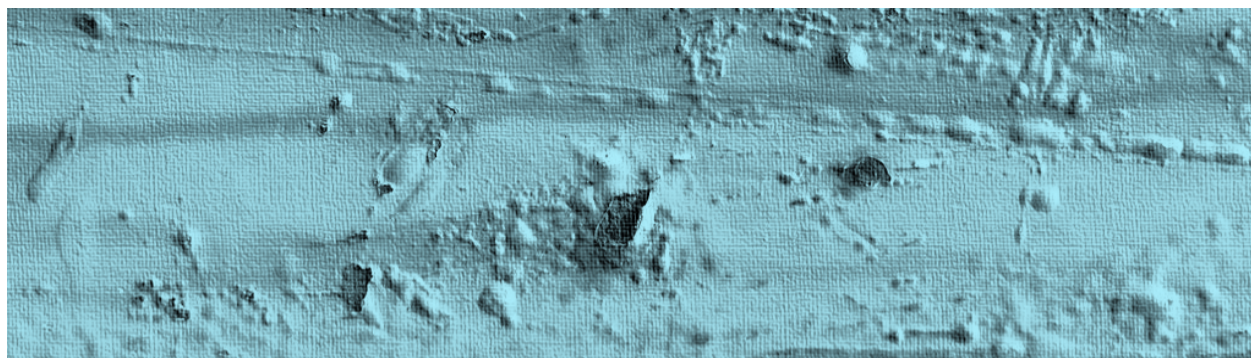


Interaktionens betydelse för barns lärande - en studie av barns möte med slöjd i förskolan

Eva Ahlskog-Björkman: PeD, Akademilektor i de estetiska ämnernas didaktik. Pedagogiska fakulteten, Åbo Akademi University, Finland. Email: eva.ahlskog-bjorkman@abo.fi

PEER REVIEWED ARTICLE, VOL.7, nr. 11, p. 1-14, PUBLISHED 9TH OF JUNE 2014



Syftet med den här artikeln är att diskutera på vilket sätt interaktion och socialt samspel har betydelse för hur barn i förskolan kan engageras i en lärandeprocess. Den empiriska studien utgörs av en videofilmad episod över en vävaktivitet i förskola. Genom att använda videografisk observation kan mänsklig aktivitet beskrivas och av den anledningen används videografi som metodologisk ansats. I studien analyseras på vilket sätt interaktionen mellan de som är närvarande, oberoende av barnens ålder, kan bidra till att stimulera den lärande aktiviteten. Barnens slöjdaktivitet beaktas ur ett sociokulturellt lärandeperspektiv. Ett centralt tema inom detta perspektiv är kommunikation där språket och redskapen står för de medierande faktorerna. Barnens kontakt med redskapen och deras upplevelser och erfarenade av slöjdaktiviteten diskuteras i relation till den närmaste utvecklingszonen. Ytterligare beaktas den videofilmade sekvensen ur ett socialt perspektiv där barnpedagogens agerande gentemot barnen lyfts fram och diskuteras. Analys och tolkning av datamaterialet strävar efter att synliggöra mänsklig interaktion och dess betydelse för att motivera och engagera barnen i deras slöjdaktivitet.

Nyckelord: förskola, interaktion, slöjd, vävning, sociokulturellt lärandeperspektiv, videografi

Inledning

Barn i olika åldrar och utvecklingsfaser möter varandra dagligen i förskolan¹ där olika aktiviteter ständigt är på gång. I de olika aktiviteterna deltar barnen ensamma eller i grupp. Förutom att delta i aktiviteter som

¹ I Finland används begreppet ”förskola” eller ”förskoleundervisning” enbart för ett frivilligt förberedande år som föregår den grundläggande utbildningen. Den övriga verksamheten för barn i åldern 1-6 år benämns

barnen själva är engagerade i är de dessutom omgivna av andra barns och vuxnas göranden. I detta perspektiv är det intressant att undersöka hur barns lärande påverkas av samspelet mellan barnen sinsemellan och mellan barnen och de vuxna som på ett eller annat sätt är närvarande under aktiviteten. Detta har jag valt att fokusera på i denna artikel, ”Interaktionens betydelse för barns lärande - en studie av barns möte med slöjd i förskolan”.

Den empiriska studien som används för analys är en videofilmad episod av barn som väver i en förskola i Sverige. Videoobservationen har tidigare analyserats och tolkats i Lindahls forskning av småbarn (1996) men då enbart med fokus på yngre barn. En grupp forskare valde att utgå från Lindahls videofilmade episoder, med hennes godkännande, för att se på materialet ur olika perspektiv. Tanken var att på detta sätt kunna visa hur mångfacetterat och komplicerat barnpedagogens dagliga arbete är eftersom en och samma episod kan tolkas på så många olika sätt. Mitt val föll på Lindahls videosekvens av en vävsituation eftersom vävning är en ofta återkommande aktivitet i förskolan. Interaktionen under den pågående vävaktiviteten visar dessutom på en mångfald av möjliga möten som på ett motsvarande sätt kan ske på en förskola även idag.

Enligt Aspelin och Persson (2011) kan utbildningsinstitutioner ses som mötesplatser mellan människor. En sådan mötesplats är ju också förskolan. För att beskriva den ömsesidiga påverkan som sker mellan människor i denna institution använder jag begrepp som ”interaktion”, ”växelverkan” och ”samspel”. I det finländska styrdokumentet *Grunderna för planen för småbarnsfostran* (Stakes, 2003, korregerad upplaga 2005) betonas att barnet inlemmas kunskaper och situationer i sin egen erfarenhetssfär i växelverkan med omgivningen och människorna.

Bruner (2002) framhåller att barn är mottagliga för den kultur som omger dem och poängterar att de även tar egna initiativ till att införliva det som de observerar. På motsvarande sätt anser även Pramling Samuelsson och Mårdsjö Olsson (2007) att allt lärande vilar på förmågan att uppfatta och erfara omvärlden. Erfarenheterna är unika för varje barn och något som de bär med sig resten av livet. Dessa erfarenheter kommer också att påverka dem när de erfar eller uppfattar nya situationer senare i livet. Williams (2001) anser att en viktig faktor för att barn i förskolan ska ha möjlighet att samarbeta och lära av varandra är att pedagogen skapar gynnsamma förutsättningar för detta. Genom ett tillåtande klimat och genom att pedagogen har en vilja att låta barnen samarbeta skapas goda förutsättningar för att barn lär sig av varandra.

I förskolan är det pedagogen som till viss del planerar och genomför olika aktiviteter. En av dessa aktiviteter kan, som exemplet i denna studie, vara vävning. Vävning kan ses som en träning av en traditionell slöjdteknik. Vävning kan dessutom innefatta en träning av vissa räknefärdigheter, vilket Björklund ger belägg för i sin studie (2013). Enligt Björklund kan räknefärdigheter handla om att uppfatta regelbundenheter och system, något som det finns ett tydligt behov av under vävningsprocessen.

Det är lätt att förstå att vävningsteknik både kräver koncentration och utvecklad finmotorik. För pedagogen är det därför en utmaning att inspirera barn att väva och lära dem tekniken. I den här artikeln analyseras en videoobservation där två barn är samlade runt en liten bordsvävstol. Arne, som är 21 månader, sitter i pedagogens famn och ser på då det äldre barnet Erik, som är i 5-årsåldern, väver. Erik väver utan att visa någon större entusiasm medan lilla Arne i famnen visar mycket stort intresse för vävningen. Dessutom står en flicka i samma ålder som Erik och ser på vävandet.

”daghetsverksamhet”. I denna studie används ”förskola” för all institutionell verksamhet som barn deltar i före skolstarten.

I den videofilmade vävsituationen sker interaktion mellan alla de som är närvarande under vävaktiviteten. Den femåriga Erik som väver är först i centrum för verksamheten. Pedagogerna, som instruerar tekniken för Erik, innehar en central position eftersom det är hon som har tagit initiativ till vävningen och kan lära ut tekniken. Vävaktiviteten ger dessutom möjlighet till att skapa mening och förståelse av ny kunskap hos de barn som betraktar Erik som väver. Det är barns sätt att erfara som bestämmer vilken förståelse som är möjlig för dem och därför blir det viktigt att pedagogerna skapar ett meningsfullt sammanhang kring vävningsaktiviteten. Pedagogens agerande har således betydelse för barnens lärande (Pramling Samuelsson & Sheridan, 2007).

Dessutom har interaktionen mellan dem som deltar i en social aktivitet betydelse för de olika deltagarnas lärande (Lave, 1993). Det som då blir intressant handlar främst om vad de som deltar i aktiviteten lär sig av de situationer som de ingår i och inte huruvida de lär sig något eller inte. Då vuxna och barn deltar i samma verksamhet anpassar sig barn efter det utrymme de får. Barns delaktighet styrs följaktligen av de vuxnas förväntningar, sätt att samspela och kommunicera (Pramling Samuelsson & Mårdsjö Olsson, 2007).

Syftet med den här studien är att granska socialt samspel i förskolan. Den preciserade forskningsfrågan lyder: På vilket sätt har interaktion betydelse för hur barn i förskolan kan engageras i en lärandeprocess? I studien analyseras på vilket sätt interaktionen mellan de som är närvarande, oberoende av barnens ålder, kan bidra till att stimulera den lärande aktiviteten. Genom att använda den videofilmade vävepisoden som exempel belyses interaktionens betydelse för barns lärande.

Lärande ur ett sociokulturellt perspektiv

I ett sociokulturellt perspektiv är allt som människor gör, säger och skriver kontextuellt bestämt (Säljö, 2000). Barn i en förskola befinner sig i ett socialt och kulturellt sammanhang, och därför har jag valt att betrakta lärandet i den studerade vävsituationen ur ett sociokulturellt perspektiv.

Ett centralt begrepp inom det sociokulturella perspektivet på lärande är ”mediering”. Enligt Säljö (2000) står begreppet för att människor inte står i direkt kontakt med omvärlden utan hanterar den med hjälp av fysiska och språkliga eller intellektuella redskap. Dessa redskap är integrerade i människans sociala verksamheter och hjälper till att göra omvärlden meningsfull för henne samtidigt som de kommunikativa redskapen förmedlar kunskap. I den sociokulturella traditionen ses således kommunikation som en väsentlig del av lärandeprocessen (Säljö, 2000, 2005; Vygotskij, 1978). Även Pramling Samuelsson och Sheridan (2007) hävdar att det är i kommunikation som barn blir delaktiga i kulturen och får förståelse för sin omvärld. Kommunikation är alltså ett av de redskap en lärande individ behöver för att bli delaktig av kollektiva erfarenheter (Vygotskij, 1978).

Förutom de språkliga redskapen behöver en individ också fysiska redskap för att kunna bearbeta sin verklighet. I slöjdsammanhang är fysiska redskap en nödvändighet, eftersom dessa behövs för att slöjdaren ska kunna skapa och tillverka en slöjdprodukt. I exempelvis en vävaktivitet är det inte bara språket och barnens tankar som är integrerade i verksamheten, utan även material, redskap och handlingar. De slöjdhandlingar som utförs i förskolan och effekten av dessa slöjdhandlingar hos de barn som finns i närheten av aktiviteten medierar således en verklighet för dem. (Säljö, 2005; Vygotskij, 1978.)

Det sociala sammanhanget har betydelse för hur barn finner det meningsfullt att ta till sig lärande, eftersom mening och kunskap framträder i ett socialt sammanhang (Selander och Rostvall, 2008). Selander och Rostvall använder begreppet ”social inramning” och de menar att varje inramning kommer att påverka meningsskapandet oberoende av om den sociala inramningen är formell eller informell. På

motsvarande sätt anser Lave och Wenger (1991) att lärandet är en process som just sker i sociala situationer. Lave och Wenger anser att lärandet främjas av att de individer som ingår i den sociala aktiviteten har olika kunskaper och färdigheter. De olika sociala situationer eller sociala inramningar som omger barnen i förskola formar olika lärandesituationer.

Interaktion och den närmaste utvecklingszonen

Förutsättningar finns för att de barn som är samlade runt en vävaktivitet ska ha möjlighet att få insikter i vävtekniken. Pramling Samuelsson och Sheridan (2007) hävdar nämligen att interaktionen mellan närvarande barn och en pedagog under en aktivitet möjliggör lärande och detta innebär också att barnen lär av varandra. Williams (2001) använder begreppet ”samlärande” eftersom hon framhåller att barns ”samlärande” står för något mer än samverkan och samarbete. Enligt Williams innefattar samlärande det lärande som sker mellan människor, inom och mellan kulturer och diskurser. Williams understryker att detta också betyder det lärande som sker mellan barn oavsett vänskapsstatus eller ålder och att det sker ett samlärande mellan individ och kollektiv. Hon betonar också betydelsen av den vuxnes närvaro i barns samlärande och menar att pedagogens egna attityder till den idémängd och tankar som finns om det fenomen som barnen iakttar har betydelse för hans eller hennes sätt att skapa strukturer för hur och vad barn lär av varandra. I den vävaktivitet som analyseras i studien finns det möjlighet för samlärande i och med att några barn i olika åldrar råkar befinna sig i närheten av vävaktiviteten. Pedagogen har således ett ypperligt tillfälle att fånga situationen och också introducera vävningstekniken för de andra barnen som visar intresse för vävningen.

Förhållandet mellan lärandets individuella och sociala sidor diskuteras ofta inom sociokulturella lärandeteorier (Dysthe, 2001). Med utgångspunkt i Vygotskijs teorier kan man hävda att människor ständigt är i en utvecklingsprocess. I varje samspelssituation kan människor appropriera kunskap, vilket betyder att de tar till sig kunskap från sina medmänniskor i samspelssituationer. När de bekantar sig med nya sociala praktiker och lär sig förstå hur dessa fungerar använder de sig av sina tidigare erfarenheter som resurser för att handla (Säljö, 2000). Den begreppsterm Dysthe (2001) använder är ”social mediering” av individuellt lärande och hon anser att Vygotskijs begrepp ”den närmaste utvecklingszonen” kan användas som teoretiskt underlag för socialt medierat, individuellt lärande. Enligt Vygotskij är den ”närmaste utvecklingszonen” den potential för utveckling som ligger mellan vad den lärande kan klara på egen hand och vad hon eller han kan nå med hjälp av vägledning från en vuxen eller en kamrat. (Bråten, 1996; Vygotskij, 1978.)

Genom de kunskaper och insikter en pedagog har av vävningsteknik innehar hon eller han alltså en nyckelposition i lärandesituationen. Det är viktigt att pedagogen anpassar sig efter de färdigheter och de intellektuella redskap barnen behärskar, vilket Säljö (2000) betonar i diskussionen kring den närmaste utvecklingszonen.

I en lärandeprocess ingår tre olika dimensioner enligt Illeris (2001). Dessa är innehålls-, drivkrafts- och samspeletsdimensionen. Innehållsdimensionen och drivkraftsdimensionen handlar om individens tillägnelseprocess, medan samspeletsdimensionen omfattar de sociala och samhälleliga aspekterna av lärandet. Innehållsdimensionen kretsar kring kunskap, förståelse och lärande, vilket betyder att individen generellt stävar efter att skapa mening och bemästra tillvaron. I drivkraftsdimensionen ingår däremot motivation, känslor och vilja, vilket enligt Illeris handlar om den samlande kraft som lärandet kräver. I denna dimension utvecklar individen en känslighet i förhållande till sig själv och till sin omvärld.

Illeris (2001, s. 43) understryker att ”innehållsdimensionen och drivkraftsdimensionen aktiveras samtidigt och på ett integrerat sätt av impulser från samspelsprocessen mellan individen och omgivningen”. De nyckelord som Illeris anser centrala för samspelsdimensionen är handling, kommunikation och samarbete. Dessa ser Illeris som viktiga element i individens samspel med omvärlden, eftersom de främjar individens integrering i de sociala sammanhang som han eller hon ingår i.

Då lärandeprocessen betraktas med stöd av Illeris teorier kan man hävda att pedagogen i egenskap av den kunnige vuxne spelar en betydelsefull roll för barns utveckling genom hennes eller hans pedagogiska handlingar. Dessa pedagogiska handlingar kan röra sig vid gränsen för barnens aktuella utvecklingsnivå (Bråten, 1996). För att ett barn ska bli motiverat att lära sig räcker det inte enbart med pedagogens handlingar, anser Illeris (2001). Det behövs även någonting utöver dem. Småbarn vill själva bemästra eller begripa något av de olika aktiviteter de ständigt utsätts för på en förskola. Oberoende av vad läraren ser är barnens tankevärld ständigt närvarande och Pramling Samuelsson och Sheridan (2007) understryker att för att barn ska lära sig är det viktigt att de själva är engagerade och intresserade av det innehåll som lärs ut. Därför går det inte enligt Illeris (2001) att utesluta det sociala samspelets betydelse i den lärande processen.

Aktiva medskapare av en lärandesituation

Inom sociokulturellt lärandeperspektiv finns det i varje samspelssituation möjligheter att ta över och ta till sig kunskaper från de medmänniskor som ingår i det sociala sammanhanget (Säljö, 2000). Bråten (1996), som också utgår från Vygotskijs teorier, förklarar detta så att det inte finns något motsatsförhållande mellan individen och det sociala och att kognition ska uppfattas som en social produkt. Denna produkt förvärvar individen genom att hon eller han interagerar med sin omgivning.

De personer som ingår i det sociala sammanhanget kommer att påverka meningsskapandet, anser Selander och Rostvall (2008). De olika funktioner som de deltagande personerna har påverkar vem som får kommunicera, det sätt på vilket kommunikationen förs och vems mening som ska gälla. I ett socialt rum där en slöjdaktivitet går av stapeln kan det finnas flera individer som på olika sätt påverkar läroprocessen och meningsskapandet hos de närvarande. I enlighet med Selander och Rostvalls påstående om att mening och kunskap uppstår i ett socialt sammanhang mellan människor följer att pedagogerna idag behöver vara medvetna om att de är aktiva medskapare av läromiljöer och lärandesituationer. Genom att vara aktiva medskapare av lärandesituationen behöver pedagogerna ha reflekterat över vilket perspektiv de intar gentemot barnen. Det har nämligen blivit vanligt i barnpedagogiska sammanhang att tala om olika perspektiv på samspelet mellan barn och pedagoger (Halldén, 2003; Pramling Samuelsson & Sheridan, 2003; Pramling Samuelsson, Sommer & Hundeide, 2010). Dessa perspektiv benämns vuxenperspektiv, barnperspektiv och barnets perspektiv. Beroende på hur den vuxne interagerar i olika samspelssituationer framträder de olika perspektiven på olika sätt. En kort utredning av innebörden av de olika perspektiven kan vara nödvändig, eftersom de är mångtydiga och används på olika sätt med varierande betydelser i olika sammanhang.

Ett *vuxenperspektiv* kan det kallas då barn betraktas som ofullständiga vuxna, ”human becomings”. Enligt Johansson (2003) ses barndomen med utgångspunkt i begreppet ”human becomings” som en brist på något som ska åtgärdas genom utveckling och socialisation. I motsats till denna syn kan barn betraktas som ”human beings”, vilket då avser att de antas vara delaktiga i en livsvärld som de delar med vuxna. Då en vuxen intar ett *barnperspektiv* utgår den vuxne från barnets behov och vill verka för

barnets bästa (Halldén, 2003). Med *barns perspektiv* avses i sin tur ett perspektiv där barnens egna erfarenheter, intentioner och meningsskapande betraktas ur deras egen synvinkel. Med andra ord handlar det då om hur barnen ser på sig själva som person och hur de tänker kring olika fenomen i sin omvärld (Halldén, 2003; Pramling Samuelsson et al., 2010).

Halldén (2003) förklarar ytterligare skillnaden så, att barnperspektiv sätter fokus på en handling som verkar för barnets bästa eller då man vill studera en kultur skapad för barn, medan barnets perspektiv i stället handlar om en kultur som är barnets egen. Med denna utgångspunkt innebär barnperspektivet att uppmärksamma exempelvis vilka konsekvenserna blir för barnen av olika politiska beslut. Det är något som kan undersökas utan att få information från barnen själva. Pramling Samuelsson och Sheridan (2003) förklarar att då en vuxen vill närma sig barnet ur barnets perspektiv bör han eller hon utgå från barnets egen kultur och eget sätt att erfara och förstå världen. Då pedagogen tar barnets perspektiv i beaktande ökar också barnets möjligheter att bli delaktigt i t.ex. förskoleverksamhet. För att tillgodose de närvarande barnens lärande på bästa sätt under exempelvis en vävaktivitet är det således nödvändigt för pedagogen att betrakta barnen utgående från barnperspektivet.

Videografi som metodologisk ansats

I etnografiska studier har observationer allt sedan början av 1900-talet använts som datainsamlingsmetod (Björklund, 2010). I de etnografiska studier är forskarna nämligen intresserade av människor i sina naturliga miljöer och vill tolka och förstå mänskliga handlingar och relationer. I dylika studier anses sammanhanget och miljön spela en viktig roll. Videotekniken har underlättat den etnografiska forskningen, eftersom det genom den är möjligt att rekonstruera de observationer som görs (Björklund, 2010; Lindahl, 1996; 1998; 2002). Björklund (2010) skiljer emellertid på ”videoobservation” och ”videografi” och förklarar att skillnaderna står att finna på analys- och tolkningsnivån. Björklund förklarar att videoobservation är ett redskap att samla in data som sedan kan analyseras med varierande tolkningsramar. Videografin används som metodologisk ansats i pedagogisk forskning som använder videoobservation som redskap. Då en forskare använder videografi som forskningsansats ska de data som observerats beskrivas och analyseras som en helhet. Det skeende som följs ska beskrivas och tolkas från det att handlingen påbörjats till dess att handlingen upphör. Enligt Lindahl är videoobservation speciellt lämplig som datainsamlingsmetod i småbarnsforskning, eftersom yngre barn oftast inte reagerar på filmkameran (Lindahl, 2002). I den videografiska analysen i denna studie är både pedagogens handlande och barnens agerande i fokus. Johansson (2003) understryker att det gäller för en forskare som är intresserad av att tolka barns agerande och möta barns perspektiv att se hela situationen och vara öppen för den komplexitet och tvetydighet som är betecknande för livsvärlden. Det handlar enligt Johansson inte bara om att förstå den verbala kommunikationen utan även gester, tonfall och miner. Att inta ett barns perspektiv handlar mer om en strävan att förstå barnets varande i världen (Halldén, 2003; Pramling Samuelsson et al., 2010).

Eftersom lärandet i denna studie är förankrat i ett sociokulturellt lärandeperspektiv, analyseras inte enbart den verbala kommunikationen tillsammans med gester, miner och tonfall utan också den kommunikation som sker med hjälp av fysiska redskap, således olika redskap och handlingar.

Videobobservationen

Vävaaktiviteten har filmats på en förskola i Sverige för Lindahls forskning (1996). Det empiriska material som studien baserar sig på har således tidigare analyserats och tolkats av Lindahl (1996) med fokus enbart på yngre barns lärande. Även Björklund (2013) har använt Lindahls videofilmade episod för sin forskning med fokus på barn och matematik. I dessa studier har det insamlade materialet betraktats som en helhet vilket är en förutsättning för att använda videografi som metodologisk ansats (Björklund, 2010). I denna studie är också utgångspunkten att se episoden som en helhet och av den anledningen ger jag nedan en beskrivning av videopisodens hela händelseförlopp. Videopisoden har tolkats genom att det videodokumenterade skeendet upprepade gånger har betraktats och analyserats och efter det har episoden beskrivits med ord. Under denna process har några infallsvinklar utkristalliserats med grund i det sociokulturella lärandeperspektivet. Transkriptionen har utförts gemensamt av ett team med intresse av att studera sekvensen från olika synvinklar (se bl.a. Björklund, 2013).

Greta sitter med Arne, 21 månader, i famnen vid ett bord där hon visar Erik, ca 5 år, vävteknik. Erik som väver ser inte speciellt inspirerad ut, medan Arne i famnen noga iakttar vävningen. En flicka i samma ålder som Erik står och tittar på vävandet så gott som hela tiden som Erik väver. Vävrampen är först placerad med långsidan mot Erik. Greta håller Eriks hand då han för nålen över och under trådarna i skälet.

När barnskötaren instruerar Erik lyssnar lilla Arne mycket koncentrerat och när hon säger "Upp och ner, upp och ner..." observerar han intensivt hur nålen går upp och ner. Vävnålen förs i riktning bort från Erik, men då tråden är igenom väven svänger Greta väven så den står mot Erik på ett riktigt sätt (vävningen sker nerifrån uppåt) då han ska slå till tråden. Arne sträcker fram handen för att ta tag i vävnålen, men då vill Erik dra själv och ser lite mer belåten ut då han lyckas dra tråden igenom väven. Arne som hela tiden följer med vävningen drar då i stället vävbommen fram och tillbaka. Erik tänker föra in vävnålen från samma sida igen men då säger Greta: "Erik, Erik, nu börjar vi där tråden slutade. Erik, Erik lyssnar du, där tråden slutar börjar man igen". Hon pickar lätt i honom för att han ska höra. "Annars blir det bara en lös tråd som ligger över så, vet du", säger Greta och visar med tråden hur den ligger över. Samtidigt svänger Greta väven så att långsidan kommer mot Erik. Följande gång Erik ska trä nålen med garnet genom väven tar Greta i vävrampen och svänger den så att väven står med långsidan mot Erik. Greta säger: "Så börjar vi där så, upp, ner". Hon håller ner trådarna turvis och hjälper Erik först genom att hålla honom i handen då han trär vävnålen genom skälet rakt bort från honom själv och säger: "Ner, upp och ner..." Greta släpper handen efter att Erik några gånger fört vävnålen över och under trådarna för att ta honom i handen igen då han närmar sig slutet av skälet. Samtidigt säger hon åt Erik: "Inte så bråttom Erik, för då blir det fel, ser du, så, så ska vi ha upp där, såja" (i ett positivt tonfall). När vävnålen är igenom hela skälet sträcker sig Erik över bordet så att han ska kunna dra tråden genom skälet samtidigt ser Erik belåten ut. Arne i famnen följer med skeendet, liksom flickan som står bredvid Erik. Vid vävtillslaget för Greta tillbaka vävrampen i rätt vävriktning. Erik för med fingrarna ner tråden och tar sedan slagbommen och drar ner den över trådarna samtidigt som Greta hjälper till med slagbommen. Då sträcker sig plötsligt Arne framåt och når en sax som ligger på bordet och säger: "Saxen". Arne tar saxen och lägger den först närmare väven. Då säger Erik: "Jag

behöver snart saxen". Men Greta säger: "Nej, saxen behöver vi inte ännu", medan hon för till trådarna i väven. Saxen ligger framför dem på bordet. Flickan bredvid säger: "Jag vill också göra nånting". Samtidigt håller Greta på att reda upp ett fel i väven och säger: "Nu ska vi, jaa, upp och ner". Arne tar tag i saxen igen och säger: "Dä ä saxen" och för den mot väven men då försöker Erik ta den. Greta tar saxen ur Eriks hand och säger: "Vi lägger den saxen här för vi behöver inte den nu. Sådär, Arne. Du kan få nåt annat att klippa om du vill sen, så du inte klipper sönder väven". Erik säger: "Jag vill göra något". Arne försöker säga något som Greta inte förstår, men det låter som om Arne säger "lagat den, lagat den". Greta säger: "Vad säger du?" Samtidigt för hon vävnålen under och över några trådar för att reda upp vävfelet och fortsätter med att säga: "Det är vi som hade gjort fel, Arne och jag." Nu ger Greta vävnålen till Erik och säger: "Så, Arne, nu får du fortsätta igen, håller du den så, så kör vi igen". Greta ställer igen väven tillrätta med långsidan mot Erik. "Jag heter inte Arne", säger Erik och ser på Greta. Greta säger: "Erik, Erik menar jag". Nu visar Arne att han vill försöka väva och det får han. Greta tar ett stadigt tag i Arnes hand och säger "Upp och ner... Så håller du så, håller du i vävnålen så, så väver vi du och jag". "Backe upp, backe ner, backe upp och backe ner". Arne är fullständigt koncentrerad och får själv drar genom nålen. Han ser mycket nöjd ut så det syns att han trivs med det han håller på med. Både Arne i famnen och flickan som står bredvid har följt noga med händelseförloppet. Greta säger: "Så, så får du drar där, så. Den har fastnat där. Åh, vad du var duktig. Nu ska vi testa". Erik stannar vid bordet och tittar först på då Arne väver. Sedan blir han intresserad av saxen och av andra småsaker som finns på bordet, och han tar saxen. Då säger Greta: "Du, klipp inte i garnet, bara". Då Arne övertar vävningen får han flera gånger beröm av Greta och betraktaren ser gott att Arne har förstått tekniken trots att han inte lyckas trä vävnålen under och över. Ett annat barn (Jonatan) kommer till bordet och säger: "Mamma" och Greta svarar: "Ja, mamma skulle ju åka upp till Norrland". Barnet säger då: "Pappa", och Greta svarar: "Ja, pappa kommer sen och hämtar dig i eftermiddag. Ja, han kommer och hämtar Jonatan sen. Ja, pappa kommer sen". Greta säger till Arne: "Ska vi säga backe...?" "Backe upp", svarar Arne, och ser glad ut, varpå Greta fortsätter: "... och backe ner. Ska vi väva den och ha den till dockskåpet, Arne? Ska vi ha den i dockskåpet sen, den fina mattan sen? Ska vi bara fästa tråden här så. Så fäster vi tråden här". Greta vänder sig till Jonatan, som sitter på andra sidan bordet och säger: "Vänta lite, Jonatan, får jag låna den?" Så tar hon emot saxen av Jonatan, trär Arnes fingrar och sina egna i saxens "öglor" och säger: "Kan du klippa här nu? Ska vi klippa av tråden här? Så klipper vi av den". Så klipper de tillsammans och sen säger Greta: "Nu får vi lägga undan den, så får något annat barn väva på den väven". Så tar Greta saxen från Arne och säger: "Får jag låna den nu? Ja, tack så mycket. Får jag låna den. Den är farlig. Ja, hm". Erik håller sig vid bordet en ganska lång stund innan han går till ett annat rum. Innan sekvensen slutar är han tillbaka nära bordet där vävningen pågår. Barnskötaren som tycker att Arne fått pröva vävning tillräckligt länge, fäster nu garnet trots att Arne verkar vilja fortsätta vävningen.

I Lindahls (1996) analys och tolkning av den lilla pojken Arne kunde hon konstatera att Arne visar mycket hög koncentration när han riktar uppmärksamheten mot vävningsaktiviteten. Av videoobservationen går det att utläsa att Arne förstått principerna för vävning i vävram och att han uppfattar vävningens olika moment. Arnes finmotorik är dock inte tillräckligt utvecklad för att han ska kunna klara vävningen själv.

Lindhalls slutsats är att Arne har insikt och intellektuellt kan identifiera och demonstrera vävtekniken trots att han inte ännu klarar av själva utförandet.

Men hur ser det ut när det gäller den äldre pojken Eriks lärande? Hur agerar pedagogen gentemot Erik som ska lära sig vävtekniken och hur upprätthåller han intresset för vävningen? Vilken inverkan har de övriga närvarande barnen i närheten av vävningsaktiviteten för sitt eget och för varandras lärande? Det är denna interaktions betydelse för lärande som ställs i fokus nedan.

Analys och resultat

Analysen i denna studie grundar sig på ett sociokulturellt lärandeperspektiv, där ”mediering” (Säljö, 2000; 2005) är ett centralt begrepp. Enligt detta perspektiv hanterar människan kontakten till omvärlden via fysiska eller kommunikativa och språkliga redskap. Med det sociokulturella lärandeperspektivet som grund analyserar jag vävsituationen och den sociala kontext som ramar in situationen ur följande infallsvinklar: 1) Kommunikation som mediering - fokus på pedagogen, 2) Social mediering – fokus på pedagogens och barnens interaktion och 3) Barnens sätt att visa intresse - fokus på barnen. Genom dessa infallsvinklar är intresset först lagt på pedagogens kommunikation både med hjälp av språkliga och fysiska redskap. Fokus läggs därefter på interaktionen mellan pedagogen och barnen och avslutningsvis läggs fokus på barnen. De tre infallsvinklarna kan också relateras till samspelsdimensionen som enligt Illeris (2001) aktiverar och ger impulser till de två andra dimensionerna i lärandeprocessen, vilka utgörs av innehålls- och drivkraftsdimensionerna. I den avslutande diskussionen lyfter jag fram innehålls- och drivkraftsdimensionen i förhållande till interaktionen under aktiviteten.

1. Kommunikation som mediering – fokus på pedagogen

Inledningsvis sätts alltså fokus på lärande ur ett sociokulturellt perspektiv. Den första infallsvinkeln blir då att analysera hur de kommunikativa redskap som behövs för vävningen används i lärandesituationen. De kommunikativa redskapen som är integrerade i verksamheten utgörs dels av språket som intellektuellt redskap, dels också av fysiska redskap och handlingar. Dessa är nedan redovisade under rubrikerna *Verbal kommunikation* och *Kommunikation med hjälp av redskap och handlingar*. På vilket sätt använder pedagogen dessa redskap i lärandesituationen då hon ska lära Erik väva?

Verbal kommunikation

Här betraktas den verbala kommunikation som direkt står i relation till lärandet av vävtekniken. I den verbala kommunikationen under lärandesituationen förklarar pedagogen hur Erik ska tänka då han för vävnålen i väven. ”Upp och ner, upp och ner”, säger hon. Hon använder tråden tillsammans med orden då hon visar hur Erik ska undvika att göra fel. I vävsituationen talar pedagogen om ”vi” då hon beskriver en händelse i vävprocessen och benämner Erik dessutom vid fel namn vid detta tillfälle, vilket följande citat visar: ”Det är vi som har gjort fel, Arne och jag... så Arne.” Då Erik tänker föra in tråden från fel sida tillrättavisar hon Erik: ”Den slutade A Erik, Erik, Erik, Erik lyssnar du, där tråden slutar börjar man igen.” Pedagogen talar om ”vi” när det egentligen handlar om Eriks vävprocess, och det att hon dessutom uttalar namnet på Arne (pojken i famnen) visar att hon inte har Erik (pojken som väver) i fokus. Beröm förekommer sparsamt under den tid Erik väver. Vid ett tillfälle säger pedagogen ”så”, och vid ett annat tillfälle säger hon ”såja” i ett positivt tonfall då vävnålen är tradd genom väven. Utan att här desto mera analysera Arnes vävande (pojken i famnen) kan jag i alla fall konstatera att pedagogen är mer

uppmuntrande i sitt sätt gentemot honom. Flickan som står bredvid Erik och ser på vävningen får överhuvudtaget ingen uppmärksamhet av pedagogen.

Kommunikation med hjälp av redskap och handlingar

De kommunikativa fysiska redskapen är vävramen, vävnålen och varpen. Dessutom finns det en sax som lockar till sig uppmärksamhet och blir ett kommunikativt redskap i lärandesituationen. Saxen återkommer jag till då jag betraktar de andra barnens interaktion med den vävande pojken, eftersom saxen här är utanför själva vävningsprocessen. Erik får oftast hjälp av pedagogen med att hålla i vävnålen. Det är således hon som styr Eriks hand. Dessutom hjälper hon till att föra trådarna upp och ner i väven för att underlätta vävningen för Erik. Pedagogen överför sina rörelser handgripligen, vilket på sätt och vis leder till att Erik endast behöver följa hennes rörelser utan att desto mera behöva tänka själv. Pedagogen vill även underlätta vävtekniken för Erik då hon parerar vävramen så att den alltid har långsidan mot Erik då han ska föra in vävnålen över och under varptrådarna, och hon svänger på den då han ska slå till garnet. Detta är inte ett naturligt sätt att väva eftersom väven alltid växer framåt bort från vävaren.

Kommunikationen under vävprocessen sker således med hjälp av vävramen och varptrådarna i den tillsammans med handlingar, både då vävnålen ska träs över och under varptrådarna och när garnet ska slås till i väven. Erik ser i alla fall belåten ut då han lyckats med att föra vävnålen genom hela väven och själv drar vävnålen genom skälet.

Sammanfattning

I det sociala rummet intar pedagogen en central plats i och med att hon kan den vävteknik som ska läras ut. Att hon är oengagerad i Erik som väver är lätt att konstatera, eftersom hon flera gånger börjar med att säga fel namn och till och med nämner honom vid fel namn vid ett tillfälle. I analysen av den kommunikation som sker både verbalt och icke verbalt genom de fysiska redskapen och handlingarna kan jag konstatera att pedagogen i den videofilmade sekvensen strävar efter att Erik mekaniskt ska utföra vävningen utan att han egentligen självständigt ska lära sig tekniken. Den mekaniska vävningen blir även tydlig i och med att hon svänger på vävramen beroende på om det är vävnålen som ska in i skälet eller om det är tråden som ska slås till i väven. Hon överlåter således inte vävningen till Erik själv utan vävprocessen blir en överföring av hennes eget utförande. Detta blir tydligt märkbart i och med att hon talar om ”vi” då hon egentligen kunde ha satt Eriks eget vävande i fokus.

De medierande redskap som finns tillgängliga används således inte på ett optimalt sätt under den videosekvens som analyseras. Jag tolkar det så att den färdiga produkten är viktigare än processen. Pedagogens sätt att betrakta Erik är närmast ur ett vuxenperspektiv genom att hon själv innehar den kunskap som ska överföras utan att ge honom möjlighet att själv få reflektera över hur tekniken går till. Erik visar ändå en sorts tillfredsställelse i och med att han ser belåten ut varje gång han själv för igenom vävnålen och drar tråden genom skälet.

2. Social mediering – fokus på pedagogens och barnens interaktion

I det sociala rummet finns pedagogen som lär ut tekniken, Arne som sitter i pedagogens famn och en flicka i Eriks ålder som står på Eriks vänstra sida. Ytterligare skymtar plötsligt ett annat yngre barn på höger sida om pedagogen. Detta barn frågar i ett skede när han ska bli hämtad och vid slutet av den videofilmade episoden ber pedagogen om att få saxen av barnet i periferin.

Visat intresse hos närvarande barn

Flickan i samma ålder som Erik står bredvid honom och betraktar vävningen. Pedagogerna tar ingen notis om henne fast hon vid ett par tillfällen säger att hon vill göra "nånting". Det yngre barnet Arne, som sitter i pedagogens famn, kommunicerar att han är intresserad av vävningen, eftersom han vill dra vävnålen genom skälet vid några tillfällen och dessutom vill han hjälpa till att slå till garnet i väven. Efter att Arne noga har koncentrerat sig på Eriks vävning ett tag sträcker han sig efter en sax som finns på bordet bredvid vävramen. Detta påkallar Eriks uppmärksamhet. Erik blir nämligen intresserad av saxen och säger att han behöver den. Pedagogerna lovar att han ska få klippa något annat sedan. Arne i famnen följer med skeendet då pedagogerna rättar till ett fel i väven och lilla Arne säger "*Lagat den, lagat den.*" Greta säger mer till Arne än till Erik att "vi" ska rätta till ett fel. Att Greta har Arne som sitter i famnen i fokus kan skönjas i det att Greta kallar Erik vid Arnes namn. Då Erik vävt några inslag får Arne överta vävningen och väver nu med Gretas hjälp.

Sammanfattning

I den interaktion som försiggår mellan de som är närvarande i det sociala rummet är det intressant att Arne som endast är tjugoen månader gammal har förstått principen för vävtekniken. Han visar detta genom sina handlingar då han vill hjälpa till att dra tråden genom väven och hjälpa till med att slå till väven. Han har också förstått att en sax kan behövas. Då Arne flyttar saxen bredvid väven rubbar han koncentrationen för Erik som blir intresserad av saxen. Flickan som står bredvid väcker ingen speciell reaktion hos någon av de närvarande, men i och med att hon står där visar det att hon är intresserad av det som pågår. Även den lilla pojken som någon gång skymtar på videon och som finns på pedagogens och Arnes högra sida vill vara med där vävningen pågår.

3. Barnens sätt att visa intresse – fokus på barnen

Erik som väver visar inget större engagemang för verksamheten, men han finner sig i situationen. Arne som sitter i pedagogens famn visar mycket större intresse för vävningen. Den närvarande flickan som finns på Eriks vänstra sida tittar också på vävningen.

Med hjälp av pedagogerna lyckas Erik trä nålen genom vävskälet. När han sedan på egen hand drar i nålen så tråden kommer genom väven ser han belåten ut. Han lyckas också hålla Arnes hand på avstånd så att han själv ska få utföra handlingen. Erik finner sig i att Greta håller i hans hand då vävnålen träs genom skälet och när hon svänger väven med långsidan mot honom. Att Erik blir intresserad av saxen som Arne lyfter fram till väven är tydligt och han säger också att han vill göra något. Om detta något handlar om saxen eller väven eller något annat är svårt att avgöra.

Det som här ändå är av intresse är att Erik efter avslutad vävning stannar kvar och först ser på en stund när Arne väver. Efter att han iakttagit vävningen en stund blir han intresserad av saxen och tar tag i den. Detta är någonting pedagogerna inte tycker om. Hon säger till Erik att han inte ska klippa i garnet och tar saxen och lägger den på tryggt avstånd från honom. Nu börjar Erik fingra på några småsaker som finns framför Arnes väv. Han håller i småsakerna och betraktar dem en stund, sträcker sig sedan efter något annat och sitter med det i handen. Efter en stund avlägsnar sig Erik men kommer än en gång tillbaka till rummet där vävningen pågår.

Sammanfattning

Erik interagerar inte med pedagogerna men accepterar lugnt att hon är den som leder utförandet av vävtekniken. Han visar ändå glädje då han själv får uträtta något. Erik ska också förhålla sig till Arne som

sitter i famnen och så intresserat följer med vävningen. Arne i pedagogens famn tar Eriks uppmärksamhet från själva vävningen i den stund han lyfter fram saxen. Därigenom riktas intresset mot saxen. Erik visar att han upprätthåller ett intresse för det fortsatta vävandet eftersom han stannar kvar efter att han själv avslutat vävningen. Detta kan bero på att han vill följa med vävningen ytterligare eller så vill han klippa något med saxen, vilket ju även pedagogen hade lovat honom. Han stannar kvar en stund också efter att Greta tagit saxen ifrån honom.

Diskussion

Ett möjligt scenario hade varit att pedagogen ensam suttit och handlett Erik utan de andra barnen närvarande. I en sådan situation hade det varit nödvändigt att Erik drivits av en inneboende lust och motivation för att lära sig väva eller en önskan att få en produkt färdig. De andra barnen runt omkring hade i så fall inte kunnat ta till sig de erfarenheter som erbjöds vid slöjdaktiviteten (jfr Pramling Samuelsson & Sheridan, 2007). På vilket sätt påverkas Erik av de andra barnens närvaro och pedagogens agerande i hans lärandeprocess? Krasst sett hade Erik fått all uppmärksamhet om han varit ensam med pedagogen under vävtillfället. Pedagogen hade inte splittrats i tanken av de andra barnens närvaro och aktiviteter. Hon hade då enbart haft Eriks perspektiv att ta hänsyn till och kanske låtit honom själv komma underfund med vävprincipen. Nu finns flera personer närvarande som stör denna process. Detta ger anledning till att rent generellt lyfta fram lärandesituationer i förskolan där ofta många barn är involverade i en lärandesituation. I vilken mån kan även dessa situationer ses som positiva lärandesituationer trots olika störande moment? I en lärandesituation i förskolan har pedagogen en viktig uppgift eftersom det ofta är hon eller han som planerar en aktivitet med olika lärandemoment. I detta sammanhang kan Vygotskijs (1978) term ”den närmaste utvecklingszonen” nämnas. Termen bygger på att barn kan lära sig något av en mer kompetent person. Då pedagogen planerar aktiviteter är det viktigt att hon eller han anpassar sig till de intellektuella redskap och färdigheter barnen klarar av och behärskar (Säljö, 2000). Detta har betydelse för huruvida de ska kunna ta till sig kunskaper och insikter.

Om pedagogen i den ovan analyserade vävningssituationen hade haft ett medvetet tillvägagångssätt, borde hon ha bestämt riktningen på lärandet och varit lyhörd för Eriks utgångsläge, med andra ord tagit ett barnperspektiv (jfr Halldén, 2003). I detta perspektiv hade pedagogen koncentrerat sig på Erik och tilltalat honom med rätt namn. De fysiska redskapen hade pedagogen låtit kommunicera med Erik ur hans eget perspektiv och då hade vävramen hållits i rätt riktning under hela vävprocessen. Hon hade också kunnat förklara hur vävnålen ska träs under och över varptrådarna och låtit honom försöka väva på egen hand. I den aktuella vävsituationen var pedagogen okoncentrerad eftersom det fanns flera barn runtomkring. Erik och de andra närvarande barnen visade trots detta att de var intresserade av den pågående aktiviteten.

Allt från småbarn till de äldre barnen i förskolan vill bemästra eller begripa något av de aktiviteter som pågår, påstår Pramling Samuelsson och Sheridan (2007). Men, som de hävdar, är det viktigt att barnen själva är engagerade och intresserade av innehållet i de aktiviteter som pågår runt dem. De barn som befinner sig i det sociala rummet där en aktivitet pågår kan inte uteslutas ur den lärandeprocess som pågår (Illeris, 2001).

De nyckelord som Illeris anser centrala för samspeletsdimensionen är handling, kommunikation och samarbete. Drivkraften är en viktig dimension i allt lärande som handlar om motivation, känslor och vilja. Eftersom det sociala samspelet är en viktig ingrediens i en lärandeprocess kommer det att påverka drivkraften (Illeris, 2001). De barn som finns runt den vävande pojken visar ett tydligt intresse för den

aktivitet som pågår. Det är möjligt att dessa barn väcker en drivkraft hos Erik, eftersom deras intresse har betydelse för han i sin tur blir motiverad att lära sig något av den situation som han befinner sig i. De andra barnens drivkraft för vävning har också väckts medan de tittat på då Erik väver. Ingen som ser på videofilmen kan bortse från att det lilla barnet i famnen har förstått principen för vävteknik och själv vill pröva på att väva. Den äldre flicka som står och ser på då Erik väver säger att hon också vill väva.

Efter att Erik avslutat sin vävning hade det varit helt förståeligt om han glatt hade lämnat det sociala rummet och låtit de andra ta över vävningen. Men det är intressant att betrakta den videofilmade episoden och se att han stannar kvar och till en början ser på då Arne väver. Efter en stund sträcker sig Erik efter en sax på bordet, vilket visar att han också är intresserad av saxen. Pedagogerna hade ju lovat att han skulle få klippa något senare. Jag kan här endast begrunda om det är vävningen han stannar kvar för eller om det är för att få klippa med saxen eller om han endast vill vara tillsammans med de andra. I detta sammanhang spelar det ändå ingen roll om Erik stannar kvar för vävningens skull eller för att vänta på att få klippa med saxen, eftersom det i båda dessa intentioner ingår lärandemoment. För barn i förskola ligger det nämligen även ett lärande i att behärska en sax.

Williams (2001) betonar att en viktig faktor för att barn ska ha möjlighet att lära av varandra är att pedagogerna skapar gynnsamma förutsättningar för detta. Av den anledningen hade det varit viktigt att pedagogerna sett vad som fångade Eriks uppmärksamhet och gett honom möjligheter att gå vidare med det som fångade hans intresse. I förskolan är det viktigt att pedagogerna ser möjligheter till barns samlärande (jfr Williams, 2001) och förstår att barnen påverkas av samspelet mellan de barn och vuxna som på något sätt är närvarande under en pågående aktivitet. På så sätt får barnen naturligt ta del av olika erfarenheter och om de är intresserade av det som pågår kommer det också att leda till lärande.

Det jag har velat lyfta fram i denna artikel är att förskolan med dess olika aktiviteter är en berikande miljö för barns lärande. Därför väljer jag att avsluta artikeln med att hänvisa till Säljö (2000; 2005), som hävdar att de sociokulturella förutsättningarna för lärandet utgörs av den miljö som både utvecklar individen och som förser honom eller henne med aktiviteter som påverkar utvecklingen åt ett visst håll. Det är pedagogens uppgift att förse barnen med olika lärandeaktiviteter i förskolor och dessutom ta vara på de interaktiva möjligheter dessa miljöer erbjuder.

Referenser

- Aspelin, J & Persson, S. (2011). *Om relationell pedagogik*. Malmö: Gleerup
- Björklund, C. (2010). Att fånga komplexiteten i små barns lärande. En metodologisk reflektion. *Nordisk Barnehageforskning*, 2010, 3 (1), 17–26.
- Björklund, C. (2013). Didaktisk diskussion om barnträdgårdslärares möjligheter att arbeta med matematik i finländsk småbarnsfostran. *Nordisk barnehageforskning*, 2013, 6 (7), 1-12.
- Bruner, J. (2002). *Kulturens väv*. Göteborg: Daidalos.
- Bråten, I. (1996). *Vygotskij och pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Halldén, G. (2003). Barnperspektiv som ideologiskt eller metodologiskt begrepp. *Pedagogisk forskning*, 8 (1–2), 12–23.
- Illeris, K. (2007). *Lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Johansson, E. (2003). Att närma sig barns perspektiv. Forskares och pedagogers möten med barns perspektiv. I *Pedagogisk forskning*, 8 (1–2), 42–57.
- Lave, J. (1993). The practice of learning. I S. Chaiklin & J. Lave (Red.), *Understanding practice. Perspectives on activity and context*. Cambridge University Press.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. NY: Cambridge University Press.
- Lindahl, M. (2002). *Vårda – vägleda – lära*. Göteborg: Acta Universitatis Gothburgensis.
- Lindahl, M. (1998). *Lärande småbarn*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindahl, M. (1996). *Inläring och erfarenhet*. Göteborg: Acta Universitatis Gothburgensis.
- Pramling Samuelsson, I. & Sheridan, S. (2007). *Lärandets grogrund*. Lund: Studentlitteratur.
- Pramling Samuelsson, I. & Sheridan, S. (2003). Delaktighet som värdering och pedagogik. I *Pedagogisk forskning i Sverige*, 8 (1–2), 70–84.
- Pramling Samuelsson, I, Sommer & Hundeide, K. (2010). *Barnperspektiv och barnens perspektiv i teori och praktik*. Stockholm: Liber.
- Pramling Samuelsson, I. & Mårdsjö Olsson A-C. (2007). *Grundläggande färdigheter - och färdigheters grundläggande*. Lund: Studentlitteratur.
- Selander, S. & Rostvall, A-L. (2008). Design och meningsskapande – en inledning. I A-L. Rostvall & S. Selander (Red.), *Design för lärande*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.
- Stakes (2005) Grunderna för planen för småbarnsfostran. Tillgänglig <http://www.thl.fi/thl-client/pdfs/2e130087-8320-4be7-b07d-218aa17e6873>
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma
- Säljö, R. (2005). *Lärande och kulturella redskap. Om läroprocesser och det kollektiva minnet*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.
- Williams, P. (2001). *Barn lär av varandra. Samlärande i förskola och skola*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Vygotskij, L.S. (1978). *Mind in society. The Development of Higher Psychological process*. Cambridge, MA: Harvard University Press.