

Examensarbete

Förskollärarytbildning 210 hp



"Samspel sker ju mellan individer eller människor"

En kvalitativ studie som belyser förskollärares beskrivningar om barns samspel

Examensarbete för förskollärare 15 hp

Halmstad 2021-06-04

Elin Björnstedt och Beatrice Ekdahl

Sammanfattning

Den här studien har framkommit då vi sett en problematik om att barn blir avvisade av sina kamrater i förskolan. Det har lett till att de inte fått samma möjlighet att utveckla sina sociala och kommunikativa förmågor. Detta har gjort att vi vill undersöka hur förskollärare själva talar om samspel och om det är en lika viktig aspekt i förskolan som i forskningen. Syftet med studien är att identifiera olika diskurser som framkommer när förskollärare talar om barns samspel med hjälp av fokusgruppsamtal. Forskningsfrågorna som vi utgått ifrån är: Vilka diskurser skapas när förskollärare talar om barns samspel i förskolan? Hur resonerar förskollärare kring barns samspel i förskolan? Studien vilar på socialkonstruktionistisk teoribildning med en diskurspsykologisk metodologisk utgångspunkt. Studien har genomförts som en kvalitativ studie där fokusgruppsamtal med sex förskollärare genomförts i södra Sverige. Slutsatsen som vi kom fram till var att kommunikation är grunden till ett fungerande samspel, vad gäller både vuxna och barn. En annan slutsats som framkom var att samspel var avgörande för hur barn ska klara framtida relationer i livet och behövde därför goda kunskaper inom verbal och icke-verbal kommunikation.

Nyckelord

Diskursanalys, diskurspsykologi, extremisering, förskola, förskollärare, retorik, samspel, socialkonstruktionism, variation

Förord

Vi vill börja med att tacka de förskollärare som gav oss en del av sin dyrbara tid för att vi skulle kunna genomföra detta examensarbete. Utan deras medverkan hade studien inte varit möjlig att genomföra som vi hade tänkt oss. Vi vill även tacka våra handledare Anniqa och Tomas som har hjälpt och väglett oss genom hela vårt arbete och uppmuntrat oss till att fortsätta göra ett bra arbete. Trots oro om att skriva om det vi valt att skriva om så har vi ändå gått vidare och fått fortsatt stöttning utifrån vårt val.

Tack vare vårt hårda arbete med många slitsamma timmar kan vi nu känna oss stolta över att vi klarat av något vi inte trodde var möjligt. Nu kan vi istället gå vidare som vänner och kollegor i arbetslivet.

Innehåll

1. Inledning	1
2.1 Frågeställningar.....	2
3. Tidigare forskning.....	2
3.1 Barns sociala relationer.....	2
3.2 Förskollärarens roll	5
4. Teori	7
4.1 Socialkonstruktionism.....	7
4.2 Diskursanalys.....	8
5. Metod.....	9
5.1 Metodval.....	9
5.2 Urval	10
5.3 Etiska ställningstaganden.....	10
5.4 Genomförande/Tillvägagångssätt.....	11
5.5 Databearbetning/Analysprocess.....	11
5.6 Diskurspsykologi.....	11
5.7 Analysverktyg	11
5.7.1 Tolkningsrepertoar.....	13
5.7.2 Retorik.....	13
5.7.3 Extremisering	14
5.7.4 Variation.....	14
5.8 Tillförlitlighet.....	14
6. Resultat & analys.....	14
6.1 Samspel som fungerar	15
6.1.1 Närvarande, vägledande och stöttande förskollärare	15
6.1.2 Ett bra samspel mellan barn skapas genom kroppsspråk och lyhördhet	15
6.1.4 Kommunikation som grund för ett fungerande samspel.....	18
6.2 Samspel som inte fungerar	19
6.2.1 Förskollärare som medvetet stör barns samspel.....	23
6.2.2 Förskollärare som en bidragande faktor till stökiga barngrupper	23
6.2.3 Barn som tar avstånd från samspel har ett onormalt beteende	26
7. Diskussion	30
7.1 Samspel som fungerar	32
7.2 Samspel som inte fungerar	33
7.3 Metoddiskussion.....	35
8. Slutsats	36

9. Didaktiska implikationer	37
10. Vidare forskning	37
11. Referenslista	38
Bilaga 1	41
Bilaga 2	42
Bilaga 3	43

1. Inledning

De flesta har säkert hört uttrycket “lika barn leka bäst” någon gång under sitt liv. Det är idag fler barn på förskolan under dagarna än var det varit förr. Därför behöver barn lära sig att samspela och skapa kamratrelationer för att kunna trivas. I dagens samhälle lever även många barn i två så kallade barndomsvärldar, på förskolan och i hemmet med familjen (Jonsdottir, 2007). Barns drivkraft till förståelse för andra människor och den sociala världen i förskolan förmodas vara samma som i barnets hem (Jonsdottir, 2007). Skillnaden kan vara att i förskolan har barn större möjligheter att välja vilka barn de vill skapa nära relationer med. Dock förmodas relationen mellan syskon och familjemedlemmar vara djupare än de relationer som finns i förskolan mellan barnen (Jonsdottir, 2007). Det är ytterst viktigt att barn i förskolan skapar kamratrelationer och samspelar med andra barn då de ska få en känsla av samhörighet och medlemskap i en kamratgrupp. Att vara en viktig medlem i en grupp framhäver barns glädje vilket motiverar drivkraften för barns sociala förståelse och dess kompetens (Jonsdottir, 2007). Genom leken utvecklar barn sina kamratförhållanden, kreativitet samt verbala färdigheter. Det är därför viktigt att som förskollärare gå in och stötta och hjälpa till att organisera upp framgångsrika samspel mellan barn, framförallt de barn som har svårigheter att på ett framgångsrikt sätt interagera med sina kamrater. För att möjliggöra denna stöttning krävs planering och förberedelse, kreativitet, reflektioner och engagemang från förskollärare (Stanton-Chapman, 2014). Barnens ålder och storleken på barngruppen är något som anses vara viktigt för att samspel och kamratrelationer ska kunna utvecklas. Att verksam personal i förskolan är välutbildad och har ett bra ledarskap leder till att barnen kan utveckla tillit och självförtroende för sin egen förmåga. Detta är även möjligt genom att personalen hjälper barnen att utveckla språk- och kommunikationsfärdigheter (Jonsdottir, 2007). Genom samspel och kommunikation med varandra formas vi till olika individer. Hade det inte varit för de sociala interaktioner som vi sätts i dagligen, både på förskolan och i hemmet hade inte människan varit där den är idag (Säljö, 2000; Dysthe, 2003).

Flertalet studier visar att barn som har svårt att samspela med andra barn ofta karakteriseras som mer aggressiva än barn som har lätt att samspela. Det i sin tur kan leda till att barnen blir avvisade från de kamrater som finns på förskolan och därmed får de inte lika många möjligheter till att utveckla sina kommunikativa förmågor (van der Wilt, et al., 2018). De barn som inte uppvisar acceptabla beteenden uppmärksammas ofta av förskollärare då barnen inte gärna och spontant kommunicerar, vilket klassas som ett onormalt beteende (Palla,

2011). Sociala relationer värderas ha stor betydelse för barns välmående och sociala interaktioner enligt Heintz (2018). Detta har fått oss att reflektera ifall förskollärarna som arbetar i förskolorna idag anser att samspelet är en lika viktig del som forskningen påstår.

2. Syfte

Syftet är att identifiera de diskurser som framkommer i fokusgruppsamtal med förskollärare angående barns samspel, både tillsammans med vuxna och andra barn. Ambitionen är att belysa förskollärares beskrivningar om hur de ser på barns samspel i förskolans verksamhet.

2.1 Frågeställningar

Vilka diskurser skapas när förskollärare talar om barns samspel i förskolan?

Hur resonerar förskollärare kring barns samspel i förskolan?

3. Tidigare forskning

I följande avsnitt kommer en genomgång av nordisk och utomnordisk forskning om socialt samspel i förskolan att genomföras. Avsnittet är uppdelat i två kategorier *barns sociala relationer* och *förskollärares roll*. I de olika kategorierna nämns olika faktorer som påverkar ett bra samspel mellan barn såsom språklig kommunikation, popularitet och trygghet. Vi beskriver även forskning som handlar om när sociala samspel inte fungerar då vår studie har hög relevans till detta. Vi har även sökt upp tidigare forskning som handlar om vad förskollärares ansvar innefattar när det kommer till barns samspel samt vad tidigare forskning säger om hur förskollärare beskriver barns sociala samspel och interaktioner. Det är relevant till studien syfte och frågeställningar då vi studerar hur förskollärare talar om barns samspel i förskolan.

3.1 Barns sociala relationer

I en tvärsnittsstudie som Van der Wilt et al. (2018) gjorde i Nederländerna kontaktades förskollärare via sociala medier för att fråga om de ville delta i studien. Studien genomfördes med hjälp av en nomineringsmetod där barnen fick nominera varandra genom att peka ut den person som de tyckte bäst om eller ville leka med. Studiens resultat visade att barn som inte hade många kamratrelationer och som ansågs vara försummade av sina kamrater hade en lägre kunskapsnivå av verbal kommunikativ förmåga jämfört med genomsnittet. De barn som ansågs vara populära hade dock inte en högre kunskapsnivå än genomsnittet. Van der Wilt et al. (2018) beskriver att det har framkommit i tidigare studier att avvisade barn har en lägre

kommunikativ förmåga. Författarna talar även om att kontinuerligt avvisade barn är kända för att främst delta i negativa samspel med andra barn. Dessa barn karakteriseras även som mer aggressiva än genomsnittliga barn då de oftare är involverade i slagsmål. Avvisade barn kan vara mindre motiverade att initiera samspel med andra barn vilket resulterar i att de får färre möjligheter att träna på sina kommunikativa förmågor (van der Wilt, et al., 2018). I studien kom författarna även fram till att barn som ansågs vara försummade, blyga och tillbakadragna var kända för att ignoreras av sina kamrater. Till skillnad från avvisade barn var blyga och tillbakadragna barn inte involverade i negativa interaktioner med kamrater. Istället tenderade de att vara involverade i betydligt färre interaktioner med andra barn. Detta kan vara anledningen till att dessa barns resultat var lägre än genomsnittet i studiens undersökningar. Det går inte att dra slutsatsen att barns sociometriska status påverkar deras nivå av verbal kommunikativ kompetens även fast studiens resultat visade på detta (van der Wilt, et al., 2018).

Palla (2011) beskriver i sin avhandling om olikheter i förskolan, att ett socialt och kommunikativt barn ska kunna visa solidaritet med andra, bjuda in till samspel, söka gemenskap tillräckligt ofta samt dela den gemensamma värdegrund som normen har. Hennes slutsatser har kommit fram genom att hon har genomfört intervjuer med specialpedagoger utifrån en diskursanalys. Avhandlingen genomfördes i Sverige och hade som syfte *att synliggöra hur barn skapas som subjekt när deras beteenden förbryllar, oroar eller utmanar personal i förskolan* (Palla, 2011, s. 17). Hon beskriver också att ett kommunikativt barn kommunicerar gärna och spontant. De barn som uppvisar icke acceptabla beteenden eller *icke-beteenden* blir märkbara då de oftast inte gärna kommunicerar spontant. Med *icke-beteenden* i detta avseende menas barn som inte agerar alls i olika situationer. Då kan barnen enligt Palla (2011) upplevas vara i det så kallade gränslandet för konstruktionen av det sociala och kommunikativa subjektet.

I en amerikansk och turkisk observationsstudie utförd av Metin Aslan (2020) undersöktes lekbeteenden och hur leken påverkas av ålder, kultur, blyghet och kamratrelationer. I studien observerade Metin Aslan (2020) 55 barn mellan tre och sex år. Studiens resultat visar att blyghet kan spela en stor roll i barns socioemotionella och kognitiva utveckling under förskoleperioden. Dessa barn har ofta ett undvikande och tillbakadraget beteende för att kunna hantera sitt emotionella svar i okända sociala situationer. Detta beteende kan uppkomma när barnen möter en ny miljö och de kan då undvika att kommunicera med sina kamrater. Resultatet visade även att unga, blyga barn kan uppvisa en typ av icke-socialt

lekbeteende gentemot sina kamrater. Kultur och kön kan ha en viktig roll vilket kan hjälpa oss att förstå blyga barns reticensbeteende och deras ensamlek i förskoleålder (Metin Aslan, 2020).

Heintz (2018) skriver i sin avhandling som handlar om vad som sker mellan barn i grupprocesser som uppkommer i svenska skolklasser, att sociala relationer är något som värderas ha en stor betydelse för barns välmående och framtida sociala interaktioner. I hennes avhandling beskriver hon att flera studier visar att kamratrelationer är grundläggande för barns välmående och genom sociala relationer påverkas också barns identitetsskapande. Även Jonsdottir (2007) har beskrivit liknande resultat i sin avhandling där hon kartlägger barns sociala relationer i svenska förskolor. Hon beskriver att barns samvaro och samarbete med vänner är mer gynnsamma för deras kognitiva, sociala och emotionella utveckling än om samarbete hade skett med någon som inte identifieras som en vän. Att vara en vän är något som barn identifierar om det sker på båda barnens fria vilja, det är ett ömsesidigt beslut. Vidare beskriver Heintz (2018) att förskolan och skolan kan fungera som ett skydd för utsatta barn i samhället, där framförallt nära relationer kan fungera som en stötdämpare för utanförskap och kriminalitet. Barn lägger ner mycket arbete varje dag för att få delta i lek tillsammans med de andra barnen för att sedan kunna ingå i en kompisgrupp enligt Heintz (2018). Jonsdottir (2007) framställer i avhandlingen att det kan finnas barn som är accepterade i en gruppsamhörighet men att barnet saknar ett vänskapsband, det finns även barn som inte är lika accepterade i en gruppsamhörighet men ändå har vänskapsband med ett eller flera barn. Utanförskap och ensamhet kan ha stora konsekvenser både för stunden och långsiktigt, vilket då kan påverka individen i sina ungdomsår samt som vuxen (Jonsdottir, 2007). Barn som väljs bort av andra kamrater anses bli berövade på sina utvecklingsmöjligheter och glädje vilket samspel med jämnåriga barn kan ge. Något som Jonsdottir (2007) anser utmärker barns samspel är att barnen är lika gamla och att de har likvärdiga livserfarenheter, barnen upptäcker och erövrar nya färdigheter och kunskaper tillsammans och kan då glädjas tillsammans med varandra på ett unikt sätt. Barn som får möjlighet att samspela med jämnåriga kamrater anses då ha ett viktigt komplement till samspel med en vuxen, eftersom barnen då uppvisar kompetenser som kan ingå i ett komplicerande och varierande samspelsprocess med andra.

Jonsdottir (2007) beskriver vidare att barn har olika problem i sociala relationer som de behöver lära sig att bemästra. Ett barn som har en grundläggande känsla av själv kan också visa självförmåga i sociala situationer. Hon beskriver vidare att i situationer där barnen lyckas

lösa problem såsom oenigheter, förstå andras intentioner och hur andra som känner smärta eller sorg kan tröstas, som barnen utvecklar en känsla av *self-efficacy*. I förskolan umgås barn med mellan 16–23 andra barn, då anser Jonsdottir (2007) att det är extra viktigt att barnen etablerar nära relationer till ett fåtal andra barn. Detta eftersom de då utvecklar sin förmåga till egenomsorg och en känsla av självförmåga i sociala situationer.

I en svensk avhandling av Horowitz (2005) studeras beteendedynamiken i den fria leken och de konflikter som uppstod mellan pojkar i förskolan med en normal språkutveckling och pojkar i förskolan med språkstörning. Horowitz (2005) beskriver att effektiva kommunikationsprocesser är grunden för kvalitativa sociala interaktioner, vilket i sin tur ger konfliktlösningar och att det därmed underlättar utvecklingen av tankemönster och sociala kompetenser. Resultatet visar att ett barn som har lärt sig dessa färdigheter enklare kan förutsäga och påverka beteendet hos personen som de interagerar med. Hon skriver även i sin avhandling att flera studier har visat att barn föredrar beteenden som bevarar en social interaktion, framför beteenden som enbart säkrar specifika mål eller kompenserar för förlorade resurser (Horowitz, 2005).

En spansk studie av Andre´s et al. (2016) om barn, i åldrarna tre till åtta år, med språksvårigheter för att bedöma specifika sociometrisk egenskaper. Slutsatsen som studien kom fram till var att barn med språksvårigheter har en fördröjning av sitt språk och i sitt sätt att interagera med kamrater jämfört med jämnåriga barn utan språksvårigheter. Andre´s et al. (2016) anser att det behövs fler studier med större prover och kontrollgrupper för att ta reda på hur barn med språksvårigheter uppfattas av sina jämnåriga kamrater under den tid som barns attityder till kamrater börjar utvecklas, alltså närmre skolåldern. Detta eftersom de svar som kommit från tidigare studier har ansetts vara *milda* och utan en tydlig översikt över barnens socialisering med kamrater. Andre´s et al. (2016) studie visade att barn med språksvårigheter fick fler negativa kamratnomineringar jämfört med de jämnåriga, vilket pekar mot att barn med språksvårigheter ger färre möjligheter än andra jämnåriga att utveckla en positiv social interaktion med klasskamrater. Med kamratnomineringar i denna studie menas att barnen fick peka ut varandra om vem av kamraterna som stämde in på olika påståenden.

3.2 Förskollärarens roll

Hagström (2010) beskriver i sin avhandling att det är viktigt att relationerna mellan förskollärare och barn växer fram under en längre tid. Syftet med avhandlingen är att undersöka hur förskollärare genom fortbildning kan utveckla sin roll som anknytningsperson

till barn som behöver mer kontinuerlig anknytning och trygghet då de har vårdnadshavare som lider av psykisk ohälsa. Hon anser att relationer som växer fram under en längre tid är förutsättningarna till att goda relationer skapas redan i tidig ålder i svenska förskolor. I avhandlingen argumenterar hon för att om ett starkt relationsskapande ska möjliggöras krävs det att barns personlighet stärks samt att de kan känna en trygghet till förskolläraren. Slutsatserna som Hagström (2010) dragit har kommit fram genom en kartläggning av hur många vårdnadshavare som lider av psykisk ohälsa som gjordes genom en enkät. Utöver enkäter har Hagström (2010) även tagit del av olika berättelser, både i tal och skrift, från verksam personal i förskolan om deras upplevelser om att vara anknytningsperson till barn i förskolan och vad det får för konsekvenser. Det är först när barnen känner sig trygga med förskollärarna på förskolan som barnets personlighet stärks och ett lärande kan ske. För att det ska inträffa krävs en närvarande förskollärare som finns till hands vid behov av trygghet och närhet (Hagström, 2010). Jonsdottir (2007) beskriver också i sin avhandling att det är viktigt med en lämplig sammansättning av barngrupperna, såsom barnens ålder och storlek på barngruppen. Hon anser att ett bra ledarskap och en välutbildad personal som har förmågan att kunna samarbeta med alla barn, kunna se, respektera och bemöta varje barns behov, så de kan utveckla tillit och självförtroende till sin egen förmåga. Att barn får en möjlighet att utveckla sina språk- och kommunikationsfärdigheter under sin tid på förskolan är även något som Jonsdottir (2007) förespråkar. Utöver detta beskriver hon att förskolläraren har i uppgift att stötta barnen i deras sociala utveckling genom att skapa miljöer som främjar samhörighet och sammanhållning för att skapa en trygghet för barnen som därefter kan bygga varaktiga kamratrelationer.

Bygdeson-Larsson (2010) beskriver i sin avhandling om hur förskolepersonal, *med stöd av pedagogisk processreflektion (PPR-modellen) kan stärka sin professionalitet i arbetet med samspelsdimensionen och därigenom ge barnen bättre möjligheter att bemästra lek- och samspelprocesser inom förskolan på ett för alla barn hälsofrämjande, lärande och utvecklande sätt* (Bygdeson-Larsson, 2010, s. 20). Hon beskriver att förskollärare behöver ha en förmåga till en så kallad *split-vision*, vilket kan förklaras som överlappande och invädda multipla samspel, vilket hon kom fram till genom berättelser från förskolepersonal. Hon beskriver också vidare att något som är vanligt förekommande på förskolor är att en förskollärare kan påbörja ett samspel med en grupp i en del av lokalerna, för att strax efter bli avbruten av ett annat barn, som kommer med mer akuta behov av hjälp. Detta leder till att förskolläraren behöver lämna samspelssituationer innan de är klara för att ändra riktning i sin

uppmärksamhet mot mer påträngande krav från en annan del av barngruppen. Bygdeson-Larsson (2010) förklarar att genom detta arbetssätt cirkulerar förskollärare ofta mellan flera grupper samtidigt och får sällan en chans att fullfölja en interaktion. Ett ofta förekommande behov av att fatta beslut om att stanna i en grupp eller gå vidare till nästa blir ett dilemma för många förskollärare som Bygdeson-Larsson (2010) beskriver det. Om en grupp lämnas för snabbt, kan en konflikt bryta ut eller en lekgrupp splittras, samtidigt som andra barn också kan dra nytta av deras närvaro (Bygdeson-Larsson, 2010).

En studie av Lillvist et al. (2009) undersökte om och hur förskollärares definitioner av social kompetens var relaterad till faktorer i förskolans miljö. Studien gjordes med hjälp av 48 förskolor i 22 olika kommuner i Sverige. Studien genomfördes med både kvalitativa och kvantitativa metoder. I den kvalitativa delen av studien ställdes frågan *Hur definierar du ett socialt kompetent barn?* där svaren ledde till kategoriseringarna intrapersonliga färdigheter samt interpersonella relationer. Den kvantitativa delen av studien bestod av enkäter med frågor angående hur förskollärare definierar social kompetens. Resultatet visade att i förskolor som rapporterade färre barn med problem relaterade till social kompetens också tenderade att definiera till interaktion och antalet personal på förskolan. Det antydde även att förskolor med mer personal beskrev social kompetens som interaktion, och rapporterade också en lägre förekomst av problem relaterade till social kompetens. Resultatet visade att förskollärare definierar social kompetens på liknande sätt som litteratur tidigare har beskrivit det. Interaktion, empati och kommunikation är de största underkategorierna vilket visar att kunskap om sig själv är lika viktigt som den sociala miljön för att definiera social kompetens. I Sverige finns det inga specifika miljöanpassningar för förskolor att ta till just när det kommer till problem inom social kompetens. Bristerna inom miljöanpassningarna för barn med svårigheter inom social kompetens menar Lillvist et al. (2009) kan vara en anledning till att förskollärare inte ser sambandet mellan social kompetens och miljöns påverkan.

4. Teori

Nedan presenteras de vetenskapliga utgångspunkterna som ligger till grund för vår studie och vad de har för betydelse. Detta kommer att beskrivas i underrubrikerna *Socialkonstruktionism* och *Diskursanalys*.

4.1 Socialkonstruktionism

Studien har sin utgångspunkt i socialkonstruktionismen. Grundtanken inom det socialkonstruktionistiska perspektivet är att sociala interaktioner är anledningen till de olika

fenomen som vi ser som självklara, och är därav en produkt av kommunikationsprocesser i samhället vi lever i. Våra antaganden om begrepps innebörder är också en följd av de olika konstruktioner som skapas (Allwood & Erikson, 2017). Då vi vill undersöka hur förskollärare talar om barns samspel behöver vi även kunna förstå hur olika interaktioner och kommunikationsprocesser fungerar i samhället vilket vi kan göra med hjälp av det socialkonstruktionistiska perspektivet.

Sättet vi människor uppfattar saker samt vad som är sant eller falskt, bra eller dåligt, rätt eller fel är egentligen bara historier om vad som är sant, falskt, bra, dåligt, rätt eller fel, inte en bestämd sanning. Enligt socialkonstruktionismen är det relationerna och individens roll i de sociala konstruktioner som bildar verkligheten (Galbin, 2014). Vilket vi har nytta av när vi analyserar empirin och tolkar förskollärarnas diskurser. Utifrån det socialkonstruktionistiska perspektivet är språket inte bara ett sätt att ansluta människor. Vi existerar i språket. Alltså är inte fokuset på en enskild person utan snarare på den sociala interaktionen, där språket genereras, upprätthålls och överges. Människor konstruerar sin verklighet genom att använda överenskommen och delad mening som är kommunicerad genom språket (Galbin, 2014). I fokusgruppsamtalen konstruerar förskollärarna sin verklighet med varandra genom att diskutera de olika frågor som ställs. Därmed är vår uppfattning av världen socialt konstruerad (Galbin, 2014). Diskursanalys är en teori som är nära sammankopplad med socialkonstruktionismen eftersom i diskursanalys studeras olika sätt att förstå, uppfatta och förklara socialt konstruerade fenomen (Börjesson & Palmblad, 2007).

4.2 Diskursanalys

Diskursanalys har sin grund i den socialkonstruktionistiska teorin. Precis som inom socialkonstruktionismen utgår diskursanalys från olika verkligheter och sociala interaktioner mellan människor (Börjesson & Palmblad, 2007). Genom att vi använder oss av diskursanalys studerar vi villkoren för olika bilder av verkligheten, något vi studerar genom förskollärarnas beskrivningar och sanningar om barns samspel (Börjesson & Palmblad, 2007). Det finns tre olika inriktningar inom diskursanalys som har olika sätt att se på en diskurs och hur den ska analyseras: kritisk diskurs, diskurspsykologi och diskursteori (Herz & Johansson, 2013). Vi har valt att använda oss av diskurspsykologi för att kunna besvara våra forskningsfrågor då diskurspsykologin ser texter och talspråk som konstruktioner av verkligheten som sedan syns i sociala handlingar.

Genom diskursanalys får vi hjälp att förstå språkets roll i hur förskollärarna skapar sin egen verklighet. Diskursanalys är ett viktigt verktyg och instrument eftersom det hjälper oss att

destabilisera det som vi har tagit för givet i både vårt yrkesmässiga och vardagliga liv. Denna analysmetod används för att vi ska kunna analysera transkriptioner och se vad som innesluts och utesluts i den transkriberade empirin. Men för att vi ska kunna använda diskursanalys måste vi gå in med öppna ögon och vara fördomsfria för ordens betydelse i detta sammanhang (Bolander & Fejes, 2019). Intervjuer kan ställas på ända genom en diskursanalytisk utgångspunkt. Med hjälp av fokusgruppsamtal är det lättare att fånga diskurser och deras räckvidd, alltså vad förskollärarna inrymmer och utesluter. I en grupp är registret av giltiga berättelser alltid begränsad, vilket brukar komma fram när flera personer har ett samtal (Börjesson & Palmblad, 2007). I vår studie innebär detta att förskollärare samtalar, diskuterar och resonerar kring olika sätt att främja barns samspel i förskolans verksamhet. Genom detta arbetssätt får vi insyn i hur förskollärarna förstår ämnesområdet genom att de använder språket i samtalen i fokusgruppsamtalen.

5. Metod

Metodavsnittet presenteras här nedan i följande rubriker *metodval, urval, etiska ställningstaganden, databearbetning/analysprocess, diskurspsykologi, analysverktyg, tolkningsrepertoar, retorik, extremisering, variation* samt *till förlitlighet*.

5.1 Metodval

Vi har valt att utföra en kvalitativ studie med hjälp av semistrukturerade intervjuer där vi utgick från olika diskurser inom de sociala interaktioner som förskollärare kan skapa för barn i förskolan. Semistrukturerade intervjuer innebär att frågorna som vi ställer är öppna intervjufrågor inom ramen för vårt specifika ämne där respondenterna har ett stort utrymme att utveckla sina svar (Bryman, 2016).

Vi har också som en utgångspunkt i detta arbete valt att använda oss av diskursanalys som metod för att analysera våra intervjuer. Vi har valt diskursanalys för att kunna tolka de svar vi får från respondenterna i våra semistrukturerade intervjuer. Genom att vara medvetna om diskursen som uppstår och den makt som medföljer kan vi göra våra egna tolkningar av svaren (Bryman, 2016). Då respondenterna kommer att informera oss om de olika tolkningar de har gjort av barnens agerande i förskolan har vi inte en egen uppfattning av de olika händelser som beskrivs. Vi är också medvetna om att empirin som samlas in aldrig kommer att vara neutral eller ses objektivt. Detta eftersom det inte finns en och samma sanning utan alla människor skapar sina egna sanningar. Därmed anses ingen metod vara rätt eller fel för att samla in empirin (Sjöberg, 2013). Eftersom gester, attityder och sätt att agera har en lika

stor betydelse för hur någonting sägs samt hur något är socialt konstruerat kommer vi också att använda oss av anteckningar under intervjun för att komma ihåg dessa uttryck till analysarbetet (Palla, 2011).

5.2 Urval

Vi valde att enbart intervjua förskollärare eftersom det är de som har ansvar för undervisningen i förskolan och därmed huvudansvar inom ämnet vi vill undersöka (Skolverket, 2018). Inför intervjuerna tillfrågades tio förskolor i södra Sverige om de ville delta i studien. Vi utgick delvis från bekvämlighetsurvalet när vi kontaktade våra tidigare övningsförskolor då vi ansåg att vi hade störst chans att få svar från dem. Vi skickade även förfrågningar till sju andra, för oss okända, förskolor ifall vi skulle behöva mer empiri (Bryman 2016). Av dessa tio var det tre förskolor som svarade på förfrågningen. Vi valde att på respektive förskola intervjua två förskollärare i en form av fokusgruppsamtal. Då det inom diskursanalys är i samtal och diskussioner som diskurserna bildas, vilket var anledningen till att vi valde att genomföra våra semistrukturerade intervjuer i par, likt ett fokusgruppsamtal (Bryman, 2016). Fokusgruppsamtal innebär att respondenterna diskuterar frågor inom ett visst ämne, i vårt fall barns samspel. Vi var intresserade av hur respondenterna diskuterade själva frågan tillsammans med varandra (Bryman, 2016). Genom fokusgrupper sker meningsskapande i samspel och diskussion med andra, som kan härledas till både socialkonstruktionism och diskursanalys (Bryman, 2016; Winther Jørgensen & Phillips, 2000). Förskollärarnas erfarenheter av att arbeta inom förskolan som förskollärare var varierande från 1–36 år, varav personen med minst erfarenhet som förskollärare har varit verksam inom förskola i 28 år. Förskollärarna som deltog i fokusgruppsamtalen var alla kvinnor och i åldrarna mellan 35–62.

5.3 Etiska ställningstaganden

Vi har utgått från de fyra kraven inom god forskningssed vilket är sekretess, tystnadsplikt, anonymitet och konfidentialitet. För att dessa fyra krav ska uppfyllas har vi skickat ut samtyckeskrav (se bilaga 2) och informationskrav (se bilaga 1) till respondenterna i förväg. Informationskravet innehåller information om studiens innehåll samt hur svar och resultat behandlas så att inte obehöriga kan ta del av detta och respondenternas identitet alltid är skyddad. Vi har även använt fiktiva namn i våra transkriberingar samt i vårt analysarbete och all insamlad empiri är säkrad från obehöriga och kommer att raderas efter att studien är avslutad. Respondenterna blev även informerade om att de har rätt att avbryta sin medverkan när som helst (Löfdahl, 2014; Niemi, 2013; Vetenskapsrådet, 2017).

5.4 Genomförande/Tillvägagångssätt

Innan vi kontaktade förskolor utformade vi en form av intervjuguide (se bilaga 3) genom att utgå från den tidigare forskning vi tagit fram inom ämnet. Frågorna formulerades utifrån att en diskussion skulle kunna skapas utifrån så korta frågor som möjligt. Därefter kontaktade vi tio olika förskolor i närområdet via mail och frågade om de ville delta i ett fokusgruppsamtal via zoom vid ett senare tillfälle. Vi fick återkoppling från tre av förskolorna och bokade in datum för respektive samtal samt skickade intervjufrågor och samtyckesblanketter för att skrivas på av respondenterna. Vi skapade ett zoomrum för intervjuerna som strax innan intervjun mailades ut till respondenterna. Vi informerade respondenterna ytterligare en gång att samtalet skulle spelas in både med ljudupptagning via telefon samt bild- och ljudupptagning via inspelningsverktyget i Zoom. Fokusgruppsamtalen pågick i ca 45 minuter och transkriberades så snart som möjligt efteråt för att inte glömma bort viktiga aspekter.

5.5 Databearbetning/Analysprocess

Ljud- och bildupptagningarna från fokusgruppsamtalen transkriberades genom att vi lyssnade igenom materialet och pausade för att kunna skriva ner ordagrant vad respondenterna sade. Sedan spolade vi tillbaka för att säkerhetsställa att det vi skrivit ner var korrekt. När transkriptionen var klar använde vi oss av kodning för att utforma de olika diskurser vi använt oss av. Det är något som Winther Jørgensen och Phillips (2000) anser vara det första steget för att kunna få en rättvis bild av empirin som samlats in vilket är vanligt förekommande inom diskurspsykologin. I vår transkriberade empiri har vi valt utesluta pauser i form av *eh* och istället ersätta de med punkter, detta på grund av att det ska vara enklare att läsa och ger en mer sann bild av diskussionen i skrift (Potter, 1996).

5.6 Diskurspsykologi

Diskurspsykologin har framkommit genom socialpsykologin. Den är typisk för att vara avståndstagande från kognitivismen som tidigare har lett fältet. Genom att inte ha en kognitiv inställning för med sig mer fokusering på språket men även på ett socialkonstruktionistiskt förhållningssätt. Utan att öppna upp nya perspektiv genom språkliga alternativ hade kanske inte en förändring varit möjlig (Holmberg, 2010). Vilket även Winther Jørgensen & Phillips (2000) beskriver att inom diskurspsykologin ses texter och talspråk som konstruktioner av världen vilket riktas in mot sociala handlingar, vilket är tvärtom vad kognitivismen anser.

Diskurspsykologi har sin utgångspunkt inom diskursanalys där språket studeras på micronivå samt analyseras utifrån ett socialt och psykologiskt sammanhang. Eftersom vi i vår studie vill studera förskolläraernas sätt att diskutera och resonera kring barns kamratrelationer genom samspel i förskolan ser vi detta som en lämplig metodansats. Detta eftersom diskurspsykologi inte handlar om att vi ska hitta de rätta svaren i en intervju, vi studerar det som ligger bakom ordet det vill säga vad personen i fråga verkligen uttrycker (Alvesson & Sköldberg, 2017). Vi har valt att titta på de diskurser som förskollärarna i våra fokusgruppsamtal diskuterar och beskriver om barns kamratrelationer i förskolans verksamhet. Inom diskurspsykologin kan detta vara när förskollärarna använder språket för att konstruera deras egen tolkning av sitt arbetssätt utifrån de sociala sammanhang som finns inom förskolan (Winther Jørgensen & Phillips, 2000). Foucault betonar vikten av att en diskurs inte enbart handlar om vad som sägs och hur det sägs. Det innebär lika mycket det som inte sägs samt det som enbart blir synligt genom handling. Alltså är gester, attityder och sätt att agera lika viktiga som det som sägs (Palla, 2011).

Det kan uppstå så kallade föreställda gemenskaper inom diskurspsykologin, vilket bygger på en föreställning om en gemensam identitet. Det kan jämföras med exempelvis att förskollärare eller en barngrupp har en föreställd gemenskap. Det betyder dock inte att alla förskollärare eller alla barn i barngruppen inte har en egen identitet med egna diskurser. Utan det innebär att gemenskapen är konstruerad eftersom personerna i gemenskapen känner en samhörighet inom vissa områden. Gemenskapen och samhörigheten är tillfällig då den enbart finns exempelvis under tiden som barnen ingår i just denna barngrupp eller under tiden som förskollärarna arbetar som förskollärare (Winther Jørgensen & Phillips, 2000).

I diskurspsykologin är forskaren intresserad av hur personer är flexibla i sociala handlingar och vilka följder det får, när de använder sig av olika diskurser (Winther Jørgensen & Phillips 2000). Det som anses vara flexibelt innebär att forskare studerar hur personerna framställer sig själva och världen i en social interaktion. En diskurs är alla typer av verbala interaktioner och texter, men även olika betydelser, samtal, berättelser, förklaringar, redogörelser och anekdoter. Just användningen av språkbruket brukar definieras som tolkningsrepertoarer (Winther Jørgensen & Phillips 2000). Sammanhanget som personerna befinner sig i under de olika tolkningsrepertoarerna påverkas och ger därmed betydelse för analysen. De olika analysverktygen är till för att ge forskaren en bild av hur personen konstruerar sin verklighet och förstår sin omvärld (Winther Jørgensen & Phillips 2000).

5.7 Analysverktyg

Här presenteras vilka analysverktyg vi använder för att analysera vår insamlade empiri. För att kunna analysera vår insamlade empiri har vi valt att använda oss av analysverktygen: *tolkningsrepertoar, retorik, extremisering och variation*.

5.7.1 Tolkningsrepertoar

Tolkningsrepertoar är ett kontinuerligt system för begrepp som kan användas för att utvärdera och karaktärisera händelser, handlingar samt andra fenomen (Potter & Wetherell, 1987).

Ottander (2015) beskriver också tolkningsrepertoar som ett sätt att beskriva och tala om händelser och fenomen kontinuerligt. Språket kan ses som resurser för att möjliggöra gemensamma förståelser i olika sociala interaktioner. Tolkningsrepertoarer kan ses som olika byggstenar som människan har tillgång till, byggstenarna fogas sedan ihop i interaktion och samtal med andra individer. Ottander (2015) betonar även att det är viktigt att identifiera tolkningsrepertoarer eftersom de kan synliggöra historia och kultur som förskolläraernas beskrivningar bygger på. Och genom detta kan även begränsningarna identifieras för det vi försöker förstå. McKenzie (2005) och Ottander (2015) framhåller att det inte är den enskilda individens tal och uttryck som anses vara av högst intresse när vi analyserar fram mönster. När mönster ska identifieras i detta sammanhang ska vi finna mönstret hos flera individers språkanvändning. Språkanvändningen kan vara flera olika ord, men att de har samma betydelse. Begreppet tolkningsrepertoar motiveras av Potter & Wetherell (1987) att de vill komma ifrån föreställningen som finns om att diskurser är abstrakta storheter, författarna vill rikta sig mot att diskurser använd som resurser i samtal med andra. Ottander (2015) beskriver att tolkningsrepertoarer används om intresset i studien är riktad mot människans handlingskraft i språkliga interaktioner.

5.7.2 Retorik

Holmberg (2010) beskriver retorik som något som handlar om hur fakta byggs upp och hur berättelser är involverade i handling. Inom diskurspsykologin innebär det att analysera faktakonstruktion om hur något rent retoriskt framställs som fakta. Det räknas som fakta oavsett om det är vardagskunskap, vetenskaplig kunskap eller erfarenhetsbaserad kunskap. Retoriken innebär inte enbart en argumentation eller övertygande kommunikation inom diskurspsykologi. Utan här innebär det även vad som genomtränger i hur personer interagerar och kommer fram till sin förståelse. Detta kan exempelvis uttryckas genom att personer förstärker eller förminskar olika ord när de talar. Den retoriska analysen innebär delvis att komma fram till hur olika konstruktioner av verkligheten görs övertygande, men även vilka

alternativa påståenden och argument som trycks undan. Detta eftersom berättelser har en mängd olika konkurrerande alternativ (Holmberg, 2010).

5.7.3 Extremisering

Extremisering (extreme case formulations) och förminskning används för att stärka legitimiteten i ett påstående. Det kan ske genom ord som *allihop*, *väldigt*, *jätte och alltid*, det är alltså genom de små ordvalen som vi extremiserar våra påståenden för att vara mer övertygande för andra i vår retorik (Pomerantz, 1986).

5.7.4 Variation

Begreppet variation innebär enligt Holmberg (2010) hur konstruktionen av ett fenomen kan ses olika för olika personer. Det kan också innebära att en person förklarar samma handling eller fenomen på olika sätt (Potter & Wetherell, 1987; Holmberg, 2010). En person använder inte alltid samma argument vid en förklaring, utan Holmberg (2010) menar att personen kan använda sig av en variation och att dessa resonemang kan ställas mot varandra.

5.8 Tillförlitlighet

Trots att vi enbart har genomfört tre fokusgruppsamtal anser vi fortfarande att vi har fått validitet för vår studie. Winther Jørgensen och Phillips (2000) beskriver att flera intervjuer kan ge merarbete och att det är möjligt att skriva en forskningsrapport utifrån enbart ett samtal. De beskriver även att tio intervjuer kan ge lika mycket valid information som hundra frågeformulär.

6. Resultat & analys

I detta avsnitt presenteras det resultat som framkommer från de tolkningsrepertoarer som lyder *samspel som fungerar* med underrubrikerna *närvarande*, *vägledande och stöttande förskollärare*, *ett bra samspel mellan barn skapas genom kroppsspråk och lyhördhet* och *kommunikation som grund till ett fungerande samspel*. Samt *samspel som inte fungerar* med underrubrikerna *förskollärarna som medvetet stör barns samspel*, *förskollärare som en bidragande faktor till stökiga barngrupper* och *barn som aktivt tar avstånd från samspel har ett onormalt beteende*. Tolkningsrepertoarerna har analyserats fram utifrån de mönster vi har funnit i förskollärarnas beskrivningar om barns samspel under fokusgruppsamtalen. Resultaten av tolkningsrepertoarerna har analyserat med hjälp av begreppen *extremisering*, *variation* och *retorik*. Samtliga namn på förskollärarna i resultat- och analysarbetet är fiktiva.

6.1 Samspel som fungerar

I detta avsnitt presenteras förskollärares beskrivningar om samspel som fungerar samt vad som krävs för att ett samspel inte ska fallera

6.1.1 Närvarande, vägledande och stöttande förskollärare

Något som var genomgående under fokusgruppsamtalen var att förskollärarna talade om hur viktigt det var att vara en närvarande förskollärare. Alla respondenter benämnde i första hand ämnet som *närvarande* men ju längre diskussionen pågick kunde även andra ord identifieras till samma betydelse. De ord som vi uppfattat var kopplat till närvaro i barngruppen är exempelvis: *sitta bredvid, observera, stöttnings, lyhörd* och *nära*.

Vi kan se i nedanstående tolkingsrepertoar att förskolläraren Rebecca använder sig av flertalet benämningar för vad en närvarande förskollärare betyder.

Anna - Vad heter det just det här med närvarandet, att man är. Man kan både vara med ibland men även sitta bredvid. Och liksom observera mer, och sedan flika in: lyssna nu på vad de säger.

Anna beskriver att vara närvarande är viktigt för barns samspel. Närvarandet kan enligt henne själv bestå av att *vara med* men även *sitta bredvid* och *observera*.

Anna beskriver hur viktigt hon tycker det är med *närvarandet* genom att hon säger *just det här med*. Vilket vi tolkar som att hon vill bevisa för resterande i samtalet att det är något som är extra viktigt i arbetet med samspel i förskolan. Hon beskriver även olika exempel på hur hon kan vara närvarande på olika sätt, både genom att vara med och genom att sitta bredvid. Genom att hon använder ordet *både* förstärker hon de olika sätten. Anna beskriver först att hon kan sitta bredvid barnen för att sedan göra en variation i sitt uttalande och utvecklar det till att hon observerar. Genom att hon efter detta påstående uttalar sig på ett liknande sätt som att hon pratar med barnen förstärker hon sin beskrivning mot oss andra då hon gör en teatralisering av händelsen *lyssna nu på vad de säger*.

Rebecca - Man går in och ut i det. Man lär ju sig okej, nu leker de lek, den leken. Det vet jag att det klarar de. De behöver inte min stöttnings.

Rebecca talar om att gå in och ut ur barns samspel och att det krävs erfarenhet för att lära sig att läsa av de olika situationer där barnen behöver stöttnings. Vi kan se i detta utdrag att Rebecca gör en variation i sitt första uttalande om att vara närvarande och vara med för att

sedan beskriva att hon inte alltid är närvarande när barnen leker. Rebecca gör sedan ytterligare en förstärkning i form av en teatralisering när hon uttrycker sig *nu leker de lek, den leken*. Vad Rebecca syftar till att barnen *leker lek* framkommer inte i hennes uttalande, då hon strax efter specificerar att det är just den leken barnen leker. Hon förstärker sitt uttalande genom att hon uttrycker sig *det vet jag att det klarar de* då det är hennes erfarenhetsbaserade sanning.

Agneta - Vi arbetar väl båda väldigt nära barnen. Det är en förutsättning, att man är hos barnen och stöttar dem i det samspelet de har... det är inte så självklart för alla, vissa behöver ju ha en vuxen hos sig för att kunna komma in i gruppen [...]

Agneta börjar tala om att de arbetar *väl* båda två nära barnen, vilket blir en förminskning. Vi tolkar att i detta sammanhang har *väl* en betydelse om att Agneta inte vill ta förgivet någon annan persons sanning, i detta fall Claras sanning. Genom att Agneta uttrycker *väldigt* förstärker hon sin beskrivning där hon beskriver att de är *väldigt nära barnen*. Hon förstärker även sin berättelse att arbeta nära barnen, genom att säga att *det är en förutsättning* att vara nära barnen. Hon gör sedan en variation i sitt uttalande om att de arbetar *väldigt nära barnen* när hon säger *att man är hos barnen och stöttar de i de samspelet de har* då hon vidareutvecklar och förtydligar sin första tanke till själva samspelet mellan barnen i sig. I Agnetas beskrivning *det är inte så självklart för alla* kan vi se olika tolkningar utifrån meningen innan samt meningen efter. Det kan betyda att hon förespråkar att alla som arbetar i förskolan inte tycker det är självklart att stötta barnen i sitt samspel. Men vi kan även se utifrån meningen som kommer efter *vissa behöver ju ha en vuxen hos sig för att kunna komma in i gruppen* att hon även kan förmedla att det inte är självklart för barnen att de vet hur de ska samspele och därför kan behöva en vuxen för att komma in i gruppen. När hon använder sig av ordet *så* i sin beskrivning gör hon en förminskning av sitt uttalande, möjligen för att hon inte vill påstå att det inte *är* självklart för alla. När hon sedan använder sig av ordet *ju* i nästa mening förstärker hon att *vissa behöver*, och förmedlar sin sanning som att det är något som är självklart för alla.

Rebecca - [...] Hur man, hur man bara kan fortsätta [vara] nyfiken på barnen och det de säger till varandra, öppen och lyhörd, ta dem på allvar. När ett barn kommer och uttrycker någonting att man tar det på allvar. [...]

Rebecca beskriver hur viktigt det är att vara nyfiken på barnen i förskolan för att få ett lyckat samspel. Rebecca gör här en variation där hon först beskriver att det är viktigt att *fortsätta [vara] nyfiken på barnen och det de säger till varandra* för att sedan utveckla sitt svar med orden *öppen, lyhörd* och att *ta dem på allvar*. Hon framför sedan ytterligare en variation när hon säger *ta dem på allvar* då hon utvecklar svaret med att det gäller när barnen kommer och uttrycker något. Vi tolkar att Rebecca använder sig av *öppen och lyhörd* i sin beskrivning för att belysa att det är viktigt för att kunna vara närvarande i barngruppen. Hon vill förmedla det till oss andra i fokusgruppsamtalet ytterligare en gång då det är något hon anser är extra viktigt, vilket kan tolkas som en förstärkning av sammanhanget.

Carina - [...] *Har vi skapat de förutsättningar har vi gjort de här stöttningarna som vi säger för att alla barn ska få möjligheter till att samspela? Och där har vi ju en viktig roll som pedagoger att man måste vara närvarande, aktivt närvarande i barngrupperna med barnen, upptäcka, medforsa med dem. Finnas där hela tiden, inte för att styra eller vägleda hela tiden men för att finnas närvarande för att kunna se vad det är som sker för samspel där.*

Här talar Carina om vikten av att vara en närvarande förskollärare och ställer i sin berättelse en fråga indirekt till sig själv och sitt arbetslag, som ett sätt att säkerhetsställa att de utför det som de påstår att de ska göra. Hon gör även en förstärkning med hjälp av ordet *måste* när hon förklarar varför hon anser att det är viktigt att vara närvarande i barngruppen. Hon gör sedan även en variation när hon beskriver att det är *aktivt närvarande* hon menar just i denna situation när hon talar om närvarande förskollärare. *Aktivt närvarande* tolkas i Carinas beskrivning som att barnen är medvetna om att hon är där och att hon samspelar med barnen. Det följs sedan upp av ytterligare en variation av att *finnas där hela tiden*. Carina talar om att hon inte menar att *styra eller vägleda* barnen *hela tiden*, vilket även kan tolkas som att hon anser att hon *styr eller vägleder* barnen vissa gånger i liknande situationer.

Sammanfattningsvis pratar samtliga förskollärare med olika ord om att det är viktigt att finnas i närheten av barnen för att kunna stötta upp där det behövs i barns samspel. De väljer att beskriva det på olika sätt likt att *vägleda, vara närvarande* samt *stöttande*. De talar om att den närheten till barnen som de får genom att vara närvarande gör att barnens samspel fungerar bättre än när de inte är närvarande. Det kan också tolkas som att barnen inte själva är

helt kapabla till att samspela utan stöd från en vuxen, samtidigt som förskollärarna anser att det är viktigt att ta barnen på allvar och lyssna på dem.

6.1.2 Ett bra samspel mellan barn skapas genom kroppsspråk och lyhördhet

I denna tolkningsrepertoar presenteras hur förskollärarna uttrycker sig om olika sinnen när de diskuterar barns samspel. Det syftar både på att barnen använder sig av sina sinnen, samt förskollärarna i fråga använder sig av sina sinnen.

*Carina - Men om vi ska ringa in det viktigaste, lyhördhet kan det vara det?
Att vi är inlyssnande och lyhörda på det här samspelet ... respekt för
samspelet att vi... det är inte något vi tar för givet att det fungerar eller tar
förgivet att det finns utan att det måste man jobba aktivt med för att, för att
skapa förutsättningar för barnen.*

I detta utdrag berättar Carina att det verbala språket är viktigt för samspelet. Hon framför sin beskrivning som att hon är osäker på om det är något annat som skulle vara viktigare. Carina använder sig av en fråga, möjligtvis för att resonera med sig själv och söka bekräftelse från sin kollega. Det framstår som en förminskning när hon först säger att hon ska *ringa in det viktigaste* och sedan ställer frågan om det kan vara lyhördhet. Hon framför sedan en variation i sitt resonemang genom att beskriva *att vi är inlyssnande och lyhörda på det här samspelet* samt *respekt för samspelet* som hon sedan följer upp med ytterligare en retorisk variation där hon uttrycker att det inte är något de tar för givet. Här gör hon även en förstärkning genom att säga *vi*, vilket tolkas som att hon talar om henne och hennes kollegor på förskolan. Genom förstärkning talar Carina om att de *måste* jobba aktivt med att skapa förutsättningar för barnen.

*Rebecca - Det man tänker i första hand, det är ju det här samspel mellan
varandra, att sen kan det vara samspel mellan de yngre barnen bara genom
ögonkontakt och leenden. Och det här liksom och kroppsspråket ... sen
efterhand som de blir äldre så är det ju det här att kunna lyssna också. Inte
bara känna av utan att lyssna på vad kompiserna säger och göra saker
tillsammans. [...]*

Rebecca talar om vad begreppet samspel innebär. Hon skapar en variation då hon utvecklar beskrivningen *samspel mellan varandra* till att det samspelet med de yngre barnen innebär

ögonkontakt och leenden. Rebecca gör en förstärkning genom att hon beskriver att det *bara* är genom ögonkontakt och leenden. Hon använder sig även av olika typer av beskrivningar beroende på om hon talar om de yngre barnen eller de äldre. Hon syftar på att de yngre barnen använder sig av *ögonkontakt och leenden* medan när de blir äldre behöver lära sig att *lyssna* på vad *kompisen säger*. Därefter beskriver Rebecca samspel genom en variation när hon beskriver *samspel mellan de yngre barnen bara genom ögonkontakt och leenden*. Och *det här liksom och kroppsspråket* vilket kan tolkas som att hon anser att kroppsspråk, ögonkontakt och leende har samma definition. Rebecca skapar en variation i sitt uttalande, hon beskriver först *att kunna lyssna också* och *inte bara känna av* för att sedan förklara att det innebär att *lyssna på vad kompisen säger och göra saker tillsammans*.

Sammanfattningsvis talar förskollärarna om att kroppsspråk och att vara lyhörd är viktiga faktorer för att skapa ett bra samspel mellan barnen.

Förskollärarna använder uttrycket *man* vilket kan tolkas som att de aidentifierar sig själv i sitt arbete i förskolan när de beskriver de olika arbetssätten och generaliserar eller syftar till att det är ett känt arbetssätt inom förskolans verksamhet.

6.1.4 Kommunikation som grund för ett fungerande samspel

I denna tolkningsrepertoar belyser vi förskollärarnas sätt att tala om kommunikation i samband med barns samspel. Kommunikation är något som diskuterades i samtliga fokusgruppsamtal.

Agneta - Mm, samspel för mig är ju kommunikation ... Både mellan barnen och mellan barnen och oss. ... Även mellan oss vuxna men det behöver ju inte bara bestå av talande kommunikation det kan även vara kroppsspråk.

[...]

Agneta talar om att kommunikation mellan barn samt mellan barn och vuxen är synonymt till samspel. Agneta inleder sitt resonemang med en förminskning då hon är tydlig med att det enbart är hennes sanning hon talar om när hon påstår att samspel är kommunikation. För att ändå förstärka sin sanning använder hon sig av ordet *ju* för att, som vi tolkar det, verka trovärdig mot resterande parter i fokusgruppsamtalet. Hon beskriver sedan meningen efter för att skapa en mer trovärdig och förstärkt bild av hennes första uttalande. Detta genom att berätta att det är *både mellan barnen och mellan barnen och oss*. Genom att använda sig av

ordet *oss* i slutet av meningen visar Agneta på att hon känner sig som en del av ett sammanhang, i detta fall skulle *oss* innebära de vuxna som arbetar i förskolan. Variationen som sedan följer är även en utveckling av Agnetas första beskrivning. Då syftar hon på att *kommunikation* kan bestå av *talande kommunikation*, men även icke-talande kommunikation, vilket hon uttrycker som *kroppsspråk*.

Agneta - Dialog tycker jag också är jätte viktigt ... har man en nära och bra dialog med barnen så då blir det ju en trygghet och ett förtroende ... vilket gör att samspelet sen fungerar bättre. [...]

Här talar Agneta om att en dialog är viktigt för att skapa trygghet och förtroende hos barnen och att det senare skulle leda till ett bättre samspel. En tydlig förstärkning görs redan i början av detta utdrag när Agneta beskriver att det är *jätte viktigt* med en dialog. Hon beskriver även ordet *dialog* istället för kommunikation för att förtydliga i sin beskrivning att det är en verbal kommunikation hon menar. Hon talar också om att *en nära och bra dialog* innebär *trygghet* och *förtroende*. Vilket framställs som att Agneta anser att det är en självklarhet även för de andra i samtalen genom att lägga till ett *ju* innan trygghet och förtroende. Vi ser en tendens till en variation i Agnetas beskrivning där hon först förklarar att en dialog är jätte viktigt utifrån hennes värld, där hon sedan förklarar en tydligare bild av varför hon anser att det är viktigt med dialog. Hon drar sedan slutsatsen att det gör att samspelet fungerar bättre vilket vi tolkar är en del av hennes erfarenhetsbaserade sanning.

Josefine - Precis och upp... uppmuntra dem att kommunicera och samspela ... med varandra för att, ja det kanske var ett missförstånd till exempel. Eller de kanske inte har lyssnat på varandra ordentligt.

Carina - Eller ta om du har de förmågorna så låter man det barnet få liksom stå i centrum och ta tillvara på barnets förmågor, för att dem andra, så får samspela och lära av den så att säg.

Här beskriver Josefine och Carina att de uppmuntrar barnen till att kommunicera och samspela med varandra. De talar om att det kan ha skett ett missförstånd eller att barnet behöver stå i centrum för att deras förmågor ska kunna tas tillvara på för att resterande barn i barngruppen ska kunna lära sig av sin kamrat. Det visas tydligt i Josefines berättelse att hon tänker samtidigt som hon talar genom de små pauser som uppstår när hon talar. Hon beskriver att de uppmuntrar barnen till att

kommunicera och samspela med varandra då det kan ha varit ett missförstånd. Josefine gör även en förminskning genom att säga att det *kanske* var ett missförstånd eller *kanske* inte har lyssnat. Som sedan avslutas med en förstärkning med hjälp av ordet *ordentligt*. Vilket visar att enligt Josefine räcker det inte att lyssna, utan barnen behöver lyssna extra noga. Hon beskriver att det kan ske missförstånd genom att inte *lyssna på varandra ordentligt*. Variationer syns även i Josefines och Carinas berättelser då Josefine ger olika exempel på när kommunikationen inte fungerar. Carina beskriver därefter och gör ytterligare en variation genom att föra in nya versioner av att förklara vikten av kommunikation i deras arbete med barns samspel. Hon lyfter vikten av att låta barnen som har förmågan att kommunicera få stå i centrum så de andra barnen som inte har dessa förmågor ska lära sig från barnet med kunskapen. Här särskiljer Carina på barn som inte har förmågan och barn som har förmågan att samspela och kommunicera. Genom att sedan avsluta sin mening med *så att säg* visar Carina att hon avslutar diskussionen om just detta och att hon inte har mer att tillägga.

Carina - Miljö och material är också ett samspel men att samspelet är väl grunden för att det ska bli en kommunikation. För samspel sker ju mellan individer eller människor eller miljö och material samspelet för att sen utveckla kommunikationen ... som är en del tänker vi ur samspelet.

Carina beskriver att ett samspel inte enbart behöver vara med en annan människa eller levande varelse, utan även med de *miljö och material* som finns på förskolan. Hon förstärker sin beskrivning genom att säga att det *också* är ett samspel, möjligen för att förstärka sin beskrivning till övriga i fokusgruppsamtalet. Därefter talar hon om att det är grunden för en kommunikation. En förminskning sker genom att Carina väljer att använda sig av ordet *väl*, vilket tolkas som att hon inte är helt säker i sitt uttalande om hur det blir en kommunikation. Vidare framför hon sin berättelse genom att säga sin sanning om att ett samspel sker mellan individer, människor, miljö och material, och att det genom dessa samspel utvecklas en kommunikation. Genom att avsluta sin beskrivning med att säga *som är en del tänker vi ur samspelet* talar Carina för alla som arbetar på deras förskola, vilket framstår som en förstärkning. Hon stärker sitt argument genom att säga att det är fler än enbart Carina som tänker på det sättet. Genom sin beskrivning framställer hon övrig personal samt sig själv tillhöra *vi*.

Rebecca - *Det man tänker i första hand det är ju det här samspel mellan varandra att sen kan det vara samspel mellan de yngre barnen bara genom ögonkontakt och leenden. Och det här liksom och kroppsspråket ... sen efterhand som dem blir äldre så är det ju det här att kunna lyssna också. Inte bara känna av utan att lyssna på vad kompiserna säger och göra saker tillsammans.*

Anna - *Nej.*

Här talar Rebecca om att ett samspel med de yngre barnen enbart sker genom kroppsspråk. När barnen sedan blir äldre beskriver hon att barnen behöver lära sig att lyssna på sina kamrater också. Rebecca beskriver att det är en självklarhet att alla i samtalet håller med henne om att det *i första hand* är *samspel mellan varandra*. Hon talar även om att det är med de yngre barnen som samspel bara sker genom ögonkontakt och leenden. Hon gör där en förstärkning genom att förstärka sin fakta att säga att det *bara* är de yngre barnen som samspelar med ögonkontakt, leenden och kroppsspråk. Hon framför sedan en variation genom att förklara att de äldre ska *kunna lyssna också*, inte bara känna av. Hon gör en förstärkning genom att säga *också* i slutet av sin mening, detta för att stärka sitt argument att de äldre barnen ska *kunna lyssna*. Rebecca talar även om att de äldre ska kunna göra saker tillsammans och lyssna på sin kompis. Anna gör en form av förstärkning av Rebeccas argument genom att säga nej. Vi tolkar att Anna instämmer genom att säga *nej* till Rebeccas *inte bara känna av* för att visa att hennes sanning stämmer överens med Rebeccas.

Sammanfattningsvis talar alla förskollärarna att kommunikationen är avgörande och viktigt för ett fungerande samspel. Två av förskollärarna talade om att kommunikationen även bestod av kroppsspråk, och en av förskollärarna talade om att miljön och materialet även bestod av ett samspel och därmed lade grunden till kommunikationen. Samtliga förskollärare beskriver att samspelen sker i form av kommunikation med både vuxen och barn samt enbart barn.

6.2 Samspel som inte fungerar

Här presenteras förskollärares beskrivningar om samspel som inte fungerar, vad som kan vara orsaken till att ett samspel fallerar samt vad de kan göra för att hjälpa barn i dessa samspel.

6.2.1 Förskollärare som medvetet stör barns samspel

Clara - [...] *Har de inte fått träna på empati redan i tidig ålder så kan de inte riktigt utveckla samspelet om inte vi hjälper dem. Det är inte alla, vi föds inte med empati*

Agneta - *Nej absolut inte*

Clara - *Det är liksom något man får träna sig på.*

Agneta - *Man föds inte riktigt med ett samspel heller,*

Clara - *Nej*

Agneta - *Utan det är också något man behöver träna. Och det har man ju alla förutsättningar att göra på förskola ... [...]*

Clara talar om barns empati och att det krävs för att kunna samspela utan hjälp från en vuxen. Hon säger *så kan de inte riktigt utveckla samspelet* vilket visar på att hon gör en förminskning av sitt uttalande. Hon beskriver att barn inte *riktigt* kan utveckla ett samspel, vilket vi tolkar att hon inte vill påstå att det är ren och skär fakta. Hon uttrycker även att det krävs en vuxen för att ett barn ska kunna samspela om de inte har empati. Annars är barn inte kapabla till att samspela. Agneta tar sig sedan in i diskussionen genom att stärka Claras argument med en förstärkning när hon talar om *nej absolut inte* där ordet *absolut* stärker att hon inte anser att vi människor föds med empati. Clara fortsätter sedan tala om att empati är något som går att träna upp. Agneta gör sedan en variation där hon går in och beskriver sin sanning om att samspel inte är något som människor föds med heller. Hon visar en viss osäkerhet när hon använder ordet *riktigt*, vilket tolkas som en förminskning av hennes beskrivning. Där Clara även instämmer. Agneta tar vid Claras sanning om empati och jämför det med att *man* även behöver träna på samspelet, vilket det finns stor möjlighet till att göra på förskolan. Genom att hon talar i form av *man* beskriver hon inte en specifik person eller åldersgrupp.

Agneta - *Absolut jag menar bara för att de pratar och talar för sig så betyder inte det att du är trevlig och göra det på ett bra sätt, men men visst kommunikationen hjälper till, framför allt kan jag som vuxen träda in och stötta det barnet som inte kan samspela så mycket då genom en dialog, lättare än vad man kan göra på småbarn kanske.*

Clara - *Mm, lite. Nog tycker jag att det är viktigt med språket.*

Agneta talar om att ett barn som har det verbala språket inte behöver kommunicera på ett trevligt sätt. När detta händer beskriver Agneta att hon går in och stöttar upp barnet i sitt samspel med hjälp av en dialog vilket hon inte anser att hon kan göra lika lätt på småbarnsavdelningen. Clara bidrar sedan i diskussionen genom att tala om att det är viktigt med språket. Agneta börjar med att förstärka sitt uttalande genom ordet *absolut* för att sedan direkt efter göra en förminskning där hon är tydlig med att det är hennes tankar och värld hon utgår ifrån. Hon påstår att det inte räcker med att barnen pratar och talar för sig för att de ska vara ett trevligt och bra samspel. Sedan återkommer hon till *kommunikationen* genom en form av förminskning där hon säger *men visst, kommunikationen hjälper till*. Agneta varierar sedan sin beskrivning genom att berätta att hon som vuxen kan stötta barn i sitt samspel genom en verbal dialog, vilket hon inte kan med de små barnen. Agneta framför här att hon anser att det är svårt att hjälpa de små barnen i sitt samspel med andra genom en dialog. Vilket även Clara instämmer i, dock med en förminskning i sitt uttalande. Clara beskriver i ett svagt argument och lite tystlåtet genom att säga *mm, lite* där *lite* blir en förminskning i hennes uttalande. Hon fortsätter sedan att säga *nog tycker jag att det är viktigt med språket* där vi tolkar att hon vill stärka sitt argument genom att börja meningen med *nog* vilket blir en förstärkning av hennes beskrivning. Vi tolkar Claras beskrivning att hon inte helt håller med i att det är svårare att stötta de små barnen i sitt samspel än de äldre. Men att hon samtidigt tycker att språket har en viktig del i det hela.

Clara - *Sen är det ju att vissa bara kan samspela med en. Då är det viktigt att ja nu leker de två och de klarar inte att det kommer in en till att det är okej att säga "stopp" ... Vi kan inte gå in fler i den leken just nu, för det vet vi att det klarar inte de två utan de måste träna sig lite till innan de kan släppa in fler. Och där måste vi vara med och reglera hela tiden ju*

Agneta - *Jag tänker att man här ... Asså uppe hos oss, bland de stora barnen, vill ju sällan ha oss med. De tycker ju vi stör lite grann när vi leker. Men samtidigt måste man ju vara där lite för att kolla att det funkar och att det är okej, och att det är okej för alla. Men, jag tänker man leker nog mer*

med barnen på småbarnsavdelning.

Clara- *Det måste man*

Clara och Agneta talar här om barn som inte har ett fungerande samspel. De beskriver att en del barn inte har kunskaper att samspela med mer än en person och att de som förskollärare behöver i dessa situationer finnas i närheten och stötta barnens samspel. Clara börjar sin beskrivning med att särskilja på barnen i barngruppen genom att säga *vissa bara kan samspela med en*. Hon beskriver vidare att barnen hon syftar på inte klarar av att leka med två, vilket blir en motsägelse av hennes första uttalande, där hon påstod att vissa bara kunde samspela med en. Det blir en variation av hennes första uttalande, alltså att hon förändrar sitt tänkande under tiden hon talar. Hon fortsätter sedan att tala om att barnen inte klarar av att leka fler än två och att barnen därmed behöver träna sig på det. Clara talar alltså om att det är något onormalt att inte kunna samspela med mer än en person till och därför behöver hon finnas där som hjälp till detta. Hon stärker sitt argument med att säga *det vet vi* innan hon förklarar att barnen inte klarar av att samspela med fler. Agneta börjar sedan delta i diskussionen genom att tydligt tala om att det är hennes sanning hon uttrycker, detta genom att hon säger *jag tänker att man här ... asså uppe hos oss, bland de stora barnen*. Hon beskriver tydligt att det är hennes barngrupp, som är de äldre barnen, hon talar om. Agneta gör även en förminskning i sin beskrivning genom att säga *sällan* när hon berättar att det inte alltid är att barnen vill ha med de vuxna i leken. Uttalandet *de tycker ju vi stör lite grann när vi leker* tolkas som att Agneta försöker att förklara att det bara är *lite* som barnen tycker att de vuxna stör i leken. Därmed tolkar vi det som en förstärkning av hennes argument. Hon vill inte påstå att det är mycket de vuxna stör barns lek. Men trots att hon är medveten om att hon stör barnens lek beskriver hon ändå att hon behöver vara där och *kolla att det funkar*. Hon är även tydlig med att det ska vara okej för *alla*, inte bara en del av barngruppen, vilket blir en förstärkning med hjälp av ordet *alla* i hennes beskrivning. Agneta fortsätter sedan tala likt hur hon började sitt uttalande genom att uttrycka sin sanning, detta genom att hon uttrycker *men, jag tänker*. Men hon visar även att hon inte är säker i sitt uttalande då hon förminskar sin sanning genom att lägga till ordet *nog* när hon säger att vuxna leker mer med barnen på småbarnsavdelningen. Clara förstärker sedan Agnetas uttalande genom att säga *det måste man* där hon även förstärker sitt uttalande med ordet *måste*.

Student - *Ja, men hur upptäcker ni då när ett samspel inte fungerar?*

Carina - *Ja, något barn utanför, någon ledsen, konflikter...*

Josefine - *Ofta är barnen ganska tydliga för då... då ta de gärna hjälp av oss.*

Carina - *Ja här.*

Josefine - *Här tar de gärna hjälp av oss just nu. [...] Och då märker man... man märker att de inte har riktigt kommunicerat med varandra för de lyssnar inte riktigt på varandra och och upplever inte att de blir lyssnade på heller. [...]*

Carina talar om att ett samspel som inte fungerar uttrycks i form av att ett barn är utanför eller ledset och att det är kopplat till konflikter. Josefine fortsätter att fylla Carinas beskrivning genom att informera *ofta är barnen ganska tydliga*. Josefine uttrycker här att det inte alltid är att barnen är tydliga utan hon gör en förminskning av sitt uttalande genom att använda ordet *ganska*. Hon beskriver även *då ta de gärna hjälp av oss* där hon förstärker sitt uttalande med *hjälp av gärna*. Josefine talar alltså om att barnen själva tar hjälp av de vuxna när de känner att något inte står rätt till i samspelet. Carina förtydligar då Josefines uttalande genom att berätta att det är på deras förskola detta sker, hon vill alltså inte påstå att det gäller på alla förskolor. Då ändrar Josefine sitt sätt att tala om barnens agerande när hon säger *här tar de gärna hjälp av oss just nu* vilket blir en variation av hennes första beskrivning. Hon lägger även till *just nu* då hon gör en antydning till att det inte alltid har varit så. Sedan beskriver hon att kommunikationen är viktig för att ett samspel ska fungera och att i den kommunikationen behöver alla parter lyssna på varandra. Josefine beskriver att om inte kommunikationen har fungerat i samspelet tar barnen hjälp av de vuxna då de själva inte är kapabla till det i just den situationen.

Förskollärarna talar om att de behöver finnas nära till hands när ett samspel inte fungerar bland barnen. De beskriver även att de säkerhetsställer att samspelet fungerar under samspelets gång trots att de är medvetna om att de stör barnens lek. En del av förskollärarna beskriver även att barnen själva tar mycket hjälp av de vuxna när det uppstår konflikter eller fallerande samspel.

6.2.2 Förskollärare som en bidragande faktor till stökiga barngrupper

Rebecca - *Jag förvånas ibland... [...] vi har ju en väldigt avskalad miljö.*

Inget hänger i taken, där är inget piff och mys och vi har väldigt lite uppsatt på väggarna och så. ... och ibland när vi försöker sätta upp vissa grejer så märker vi att det kan bli rörigt i barngruppen för det är ju också så att ... ett,

*två eller tre barn kan ju påverka de andra 18 mycket mer än vad man tror ...
så att det ser vi som en jättestor skillnad och där skiljer ju vår avdelning sig
mot ... alla de andra*

Anna - Ja.

Rebecca talar här om att en avskalad miljö gör att barngruppen blir lugnare. Hon gör en förstärkning i sin beskrivning när hon talar om att de har en *väldigt* avskalad miljö, samt att de har *väldigt* lite uppsatt på väggarna. Hon är även tydlig i sin beskrivning att det inte finns något piff och mys. Vilket även ses som en variation av hennes första beskrivning när hon talar om *vi har ju en väldigt avskalad miljö*. Rebecca gör även en förstärkning när hon uttrycker *ett, två eller tre barn* när hon talar om att de övriga 18 barnen påverkas och blir stimmiga. Hon beskriver även att det är en stor skillnad mellan deras avskalade miljö på avdelningen, jämfört med övriga avdelningar. Hon berättar genom att förstärka att det är en *jättestor skillnad*, där även Anna instämmer.

*Agneta - [...]men när vissa barn... måste ju springa hela tiden till exempel
och det kan ju störa alla andra, det kan störa samspel mellan andra barn
och så här liksom. Det märks ju inte ute. Så att visst då kan man ju springa
hur mycket man vill. Eller så kan jag springa lite längre bort för där får jag
större plats. Så att... kanske, ja men det är på ett annat vis känner jag men
den är inte så neutral som skogen utemiljön, absolut inte. Det är den inte.*

Agneta talar om att en del barn har ett behov av att springa hela tiden och att det kan störa de övriga barnen. Hon använder en del förstärkningar när hon beskriver detta, vilket vi ser med hjälp av orden *måste*, *hela tiden* samt *alla andra*. Hon talar även om att detta beteende inte märks lika tydligt ute eftersom där kan barnen springa hur mycket de vill då de får *större plats*, vilket även blir en förstärkning av ytan som finns på gården. Agneta uttrycker sedan ordet *kanske* vilket är ett tecken på att hon inte är helt hundra på att hennes sanning stämmer överens med de övriga deltagarna i samtalet. Det är även något som gör sig tydligt i hennes beskrivning av att hon själv känner att utemiljön på förskolans gård inte är lika neutral som skogen. Hon avslutar meningen med en förstärkning *absolut inte, det är den inte* vilket tyder på att hon har tänkt under tiden hon har talat, och tillslut kommit fram till att det är så hennes sanning ser ut, vilket även beskrivs som variation.

Agneta - *Och där, det kommer jag ihåg när jag jobbade på småbarn sist, där var, asså, var det en sån dag man hade administrativa grejer man sprang lite, telefonen där, den där, och så då blir barnen jättestökiga också. Då vet de inte vad de ska göra tillslut för de bara springer de också bara runt.*

Clara - *De behöver verkligen vägledas.*

Agneta talar om att småbarnsavdelningar påverkas av hur förskollärarna arbetar under dagen. Hon beskriver sin sanning som är erfarenhetsgrundad då hon talar om att det är något hon kommer ihåg från sist hon arbetade på småbarnsavdelningen. Hon framför sin berättelse med att beskriva ett scenario om att det är en stressig dag på arbetet, med telefonsamtal och liknande. Agneta beskriver att barnen blir *jättestökiga* av att en vuxen har mycket att göra, vilket är en tydlig förstärkning av barns beteende. Hon talar också om att barnen inte vet vad de ska göra och att de då börjar springa runt istället. Sättet Agneta talar om sitt eget och barnens beteende visar på att hon är medveten om att barngruppen blir orolig på grund av hennes eget arbetssätt. Detta är även något som Clara bekräftar när hon talar om att *de behöver verkligen vägledas*. Clara använde ordet *verkligen* för att förstärka att hon ser det som en nödvändighet.

Carina - *[...] vi har de [barnen] rätt så många år här så vi har en ganska bra relation med barnen vi kan höra lite grann när leken börjar eller samspelet börjar skava lite grann. Ljud... rösterna kan gå upp lite mer och det kan bli lite högljutt lite mer stim och stång, du där, lite (klappar med händerna) nötande på varandra, så det gäller att vara där tidigt innan det helt har slutat att fungera för att hjälpa dem på rätt väg igen, stötta upp där och hitta lite nya eller medelvägar och så, så att, jag tror att vi är rätt så observanta i och med att vi har en så bra relation med barnen, och känner dem så väl...*

Josefine - *Ja och jag tror att det du säger ligger lite till grund för att vi kan upptäcka också långt innan de ens har, nästan börjat samspela, nu är det här barnet ganska trött idag. Då vet vi hur de, hur de kan visa sig och påverka leken och samspelet och då behöver vi finnas med redan från början.*

Carina talar om relationen till barnen och hur den kan hjälpa att avgöra när det börjar *skava* i ett samspel, alltså när samspelet börjar fallera. Hon beskriver det här skavandet som att ljud och röster börjar bli lite högre och därmed blir det stim och stång. Hon talar också om att det

som krävs i de situationerna är att en vuxen är närvarande och kan *hjälpa dem på rätt väg igen*. I sin beskrivning använder Carina sina händer i form av ett klappljud innan hon säger *nötande* för att förstärka sin beskrivning av hur det kan *skava* i ett samspel mellan barnen. Hon förstärker också med att säga *innan det helt har slutat att fungera* där hon förstärker med hjälp av ordet *helt*. Det tolkas som att samspelet har börjat fallera men det är en bit kvar innan det inte går att rädda upp. Hon talar även om att det är de vuxnas uppgift att hjälpa barn och stötta dem i deras samspel genom att hitta *medelvägar*. När Carina beskriver *jag tror att vi är rätt så observanta i och med att vi har en så bra relation med barnen, och känner dem så väl...* beskriver att hon inte är helt säker genom att säga *jag tror* men även *rätt så* för att sedan beskriva att de har en *så bra relation* där hon förstärker *bra relation* med ordet *så*. Samma sak sker i sista delen där hon beskriver att hon *känner dem så väl* där hon återigen förstärker sitt uttalande med ordet *så*. Josefine kommer sedan in i diskussionen och talar om att deras relation till barnen är till grund för att kunna upptäcka ett fallerande samspel tidigt. Hon är tydlig med att det är hennes sanning hon talar om men också att hon inte påstår att det är fakta genom att hon säger *jag tror*. Josefine lägger även betoning på *långt* vilket blir en form av förstärkning då hon lägger tyngden i sitt argument där. Hon beskriver att de kan upptäcka ett fallerande samspel innan det ens har skett eftersom barnet är trött just den dagen då det kan påverka leken.

Sammanfattningsvis talar förskollärarna i detta avsnitt om att det är många olika faktorer som påverkar barnen till att bli *stökiga*. De beskriver att en barngrupp är *stökig* när de springer inomhus samt att det är stimmigt och högljutt. Samtliga förskollärare talar om att de finns där som stöd för barnen för att ordna upp situationerna som dyker upp, samt att de själva kan vara en bidragande faktor. Detta genom hur de utformar miljön, samt om de själva är stimmiga och stressade.

6.2.3 Barn som tar avstånd från samspel har ett onormalt beteende

Rebecca - *För vi har ju barn nu som ..., vi har ju barn inne hos oss som aktivt tar avstånd ... från samspel, och då tvingar vi inte till samspel ... [...] men, men då är det ju för att barnet har en neurologisk diagnos och inte klarar av och inte har ett behov av. [...]...vill ett barn vara med men vet inte hur, eller vill ett barn inte vara med och och blir arg för att du försöker att tvinga med det är ju skillnad där, [...], det är ju det första man får fråga.*

Här talar Rebecca om att hon har barn på sin avdelning som aktivt tar avstånd från samspel och gör även liknelser till detta beteende med en neurologisk diagnos. Rebecca framför sitt uttalande något obekvämt vilket syns genom att hon tar många små pauser innan hon avslutar meningarna. Vi tolkar hennes beskrivning att hon tänker väldigt mycket innan hon talar för att inte uttrycka sig fel. Hon talar om att de barn som har en neurologisk diagnos inte klarar av alla saker för att sedan variera sitt uttalande till att barnet inte har ett behov av samspel. Hon gör sedan en beskrivning till att barnet kanske vill vara med men inte vet hur, eller att barnet kan bli arg för att en vuxen försöker tvinga barnet till något. Rebecca ger konkreta exempel på olika scenarion att ställning till. Hon gör även en variation från att ha beskrivit att barnet inte klarar av eller har ett behov av, till *vill ett barn vara med men vet inte hur, eller vill ett barn inte vara med och och blir arg för att du försöker att tvinga med det är ju skillnad där.*

Clara - *Ja, så man kan verkligen... genom att ge dem redskap få dem till att samspela*

Agneta - *Ja precis. Sen är vi ju ganska, asså det är, om man inte har ett problem som beror på en diagnos eller så ska man ju kunna samspela med andra. Asså alla i sin barngrupp.*

Både Clara och Agneta talar här om att ge barnen redskap för att kunna samspela och är barnen inte kapabla till att samspela så har de *ett problem som beror på en diagnos*. Alltså drar Agneta slutsatsen att om barn inte kan samspela med dessa redskap, har de en koppling till diagnos. Hon förstärker sedan sin beskrivning genom ordet *alla* när hon beskriver att barn ska kunna samspela med andra. Agneta beskriver med hjälp av ordet *vi* vilket vi tolkar är att hon talar om personalen som arbetar på förskolan. Agneta uttrycker även i början av meningen *sen är vi ju ganska, asså det är* vilket tyder på att hon inte är helt säker på hur hon ska framföra sig retoriskt, vilket kan bero på att hon tänker under tiden hon talar.

Carina - *Ofta är det ju någon underliggande orsak som inte vi... som inte är känd för oss, som vi inte har någon förståelse för och det måste man respektera att barnet väljer att inte vilja ha ett samspel just då... och då måste vi ta reda på varför, vi måste få en förförståelse för att stötta det här barnet och kunna ge det rätt verktyg för att komma dit. Det kan ta lite tid för ofta är det något med dem här barnen som gör att de mår dåligt... för det naturliga för alla barn och människor är att söka ett samspel och någonstans*

... se, att det är meningsfullt, de här barnen tycker inte att det är meningsfullt eller inte är mottagliga på grund av, mår de dåligt ... har de inte förmågan eller ... ja det kan ju vara någon diagnos, det vet man ju inte, det kan vara en språkförsening som gör att de inte förstår. Det kan vara barn som kommer hit från andra länder som har ett helt annat bagage med sig, det måste vi respektera deras integritet. Men vi måste också, när vi förstått vad det är, hitta små små vägar för att nå fram till dem här barnen ... För någonstans tror jag att det är, det är en grund för att man ska kunna utvecklas och lära vidare att de får det här ja. Det är jobbigt, det är svårt ja.

Carina diskuterar att det är en underliggande orsak till varför ett barn aktivt tar avstånd från samspel, och att det då är viktigt att som förskollärare ta reda på vad den orsaken är. Hon beskriver att det är viktigt att ta reda på orsaken bakom för att få en förförståelse för sedan kunna hjälpa och stötta barnet i samspel. Hon drar även kopplingar till att barn som inte samspekar ofta mår dåligt över någonting. Hon drar liknelser till att barn mår dåligt när de inte samspekar då det är något som är naturligt att du som människa behöver och ser som meningsfullt. Hon förstärker även *det naturliga för alla barn och människor är att söka ett samspel* genom att använda ordet *alla*. Carina beskriver även att om barn mår dåligt eller inte har förmågan kan det bero på en *diagnos* eller *språkförsening*. När hon beskriver detta gör hon en variation genom att först beskriva att barnen mår dåligt när de inte samspekar för att sedan beskriva vad som är naturligt och meningsfullt. När hon sedan beskrivit det återkopplar hon och utvecklar sitt resonemang kring att beteendet kan bero på en *diagnos* eller *språkförsening*. Hon gör sedan ytterligare en variation när hon beskriver att barn som inte samspekar kan komma från andra länder och ha ett *bagage*. Hon beskriver även att det är hennes ansvar som förskollärare att hjälpa barnen och nå fram till dem. I slutet av sin beskrivning talar Carina om sin egen sanning när hon säger *för någonstans tror jag att det är* men visar även att hon är något osäker i sitt uttalande när hon säger *tror*. Hon varierar sedan sin beskrivning genom att säga *det är en grund för att man ska kunna utvecklas och lära vidare att de får det här ja*. När hon säger *det är en grund* visar hon genom sättet hon talar att hon har bestämt sig att det är hennes sanning.

Samtliga förskollärare beskriver att det inte är ett normalt beteende att ett barn tar avstånd från samspel. När förskollärarna börjar prata specifikt om diagnoser eller svårigheter gör de

många pauser, troligen för att de inte vill uttrycka sig felaktigt. Några av förskollärarna talade även om att det finns en bakomliggande orsak till varför barn inte självmant ingår i samspel.

7. Diskussion

Syftet var att identifiera de diskurser som framkom i fokusgruppsamtal med förskollärare angående barns samspel, både tillsammans med vuxna och andra barn. Ambitionen var att belysa förskollärares beskrivningar om hur de såg på barns samspel i förskolans verksamhet. Våra forskningsfrågor som vi har utgått ifrån är: Vilka diskurser skapas när förskollärare talar om barns samspel i förskolan? Hur resonerar förskollärare kring barns samspel i förskolan? Utifrån syfte och frågeställningar framkom följande diskussion från studiens resultat och analysarbete som här sätts i relation till den tidigare forskning och inledning vi tidigare tagit fram.

De diskurser som framkom från resultatet var *samspel som fungerar* och *samspel som inte fungerar*. Där samspelet framkom som en central del i hela förskolans verksamhet.

7.1 Samspel som fungerar

Det som framkom genom de olika diskurserna var att förskollärarna såg sig själva som att de hade en betydande roll i barnens samspel, detta genom att finnas nära till hands när barnen samspelade. Förskollärarna beskriver att de behöver finnas i närheten av barnen när ett samspel pågår, på grund av att det annars kan uppstå missförstånd och konflikter. Det framgår utifrån förskollärarnas resonemang att de anser att barnen har en bristande kunskap inom den socioemotionella förmågan men också andra människors perspektiv. Förskollärarna talar om att de behöver lära främst de äldre barnen att lyssna på varandra för att stötta dem i deras samspel. Likt vad Jonsdottir (2007) beskriver talar förskollärarna om att kunna se, respektera och bemöta alla barns behov. Jonsdottir (2007) anser även att det är viktigt för att barnen ska kunna utveckla tillit och självförtroende till sin egen förmåga. Förskollärarna ger då även barnen möjlighet att utveckla sina språk- och kommunikationsfärdigheter. Vi ser att förskollärarna i fokusgruppsamtalen talar om detta då de lägger tyngden i att vara närvarande för att kunna stötta barnens behov i deras samspel. Det är förskollärarens uppgift att skapa miljöer som främjar en trygghet hos barnen genom sammanhållning och samhörighet för att barnen sedan ska kunna bygga ett varaktigt kamratskap (Jonsdottir, 2007). I fokusgruppsamtalen talar förskollärarna om kommunikation som en synonym till samspel. Av samtalen fick vi en sanning av att om det inte finns kommunikation finns där inget samspel. I deras sätt att tala om kommunikation tolkar vi att de talar både om det verbala

språket samt det icke-verbala språket. Den tidigare forskningen talar mycket om att barn med språksvårigheter kan få svårt att samspela med jämnåriga kamrater. Vi tolkar förskollärarnas beskrivningar i samtalen som att framförallt de yngre barnen som inte har utvecklat sitt verbala språk är likt barnen med språksvårigheter i Andre´s et al. (2016) studie där slutsatsen drogs att barn med språksvårigheter har en fördröjning i sitt sätt att interagera med kamrater. Det visar hur viktigt det är att förskollärarna stöttar barnen i deras språkutveckling och kommunikativa förmågor för att barnen sedan ska få ett lyckat samspel. Förskollärarna drar även paralleller till kroppsspråket när de talar om barnens samspel och kommunikationsfärdigheter, vilket är viktigt för förskollärarna och barnen att vara lyhörda och lyssna på varandra. Det är alltså inte enbart det verbala språket som är avgörande för ett gott samspel enligt förskollärarna. De barn som inte har utvecklat det verbala språket ännu kan inte alltid tala för sig vilket kan leda till olika sanningar beroende på vilken förskollärare som är tillsammans med barnet. Förskollärarna talar om att de yngre barnen använder sitt kroppsspråk för att förklara vissa saker och att det ibland kan vara svårt att tolka barnens förklaringar. Vilket återigen leder till att förskollärare behöver vara lyhörda på alla barns behov oavsett hur de framförs, detta för att deras språk- och kommunikationsfärdigheter ska utvecklas och barnens självförtroende till sin egen förmåga ska stärkas (Jonsdottir, 2007).

7.2 Samspel som inte fungerar

Förskollärarna talar om att det är viktigt att vara närvarande för att barnen ska kunna samspela på ett givande sätt. Men som Bygdeson-Larsson (2010) skriver i sin forskning är det även många förskollärare som beskriver att de behöver arbeta med "split-vision". Alltså vara på flera ställen samtidigt och därmed hinner inte förskollärarna avsluta ett samspel med ett barn innan ett annat barn kommer och behöver mer akut hjälp. Vi tolkar detta som att förskollärarna talar om ett eftersträvande arbetssätt som inte alltid är möjligt att sätta i verket då de ofta har flera saker igång samtidigt. Förskollärarna talar även om detta i fokusgruppsamtalen att de går "in och ut" i barnens samspel. Förskollärarna beskriver även att de tittar till barnen i ett rum och "stör" barnen i deras lek och de går och leker någon annanstans. Det visar på att samspelet slutar ju inte bara för att barnen går därifrån utan de flyttar enbart sitt samspel från ett rum till ett annat. Trots att förskollärarna beskriver att de är medvetna om att de stör barnens lek fortsätter de ändå samma beteende och beskriver det som att vara närvarande och stötta barnens samspel. Heintz (2018) skriver att barn lägger ner mycket tid varje dag på att ingå i en kompisgrupp och få delta i lek tillsammans med andra barn. Det finns en risk att förskollärarna kommer in och stör barnens lek och att de därmed

försvårar barnens arbete med att ingå i en kompisgrupp genom att förskollärarna försöker vara närvarande och lyhörda. Jonsdottir (2007) beskriver även att barns sociala, kognitiva och emotionella utveckling sker genom samarbete med kamrater och det är något som behöver ske på fri vilja och vara ett ömsesidigt beslut. Några av förskollärarna beskrev att barnen själva tar kontakt med en vuxen om samspelet inte längre är på barnens fria vilja längre, eller att det inte längre är ett ömsesidigt beslut att samspela. I resultatet framkom att några av förskollärarna lät barnen själva komma till dem när barnen inte kände att samspelet fungerade. Detta ser vi är gynnsamt för barnens självförmåga i de olika sociala situationer som framstår i förskolans verksamhet. Det stämmer överens med vad Jonsdottir (2007) beskriver om att ett barn som har en grundläggande känsla av själv också stärker deras självförmåga vilket hon kallar för "self-efficacy". Till skillnad från Horowitz (2005) som beskriver att effektiva kommunikationsprocesser är grunden för kvalitativa sociala interaktioner framgår det i resultatet att barngruppen blir stökig av ett ostrukturerat ledarskap av förskollärarna. Finns det inte en strukturerad ledare i barngruppen blir barngruppen orolig och det görs inte en möjlighet till kvalitativa sociala interaktioner. Horowitz (2005) beskriver att det är lättare att förutsäga och påverka ett beteende hos ett barn som har lärt sig dessa färdigheter.

Resultatet visar en förskollärares beskrivning om att deras långa relation med barnen hjälper dem i deras arbete med barns samspel. Det är även något som Hagström (2010) beskriver är en viktig förutsättning för att goda relationer ska skapas redan i förskoleåldern. En högre personaltäthet kan även bidra till att goda relationer och god social kompetens då det finns mer tid för interaktion mellan barn och vuxen likt vad Lillvist et al. (2009) skriver om i sin studie. Förskollärarna beskrev att de kunde se tecken på ett samspel som inte fungerar betydligt mycket tidigare hos ett barn som hade gått på förskolan länge jämfört med ett barn som precis hade börjat. Resultatet visade även att förskollärare ansåg att ett barn som aktivt tagit avstånd från ett samspel hade ett onormalt beteende likt en diagnos och behövde därmed hjälp med att börja samspela. Detta visar på ett icke-socialt barn som inte har samma kunskap att kommunicera med andra barn vilket inte anses vara ett acceptabelt beteende hos förskollärarna. Palla (2011) beskriver att ett socialt och kommunikativt barn bland annat bjuder in till samspel och delar den gemensamma värdegrund som normen har och de barn som har ett "icke-beteende" oftast blir märkbart genom att de inte kommunicerar spontant. Det stämmer överens med det resultat vi fick från beskrivningarna av förskollärarna i fokusgruppsamtalen. När förskollärarna beskriver ett samspel som inte fungerar och nämner

ordet diagnos används många pauser vilket kan vara ett tecken på att de inte vill framföra sin retorik på ett felaktigt sätt och därmed bli feltolkade. Detta visar på en osäkerhet och är lika viktig inom diskursen som det som blir synligt genom det verbala språket enligt Palla (2011). Vi kan även jämföra förskollärarnas beskrivningar om barn som aktivt tar avstånd från samspel eller barn som har någon form av diagnos som påverkar deras förmåga till att samspela. Förskollärarna beskriver att barnen ofta hamnar i slagsmål eller konflikter när ett samspel inte fungerar vilket även Van der Wilt et al. (2018) kommit fram till i sin studie om barn som blir avvisade ofta. Van der Wilt et al. (2018) beskriver även att avvisade barn är mindre motiverade till att initiera till samspel med andra barn och att de därmed inte utvecklar sina kommunikativa förmågor i samma utsträckning.

Förskollärarna som var med i fokusgruppsamtalen talade främst om att de barn som tog aktivt avstånd från samspel hade någon bakomliggande anledning till varför, exempelvis en neurologisk nedsättning eller annan diagnos. Då vi själva har upplevt att barn på förskolan som aktivt har tagit avstånd från samspel på grund av att de framfört ett försiktigt och blygt beteende likt vad Metin Aslan (2020) beskriver i sin studie, blev vi förvånade över att förskollärarna inte talade om detta i den utsträckningen.

7.3 Metoddiskussion

I detta diskussionsavsnitt diskuteras vilka konsekvenser våra valda metoder har fått för studien.

Då fokusgruppsamtalen genomfördes över zoom är en möjlig konsekvens att samtalet och diskussionen inte blir lika naturlig som om det skulle ha genomförts på plats. Detta eftersom det kan förekomma olika störningar i form av uppkoppling men även att inte hela diskussionen hörs tydligt. Bryman (2018) talar om att inspelningsverktyg är viktigt för att kunna uppta ljud då det ofta pratas i mun på varandra i diskussioner. Inspelningen av samtalen har varit avgörande för vår transkribering, men då det har förekommit över nätet har inte allt ljud kunnat upptas på grund av dålig uppkoppling. Det är inte heller helt ovanligt att deltagare blir mer obekväma vid samtal med digitala verktyg om de inte är vana vid det sedan tidigare (Bryman, 2018). Fokusgrupper online gjorde att det var lättare för oss att få fler samtal då det geografiska avståndet inte spelade någon roll likt vad Bryman (2018) talar om, men det innebar även att rådande pandemi inte påverkade oss i lika stor utsträckning när vi genomförde fokusgruppsamtalen. Vi hade möjligtvis fått andra diskussioner om vi inte hade skickat ut intervjufrågorna i förväg, då vi märkte under fokusgruppsamtalen att förskollärarna redan hade diskuterat delar av frågorna innan samtalet började. I vår studie gick vi till viss del

utifrån vad Bryman (2018) benämmer bekvämlighetsurval när vi skickade ut intervjufrågningar till olika förskolor och förskollärare i närområdet. Det kan ha gett konsekvenser i form av att studiens trovärdighet kan diskuteras då respondenterna kan ge ett visst svar för att göra oss till lags eller för att vi ska få en positiv bild av dem. Vi valde dock att ändå genomföra fokusgruppsamtalen utifrån ett bekvämlighetsurval då vi ansåg att samtalet skulle bli mer lättsamt och att vi därmed skulle få in mer empiri (Bryman, 2018). Studien kan inte påvisa ett generellt resultat då vi har utgått från bekvämlighetsurval samt intervjuat totalt sett sex förskollärare vid tre olika tillfällen. Det som studien kan påvisa är exempel på hur det skulle kunna se ut om vidare forskning skulle ske. Det finns en viss teoretisk mättnad utifrån Bryman (2018) beskrivning genom att vi under den sista intervjun hade lite av en förkunskap om vilka svar och vilka diskussioner som skulle uppstå. Bryman (2018) påstår även att för många grupper kan vara slöseri med tid, vilket vi även har förhållit oss till.

Vi anser att de analysverktyg vi använt oss av för att analysera vårt resultat har varit till god hjälp i vår studie. De har gjort det tydligt för oss att kunna analysera förskollärarnas beskrivningar. Eftersom vi har valt att använda oss av diskurspsykologi och hur förskollärarna talar om barns samspel är vi medvetna om att vi inte har möjlighet att utgå från ett barnperspektiv. Möjligtvis hade det varit bättre med en observationsmetod till andra studier under en längre tid för att kunna lyfta hur det faktiskt ser ut i verksamheten utifrån ett barnperspektiv.

8. Slutsats

Syftet med studien var att identifiera de diskurser som framkom i fokusgruppsamtal med förskollärare angående barns samspel, både tillsammans med vuxna och andra barn.

Ambitionen var att belysa förskollärares beskrivningar om hur de såg på barns samspel i förskolans verksamhet. Det gjorde vi genom att använda oss av frågeställningarna: *Vilka diskurser skapas när förskollärare talar om barns samspel i förskolan?* samt *hur resonerar förskollärare kring barns samspel i förskolan?*

I studien framkommer det att kommunikationen är grunden till ett fungerande samspel, det gäller både vuxna och barn. De diskurser som framkommit är bland annat att ett barn som inte självmant samspekar med andra kamrater är ett onormalt beteende som behöver stöttning för att klara av det. Förskollärarna talade även om att de behöver finnas i närheten för att se till att ett samspel fungerar och vara beredda på att gå in och avbryta eller hjälpa barnen i

deras samspel. Vi såg att förskollärarna använde sin retorik när de talar om sitt arbete med barns samspel i olika variationer, där några av förskollärarna använde sig av extremisering för att stärka sin verklighet till övriga i samtalet. En annan diskurs som framkom var att alla förskollärare använde sig av pauser när de talade om barn med diagnoser eller funktionshinder vilket tolkas som att förskollärarna tänkte på hur de utformade sin retorik för att det inte skulle uppfattas felaktigt. Studiens slutsats är att förskollärarna talar om barns samspel som att de behöver vara i beredskap för att hjälpa barnen i deras samspel, både när ett samspel fungerade och när ett samspel inte fungerade. Förskollärarna talade även om att samspel är något som var avgörande för hur de klarar framtida relationer i livet och att de därför behövde ha goda kunskaper inom verbal och icke-verbal kommunikation.

9. Didaktiska implikationer

Denna studie riktar sig till dig som förskollärare och verksam personal i förskolan för att ge en uppfattning om hur det talas om olika diskurser inom förskolan om barns samspel, tillsammans med både vuxna och andra barn. Genom studien vill vi öka medvetenheten hos dig som verksam personal i förskolan om hur det talas om barn och barns samspel, detta eftersom alla barn har rätt till likabehandling. Genom diskussioner om barns olikheter kan en gemensam samsyn skapas och därmed ge ett mer likvärdigt arbete inom förskolan när det kommer till ert arbete som förskollärare kring barns samspel. Detta kan göras i form av fokusgruppsamtal, eller andra tvärgruppsamtal. Resultatet i studien visar även för dig som läsare att det finns olika syn på vad samspel är. Det i sin tur kan ge en förståelse för hur viktigt det är att diskutera, problematisera och skapa en samsyn kring barns samspel, vilket i sin tur leder till likabehandling. Studien påvisar även att alla människor befinner sig i olika verkligheter och sanningar, det vill säga olika diskurser, vilket kan ge dig som verksam i förskolan en större förståelse för andra människors verkligheter och sanningar.

10. Vidare forskning

Vidare forskning som hade varit intressant att genomföra hade varit att utföra större fokusgruppsamtal med förskollärare som inte nödvändigtvis kommer från län i närheten av varandra för att se vilka olika diskurser som framkommer då. Det hade även varit intressant om dessa fokusgruppsamtal hade genomförts med förskollärare som inte har någon koppling till varandra. Ytterligare en intressant vidare forskning hade varit att genomföra observationer för att kunna framföra barnens egna perspektiv på deras samspel.

11. Referenslista

- Allwood, C. M. & Erikson, M. G. (2017). *Grundläggande vetenskapsteori: för psykologi och andra beteendevetenskaper*. Lund: Studentlitteratur.
- Alvesson, M., & Sköldberg, K. (2017). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur
- Andre´s-Roqueta, C., E. Adrian, J., A. Clemente, R. & Villanueva, L. (2016). Social cognition makes an independent contribution to peer relations in children with Specific Language Impairment. *Research in Developmental Disabilities*. Vol 49–50. 277–290. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ridd.2015.12.015> 0891-4222.
- Björklid, P. (2005). *Lärande och fysisk miljö En kunskapsöversikt om samspelet mellan lärande och fysisk miljö i förskola och skola* Stockholm: Liber
- Bolander, E. & Fejes, A. (2019) Diskursanalys i Fejes, A. & Thornberg, R. (Red.), *Handbok i kvalitativ analys*. (3 uppl., s. 91–115). Stockholm: Liber.
- Bryman, A. (2016). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Stockholm: Liber.
- Bygdeson-Larsson, K. (2010). "Vi började se barnen och deras samspel på ett nytt sätt" *Utveckling av samspeletsdimensionen i förskolan, med hjälp av Pedagogisk processreflektion*. [Doktorsavhandling, Umeå universitet]
- Börjesson, M. & Palmblad, E. (2007) Introduktion. I Börjesson, M & Palmblad, E. (Red), *Diskursanalys i praktiken*. (1 uppl., s. 7–28). Stockholm: Liber.
- Dysthe, O. (Red). (2003) *Dialog, samspel och lärande*. Studentlitteratur: Lund
- Galbin, A. (2014). An introduction to social constructionism. *Social Research Reports*. vol. 26, 82-92. ISSN 2067–5941
- Hagström, B. (2010). *Kompletterande anknytningsperson på förskolan*. [Doktorsavhandling, Malmö Högskola]
- Heintz, M. (2018). ["Alla är ju med alla...": Kamratskapande gruppinteraktioner i skolan](#). Lund University.
- Herz, M. & Johansson, T. (2013). *Poststrukturalism: metodologi, teori, kritik*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.

- Holmberg, K. (2010). Musik- och kulturskolan i senmoderniteten: reservat eller marknad? [Doktorsavhandling, Lund University]
- Holmdahl, G. (2011). *Skolutveckling som diskursiv praktik. Några ideologiska implikationer.* [Doktorsavhandling, Karlstads University]
- Horowitz, L. (2005). *Conflict resolution and development of communication competence in preschool boys with language impairment.* [Doktorsavhandling, Karolinska Institutet].
- Jonsdottir, F. (2007). Barns kamratrelationer i förskolan. Samhörighet tillhörighet vänskap utanförskap. [Doktorsavhandling, Malmö Högskola]
- Lillvist, A., Sandberg, A., Björck-Åkesson, E., & Granlund, M. (2009). The construct of social competence—How preschool teachers define social competence in young children. *International Journal of Early Childhood*, 41(1), 51–68.
<https://doi.org/10.1007/BF03168485>
- Löfdahl, A. (2014). God forskningssed - regelverk och etiska förhållningssätt. I Löfdahl, A., Hjalmarsson, M. & Franzén, K. (s. 32–44). (Red.) *Förskollärarens metod och vetenskapsteori.* Stockholm: Liber.
- McCabe, P., & Meller, P. (2004). The relationship between language and social competence: How language impairment affects social growth. *Psychology in the Schools*, 41, 313–321. DOI:[10.1002/PITS.10161](https://doi.org/10.1002/PITS.10161)
- McKenzie, P. J. (2005) Interpretative repertoires. I Fisher, K. E., Erdelez, S. & McKechnie, L. (E.F.) *Theories of information behavior: A researcher's guide.* Medford, NJ.
<http://publish.uwo.ca/~pmckenzi/McKenzie.pdf>.
- Metin Aslan, Ö. (2020). Shyness and peer interactions in non-social play behaviours among Turkish and American preschool-aged children. *Early Child Development and Care*, 190:8, 1157-1173, <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1523155>
- Niemi, M. (2013). När spontanitet ger upphov till forskningsmaterial - den informella intervjun. I Erlandsson, S. & Sjöberg, L. (Red.) *Barn- och ungdomsforskning - Metoder och arbetssätt.* (1 uppl., s. 179–192.) Lund: Studentlitteratur.
- Ottander, K. (2015). Gymnasieelevers diskussioner utifrån hållbar utveckling - Meningsskapande, Naturkunskapande och Demokratiskapande. [Doktorsavhandling: Umeå Universitet].

- Palla, L. (2011). *Med blicken på barnet: Om olikheter inom förskolan som diskursiv praktik*. [Doktorsavhandling, Malmö Högskola] Från http://muep.mau.se/bitstream/handle/2043/12151/Linda_Palla_diss.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Pomerantz, A. (1986). Extreme case formulations : A way of legitimizing claims. *Human studies* 9(2–3), 219–229.
- Potter, J. (1996). *Representing reality. Discourse, rhetoric and social construction*. SAGE Publications Ltd.
- Potter, J., & Wetherell, M. (1987). *Discourse and social psychology: beyond attitudes and behavior*. London: Sage Publications.
- Sandberg, A. (2008). *Miljöer för lek, lärande och samspel*. Lund: Studentlitteratur
- Sjöberg, L. (2013) Vem har makten att bestämma det normala? I Erlandsson, S. & Sjöberg, L. (Red.) *Barn- och ungdomsforskning - Metoder och arbetssätt*. (1 uppl., s. 81–98.) Lund: Studentlitteratur.
- Skolverket (2018) *Läroplan för förskolan. Lpfö 18*. Stockholm: Skolverket.
- Stanton-Chapman, T. L. (2014). Promoting Positive Peer Interactions in the Preschool Classroom: The Role and the Responsibility of the Teacher in Supporting Children's Sociodramatic Play. *Early Childhood Educ J* (2015) 43:99–107 DOI 10.1007/s10643-014-0635-8
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Prisma: Stockholm
- van der Wilt, F., van der Veen, C., van Kruistum, C. & van Oers, B. (2018). Popular, rejected, neglected, controversial, or average: Do young children of different sociometric groups differ in their level of oral communicative competence? *Social Development* DOI: 10.1111/sode.12316.
- Winther Jørgensen, M & Phillips, L (2000). *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur
- Åberg, A., & Taguchi, H. (2007). *Lyssnandets pedagogik*. Stockholm: Liber

Bilaga 1

Information till dig som ska delta i en undersökning som genomförs av en student under utbildning

Du är inbjuden att delta i studien “Barns kamratrelationer utifrån en diskursiv praktik - En kvalitativ studie som belyser förskollärares arbete med barns kamratrelationer”

Studien syftar till att identifiera diskurser som framkommer i intervjuer med förskollärare där de beskriver deras arbete med barns kamratrelationer i förskolan.

Studien utförs som en del i min utbildning, inom Examensarbete för förskollärare vid akademien för lärande, humaniora och samhälle vid Högskolan i Halmstad. Ansvarig lärare är Jonnie Eriksson, jonnie.Eriksson@hh.se.

Dina personuppgifter behandlas inom studien endast enligt ditt samtycke, och enligt kraven i dataskyddsförordningen. Ditt deltagande i studien är helt frivilligt och du kan när som helst återkalla ditt samtycke utan att ange orsak. Ett återkallande påverkar dock inte den behandling som skett innan återkallandet. Du kan också när som helst begära att få en kopia av dina personuppgifter.

Endast vi och våra lärare kommer att ha tillgång till dina personuppgifter. De av dina personuppgifter jag kommer att behandla är: namn och e-postadress.

Dina personuppgifter kommer att raderas när examensarbetet är godkänt.

Personuppgiftsansvarig för studien är Högskolan i Halmstad, som nås via registrator@hh.se eller 035-16 71 00. Övrig information om hur Högskolan hanterar personuppgifter, och dina rättigheter utifrån dataskyddsförordningen, finns på www.hh.se/dataskydd. Har du frågor kan du också kontakta Högskolans dataskyddsombud, Anna Frederiksen, via dataskydd@hh.se.

Med vänlig hälsning

Beatrice Ekdahl, beaekd18@student.hh.se, Tel: 0733564344

Elin Björnstedt, elibjo18@student.hh.se, Tel: 0763919120

Examensarbete för förskollärare. Akademien för lärande, humaniora och samhälle

Högskolan i Halmstad

Bilaga 2

Samtycke till deltagande i “Barns kamratrelationer utifrån en diskursiv praktik - En kvalitativ studie som belyser förskollärares arbete med barns kamratrelationer”

Jag har fått information om studien “Barns kamratrelationer utifrån en diskursiv praktik - En kvalitativ studie som belyser förskollärares arbete med barns kamratrelationer” och accepterar att delta.

Jag har fått information om att de uppgifter som samlas in om mig kommer att behandlas konfidentiellt, på ett sådant sätt att min identitet inte kommer att avslöjas för obehöriga.

Jag är medveten om att min medverkan är helt frivillig och att jag när som helst och utan närmare förklaring kan avbryta mitt deltagande.

Underskrift

.....

Namnförtydligande

.....

Ort och datum

Bilaga 3

Intervjufrågor

Nr.	Fråga	Syfte	Referens
1.	Kan du berätta om dina erfarenheter inom förskolan? <i>Arbetsbefattning, erfarenhet, ålder på barngruppen?</i>	Informationen kan påverka intervjuades svar.	Uppvärmningsfråga
2.	Vad innebär begreppet “samspel” för dig?	Ger oss en inblick i hur begreppet kan tolkas.	Uppvärmningsfråga
3.	Hur arbetar du för att bidra till barns sociala samspel?	Ger oss en inblick i hur förskollärare möjliggör barns sociala interaktioner.	Bygdeson-Larsson (2010)
4.	Vad tror/tycker du är viktigt för ett fungerande samspel?	Belyser förskollärares tankesätt när det kommer till sociala interaktioner.	Van den Bedem, Dockrell, Van Alphen & Rieffe (2020)
5.	Ser du en påverkan av miljön när det kommer till samspel? <i>Varför/Varför inte?</i>	Gör oss uppmärksamma på förskollärares tankar angående olika faktorer när det kommer till sociala interaktioner.	Åberg & Taguchi (2007) Björklid (2005)
6.	På vilket sätt skapar du möjlighet för samspel mellan barn i planerade aktiviteter?	Undersöker hur förskollärare bemöter olika händelser som kan uppstå i verksamheten.	Metin Aslan, Ö. (2020).

7.	Vad är din position i barns samspel? Är du med? Låter du barnen leka själva? Varför väljer du det?	Undersöker förskollärares medvetenhet om deras positioneringar när det kommer till sociala interaktioner.	Bygdeson-Larsson (2010)
8.	Hur ser du på samspel i planerade aktiviteter?	Undersöker samspels roll i planerade aktiviteter.	Bahdanovich Hanssen & Hansén (2017)
9.	Hur upptäcker du att ett samspel inte fungerar?	Undersöker medvetenheten om icke-fungerande interaktioner.	Metin Aslan, Ö. (2020) & Jonsdottri (2007)
10.	Är det något du vill tillägga?	Om den intervjuade personen vill dela med sig av mer information.	Tilläggsfråga

Elin Björnstedt och Beatrice Ekdahl



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