Självständigt arbete på grundnivå

Independent degree project – first cycle

Huvudområde: Pedagogik
Major Subject: Education

Samspel blir lärande
Att lära andra och lära av varandra

Jeanette Gulin & Ewelina Pentinlehto

Mittuniversitetet
MID SWEDEN UNIVERSITY

Campus Härnösand Universitetsbacken 1, SE-871 88. **Campus Sundsvall** Holmgatan 10, SE-851 70 Sundsvall.
Campus Östersund Kunskapens väg 8, SE-831 25 Östersund.
Phone: +46 (0)771 97 50 00, Fax: +46 (0)771 97 50 01.

MITTUNIVERSITETET
Avdelningen för utbildningsvetenskap

Examinator: Anneli Hansson, anneli.hansson@miun.se
Handledare: Maria Styf, maria.styf@miun.se
Författare: Jeanette Gulin, jegu1206@student.miun.se och Ewelina Pentinlehto, ewan1200@student.miun.se
Utbildningsprogram: Förskollärarutbildningen, 210 hp
Huvudområde: Pedagogik
Termin, år: HT, 2015

Abstrakt

Syftet med denna studie är att undersöka och beskriva hur samlärande mellan förskolebarn tar sig uttryck i några utvalda institutionella sammanhang. Studien omfattar tre förskoleavdelningar med totalt 38 deltagande barn. Den metod som använts är ostrukturerade observationer och det empiriska materialet samlades in med hjälp av filmkamera samt skriftliga anteckningar. I studien har vi använt oss av kvalitativa forskningsstrategier där vi har försökt tolka och förstå hur samlärande uttrycks bland barn. Analysen av observationerna gjordes utifrån ett sociokulturellt perspektiv och resultaten pekar på att barn ger uttryck för samlärande frekvent i den dagliga verksamheten på förskolan. Detta kan ske genom kommunikation och interaktion, och även i det dolda genom samlärande där ett barn omedvetet är modell för ett annat barns lärande. Detta tyder på att det föreligger en presumtiv möjlighet till en individuell utveckling i den sociala interaktionen mellan barn. I samspelet med andra kan barnen således överbrygga sina begränsningar i lärandet om ett specifikt fenomen och utvecklas, och detta möjliggörs genom ett av de tydligaste uttrycken för samlärande hos barnen, nämligen viljan att lära andra och lära av varandra.

Nyckelord: förskolan, lek, samlärande, samspel

Innehållsförteckning

Abstrakt ..... **i**
1 Inledning **1**
2 Bakgrund **3**
2.1 Samspelets framväxt i förskolan 3
2.2 Sociokulturellt perspektiv på lärande 4
2.2.1 Den närmaste utvecklingszonen 4
2.3 Samspel blir lärande 5
2.4 Institutionella sammanhang för lärande 6
2.5 Ömsesidigt engagemang ger samlärande 7
2.6 Socialt lärande i samspel 7
2.7 Kommunikationens betydelse för samlärande 8
2.8 Att inta andras perspektiv 8
2.9 Bakgrundssammanfattning 9
3 Syfte **11**
4 Metod **12**
4.1 Metodologisk utgångspunkt 12
4.2 Urval 12
4.3 Upplägg och genomförande 13
4.4 Etiska överväganden 15
4.5 Metoddiskussion 15
5 Resultat **17**
5.1 Samlärande uttrycks genom att barn gemensamt resonerar och utforskar 17
5.2 Samlärande uttrycks genom att barn iakttar, upplever variation och imiterar varandra 19
5.3 Samlärande uttrycks genom perspektivtagande 22
5.4 Samlärande uttrycks genom att barn visar vilja att lära andra och lära av varandra 22
5.5 Slutsatser 25
6 Diskussion **27**
6.1 Resultatdiskussion 27

6.2 Sammanfattning och vidare forskning.....30
Referenser.....31
BILAGA 1: Samtyckesblankett.....34

1 Inledning

Förskolan kan ses som en arena där barn kan mötas på ett naturligt sätt och där barnen har olika kunskaper, erfarenheter och intressen (Williams, Sheridan, och Pramling Samuelsson, 2000). Forskarna Williams, Sheridan, och Pramling Samuelsson (a.a.) menar att när barnen söker sig till varandra så kan dessa olikheter resultera i att barnen lär sig spontant av varandra i den sociala samvaron. Synen på barns samlärande är något som successivt har vuxit fram genom att de filosofiska tankarna om barnet ändrades radikalt i slutet av 1900-talet (Hachey, 2013). Nu såg man barnets kompetenser, istället för att se vad barnet inte klarade av (a.a.).

Denna syn på barn och deras samspel belystes redan på 70-talet i Barnstugeutredningen som ett centralt tema för barns utveckling och lärande (Williams, Sheridan & Pramling Samuelsson, 2000). Barnstugeutredningen är en utredning som har haft en stor ideologisk betydelse för dagens Läroplan för Förskolan Lpfö 98, reviderad 2010 (Skolverket, 2011). I Barnstugeutredningens slutbetänkande (SOU 1975:67) lyfts samspel mellan barn-barn och barn-pedagog som betydelsefullt för barns utveckling och lärande. Slutbetänkandet (a.a.) åberopar därför utbildning av verksamma inom förskola, eftersom man såg en koppling mellan det sociala och lärandet. Slutbetänkandet menar att det finns en återverkan av det vi gör idag, på morgondagens samhälle. Genom att överföra nya sociala mönster till barnen i förskolan så kan människan nå ett samspel i ett nytt demokratiskt samhälle, som bland annat handlar om jämlikhet, ökat ansvar och ökat medinflytande(a.a.). I Läroplanen för Förskolan (Skolverket, 2011) kan vi läsa att ”Lärandet ska baseras såväl på samspel mellan vuxna och barn som på att barnen lär av varandra. Barngruppen ska ses som en viktig och aktiv del i utveckling och lärande.” (s. 7). Vilket är en spegling av den syn på, vikten av, samspel mellan barn och vuxen som återges i barnstugeutredningen.

Idag så grundar sig förskolans arbete på en kunskapssyn som innebär att barn lär och utvecklas i det sociala sammanhanget som är samspel (Niss, Hindgren & Westin, 2007). Lärandet beskrivs inte längre som att barnen ska vara passiva mottagare utan nu framgår lärandet i Läroplanen för Förskolan (Skolverket, 2011) som ömsesidig kommunikation som bäst kommer till sin rätt i ett positivt samspel. Under de senaste åren har fokus på barns kompetenser ökat kraftigt, framförallt inom forskning. Detta legitimerar därigenom pedagogernas ansvar att lyssna på barnens upplevelser och att anpassa verksamheten genom att ta tillvara det barnen ger uttryck för (Johannesen & Sandvik, 2010). Nordin-Hultman (2004) däremot, menar att i praktiken så är bristtänkandet tydligt i traditionen av svensk förskola, vilket kan bidra till att pedagogerna inte ser barnens olika uttryck och kompetenser, som till exempel uttryck för samlärande och att det kan ske spontant mellan barn i förskolan.

Att som pedagog kunna se barnens uttryck för samlärande tror vi är viktigt för att kunna stötta barnen i deras meningsskapande, och just därför är problemområdet som denna studie berör samlärande mellan barn på förskolan. Williams, Sheridan och Pramling Samuelsson (2000) belyser i en forskningsöversikt att det finns mycket lite forskning inom området om hur barn lär av varandra och samarbete, detta gäller framförallt forskning inom förskolan. Något senare genomförde Pramling Samuelsson och Johansson (2007) en studie kring sambandet mellan lek och lärande, vilket visade att forskningen har gått framåt. Pramling Samuelsson och Johansson (a.a.) menar att uppfattningarna om fenomenen lek och lärande har utvecklats och genom detta så tar samlärande en allt större plats inom forskning och i förskolans verksamhet. Lek och lärande ses mer och mer som oskiljaktiga (a.a.). Vi tror dock att det fortfarande finns kunskapsluckor att fylla, vilket denna studie ämnar bidra till. Vi vill undersöka hur barns samlärande uttrycks, detta för att pedagoger ska kunna uppmärksamma detta lättare som ett första steg för att kunna stödja och uppmuntra barnens viktiga samlärande.

2 Bakgrund

I denna del av studien så kommer vi att behandla olika delar som är viktiga för förståelsen av studiens syfte om hur samlärande mellan förskolebarn uttrycks i några utvalda institutionella sammanhang. Vi berör vår teoretiska utgångspunkt som är det sociokulturella perspektivet på lärande, samt att vi belyser forskning som pekar på vikten av barns samlärande och även på vilka sätt barnen kan tillgodogöra sig lärande av varandra. Men vi börjar med att kort redogöra för samspelets framväxt i förskolans värld.

2.1 Samspelets framväxt i förskolan

Som vi nämnde i inledningen så var Barnstugeutredningen tongivande för de styrdokument som idag råder i förskolan. Vi kommer här att presentera några förändringar som möjliggjorde denna utveckling med fokus på samspel.

Genom Barnstugeutredningen slutbetänkandet (SOU 1975:67) så belystes att dåtidens utbildningar inte innefattade en helhetssyn på barn, familj och samhälle, utbildningen gav inte tillräcklig kunskap om relationernas betydelse för barnet eller för barnet som ett eget jag (Martin Korpi, 2006). Sedan 1973 har försöksutbildningar testat utredningens teorier tillsammans med framarbetade läroplaner utifrån politiska och pedagogiska mål. Utredningen har strävat mot att se en helhet och tids nog så framträdde de vuxnas roll som förebilder genom samspel med kollegor och föräldrar. Utredningen uppmärksammade även dialogen mellan barn och vuxna, och belyser vikten av att som vuxen visa tilltro till barnen. Det handlar om att var och en är ett subjekt med olika resurser men som är lika mycket värda. Slutbetänkandet framhåller betydelsen av att samvaron mellan barn-vuxen och vuxna sinsemellan präglas av ett dynamiskt samspel. Vilket innebär ett ömsesidigt givande och tagande av känslor, upplevelser och kunskaper. I en sådan process så menar man att barnen får tillfälle att tillämpa sina resurser samtidigt som samspelet fungerar som förebild för framtida interaktioner. I utredningen betonas således att det är betydelsefullt att de vuxna inom förskolan strävar efter att tillämpa en sådan pedagogik (a.a.).

I Barnstugeutredningen slutbetänkandet (SOU 1975:67) presenterades ytterligare ett förslag som innebar att barngrupperna skulle bli mer åldersheterogena, detta för att yngre och äldre barn skulle få möjlighet att lära av varandra. Utredningen menade att åldersskillnaden innebar att de behövde olika mycket hjälp av vuxna och att de äldre barnen, som kanske var mer kunniga, kunde få med sig de yngre barnen och således kunde de lära av varandra. Samspelet skulle genom detta bli ett verktyg för lärande mellan barnen, alltså samlärande. En förutsättning för samlärande var bland annat att pedagogerna skulle kunna se hur ett samlärande mellan barnen på förskolan uttrycks, samt att ha kunskap om hur de kunde stödja och skapar ett positivt samspel mellan barnen.

De förändringar som Barnstugeutredningen och dess slutbetänkande (SOU 1975:67) föranledde gör sig påminda i dagens Läroplan för Förskolan (Skolverket, 2011), främst genom att vi kan se att barngruppen är ett viktigt verktyg för barnens utveckling och lärande. I förskolans uppdrag så återfinns olika element som ingår i samspelet mellan barnen på förskolan, Läroplanen för Förskolan (a.a.) lyfter kommunikation, språk, skapande, utforskande och leken för att ta några exempel, och dessa bidrar på olika vis till barnens utveckling och lärande. Genom detta så kan vi även se att Läroplanen för Förskolan (a.a.) har inspirerats av det sociokulturella lärandeperspektivet, vilket även är vår teoretiska utgångspunkt i denna studie. Detta perspektiv på lärande behandlas i efterföljande stycke.

2.2 Sociokulturellt perspektiv på lärande

Den här studien har hämtat inspiration från det sociokulturella perspektiv som utformats med hjälp av Lev S. Vygotskijs (1896-1934) teorier. Vår utgångspunkt i den sociokulturella teorin innebär att vi ser sociala relationer och språklig kommunikation som grunden till barnets sociala, kognitiva och emotionella utveckling (Vygotskij, 2001). Barns individuella kompetenser utgår ifrån interaktioner med andra individer, där barnet kan ses som medskapare av en kultur som i sin tur utvecklar barnet (a.a.). Med detta kan förmågan att lära ses som en del av ett större sammanhang, lärandet är en aspekt av all mänsklig verksamhet. Vygotskij var speciellt intresserad av samarbetet mellan barn och vuxen eller barn emellan, och han såg undervisningens sociala organisation som kärnan i en undervisningsprocess (Bråten, 1998). Lärande är alltså inte enbart kopplat till undervisning i förskola och skola, utan det handlar även om vad individer och kollektiv tar till sig från sociala situationer och bär med sig i sin utveckling (Säljö, 2014). Detta leder oss till Vygotskijs (2001) huvudargument som var att barnet alltid kan göra mer i samarbete än de kan göra på egen hand.

2.2.1 Den närmaste utvecklingszonen

Vygotskij (2001) myntade begreppet den närmaste utvecklingszonen för att förklara skillnaden mellan att lära sig på egen hand mot att göra det med hjälp av någon annan. Vygotskij (a.a.) argumenterade för att det alltid finns en begränsning i barnets lärande som är olika för olika individer. Begränsningen ligger i att barnet har lättare att lösa uppgifter som är ämnade för den utvecklingsnivå som ligger närmast deras egen. Förmågan barnet har att övergå från något som det kan göra självständigt till något det kan göra i samarbete, är den bästa indikationen på vilken potentiell kraft det finns i barnets utveckling och hur framgångsrikt barnet kan bli (a.a.). Det är med andra ord inte själva samarbetet som är viktigt, utan den potential för vidare lärande och utveckling som ligger i situationen (Bråten, 1998).

Vygotskij (2001) lyfter att barnet måste äga förmågan att förflytta sig från det de kan till det de inte kan. Lärandet måste orientera sig mot de redan genomgångna utvecklingscyklerna, men inte de som redan är klara utan de som är på väg att utvecklas. Lärandets möjligheter är följaktligen intimt

sammanbundna med den närmaste utvecklingszonen. Det innebär dock inte att inlärning och utveckling är två processer som sammanfaller med varandra, utan inlärningen är bara bra då den kommer före utvecklingen. Då stimuleras en rad funktioner som befinner sig i ett mognadsstadium inom den närmaste utvecklingszonen (a.a.).

I efterföljande stycken vill vi definiera begreppen samspel och samlärande eftersom även de är betydelsefulla för förståelsen av denna studies utgångspunkt.

2.3 Samspel blir lärande

Doverborg och Pramling Samuelsson (2012) framhåller i sin forskningsöversikt att samlärande är lärande som sker mellan människor. Detta kan förstås som att ett lärande kan komma av samspel mellan människor genom hur de interagerar och kommunicerar med varandra. Forskarna poängterar även att samspel är högst betydelsefullt för lärande och därför ses ett samspel som leder till lärandet som just samlärande. Det är även pedagogernas uppgift att möta och utmana barns tankar, utifrån en förståelse och tolkning av deras värld. Det är pedagogen som skapar förutsättningar för olika upplevelser, erfarenheter och utmaningar (a.a.). För att detta ska leda till ett samlärande mellan barn-barn, behöver pedagogerna ha en positiv inställning till att barnen blir samverkande individer. Barn behöver få ta del av varandras sätt att tänka och reflektera, vilket kan leda till att barnen kan se andra strukturer och möjligheter än de tidigare gjort. Att lära sig innebär således att skapa mening och innebörd av sina erfarenheter (Williams, 2006).

I en nyligen genomförd studie av Park och Lee (2015) så undersöktes vilket lärande som kunde komma av samarbete mellan femåringar, med speciellt fokus på deras sociala förmågor. Studien innefattade 108 stycken barn och genomfördes med tre olika komponerade samarbetspar, samt en grupp där deltagarna har jobbat enskilt. Grupperna har jobbat med klassifikationstester och perspektivtagningsuppgifter runt sortering och skrivning. Samarbetsparen bestod av ett barn med låg förmåga och antingen ett barn med avancerad social förmåga, med avancerad intellektuell förmåga, eller ett barn med både avancerad intellektuell och social förmåga. Resultaten visade bland annat att barnen med hög förmåga och de med låg förmåga i samarbetsparen hade högre lärandefrekvens än de som inte ingick i ett par, alltså de som jobbade självständigt. Detta resultat stödjer fördelen med samlärande för experter såväl som för noviser menar forskarna och visar på effektiviteten av att blanda graderna av förmåga för barns lärande. De barn som ingick i samarbetspar tillgodogjorde sig kunskap i högre utsträckning på båda testen, jämfört med de som arbetade självständigt. Detta resultat stödjer Vygotskijs teori om att kognitiv utveckling mer troligt uppstår när två deltagare som inledningsvis skiljer sig åt i prestationsnivå, samarbetar i en uppgift. Park och Lee (a.a.) förtydligar även att resultaten visar vikten av att samarbeta för experterna. Studien visade att samarbete med barn med låg förmåga faktiskt inte är ett hinder, utan snarare ett effektivt verktyg för barn med hög förmåga för att kunna utvecklas i att ta andras perspektiv (a.a.).

Härefter kommer vi redogöra för vad forskning säger om i vilka institutionella sammanhang som samlärande kan uppstå.

2.4 Institutionella sammanhang för lärande

I förskolans vardag så sker en mängd olika aktiviteter varje dag, en del är rutinmässiga, en del planerade och en del är även spontana händelser. Att kunna använda dessa situationer och ta tillvara det som händer i vardagen på förskolan är att möjliggöra lärande för barnen (Mårdsjö Olsson, 2010). I detta så kan vi se hur pedagogens förhållningssätt och attityd till samlärande blir viktigt (Doverborg & Pramling Samuelsson, 2012; Mårdsjö Olsson, 2010). Det som karaktäriserar strategier hos pedagoger vid samlärande är enligt Mårdsjö Olsson (2010) att problematisera för barnet vad det innebär att lära sig, samt att samordna hur- och vad- frågor i lärandesituationer. Det krävs också en insikt om barnets kunskaper och färdigheter för att klara av detta. Det handlar om att använda och problematisera de idéer som barnet själv har om fenomenet, för att som pedagog kunna stimulera tankar, kunskaper och färdigheter hos barnet. Det som blir avgörande för vad barnen lär sig är hur pedagogen planerar möjligheter för barnen att lära, inte att de planerar på ett grundligt och detaljerat sätt. Detta eftersom en grundlig och detaljerad planering kan bidra till att pedagogen till exempel missar barnens hållpunkt, vilket skulle försämra möjligheten för lärande (Mårdsjö Olsson, 2010). Något annat i pedagogens förhållningssätt som kan påverka samlärande mellan barn är enligt Johannesen och Sandvik (2010) att kunna ta ett steg tillbaka. Författarna lyfter en situation där några barn leker rollekar. Barnen sätter regler för leken tillsammans genom kroppsspråk och handlande. Genom att de kan inta varandras perspektiv så skapas gemensam förståelse. Författarna belyser hur denna situation blev betydelsefull för barnen och ledde till ett samlärande tack vare att pedagogen som närvarade lät barnen inta rummet utan att själv korrigera, hjälpa eller tolka vad som skedde mellan barnen. De gavs möjligheten att förfoga över sitt eget lärande (a.a.).

Ramanis (2012) kommer i sin studie fram till resultat som förstärker tidigare forskning om samlärandets betydelse för barnen. I Ramanis (a.a.) studie jämfördes läranderesultaten i en byggaktivitet som var lärarledd, med en byggaktivitet där lekfullhet, flexibilitet och där barnen ledde, fokuserades. Resultaten visar att samarbeten där aktiviteten ger barnen större kontroll för uppgiftens mål och interaktion, som i lekkontext, kan ge ett bättre samarbete, en större prestation och ett mer effektivt lärande hos barnen. Ramanis (a.a.) menar att de skilda villkoren påverkade lärandet i studien och visar att förskolebarn drar fördelar av att samarbeta med jämnårig, speciellt i lekfulla situationer som är flexibla och som drivs framåt av barnen. Denna studie bekräftar att barn i förskoleåldern upptäcker, utvecklar och använder sina kunskaper och färdigheter via social lek. Framförallt så belyser resultaten att ett lekfullt sammanhang som tillåter barnen att skapa sina egna gemensamma mål, stöttar de jämnårigas samarbete och detta motiverar även barnen att nå ett resultat (a.a.). Ramanis (a.a.) forskning har tydliga kopplingar till Pramling

Samuelsson och Johanssons (2007) studie där lek och lärande framkom som oskiljaktiga dimensioner i barns utveckling och lärande.

I den mängd av sammanhang som finns i förskolans vardag så kan barnen tillgodogöra sig lärande på olika sätt. Vi kommer i nästkommande stycken att redogöra för några av dessa sätt.

2.5 Ömsesidigt engagemang ger samlärande

Med utgångspunkt i Vygotskijs begrepp om den närmaste utvecklingszonen har Damon och Phelps (1989) utvecklat den pedagogiska modellen Peer tutoring, som definieras av jämbördighet och ömsesidigt engagemang i samspel mellan barn. Williams (2006) beskriver att denna modell går ut på att ett äldre och ett yngre barn samarbetar, eller att ett barn som kan ses som novis inom ett område samarbetar med ett mer erfaret barn. Det finns också en skillnad i samspel mellan barn-barn och då det sker mellan barn-vuxen, i detta ligger en fråga om bland annat auktoritet. Även om det ena barnet i ett barn-barn samspel är äldre, innehar det inte samma auktoritet som en vuxen har vilket innebär att samtalet blir friare. Vidare har barn inte hunnit anskaffa sig samma kunskaper i att undervisa, vilket leder till ett mer jämlikt samspel. Så i en relation där ett barn lär ett annat barn blir det möjligt att båda barnen utvecklar nya tankemönster (a.a.). Utifrån Vygotskijs teori så innebär detta att båda barnen i ett samspel tar kvalitativa steg i sin utveckling, genom att fråga, utmana och få återkoppling samtidigt som den som svarar kan omformulera sin kunskap så att den som frågar förstår (a.a.). Ett gemensamt utforskande av ett dilemma, ett problem eller en utmaning kan beskrivas med Vygotskijs (2001) begrepp medierat lärande, vilket i sin tur kan beskrivas som att barnen resonerar tillsammans för att lösa en uppgift. Att resonera tillsammans utvecklar individens förmåga till självständigt tänkande (a.a.). Vilket innebär att vårt tänkande och våra föreställningsvärldar är framvuxna ur, och därmed färgade av, vår kultur och dess intellektuella och fysiska redskap (Säljö, 2014).

2.6 Socialt lärande i samspel

Imitation är en strategi för att utveckla socialt lärande för barnen och därmed är imitation ett centralt moment för lärande (Vygotskij, 2001). Några karaktärsdrag för imitation är att den alltid inbegriper två personer, imitatören och dennes modell. Imitationen är frivillig och målinriktad, men den kan ha olika innebörd för barnet, och det är heller inte alltid är självklart att modellen vet om att han eller hon blir imiterad och således betyder det inte att båda parterna måste vara aktiva (Björklund, 2008). När barn imiterar varandra försöker de förstå vad det andra barnet gör och samtidigt som de imiterar varierar de även sätten att genomföra det som de lärt sig. Barn tycker om variation och prövar gärna det som är nytt och spännande och får på så sätt insyn i hur de ska sträva för att lära sig nya färdigheter (Franzén, 2014; Williams, 2006). För att ett lärande ska kunna ske så krävs en variation. Det handlar om att upptäcka och urskilja skillnader hos fenomen som man möter, först då kan uppfattningar mötas. Att möta andra människor och ting är därmed högst betydelsefullt för lärandet då det genererar variationer som kan urskiljas och förstås (Doverborg & Pramling Samuelsson, 1999). Franzén (2014)

utvecklar argumentet genom att lyfta att variationen stöttar barnen i deras lärande eftersom barn tillägnar sig kunskap på olika sätt. Variation ger således en mångfald av möjligheter till förståelse.

Det som är mest intressant och det som kan berätta för oss hur barn tänker, är sättet som barn imiterar på, inte bara att de imiterar, hävdar Meltzoff och Moore (i Björklund, 2008). Denna tankegång utvecklas när samspel beskrivs bestå av en innehållsdimension som behandlar det vi gör tillsammans och vad vi talar om, och en processdimension som behandlar sättet vi gör det på. Processdimensionen innefattar alla fenomen som påverkar samspelets ton och stämning, som till exempel kroppspråk och indirekt kommunikation. De förklaras som ”våra medvetna och icke-medvetna yttre och inre beteenden.” (Juul och Jensen, 2005, s.110). Det handlar alltså om att barnens tankebanor kommer till uttryck genom deras handlingar. För att kunna bemästra och lära med sin omvärld så använder sig således barnet bland annat av imitation som verktyg (a.a.).

2.7 Kommunikationens betydelse för samlärande

Människan vill bli förstådd och även förstå andra. Det är i samspel och genom kommunikation med andra som barnet har chansen att utveckla sin egen förståelse när uppfattningar möts och barnet får möjlighet att problematisera dessa (Björklund, 2008). Williams (2006) tolkar Vygotskijs tankar om barns kommunikation som att de blir introducerade i nya modeller av tankesätt när de är engagerade i kommunikation med andra barn. Dessa tankar finner vi även hos Björklund och Pramling Samuelsson (2013) som hävdar att förmågan att kommunicera med andra är den viktigaste delen i små barns framväxande lärande. Kommunikation handlar främst inte bara om att verbalt byta tankar med varandra, utan mer om att bjuda in någon till en kommunikativ interaktion och när två personer delar en mening, ett tänkande och ett fokus så leder det till en gemensam förståelse (a.a.). Denna kommunikation innebär en språklig handling, som hjälper till att sortera våra tankar om det aktuella fenomenet (Vygotskij, 2001). En språklig handling är en handling som utförs med ord, vilket är centralt när människor kommunicerar (Bråten, 1998).

2.8 Att inta andras perspektiv

Björklund (2008) belyser hållpunkt som ett viktigt villkor för lärande. Det handlar om att lyfta fram och problematisera sina egna uppfattningar i ljuset av andras. På så vis kan man skapa sig en förståelse för att lärande kan innebära att ens egen uppfattning om något kan förändras och fördjupas. Hållpunkten hjälper barnet att se ett fenomens olika aspekter, det kan till exempel handla om att jämföra ett föremål mot ett nytt och även en tidigare erfarenhet mot det nya. Utifrån hållpunkt kan alltså samspel leda till lärande (a.a.).

För att kunna upptäcka barnets hållpunkt så kan det för en pedagog innebära att ta barnets perspektiv, vilket betyder att förstå vad barnet riktar sitt intresse mot i en situation och hur ett fenomen uppfattas av barnet, snarare än att försöka tänka som ett barn (Björklund, 2008). Att ta barnets perspektiv innebär

alltså att dela förståelsen och ta fasta på vad som är barnets hållpunkt. Det är också först då som man kan stötta barnet och bearbeta fenomenet, till exempel genom att visa på andra sätt att förstå. Det ger en möjlighet att uppmuntra och stimulera lärandet. Hållpunkten kan också göra fenomen mer konkreta och därigenom gripbara, det blir ett sätt att skapa djupare förståelse. Det kritiska för att lärande ska ske i samspel är att parterna når en gemensam hållpunkt och detta är endast möjligt om barnen kan ta varandras perspektiv och om de strävar efter att förstå den andres uppfattning. Därför är det inte en självklarhet att det leder till djupare förståelse, när olika uppfattningar möter varandra (a.a.).

2.9 Bakgrundssammanfattning

Betydelsen av att se samspel mellan barn som ett verktyg för lärande har framförallt vuxit fram efter Barnstugeutredningen slutbetänkandet (SOU 1975:67). Utredningen lade bland annat fokus på att pedagogerna skulle stödja och uppmuntra barnens samspel. Tanken att se de sociala relationerna som ligger till grund för det individuella barnets utveckling, utgår från Lev S. Vygotskijs (1896-1934) sociokulturella perspektiv. Det innebär att barns kompetenser utvecklas med hjälp av kommunikation och interaktion med andra individer (Vygotskij, 2001). Styrkan ligger här i att barn lär sig av andra barn, framförallt av äldre eller mer kompetenta kamrater. Begreppet den närmaste utvecklingszonen tydliggör skillnaden mellan att lära sig på egen hand mot att göra det med hjälp av någon annan. Det finns således en begränsning i barnets lärande som måste orientera sig mot den kunskap som är på väg att utvecklas. Med hjälp av interaktion med andra barn blir en förflyttning från det barnet inte kan till att klara av en uppgift möjlig (a.a.). Med utgångspunkt i den närmaste utvecklingszonen så har modellen Peer tutoring utvecklats, den definieras av jämbördighet och ömsesidigt engagemang i samspel mellan barn (Damon & Phelps, 1989). Tyngdpunkten ligger här i att samlärandet sker mellan ett yngre och ett äldre barn, eller ett barn som kan ses som novis inom ett område. Samlärandet bygger således på att barnen tar del av varandras tankar och reflektioner kring olika fenomen (a.a.). Det öppnar upp för att det individuella barnet kan se andra perspektiv av strukturer och möjligheter än det tidigare gjort, vilket kan leda till nya tankemönster (Björklund, 2008). I institutionella sammanhang innebär denna strategi för lärande att pedagogerna genom ett positivt förhållningsätt, kan skapa förutsättningar för barnens problematiserande av idéer tillsammans med andra barn (a.a.). Framförallt ter det sig som om att samarbeten i lekkontext resulterar i ett mer effektivt lärande hos barnen (Ramanis, 2012). Ett gemensamt utforskande av ett dilemma, ett problem eller en utmaning beskrivs som medierat lärande, vilket innebär att barnen resonerar tillsammans för att lösa en uppgift (Vygotskij, 2001). För att ett lärande ska kunna ske krävs det en kommunikativ interaktion, en gemensam hållpunkt samt en förmåga att ta andras perspektiv (Björklund, 2008). Barnet behöver även ha förmågan att upptäcka och urskilja skillnader hos olika fenomen, att få syn på en variation (Franzén, 2014; Williams, 2006). Ett annat centralt moment i inlärningen är imitationen. En strategi för socialt lärande och förmågan att utveckla sina högre sociala funktioner ligger i barnets förmåga att imitera

(Vygotskij, 2001). Barnet försöker förstå kamratens handlingsmönster, gör en tolkning och upprepar handlingen efter egen förmåga (a.a.). De kritiska aspekterna för samlärande kan sammanfattningsvis ses som kommunikation, interaktion, variation samt imitation.

3 Syfte

Syftet med studien var att undersöka och beskriva hur samlärande mellan förskolebarn uttrycks i några utvalda institutionella sammanhang.

Den frågeställning som låg till grund för studien och insamlandet av vårt empiriska material är:

- Hur uttrycks samlärande mellan förskolebarn i institutionella sammanhang som vid skapandeaktiviteter och i barnens fria lek?

4 Metod

I denna del redogör vi för och motiverar val av metodologisk utgångspunkt och urval. Vi redogör även för upplägget av studien och hur vi genomförde den, från planeringsfas till analys och tolkning. De etiska riktlinjerna som vi har tagit hänsyn till under studiens gång, tas även upp i denna del. Vi avslutar sedan med metoddiskussion.

4.1 Metodologisk utgångspunkt

I studien har vi använt oss av kvalitativa forskningsstrategier vilket innebär att forskaren försöker tolka och förstå ett fenomen och i vårt fall så är detta samlärande. En kvalitativ metod utgår inte från en hypotes för att bekräfta eller förkasta en metod, utan från frågeställningar om ett fenomen som kan leda till en ny teori (Bryman, 2011). Det huvudsakliga i det kvalitativa synsättet är att tolka och förstå de resultat man får genom sin insamlade empiri. Man vill karaktärisera och gestalta något och därför angriper man ofta fenomenet genom ostrukturerade observationer (Stukát, 2011), vilket är just vad vi har gjort i denna studie.

Att forska innebär även att välja mellan två huvudsakliga forskningsansatser. En induktiv forskningsansats innebär att man från ett antal utsagor dra en slutsats till något universellt, man vill skapa en teori (Hyldgaard, 2008). Medan en deduktiv forskningsansats är dess motsats, där vill man dra en slutsats från det allmänna till det enskilda, utifrån de regler som redan finns (a.a.). Förhållningssätt under observationerna samt under analysprocessen har dock varit abduktiv. Detta innebär att vi utifrån den teoretiska bakgrund som vi har börjat förstå, tillsammans med vår insamlande empiri, har pendlat fram och tillbaka mellan teori och empiri. Det kan förklaras som att vi har pendlat mellan induktiv och deduktiv ansats (Patel & Davidson, 2003) för att kunna skapa förståelse för studiens syfte. För oss har det handlat om att relatera teori och empiri till varandra och att vi har ansträngt oss för att se dem som två lika viktiga delar för att kunna förstå en helhet. Det har inneburit att vi ibland har tagit ett steg tillbaka och släppt tanken om vad teorierna säger, för att kunna förstå empirin på ett annat sätt.

4.2 Urval

Vi har valt att utföra våra observationer på tre stycken förskolor där vi sedan tidigare känner till barnen och de oss. Detta kallas för att göra ett bekvämlighetsurval och det innefattar även att de valda förskolorna ligger i våra respektive närområden (Bryman, 2011). Bekvämlighetsurvalet såg vi som nödvändigt eftersom vi skulle vara nära barnen under observationerna. Löfdahl, Hjalmarsson och Franzén (2014) menar att det kan vara både positivt och negativt att vara bekant med förskolan och barnen. Det ger kanske både oss och barnen en trygghetskänsla, men vår nya roll som forskare kan vara främmande och svår att förstå för barnen som kanske vill ha vår

uppmärksamhet. Att vi känner barnen och har en bild av dem kan även påverka vår tolkning av beteenden och reaktioner hos barnen (a.a.). Vi har även gjort ett strategiskt urval då denna urvalsteknik ger oss möjlighet att observera de barn som finns på förskolan vid den aktuella tidpunkten för observationen, i studien (Bryman, 2011). Detta tror vi kan bidra till trovärdigheten i urvalet, eftersom urvalet av informanterna således inte är manipulerat (Eriksson-Zetterquist & Ahrne, 2011). För att kunna studera vårt fenomen så ville vi observera förskolebarn i alla åldrar. Studien är genomförd på tre olika förskolor, två kommunala förskolor och ett föräldrakooperativ. I datamaterialet ingår 38 stycken barn från tre åldersintegrerade avdelningar. Ett bortfall fanns på grund av sjukdom men det rörde sig endast om ett barn. Ytterligare bortfall kom till av att pedagogerna på en av förskolorna valde bort ett antal nyanlända barn, då de ansåg att det skulle vara svårt att förklara för föräldrarna om studien och de etiska riktlinjerna. Detta val fick vi acceptera och det medförde att observationerna på denna förskola är genomförda under eftermiddagen. I övrigt fick vi in samtliga samtyckesblanketter (se bilaga 1) och detta medförde att vi kunde observera obehindrat på förskolorna.

4.3 Upplägg och genomförande

I studien så har vi, som tidigare nämnts, valt att videoobservera barn i olika situationer i vardagen på förskolan. Detta för att kunna se hur samlärande uttrycks bland barn.

Vi började med att bestämma vilka förskolor som vi önskade att besöka. Därefter så tog vi kontakt med förkolornas respektive förskolechef för att få ett muntligt godkännande, vilket vi också fick. Nästa steg blev att ta kontakt med pedagogerna, vi informerade kort om studiens syfte, hur vi ville få tillgång till verksamheten, samt om vad som krävdes av pedagogerna. Samtliga pedagoger gav oss tillåtelse att genomföra studien på deras förskolor och de hjälpte även till med att påminna föräldrarna och att samla in samtyckesblanketterna som vi lämnade ut (se bilaga 1). Nästa godkännande kom således från barnens vårdnadshavare genom att de undertecknade samtyckesblanketten. Men det slutgiltiga godkännandet kom från barnen genom att de sa eller visade att de vill vara med på film. Det hände även att ett barn visade att hen inte ville bli filmad, vilket vi självklart respekterade.

Innan vi började med våra observationer så bestämde vi oss för i vilka sammanhang dessa skulle ske. Eftersom vi eftersträvade situationer där vi ville kunna se samlärande så fokuserade vi främst på skapandeaktiviteter och barnens fria lek, men vi sökte även uttryck i andra sammanhang som vid lunch och vid samling. När vi mötte en situation som vi ville filma så såg vi till att barnen uppmärksammades på att vi filmade dem. Detta tyckte vi var viktigt för att de skulle få möjligheten att säga eller visa om de inte ville vara med. Om tillfället var lämpligt så hände det även att vi frågade om vi fick filma deras lek innan vi satte igång kameran. Detta gav dem också möjligheten att säga ja eller nej.

Vårt redskap för att samla in empiri var en filmkamera. Att filma gav oss möjlighet att fånga kroppsspråk, ansiktsuttryck och andra detaljer hos barnen, som vi genom skriftlig observation inte skulle hinna registrera. Vi valde även att göra observationerna individuellt eftersom vi viste att detta skulle ge oss ett större datamaterial att jobba med, i och med att vi kunde besöka fler förskolor. Vi förde dessutom anteckningar under observationerna, i syfte att fånga våra egna reflektioner och tankar i den aktuella situationen. Dessa kom att bli ett stöd för tanken när vi sedan skulle analysera vårt insamlade material, som bestod av 5 timmar och 18 minuter videofilm.

Vi kollade igenom vårt material ett antal gånger och valde sedan ut de sekvenser som var betydelsefulla för studiens syfte. Detta blev en första reducering av materialet, då det som vi tidigare hade anat visade sig, de mest intressanta situationerna där vi kunde tyda uttryck för samlärande bland barnen var i fri lek och i skapandesituationer. Att reducera handlar om att välja ut det som tydligast illustrerar det som vi vill belysa (Rennstam & Wästerfors, 2011) och denna reducering ligger även till grund för vår syftesformulering. För oss innebar detta att vi valde att behålla de situationer där vi ansåg att samlärande mellan barnen kom till uttryck på ett tydligt sätt. Vi valde därmed att fokusera på skapande aktiviteter och barnens fria lek. De utvalda sekvenserna transkriberades, vilket innebär att skriva ner ljud till text, och i arbetet så intresserade vi oss även för hur något sades och vad som hände runt omkring situationen. Detta eftersom sådana detaljer kan vara viktiga i analysarbetet (Bryman, 2011). I slutet av våra transskript så valde vi även att lägga in kommentarer om vad vi såg i filmerna och hur detta skulle kunna relateras till samlärande. Därefter började vi läsa våra egna och varandras transskript om och om igen. Detta är enligt Rennstam och Wästerfors (2011) ett måste för att analytikern ska kunna bli förtrogen med sitt material. Vi försökte oss även på att tolka varandras transskript eftersom vi tror att det kan vara bra att se materialet med andra ögon. Med två par ögon så kunde vi se mer och olika saker i en och samma situation. De reflektioner som vi hade gjort under tiden som vi bearbetade materialet, ledde till att en första sortering sedan kunde genomföras. Rennstam och Wästerfors (a.a.) menar att sortering kan hjälpa oss att uppmärksamma en sak i taget, det skapar något av en ordning och överskådlighet, och med detta växte tillslut ett antal områden fram där vi på olika vis kunde se barnens samspel och hur samspelen i sin tur kunde bidra till ett eller flera barns lärande.

Nästa steg blev att göra en andra reducering av vårt material. Rennstam och Wästerfors (2011) menar att det inte finns några regler för vilka episoder eller citat man ska välja ut, utan syftet är att skapa en god representation av materialet. Detta ska sedan återges på ett rättvisande sätt och genom det så kan man skapa koncentration och skärpa (a.a.). Detta innebar att vi valde ut de situationer som representerade uttryck för samlärande på ett tydligt sätt.

Till slut var vi framme vid argumentationen. Här får analytikern möjlighet att skapa självständighet i förhållande till den teoretiska bakgrund som man refererar till (Rennstam & Wästerfors, 2011). Nu fick vi distansera oss något

ifrån vår empiri och även ifrån vår bakgrund och istället fokusera på att argumentera för de resultat som vi kunde finna genom studien. Detta gjorde vi genom att diskutera och försöka se mönster och relationer mellan empiri och studiens presenterade forskning. Vårt abduktiva förhållningssätt gav oss här möjligheten att belysa både bakgrunden och vår empiri i diskussionen.

4.4 Etiska överväganden

Inom all forskning som bedrivs i Sverige så finns det krav att förhålla sig till som forskare, vilket även vi har gjort i denna studie. Dessa krav kallas av Vetenskapsrådet (2002) för individskyddskrav och är utgångspunkten för forskningsetiska överväganden. De ger samhällets medlemmar ett skydd mot otillbörlig insyn till exempel i sina livsförhållanden och de förhindrar även att medlemmarna utsättas för psykisk eller fysisk skada, förödmjukelse eller kränkning. Dessa fyra allmänna huvudkrav, som vi har tagit hänsyn till i vår forskning, är: *Informationskravet*, vilket innebär att de deltagande i vår studie har informerats om syftet med och de villkor som gäller för deras deltagande, de har även informerats om att deras deltagande är på frivillig basis och att de kan avbryta sin medverkan när som helst under studiens gång. *Samtyckeskravet* innebär att deltagarna har rätt att själva bestämma över sin medverkan. Detta innebar i vår studies fall att vi hämtade in samtycke från vårdnadshavare till barnen (se bilaga 1), eftersom att barnen som deltar är under 15 år, samt att barnen tillfrågades om de ville delta i studien. Kravet innebär också att om något av barnen inte längre vill delta så ska det inte komma negativa följder av detta, inte heller påtryckning eller påverkan får förekomma. *Konfidentialitetskravet* innebär att vi som forskare ska ge barnen som deltar i studien största möjliga konfidentialitet, detta gjorde vi genom att ge barnen fiktiva namn och genom att inte benämna förskolorna som vi har besökt. Våra insamlade data kom alltså i enlighet med kravet att antecknas, lagras och avrapporteras på ett sätt som gör att obehöriga inte kan identifiera deltagarna i studien. Vi har slutligen tagit hänsyn till *Nyttjandekravet*, som innebär att de uppgifter som vi har samlat in endast har använts för forsknings ändamål. Matrialet som har samlats in kommer dessutom att förstöras efter att arbetet har blivit godkänt.

4.5 Metoddiskussion

I vårt urval så funderade vi mycket på var det skulle vara bäst att samla in vår empiri, i en för oss känd eller okänd förskola. Vi vägde för och nackdelar som förutfattade meningar om barnen, förutfattade meningar om vår roll, trygghetskänsla och så vidare. Ett avvägande som vi var tvungna att göra trots att det kan få konsekvenser för studiens utfall. Vi anser dock att det blev till studiens fördel att göra observationerna på för oss kända förskolor. Barnen var trygga med oss, så att vi filmade dem verkade inte vara något problem. Vid ett tillfälle så tog ett barn avstånd ifrån filmkameran på ett tydligt sätt genom att skaka på huvudet när en av oss frågade om hen inte vill vara med på film. Kanske vågade barnet göra just detta eftersom hen kände sig trygg med observatören. Antalet förskolor och barn som ingår i studien säger också något om studiens omfång. Ett större antal skulle ha gett ett bredare material att jobba med, och med det så är vi medvetna om att studiens resultat om barns

samlärande skulle kunna komma att se annorlunda ut i en studie med större omfång.

Vårt mätinstrument i denna studie har varit att observera barns samspel för att kunna se hur samlärande kan uttryckas i detta. Som metod fann vi observationerna användbara vilket ger studien validitet, med detta avses att det mätinstrument som man använder i studien mäter det man avser att mäta (Stukát, 2011). Genom att observera barnen kunde vi få syn på deras uttryck för samlärande, vilket tyder på att mätinstrumentet var väl valt. Reliabilitet, å andra sidan, handlar om hur bra vårt valda mätinstrument är på att mäta det vi avser, hur skarpt eller trubbigt det mäter (a.a.). Vi ser att det kan ha funnits reliabilitetsbrister i studien. Vi tänker närmast på oss som observatörer med filmkamera, som med vår närvaro kan ha påverkat barnens handlande i vissa situationer. Stukát (a.a.) menar även att dagsformen hos dem som ingår i studien kan påverka resultatet, men detta är förstås inget som vi har kunnat påverka. Ytterligare en reliabilitetsbrist kan vara hur vi som forskare tolkar det som sker och sägs i observationerna. Något som vi dock tror kan stärka reliabiliteten i studien är att vi har besökt tre fristående förskolor och att vi trots detta kan se likheter mellan barngrupperna i observationerna.

Filmkameran visade sig i det stora hela vara ett bra redskap vid observation. De allra flesta barnen verkade inte bry sig om att vi filmade utan såg att vi fanns där men fortsatte att leka. Endast en bråkdel av barnen visade att de påverkades av kamerans närvaro, så det blev något som vi fick ta hänsyn till i analysarbetet, genom att de kommentarer som riktades direkt till kameran inte fick samma betydelse som kommentarer i ett samtal mellan barnen. Att ha tillgång till filmat material blev även värdefullt i och med att vi kunde se och höra barnens kroppsspråk, röstläge och mimik, vilket är viktigt för hur man kan tolka en situation eller ett samtal. Det gav förstås även möjligheten att se filmerna flera gånger, vilket fördjupade vår förståelse för vad som faktiskt skedde och för vad som var relevant för studiens syfte.

I bearbetningsprocessen av materialet kom anteckningarna, transkripten och de kommentarer som vi lämnade i dem, att bli bra verktyg för att kunna se mönster och relationer. De blev vårt avstamp för att kunna gå vidare snabbt, trots att arbetet med dem hade tagit en hel del tid. Men det som vi ser som den viktigaste byggstenen i hela processen är den teoretiska bakgrund som vi hade innan vi gav oss ut och observerade. Vår förståelse för samspel och samlärande har varit avgörande för analysprocessen av empirin, utan denna kunskap så har vi inte kunnat se vad vi har lyckats se nu och under våra observationer.

5 Resultat

Här nedan presenterar vi tolkningen av det empiriska material som vi har samlat in. Utifrån vårt empiriska material samt utifrån den teoretiska bakgrund som vi presenterar har vi kunnat se fyra områden på uttryck till samlärande mellan barn. Vårt syfte med studien har varit att undersöka och beskriva hur samlärande mellan förskolebarn tar sig uttryck, utifrån frågeställningen: Hur uttrycks samlärande mellan förskolebarn i institutionella sammanhang som vid skapandeaktiviteter och i barnens fria lek?

De fyra områden som vi kommer att presentera här nedan är:

- Samlärande uttrycks genom att barn gemensamt resonerar och utforskar
- Samlärande uttrycks genom att barn iakttar, upplever variation och imiterar varandra
- Samlärande uttrycks genom perspektivtagande
- Samlärande uttrycks genom att barn visar vilja att lära andra och lära av varandra

I denna resultatdel så återfinns exempel från våra observationer under varje kategori, dessa är de sekvenser som vi finner representerar de olika kategorierna på bästa sätt. Vi har valt att göra åldershänvisningar i de situationer där barnens ålder är relevant för tolkningen av resultatet.

5.1 Samlärande uttrycks genom att barn gemensamt resonerar och utforskar

I observationerna kan vi se att barnen vid flera tillfällen resonerar tillsammans för att lösa olika utmaningar. I följande situation kastar Kalle och Jonas ett pappersflygplan mellan varandra. Medan de kastar ger de varandra instruktioner för att få planet att flyga bättre.

De kastar ett par gånger då Kalles kast gör så att planet flyger högt över Jonas:

> Jonas: -Inte så hårt, inte så hårt, man ska inte skjuta uppför, man ska skjuta rakt.
> Jonas siktar nu själv noga och kastar planet rakt mot Kalle, som lyckas fånga det.
> Kalle: -Åh, ja fånga den!
> Jonas: (ohörbart)
> Pojkarna fortsätter att kasta till varandra. Kalle kastar så planet åker ner på golvet och glider mellan Jonas ben.
> Jonas: -Nästan, nu stänger vi dom här (för ihop benen och visar Kalle), nu stänger vi dom här (ohörbart).
> Jonas kastar till Kalle som inte lyckas ta emot planet, det går för lågt.

> Jonas: -Nästan, nästan. Nu har jag såhär (för ihop händerna och visar att han vill att Kalle ska kasta planet i hans händer).
> Kalle kastar men Jonas lyckas inte ta emot planet som flyger för högt.
> Jonas: -Inte så, inte så, inte för sakta och inte för fort. (ohörbart) Stäng, stäng, stäng (vill att Kalle ska föra ihop benen).

Pojkarna kastar till varandra några gånger till. Ett annat barn kommer in och pojkarna riktar sitt fokus mot det barnet som går fram till Kalle och pratar lite. Efter en kort stund återupptar barnen sitt kastande, medan de kommenterar varandras kast:

> Jonas: -För lågt.
> Kalle: -Inte för lite!
> Kalle: -Försök! Jag försöker (försöker uppmuntra Jonas att prova kasta på ett visst sätt).
> Jonas: -Titta, ja siktar uppåt såhär. Tror du att det är fusk att kasta upp såhär?
> Kalle skakar på huvudet.
> Jonas: -Man får göra, man får kasta över.
> Kalle kastar högt över Jonas.
> Jonas: -Bra.
> Leken fortsätter ett tag till.

Barnens dialog är uppmuntrande, de försöker lära varandra olika tekniker att kasta. Jonas och Kalle använder både ord och gester för att förklara för varandra vad de menar. Vi ser det som att pojkarnas handlingar och verbala uttryck hjälper båda barnen att gå vidare i deras individuella förmågor att hantera tekniken med att kasta planen. Jonas och Kalle utforskar med andra ord tillsammans hur de ska bemästra planet, en strategi vi även kunde se bland andra barn i andra situationer. I följande situation kan vi se att Jonas och Kalle återigen bemästrar att samspela med varandra för att uppnå ett gemensamt mål. Pojkarna befinner sig i förskolans lekhall där det finns stora kuddar i olika former att bygga med, en stor höjdhoppsmatta under en ribbstol, utklädningskläder, en borgvägg m.m. Jonas och Kalle har nu sällskap av kompisen Max och de tre pojkarna bygger ett hus tillsammans med hjälp av kuddar. De har hunnit ställa upp tre lila fyrkantiga kuddar mitt emot varandra som husväggar, den ena väggen har en kudde och den andra har två:

> Jonas: -Vi bygger vårat, vi bygger vårat hus (lägger upp en kudde med trekantig form på de två första kuddarna så att den trekantiga bildar ett tak mellan väggarna).
> Kalle: -Nej, vi gör längderna första (ställer en något lägre fyrkantig kudde bredvid den ensamma lila kudden).
> Max: -Kolla vad jag har hämtat, där finns det (lägger upp en något mindre fyrkantig blå kudde på den röda som rasar ner emellan den röda och den lila som står mitt emot).
> Jonas: -Hallå vi ska inte ha sånt där, då kan det gå sönder enkelt.
> Kalle: -Kolla du gjorde det lätt sönt!

Max: (lyfter bort den blå kudden) -Men nu kan det inte gå sönt (provar att ställa den på en annan plats men den rasar igen så Max kastar iväg den).
Samtidigt så kastar Kalle iväg den röda lägre väggkudden och ersätter den med en fjärde lila kudde, huset består nu av fyra lika stora lila kuddar som väggar, en vägg består av tre och den andra av en kudde, en trekantig kudde finns som en kort takdel.
Max: -Ska vi bygga vårat hus eller?
Kalle: -Ja vi gör den rakt (radar upp två lila kuddar till på den kortare sidan så sidorna nu blir lika långa, tre lila på var sida).
Kalle: -Så går man in här (pekar på husets ena ände) också, såhär bygger man huset (ställer nu en av de röda lite lägre kuddarna som fortsättning av väggen) sätt den på den röda (pratar till Max som kommer med en röd kudde).
Under tiden lägger Jonas en grön madrass tvärs över de mittersta lila kuddarna.
Jonas: -Titta vilket fint hus!
Max: -Här? (lägger den röda kudden längst efter en av de lila, bredvid madrassen).
Kalle: (vrider på kudden så den går över till den andra lila kudden) -Eller så?
Max: -Mm (glad att han fick hjälp).
Kalle kommer med en till röd kudde som ställs mitt emot den andra röda kudden.
Kalle: -Vi bygger ett huus… vi bygger ett fint huus…

Genom att arbeta tillsammans får pojkarna här en förståelse för hur de ska få en hållbar konstruktion. De visar en förståelse för att färgerna och därmed de olika storlekarna på kuddarna är viktiga för konstruktionen. Jonas, Kalle och Max resonerar och prövar sig fram vilket leder till nya strategier för byggande med kuddar. Det framstår för oss att ett gemensamt resonemang kan leda till att barnen utvecklar förmågor på ett individuellt plan. Barnen får ta del av varandras lösningar vilket gör att de kan få syn på andra strukturer och möjligheter.

5.2 Samlärande uttrycks genom att barn iakttar, upplever variation och imiterar varandra

Att ta del av andras lösningar kan även vara att imitera andras handlingsmönster. Vid följande observation är Alva och Jenny, som båda är fyra år, vid gungorna. Just de här gungorna är rektangulära och placerade lite lägre för att de yngre barnen ska klara av att sätta sig utan hjälp av en vuxen. Alva har tagit tag i sin gunga och snurrar den med sina händer så att repen snurrar ihop sig. Jenny står mitt emot med sin gunga på huvudet, samtidigt som hon tittar på Alva. Jenny släpper ner sin gunga och börjar även hon snurra den så att repen tvinnas ihop. Barnen iakttar varandra medan de snurrar gungorna:

Alva: -Min är jättelång.
Jenny: -Min är ässå jättelång.
Alva replikerar med ett leende på läpparna:

> Alva: -Näe min är ässå jättelång.
> Barnen tittar på varandra och ler.
> Jenny: -Den är så….. (ohörbart)
> De fortsätter att snurra och titta på varandra en liten stund. Plötsligt släpper Alva sin gunga så den snurrar tillbaka fort, fort.
> Alva: - (ohörbart)
> Alva tittar med stort leende på sin gunga. Samtidigt släpper även Jenny sin gunga. Alva tittar omväxlande på sin egen gunga och på Jennys. När gungorna snurrat färdigt tar de tag i dem igen och börjar snurra upp dem.

Jenny inspireras av Alvas lek med gungorna, vilket leder till att Jenny får se en variation av vad hon kan göra med en gunga. Alva står som modell för ett handlingsmönster som Jenny imiterar. I observationerna framkom det att imitation av en kompis var vanligt förekommande. Framförallt kunde vi se att de yngre barnen gärna tog efter de äldre barnens handlingar. Jakob, som vi observationstillfället var ett år, observerar de äldre flickorna Alva och Jennys lek vid gungorna. Flickorna hänger nu på mage över de smala gungorna och gungar fram och tillbaka:

> Jakob står avvaktande vid sidan av och tittar på. När flickorna springer iväg går Jakob fram till en av gungorna och försöker lägga sig över en av gungorna som flickorna tidigare gjort. Gungan glider undan, men Jakob gör ett nytt försök och nu får han tag i den med hjälp av sin mage och armar. Han försöker gå med små steg hängandes på magen över gunga, men det blir vingligt och han tappar återigen taget, men gör ett nytt försök. Han fortsätter sedan flera gånger med att försöka hänga sig över gungan, men det är svårt då han är kortare än flickorna och når inte riktigt upp.

Det framgår att Jakob studerat de äldre barnens handlingsmönster, för att sedan prova själv. Genom att först studera flickorna tolkar vi det som att han försöker förstå vad flickorna gör och prövar sedan att genomföra det på ett sätt som han klarar av. Jakob har sett hur flickorna hänger över gungorna, men kanske på grund av sin fysiska begränsning, blir han tvungen att lista ut ett sätt att gunga på mage som fungerar för honom, Jakob gör en tolkning av deras handlingar. Imitationen i den här situationen är dold för de flickor som fungerar som modell för Jakobs gungande. För Jakob framträder här även en variation av hur en gunga kan användas. Man behöver inte bara sitta med rumpan på sitsen för att gunga, utan man kan även hänga över den.

Att imitera handlingsmönster behöver inte betyda att man alltid lär sig det som kan anses som ”bra” saker. I följande sekvens kastar Ester och Alex bönpåsar tillsammans med en pedagog. Vi tolkar det som att pedagogen har för avsikt att lära barnen att kasta bönpåsar på ett ”korrekt sätt”. Barnen turas om att kasta bönpåsar till pedagogen som kastar tillbaka. Samtidigt som pedagogen kastar försöker han instruera barnen att kasta rätt och fint, det vill säga ett varsamt sätt. Barnen lyssnar inte utan skrattar och kastar påsarna hårt

istället för på det uppmanade sättet. Vid ett tillfälle slänger Alex iväg en påse som träffar glasögonen som hänger runt pedagogens hals:

> Pedagogen: -Ojojoj, livsfarligt!
> Barnen skrattar.
> Pedagogen: -Ni får inte kasta så hårt!
> Alex kastar en gång till, hårt och skrattar.
> Pedagogen: -Ni får kasta såhär (visar underhandskast) Så, så, kasta fint.
> Ester slänger ändå iväg sin påse hårt, barnen skrattar tillsammans.
> Alex: -Min, min (vill att pedagogen ska hitta hans påse).
> Pedagogen: -Ja vet inte vars den flög, ja där är den (plockar upp påsen).
> Ester: -Min, min (med identiskt tonläge som Alex).
> Barnen fortsätter sedan skrattande att slänga påsarna hårt på pedagogen, medan han kastar tillbaka på det sättet han har försökt introducera för barnen.

Pedagogen försöker förgäves att visa barnen på det sätt han vill att de ska kasta bönpåsarna. Resultatet blir istället att barnen imiterar varandras mer hårda hantering av påsarna. Ester är den som främst imiterar och lär av Alex, som i det här fallet står som modell både för hur man kan kasta och utrycka sig gentemot pedagogen. Situationen framstår som ett socialt lärande, där barnen utmanar de gränser som pedagogen verbalt sätter för kastandet.

Kommunikation och samspel sker dock inte alltid verbalt vilket nästa situation visar. Clara och Elliot har här en näst intill ordlös kommunikation, men skapar en förståelse mellan varandra ändå. Barnen sitter vid ett bord i legorummet:

> Clara sitter vid bordet och bygger på en legobil då Elliot kommer och sätter sig bredvid. Han tar upp en legobit och sätter den på Claras bil. Barnen sitter tysta bredvid varandra utan att ha någon ögonkontakt och bygger tillsammans på bilen. Elliot sätter på en ny bit, Clara protesterar genom att skjuta undan Elliots hand. Elliot avbryter, säger inget, men fortsätter strax med en annan bit utan att möta motstånd. Barnen fortsätter att bygga under tystnad.
>
> Clara håller i ett litet rör på ca 7cm, som sitter fast på några legobitar. Elliot sitter bredvid med en legobit som ser ut som en liten smal pinne som har en liten rund legobit i botten. Clara tar den från Elliots hand och försöker sticka in den i botten på röret där legobitarna sitter, samtidigt som hon gör små brummande ljud (låter som en motor ungefär). Elliot reagerar inte nämnvärt utan låter Clara ta biten. Clara inser att det inte går att stoppa in pinnen i röret från det håll hon försöker så hon lägger ifrån sig den på bordet.
> Elliot: -Den ska va det här.
> Elliot tar upp pinnen och pekar på den övre delen av röret. Clara tar då tillbaka pinnen och försöker stoppa in den i röret med den runda legobiten först. Hon vänder den snabbt och stoppar sedan ner den smala delen i röret, så att den runda biten blir som en kork på röret, hon fäster den därefter vid legobilen och börjar köra den runt på bordet med ett brummande ljud.

I den här situationen kommunicerar Clara och Elliot nästan ingenting med varandra utom då Elliot verkligen vill understryka att pinnen ska ner i röret. Barnen har till en början olika uppfattningar om hur legobitarna ska passa ihop, men genom Elliots instruktioner så lyckas Clara lista ut hur de ska sitta.

5.3 Samlärande uttrycks genom perspektivtagande

Följande observation visar hur barn kan försöka förstå varandras perspektiv och ta fasta på varandras hållpunkt för att nå ett samspel med en kamrat. Denna situation utspelar sig under en skapandeaktivitet på förskolan. Kalle och Hilding sitter tillsammans vid ett bord och limmar brunt crepepapper på burkar som ska föreställa en borg:

> Hilding säger ”Ja vill att det här ska va guuld” och pekar på borgen. ”Men vi har inget guld” svarar Kalle. ”Men det där är guld” menar Hilding och pekar på en låda med serpentiner som ligger på bordet. Serpentinerna har guldfärgad utsida och är gula på insidan. ”Ja det är guult som är guld, gult det är guld” säger Kalle övertygande och med detta så avslutas samtalet.
> Pojkarna fortsätter att limma på borgen under tystnad och med viss rastlöshet, efter en stund så säger Kalle ”Varför ska det vara brunt? Varför ska det inte vara guuld?”

I denna situation försöker Hilding förmedla en idé om borgens färg till Kalle, som Hilding uttrycker sig så tyder det på att han tycker att det skulle vara bra om borgen var gjord av guld. Kalle däremot tar fasta på själva färgen och verkar vilja lära Hilding något om färgerna gult och guld, vilka han menar är samma. I detta första skede så verkar det som att Kalle inte lyckas förstå Hildings hållpunkt, vilket leder till att samtalet avslutas. Men vad som sker därefter visar att Kalle kan ta Hildings perspektiv. Kalle har trots allt uppfattat vad som är viktigt för Hilding i aktiviteten och när deras samtal har ebbat ut och aktiviteten inte tycks vara tillräckligt stimulerande för Kalle, så försöker han återkomma till samtalet som han hade med Hilding för bara en stund sedan. I detta så ser vi att samspel kan lära barn att skapa förståelse för vad någon annat förmedlar och tycker är viktigt eller intressant. Genom att lära sig att ta andras perspektiv så kunde Kalle återuppta samspelet med Hilding genom att ta fasta på hans hållpunkt. Kalle har gjort en erfarenhet av att genom samspel förstå och ta en kamrats perspektiv, vilket i detta fall gjorde att samspelet kunde fortsätta.

5.4 Samlärande uttrycks genom att barn visar vilja att lära andra och lära av varandra

I våra observationer ser vi att det ofta finns en stark vilja till samspel bland barnen. Samspelet kan dock ske med olika syften vilket vi kommer att ge exempel på här nedan i tre olika situationer. I samtliga situationer så menar vi att viljan till att samspela med andra barn potentiellt kan utmynna i ett samlärande. Samspelens mål verkar också vara just lärande för ett eller flera av barnen vilket tyder på att vilja till samspel även kan förstås som vilja till samlärande. I det första exemplet så ser vi vilja till samlärande när äldre barn

försöker lära yngre, i nästa exempel ser vi vilja till samlärande i fostrande syfte vilket kan jämföras med den tredje situationen där syftet är att lära någon annan något för dennes skull.

Engagemang i ett samspel mellan ett yngre och äldre barn kan leda till ett lärande som bygger på en ömsesidig känsla av delaktighet. Det äldre barnet får känna sig duktig vilket bekräftar dennes självkänsla, medan det samtidigt är ett samspel barn emellan- vilket gör att det blir mer jämlikt.

Barnen sitter vid ett rektangulärt bord och arbetar med Play-do lera. Hanna (3) och Lisa (3) sitter bredvid varandra på långsidan medan Anna (5) sitter på kortsidan:

> Anna: -Nu ska jag göra en snigel.
> Anna fortsätter att arbeta med degen, rullar ihop den till en lång rulle som hon sedan formar till en snigel.
> Anna: (Utropar glatt) -Titta en sniiiigel!
> Lisa: (utropar) -Jag kan göra ässå en snigel!
> Lisa: -Nu bakar jag.
> Så rullar hon ihop den deg som hon innan har kavlat ut så att den ser ut som ett ihåligt tjockt korvbröd.
> Anna: -Sådär gör man inte, man gör såhär!
> Hon rullar degen till en avlång korv med sina händer.
> Anna: -Titta, såhär gör man, upprepar hon (låter lite frustrerad på rösten).
> Hon fortsätter att rulla degen för att sedan rulla ihop den till en kringla, medan hon upprepar:
> Anna: -Titta, såhär gör man.
> När hon är färdig med det vänder hon sig mot de två yngre barnen och säger:
> Anna: -Ta da! (Med ett leende på läpparna).
> Under tiden börjar Lisa rullar sin ihop sitt korvbröds liknande deg till en mer kompakt avlång korv. Hon tittar på Anna upprepande gånger under proceduren.
> Hanna som hela tiden tittat på gnäller till lite och säger: -Snigel!
> Anna: -Ska jag göra snigel? Säger hon samtidigt som tittar på Hanna och hon tar hennes deg.
> Hanna: -Jaaaaaaa! En snigel.
> Anna rullar snabbt ihop en snigel till Hanna som hon sedan ger henne.
> Lisa utrycker att hon också vill ha en snigel.
> Lisa: -Jag ässå en snigel!
> Hanna rullar ihop en snigel till Lisa medan hon säger: -Det blir en lång snigel. Titta säger hon sedan och vänder sig till mig:
> Hanna: -Här är Lisas snigel. Hon visar den för mig för att sedan ge den till Lisa.

Medan Anna återgår till att rulla mer deg så observerar Lisa hela tiden vad hon gör medan hon själv upprepar hennes rörelser med att rulla till en avlång korv av sin deg. Hanna försöker även hon att göra det samma men lyckas inte riktigt, ser frustrerad ut och kastar gnällande ifrån sig degen på bordet.

I situationen finns ett ömsesidigt engagemang mellan alla deltagare som leder till ett lärande för framförallt Lisa. Anna delar med sig av sin kunskap om hur hon gör en snigel. Lisa lyckades upprepa proceduren genom att lyssna till Annas instruktioner och iaktta hennes teknik. Genom imitationen av den äldre modellen som i det här fallet är Lisa, klarar Anna av att göra något som hon tidigare inte kunnat, hon har tagit ett steg i sin utveckling. Hanna däremot har både intresse och ambition att även hon göra en snigel, men lyckas inte.

I nästkommande situation sitter fem pojkar runt ett legobord och har olika byggen på gång. Alex bygger en fyrhjuling och kommer på att det snart är hans tur att vara veckans-barn på förskolan. Detta är ett tillfälle som alla barnen får vara med om och det innebär att de får ta med sig en leksak, en bok och en film till förskolan. Under övrig tid så får barnen bara ta med sig gosedjur till förskolan.

Samtalet mellan barnen börjar med att Alex säger att han inte ska ta med sig sin fyrhjuling när han blir veckans-barn igen. Däremot så har han tre monstertrucks som han vill ta med och då blir det diskussion mellan pojkarna om hur många leksaker man faktiskt får ta med:

> Jonas: -Men man får bara ta med sig en sak, kom ihåg det! (pekar förmanande på Alex).
> Harry: -Nej inte bara en sak!
> Kalle: -Jag tog med..
> Jonas: -Jo en leksak!
> Kalle: -Jag tog med mig alla mina (ohörbart).
> Harry: -Men när Ida var veckans-barn nu då tog hon med sig tre!
> Jonas: -Nej hon tog med sig en leksak.
> Max: -Ja du tog ju med dig en leksak (hänvisar till Jonas).
> Jonas: -Ja jag tog med mig en sak.
> Harry: -..och Ida tog..
> Kalle: -Du tog inte med dig en leksak!
> Jonas: -Jo, jag tog två böcker och en leksak och Ida hon tog också, en häst (ohörbart). Gosedjuret var ingen leksak, den var bara att gosa med (stryker sig själv på kinden med ett gosedjur).
> Harry: -Jamen ska jag säga en sak, hon tog ju en hästleksak, den hårda och en katt och..
> Jonas: -Å vet ni vad Linus gjorde, han tog inte en bok, han tog inte en bok. Varför gjorde han inte det?

I den diskussion som uppstår mellan barnen så försöker de komma fram till vad de får ta med sig som veckans-barn. De använder tidigare tillfällen som argument för vad de tycker är rätt eller fel och det blir tydligt att samtliga vill uppnå en gemensam förståelse för vilka regler som gäller. Tidigare tillfällen och hur de skiljer sig har dock gjort att reglerna verkar vara otydliga, vilket skapar förvirring mellan barnen. Men det huvudsakliga i denna situation som vi vill lyfta, är att barnen verkar sträva mot att alla ska få en klar bild av vad som faktiskt gäller. Barnen gör ett tappert försök att nå ett samlärande, men med för många olika argument så kommer de ingen vart denna gång. Pojkarna

vet egentligen vad som gäller, men det är de undantagsfall som pojkarna beskriver som gör att reglerna verkar kunna kringgås på olika vis och detta tror vi har lett fram till de olika uppfattningarna hos barnen, om vad som gäller.

I följande situation så finns också en vilja att nå lärande i samspel. Motivet skiljer sig dock från det ovan, här vill ett barn lära ut för att ett annat barn vill lära sig av denne. Målet verkar vara att de ska kunna leka med varandra i trappan där detta utspelas.

Harry leker i en kort trappa på förskolan, han åker nerför trappan inlindad i en filt. Lisa kommer och vill vara med, hon hämtar sig en egen filt och provar att linda in sig och åka, men hon åker ur filten direkt:

> Harry: -Nej, inte sådär, titta. Du måste först vika här (drar filten nerifrån och upp över sina egna ben) såhär så det känns bra för fötterna, sen tar du från dom andra hållen (viker in över benen från sidorna).
> Lisa viker som Harry har visat, hon lägger om lott över benen ett par gånger innan hon blir nöjd.
> Lisa: -Så, nu kommer jag!
> Lisa är glad och beger sig utför trappen, en bit ner för trappen går filten upp.
> Lisa: -Men va?
> Harry: -Du måste göra ännu nogare, som jag visade.
> Harry: -Du får göra.
> Lisa och Harry går upp med filtarna igen och Harry hjälper Lisa.
> Harry: -Sitt såhär (visar var och väntar på att Lisa ska sätta sig i filten), åså tar du först här, sen så och så (visar på samma sätt som han tidigare gjort). Hårt! Nu kan du åka.
> Lisa: Jaa!
> Denna gång lyckas det för Lisa och barnen fortsätter att åka ett par gånger till i trappan.

I denna situation så ser vi att viljan finns att lära varandra, för att barnens lek ska kunna utvecklas och fortsätta. Vi ser även hur Harry är lyhörd för att Lisa vill ha hans hjälp och detta är ett av många exempel på att atmosfären bland barnen är hjälpande. I samspel så vill barnen hjälpa varandra att lyckas och detta sker ofta genom att de lär andra eller blir lärda.

5.5 Slutsatser

Det framstår för oss som att barnens strategier för samlärande kan ta sig uttryck på många sätt. Framförallt handlar det om verbala samspel där barnen resonerar, utforskar eller på andra sätt prövar sig fram till olika lösningar på ett problem, dilemma eller en utmaning. Samlärandet kan även uppstå i en ordlös kommunikation där barnen genom sina handlingar påvisar hur olika dilemman kan lösas, det uppstår då en ömsesidig imitation. Att imitera andra är en strategi som vi tolkar som framgångsrik för att utveckla ett lärande. Barnen imiterar handlingsmönster som ett annat barn står modell för, vilket hjälper till att visa på olika variationer av strategier. Barnen ser, tolkar och upprepar handlingar efter egen förmåga. De olika formerna av samspel bygger

alla på en vilja att utveckla att förstå varandras perspektiv genom kommunikation. Imitationen däremot är ett samspel där modellen många gånger kan vara omedveten om att den blir imiterad, likväl kan den mynna ut i ett lärande. Motiven till att lära ut skiftar givetvis från en situation till en annan, men det förefaller oss som att huvudteman är att barnen antingen har ett fostrande syfte eller ett genuint intresse av att dela med sig. Motivet till att lära sig kan ses som att det ibland är ett målmedvetet lärande medan det många andra gånger sker ett omedvetet lärande i till exempel leksituationer. Framförallt ter det sig som om de yngre barnen imiterar de äldres handlingar.

6 Diskussion

Syftet med studien var att undersöka och beskriva hur samlärande mellan förskolebarn uttrycks i några utvalda institutionella sammanhang. I följande avsnitt presenterar vi vår resultatdiskussion där vi har utgått ifrån de teman som vi har kunnat se i resultaten, och diskuterar dem tillsammans med den teoretiska bakgrund som vi tidigare har presenterat. De teman som vi har kunnat se utifrån våra observationer är hur barnen på olika sätt uttrycker samlärande i samspelssituationer. Vi har kategoriserat och presenterat temana på följande sätt i resultatdelen:

- Samlärande uttrycks genom att barn gemensamt resonerar och utforskar
- Samlärande uttrycks genom att barn iakttar, upplever variation och imiterar varandra
- Samlärande uttrycks genom perspektivtagande
- Samlärande uttrycks genom att barn visar vilja att lära andra och lära av varandra

Vi kommer i denna diskussionsdel att lyfta och argumentera för de uttryck som vi finner mest centrala i studien. Dessa har vi även valt att kursivera.

6.1 Resultatdiskussion

Den samspelsstrategi som blev mest tydlig för oss i våra observationer var imitationen, som alltid inbegriper två personer- imitatören och dennes modell. Vygotskij (2001) menar att imitationen är en av grundpelarna till att utveckla ett lärande. Vi kunde se att barnen ofta *imiterade kamraters ord och handlingsmönster* som en del av en pågående lek eller aktivitet eller som en invit till lek. Framförallt förekom imitationen bland de yngre barnen som gärna speglar äldre kamrater. I våra resultat visar det sig att de *äldre barnen blir förebilder* för de yngsta, de lär av de äldre genom att iaktta och härma dem. Williams, Sheridan och Pramling Samuelsson (2000) framhåller att yngre barn som inte har hunnit utveckla ett verbalt språk lär genom att titta och imitera. Det är som att kamraterna blir modell för olika handlingar som går att imitera (Björklund, 2008). Det går att förstå som att det imiterande barnet försöker förstå modellens intentioner med sina handlingar, vilket leder till att barnet sedan gör en egen tolkning (Franzén, 2014). Situationen med den ettårige Jakobs lek med gungorna är ett exempel på denna form av imitation. Jakob har sett hur flickorna hänger över gungorna, men kanske på grund av sin fysiska begränsning, blir han tvungen att lista ut ett sätt att angripa gungan som fungerar för honom. När yngre barn imiterar äldre barn är imitationen ofta dold för modellen (Björklund, 2008) vilket vi även kunde se i Jakobs imitation. Flickorna var omedvetna om att de var modeller för Jakob. Men detta hindrar inte ett lärande, eftersom det inte är nödvändigt att både modellen och imitatören är aktiva i imitationen för att det ska mynna ut i ett lärande (a.a.).

Det framstår för oss att det många gånger är i leksituationer som ett lärande uppstår. I lärarledda situationer kunde vi däremot förstå det som att barnen ibland valde andra strategier än att tillägna sig det som läraren hade som avsikt att lära ut. Det skulle kunna vara ett tecken på att lärare gynnas av att skapa lärandesituationen i en lekkontext. Kanske ser vi här bevis på att leken och lärandet är oskiljaktiga (Pramling Samuelsson & Johansson, 2007). Detta eftersom det sker mer samspel och samlärande hos barn om lärarens intention i olika aktiviteter är lek istället för lärande (Williams, Sheridan & Pramling Samuelsson, 2000). Det blir dock intressant att fundera på om det ändå inte innehåller ett lärande i att våga bryta regler, alltså ett lärande som handlar mer om att lära sig om det sociala samspelet. Barnen i vår studie ger uttryck för att kontinuerligt under dagen *pröva sig fram inom nya och helt främmande områden* genom interaktion och kommunikation. Williams et al (a.a.) betonar att lärandet är en social process där barnen kan möta andra uppfattningar i en kommunikativ interaktion, det vill säga ett delat tänkande.

För oss var det tydligaste resultatet att det fanns en *viljan* hos barnen att *dela med sig av sina kunskaper* till sina kamrater. Vi fick se flertalet tillfällen där barnen stöttade varandra på olika sätt för att hjälpa en kamrat att nå nästa nivå, oftast i leksammanhang. Det kan förvisso finnas en begränsning i vad barnen kan lära sig, men tillsammans med andra så kan denna begränsning överbryggas (Vygotskij, 2001). Den vilja vi såg hos barnen, som gjorde samlärande möjligt, tror vi kan komma av att barnen har en förmåga att *ta varandras perspektiv och se den andres hållpunkt,* vilket är ett villkor för lärande (Björklund, 2008). Kanske är det så att barn lättare kan inta varandras perspektiv eftersom deras erfarenhetsvärldar är närmare varandra än vad barnet och pedagogens är. När barnen ges möjlighet att ta hand om sitt eget lärande så kan en gemensam förståelse uppstå (Johannesen och Sandvik, 2010) och i många fall så tolkar vi utifrån våra observationer att detta ger det mest betydelsefulla lärandet. Detta får stöd i Ramanis (2012) forskning som visar just att samarbeten där barnen får förfoga över uppgiftens mål och hur interaktionen ska ske, leder till ett större engagemang hos barnen och till ett effektivare lärande. Kanske är det också mycket tack vare lekkontexten som uppstår när situationer utgår ifrån barnens intressen. Detta kan förstås som att uttrycket för *vilja att lära andra och lära av varandra* är tydligt och kan tas tillvara i förskolan för att generera betydelsefullt samlärande för barnen.

I det *ömsesidiga engagemang* som fanns i samspelet mellan barnen i vår studie tonar fördelen med att barn lär varandra fram. Resultatet tyder på att det förekommer ett jämbördigt och ömsesidigt engagemang i samspelen mellan barnen. Detta kan liknas vid den pedagogiska modellen Peer tutoring (Damon & Phelps, 1989), som definieras av att ett yngre barn eller ett barn som är mer oerfaren inom ett område, samarbetar med ett äldre eller ett mer sakkunnigt barn. För oss framstod det som att det ibland var lättare för barnen att få instruktioner av en kamrat, de var mer *mottagliga för kamraters instruktioner*. Williams (2006) betonar att lärsituationer mellan barn-barn leder till ett mer jämlikt samspel, till skillnad mot då en vuxen undervisar ett barn. I en relation

där barn lär ett annat barn blir det också möjligt att båda barnen utvecklar nya tankemönster (a.a.). Det finns med andra ord en möjlighet att barnen tar kvalitativa steg i sin utveckling som enligt Vygotskij (2001) sker genom att barnen frågar, utmanar och få återkoppling i ett samtal. Det finns dock en begränsning i vad barn kan lära sig, men genom att prova och göra saker tillsammans med andra finns det en möjlighet att barnen agerar över sin aktuella förmåga (a.a.). Vi kan inte hävda att vi i vår analys fick syn på om det verkligen sker en förflyttning från det barnet nästan kan till att det klara en uppgift, då vi som observatörer inte har någon förförståelse för barnens tidigare kunskaper. Men utifrån Vygotskijs (a.a.) teori om att barnet har lättare att lösa uppgifter som är i deras närmaste utvecklingsnivå, tyckte vi oss ändå se flera exempel på vad som kunde tolkas som en potentiell möjlighet till utveckling.

Vi kan konstatera att resultaten av våra studier tyder på att i den sociala interaktionen mellan barn så föreligger det ofta en presumtiv möjlighet till utveckling, barnen resonerar tillsammans för att lösa olika utmaningar, vilket kan tolkas som ett medierat lärande (Vygotskij, 2001). Det framstår för oss som att barnen tar *konkreta handlingar och verbala uttryck* till hjälp i samspelet med varandra, där de utvecklar förståelse för nya strukturer och möjligheter. Ett delat fokus och resonemang kan leda till att förmågor på ett individuellt plan stärks. Resultatet visar att barnen gärna *prövar det som är nytt och spännande*. Vi tyckte oss framförallt se att det blir extra intressant när nya fenomen presenteras av kamrater. Det lyfter även Doverborg och Pramling Samuelsson (1999) och Ramanis (2012), som pekar på att variationen hjälper barn att få syn på nya färdigheter att utveckla. Dessa tankar finner vi även hos Doverborg och Pramling Samuelsson (1999) som argumenterar för att lärandet sker först när olika skillnader går att upptäcka hos de fenomen barnen möter. Barnen i vår studie ger uttryck för att finna *tillfredställelse i att möta kamraters olika möjligheter till förståelse*, genom att de tar till sig av kamraters idéer i lek och skapande. Utifrån Doverborg och Pramling Samuelssons (2012) beskrivning så förstår vi att det är ett lärande som kan komma genom hur man interagerar och kommunicerar med varandra i ett samspel. Resultaten visar att barnens *förmåga att hjälpa* en kamrat att klara en uppgift tyder på att den mer erfarne bland annat kan ta den andres perspektiv och därmed så utvecklas även den mer erfarne (Park & Lee, 2015). Eftersom barn tillägnar sig kunskap på olika sätt så kan variationen stödja barnens lärande (Franzén, 2014), då den erbjuder en mångfald av möjligheter till förståelser av och i barngruppen på förskolan. Genom detta kan vi även förstå Läroplanen för Förskolans (Skolverket, 2011) ord att barngruppen ska ses som en viktig och aktiv del av barnens utveckling och lärande. Det finns en tyngd i dessa ord och de finns av en anledning, vi ser att barnen och deras samspel med varandra är viktigt eftersom de i fler fall än vad vi hade kunnat tro, leder till samlärande mellan barnen på olika sätt. Samspelet finns där som en förutsättning för samlärande, sedan handlar det bara om hur barnen ges möjlighet att skapa utrymme för lärande i verksamheten.

6.2 Sammanfattning och vidare forskning

Studien visar att samlärande kan ske med hjälp av interaktion och kommunikation barn emellan. Lärandet är en social process som tar sig olika uttryck i olika samspelssituationer. För oss framstod det som att leken innehar stor potential till utveckling och lärande, där kamraterna står som modeller för olika handlingsmönster. Resultatet pekar på att de äldre barnen är förebilder för de yngre, medvetet eller omedvetet. Barnen i vår studie ger även intryck av att vilja dela med sig av sina kunskaper till sina kamrater. För att uppnå ett lärande i samspelssituationer framstår det för oss att imitation är en av de strategier som uttrycks mest tydligt. Att barnen får uppleva variation av olika fenomen bidrar även det till att barnen får syn på nya färdigheter att utveckla. I samspelssituationer som bygger på att ett barn lär ett annat barn, blir det möjligt att båda barnen utvecklar nya tankemönster genom att ta varandras perspektiv och se den andres hållpunkt. Resultaten visar att samspelet är en förutsättning för samlärande, sedan handlar det bara om hur barnen ges möjlighet att skapa utrymme för lärande i verksamheten.

Under tiden som vi har arbetat med denna studie så har vårt intresse för samlärande utvecklats. Lekens möjligheter till att utveckla lärande väcker funderingar kring vad en jämförelse mellan samlärande i fri lek och i planerade pedagogiska aktiviteter, skulle resultera i. Var är förutsättningarna för samlärande som bäst? Något som vi också har blivit nyfikna på är kanske något av en följdfråga till vår studie, när vi nu kan se barnens uttryck till samlärande, hur kan vi då jobba för att uppmuntra detta viktiga lärande bland barnen? Vi tänker oss att vi skulle kunna undersöka detta genom att både observera och intervjua pedagoger på förskolan. Vilka uppfattningar finns om samlärande i förskolan, jobbar pedagogerna med att uppmuntra samlärande och hur gör dem det i sådana fall?

Referenser

Björklund, C. (2008). *Bland bollar och klossar* (2 uppl). Lund: Studentlitteratur.

Björklund, C., & Pramling Samuelsson, I. (2013). Challenges of teaching mathematics within the frame of a story – a case study. *Early Child Development and Care*, Vol: 183, No: 9.

Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder* (2., [rev.] uppl.) Malmö: Liber.

Bråten, I. (1998). *Vygotskij och pedagogiken.* Lund: Studentlitteratur.

Damon, W., & Phelps, E. (1989). Problem Solving With Equals: Peer Collaboration as a Context for Learning Mathematics and Spatial Concepts. *Journal of Educational Psychology*, Vol: 81, No. 4, s.639-646.

Doverborg, E., & Pramling Samuelsson, I. (1999). *Förskolebarn i matematikens värld.* Stockholm: Liber.

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

Eriksson-Zetterquist, U., & Ahrne, G. (2011). Intervjuer. Ahrne, G., Ahrne, G. & Svensson, P (Red), *Handbok i kvalitativa metoder* (s.36-57). Malmö: Liber.

Franzén, K. (2014). Under-Threes' Mathematical Learning--Teachers' Perspectives. *Early Years: An International Journal Of Research And Development*, *34*(3), 241-254.

Hachey, A. C. (2013). The Early Childhood Mathematics Education Revolution. *Early Education And Development*, *24*(4), 419-430.

Hyldgaard, K. (2008). *Vetenskapsteori: en grundbok till de pedagogiska ämnena*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.

Johannesen, N., & Sandvik, N. (2010). *Små barns delaktighet och inflytande- några perspektiv.* Stockholm: Liber.

Juul, J., & Jensen, H. (2005). *Relationskompetens i pedagogernas värld.* Stockholm: Runa.

Löfdahl, A., Hjalmarsson, M., & Franzén, K. (2014). *Förskollärarens metod och vetenskapsteori.* Stockholm: Liber.

Martin Korpi, B. (2006). *Förskolan i politiken: om intentioner och beslut bakom den svenska förskolans framväxt*. Stockholm: Utbildnings- och kulturdepartementet, Regeringskansliet.

Mårdsjö Olsson, A-C. (2010). *Att lära andra lära- medveten strategi för lärande I förskolan.* Stockholm: Liber.

Niss, G., Hindgren, L., & Westin, M. (2007). *Vägledande samspel i förskolan*. Stockholm: International Child Development Programmes (ICDP).

Nordin-Hultman, E. (2004). *Pedagogiska miljöer och barns subjektskapande*. (1. uppl.) Diss. Stockholm: Univ., 2004. Stockholm.

Park, J., & Lee, J. (2015). Dyadic Collaboration among Preschool-Age Children and the Benefits of Working with a More Socially Advanced Peer. *Early Education And Development*, *26*(4), 574-593.

Patel, R., & Davidson, B. (2003). *Forskningsmetodikens grunder: att planera, genomföra och rapportera en undersökning* (3., [uppdaterade] uppl.). Lund: Studentlitteratur.

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

Ramani, G. B. (2012). Influence of a Playful, Child-Directed Context on Preschool Children's Peer Cooperation. *Merrill-Palmer Quarterly: Journal Of Developmental Psychology*, *58*(2), 159-190.

Rennstam, J., & Wästerfors, D. (2011). Att analysera kvalitativt material. Ahrne, G., Ahrne, G. & Svensson, P (Red), *Handbok i kvalitativa metoder* (s.194-210). Malmö: Liber.

Skolverket. (2011). *Läroplan för Förskolan Lpfö 98, reviderad 2010.* Stockholm: Skolverket.

SOU. (SOU 1975:67). *Utbildning i samspel: betänkande av 1968 års barnstugeutredning.* Stockholm: Socialdepartementet.

Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap* (2. uppl.). Lund: Studentlitteratur.

Säljö, R. (2014). *Lärande i praktiken- ett sociokulturellt perspektiv* (uppl. 3:1). Lund: Studentlitteratur.

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

Vygotskij, L.S. (2001). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.

Williams, P., Sheridan, S., & Pramling Samuelsson, I. (2000). *Barns samlärande – en forskningsöversikt*. Stockholm: Skolverket.

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

BILAGA 1: Samtyckesblankett

Hej vårdnadshavare!

Vi är två förskollärarstudenter som just nu arbetar med vår avslutande c-uppsats. Syftet med studien är att ta reda på hur barns samlärande kan se ut. För att kunna undersöka vårt syfte så vill vi observera era barn i den dagliga verksamheten och därför behöver vi ert och barnens samtycke. Det är viktigt att vi får samtliga vårdnadshavares samtycke för att det ska vara giltigt.

Metoden vi kommer att använda oss av är att videoobservera. Filmsekvenserna kommer endast att användas för studiens syfte och kommer att raderas efter examination, likväl som de transkriberingar som vi väljer ut. Barnens och förskolornas namn kommer även att fingeras så att de inte går att identifiera.

Barnens deltagande i studien kommer att vara frivilligt och de kan även välja att avbryta sin medverkan när som helst under studiens gång.

Tack på förhand!

Godkänner deltagande	Godkänner INTE deltagande

Vårdnadshavare 1:

Vårdnadshavare 2:

Barnets namn:

Hör gärna av er om ni har några funderingar!

Ewelina Pentinlehto 070-XXX XX XX eller ewan1200@student.miun.se

Jeanette Gulin 070-XXX XX XX eller jegu1206@student.miun.se