



GÖTEBORGS UNIVERSITET  
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

# Förskollärares horisonter

**Samtal för lärande kring svåra lek- och  
samspelesprocesser i förskolan**

**Anneli Skur**

---

Examensarbete:	15 hp
Program/kurs:	Specialpedagogiska programmet/SPP 600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt/2011
Handledare:	Inger Berndtsson
Examinator:	Rolf Lander
Rapport nr:	VT11-IPS-06 SPP600

## Abstract

Examensarbete:	15 hp
Program/kurs:	Specialpedagogiska programmet/SPP 600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt/2011
Handledare:	Inger Berndtsson
Examinator:	Rolf Lander
Rapport nr:	VT11-IPS-06 SPP600
Nyckelord:	Förskola, svåra lek- och samspelsprocesser och lärande

---

**Syfte:** Syftet med studien är att belysa förskollärares tolkning, förståelse och levda erfarenheter kring arbetet i barngrupper, där svåra lek- och samspelsituationer uppstår. I studien belyses även förskollärares levda erfarenheter kring eget lärande i arbetet med svåra lek- och samspelsprocesser. De frågeställningar studien utgår ifrån är *Hur tolkar och förstår förskollärarna situationer där svårigheter i lek och samspel uppstår? Hur handlar förskollärarna? Vad medverkar till att förskollärarna i dessa processer ser nya möjligheter i arbetet? Vilka arbetssätt menar förskollärarna är framgångsrika i svåra lek- och samspelsituationer?* och *Hur upplever förskollärarna att det specialpedagogiska stödet bör vara utformat?*

**Teori:** Som teoretisk grund har en fenomenologisk livsvärldsansats använts för att få tillgång till förskollärares levda erfarenheter kring svåra lek- och samspelsprocesser i förskolan. Med livsvärlden som studieobjekt handlar det om att studera fenomenet, så som det visar sig och att med öppenhet sträva efter att förstå förskollärares levda erfarenheter.

**Metod:** Kommunikation och interaktion är utgångspunkten för att få tillgång till andras livsvärldar (Bengtsson, 2005). För att studera levda erfarenheter i förskollärares livsvärld har deltagande observationer använts och även halvstrukturerade livsvärldsintervjuer av samtalskaraktär med ett reflexivt inslag. Samtalen har utgått från ett antal temaområden. Efter transkribering av samtalen har texten analyserats och tolkats med hermeneutiken som verktyg.

**Resultat:** I de svåra lek- och samspelsituationerna ses förskollärares tolkning och försök till förståelse som en förståelsesökande process hos förskollärarna med ett prövande av deras erfarenhetsförråd. Förskollärares tolkningar visar sig i handling och ord. Det sätt som handlingarna och orden visar sig är via ett reflekterande förhållningssätt och ett positivt bemötande. Det samspelsklimat som råder på förskolan har visat sig ha stor betydelse för hur förskollärarna tolkar och förstår de svåra lek- och samspelsituationerna. I och med att ett negativt samspelsmönster byggs upp, byggs successivt negativa känslor upp hos förskollärarna. Dessa negativa känslor ses i materialet fungera som drivkraft till förändring. Vid en punkt, ett brott, ser sig förskollärarna om, i det kollektiva ”vi-et”, i arbetslaget, i informella eller formella forum efter nya redskap för att bryta den negativa samspelsprocessen. Det visar sig att förskollärarna ser hur man kan anpassa dels sitt eget förhållningssätt och även miljön utefter varje barns behov. Dessa anpassningar fungerar som redskap för samspel och mot förändring för ett annat sätt att tolka, förstå och hantera de svåra lek- och samspelsprocesserna. För ett förebyggande arbete i förskolan upplever förskollärarna en extraresurs som en möjlighet att skapa så goda förutsättningar som möjligt kring leken och samspelen, genom t.ex. gruppindelningar av barnen med olika konstellationer. Förskollärarna efterfrågar främst specialpedagogiskt stöd, genom specialpedagogens kompetens, för att undanröja hinder och fungera som arbetslagets ”bollplank” i pedagogiska diskussioner och reflektioner.

## **Förord**

TACK till de deltagande förskollärarna! Tack vare er, er tid och era värdefulla erfarenheter så kunde denna studie genomföras!

TACK också till min handledare Inger Berndtsson, för jag fått ta del av din tid, ditt engagemang och dina värdefulla kunskaper och erfarenheter!

Denna examensuppsats utgör en punkt för tre års studier på Specialpedagogiska programmet, Göteborgs universitet. Tänk att tre års studier kan gå så fort!

TACK alla härliga studiekamrater för alla diskussioner, reflektioner, erfarenheter och kloka ord jag fått ta del av!

... men mitt främsta TACK riktar jag till min familj!

Anneli Skur  
2011-05-25

# Innehåll

Abstract .....	1
Förord.....	1
Innehåll.....	1
<b>1. Inledning och bakgrund.....</b>	<b>3</b>
<b>2. Tidigare forskning.....</b>	<b>4</b>
2.1 Specialpedagogiska perspektiv i förskolan.....	4
2.2 Förskolans kontext.....	6
2.2.1 Förskolans styrdokument.....	6
2.2.2 Specialpedagogik i utbildningen till förskollärare.....	7
2.2.3 Specialpedagogik i förskolan.....	7
2.3 Lek och samspel i förskolan.....	8
2.3.1 Förskollärares tolkningar av lek- och samspelssituationer.....	8
2.3.2 Samspelsmönster och samspelsklimat i förskolan.....	9
2.4 Förskollärares lärande.....	10
<b>3. Syfte och frågeställningar.....</b>	<b>11</b>
<b>4. Livsvärlden som teoretisk grund.....</b>	<b>11</b>
4.1. Livsvärldsfenomenologi.....	11
4.1.1 Intersubjektivitet.....	12
4.1.2 Horisontbegreppet.....	13
<b>5. Metod.....</b>	<b>14</b>
5.1 Val av metod.....	14
5.1.1 Livsvärlden som forskningsobjekt.....	14
5.2 Urval.....	15
5.3 Beskrivning av undersökningsförfarande.....	16
5.3.1 Att studera levda erfarenheter.....	16
5.4 Hermeneutisk tolkning.....	18
5.4.1 Bearbetning av empirin.....	19
5.5 Studiens tillförlitlighet och generaliserbarhet.....	20
5.6 Etiska överväganden.....	21
<b>6. Resultat.....</b>	<b>21</b>
6.1 Förskollärares tolkningar av lek- och samspelssituationer i handling och ord.....	21
6.1.1. Förståelsesökande process.....	22
6.1.2. Förhållningssättet och samspelsklimatets betydelse för tolkningarna.....	24
6.2 Känslor som drivkraft till förändring.....	25
6.2.1. Negativa känslor och erfarenhetsförrådet räcker inte till.....	25
6.3 Mot nya redskap.....	27
6.3.1 Kollektiva forum.....	27
6.3.2 Anpassningar av förhållningssätt och miljö.....	28
6.3.3 Förebyggande arbete.....	30
6.4 Sammanfattning av resultat.....	32

6.5 Resultatet kopplat till horisontbegreppen .....	32
<b>7. Diskussion .....</b>	<b>33</b>
7.1 Metodologiska reflektioner.....	33
7.2 Förskollärares tolkningar av lek- och samspelssituationer i handling och ord.....	35
7.3 Reflektion i det kollektiva ”vi-et” .....	36
7.4 Specialpedagogens roll .....	38
7.5 Specialpedagogiska implikationer .....	38
7.6 Förslag till fortsatt forskning .....	39
<b>Slutord .....</b>	<b>40</b>
<b>Referenslista.....</b>	<b>41</b>
<b>Bilaga 1 .....</b>	<b>45</b>
<b>Bilaga 2.....</b>	<b>46</b>
<b>Bilaga 3.....</b>	<b>47</b>
<b>Bilaga 4.....</b>	<b>48</b>
<b>Bilaga 5.....</b>	<b>49</b>

# 1. Inledning och bakgrund

I förskolans läroplan (Lpfö, 98) betonas förskolans uppdrag att möta alla barns olikheter och att den pedagogiska verksamheten ska anpassas efter alla barn i förskolan. I förskolans läroplan lyfts lek, samspel och kommunikation fram som några av ledstjärnorna. Det medvetna bruket av leken som pedagogiskt redskap för förskolebarns lärande upplever jag som förskollärare som en mycket spännande och viktig del av en förskollärares uppdrag. Ibland möter man i förskolan situationer som upplevs svåra kring leken och samspelet i barngruppen. Lek- och samspelsprocesserna i barngruppen tar ibland en riktning som man som förskollärare inte tänkt sig och inte alltid är förberedd på. Enligt specialpedagogens examensordning (SFS 2007:638) har specialpedagogen i dessa svåra lek- och samspelsprocesser en funktion i att identifiera, analysera och medverka i arbete för att undanröja hinder och svårigheter i verksamheten. Specialpedagogens uppdrag innefattar också att fungera ”förändringsarbetande” i förskolan för ett förebyggande arbete samt att arbeta stödjande och rådgivande för förskolläraren i dennes uppdrag att möta alla barns olikheter.

Förskolan möter barnen som visar svårigheter i lek och samspel i tidig ålder. I talet om barns olikheter går mina tankar tillbaka till de barn jag mött i barngrupper genom mina yrkesverksamma år som förskollärare, vilka av omgivningen ansetts som ”stökiga” och visat ett utagerande beteende, främst i leken och samspelet med andra barn och vuxna. I förskolans värld arbetar man i arbetslagen tätt tillsammans och man delar ofta på samma upplevelser och erfarenheter. I de olika arbetslagen jag arbetat i, har trots det den enskilda pedagogen tolkat, förstått och därigenom handlat på olika sätt i situationerna där svårigheter i lek och samspel uppstått. Läroplanen för förskolan (Lpfö, 98) och Vedeler (2009) beskriver betydelsen av vilket förhållningssätt och synsätt man som förskollärare har kring problematiken. Läggs problemet hos individen eller ses problemet som något som kan ligga i relationen eller i miljön eller både och? Jag upplever att vissa förskollärare i de svåra situationerna har sett hela barnet och alla faktorer som kan påverka barnet medan andra förskollärare främst har sett det yttre beteendet. Utifrån hur man tolkat och förstått de svåra situationerna har man därefter handlat och vidtagit åtgärder utifrån det. I denna studie riktas fokus på att ta del av förskollärares levda erfarenheter i hur man tolkar och förstår svåra situationer i leken och samspelet i förskolan.

Lek och samspel utgör, som tidigare nämnts, några av ledstjärnorna i styrdokumentet för förskolan (Lpfö, 98). I forskning om förskolan ses ett behov av att utveckla kvaliteten, särskilt vad gäller samspel, kommunikation och barns möjligheter till koncentrerad lek (Sheridan, m.fl., 2009). Läroplanen för förskolan belyser även förskollärarnas förmåga att förstå och spela med barnet i svårigheter. Vi som arbetar inom förskola eller skola är troligtvis överens om att en av de stora utmaningarna i yrket är möta dessa svåra samspelssituationer samt bemöta och förhålla sig till dessa barn som visar svårigheter i leken och samspelet. Min erfarenhet säger att kaos och onda cirklar kan uppstå kring de svåra situationerna (Folkman, 1998). Som förskollärare har jag i arbetet kring svåra samspelsprocesser upplevt frustration och att negativa känslor dyker upp då arbetet inte uppnått de resultat man förväntar sig. Andersson (1999) bekräftar den känslan, då hon menar att ett sådant arbete kräver både tid och engagemang av förskolläraren och arbetslaget. Utmaningen för förskollärarna är hur de rent praktiskt utifrån förskolans läroplan ska anpassa verksamheten till varje barns behov och olikheter. Vad medverkar till att förskollärare ser sig om efter andra arbetsätt när man

upplever de svåra lek- och samspelsprocesserna i barngruppen? Ett annat fokus i studien är således förskollärarnas eget lärande kring svåra lek- och samspelsprocesser.

Detta område är viktigt att belysa, då förskollärarens syn på barns olikheter och de svårigheter som uppstår i mötet med förskolemiljön kan tolkas på olika sätt beroende på vilka specialpedagogiska ”glasögon” man bär. Med andra ord, vilket specialpedagogiskt perspektiv man som förskollärare väljer att utgå ifrån. Viktigt fokus menar jag är att ta del av förskollärarnas levda erfarenheter kring tolkning och förståelse av situationer där svårigheter i lek och samspel uppstår, samt hur detta styr hur denne handlar i situationen. Utifrån förskollärarens tidigare erfarenheter belyses i studien även förskollärarens eget lärande. Hur har förskolläraren gått tillväga för att se nya möjligheter, att lära nytt i arbetet kring negativa lek- och samspelsprocesser?

## 2. Tidigare forskning

I detta kapitel behandlas litteratur som har relevans för det studerade området, dvs. förskollärares tolkning, förståelse, levda erfarenheter samt eget lärande kring problematiska lek- och samspelsprocesser i förskolan. Jag kommer därför utgå från fyra områden, där tidigare forskning presenteras under följande huvudrubriker; *specialpedagogiskt perspektiv, förskolans kontext, lek och samspel i förskolan* och *förskollärarens eget lärande*.

### 2.1 Specialpedagogiska perspektiv i förskolan

De specialpedagogiska perspektiven är mer kopplade till skolans än förskolans sammanhang, men i denna studie relateras de till förskolan. I denna studie är det av vikt att tydliggöra för läsaren hur förskollärarnas val av specialpedagogiskt perspektiv visar sig i deras arbete. Det kan visa sig i hur förskollärarna tolkar och förstår situationer som uppkommer i svåra lek- och samspelssituationer och hur man därefter handlar. Förskollärarnas eget lärande kring svåra samspelsprocesser kan också te sig olika beroende på vilket perspektiv de utgår ifrån. Även de specialpedagogiska insatser som därefter görs är beroende av vilket specialpedagogiskt perspektiv förskollärarna väljer att utgå ifrån. Nedan beskrivs var förskollärarnas fokus för åtgärder hamnar, kring t.ex. svåra lek- och samspelsprocesser, beroende på valet av specialpedagogiskt perspektiv.

Nilholm (2007) ställer sig frågan; Vad är specialpedagogiska perspektiv? Han beskriver dessa som ”några grundläggande sätt att se på den specialpedagogiska verksamheten, dess uppgifter, historia och relation till andra kunskapsområden” (s. 17). Nilholm klargör vidare vad han avser vara nyttan med specialpedagogiska perspektiv; bl.a. för att perspektiven kan knytas till konkreta sammanhang, till verksamheterna, för att väcka diskussion kring vilka de grundläggande perspektiven är, samt för att underlätta förståelsen av specialpedagogiken som praktisk verksamhet (Nilholm, 2005).

Identifiering av olika perspektiv på specialpedagogik har gjorts av t.ex., Clark, Dyson och Millward (1998), Emanuelsson, Persson & Rosenqvist (2001) och senare Nilholm (2007). Alla har diskuterat och försökt organisera olika perspektiv på specialpedagogik under begreppen ett traditionellt/kategoriskt/kompensatoriskt perspektiv och ett alternativt/relationellt/kritiskt perspektiv (Nilholm, 2005). Nilholm (2007) menar att avgörande för urskiljandet av perspektiv är vad man betraktar som problematiskt, var man placerar problemet, individen som bärare av problemet eller förskolans svårigheter att hantera barns olikheter. Han menar vidare att ”olika perspektiv har avgörande konsekvenser för hur man ser

på det mesta som har med specialpedagogik att göra” (s. 20). Ainscow (1998) delar resonemanget och påpekar att de olika perspektiven på specialpedagogik ger olika konsekvenser för hur sådan verksamhet ska förstås och praktiskt organiseras.

Emanuelsson, m.fl. (2001) beskriver det traditionella, kategoriska perspektivet där man ser barnet *med* svårigheter. Svårigheterna ses som en individuell brist där kategoriseringar genom diagnostiseringar av barn är centrala. Utifrån tankegångarna kring barnet som bärare av problemet för de svårigheter som uppvisas i olika sammanhang, riktas också åtgärderna mot individen.

I det alternativa, relationella perspektivet ser man barnet *i* svårigheter snarare än barnet med svårigheter. I detta perspektiv försöker man se barnet i hela sin situation (Rosenqvist, 2007), man försöker där finna orsaker till svårigheterna i barnets miljö; förskolans sätt att organisera verksamheten. Förklaring till svårigheter söks på organisationsnivå, alltså i hur verksamheten är utformad, men också i interaktionen mellan vuxen och barn. Det synsättet gör att det är av största vikt ”vad som sker i förhållandet, samspelet och interaktionen mellan olika aktörer. Förståelsegrunden för handlandet står då inte att finna i en enskilds individs uppträdande eller beteende” (Emanuelsson, m.fl., s. 23). Genom att intentionen är att ha en helhetssyn på barnet så är interaktionen mellan individ och miljö viktig (Ahlberg, 2007).

Nilholm (2007) menar att de två perspektiven, kategoriska/kompensatoriska och relationella/kritiska, kan ses som alltför teoretiska och polariserande. Nilholm och andra forskare har försökt arbeta fram och beskriva andra, mer kompletterande synsätt som ligger närmare den konkreta verkligheten. Nilholm menar att den verklighet där förskollärarna eller forskarna möter barn i behov av särskilt stöd upplevs som komplex och mångfasetterad. Nilholm (2007) har utarbetat och beskriver därigenom även ett tredje perspektiv, dilemmaperspektivet. Utgångspunkterna för detta perspektiv tas i de ”dilemman som uppkommer då skolans ideologiska uppdrag konfronteras i den dagliga verksamheten” (Ahlberg, 2007, s. 74). Ett exempel på dilemma beskriver Nilholm som att skolan ska ge likvärdig utbildning men samtidigt ska anpassa sig till barns olikheter. Ur detta uppstår ett centralt dilemma, alltså en ”spänning mellan det gemensamma och en anpassning till elevers olikheter” (s. 62). Dilemmaperspektivet öppnar i viss utsträckning upp för andra relationer mellan forskning och praktik än de båda andra perspektiven (Nilholm, 2005). Istället för att endast visa implikationer för hur den specialpedagogiska praktiken kan organiseras, öppnar ett dilemmaperspektiv upp för en ”dialog mellan forskning och praktik, eftersom betoningen av just dilemman och komplexitet inte inbjuder till några säkra ställningstaganden (s. 135).

Nilholm (2005) argumenterar kring ”betydelsen av perspektivmedvetenhet och perspektivdiskussion” (s. 125), för att öka kommunikationen mellan de ovan tre huvudsakliga specialpedagogiska perspektiven eller synsätten. Emanuelsson m.fl. (2001) påvisar i liknande diskussion att de olika perspektiven inte behöver utesluta varandra, utan kan användas som verktyg för att bättre förstå och påvisa skillnader mellan olika fenomen i praktiken.

Intressant för denna studie och för relevansen för detta kapitel är Nilholms (2007) påstående att perspektiv inte är något mentalt fenomen som ligger bakom en handling, utan att ”handling alltid uttrycker någon form av perspektiv/.../Det är vidare fullt möjligt att vi språkligt uttrycker ett perspektiv medan vi med våra handlingar uttrycker ett annat” (s. 19-20). Perspektiv kan inte ses som något som en individ bär på, utan perspektiv utvecklas i sociala och kulturella sammanhang. Nilholm menar att perspektiven ”finns” i interaktionen och i kommunikationen mellan människor och då i denna studie, mellan förskollärarna.



## 2.2 Förskolans kontext

Detta avsnitt vill visa på förskolans uppdrag i läroplanen för förskolan (Lpfö, 98), där det medvetna bruket av leken belyses och förskolans ansvar att möta alla barns olikheter. Intressant för denna studie är att läroplanen lägger vikt vid förskollärarens ansvar för ett reflekterat förhållningssätt och engagemang kring leken och samspelet i förskolan. Sist i avsnittet berörs delar av forskning kring specialpedagogik i utbildningen till förskollärare, specialpedagogik i förskolan och specialpedagogens uppdrag i förskolan.

### 2.2.1 Förskolans styrdokument

I målen för förskolans pedagogiska verksamhet, Pedagogiskt program för förskolan (Socialstyrelsen, 1987), som var det styrande dokumentet innan förskolans läroplan (Lpfö 98) kom, framställs förskolans uppgift som att

Förskolan bör sträva efter att i samarbete med föräldrarna ge varje barn bästa möjliga betingelser att rikt och mångsidigt utveckla sina känslö- och tankemässiga tillgångar. Förskolan kan därigenom lägga grunden till att barnets utvecklas till en öppen, hänsynsfull människa med förmåga till inlevelse och till samverkan med andra, i stånd att komma fram till egna omdömen och problemlösningar. Förskolan bör hos barnet lägga grunden till en vilja att söka och använda kunskap för att förbättra såväl egna som andras levnadsvillkor (s. 15-16).

Pedagogiskt program för förskolan var den första arbetsplan eller centrala dokument för förskolan, där lekens och även samspelets roll betonades. Tidigare hade leken framställts som aktivitet vid sidan av barnets lärande. Den vuxne sågs nu inte längre som en passiv åskådare utan kunde påverka leken i diskussioner, delge rika upplevelser och föreslå lämpligt material (Kärrby, 2000).

I läroplanen för förskolan (Lpfö 98), ses förskolans uppdrag fullt ut i ett relationellt perspektiv, där man ser barnet i svårigheter och att den pedagogiska verksamheten ska anpassas efter alla barn i förskolan. Barn som kortsiktigt eller varaktigt är i behov av stöd ska få stöd utefter behov och förutsättningar. Lek, lärande, samspel, engagemang och delaktighet utgör ledstjärnorna i läroplanen för förskolan, där ett medvetet bruk av leken är en viktig faktor där ”det lekfulla lärandet i förskolan ska ge barnen en god grund för deras fortsatta lärande och för en lyckad skolgång” (Björck-Åkesson, 2009, s.18). Intressant för denna studie är hur förskolans läroplan belyser personalens betydelse i hur förskolan möter barnen i svårigheter

Personalens förmåga att förstå och samspela med barnet och få föräldrarnas förtroende är viktig, så att vistelsen i förskolan blir ett positivt stöd för barn i svårigheter. Alla barn skall få erfara den tillfredsställelse det ger att göra framsteg, övervinna svårigheter och att få uppleva sig vara en tillgång i gruppen (s. 5).

Läroplanen för förskolan lägger också vikt vid förskolepersonalens ansvar för en trygg miljö som både lockar och utmanar till lek, samt vuxna ”som ser varje barns möjligheter och som engagerar sig i samspelet med både det enskilda barnet och barngruppen” (s. 5).

I den senaste reviderade läroplanen för förskolan (Lpfö 98, reviderad 2010) kvarstår oförändrat fokus på leken och samspelets betydelse, men man betonar förskollärarens ansvar i att barnen ”får stöd och stimulans i sin sociala utveckling” (s.13).

## **2.2.2 Specialpedagogik i utbildningen till förskollärare**

För att tidigt kunna identifiera barn i behov av särskilt stöd behövs en specialpedagogisk kompetens hos förskollärarna. Lärarutbildningskommittén (SOU 1999:63) menade att alla lärare och förskollärare med sin utbildning ska ha kompetens att organisera arbetet så att hänsyn tas till barns olikheter och behov. Persson (2001) menar att en specialpedagogisk kompetens inte handlar om att inneha en uppsättning metoder som är anpassade till vissa funktionsnedsättningar, utan ”att kunna förstå och reflektera över de pedagogiska konsekvenserna av elevens svårigheter” (s. 103) och veta var man som förskollärare kan få stöd och hjälp för sina dilemman.

Weldeborn (2010) har i en uppsats genomfört en diskursanalys, där styrdokument för lärarprogrammen för förskollärare/lärare för yngre åldrar varit i fokus för granskningen. Weldeborn har bl.a. undersökt hur förskollärare/lärare för yngre åldrar förbereds för det specialpedagogiska uppdraget att möta barns olikheter. Resultatet visar att styrdokumentet för lärarutbildningen, examensordning för lärare (SFS 2007), förmedlar ett relationellt specialpedagogiskt perspektiv där studenten ska visa förmågor och färdigheter i att kunna analysera barns sätt att lära och använda detta i sin undervisning. I utbildningen kan studenten välja specialpedagogiska inriktningar och specialiseringar. Hur utfallet blir kring den specialpedagogiska kompetensen i förskolan torde vara beroende på hur många studenter som väljer inriktningarna.

Weldeborn (2010) sammanfattar studien med att förutsättningarna för förskollärarna finns, i utbildningen för specialpedagogisk kompetens, att möta alla barns olikheter. Bland annat med hjälp av de förvärvade kunskaper, förmågor och färdigheter i att kunna analysera barns sätt att lära och i att forma undervisningen. Utifrån detta bör förskollärare, menar Weldeborn, vara förberedda på det specialpedagogiska uppdrag som väntar i förskolan.

## **2.2.3 Specialpedagogik i förskolan**

Förskolebarn går vanligtvis i förskola nära sitt hem och av tradition är förskolan tillgänglig för alla barns olikheter (Persson, 2001). Speciella förskolor för barn i behov av särskilt stöd är ovanliga i Sverige, menar Björck-Åkesson (2009). Därför talas det sällan om specialpedagogik i förskolan annat än att förskollärare har möjlighet att konsultera specialpedagoger, som oftast finns centralt i förskoleenheten, resursteamet eller på habiliteringen. Dock arbetar förskollärare inom förskolan med specialpedagogiska insatser på olika sätt.

Förskolans uppdrag innebär att om barn visar behov av särskilt stöd, ska stödet ges inom den barngrupp barnet tillhör. Förskollärarens uppdrag innebär att ta hänsyn till alla barns olikheter och anpassa verksamheten till barnens olikheter och behov (Lpfö, 98). Det ställs således höga krav på förskollärarna i förskolan när det gäller att utforma verksamheten så att alla barn får sina behov tillgodosedda och utvecklas på bästa sätt enligt sina förutsättningar och förutsättningarna i miljön (Björck-Åkesson, 2009). Att möta barns olikheter ses som en av de främsta utmaningarna i förskolan. I Lärarutbildningskommitténs betänkande (SOU 1999:63) diskuteras den stora utmaningen i hur förskolans och skolans personal rent praktiskt ska hantera det faktum att barn/elever har olika förutsättningar, erfarenheter, kunskap och behov.

Specialpedagogik, menar Björck-Åkesson (2009), handlar om att ”skapa optimala förutsättningar för lärande för alla barn” (s. 22).

Specialpedagogik i förskolan kan sägas ingå i det som, både internationellt och i Sverige, kallas tidig intervention, eller Early Childhood Intervention, ECI (Björck-Åkesson, 2009). Tidig intervention är i grund och botten förebyggande av senare svårigheter. Björck-Åkesson beskriver att kartläggning är en ”viktig utgångspunkt för att kunna anpassa vardagen i förskolan till barnets behov, för det generella stödet, och för att kunna ge specifikt stöd till barnet” (s. 25). Björck-Åkesson delar upp hur stödet i förskolan kan se ut, i generellt stöd och i specifika åtgärder där kartläggning av hela barnets situation utgör grunden för hur åtgärderna, interventionen bör se ut. För att tydliggöra vad begreppen generellt stöd och specifika åtgärder innefattar så baseras dessa på olika orsaksresonemang. Kartläggning av både barnets förutsättningar (för specifika insatser) och förskolemiljön är nödvändiga (för generellt stöd), där man ser till sociala faktorer, miljöfaktorer och samspelet mellan olika faktorer. Intressant för denna studie är kartläggningen av den sociala miljön som ”handlar om hur barnet bemöts och samspelet mellan barnet och andra barn och vuxna i förskolemiljön samt hur situationer för lärande struktureras” (s. 25).

Sandberg och Norling (2009) beskriver att det finns alltför lite forskning kring metoder som tillämpas för barn i behov av särskilt stöd i förskolan. Författarna beskriver att ”personalen i förskolan saknar tid och utbildning för att reflektera, diskutera och dokumentera de metoder som tillämpas för barn i behov av särskilt stöd, samt även för barn i allmänhet i förskolan” (s. 42). Tidsbrist samt avsaknad av handledning och kompetensutveckling beskrivs som hinder för det nödvändiga utvecklingsarbetet. Sandberg och Norling betonar vikten av kompetensutveckling i arbetet kring barn i svårigheter för att skapa ett gemensamt språk för att bättre kunna ”uttrycka vad, hur och varför de tillämpar metoderna i förskolan. Detta påverkar också möjligheten att berätta eller skriftligt beskriva vad de gör i förskolan” (s.42). Sandberg och Norling menar att det verkar som om det inom förskolan finns mycket ”tyst” kunskap kring åtgärder relaterade till barn i behov av särskilt stöd. Personalen gör mycket för att stötta barnen intuitivt, men förskollärarna själva betraktar det inte som åtgärder.

Specialpedagogen har enligt specialpedagogens examensförordning (SFS 2007:638), en handledande, rådgivande och stödjande roll mot arbetslagen i förskolan. Specialpedagogen ska fungera identifierande och analyserande av svårigheter i verksamheter och arbeta för att hinder ska undanröjas. Således borde specialpedagogen få en nyckelroll i utvecklingen av förskolans pedagogiska arbete med att möta de svåra lek- och samspelsituationerna och i förskollärarnas lärandeprocess.

## **2.3 Lek och samspel i förskolan**

I detta avsnitt presenteras forskning kring förskollärares tolkningar och förståelse av samspelsituationer och vad som påverkar dem i sina tolkningar. Forskning kring samspelsmönster i förskolan presenteras och hur olika samspelsmönster genererar olika samspelsklimat. Denna forskning upplevs som relevant och intressant för denna studie.

### **2.3.1 Förskollärares tolkningar av lek- och samspelsituationer**

McLeans (1991) studie är intressant ur denna studies syfte. McLean har undersökt hur förskollärare uppfattar händelser i förskolan som involverar dem själva och deras samspel med barnen, samt barnens samspel med andra barn. I studien har förskollärare observerats och

intervjuats för att undersöka vad som påverkar deras förhållningssätt och hur de löser problem i praktiken. McLean beskriver en komplex vardag för förskollärarna där pressade och stressade situationer påverkar deras tolkning av situationer och samspelet med barnen. McLean beskriver förskollärarna som "decision maker" (s. 201), beslutstagare, där höga krav ställs på deras flexibilitet och förmåga till snabba beslut i tolkningarna av de svåra situationerna i den stressfyllda miljön. Viktigast för hur man handlar i situationen är således förskollärarens snabbtänkande.

Läroplanen i förskolan belyser förskollärarens ansvar och förmåga att förstå och samspela med barnet i svårigheter för att vistelsen ska utformas som ett stöd för utveckling och lärande för barnet i svårigheter. Bygdeson-Larssons (2010) avhandling har föregåtts av förstudier där ett av de främsta resultaten visar att samspelet vuxen-barn var mer gynnsamt när den "vuxne kunde uppfatta vad barnet var upptagen av i sin föreställningsvärld och inte bara såg till det yttre beteendet, eller till den konkreta situationen" (s. 24). Sammantaget handlar det om att förskolläraren i situationerna försöka tolka barnens perspektiv med en "imaginative approach" (s. 25) dvs. inlevelsefullt förhållningssätt.

Frågan McLean (1991) ställde sig utifrån observationerna i studien var "what is it, that makes some interactions between teachers and children seem 'real', vital and alive, and others appear empty and hollow" (s. 193)? Varför förskollärarnas olika förhållningssätt skiljde sig åt beror på förskollärarens "authenticity", alltså förskollärarens äkthet och förmåga vara sig själv i de svåra situationer som uppkommer.

McLean fann i den komplexa vardagen, att förskollärarnas arbete skiljde sig mellan att utgå ifrån "promoting social development" (s. 209), eller "managing the here and now" (s. 204). Vilken inriktning arbetet tar, beror på förskollärarnas tolkning och förståelse av situationer som uppkommer. McLean menar att olika förskollärare i studien "read conflict situations differently" (s. 211), alltså att det kan skilja sig mellan förskollärare hur man tolkar eller läser av konfliktsituationer.

### **2.3.2 Samspelsmönster och samspelsklimat i förskolan**

I Jacobi (1991) samt i Ekholm och Hedin (i Bygdeson-Larsson, 2010) ses att kvaliteten i samspelet mellan förskollärare-barn visar sig i både samspelet mellan barn-barn och i samspelsklimatet på en förskoleavdelning. Resultatet i Ekholm och Hedins studie visar på två polariserande klimat, ett nutids- och ett framtidsklimat. Det tidigare klimatet visar ett förhållningssätt där barnen av förskollärarna lämnas ensamma i den fria leken där en del barn springer planlöst runt och en del går sysslolösa. Pedagogerna deltar sällan i barnens aktiviteter och barnen lämnas att själva klara sina konflikter, varför negativa sociala gruppmönster uppstår. I framtidsklimatet finns pedagogerna tillsammans med mindre grupper av barn och förhållningssättet präglas av samarbete och deltagande i barnens aktiviteter. Vid den fria leken finns alltid en pedagog i bakgrunden som stöttar vid konflikter och kan stimulera barnen till lek. Stämningen präglas av gemenskap och glädje och pedagogernas positiva attityder bildar positiva samspelsmönster hos barnen.

Jacobi (1991) visar i sin studie att förskollärarens sätt att bemöta barnet, den kommunikation och kontakt som visar sig, är central i omsorgs- eller samspelsmönstret mellan förskollärare-barn. Kring omsorgsmönster kan paralleller dras med samspelsklimat. Jacobi (1991) resonerar liknande såsom Ekholm och Hedin kring samspelsmönster, men delar upp mönstren i tre s.k. omsorgsmönster, x, y och z. Jacobi menar att endast i omsorgsmönster x ses förskollärarnas

reflekterande förhållningssätt till lek och samspel. Där ses ”kontakt, emotionell og kognitiv kommunikation, leg og aktivitet at blive integreret, ligesom den gensidige kontakt bornene imellem stottes og befordres” (s. 144).

## 2.4 Förskollärares lärande

Sandberg och Norling (2009) beskriver, såsom nämnts i tidigare avsnitt, kompetensutvecklingen inom förskolan kring barn i svårigheter som bristfällig. Förskollärarnas kunskaper beskrivs som tysta. Den tysta kunskapen är en praktisk kunskap som måste kunna beskrivas med ord, i ”ett sammanhang och systematiskt analyseras och förenas med teori” (Sandberg och Norling, 2009, s. 43). Författarna beskriver att det lärande som sker i en verksamhet, en yrkesprofession, i första hand sker genom handlingar (för den praktiska kunskapen) för att därefter analyseras och kritiskt granskas. Dock, menar författarna att en reflektionsprocess där både teori och praktik förenas är av vikt för förskollärarnas lärandeprocess vid svåra situationer eller problem i förskolan (Sandberg och Norling, 2009). Ett viktigt verktyg ser författarna i metarefleksionsnivån, i kollegiet på arbetsplatsen.

McLean (1991) för en diskussion kring begreppet ”Image-of-self-as-teacher” (s. 186). McLean menar att om en professionsutveckling hos förskolläraren ska ske, sker det bäst genom en djupare förändring av förskollärarens bild av sig själv som förskollärare och dennes tankar om sitt arbete. McLean menar att alla förskollärare har sitt eget sätt att tolka svåra lek- och samspelssituationer i förskolans vardag. De individuella tolkningarna beror på att förskollärarna utgår från sina egna personliga erfarenheter. Reflektion är vägen för förskollärare att förändra sin bild av sig själv som förskollärare, för att undvika professionell isolering (s. 227).

I Bygdeson-Larsson (2010) ses PPR (praktisk processreflektion) som ett medel att utveckla leken och samspelen i förskolan. PPR är en kompetensutvecklingsmodell i form av en lärandeprocess för förskollärare. PPR handlar om att förskollärarna själva med hjälp av en facilitator, en slags handledare, gemensamt i arbetslaget reflekterar kring svåra samspelssituationer i förskolans vardag. Studien bygger på en sociokulturell forskningsansats, där forskaren fungerat som facilitator i deltagande arbetslag i förskolan. Arbetslag har medverkat i en PPR-process, där studien också undersöker om en utveckling av samspelsdimensionen i förskolan sker med hjälp av denna modell.

Resultatet i Bygdeson-Larssons (2010) studie visar i stora drag, att PPR-modellen ger förskollärarna en kompetensutveckling genom att med hjälp av varandras erfarenheter, ändra fokus och sina tolkningar från att uppmärksamma yttre beteenden vid svåra samspelssituationer, till att mer leva sig in i barnens tankar, intentioner och känslor. Via reflektionsprocessen, som PPR-samtalen utgör, visade studiens resultat att förskollärarna fick stöd i att ”få tag” på varandras tysta kunskap.

Sammanfattningsvis verkar det gemensamma språkbruket och forum för reflektion vara avgörande för förskollärares eget lärande. Normell (2002) beskriver grupphandledningens betydelse som ett gemensamt ”rum för reflektion” (s. 79). Där ges, med specialpedagogen som samtalsledare, arbetslaget ett gemensamt utrymme för lärande och meningsskapande kring olika angelägna ämnen eller svårigheter från den praktiska vardagen. Normell beskriver deltagarnas berättelser och svåra situationer som utgångspunkten för det gemensamma meningsskapandet och lärandet.

### 3. Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att belysa förskollärares tolkning, förståelse och levda erfarenheter kring arbetet i barngrupper, där svåra lek- och samspelsituationer uppstår. I studien belyses även förskollärares levda erfarenheter kring eget lärande i arbetet kring svåra lek- och samspelsprocesser i förskolan.

Frågeställningar som studien utgår ifrån:

- Hur tolkar och förstår förskollärarna situationer där svårigheter i lek och samspel uppstår?
- Hur handlar förskollärarna i situationen?
- Vad medverkar till att förskollärarna i dessa processer ser nya möjligheter i arbetet?
- Vilka arbetsätt menar förskollärarna är framgångsrika i svåra lek- och samspelsprocesser?
- Hur upplever förskollärarna att det specialpedagogiska stödet bör vara utformat?

### 4. Livsvärlden som teoretisk grund

”En forskningsansats innehåller filosofiska ställningstaganden av ontologiskt och epistemologiskt slag, dvs. grundantaganden om vad verklighet och kunskap är. Dessa ställningstaganden får konsekvenser för val av forskningsmetod” (Bengtsson, 2005, s. 9). Den forskningsansats man väljer som utgångspunkt för sin studie är avgörande för vilken verklighet som blir tillgänglig. Byter man forskningsantaganden så framträder en annan verklighet, vilken blir tillgänglig för forskning (Bengtsson, 2005).

Valet av forskningsansats föll på livsvärldsfenomenologin, vilken bedömdes vara en god ansats att utgå ifrån då man vill studera och få en förståelse av människors erfarenheter och upplevelser. Valet av forskningsansats bedöms utifrån syftet, att studera förskollärares tolkning och förståelse och levda erfarenheter av svåra lek- och samspelsituationer i förskolan och därigenom förskollärares handlingar, samt förskollärares eget lärande i detta arbete.

#### 4.1. Livsvärldsfenomenologi

Livsvärldsteorin har utvecklats inom den fenomenologiska traditionen och därför sätts livsvärldsfenomenologin in i en fenomenologisk kontext (Bengtsson, 2005). Edmund Husserl (1859-1938) kan ses som den moderna fenomenologins grundare. Husserl lade under sin livstid grunden för olika filosofiska riktningar eller grenar, varur livsvärldsfenomenologin senare växte fram. Fenomenologin kan beskrivas som en rörelse där variationer, liksom konstanter finns, där det konstanta uppropet är att ”gå tillbaka till sakerna själva” (Bengtsson, 2005). Till de två konstanter som förenar fenomenologin räknas; en vändning mot sakerna och en följsamhet mot sakerna. Bengtsson (2001) menar att med en vändning mot sakerna menas att inte främst att ”ta vetenskapliga teorier, sunda förnuftet eller vilka som helst åsikter för givna; det gäller i stället att göra full rättvisa åt de objekt som är föremål för undersökning/.../Detta är sakerna själva och vår tillgång till dem är erfarenheten” (s. 26). En följsamhet mot sakerna innebär att ”få grepp om sakerna så som de visar sig i erfarenheten, begreppslägga dem” (s. 26) med en följsamhet och öppenhet. Summeringen av ett fenomenologiskt förhållningssätt, är att i en undersökning låta sig ledas av sakerna själva så som de visar sig.

I denna studie fokuseras på förskollärares levda erfarenheter i arbetet kring svåra lek- och samspelssituationer, samt förskollärarnas egna erfarenheter kring sin egen lärandeprocess. Berndtsson (2001) och Bengtsson (2001) förklarar fenomenologin främst som en erfarenhetsfilosofi och det är i människors erfarenheter som sakerna och dess mening visar sig.

Berndtsson (2001) beskriver den levda kroppen (innefattande både kroppen, själen och världen) som centrum för våra erfarenheter. Johansson (1999) beskriver att barns erfarenheter av att vara i världen gestaltas genom kroppen med gester, ord, handlingar och känslouttryck. Översatt till denna studie är förskollärarnas levda erfarenheter av att vara i världen, gestaltade genom förskollärarnas kropp med gester, ord, handlingar och känslor. För det är via den levda kroppen vi erfar världen.

Fenomenologin intresserar sig för hur människor upplever sin verklighet såsom fenomen (Bengtsson, 2005). I fenomenbegreppet finns ett samband mellan objekt och subjekt. Inget finns i sig själv, utan det måste alltid finnas något som visar sig för någon. Att studera fenomen skapar förståelse för något. I forskning om människor är det svårt att förbli passiv observatör - till viss del blir man ändå deltagare. Således blir det två subjekt som möts och intersubjektivitet uppstår (Bengtsson, 2005).

Livsvärldsbegreppet är en vidareutveckling av den fenomenologiska rörelsen, där livsvärlden ska förstås som den värld vi dagligen lever våra liv i, och den värld ”vi är förtrogna med och tar för given, den är självklart alltid där” (Bengtsson, 2005), och den utgör ofta enoreflekterad grund för vårt handlande i vardagen (Berndtsson, 2009). Styrkan i livsvärldsfenomenologin är att deltagarnas, dvs. förskollärarnas, egna röster och erfarenheter blir hörda (Carlsson, 2009). Jag har i studien försökt att i intervjuerna med förskollärarna gå in med en öppenhet och följsamhet för att få ta del av förskollärarnas levda erfarenheter och upplevelser, deras livsvärld. Berndtsson (2001) beskriver livsvärlden som den värld som är direkt given i erfarenhet och handling, där det är ”vårt individuella erfalande av världen som gör att den kan framstå på ett så mångfasetterat sätt utifrån vars och ens erfarenhet och position i världen” (s. 15). I denna studie belyses förskollärares egna erfarenheter, upplevelser och lärande i förskolans sammanhang, med fokus på svåra samspelsprocesser. Bengtsson (2005) menar att i livsvärldsfenomenologisk forskningsansats är det nödvändigt att se människor i sitt sammanhang. Författaren menar att människors hela livsvärld inte kan studeras, varpå det är nödvändigt i studier att göra olika avgränsningar genom utsnitt eller regioner av livsvärlden. Översatt till denna studie är fokus på förskollärarnas livsvärld i förskolans region.

#### **4.1.1 Intersubjektivitet**

Bengtsson (2005) beskriver livsvärlden som en social värld, en intersubjektiv värld, då vi i livsvärlden lever ”tillsammans med andra människor och som vi kan stå i ett kommunikativt förhållande till” (s. 18). I mötet skapas och möjliggörs förståelse av en annans livsvärld (Berndtsson, 2005). Således när vi är i kommunikation med varandra går vi in i varandras världar. Johansson (1999) beskriver intersubjektiviteten som det som möjliggör att man kan anta olika perspektiv på världen. ”Eftersom människans perspektiv på världen inte har några fasta gränser utan en öppen horisont, kan hon inte stänga in den andre i sitt eget perspektiv” (s. 33). Johansson menar att människors perspektiv glider in i varandras, för att de lever i samma värld. I denna studie handlar det om förskollärare som delar livsvärld både med andra

förskollärare och med barnen, där varandras förförståelse och erfarenhetsförråd möts och utgör en öppen horisont.

Alfred Schütz (1899-1959) relaterar till livsvärlden med en betoning på den vardagliga livsvärlden. Schütz menar att livsvärlden är en värld där vi arbetar och handlar (Schütz, 1999). Bengtsson (2001) liksom Berndtsson (2001), beskriver att vardagsvärlden är social och intersubjektiv dvs. det är genom handling och aktivitet som vi kommer i kontakt med andra. Berndtsson menar att vårt handlande på olika sätt är ”bestämt av tidigare individuella och samlade erfarenheter” (s. 18). Schütz (1999) inför begreppet erfarenhetsförråd, som består av tidigare erfarenheter som människor, i denna studie förskollärarna, gjort i det levda vardagliga livet. Schütz menar att vi typifierar, som Johansson (1999) uttrycker som att ”vi av tidigare erfarenheter skapar oss bilder av andra och av världen som blir till tolkningsschema för oss” (s. 41). Centralt i denna studie är förskollärares erfarenhetsförråd och deras tolkningar av svåra lek- och samspelssituationer. Johansson menar att i interaktionen med andra, bidrar erfarenhetsförrådet till tolkningen av andras handlingar. Vidare sägs att ”i vårt fortsatta samspel, då vi tolkar och förstår varandras mening, förändras och utvidgas föreställningarna om människan som sådan/.../vi förändrar vårt erfarenhetsförråd genom våra relationer till varandra” (s. 41). Johansson konstaterar att man gradvis skaffar sig ett erfarenhetsförråd, som översatt till denna studie skulle kunna fungera som en utgångspunkt för förskollärarna att tolka andras handlingar och för att handla själva.

#### **4.1.2 Horisontbegreppet**

Horisontbegreppet utgör en central del för livsvärldsansatsen (Carlsson, 2009) och så även i denna studie. Berndtsson (2001) beskriver horisonten som något som alltid finns med oss och det är via horisonten människa och värld kopplas samman. Horisonten finns i det sätt vi erfar världen och är då implicit. Vi erfar världen från en punkt och utifrån den punkten finns en horisont, vilken alltid finns med oss. Byter vi position ändras också horisonten. Horisonten är alltid föränderlig. Varje människa har sin egen horisont som relateras till den levda kroppen. Bengtsson (2001) kopplar ihop horisontbegreppet och erfarenhetsbegreppet. Friberg (2009) menar att ”varje erfarenhet har sina egna horisonter och människan erfar världen utifrån dessa horisonter. Horisonterna är inte statiska, utan utvecklas i relation till de erfarenheter individen gör” (s. 66). Berndtsson (2001) för liknande resonemang kring horisont, erfarenhet och lärande i sin avhandling, ”i erfarenheten öppnar sig horisonten och medger att vi går vidare mot nya erfarenheter och nya horisonter utifrån de mål vi har för vår aktivitet. Horisonten blir därmed ett uttryck för levd erfarenhet” (s. 29). Berndtsson (2009) beskriver att lärande hör samman med horisontbegreppet då ”horisonter på olika sätt behöver erövrats och vidgas för att ett lärande ska kunna ske” (s. 255). Berndtsson (2001) menar att ”horisonten kan sägas symbolisera människans framåtskridande i världen” (s. 267).

Berndtsson (2001) har i sin avhandling utvecklat begreppen möjlighets- och handlingshorisont och dessa ska förstås i relation till den levda kroppen. Horisontbegreppet beskrivs som en metafor för progression och lärande. I Berndtssons avhandling och i denna studie utgör horisontbegreppet en grund för att förstå förändringar i livsvärlden, i vardagen och hur dessa ska kunna övervinnas. I avhandlingen beskrivs de i studien deltagande personerna med nyförvärvad synskada i en position med fastlåsta föreställningar kring sig själva och sin vardag. Vändpunkten för att omforma sina föreställningar, börjar ofta när personerna får ta del av andra synskadades vardag och liv, vilket utökar gränser för vad som är möjligt. Denna erfarenhet skapar en möjlighetshorisont som medger ett möjligt utrymme att gå vidare.



Då man åter börjar agera i världen finner man aktiviteter och handlingar som är nödvändiga för återerövrandet av världen. Det handlar, för personerna med synskada, inte längre enbart om en ”horisont för ett framtida möjligt handlande, utan de har även börjat handla” (Berndtsson, 2001, s. 271). Denna horisont beskrivs i avhandlingen som handlingshorisont, vilket beskrivs som en lärandeprocess av nya handlingar och ”den markerar en rörelseriktning mot ökad kompetens” (s. 275), vilket genererar stor betydelse för den egna självbilden och en kombination av tillfredsställelse, men också en förskjutning mot nya utmaningar.

I studien fokuseras på förskollärares egen tolkning, förståelse och hantering av svåra lek- och samspelssituationer, alltså förskollärares horisonter. Horisontbegreppet upplevs som ett centralt begrepp, då studien också fokuserar på hur förskollärarna utvidgar sin horisont (sitt eget lärande) kring fenomenet svåra lek- och samspelesprocesser i förskolan.

## **5. Metod**

I detta avsnitt redogörs för metodval och dess konsekvenser på genomförandet av studien. Urvalsförfarandet samt tillvägagångssättet att studera levda erfarenheter i förskollärares livsvärld presenteras. Som verktyg för tolkning och analys av materialet presenteras hermeneutiken, samt tillvägagångssättet, hur empirin har bearbetats. Studiens tillförlitlighet och generaliserbarhet redogörs för och diskuteras. De etiska ställningstaganden som varit aktuella kommer också att presenteras och reflekteras kring.

### **5.1 Val av metod**

I empirisk livsvärldsforskning bedömer jag den metodologiska kreativiteten som ett gott utgångsläge, då man inte behöver känna sig styrd i vad som väntas rent metodologiskt utifrån någon forskningsansats. Bengtsson (2005) menar att ”i så fall blir forskningen mera trogen mot sina metoder än mot sakerna själva” (s. 38), vilket strider mot det fenomenologiska kravet om att gå tillbaka till sakerna själva. Livsvärldsansatsens fördel är att man går in i studien med en öppenhet och kan använda sig av de metoder som passar frågeställningarna. Bengtsson menar vidare att ”En livsvärldsansats innebär en forskning som är inriktad på att studera världen i sin fulla konkretion som den visar sig för lika konkret existerande människor. För detta krävs differentierade och sensitiva metoder som kan fånga den kvalitativa komplexiteten” (s. 37). Med livsvärlden som ram beskriver Bengtsson det enda kravet på metod. Det kravet är att i en och samma studie så kan med fördel flera olika metoder användas, där de olika metoderna ska komplettera varandra kring den verklighet som man önskar kunskap om.

Då fokus i denna studie ligger på förskollärares levda erfarenheter och förståelse av dessa, alltså hur världen framträder för dem, har jag använt intervjuer, av samtalskaraktär och deltagande observationer. I de deltagande observationerna mötte jag studiens deltagare i deras naturliga situationer, i förskolans vardag. För tolkning och analys av samtalen har hermeneutiken använts som verktyg.

#### **5.1.1 Livsvärlden som forskningsobjekt**

Med livsvärlden som grund bedrivs forskningen ur ett kvalitativt perspektiv. Bengtsson (2005) beskriver ett villkor för att kunna använda livsvärldsfenomenologin som forskningsansats. Det är att livsvärlden kan göras till undersökningsobjekt, då den spontant kan upplevas som oåtkomlig och diffus. Enligt Bengtsson är livsvärlden den konkreta vardag vi

befinner oss i och som vi möter varje dag. Som forskare kan man inte ställa sig utanför livsvärlden utan befinner sig mitt i den. Berndtsson (2009) beskriver det som ”livsvärlden är den värld vi lever våra liv i och som vi på ett nära sätt är förbundna med. På grund av världens nära samhörighet med en människa är livsvärlden på detta sätt en levd värld som gestaltas i människors handlingar och vardagsliv” (s. 252-253). Livsvärlden är både fysisk och kulturell, där den kulturella har vägar både till en historisk livsvärld (tid) och till en social livsvärld (Bengtsson, 2005). I denna studie fokuseras på förskollärares livsvärld med levda erfarenheter och handlingar i det förflutna i förskolans region.

## 5.2 Urval

Den urvalsmetodik jag valt kan kallas strategiskt urval (Stukát, 2005). I denna urvalsform väljer man ut ett antal karakteristika, som man tror har betydelse för hur man svarar. Kriterier som rektorerna skulle ta hänsyn till för deltagande var att förskollärarna skulle ha arbetat några år för att ha en yrkeserfarenhet att gå tillbaka till och erfarenhet av arbete kring svåra lek- och samspelsprocesser i förskolan. Jag valde att skriva ett missiv, som via mail skickades ut till 9 rektorsområden, i en stadsdel, i en större västsvensk stad. I missivet, tillägnat rektorerna (se bilaga 1) redogjordes för studien och studiens syfte. En förfrågan gjordes också om att maila tillbaka till mig med förslag på förskollärare som uppfyllde kriterierna för deltagande och kunde tänkas vara intresserade av att delta i studien. Endast två rektorer svarade med förslag på deltagare.

Efter 1 ½ vecka utökade jag urvalsområdet till ytterligare en stadsdel med 6 rektorsområden. I denna sökomgång gavs ytterligare ett svar, men ännu upplevde jag underlaget med tre deltagande förskollärare som litet i antal. Utifrån detta bytte jag strategi och gjorde en förfrågan via specialpedagoger i den första stadsdelen och via dessa fick jag tag på ytterligare deltagare. Via telefonsamtal kontaktades förskollärarna för förfrågan om deltagande i studien, varefter ytterligare information kring studien skickades ut via mail till den berörda förskolläraren (se bilaga 2). Samtliga förskollärare tackade ja till deltagande i studien, således inget bortfall efter förfrågan. Ett informationsbrev till föräldrarna (se bilaga 3) skickades till förskollärarna via mail eller lämnades över personligen till förskolläraren för vidarebefordran till föräldrarna på avdelningen. I informationsbrevet redogjordes om syftet för de deltagande observationerna samt ett övergripande syfte för studien. Ingen förälder hade i förväg, innan genomförandet av de deltagande observationerna, någon invändning om mitt deltagande i verksamheten. För att inför intervjun få ta del av förskollärarens vardag genomfördes deltagande observationer på förskoleavdelningen där den deltagande förskolläraren arbetar. När jag var på plats på avdelningen var det några föräldrar som passade på att ställa några frågor om studien.

Från första början var jag öppen kring antalet deltagare som skulle ingå i studien, innan ”man nått en teoretisk mättnad” (Stukát, 2005, s. 62). Stukát beskriver teoretisk mättnad som att datainsamling pågår till dess att ny data inte tillför något mer. Efter fyra intervjuer upplevde jag ett liknande ”spår” i förskollärarnas svar och reflektioner kring svåra lek- och samspelsprocesser i förskolan, alltså att ny data inte tillförde något mer. Jag kan inte veta om jag nått teoretisk mättnad efter de fyra intervjuerna, men med tanke på det liknande ”spåret” och tidsåtgången att transkribera intervjuerna, var min bedömning att stoppa vid de fyra förskollärarna. Deltagarna är fyra kvinnor som har lång yrkeserfarenhet som förskollärare. De har arbetat i olika verksamheter och med olika åldrar; i spannet från i förskolan med de allra yngsta barnen, till skolans yngsta åldrar.

## 5.3 Beskrivning av undersökningsförfarande

Följande avsnitt tydliggör hur jag gått tillväga för att samla empiriskt material till studien. Intervjuer av samtalskaraktär med reflexivt inslag samt deltagande observationer genomfördes för att ta del av förskollärarnas levda erfarenheter kring fenomenet svåra lek- och samspelssituationer.

### 5.3.1 Att studera levda erfarenheter

Det tillvägagångssätt som valdes för att erhålla empiriskt material var att skapa möten mellan livsvärldar och att söka språklig tillgång till andras världar. Möten mellan livsvärldar skapades genom att jag som forskare deltog i förskollärarnas vardag, ca ½ dag för att få delad erfarenhetsbas inför intervjuerna med förskollärarna. Bengtsson (2005) beskriver att det är kommunikation och interaktion som är utgångspunkten för tillgång till andras livsvärldar. Eftersom livsvärldsforskning strävar efter att få tag i människors erfarenheter, krävs att sakerna får komma till tals, dvs. en vändning mot sakerna, vilket i denna studie betyder en vändning mot de förskollärare som har den efterfrågade erfarenheten.

#### Delad livsvärld

Livsvärldsforskning innebär att "livsvärldsforskaren måste själv till platsen där upplevelserna, uppfattningarna, handlingarna osv. förkroppsligas i världsliga situationer, och i anslutning till att forskaren deltar i den verksamhet som utövas är det naturligt att på ort och ställe även samtala" (Bengtsson, 2005, s. 45). I denna studie gällde det att skapa möten mellan förskollärarnas livsvärldar och min livsvärld som forskare. Som utgångspunkt för intervjuerna ville jag få en bild av, en inblick i, förskollärarens vardag genom deltagande i deras livsvärld för att få en delad erfarenhetsbas inför intervjuerna. I de deltagande observationerna deltog jag i förskolans verksamhet, såsom samling, matsituationer, den fria leken, ateljé samt andra aktiviteter och rutiner. I denna studie handlar min roll om att i de deltagande observationerna möta förskollärarna i så naturliga situationer som möjligt, med ett förhållningssätt att inte avsiktligt påverka händelser, situationer eller skeenden. Dock blev jag involverad och deltog i samtal med föräldrar, andra pedagoger och barn. I de deltagande observationerna gjordes fältanteckningar av erfarenheter och för eventuell återkoppling vid intervjuerna med förskollärarna. För förskollärarna medverkade kanske mitt deltagande till att inför intervjun skapa en mer avslappnad och förtroendefull situation. Mitt deltagande i förskolorna bedömer jag var till hjälp både för förståelsen av det som sades vid tillfället för samtalen och vid bearbetningen av materialet i efterhand.

#### Språklig tillgång till förskollärares livsvärld

Språklig tillgång till andras livsvärld får man naturligtast via intervjun (Bengtsson, 2005). Att via intervjun ta del av förskollärarnas berättelser är ur denna studies syfte relevant, då Berndtsson (2001) menar att "berättelser visar på mänskliga erfarenheter och handlingar i det förflutna" (s. 97).

Kvale (1997) beskriver den kvalitativa forskningsintervjun, med forskaren beskriven i metaforen som resenär, att resan inte kanske bara genererar ny kunskap, utan också skapar en reflexionsprocess hos forskaren, som skapar sig nya horisonter i mötet med den intervjuade. Öhlén (2005) skriver i liknande resonemang att "samtalsituationen blir en mötesplats där en person ges möjlighet att genom sina konkreta livserfarenheter bjuda in en annan person att ta del av och försöka förstå dem. Om personliga möten kommer till stånd, kommer både forskare och deltagande personer att förändras av samtalen" (s. 168).

Kvale beskriver vidare den halvstrukturerade livsvärldsintervjun, vilken definieras som ”en intervju vars syfte är att erhålla beskrivningar av den intervjuades livsvärld i avsikt att tolka de beskrivna fenomenens mening” (s. 13). Kvale säger att med hjälp av intervjun kan man få kunskap om andras livsvärld och ta del av andras erfarenheter. Kvale och Brinkmann (2009) beskriver vidare att en ”halvstrukturerad livsvärldsintervju söker förstå teman i den levda vardagsvärlden ur undersökningspersonens eget perspektiv” (s. 43). I denna undersökning ses en halvstrukturerad livsvärldsintervju som en god metod att få tag i förskollärarnas levda erfarenheter och upplevelser. Kvale och Brinkmann talar om denna form av intervju som ett vardagssamtal, men som professionell intervju har den ett syfte och kräver av intervjuaren en viss teknik. I syftet är förskollärarnas levda erfarenheter centrala. Berndtsson (2009) beskriver att berättelser gestaltar erfarenheter bättre än konkreta redogörelser. Därför uppmuntrade jag deltagarna att berätta om olika händelser och situationer och utgå från dessa i samtalen.

Under planerandet av intervjuerna, i ett tidigt skede av forskningsprocessen, växte ett antal temaområden fram utifrån studiens syfte och frågeställningar. Dessa temaområden (se bilaga 5) planerades ligga framme på bordet under intervjutillfället och utgöra en grund att samtala kring både för mig som intervjuare och för förskolläraren. En pilotintervju genomfördes när temaområdena och stödfrågorna var så när färdigarbetade. Vid pilotintervjun visade det sig att jag behövde lägga större fokus kring temaområdet förändring/lärande, då förskollärarens lärandeprocess är centralt i syftet. Temaområdena upplevdes av förskolläraren i pilotintervjun som överskådliga och fungerade, både för mig som intervjuare och för förskolläraren, som ett stöd i samtalet och hjälp att hålla fokus. Thomson (2010) beskriver temabaserade intervjuer där författaren menar att ”båda kan dra den andres uppmärksamhet till olika teman, så det är lätt för båda att vara delaktiga i intervjuens framåtskridande” (s. 59-60). Pilotintervjun står utanför denna studie.

Thomson (2010) beskriver ett reflexivt inslag i intervjuarbete. Denna beskrivning, eller detta förhållningssätt i intervjun, tilltalade mig och följer även livsvärldsfenomenologins krav på följsamhet och en öppenhet mot sakerna – de/t studerade. Det reflexiva förhållningssättet beskriver Thomson som att i intervjutillfället inneha en nyfikenhet, lyhördhet och en vilja att ifrågasätta sin egen förförståelse för att skapa förståelse om det undersökta. Med det reflexiva förhållningssättet menar Thomson även att intervjuaren i intervjun har en medreflekterande roll. Dock kan jag inte kalla samtalen i denna studie för reflexiva intervjuer med en tolkande reflexiv metod, enligt Thomson (2010). Thomson beskriver att den tolkande reflexiva metoden ”är inte att jämställa med hermeneutiken, även om den kan sägas ha sitt avstamp däri” (s. 43). Thomson menar att den reflexiva forskaren vill analysera språket, utsagorna från intervjuerna med fokus mot variation likt en diskursanalys. Denna studie är ingen diskursanalys, varför jag som forskare endast anammat det reflexiva förhållningssättet i själva samtalstillfällena. Denna studie har således ett reflexivt inslag.

Temaområdena fungerade som ett stöd i samtalen både för mig som intervjuare och för deltagaren om samtalet kom för långt från fokus. Temaområdena behövde inte följa en given ordning utan jag försökte i samtalet vara följsam och öppen för deltagarens erfarenheter och upplevelser. Till varje temaområde utarbetades, för mig som intervjuare, ett antal stödfrågor för att hålla fokus i samtalet. Samtliga samtal genomfördes på förskollärarnas egna arbetsplatser. Samtalen genomfördes mellan tre dagar till en vecka efter de deltagande observationerna.

I tolkan­de och reflexiva studier är ljudupptagning av samtalen nödvändigt för att inte tappa fokus under samtalets gång för att anteckna och skriva. Som intervjuare kan man istället i samtalet fokusera och reflektera över vad som sägs och guida samtalet vidare (Thomson, 2010). Alla de deltagande förskollärarna samtyckte till ljudupptagning och informerades om etiska ställningstaganden i studien kring konfidentialitet, samtycke och att ingen obehörig lyssnar på eller tar del av materialet. Förskollärarna informerades om att de inspelade samtalen skrevs ut som text för vidare analys. Direkt efter samtalen skrev jag ner reflektioner från samtalen - sådant som inte ”syns” på ljudupptagningen; om vi blev avbrutna, gester eller annat som kan vara relevant att ta hänsyn till i analysen. Efter varje intervju lyssnades samtalet igenom, inför transkriberingen.

## 5.4 Hermeneutisk tolkning

Denna studie har som syfte att studera de deltagande förskollärarnas levda erfarenheter. Via deltagande observationer och intervjuer/samtal har det möjliggjorts att ta del av förskollärarnas livsvärld och fått en inblick i deras levda erfarenheter kring svåra lek- och samspelssituationer. Syftet är att försöka förstå förskollärarnas levda erfarenheter och deras relationer till sin värld, världen i förskolan. Då denna undersökning handlar om att skapa förståelse för människors livsvärld, förskollärarnas levda erfarenheter, så måste enligt Heidegger (enligt Berndtsson, 2009) tolkning tillämpas för det insamlade materialet. Naturligt är då inom fenomenologin att använda sig av hermeneutiken som verktyg för bearbetning och tolkning, då de anses sammanflätade. Forsmark (2009) vill beskriva hermeneutiken som en ”förståelse- och tolkningslära, som en möjlighet till inlevelse och förståelse av andra människor” (s. 217).

Den tidigare förståelsen av vår värld kallas förförståelse. Berndtsson (2001) beskriver att ”det är denna förförståelse vi utgår ifrån när vi betraktar olika saker och skeenden i vår omvärld” (s. 92). Som forskare och även förskollärare har jag utgått från min förförståelse, när jag betraktat olika saker och skeenden i den värld jag fått ta del av (Berndtsson, 2001). Berndtsson drar paralleller med Schütz (2001) begrepp erfarenhetsförråd som, vilket i tidigare avsnitt nämnts, består av tidigare erfarenheter som utgör grund för tolkning av andras handlingar. Berndtsson beskriver att forskarens förhållningssätt i en livsvärldsstudie innefattar en öppenhet och en nyfikenhet. Med öppenheten menar Berndtsson att forskarens förförståelse bör både medvetandegöras och artikuleras (se bilaga 4). Artikuleringen av förförståelsen är viktig för att kunna omformas i takt med ny kunskap, vilket genererar ny förståelse för fenomenet. Larsson (1994) delar resonemanget och menar att redovisning av förförståelsen blir nödvändig för läsarens skull. Författarna beskriver att ”genom att explicitgöra förförståelsen gör man utgångspunkten för tolkningen tydlig” (s. 165) Ödman (1998) beskriver förförståelsens betydelse, såsom ”den klippa på vilken hela den hermeneutiska processen vilar” (s. 56). Nyfikenheten beskrivs som av vikt för att utmana förförståelsen - ”att försöka fånga en annan människas perspektiv och relationer till världen” (Berndtsson, 2001, s. 93).

Hermeneutiskt tolkningsarbete beskrivs som en förståelse- och kunskapssökande process där det för mig som forskare handlar om att ”utifrån nya perspektiv på ett visst fenomen arbeta med att omforma sin egen förförståelse och därigenom nå fördjupad kunskap” (Berndtsson, 2001, s. 101). Denna process kan sägas liknas vid en cirkelrörelse. Därför är den hermeneutiska cirkeln ett centralt begrepp och huvudtema i hermeneutiken och kan uppfattas som en ”bild” för hur tänkande, förståelse och tolkningsarbete fungerar. Den hermeneutiska cirkeln visar på hur del och helhet påverkar varandra under analys- och tolkningsprocessen.

Tillsammans med utmaning av förförståelsen bör detta resultera i en förståelse- och kunskapstillväxt hos forskaren (Ödman, 2007). Vid analys- och tolkningsarbetet av samtalen bearbetas dessa med hjälp av den hermeneutiska cirkeln, där delarna prövas mot helheten och helheten prövas mot delarna. Dock beskriver Ödman (2007) att cirkelmetaforen på tolkningsprocessen visar sig upplevas för statisk som bild för det många gånger komplexa bearbetnings- och tolkningsarbetet. En bättre metafor för tolkningsarbete är en spiral som tydligare visar på öppenhet och att förståelsehorisonten successivt förändras (Berndtsson, 2001). Man måste i tolkningsprocessen vara beredd på att lämna gamla förgivettaganden och förförståelser, för att lämna plats åt nya. Eller för att använda spiralmetaforen; att gå ett varv i den hermeneutiska spiralen.

#### **5.4.1 Bearbetning av empirin**

Det empiriska material som de deltagande observationerna och samtalen genererat har resulterat i utskrivna texter med fokus på tolkning och bearbetning. Analys påbörjades tidigt under forskningsprocessen, såsom under själva intervjuerna och vid transkriberingen. Vid denna fas i forskningsprocessen, efter transkriberingen, skedde tolkningsarbetet mer systematiskt. Vid genomläsningen av det transkriberade materialet, ca 55 fullspäckade A4-sidor, så försökte jag läsa materialet med en fenomenologisk öppenhet.

Gadamer beskriver i Ödman (2007) att för att tränga in i en text, alltså att tolka en text så bör man med den fenomenologiska öppenheten ställa frågor till texten. För min bearbetning av texten innebar det att jag försökte se vad texten säger, vilka levda erfarenheter forskollärarna har. Sammanfattande anteckningar och stödord växte fram i materialet vid genomläsningarna. Å ena sidan prövade jag de sammanfattande stödorden från enskilda intervjuerna mot helheten i hela texten och å andra sidan försökte jag pröva hela texten mot de sammanfattande stödorden. Teman växte så småningom fram ur texten. Jag fortsatte därefter att läsa texten med en prövad förförståelse kring fenomenet svåra lek- och samspelssituationer.

I och med framväxten av teman så började jag sammanställa citat från deltagarna under varje tema. En fortsatt läsning av materialet gjorde att jag kunde göra tolkningar som jag successivt prövade mot materialet. Ödman (2007) beskriver denna fas i tolkningsprocessen som att "finna de frågor materialet ställer till oss" (s. 106). Ödman menar att texten kring det vi studerar, forskollärarnas levda erfarenheter, "är laddade med frågor som vi försöker besvara genom våra tolkningar. Att förstå en företeelse innebär att vi förstår de frågor den ställer" (s. 106).

Jag försökte tidigt i tolkningsprocessen börja skriva på resultatdelen. Jag upplever, liksom Berndtsson (2001), att skrivande på resultatdelen under tolkningsprocessen fungerar berikande för varandra då "den tidigare förståelsen (förförståelsen) ifrågasätts och lämnar utrymme för ny förståelse" (s. 130).

När materialet inte ställde frågor till mig längre, upplevde jag att jag fick sätta punkt för tolkningsprocessen. Jag upplever att tolkningsprocessen saknar både en början och ett slut. Ödman (2007) beskriver tolknings- och förståelseprocessen eller tolkningsspiralen som oändlig. "Vi 'fryser' ett ögonblick av vår förståelseutveckling, tar en stillbild, det är allt" (Ödman, 2007, s. 107).

## 5.5 Studiens tillförlitlighet och generaliserbarhet

För att mäta en studies tillförlitlighet används begreppen reliabilitet och validitet. Till skillnad mot kvantitativa studier så sammanflätas validitet och reliabilitet i kvalitativa studier, vilket kräver ett annat resonemang kring begreppen (Stukát, 2005). Validitet står för giltigheten i resultaten, har man mätt det man avser att mäta?

I denna studie har fyra förskollärare intervjuats om levda erfarenheter kring svåra lek- och samspelssituationer; det är dessa samtal eller intervjuer som är fokus för hur valida resultaten är. I valet av livsvärlden som grund, så innebär det ett spänningsfält mellan forskare och deltagare (Berndtsson, 2001), där förförståelse, förtrogenhet med sammanhanget i förskolan har betydelse för att fånga förskollärarnas livsvärld och levda erfarenheter. Eftersom jag själv är förskollärare med många års erfarenhet av förskolan, så har detta uppfyllts, men är även en faktor att vara vaksam över.

I denna studie har en transkribering av intervjuerna genomförts av mig själv, ordagrant, och yttre faktorer som kan ha påverkat intervjun, har antecknats. Studiens tillvägagångssätt är tidigare noggrant beskrivet och i resultatdelen har citat från de transkriberade intervjuerna använts för att förtydliga resultaten för läsaren. Detta för att läsaren ska kunna bilda sig en uppfattning om riktigheten och rimligheten av tolkningarna. Min egen förförståelse har redovisats.

Reliabilitet står för noggrannhet, tillförlitlighet, dvs. kvaliteten i studien (Stukát, 2005). För att öka studiens tillförlitlighet genomfördes en pilotstudie. Vid pilotstudien hade jag möjlighet att pröva temaområdena och stödfrågorna för utvärdering och justering för att än bättre fylla studiens syfte. Redan i pilotstudien startade en tolkningsprocess av intervjun och även en reflektionsprocess över min egen roll som intervjuare och tekniken kring intervjuandets hantverk (Kvale och Brinkmann, 2009).

Alla intervjuer spelades in på mp3 spelare, vilket ökar tillförlitligheten då det även underlättar att "gå tillbaka" i samtalen. Inspelningen av samtalen upplevs som en förutsättning för att kunna genomföra en tillförlitlig hermeneutisk tolkning av samtalen. En standardkritik mot kvalitativa forskningsintervjuer är kring trovärdigheten, eftersom den kan upplevas som snedvriden och olika uttolkare finner olika innebörder vid tolkningen av intervjuerna (Kvale och Brinkmann, 2009). Om man är två i en forskningsprocess kan detta också vara en styrka, då man tillsammans har möjlighet att ifrågasätta och pröva varandras förförståelser och kritiskt granska syfte, stödfrågor inför intervjuerna och tolkningar av intervjuerna. En svaghet i denna studie är således att jag själv genomfört, tolkat och analyserat samtalen, utan en forskningskollega att bolla tankar och tolkningsmöjligheter med.

Vid genomlysning av intervjuerna kunde jag se ett genomgående mönster där förskollärarna intog ett mer reflekterat förhållningssätt till sina berättade situationer och kring sitt eget lärande kring svåra lek- och samspelssituationer, mot slutet av intervjuerna/samtalen. Det har varit intressant och skulle även kanske öka kvaliteten på resultatet om tiden och möjligheterna hade sett annorlunda ut, att genomföra ett återkommande samtal efter någon vecka.

I resonemanget om generaliserbarhet är frågan om resultatet kan generaliseras eller om resultatet endast gäller för de undersökta personerna (Stukát, 2005)? I denna studie kring förskollärares erfarenheter och livsvärldar kan inte resultatet generaliseras till andra eftersom varje erfarenhet är unik och antalet förskollärare i undersökningsgruppen är litet. Stukát

menar att relaterbarhet kan vara ett mer rättvisande begrepp att använda, då andra förskollärare kan jämföra sig med de deltagandes situationer och erfarenheter och egna lärande kring svåra lek- och samspelssituationer i förskolan.

## 5.6 Etiska överväganden

De forskningsetiska principerna bygger på fyra principer: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet (Vetenskapsrådet, 2002). I denna studie innebär dessa krav att jag tillfrågat de medverkande förskollärarna om deltagande i studien, via telefonsamtal och brev, där information kring studiens syfte och tillvägagångssätt tydliggjorts. De deltagande förskollärarna har också informerats om rätten att när som helst avbryta sin medverkan. Inför de deltagande observationerna har föräldrarna informerats via brev i tamburen eller i barnens ”fack”. Ingen av föräldrarna har tagit kontakt för ytterligare frågor, men i mötet med några föräldrar i tamburen möttes jag av nyfikenhet, några frågor och med uppmuntran. I informationsbrevet gavs tydlig information att fokus var mot förskollärarna och den vardag de befinner sig i, inte mot något enskilt barn. Vid de deltagande observationerna har jag lagt vikt vid att inte verka påträngande eller störande utan försökt vara smidig för att inte påverka och ingripa i situationer och skeenden i verksamheten.

Intervjuerna har spelats in på mp3spelare och därefter transkriberats. Deltagarnas personuppgifter har vid transkriberingen behandlats konfidentiellt genom att de medverkandes namn och förskola har fingerats. Materialet har förvarats så att obehöriga inte har haft tillgång till det. Det transkriberade materialet ska bara användas till denna studies ändamål. I studiens resultatdel har inte förskolorna presenterats och förskollärarna har inte heller via fingerade namn identifierats, då jag upplever att det inte har relevans för studiens syfte. Vid resultatredovisningen har citat använts för att understryka de tolkade och analyserade resultaten. I dessa citat har information utelämnats som kan vara av känslig karaktär för de medverkande eller för verksamheten. De deltagande förskollärarna har informerats om att uppgifterna och det insamlade materialet kommer att förstöras efter studiens avslutande och examination.

## 6. Resultat

I analys- och tolkningsarbetet av samtalen, har tre huvudsakliga områden framkommit. Dessa områden utgör också en övergripande struktur i resultatdelen som följer. Materialet visar, ett för förskollärarna gemensamt spår i hur man tolkar, förstår och handlar i svåra lek- och samspelssituationer samt förskollärarnas egen lärandeprocess i hur man förändrar kring fenomenet svåra lek- och samspelssituationer i förskolan.

Det för förskollärarna gemensamma spåret i hur man tolkar, handlar, eget lärande och förändrar sitt arbete, består av följande tre områden; *förskollärares tolkningar av lek- och samspelssituationer i handling och ord* (som liknar en hermeneutisk tolkning av förskollärarna i situationen), *känslor som drivkraft till förändring* och *mot nya redskap*.

### 6.1 Förskollärares tolkningar av lek- och samspelssituationer i handling och ord

Som inledning i samtalen ombads förskolläraren berätta om en situation som hon upplevde som ett exempel på en svår lek- och samspelssituation. Den inledande beskrivningen av en



situation ledde till flera exempel på situationer. Situationerna som framkom kunde vi sedan relatera till i intervjun. Förskollärarna berättade om situationer från sin levda erfarenhet. Några exempel lyftes också fram från när jag som forskare, genomförde de deltagande observationerna.

Förskollärarna beskriver, svåra situationer som uppkommer kring lek och samspel i förskolans vardag, såsom konflikter mellan barn, barn som agerar utåt eller inåt, barn som inte får vara med, lekar som ”spårar ur” osv. För att klargöra vilka slags situationer förskollärare uppfattar som svåra lek- och samspelessituationer, ges nedan ett par exempel från intervjuerna.

*... vi har flera barn som kräver mycket på ett utagerande sätt ... biter, slår, rivs ... men oftast är det bråk om någon sak eller de är oense om hur det ska gå till i rolleken eller om någon förstört något som någon byggt ...*

*... jag tänker på en gång när flera barn hade gjort pappersflygplan och alla såg nästan likadana ut. En flicka tog fel flygplan av misstag varpå en annan pojke blev jättearg för det var hans. Flickan, som då hade svårt att uttrycka sig verbalt ... tjongade till pojken ... för flygplanet var ju hennes, i hennes värld. Jag stod på håll och kunde se på hennes ögon, att den här flickan som har svårt att uttrycka sig verbalt, såg helt oförstående ut inför hela sammanhanget, hon förstod inte varför pojken blivit så arg ... man ser förtvivlan hos den här flickan ... och så kommer en personal och skäller på flickan för hon hade ju slagit till den andra pojken ... hon kunde ju inte säga ... vad som hänt och varför. Och jag hade sett innan och att det hela var ett missförstånd då flygplanen var så lika ...*

*... något jag tycker är svårt, som är ganska känsligt, är när två barn leker och så kommer den tredje in och får inte vara med/.../jag hade tre stora pojkar som skulle fylla sex ... och två gick i väg och den tredje stod kvar och var ledsen och jag stod där och försökte medla ... så lekte de ihop några minuter ... sen var det en annan konstellation som gick iväg åt andra hållet ... det var svårt, vad hade jag missat?*

Förskollärarna berättar om att dessa situationer inte tillhör någon ovanlighet i vardagen samtidigt som de upplevs som komplexa att förhålla sig till för förskollärarna.

### **6.1.1. Förståelsesökande process**

Vid intervjuerna beskriver förskollärarna svåra situationer som uppkommer i vardagen. Förskollärarna beskriver hur de tolkar och försöker förstå situationen. I materialet ses gemensamt för förskollärarna att de försöker göra en tolkning och förståelse av situationerna genom en *prövning av det egna erfarenhetsförrådet*. Tolkningen av situationerna, kan liknas vid en hermeneutisk tolkningsprocess hos förskollärarna. Jag tolkar förskollärarnas tolkningsarbete som en förståelse- (och kunskaps) sökande process. För förskollärarna handlar det om att i situationen leta i sitt erfarenhetsförråd av liknande situationer för att kunna tolka och förstå situationen.

*... jag försöker vara saklig och tolka av de situationer som uppkommer ... jag känner själv hur hjärnan går på högvarv när man står mitt en situation, jag tänker; säger jag det, så händer det ...*

*... i situationen med den lilla flickan så är man inläsande, inkännande och hjälpande. Jag har jobbat mer med små barn, så jag har lättare att läsa av små barn, att både avkoda och tolka ...*

Ur materialet förmedlas att förskollärarna brottas med *dilemman som kräver snabba beslut* och att de också brottas med sin förförståelse och erfarenhetsförråd i hur de ska tolka och förstå de uppkomna situationerna. Materialet visar att förskollärarna, implicit, frågar sig: Vad säger mitt erfarenhetsförråd kring dessa situationer?

*... det här med du-får-inte-vara-med situationerna ... samtidigt vill man skydda leken om det är två barn som har kul ... och så vet man om det tredje barnet kommer in så är leken förstörd, i alla fall i den konstellationen ... man vet ju inte 100 ... man känner barnen ganska bra, man vet att leken i alla fall kommer att ändra riktning/.../ja det är jättesvårt ...*

*... vid en situation eller konflikt mellan två barn försöker jag fånga det som hänt, jag är mer passiv, men man får avväga det också, men jag väntar, tittar, kan de lösa det själva/.../funderar varför uppstod konflikten?*

Några förskollärare har reflekterat över sin egen tolkning av situationer och att *andra kollegor kan ha tolkat situationen på annat sätt*, vilket gett uppslag till diskussioner och reflektioner i arbetslaget. Förskollärarna som reflekterat över detta fenomen beskriver behovet av att man i arbetslaget kan mötas för att ta del av varandras erfarenhetsförråd.

*Beroende på utbildning, egna erfarenheter och hur mycket man sett av situationen innan och att man kan härleda var konflikten börjar... det bidrar till att man gör olika tolkningar/.../man behöver tid att prata om sånt, -så här löste jag det, hur skulle du gjort?*

Materialet visar på olika aspekter som får betydelse för förskollärarna i hur tolkningar kan göras och ges utrymme att utföras. Förskollärarnas utrymme att göra tolkningarna i situationen hindras eller förminskas genom yttre faktorer, såsom stora barngrupper och vardaglig stress. Det *stora barnantalet i grupperna* och *vardaglig stress* upplevs påverka förskollärarnas tolkning av svåra lek- och samspelssituationer.

*Vi hade det stressigt och började må dåligt i arbetslaget ... för man inte räcker till ... och någonstans noterar man att det står ett barn och söker hjälp, som visar tendenser som den inte gjort innan ...*

*... att inte hinna med som förskollärare, att verkligen se ... bakom leken, vad är det som händer?*

*... jag tror det är för många barn och för lite utrymme att ... reflektera och prata ihop oss. En önskan att vilja så mycket, och hela tiden ligga ett steg efter både i miljö, i hur den är utformad och kring de här barnen som kräver extra mycket både kring socialt samspel och språkligt ...*

*... man blir ibland väldigt låst, man går bara i samma för det är så rörigt ”... och man måste utmanas i att tänka lite nytt! ... i stressen ... så blir man så hindrad...*

### 6.1.2. Förhållningssättet och samspelesklimatets betydelse för tolkningarna

I materialet visar det sig, som tidigare tydliggjorts, att förskolläraernas tolkningar av svåra lek- och samspelesituationer liknas vid en hermeneutisk tolkningsprocess. I tolkningsprocessen prövas det egna erfarenhetsförrådet där bl.a. den vardagliga stressen och de stora barngrupperna hindrar eller förminskar tolkningsutrymmet för förskollärarna. Hur förskolläraren tolkar situationerna visar sig konkret genom förskollärarna i *handling och ord*.

I förskolläraernas tolkning av de svåra situationerna som uppkommer ses i materialet betydelsen av att inneha ett *reflekterande förhållningssätt*. Förskollärarna försöker gå in med ett inlevelsefullt sätt i situationerna.

*... oftast går jag "in i" en konflikt (mellan barn) med öppna ögon och öron och försöker kolla läget, säga: Vad är det som har hänt? Vad gör ni för något? ... jaa, leva mig in i situationen ...*

*... några barn kräver mycket på ett utagerande sätt/.../där har vi delat in i smågrupper, där försöker vi gå in som en slags ... lekhjälpare i gruppen ... vara medverkande och hjälpa barnen in i gruppen ...*

I materialet ses att förskollärarna gemensamt, mer eller mindre ser vikten av ett *positivt bemötande* av situationer som uppkommer och kring barnen i lek och samspelesvårigheter. Förskollärarna beskriver hur ett positivt bemötande stärker både det enskilda barnet och gruppen.

*... barn som blir syndabockar ... det är ju en strategi man har att inte benämna deras namn annat än i positiva situationer, för att undvika att deras namn hörs i bara negativa sammanhang ... och för barngruppen ... det lyfter alla barn med positivt bemötande och positiv bekräftelse ...*

*... jaa, att tänka på att inte säga NEJ och kanske samma namn ... det blir ju negativ bekräftelse inför alla andra ... att istället använda -stopp ... och stoppa själva situationen ...*

I materialet framkom att *samspelesklimatet* har stor betydelse för hur man tolkar och förstår svåra lek- och samspelesprocesser. Alla de deltagande förskollärarna beskriver vikten av ett positivt samspelesklimat i arbetslaget. I materialet ses att det samspelesklimat som råder på förskolan och mellan personalen samt förskollärarens förhållningssätt avspeglar sig i hur leken och samspelet fungerar i barngruppen.

*... vi hade ett "tänk" i arbetslaget som byggde på att: Det här är kul, det här är positivt och att vi uppmuntrade och tillät varandra att ha olika kompetenser, olika saker man är bra på och lyfta det ...*

*... förskolans styrka är just arbetslagen ... men också största utmaningen också ... att få det att fungera ... barnen känner direkt av stämningen i ett arbetslag ... med lite skratt och glad stämning har barnen det bra också!*

*... jaa, stämningen eller klimat, det ändras ju så lätt ... och barnen agerar ju efter det ...*

*... det kan räcka att stå i dörröppningen och känna stämningen som råder, personalens ton, det kan vara tillåtande stämning mellan personalen och barnen ... och att lyssna på varandra och att man får säga och tycka vad man vill/.../sen kommer också pressade, stressiga situationer att få till logistiken att skapa en bra lek miljö ...*

*... jag tror det mycket har med att göra hur personalen har det tillsammans ... kommer man inte överens av något slag så märker barnen det direkt ... ja det handlar om att reflektera tillsammans och utgå från samma tankar ... att man vågar säga till varandra; varför sa du så till det barnet ... varför gjorde du så ... att man försöker ha lite högt till tak, det speglas av på barngruppen ...*

Som sammanfattning av det första temaområdet *Förskollärares tolkningar av svåra lek- och samspelsituationer i handling och ord*, ses i materialet en förståelsesökande tolkningsprocess hos förskollärarna liknande en hermeneutisk tolkningsprocess. Förskollärarna har med sig sina levda erfarenheter, där deras förförståelse och erfarenhetsförråd prövas i situationerna som uppkommer. Hur förskollärarna sedan tolkar beror även på yttre påverkansfaktorer, som visar sig i handling och ord. Betydelsen av ett positivt samspelsklimat på förskolan visar sig tydligt i materialet.

## **6.2 Känslor som drivkraft till förändring**

Av materialet framkom tydligt att många känslor kommer upp för förskollärarna i arbetet med svåra lek- och samspelsprocesser. Förskollärarna beskriver olika känslor som byggs upp inför barns olika agerande. Förskollärarna menar att om barnet agerar inåt så byggs vissa känslor upp, såsom oro och frustration på ett visst sätt. Kring barn som agerar utåt beskrivs en annan frustration, med en hög stressnivå.

*... med barn som agerar utåt blir det ofta konflikter med andra barn, man är tvungen att agera. Men det här med barn som bara går ifrån och som man måste dra upp, så att säga ... och pusha på, de syns ju inte på samma sätt, försvinner väldigt lätt bort/.../man ser att hon blir ledsen lätt, hon är inte med och leker, det känns frustrerande, det gör ont i en ...*

*... de barn som agerar inåt drar sig mer tillbaka ... dom får man leta upp i mängden ... bland de 23/.../man är mer oroad på ett sätt ... men de som är utagerande ... de får ju mer tid liksom för där måste man vara på sin vakt ... så ingen skadar sig och man handlar NU, man stoppar det just nu ... men det är ett långt arbete med det också ...*

### **6.2.1. Negativa känslor och erfarenhetsförrådet räcker inte till**

Materialet visar på många känslor som byggs upp, till en negativ cirkel eller ett negativt samspelsmönster. Denna negativa cirkel eller detta mönster kan liknas vid en process som kan byggas upp under en kort tidsperiod, men också under en lång tidsperiod. Personal mår dåligt och även barngruppen påverkas. De känslor som successivt byggs upp hos förskollärarna beskrivs som frustration, oro, irritation och ofta i en blandning. Tre av förskollärarna

beskriver att tankarna och känslorna kring dessa negativa samspelsmönster upptar mycket av förskollärarnas tankeverksamhet, hur man ska bemöta sina egna känslor och de återkommande svåra situationer som uppkommer.

*... när man ser att det är barn som inte mår bra, som inte får det de ska ha, som de har rätt till ... vare sig barnet är tyst och försvinner i en massa eller om det varken är tyst eller bråkigt, utan bara får klara sig själv/.../När man märker det så känner man, nej, vi måste göra något nu ... och när det inte går tillräckligt fort, så är det också personal som mår dåligt ...*

*... jag funderar mycket på, hur jobbar vi/.../ tittar i böcker, gått tillbaka till litteratur från utbildningen/.../och vänder och vrider på situationer som uppkommit under dagen ...*

Materialet visar att när känslorna byggs upp till en negativ cirkel så finner förskollärarna stort stöd i varandra i arbetslaget, i det *kollektiva "vi-et"*. Förskollärarna beskriver sig själva i ett kollegium, i arbetslaget. Beroende på hur man mår som förskollärare är man beroende av att kunna ta hjälp av varandra i arbetslaget i arbetet med de svåra samspelsituationerna.

*... vi har ju pratat ihop oss hur vi ska agera men ... det beror på dagsformen hos en själv, om man är trött så har man inte lika stor toleransnivå ...*

*... man har ju inte alltid toppdagar, men då hoppas man att de andra två är på topp de dagar man själv inte är på topp (skratt) ...*

I materialet ses att när de negativa känslorna byggs upp, frustrationen, oron och tankarna, kommer förskollärarna till en punkt, som kan beskrivas som *ett brott*. Denna punkt, eller brott visar sig i materialet när *förskollärarnas eget erfarenhetsförråd inte räcker till*.

*... plötsligt stod vi där och ingenting fungerade, så vi satte oss ner, vad gör vi?*

*... det som fick det att braka ihop var när vi insåg att vi glömmet alla andra barn...*

Vid denna punkt, detta brott, visar materialet att förskollärarna ser det kollektiva "vi-et" i arbetslaget som det viktigaste forumet för att få syn på mönstret i leken och i samspelet. Forumet består i att reflektera tillsammans med sina kollegor, informellt eller formellt på den gemensamma planeringstiden över hur man ska gå vidare i hanteringen av svårigheterna i arbetet. Materialet visar även här genomgående att förskollärarna räcker inte den individuella tolkningen till för att tolka situationerna som uppkommer. Förskollärarna vänder sig då till det kollektiva "vi-et", då det krävs att alla i arbetslaget är involverade och får syn på mönstret för samspelet.

*... vi tar vara på varje sekund, på gården ... - Kom, jag har några tankar jag måste bolla med er ... om det är något vi kan gå vidare med ...*

*... i flykten, man kan be varandra att observera och kika lite extra på det och det barnet i dom och dom situationerna så kan vi prata om det på planeringen ... helt informella observationer, sen samlar man allas bedömningar ...*

*... att alla är uppmärksamma på det, att det inte är tillfälligheter/.../som pekar åt fel riktning ...*

Som sammanfattning av det andra temaområdet *känslor som drivkraft till förändring*, så ses i materialet att hos förskollärarna byggs negativa känslor successivt upp, fram till en punkt, ett brott, där det visar sig att erfarenhetsförrådet inte längre räcker till och en förändring är nödvändig kring den negativa lek- och samspelsprocessen. Förskollärarna upplever att den individuella tolkningen inte räcker till varpå det kollektiva ”vi-et”, arbetslaget fungerar som främsta och viktigaste forum för förskollärarna för lärande. Dessa beskrivna negativa känslor fungerar för förskollärarna som drivkraft till förändring.

## **6.3 Mot nya redskap**

I och med att ett brott sker, så framgår vid tolkningen av materialet att ett nytt spår visar sig för förskollärarna - *ett spår mot nya redskap*. Detta spår mot kan av materialet att döma symbolisera *förskollärarnas lärandeprocess* mot ett annat sätt att tolka, förstå och hantera de svåra lek- och samspelsprocesserna.

### **6.3.1 Kollektiva forum**

Kring förskollärarnas eget lärande, visar materialet att förskollärarna inte ser lärandeprocessen som individuell, utan att lärandet sker i det *kollektiva ”vi-et”*, i arbetslaget.

Som redovisats tidigare är förskollärarna i samband med brottet i behov av ett forum där de kan mötas för reflektion, formellt eller informellt. Detta forum är av betydelse för förskollärarnas lärandeprocess. I forumen kan förskollärarna ta del av varandras erfarenheter, varandras erfarenhetsförråd. Detta gör att förskollärarnas erfarenhetsförråd och det *erfarenhetsbaserade lärandet* är en viktig del i förskollärarnas lärandeprocess att tänka nytt kring den svåra lek- och samspelsprocessen. I materialet ses att dessa erfarenheter har byggts upp under åren genom upplevelser, litteratur, samt i samspel och reflektion med andra kollegor.

*... som nyexad tittar man vad de andra gör i arbetslaget, man försöker lägga i sin egen bank och man läser litteratur och lägger allteftersom på minnet ...*

I materialet visar det sig att vid sådana brott är *stödinsatser utifrån*, t.ex. från specialpedagoger, viktiga delar i förskollärarnas lärandeprocess, att se nya möjligheter, att tänka nytt. Även förskolepsykologer stöttar och bekräftar förskollärarna i deras arbete.

*... jag bollar med mina närmaste kollegor och med specialpedagogen ... för att vända och vrida tillsammans med ... och för att få någon utifrån att som frågar, varför gör ni så här?*

*... ibland kan det ta längre tid, med bollande med personer utifrån för att göra upp strategier/.../men det genererade mycket för oss, för barnet och för verksamheten att få stödinsats utifrån, för jag tror man lätt går i gammalt tänk ...*

Ur materialet kan utläsas att det genererar mer för en lärandeprocess om alla i arbetslaget gemensamt går på kurser eller deltar i andra kompetenshöjande insatser. Både deras eget

lärande och det kollektiva lärandet och därigenom för hela verksamheten gynnas av en gemensam lärandeprocess. Jag tolkar det som om förskollärarna upplever att det skapar möjligheter för gemensamma reflektioner i arbetslaget.

*... när man varit på föreläsning, hela arbetslaget, då händer det någonting ... det är svårt att gå själv på kurs och förankra det hos alla ... utbildningar man går tillsammans eller litteratur man läst tillsammans och sen diskuterar, det är utvecklande, tycker jag ...*

### **6.3.2 Anpassningar av förhållningssätt och miljö**

I materialet ses att ingen av förskollärarna har talat om exkluderande processer. Istället har förskollärarna talat om inkluderande processer, kring hur man som förskollärare kan anpassa sitt eget förhållningssätt och även miljön utefter varje barns behov. Dessa *anpassningar* fungerar för förskollärarna som *redskap för samspel och för förändring* mot ett annat sätt att tolka, förstå och hantera de svåra lek- och samspelsprocesserna. Jag tolkar det som att förskollärarna härigenom menar sig inneha ett relationellt perspektiv i sina specialpedagogiska insatser kring svåra lek- och samspelsprocesser.

Förskollärarna betonar insatsen att *anpassa sitt förhållningssätt* som av betydelse för hur man kan bryta negativa lek- och samspelsmönster eller processer.

*... oftast har insatserna riktats mot barnet, alltså att det ... i miljön kan det vara rum man ställer i ordning efter behov, men annars är det ju att man försöker ändra, dels på förhållningssätt, alltså strategier runt förhållningssättet och då riktas det ju till mig och till de andra i personalen, men det är ju så att ändrar jag mitt förhållningssätt så ändras det ju för alla barn ...*

*... jag kan känna ibland att man löst en konflikt som inte känns så bra medan det andra gånger känns bra ... jag tror det är tiden, om man har tiden att ta i situationen, men det är viktiga situationer ... det är viktigt att man tillsammans i arbetslaget pratar om orden man säger till barnen/.../hur man pratar och bemöter barn att man inte bara bemöter barnen med en negativitet och istället pratar om hur man gör istället ...*

I intervjuerna uttrycker förskollärarna ibland i direkt språk/tal, att man riktat insatserna mot enskilda barn. Tanken har varit att utgå från det enskilda barnets behov, genom att rikta insatserna kring det enskilda barnet, mot miljön. Exempel på sådana Anpassningar är t.ex. i konstellationer av grupper.

*... vi har ett barn i fokus ... utgått från det barnet vad han behöver och sett över konstellationerna i grupperna ...*

*... inspirerande material där barnen själva kan välja vad de vill göra och där de kan välja det i olika konstellationer och att det är aktiviteten som styr, inte vi/.../utifrån intresse och vi som förskollärare ska fungera som inspiratörer, se till att det finns material som är lockande/.../skapa miljöer för samspel och material för samspel/.../vi upplevde att det blev mycket konflikter kring de färdiga materialen och leksakerna, som bilarna och dinosaurierna ...*

*... och lugn och ro och att bli så trygg i sig själv att man kan välja aktivitet efter intresse ...*

I materialet har ytterligare ett redskap för samspel visat sig ha betydelse för tre av förskollärarna. Det är en tavla som används bl.a. i samlngen, där rum eller lekar är tydliggjorda med text och bild för barnen att välja mellan, ett redskap för lek och konstellationer i olika grupper. Barnen får sätta in sitt namn, vid det rum de önskar leka. Via en stoppskylt kan förskollärarna styra upp konstellationer så de blir väl avvägda och fördelaktiga utifrån barnens behov, samt med syftet att barnen ges möjlighet att prova olika konstellationer.

*... vi gjorde det ett tag ... att vi hade en pensel, en kloss och en pusselbit ... och efter samlngen hade vi val: Vad vill ni välja? ... och så fick man lägga sitt namn där man ville vara. I början fick vi styra lite mer och ibland fick vi säga att nu är det fullt ... för man vet att vissa konstellationer ... så visst man är ju där och styr ändå ... men ibland behövs hjälp och stöttning ...*

*... men på förmiddagen när vi har den väljatavlan finns det olika rum där de får välja och vi kan styra det lite med stoppskylt, hur många det kan vara och när man ser att, det här kommer inte att gå ... men på eftermiddagarna då har vi satt ihop grupperna för vissa barn bara dras till samma rum och alltid väljer att de vill vara i målarrummet till exempel ... att göra andra saker och ingå i andra konstellationer som de kanske inte skulle kommit på annars ... alla barnen egentligen, leker bättre idag med varandra ... sen vi började med detta...*

Ur materialet ses betydelsen av *konkreta redskap* i förskollärarnas lärandeprocess att tänka nytt för att komma ur en negativ samspelesprocess. Dessa konkreta redskap är för förskollärarna att ständigt utveckla och anpassa efter varje barns och barngrupps olikheter. Jag tolkar att dessa redskap är som ett synliggörande av förskollärarnas lärandeprocess i hur man kan anpassa och tänka nytt i svåra lek- och samspelssituationer. Redskapen är bl.a. ord, bild och tecken som stöd, visuellt tydliggörande av dagen, sociala berättelser, seriesamtal, STOPP och trafikljus.

*... visuellt stöd, det kan tydliggöra dagen, både för dem som har det rörigt och för dem som har problem kring språket ... ja, för alla på förskolan ... hur ser strukturen ut på dagen, vad ska vi göra nu, vad händer om en stund ... det har varit en lärandeprocess att se denna fördel det kan innebära för barnen med stöd av bilder ...*

*... vi använder ju STOPP här också ... om jag ser att smockan hänger i luften så STOPP! Detta jobbar vi med barnen också ... STOPP den är upptagen, den är inte ledig ... men STOPP är ett sånt ord vi försöker jobba in. Vi använder det till barnen, slå inte tillbaka utan säg STOPP!*

*... till flera av barnen har vi använt oss av ett rödljus som symboliserar STOPP med gult och grönt ljus. Det är viktigt att både vi och barnen kan säga rött ljus eller STOPP och så kan vi lugna ner oss och prata när det är gult ljus ...*

*... vi ritar ... vad som hänt, så hon förstår ännu bättre vad som hänt och som tydliggör hela situationen för henne ...*



*... vi använder oss mycket av bilder och tecken som stöd, och det hjälper alla barnen i samspelet med varandra ... inte bara barnen som har någon svårighet ... mycket är tydliggjort med bilder hos oss vilket gör det lättare och tydligare för alla barn, veckodag med färger, och tydliggörande med bilder över dagen ...*

I materialet ses att under själva intervjun eller samtalssituationen gjorde tre av förskollärarna en reflektion kring deras egen lärandeprocess i förståelsen, tolkningen och för hur man sedan handlar i svåra lek- och samspelssituationer. Jag tolkar det som att förskollärarna har genomgått en *förskjutning av specialpedagogiskt perspektiv*. Följande citat från intervjuerna vill visa på förskollärarnas förskjutning av perspektiv.

*Jag tror det var mer svart eller vitt i början när man jobbade. Nu finns liksom gråzoner åt olika håll. Från början kanske man löste situationer så eller så. Men nu kanske man löser den så, så, så kanske så ... beroende på att man väger in fler faktorer. Det kanske var lättare förr... man upplever ju situationerna på annat sätt nu ... man ser barnen i ett helhetsperspektiv, ur olika perspektiv ...*

*... detta är ju bra också ... att lägga ord på sina tankar, ja ... jag är nog inte lika snabb numera på att gå in i situationer och döma ... förut kunde jag gå fram och gripa in/.../man kan säga att jag gått från det sättet att handla till att mer titta och fundera; vad hände, varför uppstod konflikten, kan de lösa det själva?*

*... i konflikter och så ... tidigare var det mycket mer att jag gick in och ... trodde mig i alla fall veta vad som hänt, som idag jag förstår att jag inte ... utan att det var mer som att jag kom och råddade i ordning, man gav goda råd till barnen ... jag använde mig nog mer av min lärarroll i samspelet, vid konflikter ...*

*... förut så kanske man sa ... man kanske lade det mera på barnet, men det måste man ju se tillbaka på vad som hände, det är ju inte säkert att det var han som startade eller hon ... så att man får försöka gå in, att liksom försöka se bakgrunden ordentligt innan jag säger något till någon, eller agerar, för det är ju ändå ... båda har ju del i det [i konflikten] ...*

På spåret mot nya redskap tolkar jag det som att kollektiva forum är det mest värdefulla forumet för förskollärarna i deras lärandeprocess. Förskollärarnas anpassningar av sig själv med sitt förhållningssätt samt anpassningar i miljön ses som framgångsrika arbetssätt för förskollärarna mot ett förebyggande arbete. De konkreta redskapen fungerar som hjälp för förskollärarna att bryta negativa samspelsmönster. Anpassningarna av de konkreta redskapen synliggör en lärandeprocess i hur man kan handla på ett nytt sätt i de svåra situationerna. Min tolkning är att förskollärarna lärt nytt genom de kollektiva forumen och genom de anpassade redskapen som ändrat deras arbete och tankemönster.

### **6.3.3 Förebyggande arbete**

I materialet ses vikten av *specialpedagogiskt stöd* i förskolan kring dessa svåra lek- och samspelssituationer. Stödet kan bestå via handledning av specialpedagog i resursteam, konsultation av förskolepsykolog i förebyggande syfte för att undanröja hinder för lek- och samspel i förskolans vardag.

*... resursenheten är oftast inkallad som stöd, helst skulle jag vilja ha kontinuerlig handledning, en typ fortbildning som gjorde att det blev en sorts kompetenshöjning för alla, från någon utomstående/.../man är ju utelämnad, ja, barnen är utelämnade till vårat ... hur vår insats blir och hur vår dag är och vår kompetens ...*

Ur materialet tolkar jag att det specialpedagogiska stödet med en specialpedagog inte finns tillgänglig för förskollärarna så ofta och kontinuerligt som de skulle vilja eller är i behov utav. Min tolkning är att förskollärarna känner sig lite utelämnade och utan "bollplank", som flera av förskollärarna kallade fenomenet.

*... att kanske en gång i månaden ... som kom och pratade och där vi tillsammans kan sitta och reflektera och utveckla våra tankar och få feedback på vad vi egentligen håller på med ... beroende på hur personalen ser ut och vilka typ av barn man har så skulle jag också vilja ... ja, som ett bollplank och att den personen känner oss och barngruppen ...*

I materialet ses förskollärarnas tankar kring behovet av *extraresurser* i förskolan i syfte att göra förutsättningarna för lek och samspel så goda som möjligt. Med extra resurs menar förskollärarna dels en till vuxen som vid vissa tillfällen kring lek- och samspelssituationer kan fungera som "hjälpjag" och som en "tolkare" av sociala koder och leksignaler kring vissa barn. Ur materialet kan också utläsas att förskollärarna såg en extravuxen i arbetslagen som en extraresurs som gav ökad möjlighet att dela in barngruppen i smågrupper och anpassa dessa utefter konstellationer som är fungerande samt antal barn i grupperna som är fungerande.

*... vi har delat in i grupper hela tiden ... vi finns med som en lekhjälpare i gruppen ... att vara en extra röst ... och försöka vara där före ... när det börjar närma sig provokationer, som kan sluta med ...*

Kompisteman, "en-bra-kompis"-samtal och gruppsamtal om konflikter och känslor är återkommande i materialet. Förskollärarna använder dessa redskap i förebyggande arbete.

*... att jobba med känslor och kring ett kompistema var passande för den gruppen för att förbättra det här ... klimatet ... som inte kändes bra ...*

I materialet beskriver några av förskollärarna på gemensamt sätt, arbetslagets arbete, när det kollektiva "vi-et" tagit sig genom en lärandeprocess och fått leken och samspelet i barngruppen att fungera. De berörda förskollärarna beskriver känslan som en god känsla. Arbetet flyter på och arbetslaget reflekterar kontinuerligt kring fördelaktiga gruppkonstellationer i barngruppen. I dessa situationer upplever förskollärarna att man i arbetslaget uppnått ett bra samspekl klimat som speglar av sig i samspelet i barngruppen.

*... ja sen gäller det att hålla fast vid strategier som fungerar, men hela tiden utefter barngruppen utvärdera och se ... är det något man måste ändra i gruppindelningarna, utvärdera och se efter konstellationer som fungerar ...*

*... ja, nu tycker jag att vi kommit till att vi ser till alla grupper ... att alla barn och grupper har inspiration och utmaning [i leken] ...*

*... att vi skapat miljöer för samspel och material för samspel och lugn och ro att bli trygg i sig själv, att man kan välja aktivitet (på väljatavlan) efter intresse ... ja, att jag kan välja målning fastän min kompis inte väljer det ... att bli trygg med alla i gruppen ...*

Avslutningsvis ses genomgående i materialet, förskollärarnas medvetenhet om förskolans viktiga sociala uppdrag. Då avses förskolans uppdrag utifrån läroplanen för förskolan (Lpfö, 98) kring lek och samspel. Min tolkning är att förskollärarna är hjälpta av sin s.k. ”uppdragsmedvetenhet”, dvs. medvetenheten om förskollärarens uppdrag enligt förskolans läroplan, att själva eller tillsammans i det kollektiva ”vi-et” med en specialpedagog som professionell samtalsledare, uppnå ett förebyggande arbete i förskolan kring det så viktiga medvetna bruket av leken.

*(erfarenhet från fritids)... vi var rörande överens om att skapande och leken var viktiga delar, vi lekte fram allt, och så måste det vara även i skolan, att leken och samspelen lyfts fram ... för just lek och samspel är kärnan, tycker jag ... det är ju själva grunden till skolans lärande ...*

*... om jag tänker tillbaka så ... det här med social kompetens, den kommer man långt med ... en otroligt viktig uppgift vi har ... det gäller att vi förvaltar den också ...*

## **6.4 Sammanfattning av resultat**

Det som genomgående varit tydligt i materialet är att förskollärarna i sitt arbetslag upplevs som kollegium, som ett kollegialt vi. I de svåra lek- och samspelssituationerna ses förskollärarnas tolkning och försök till förståelse som en förståelsesökande process hos förskollärarna med ett prövande av deras erfarenhetsförråd. Förskollärarnas tolkningar visar sig i handling och ord, med en betydelse av ett reflekterade förhållningssätt, positivt bemötande och ett gott samspelssklimat.

I och med att ett negativt samspelsmönster byggs upp, byggs successivt negativa känslor upp hos förskollärarna. Dessa negativa känslor som byggs upp ses i materialet fungera som drivkraft till förändring. Vid en punkt, ett brott ser sig förskollärarna om, tillsammans i det kollektiva ”vi-et”, i arbetslaget, efter nya redskap för att bryta den negativa samspelsprocessen. Dessa nya redskap ses i materialet främst som en anpassning, med förskolläraren själv och miljön som redskap.

Slutligen ses i materialet på det förebyggande arbetet i förskolan. Förskollärarna upplever en extraresurs som en möjlighet att göra förutsättningarna så goda som möjligt kring leken och samspelen, genom t.ex. gruppindelningar i olika konstellationer. Förskollärarna efterfrågar främst specialpedagogiskt stöd genom specialpedagogens kompetens för att undanröja hinder och fungera som arbetslagets ”bollplank” i pedagogiska diskussioner och reflektioner.

## **6.5 Resultatet kopplat till horisontbegreppen**

Som jag tidigare redogjort och då ”översatt” till denna studie, så har varje erfarenhet sina egna horisonter och att varje förskollärare erfar världen utifrån dessa egna horisonter. Förskollärarnas horisonter utvecklas också till de erfarenheter som förskolläraren gör. I Berndtssons (2001) resultat från sin avhandling och resonemangen kring begreppen

möjlighets- och handlingshorisont ses en parallell till de deltagande förskolläraarnas egen lärandeprocess. Horisontbegreppet beskrivs, vilket tidigare nämnts i avsnittet 4.1.3, som en metafor för lärande. Från lärandeprocessen som beskrivs av deltagarna i Berndtssons avhandling kan paralleller dras till förskolläraarnas lärandeprocess i denna studie. Horisontbegreppet utgör en grund för att försöka förstå förskolläraarnas tolkningar och försök till förståelse av de svåra lek- och samspelsituationerna i deras vardag och hur förskollärarna sen ska försöka komma vidare till att kunna tolka, förstå och handla på ett annat sätt.

För deltagarna med synnedsättning i Berndtssons (2001) studie ses deras position med fastlåsta föreställningar kring sig själva, vad de inte klarar av eller klarar av, med sin nyförvärvade synskada. I mötet med andra synskadade skapar de en ny horisont, en utökad horisont eller gräns för vad som är möjligt. Paralleller kan dras med förskollärarna i deras tolkningar och försök till förståelse för de svåra lek- och samspelsprocesserna. Förskollärarna känner sig fastlåsta i sin position eller att det egna erfarenhetsförrådet inte räcker till. I det kollektiva "vi-et" kan förskollärarna gemensamt reflektera och ta del av varandras erfarenhetsförråd. Detta utökar gränser för vad som är möjligt och en möjlighetshorisont öppnar sig för förskollärarna.

Handlingshorisonten beskrivs inte som en horisont för möjligt handlade utan som en horisont för att man har börjat sitt handlande. Berndtsson (2001) beskriver, såsom jag tidigare beskrivit, en lärandeprocess mot nya handlingar och ökad kompetens. För förskollärarna ses en parallell till att förskollärarna efter brottet, i ett gemensamt forum, ser mot nya redskap. I dessa innefattas ett reflekterat förhållningssätt och konkreta redskap för samspel för att komma vidare mot ökad kompetens. Mot en ökad kompetens tolkar jag som att kunna arbeta förebyggande kring de svåra lek- och samspelsituationerna främst med hjälp av en specialpedagog.

## **7. Diskussion**

I denna diskussionsdel knyts forskningsuppsatsen samman. Kapitlet börjar med en metodologisk reflektion kring forskningsprocessens delar, där jag också reflekterar kring livsvärldsfenomenologin som teoretisk grund. Därefter kommer diskussionsavsnittet där jag lyfter fram delar ur kapitlet tidigare forskning, syfte, frågeställningar och resultat som visat sig mest intressanta.

### **7.1 Metodologiska reflektioner**

I ett tidigt skede i forskningsprocessen har livsvärlden som grund bedömts som ett naturligt val av forskningsansats då syftet har varit att ta del av andra människors levda erfarenheter, men också för att livsvärlden ger en väl utvecklad teoretisk grund för forskning. Att genomföra en studie med livsvärlden som grund innebär en utmaning, men också likväl en frihet. Friheten i den metodologiska kreativiteten passar mig som forskare alldeles utmärkt, men kan på grund av avsaknad av "mall" också skapa en osäkerhet kring processen.

Genom forskningsprocessen har en del reflektioner uppstått kring metoden och själva genomförandet. Följande citat upplever jag ringa in mina reflektioner och även små frågetecken i processen:

I livsvärldsforskning bemödar man sig om att få grepp om människors erfarenheter i en värld. Det handlar om att låta sakerna komma till tals på sina egna villkor. En vändning mot sakerna i denna studie innebär en vändning mot de människor som har den erfarenhet som efterfrågas (Berndtsson, 2001, s. 93).

För att få grepp om förskollärarnas levda erfarenheter i deras livsvärld kändes deltagande observationer och intervjuer som givna metoder. Med den begränsade tid som fanns för studien och omfattningen av de deltagande observationerna, vet jag inte om jag fått grepp om förskollärarnas livsvärld. Jag vill snarare mena att jag fått en inblick i förskollärarnas livsvärld. Det reflexiva inslaget och förhållningssättet kring intervjuerna, tillsammans med temaområdena som stöd upplever jag har medverkat till att visa den livsvärldsliga öppenheten och följsamheten mot de deltagande förskollärarna.

Kring urvalet har jag i efterhand haft några funderingar. Som ovan beskrivits innebär en vändning mot sakerna, en vändning mot den som innehar just den efterfrågade erfarenheten. I denna studie innebär det en vändning mot de förskollärare som har erfarenhet kring svåra lek- och samspelsituationer. Via rektorerna och specialpedagogerna var dessa erfarenheter urvalskriterier för deltagande. Hur hade resultatet visat sig om jag inte hade haft de kriterierna för urval? Resultatet visar ett rätt så gemensamt ”spår” för förskollärarna i deras väg till lärande i arbetet kring svåra lek- och samspelsprocesser. Varför har förskollärarna genomgående rätt så lika levda erfarenheter? Är dessa förskollärare utvalda av rektorerna och specialpedagogerna för att de redan har ett reflekterande förhållningssätt till lek och samspelsprocesser? I efterhand kan jag i detta se en eventuell brist i studien. Det hade mot denna bakgrund varit intressant att genomföra studien på nytt, med samma metod men med ett annat urval, t.ex. systematiskt urval, där förskollärare väljs ut ifrån en lista med en viss systematik.

Hermeneutiken som verktyg för tolkning och analys av det insamlade materialet har varit en spännande utmaning. Avsaknad av ”mall” hur man metodologiskt ska gå tillväga kan kännas som en osäkerhetsfaktor, som jag inledningsvis i detta kapitel beskrev kring livsvärldsfenomenologin. Dock upplever jag att i den hermeneutiska processen har jag haft möjligheter att reflektera över, ifrågasätta min egen förförståelse och försöka lägga märke till hur detta styr mina tolkningar kring svåra lek- och samspelsprocesser i förskolan. Ödman (1998) beskriver detta fenomen som att ”hermeneutiken har också lärt mig att ifrågasätta min egen förförståelse och försöka genomskåda hur denna styr mina tolkningar/.../dvs. en medvetenhet om att min förståelse är betingad av min förhistoria” (s. 40).

En sista reflektion är kring de tolkningar jag gjort ur det empiriska materialet. Gustavsson (2004) menar att ”en hermeneutisk forskares tolkningar kan svårligen göras om av en annan forskare” (s. 13) och samma resultat kan inte utläsas beroende på allas olika förförståelse. Intressant vore om en annan person med sin förförståelse tagit del av samma empiriska material för tolkning och analys

I följande diskussionsdel har jag valt att lyfta fram och diskutera de resultat jag funnit mest intressanta. Tyngdpunkten är lagd på förskollärarens val av specialpedagogiskt perspektiv, samspelsklimatets betydelse och den kollektivitet som ses i materialet som jag kallat det kollektiva ”vi-et” samt betydelsen av reflektion. Sist diskuteras specialpedagogens roll och de specialpedagogiska implikationer denna studie ger.

## 7.2 Förskollärares tolkningar av lek- och samspelssituationer i handling och ord

I en slutsats av det insamlade materialet och den tidigare forskningen ses att hur förskollärarna tolkar, försök till förståelse, handling och ord hör nära samman. I samtalen talade förskollärarna omkring detta i ett och samma sammanhang. I resultatdelens första del sammanfattades detta under rubriken *förskollärares tolkningar av lek- och samspelesituationer i handling och ord*. Även här i diskussionsdelen finner jag denna rubrik användbar.

Ett av syftena med denna studie gäller hur förskollärarna tolkar och försöker förstå de svåra lek- och samspelssituationerna. Ett sammanfattande resultat om hur förskollärarna tolkar och försöker förstå kan, som i resultatdelen klargjordes, liknas vid en hermeneutisk tolkningsprocess av förskollärarna där den förståelsesökande processen i situationen är central. I samtalen kunde förskollärarna med lätthet berätta och delge levda erfarenheter kring svåra lek- och samspelssituationer i förskolan. De är inte ovanliga men komplexa, vilket denna studie och tidigare forskning (McLean, 1991, Bygdeson-Larsson, 2010) påvisar. När vi i samtalet kom till temaområdet ”tolkning och förståelse av situationen”, upplevde jag förskollärarnas svårighet att beskriva och sätta ord på sina tolkningar och försök till förståelse av de svåra situationer som uppkommer. Vi fick under samtalet komma tillbaka till situationerna, tolkningarna och försöken till förståelse ett par gånger, för att komma fram till hur man egentligen tolkar och försöker förstå situationerna. Min reflektion och tolkning av detta fenomen är att förskollärarna i sin komplexa, stressiga vardag som består av en strid ström med händelser och situationer som kräver snabba beslut, så hinner man inte med en djupare reflektion över HUR man tolkar en situation. Det kan också vara så att förskollärarna inte har en vana och inte heller ges forum för att sätta ord på hur man tolkar och förstår svåra situationer. Min tolkning av resultatet är att förskollärarna således innehar ”tyst” kunskap som i avsaknad av vana att reflektera eller brist på forum skapar, som McLean (1991) beskriver det, ”en professionell isolering”.

Vad som upplevs som en basal bakgrund i denna förståelsesökande process i situationen är förskollärares val av specialpedagogiskt perspektiv. Tidigare forskning visar att vad som är urskiljande för vilket specialpedagogiskt perspektiv man väljer att anta, är vad man betraktar som problematiskt (Nilholm, 2007). Blir barnet själv bärare av problemet eller ses problemet i förskolans hantering av barns olikheter eller som i denna studie i hanteringen av de svåra samspelssituationerna? Det sammanfattade resultatet i denna studie ses som att de deltagande förskollärarna ser barnet i ett helhetsperspektiv, där olika faktorer tas hänsyn till, såsom hemförhållanden, närliggande händelser, individrelaterade faktorer och andra faktorer som påverkar barnet och dess tillvaro. Förskolan har ju med sin nära kontakt med föräldrar en mer gynnsam förutsättning än skolan att ha en helhetssyn på barnet då förskollärarna träffar barnets föräldrar dagligen vid hämtning och lämning i tamburen och ett nära samarbete gynnas således. Styrdokumentet ger också olika förutsättningar. Läroplanen för förskolan (Lpfö, 98) lägger stor vikt vid det nära samarbetet med föräldrar generellt och specifikt när det gäller barnen i behov av särskilt stöd.

Förskollärarnas tolkningar i handlingar och ord kan i denna studies resultat sammanfattas i betydelsen av ett reflekterat val av specialpedagogiskt perspektiv med ett (i handling och ord) reflekterat förhållningssätt och positivt bemötande, vilket i studiens resultat visat sig vara avgörande för hur man tolkar och förstår en svår situation. Resultatet i denna studie tangerar McLeans (1991) resultat då hon ställde sig undrande inför varför vissa samspel mellan förskollärare-barn verkade innehållslösa och tomma medan andra var livfulla och äkta?

McLean menade att det handlade om närvaron i samspelet med barnet, vilket Bygdeson-Larsson (2010) också hade som främsta fynd i förstudien till sin avhandling. Där visade det sig att för förskolläraren handlar det om att försöka sätta sig in i och tolka barnets perspektiv i de svåra lek- och samspelssituationerna med ett inlevelsefullt förhållningssätt. Beskrivningen av det inlevelsefulla förhållningssättet (Bygdeson-Larsson) har visat sig även i denna studies material som det mest betydelsefulla sättet att försöka tolka och handla i situationen. Förskollärarna beskriver att de närmar sig och ”går in” i situationerna på ett inlevelsefullt sätt, ”... försöker leva mig in i situationen ...” som en förskollärare uttryckte det. Att det inlevelsefulla förhållningssättet och det positiva bemötandet genererar ett positivt samspelsmönster på förskoleavdelningen visar både tidigare forskning och resultatet i denna studie.

Nilholm (2007) frågar sig om en handling uttrycker någon form av perspektiv? Nilholm hävdar att perspektiv inte är något mentalt fenomen utan att handling uttrycker ett val av perspektiv. Förskollärarnas inlevelsefulla förhållningssätt och det positiva bemötandet av svåra situationer upplever jag bekräftar Nilholms tes att en handling uttrycker en form av perspektiv. Med tanke på ovanstående diskussion så för Nilholm (2005) i sin artikel en intressant diskussion utifrån val av specialpedagogiskt perspektiv. Nilholm menar att reflektion kring vad perspektiven står för, är viktig för förskollärarna för att skapa en perspektivmedvetenhet ute i verksamheterna. Min sammanfattande tolkning av materialet är att förskollärarna har ett stort behov av att finna forum för reflektion i hur man kan tolka och förstå svåra lek- och samspelssituationer. Jag tolkar det som att deltagande förskollärarna är ”personal i behov av stöd” (Guvå, 1998, s. 251). Guvå bekräftar känslan att arbetet kring de svåra samspelesprocesserna upplevs som mödosamt arbete där den involverade personalen behöver stöd, i första hand genom hjälp att stärka ”den pedagogiska grundrelation som verksamheten bygger på” (s. 251), genom reflektion.

### **7.3 Reflektion i det kollektiva ”vi-et”**

En sammanfattande slutsats av den tidigare forskningen och denna studies resultat kring förskollärarnas eget lärande kring svåra lek- och samspelssituationer, sammanfattas under rubriken *reflektion i det kollektiva ”vi-et”*.

I den tidigare forskningen och i det insamlade materialet ses förskollärarens förmåga att tolka och förstå de svåra situationerna som betydelsefull för att förebygga att negativa samspelsmönster byggs upp. Jag tolkar materialet som att förskollärare under kortare eller längre tid kan fastna i vanor där man upprepar sitt tolkande av situationer, varpå negativa samspelesprocesser kan uppstå. Negativa känslor byggs successivt upp tills att förskolläraren slutligen märker att erfarenhetsförrådet inte räcker till för att tolka och förstå de svåra situationerna. Upprepningen av tolkandet, att man inte utmanar och prövar sitt erfarenhetsförråd, upplever jag, och ses även i denna studie, kan bero på bl.a. yttre påverkansfaktorer såsom stora barngrupper och vardaglig stress. Med tanke på förskollärarnas vanemässiga tolkande, diskuteras i Berndtsson (2005) kring Merleau-Pontys distinktioner av olika nivåer på vår kropp, en *vane-kropp* och en *nu-kropp*. Vane-kroppen i denna studie skulle kunna beskrivas som förskolläraren som fortsätter att genomföra sina vanemässiga tolkningar av situationer tills denne engagerar sig i och lär sig nya sätt att tolka och förstå de svåra situationerna, dvs. då är det nu-kroppen som träder in. Det vanemässiga tolkandet fortsätter tills världen talar om för förskolläraren det hinder som den vanemässiga tolkningen innebär. Detta tolkar jag kan översättas till denna studies resultat att de negativa känslorna byggs upp och erfarenhetsförrådet inte räcker till, vilket visar sig i en punkt, ett brott, där förskolläraren

börjar se sig om efter nya redskap i sin livsvärld. Detta fenomen, brottet, är punkten för nytt lärande hos förskolläraren. Berndtsson menar att de nya aktiviteterna, i denna studie förskollärarnas nya sätt eller nya redskap att tolka och förstå situationerna, ”kan dock så småningom inlemmas i den kroppsliga aktiviteten och bli en vana (vane-kropp)” (s. 87). Jag tolkar det som att på så sätt sker ett ständigt lärande för förskollärarna där erfarenhetsförrådet fylls på och förförståelsen omformas kring svåra lek- och samspelsprocesser.

Hur förskolläraren organiserar den specialpedagogiska verksamheten i förskolan, alltså möter alla barns olikheter och behov med ett reflekterat förhållningssätt och engagemang, kräver tid för reflektion. Just tiden och möjligheten till reflektion enskilt och gemensamt, med handledare är något som fattas i förskolan i dag, visar den forskning som tagits del av. Därigenom behålls och upplevs förskollärarnas kunskaper och förråd av erfarenheter som tysta kunskaper som jag i tidigare avsnitt konstaterade. Vedfelt i Sandberg och Norling (2009) beskriver att den tysta kunskapen är knuten till den enskilda personen och ”är förknippat med den enskilda personens uppfattningar och erfarenheter” (s. 43). I materialet ses förskollärarnas begränsade tid och samtidigt stora behov av utrymme för reflektion. Flera av förskollärarna berättade att de tar tillvara på alla tillfällen som ges, såsom på gården. En förskollärare beskrev själva intervjusituationen vid insamlandet av empirin som en värdefull tid för reflektion, kring sin praktik. Under samtalet sade hon ”... det här är ju också bra, att sätta ord på det jag gör ...”. Det stora behovet av reflektion visade sig också då förskollärarna under samtalets gång, reflekterade över sin egen lärandeprocess i hur man förstår, möter och hanterar de svåra samspelsprocesserna. Jag tolkar det som att det omedvetet startade en reflektions- och lärandeprocess hos förskolläraren. Betydelsen av att sätta ord på sina handlingar upplever jag är en viktig process för att tänka nytt och arbeta mot ett annat sätt att tolka, förstå och hantera de svåra lek- och samspelsprocesserna.

Sandberg och Norling (2009) säger att förskollärare utvecklar sin egen profession genom att arbetslaget reflekterar över sin praktik och pedagogiska verksamhet för att kunna förena praktik och teori. Författarna beskriver reflektionsprocessen som ett viktigt verktyg i förskollärarnas lärandeprocess att tänka nytt kring svårigheter. ”Det är när personalen behöver förstå och hantera ett problem eller en situation som en reflektionsprocess startar vilket betyder att reflektionen blir ett verktyg i lärandeprocessen” (s. 51). Sammanfattningsvis i resultatet ses att de deltagande förskollärarna, individuellt och gemensamt lägger mycket kraft på reflektioner kring fenomenet svåra lek- och samspelsituationer. Men vilken form av reflektion genererar mest, och i vilket forum, för att bryta den negativa samspelsprocess som uppstått?

Jag tolkar det som om reflektion, både enskild men främst gemensam, är ett viktigt redskap för förskollärarna. Ett av denna studies mest framträdande resultat är att förskollärarna ser sitt eget lärande som kollektivt. Min tolkning är att genom att förskollärarna ser sig som ett kollektivt ”vi” så sker det optimala lärandet i en gemensam reflektionsprocess. För att knyta an till Bygdeson-Larssons (2010) avhandling så kommer hennes utvecklande av PPR (Pedagogisk processreflektion) fram i tanken. För att utveckla leken och samspelet i förskolan har de deltagande arbetslagen tagit vara på varandras erfarenheter med hjälp av en slags handledare. Det har visat sig, enligt studiens resultat, vara en god modell att använda sig av. McLean (1991) belyser ett perspektiv på förskollärares lärande kring svåra lek- och samspelsprocesser som inte framkommit i denna studies sammanfattade resultat. McLean talar om att lärandeprocessen bottenar i en förändrad bild av sig själv som förskollärare.



Sammanfattningsvis kan ses att förskollärarnas lärandeprocess kring svåra lek- och samspelssituationer hör samman med reflektion i det kollektiva ”vi-et”. Specialpedagogens roll som kvalificerad samtalspartner (SFS 2007:638) upplevs som central för studiens resultat. I förskolan arbetar arbetslag tätt tillsammans vilket ger en till stor del gemensam delad erfarenhetsbas. Jag upplever att i förskolan finns därför optimala förutsättningar för ett kollektivt lärande i grupphandledningssituationer med specialpedagog. För att komma åt varandras erfarenhetsförråd, för att motverka professionell isolering och den tysta kunskapen, så spelar specialpedagogen en viktig roll i förskollärarnas lärandeprocess i arbetet med svåra lek- och samspelssituationer i förskolan.

## 7.4 Specialpedagogens roll

I studiens material och i den tidigare forskningen framgår att specialpedagogens kompetens efterfrågas, men saknas i verksamheterna. Vidare ses i materialet förskollärarnas kollektiva lärande som den mest meningsskapande lärandeprocessen, då man kan ta del av varandras erfarenhetsförråd. Förskollärarna upplever att specialpedagogen har en viktig roll som ”bollplank”. Varför ges så lite utrymme för arbetslagen att tillsammans med specialpedagog i ett ”rum för reflektion” (Normell, 2002), reflektera kring svårigheter i verksamheterna? En specialpedagog kan i dessa rum för reflektion ta en roll som kvalificerad samtalspartner för att underlätta för arbetslagets samspel, kommunikation och reflektion. I denna studie och i McLeans (1991) studie framkom att förskollärare kan tolka svåra situationer på olika sätt. Dessa olika tolkningar kan ge en god grund för reflektioner och skapa dynamik i diskussionerna i arbetslagen. För att skapa grunden för ett öppet samtalsklimat i en handledningssituation, krävs att specialpedagogen innehar en roll som kulturanalytiker i förskolan. Vilket klimat råder? Vilket samspelesklimat råder bland förskollärarna, i barngruppen och mellan förskollärarna och barnen? Den tidigare forskningen talar om samspelesklimat och den kultur som råder på förskolan i samma sammanhang. Det goda samspelesklimatets betydelse för hur leken och samspelet fungerar i barngruppen ses bl.a. hos (Bygdeson-Larsson, 2010). I denna studie ser förskollärarna detta samband som en självklarhet, men även denna kunskap är intuitiv. Förskollärarna kunde beskriva, men inte begreppslägga fenomenet. En förskollärare beskrev i samtalet, kopplingen till gott samspelesklimat mellan förskollärarna som speglar av sig i barnens lek och samspelesprocesser ”... barnen känner ju direkt av stämningen i ett arbetslag ... med lite skratt och glad stämning har barnen det bra också!”

## 7.5 Specialpedagogiska implikationer

Studiens resultat visar på ett förskollärarna gemensamt ”spår” i hur man tolkar, försöker förstå, handlar för att slutligen lära nytt kring svåra lek- och samspelesprocesser. En implikation för mig som snart nyexaminerad specialpedagog och till andra specialpedagoger är att man kan känna igen detta spår hos förskollärare eller arbetslag. Specialpedagogen kan således på bästa sätt möta förskolläraren eller arbetslaget där de är på det spåret. Vissa arbetslag kanske är på väg framåt på spåret och behöver stöttning och bekräftelse i sina tankar och arbetssätt eller så kanske det är arbetslag som har stannat på spåret i sin vanemässiga tolkning kring de svåra situationerna. I vissa arbetslag kan det visa sig att förskollärare gör helt olika tolkningar av de svåra situationer som tas upp i en grupphandledningssituation. Då kan det vara en idé att ta en, som Nilholm (2005) beskriver, perspektivdiskussion i handledningssituationen. Vad säger styrdokumentet? Vad säger värdegrunden? Vad står de olika specialpedagogiska perspektiven för? Vilket specialpedagogiskt perspektiv utgår jag (den enskilda pedagogen) ifrån? I dessa arbetslag behövs utrymme för reflektion att föra dessa

viktiga perspektivdiskussioner. I dessa arbetslag får specialpedagogen möta arbetslaget i början av spåret.

I denna studie ses förskollärarnas kollektiva ”vi” som ett centralt resultat. Genom att förskollärarna ser sig själva som ett kollektiv så borde detta utnyttjas eller tas till vara på bästa sätt. Förskollärarna ser sin lärandeprocess som kollektiv. Alltså borde grupphandledning vara det främsta verktyget för förskollärarnas lärande kring svåra lek- och samspelsprocesser. Såsom tidigare forskning menar så genomförs specialpedagogiska insatser intuitivt i förskolan, vilket också framgår i denna studies resultat. I Bygdeson-Larssons (2010) studie tas förskollärarnas samlade erfarenheter kring de svåra lek- och samspelssituationer samman mot en gemensam lärandeprocess. Samlandet av varandras erfarenheter mot en gemensam lärandeprocess är ett resultat som framkommer även i denna studie, men att det sker intuitivt och utan struktur. Bygdeson-Larssons studie kring PPR (pedagogisk processreflektion) kan ge specialpedagoger och förskollärare ett värdefullt verktyg och ett gemensamt språk i arbetet och lärandeprocessen kring svåra lek- och samspelsprocesser.

Slutligen vill jag lyfta fram specialpedagogens roll i förskolan och främst i arbetslagens arbete att i strukturerade former, i rum för reflektion (Normell, 2002), lyfta fram den tysta kunskapen, och försöka ge förskollärarna möjlighet att ta del av och dra nytta av varandras samlade erfarenhetsförråd kring svåra lek- och samspelssituationer. Därigenom kan ett gemensamt lärande ske och det ger förskollärarna ett gemensamt forum för att begreppslägga fenomenet svåra lek- och samspelssituationer. Förskollärarna i studien bär på en uppdragsmedvetenhet att försöka möta barns olikheter i leken och samspelen. En förskollärare uttryckte det ”... för just lek och samspel är kärnan, tycker jag ... det är ju själva grunden till skolans lärande ...” Min slutliga tolkning är att med hjälp av specialpedagogens rum för reflektion, med det goda samspelsklimatet som grund, så skapas ett förebyggande arbete i förskolan kring barnens och förskollärarnas samspel och därmed kring den för våra förskolebarn, så livsviktiga leken.

## **7.6 Förslag till fortsatt forskning**

Som jag tidigare nämnt hade det varit intressant att genomföra ytterligare intervjuer med de deltagande förskollärarna för att se om studien kommit fram till ett annat resultat. Förskollärarna visade mot slutet av intervjuerna att en reflektionsprocess hade startat och kanske fortsatte efter vårt samtal?

Ett annat förslag till fortsatt forskning är att genomföra denna studie utifrån liknande syfte och frågeställningar, men i skolans, kanske i förskoleklassens sammanhang. Hur hade resultatet blivit?

## Slutord

Till sist några kloka ord som kan sägas avsluta mina tankar kring specialpedagogens syfte i handledningsgrupper och som förskollärare kan ha med sig i arbetslagens gemensamma reflektionsprocesser kring sina viktiga erfarenheter och de värdefulla tysta kunskaperna som de bär på och som de med hjälp av en specialpedagog kan få hjälp att begreppslägga.

*Alla kloka tankar har redan tänkts tusentals gånger,  
men för att göra  
dem till vår verkliga egendom,  
måste vi noggrant tänka dem om och om  
igen,  
tills de slår fasta rötter i vår egen erfarenhet*  
Goethe

## Referenslista

- Ahlberg, A. (2007). Specialpedagogik – ett kunskapsområde i utveckling. I C. Nilholm & E. Björck-Åkesson (Red.), *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. (s. 66-84). (Vetenskapsrådets rapportserie 5:2007). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Ainscow, M. (1998). Would it work in theory? Arguments for practitioner research and theorising in the special needs field. I C. Clark, A. Dyson & A. Millward (Red.), *Theorising Special Education*. (s. 7-20). London and New York: Routledge.
- Andersson, I. (1999). *Samverkan för barn som behöver*. Stockholm: HLS Förlag.
- Bengtsson, J. (2001). *Sammanflätningar. Fenomenologi från Husserl till Merleau-Ponty*. Göteborg: Daidalos.
- Bengtsson, J. (2005). En livsvärldsansats för pedagogisk forskning. I J. Bengtsson (Red.), *Med livsvärlden som grund. Bidrag till utvecklandet av en livsvärldsfenomenologisk ansats i pedagogisk forskning* (s. 9-58). Lund: Studentlitteratur.
- Berndtsson, I. (2001). *Förskjutna horisonter. Livsförändring och lärande i samband med synnedsättning eller blindhet*. (Göteborg Studies in Educational Sciences, 159). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Berndtsson, I. (2005). Tekniska hjälpmedel, synskadade och samhället. I J. Bengtsson (Red.), *Med livsvärlden som grund. Bidrag till utvecklandet av en livsvärldsfenomenologisk ansats i pedagogisk forskning* (s. 81-103). Lund: Studentlitteratur.
- Berndtsson, I. (2009). Att lära med nedsatt kroppslig funktion. I A. Ahlberg (Red.), *Specialpedagogisk forskning – en mångfasetterad utmaning* (s. 251-274). Lund: Studentlitteratur.
- Björck-Åkesson, E. (2009). Specialpedagogik i förskolan. I A. Sandberg (Red.), *Med sikte på förskolan-barn i behov av särskilt stöd* (s.17-35). Lund: Studentlitteratur.
- Bygdeson-Larsson, K. (2010). "Vi började se barnen och deras samspel på ett nytt sätt!" – *Utveckling av samspelsdimensionen i förskolan med hjälp av Pedagogisk processreflektion*.
- Carlsson, N. (2009) Läs- och skrivsvårigheter i det livslånga lärandet. I A. Ahlberg (Red.), *Specialpedagogisk forskning – en mångfasetterad utmaning* (s. 231-250). Lund: Studentlitteratur.
- Clark, C., Dyson, A. & Millward, A. (1998). *Theorising Special Education*. London and New York: Routledge.
- Eliasson, M. & Klasson, J-Å. (2009). Utbildningsinspektionen och elever i behov av särskilt stöd. I A. Ahlberg (Red.), *Specialpedagogisk forskning – en mångfasetterad utmaning* (s. 299-318). Lund: Studentlitteratur.

- Emanuelsson, I., Persson, B. & Rosenqvist, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området – en kunskapsöversikt*. Stockholm: Liber. Skolverkets monografiserie.
- Folkman, M-L. (1998). *Utagerande och inåtvända barn. Det pedagogiska samspelets möjligheter i förskolan*. Stockholm: Runa Förlag.
- Forsmark, S. (2009). Att lära matematik - främjande och hindrande faktorer. I A. Ahlberg (Red.), *Specialpedagogisk forskning – en mångfasetterad utmaning* (s. 213-230). Lund: Studentlitteratur.
- Friberg, F. (2005). Patienten som vill veta och förstå. I J. Bengtsson (Red.), *Med livsvärlden som grund. Bidrag till utvecklandet av en livsvärldsfenomenologisk ansats i pedagogisk forskning* (s. 59-79). Lund: Studentlitteratur.
- Gustavsson, B. (2004). Kunskapandets mångfald - från enhet till fragment. I B. Gustavsson (Red.), *Kunskapande metoder inom samhällsvetenskapen* (s. 7-20). Lund: Studentlitteratur.
- Guvå, G. (1998). Förskolan som samspelsarena. I B. Wrangsjö (Red.), *Barn som märks. Utvecklingspsykologiska möjligheter och svårigheter* (s. 229-251). Stockholm: Natur och kultur.
- Jacobi, A. (1991). *Omsorg for de 2-6 årige. Omsorgsarbejde og omsorgsformer i daginstitutionen*. Kobenhavn: Danmarks Paedagogiske Institut.
- Johansson, E. (1999). *Etik i små barns värld. Om värden och normer bland de yngsta barnen i förskolan*. (Göteborg Studies in Educational Sciences, 141). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Kärrby, G. (2000). *Svensk förskola – Pedagogisk kvalitet med socialpolitiska rötter*. (Nr 6:2000) Borås: Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
- Larsson, S. (1994). Om kvalitetskriterier i kvalitativa studier. I B. Starrin & P-G. Svensson (Red.), *Kvalitativ metod och vetenskapsteori* (s. 163-189). Lund: Studentlitteratur.
- Lpfö 98 (1998). *Läroplan för förskolan*. Utbildningsdepartementet. Stockholm: Skolverket.
- Lpfö 98, reviderad 2010 (2010). *Läroplan för förskolan Lpfö 98. Reviderad 2010*. Utbildningsdepartementet. Stockholm: Skolverket.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- McLean, S. V. (1991). *The human encounter. Teachers and children living together in preschools*. The farmer press. London New York Philadelphia.
- Nilholm, C. (2005). Specialpedagogik. Vilka är de grundläggande perspektiven? *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 10(2),124-138. Hämtat 30 januari 2011, från

[http://www.ped.gu.se/biorn/journal/pedfo/pdf-filer/nilholm2\\_10.pdf](http://www.ped.gu.se/biorn/journal/pedfo/pdf-filer/nilholm2_10.pdf)

- Nilholm, C. (2007). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Normell, M. (2002). *Pedagog i en förändrad tid – om grupphandledning och relationer i skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Persson, B. (2001). *Elevens olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber.
- Rosenqvist, J. (2007). Några aktuella specialpedagogiska forskningstrender. I C. Nilholm & E. Björck-Åkesson (Red.), *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna* (s. 36-51). (Vetenskapsrådets rapportserie 5:2007). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Sandberg, A. & Norling, M. (2009). Pedagogiskt stöd och pedagogiska metoder. I A. Sandberg (Red.), *Med sikte på förskolan-barn i behov av särskilt stöd* (s. 37-54). Lund: Studentlitteratur.
- Schütz, A. (1999). *Den sociala världens fenomenologi*. Göteborg: Daidalos.
- SFS 2007:638. *Examensordning för specialpedagoger*.
- Sheridan, S., Pramling Samuelsson, I. & Johansson, E. (red.) (2009). *Barns tidiga lärande. En tvärsnittsstudie om förskolan som miljö för barns lärande*. (Göteborg Studies in Educational Sciences, 284). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- SOU 1999:63. *Att lära och leda. En lärarutbildning för samverkan och utveckling*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Thomsson, H. (2010). *Reflexiva intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- Vedeler, L. (2009). *Social kompetens i barngrupper*. Malmö: Gleerup Utbildning.
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanvetenskaplig forskning*. Hämtat 27 december 2010, från <http://www.vr.se/publikationer>
- Weldeborn, P. (2010). *Specialpedagogik i förskolläroverutbildningen. En komparativ studie av styrdokumentet*. (Specialpedagogiskt examensarbete, nr VT10-2611-24 Specped, 15 hp) Göteborg: Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Ödman, P-J. (1998). I en hermeneutikers verkstad. I G. Arfwedson & P-J. Ödman (Red.), *Intervjumetoder och intervjutolkning* (s. 38-56). Stockholm: Didaktikcentrum.
- Ödman, P-J. (2007). *Tolkning, förståelse, vetande. Hermeneutik i teori och praktik*. Norstedts Akademiska Förlag.

Öhlén, J. (2005). Cancersjuka personers lidande. I J. Bengtsson (Red.), *Med livsvärlden som grund* (s. 153-174). Lund: Studentlitteratur.

# Bilaga 1

GÖTEBORGS UNIVERSITET  
Institutionen för pedagogik och specialpedagogik

2011-02-23

Till förskolechef/rektor  
Information kring studien

Hej!

Mitt namn är Anneli Skur och jag läser sista terminen på Specialpedagogiska programmet, Göteborgs Universitet.

Jag skriver just nu på min examensuppsats där det övergripande syftet är att undersöka hur förskollärare upplever och hanterar problematiska lek- och samspelsituationer mellan vuxna-barn eller barn-barn. Enligt studiens syfte är förskollärarnas erfarenheter, förståelse och upplevelser i fokus – så studien innehar en **icke** utvärderande karaktär av förskollärarnas erfarenheter och upplevelser.

För att kunna ta del av förskollärarens erfarenheter, förståelse och upplevelser kring problematiska lek och samspelsituationer är intentionen att genomföra deltagande observationer (ca 2-3 tim) i barngruppen, där syftet är att, inför intervjun, få en inblick i förskolans och förskollärarens vardag. Under observationerna skriver jag anteckningar, för återkoppling till efterföljande intervju (ca 60 min) av den deltagande förskolläraren.

Studien följer Vetenskapsrådets forskningsetiska principer och dess krav på konfidentialitet för alla inblandade. Varken kommun, stadsdel, förskola eller namn kommer att anges. Det är helt frivilligt att delta i studien samt rättighet att när som helst avbryta sitt deltagande.

**Jag söker därför kontakt med förskollärare, som du tror kan tänka sig att bidra med värdefulla erfarenheter och upplevelser till studien - förskollärare som har arbetat några år, har erfarenhet av problematiska lek- och samspelsituationer och som med sin barngrupp just nu, befinner sig i svårigheter kring lek och samspelsprocesser.**

**Maila tillbaka till mig, om du har förslag på förskollärare (namn och telnr/mailadress), så gör jag en förfrågan till förskolläraren kring intresse att delta, via telefon och informationsbrev.**

Dyker frågor upp kring studien, så ring eller maila till:

Anneli Skur

Tel: xxxx-xxx xxx

Mail: anneliskur@xxxxx.xxx

**Tack på förhand!**

Med vänlig hälsning

Anneli Skur



## Bilaga 2

GÖTEBORGS UNIVERSITET  
Institutionen för pedagogik och specialpedagogik

2011-02-23

### Till förskollärare - Information kring studien

Mitt namn är Anneli Skur, förskollärare, och studerar sista terminen på Specialpedagogiska programmet, Göteborgs Universitet. Jag skriver just nu på min examensuppsats där det övergripande syftet är att undersöka hur förskollärare upplever och hanterar problematiska lek- och samspelsituationer mellan vuxna-barn eller barn-barn.

Studien är tänkt att bygga på deltagande observationer och intervjuer med förskollärare, där **fokus är kring förskollärarens egna erfarenheter, tolkning och förståelse av svåra lek- och samspelsprocesser**. Studien har alltså inte någon utvärderande karaktär av förskollärarens erfarenheter, upplevelser, tolkningar eller handlingar.

Syftet med de deltagande observationerna, (ca 2-3 timmar) är att inför intervjun, få en inblick i förskollärarens vardag i förskolan. Under de deltagande observationerna skriver jag några anteckningar, för ev. återkoppling till den efterföljande intervjun (samma dag eller någon dag senare, vilken beräknas ta ca 60 minuter).

Studien följer Vetenskapsrådets forskningsetiska principer och dess krav på konfidentialitet för alla inblandade, vilket innebär att varken kommun, stadsdel, förskola eller namn på deltagarna i studien kommer att anges. Detaljer, såsom från förskolans vardag eller situationer, som möjliggör identifiering, kommer att undanröjas. Det är helt frivilligt att delta i studien samt rättighet att när som helst avbryta sitt deltagande. Det insamlade materialet från intervjuerna och de deltagande observationerna kommer efter godkänd examination, att förstöras.

Studien kommer att dokumenteras i magisteruppsats i specialpedagogik. Vill du ta del av den färdiga studien, meddela mig din mailadress, så sänder jag ett exemplar i PDF-fil.

Dyker frågor upp kring studien, så ring eller maila till:

Anneli Skur

Tel: xxxx-xxx xxx

Mail: anneliskur@xxxx.xx

**Tack på förhand!**

Med vänlig hälsning

Anneli Skur

# Bilaga 3

GÖTEBORGS UNIVERSITET  
Institutionen för pedagogik och specialpedagogik

2011-02-23

## Information till föräldrar

Mitt namn är Anneli Skur, är förskollärare och läser sista terminen på Specialpedagogiska programmet, Göteborgs Universitet. Jag skriver just nu på min examensuppsats, där det övergripande syftet bl. a är att ta del av förskollärares erfarenheter kring upplevelser och hantering av situationer som uppstår i förskolans vardag kring lek och samspel.

Studien är tänkt att utgå från att jag (Anneli), deltar i förskolans vardag, **ons .../... kl .... - .....** Syftet med mitt deltagande är att få en inblick i förskolans och förskollärarnas vardag, inte att observera enskilda barn. En av förskollärarna på avdelningen medverkar därefter i en intervju, där syftet är att ta del av förskollärarens erfarenheter kring sitt arbete.

Har du frågor kring studien eller kring mitt deltagande på förskoleavdelningen, så ring eller maila

Anneli Skur  
Tel: xxxx-xxx xxx  
Mail: anneliskur@xxxxx.xx

Med vänliga hälsningar

## Bilaga 4

### Min förförståelse

Mitt yrkesverksamma liv som förskollärare startade i förskolan där jag arbetat med barn i åldrarna 1-6 år. Jag tog efter 6 år steget till att arbeta i en förskolegrupp med färre antal barn (sk resurs-grupp). Jag arbetar just nu inom särskolan med de allra yngsta barnen.

Förskolans styrdokument (Lpfö 98) betonar lekens och samspelets betydelse för lärandet. För vissa barn jag mött i förskolan har dessa leksituationer varit svåra situationer att hantera. Av omgivningen har dessa barn, ibland, ansetts stökiga, utagerande och ibland störande för resten av gruppen. Andra gånger har dessa barn mötts av större förståelse och tolerans av personalen, vilket jag upplever ökat toleransen och samarbetsförmågan både hos det enskilda barnet som hos resten av gruppen.

Arbetet med barn och barngrupper där svåra samspelsprocesser utspelar sig är nog en av de främsta utmaningarna i arbetet som förskollärare. Styrkan att vara ett arbetslag kan likaväl vara en faktor som utmanar, då man i arbetslaget kanske har olika sätt att se på problematiken. Ser man problematiken ur ett kategoriskt eller ett relationellt perspektiv? Jag upplever att hur man ser på problemet ger konsekvenser i hur man som förskollärare handlar rent praktiskt, i mötet med barnet och barngruppen i stort.

Jag har valt att genomföra denna studie i förskolans värld för att kunna fördjupa mig i den kontext jag bär en förförståelse kring. Som forskare upplever jag att jag bör vara vaksam att inte ta saker för självklara och "falla in" i konsensus.

## Bilaga 5

BAKGRUND

HANDLING

STÖD

SVÅR  
LEK- OCH  
SAMSPELS-  
SITUATION  
EXEMPEL

KÄNSLOR

FÖRÄNDRING  
OCH LÄRANDE

TOLKNING AV  
SITUATIONEN

