisabet Doverborg och Ingrid Pramling Samuelsson (2012) skriver om just en anpassad undervisning utefter barnens erfarenheter och utveckling. Där de menar på att man som pedagog bör samtala med barnen om det aktuella ämnet man valt att arbeta med för att få en tydlig bild om vad för erfarenheter och kunskaper de har om ämnet (ibid., s. 22). Den utsträckning av arbetssätt har inte varit det sättet jag utgått ifrån när jag började att skapa bron tillsammans med barnen. Det vi gjorde var att hitta information om broar och skapa oss själva en uppfattning om vad för slags bro som vi ville skapa tillsammans. Men att individuellt fråga barnen och ta reda på deras enskilda erfarenheter och kunskap har jag inte gjort.

Detta gör i sin tur att när frågor eller uppgifter vi gör tillsammans blir svåra eller något som inte intresserar en väljer man att inte delta. Lukas påvisar detta tydligt i min gestaltning där han säger klart och tydligt att han tycker det är tråkigt. Anledningen kan vara för att frågorna jag ställer är för svåra eller att han inte har intresset för det för den erfarenhet han har av matematiken inte är positiv. Det handlar därför om som Doverborg och Pramling Samuelsson skriver att utvärdera undervisningen genom samtal där det ges möjlighet för barnen att påvisa sina viljor och kunskaper. På detta sätt kan jag som pedagog fundera på om upplägget och det gör är irrelevant eller för avancerat för dem (Doverborg och Pramling Samuelsson 2012, s. 23). Dessa samtal existerar inte vid de gestaltningar som jag beskrivit. Det finns enbart en tanke om vad vi ska göra, varför och ibland även hur. Men undervisningen i sig är inte utformad utefter barnens erfarenheter eller kunskaper och detta påvisar Lukas, Marcus och Sofia genom att sätta sig emot mina viljor och tankar.

Det finns dock ett syfte med att lyfta upp barnens tankar om vad mer som kan tänkas göras med bron innan den är helt färdig. Det är för att allt som skapats på bron och vilket material vi valt att använda har varit utifrån barnens hypoteser och tankar. Ur det perspektivet har de haft ett väldigt stort inflytande kring skapandet. Men trots detta finns det tillfällen som Sofia i min gestaltning först kommer med en fantastisk idé att sätta upp ett räcke till bron. Men vid ett senare tillfälle tappa de intresset helt där hon inte är närvarande eller intresserad över att skapa detta räcke. ”Det barnen sysslar med i förskolan och skolan måste te sig meningsfullt för dem” (ibid., s. 25) och visst känns det som att det vi gör med bron är meningsfullt för Sofia då hon svarar. Men bara för att hon svarar behöver det inte vara meningsfullt för henne.



Hennes svar kan vara ett tecken på att hon känner ett behov av att svara för att man måste svara på pedagogens frågor. Doverberg och Pramling Samuelsson skriver om hur man ställer frågor till barn och hur barnen i sin tur tolkar dessa frågor på olika sätt. Barnen uppfattar och förstår frågorna utifrån deras egna erfarenheter (ibid., s. 51). Min fråga som jag ställer om vad vi kan göra mer med bron innan den är klar är en väldigt öppen och tolkningsbar fråga. Sofia kan mycket väl svara att den behöver räcke för att vi tittat på bilder med broar tidigare som har räcken. Hennes erfarenheter kring broar är att de har ett räcke och det behövs på våran bro. Bara för att hon svarar på min fråga betyder inte detta att hon är intresserad och vill skapa ett räcke till bron. För en fråga om de vill göra det eller inte ställer jag aldrig under aktiviteten.

Undervisningen som sker i förskolan bygger mycket på en planerad verksamhet. Dessa planerade tillfällen kan exempelvis vara de två gestaltningar jag skrivit med projektgruppen och byggandet med bron eller den planerade samlingen. Dessa situationer är sådana tillfällen där lärande ofta uppstår. Det kan likväl enligt Sheridan och Pramling Samuelsson (2009) ske väldigt mycket lärande i de rutinsituationer som sker på förskolan. Men de menar på att det är den planerade undervisningen som anses vara den viktigaste delen av barns lärande enligt oss som arbetar på förskolan (ibid., s. 32). Dessa planerade stunder anses av oss pedagoger vara de stunder som innehåller mest lärande. Detta kan självklart handla om att det är dessa stunder som vi är närvarande och kan se det individuella lärandet på en annan nivå. I den fria leken som sker på förskolan är vi pedagoger inte lika närvarande som i en planerad aktivitet. Detta leder självklart till att vi anser att de planerade aktiviteterna är viktigare än den fria leken trots att vi vet om att inom den fria leken sker massvis med lärande. Men det kan vara att det krävs mer kunskaper av oss pedagoger för att kunna ta tillvara på de oförutsedda situationerna och se vad barnen faktiskt intresserar sig för. Det skapa större förutsättningar för oss att se både det individuella intresset och det individuella lärandet i det hela (ibid., s. 33). Kanske krävs det mer kunskaper, men jag tror mer på att vi behöver vara mer närvarande i barnens fria lek. Där kan vi se betydligt mer lärande och barnens intresse än vad vi tror. Dessutom får vi se ett lärande och ett intresse som uppstår på barnens egna premisser och intressen.

Det som de planerade aktiviteterna kan innehålla som inte barnens fria lekar har är den planering och det styrda undervisandet som vi pedagoger står för. Oavsett hur mycket barnen än lär sig i den fria leken har vi ett ansvar att se till att de strävansmål som finns i läroplanen arbetas med. Detta gör vi bäst genom att styra den planerade undervisningen runt dessa mål.

Sonja Sheridan, Ingrid Pramling Samuelsson och Eva Johansson skriver i sin bok *Förskolan – arena för barns lärande* (2010) om en lärandeorienterad förskola. Där har de genom sina studier fått svar på att pedagoger tycker det är mer accepterat att lärandet uppstår automatiskt på barnens principer, främst då i leken än i den styrda undervisningen (ibid., s. 147). Dessa tankegångar kan fortfarande finnas kvar i förskolan men när vi inte är närvarande i den fria leken för att lyckas se barnens individuella lärande krävs den styrda undervisningen för att påvisa den. Vi kan enkelt säga att genom leken lär barnen sig otroligt mycket. Men är vi inte där och ser vad som händer kan vi inte heller påvisa det individuella lärandet. Det handlar därför om att försöka finna barnens intresse i det vi gör under den styrda undervisningen och även närvara mer i den fria leken för att lyckas se varje individs utveckling och lärande. I och med detta följer det individuella intresset också med då vi får vara närvarande i de stunder där barnen faktiskt ger uttryck för det.

## 5.6 Gruppens betydelse

Genom den styrda undervisningen eller i den fria leken som togs upp i tidigare avsnitt har gruppen alltid en betydelse. Den påverkar barns viljor och tankar dagligen på förskolan. Den förskola vi idag befinner oss i är utifrån dess arbetssätt beroende av gruppen. Jag kommer därför i detta avsnitt att belysa gruppens betydelse för individens lärande med hjälp av Roger Säljös tankar om det sociokulturella perspektivet som han inspirerats av Lev Vygotskij och hans tankar.

Oavsett hur en förskola utformar sin utbildning. Med stora eller små barngrupper som består av barn i blandade åldrar eller om de är åldershomogena. Vilar allt på en undervisning som ska leda lärandet och undervisningen framåt via det sociala samspelet. Det sker mellan vuxen och barn samt barn emellan. Sättet som vi kommunicerar och använder språket på i förskolan är otroligt viktigt för barnens individuella lärande. Jag har under den tiden jag arbetat inom förskolans värld alltid arbetat utifrån ett arbetssätt där gruppen är ett stöd för individens lärande. Gruppen har varit det verktyg som man använt sig av för att skapa relationer, utveckla barns kunskaper, sociala förmågor och lärande. Roger Säljö skriver i sin bok *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv* (2014) om definitionen på vad lärandet innebär där han menar på att det är näst intill omöjligt att kunna definiera det med ett entydigt svar. Det finns dock de teoretiska uppfattningar om hur lärande går till och uppstår precis som det sociokulturella perspektivet på lärande har. Men Säljö menar också på att vi människor

har bestämda idéer och föreställningar kring vad som utmärker lärandet (ibid., s. 23). Vad för idéer och föreställningar har vi i förskolan kring vad som faktiskt är lärande. Vi får med oss kunskaper om hur barn lär och skapar sig ny kunskap från något. Där kommer episteme in i bilden igen. Den vetenskapligt-teoretiska kunskapen i form av läroplanen. Vad får vi med oss för kunskaper om gruppens betydelse för barns individuella lärande?

Barngruppen och samspelet mellan barnen är en viktig och aktiv del i barnens utveckling och lärande i förskolan. Undervisningen ska baseras på såväl att barnen lär tillsammans och av varandra som samspelet mellan vuxna och barn. Alla som ingår i arbetslaget ska därför vara uppmärksamma på alla barns möjligheter till samspel mellan enskilda barn, i barngruppen och med de vuxna. (Skolverket 2018, s. 11).

Genom att läsa förskolan läroplan syns det klart och tydligt att gruppens betydelse är viktig. Samspelet mellan barnen anses vara lika viktigt som samspelet mellan oss vuxna och barnen. Genom läroplanens sätt att se på barns utveckling och lärande finns det tydliga ramar som talar om för mig som pedagog hur arbetet med barnen ska se ut. Barns utveckling och lärande ska ske med hjälp av varandras kompetenser i gruppen. På grund av en sådan formulering som denna skapas bestämda idéer och föreställningar kring vad lärande innebär i förskolan. Roger Säljö (2014) skriver om utveckling och lärande där dessa sker när människor handlar inom ramen för praktiska och kulturella sammanhang där samspelet med andra implementeras (Säljö 2014, s. 104). Även Sheridan och Pramling Samuelsson (2016) menar på att ”Kunskap skapas och definieras tillsammans med andra” (ibid., s. 117). Lev Vygotskij och Alexander Luria skriver i boken *The Vygotsky Reader* (1994) om att hela historien om barnets psykologiska utveckling visar oss att det redan från första utvecklingsdagarna anpassas till miljön genom sociala medel. Detta sker genom de människor som är i hans omgivning. Vägen från objekt till barn och från barn till objekt ligger genom en annan person (Vygotskij och Luria 1994, s. 116). Genom denna information från läroplanen och andra referenser som förmedlar föreställningen om att gruppen och det sociala samspelet framkallar ny kunskap och ett lärande skapas också mina föreställningar om hur lärandet uppstår. Självklart följer jag läroplanen men jag blir också inspirerad av den till att tänka och tycka vissa saker, som i detta fallet hur lärande uppstår.

Jag väljer därför att betona vikten av gruppens betydelse i mina gestaltningar. Jag har tillsammans med projektgruppen fått kunskaper om barnens kunskapsnivåer efter alla de gånger vi haft aktiviteter tillsammans. Jag vet även en del om vad Marcus besitter för

kunskaper kring hållbar utveckling. Därför väljer jag att fråga honom frågor om hållbar utveckling för hans kunskaper kan föras vidare till de andra barnen i gruppen under samlingen. Säljö (2014) skriver om det sociala samspelet egenskaper att föra över kunskap från en person till en annan där han utifrån Vygotskijs tankar menar på att ”vi har i varje situation möjlighet att ta över och ta till oss – *appropriera* – kunskaper från våra medmänniskor i samspelssituationer” (Säljö 2014, s. 119). För att barnen ska kunna appropriera kunskaper som andra barn förmedlar krävs närvaro och aktivt deltagande. Under samlingen med alla tjugotre barn närvarande är det svårt att få alla att lyssna till en och samma talare. Det sker saker som att ett barn blir slaget av ett annat som gör att samtalen och barns förmedling av kunskap avbryts. Just därför vill jag försöka finna ett annat sätt tillsammans med mina kollegor på en samling som försöker att undvika dessa störande moment.

Mitt val att tampa med att försöka få med Sofia och Lukas i aktiviteten med projektgruppen är för att jag vet att Johan besitter en kunskap som han kan förmedla vidare till dem två om de är delaktiga och aktivt lyssnar till vad han har att säga. Hade de varit närvarande när Johan kom med sina matematiska resonemang hade de kanske kunnat appropriera sig denna kunskap. Säljö (2014) skriver om hur man kan betrakta människors utveckling och lärande är att använda Vygotskijs begrepp utvecklingszon. Denna utvecklingszon definierar Vygotskij enligt Säljö som ”avståndet mellan vad en individ kan prestera ensam och utan stöd å ena sidan, och vad man kan prestera under en vuxens ledning eller i samarbete med mer kapabla kamrater”. Säljö fortsätter sitt resonemang där han skriver att med stöttning eller assistans i vår omgivning kan vi oftast lösa problem som vi enskilt skulle ha svårt att klara av (Säljö 2014, s. 120). Gruppen behövs för att den stöttning som beskrivs i det sociokulturella perspektivet ska kunna uppstå. Självklart kan jag som pedagog ha aktiviteter enskilt med barnen och agera den stöttande personen. Men läroplanens sätt att se på hur lärande och utveckling sker är att även gruppen ska stötta individen och dess lärande och inte bara den vuxna.

Vi har i förskolans värld skapat ett arbetssätt som ser någorlunda likadant ut oavsett var man är. Arbetssättet utgår ifrån att man tillsammans i stora eller små grupper arbetar projektinriktat. Med detta menas att man i de större eller mindre grupperna planerar aktiviteter utifrån ett gemensamt bestämt ämne. I dessa grupper skall vi tillsammans samarbeta och utveckla nytt lärande tillsammans. Genom det sociala samspelet skall varje barn utveckla nya

kunskaper och lärande genom stöttning av gruppen som är de andra barnen men också med hjälp av pedagogens kunskaper. Vygotskij och Luria (1994) skriver att faktorn till att flytta barnets kunskapsnivå från ett steg till ett annat är inte upprepning eller att barnet upptäckt en ny kunskap. Utan källan till detta är den sociala miljö barnet befinner sig i (Vygotskij och Luria 1994, s. 115).

Säljö (2014) skriver om diverse kontexter som påverkar individer. Det finns både kognitiva samt kommunikativa kontexter som är betydelsefulla för hur vi handlar (Säljö 2014, s. 135–136). Man kan därför koppla dessa kommunikativa kontexter till den sociala miljö som Vygotskij och Luria tar upp. De sociala miljöer som finns i förskolan ser oftast ut på ett visst sätt. Vi har de planerade aktiviteterna som vi pedagoger styr och ser till att det sociala samspelet uppstår. Sedan finns den fria leken där miljön är utformad på ett sätt där barnens lek skall öppna upp för ett socialt samspel barnen emellan. Säljö tar upp skolan och dess historiska kontext där han menar på att den har ”en lång kommunikativ tradition och där det många gånger kan vara svårt att ändra mönster för hur man integrerar” (ibid., s. 137). Vi har även skapat oss en sådan kontext i vår sociala miljö på förskolan. Det finns en viss struktur som vi följer när det kommer till vårt arbete kring projektet. Barnen ska vara delaktiga i det vi gör för att få fram det sociala samspelet som vi värnar om i förskolan. Gruppen ska endast vara ett verktyg för stöttning för barns individuella lärande och inte något som stjälper lärandet och undervisningen. Men i vissa fall kan gruppen och dess olika konstellationer påverka den sociala miljön till något vi inte strävar efter. Där jag som pedagog kämpar med att göra barn delaktiga för gruppens betydelse för lärande trots barnens vilja. Oavsett hur viktig gruppen och det sociala samspelet är för barns individuella lärande behöver vi också ta hänsyn till barns intresseyttringar och ge dem ett större inflytande i förskolans utformning.

## 6. Slutord

Mitt syfte med denna essä har varit att försöka få ett bredare perspektiv på hur mitt handlande påverkar barnens individuella lärande och inflytande när jag väljer att lägga en större vikt i att barnen ska delta än vad de visar intresse för. Detta har jag gjort utifrån mina tre frågeställningar, Hur synliggörs barns enskilda lärande och intresse i förskolan? Hur påverkar pedagogens handlande barns inflytande i förskolan? Och vad har gruppen för betydelse för individens intresse och lärande? I min reflektion har jag använt mig utav teoretiska perspektiv så som Aristoteles kunskapsformer samt Foucaults maktteori för att få svar på varför jag

väljer att handla som jag gör. Utifrån detta har jag fått ett större perspektiv på både mitt handlande men också varför barnen ibland kan visa ett stort ointresse kring det vi gör under våra planerade aktiviteter. Jag har också genom detta reflekterande sätt att skriva i denna essä fått större kunskap om vikten utav barns inflytande för att skapa mer förutsättningar för barn att påvisa vad de själva är intresserade för som i sin tur gynnar det individuella lärandet hos barnen.

De frågeställningar som jag använt mig av för att belysa mitt dilemma har säkerligen flera olika svar än de jag formulerat i denna text. Mycket av det jag kommit fram till i texten har handlat om reflektioner av mitt och barnens handlande i de beskrivna gestaltningarna där jag försökt finna svar på varför vi handlar som vi gör. Att skriva en vetenskaplig essä med där reflektion av mitt eget handlande har legat i fokus har fått mig att se nya perspektiv på varför vissa situationer uppstår i verksamheten.

Mycket av det som tagits upp i min text har öppnat upp möjligheter för att se vad för utvecklingsområden jag har i mitt pedagogiska ledarskap men också förskolans utvecklingsområden för barns individuella lärande. Det är en utmaning som pedagog att se varje barns enskilda utveckling och lärande i en förskola som innefattar stora barngrupper. Men med en planering där barngruppen delas in i mindre grupper samt en medvetenhet om att barn ger uttryck för olika intressen i förskolan kan man lyckas. När barn påvisar ett ointresse kring något vi gör tillsammans handlar det mer om att ta till sig detta som pedagog istället för att försöka påtvinga dem något de inte vill. Att vara uppmärksam och lyhörd kring vad barnen säger och ger uttryck för är ett enkelt sätt att skapa sig själv som pedagog möjligheter att se varje barns intresseyttringar. Genom detta kan jag som pedagog implementera dessa intressen i undervisningen som gör att det lättare för mig att få syn på barnens individuella lärande.

Mitt handlande i alla de situationer som uppstår under en dag på förskolan påverkar inte bara mina möjligheter att se barns lärande och kunskaper. Det finns också stunder då barnens inflytande i verksamheten drabbas. Jag har fått insikten i att min syn på en pedagogisk aktivitet handlar om delaktighet mer än inflytande. Att barnen är delaktiga i den mån att de visar sina kunskaper är för mig viktigare än att de får ha inflytande att välja om de vill delta eller inte. Utöver detta har även maktens aspekter visat mig att jag inte är den enda som utövar den under de gestaltningar som jag beskrivit. Även barnen utövar makten i den mån de

kan för att ge sig själva möjligheter till att få ett större inflytande. Utifrån kunskapen som jag fått om maktkamperna som kan uppstå i förskolan på detta sätt har jag också fått en större förståelse för hur vissa konflikter uppstår i förskolan.

Att gruppen har en stor betydelse för individens lärande är något vi alla sin arbetar inom förskolan förstått. Utformningen på förskolan och dess verksamhet är beroende av gruppens egenskaper för individens lärande och utveckling. Utifrån denna essä har jag valt att belysa detta för att skapa en större förståelse kring att det arbetssätt som vi har i förskolan idag där vi arbetar i grupp kommer att kvarstå. Med ett barnantal på tjugotre barn i varje grupp så kan vi inte ändra om vårt arbetssätt som är med individanpassat. Utan vi behöver utforma en struktur där gruppen existerar precis som vi har idag. Men genom att belysa de fördelar som finns med att arbeta i grupp och vad den har för betydelse för barns individuella lärande. Får vi svar på att det inte är gruppen som ska tas bort eller förändras på något sätt utan det handlar om att pedagogens förhållningssätt i hur den lägger upp sitt arbete med gruppen behövs analyseras och ändras.

## Referenslista

Alsterdal, Lotte (2014). "Essäskrivande som utforskning". I: *Konst och vetenskap. Essäer om estetiska lärprocesser*, Burman, Anders (red.). Stockholm: Södertörns högskola.

Aristoteles (1993[1967]). *Den nikomachiska etiken*. 2. uppl. Göteborg: Daidalos

Arnér, Elisabeth (2009). *Barns inflytande i förskolan: en fråga om demokrati*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur.

*Barnkonventionen: FN:s konvention om barnets rättigheter [Elektronisk resurs]*. (2009). Stockholm: UNICEF Sverige. Tillgänglig på Internet: <http://unicef-porthos-production.s3.amazonaws.com/barnkonventionen-i-sin-helhet.pdf> (Hämtad 2019-11-04)

Bech-Karlsen, Jo (1999). *Jag skriver, alltså är jag: en bok för fackskribenter som vill berätta*. Lund: Studentlitteratur.

Doverborg, Elisabet & Pramling Samuelsson, Ingrid (2012). *Att förstå barns tankar: kommunikationens betydelse*. 4., [rev.] uppl. Stockholm: Liber

Dreyfus, Hubert L. & Rabinow, Paul (1983). *Michel Foucault: beyond structuralism and hermeneutics*. 2. ed. Chicago: Univ. of Chicago Press.

Foucault, Michel (1993). *Diskursens ordning: installationsföreläsning vid Collège de France den 2 december 1970*. Stockholm: Stehag.

Gustavsson, Bernt (2000). *Kunskapsfilosofi: tre kunskapsformer i historisk belysning*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.

Gustavsson, Bernt (2007). *Vad är kunskap? en diskussion om praktisk och teoretisk kunskap*. Enskede: TPB.

Hammarén, Maria (2005). *Skriva: en metod för reflektion*. 2. uppl. Stockholm: Santérus.

Lenz Taguchi, Hillevi (2000). *Emancipation och motstånd: dokumentation och kooperativa läroprocesser i förskolan*. Diss. Stockholms Universitet, 2001.



Lenz Taguchi, Hillevi (2012). *Pedagogisk dokumentation som aktiv agent: introduktion till intra-aktiv pedagogik*. 1. uppl. Malmö: Gleerups utbildning.

Lenz Taguchi, Hillevi (2013). *Varför pedagogisk dokumentation? verktyg för lärande och förändring i förskolan och skolan*. 2., [rev. och uppdaterade] uppl. Malmö: Gleerups.

*Läroplan för förskolan: Lpfö 18*. (2018). Stockholm: Skolverket.

Molander, Bengt (1996). *Kunskap i handling*. 2., omarb. uppl. Göteborg: Daidalos.

Mårdsjö Olsson, Ann-Charlotte (2010). *Att lära andra lära: medveten strategi för lärande i förskolan*. 1. uppl. Stockholm: Liber.

Pramling Samuelsson, Ingrid & Sheridan, Sonja (2016). *Lärandets grogrund: perspektiv och förhållningssätt i förskolans läroplan*. 3., [uppdaterade] uppl. Lund: Studentlitteratur.

Riksdagen, SFS 2010:800. *Skollagen*. Stockholm: Norstedts Juridik.

Sheridan, Sonja & Pramling Samuelsson, Ingrid (2009). *Barns lärande: fokus i kvalitetsarbetet*. 1. uppl. Stockholm: Liber.

Sheridan, Sonja, Pramling Samuelsson, Ingrid & Johansson, Eva (2010). *Förskolan: arena för barns lärande*. 1. uppl. Stockholm: Liber.

Skolinspektionen (2018). *Förskolans kvalitet och måluppfyllelse [Elektronisk resurs]*.

Tillgänglig på Internet: <http://www.skolinspektionen.se/sv/Beslut-och-rapporter/Publikationer/Rapport-till-regeringen/Redovisning-av-regeringsuppdrag/forskolans-kvalitet-och-maluppfyllelse2/> (Hämtad 2019-10-28)

Skolinspektionen (2016). *Förskolans pedagogiska uppdrag [Elektronisk resurs]*. Tillgänglig

på Internet: <http://www.skolinspektionen.se/sv/Beslut-och-rapporter/Publikationer/Granskningsrapport/Kvalitetsgranskning/forskolans-pedagogiska-uppdrag1/> (Hämtad 2019-10-28)

Sommer, Dion, Pramling Samuelsson, Ingrid & Hundeide, Karsten (2011). *Barnperspektiv och barnens perspektiv i teori och praktik*. 1. uppl. Stockholm: Liber.

Säljö, Roger (2014). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. 3. uppl. Lund: Studentlitteratur.

Vetenskapsrådet (2018). *God forskningssed [Elektronisk resurs]*. Tillgänglig på Internet: <https://www.vr.se/5.f1bedda162d16aa53a248d2.html> (Hämtad 2019-10-21)

Vygotskij, Lev Semenovič, & Luria, Alexander Romanovitj (1994). Tool and symbol in child development. Veer, René van der & Valsiner, Jaan. *The Vygotsky reader*. Oxford: Blackwell. S. 99-174

Åberg, Ann & Lenz Taguchi, Hillevi (2018). *Lyssnandets pedagogik: etik och demokrati i pedagogiskt arbete*. Andra upplagan Stockholm: Liber.