

EXAMENSARBETE

Hösten 2005

Lärarytbildningen

Avbrott som fenomen inom förskolan

Författare

Sofie Andersson

Lisbeth Tafvelin

Handledare

Karin Permer

Avbrott som fenomen inom förskolan

Abstract

I dagens samhälle lever de flesta vuxna under styrande tidsscheman där aktiviteter och avbrott ständigt avlöser varandra. Även barnen styrs av dessa tidsscheman. Det finns bara lite forskning gjord på detta område, därför blir avbrott intressant att studera. Syftet med denna uppsats är att öka kunskapen om avbrott som uppstår mellan vuxna och barn i förskolan. I vår undersökning använder vi oss av observationer som metod när vi studerar vad som händer i situationerna vid avbrotten samt hur personalen går tillväga. Våra resultat beskrivs utifrån ett sociokulturellt perspektiv. Resultatet bygger på de observationer som gjorts av personal och barn i förskolan. Observationsmaterialet har lett fram till fyra olika teman: avbrott på grund av tidsschema, avbrott i omsorgssituationer, avbrott för att skydda barn samt interaktion som grund för avbrott. Vi har sett att avbrott sker i många olika situationer på en dag i förskolan. De vanligaste förekommande situationerna är tidsbundna aktiviteter, omsorgssituationer samt när regler inte följs. Vi har funnit att den vuxne ofta använder språket och ibland ingriper fysiskt då den avbryter barn. Det förekommer också att den vuxne handlar utan språket.

Ämnesord: avbrott, förskola, personal, observationer, sociokulturellt perspektiv.

INNEHÅLL

1 INLEDNING.....	5
1.1 Bakgrund	5
1.2 Definition	6
1.3 Syfte	6
1.4 Disposition	7
2 LITTERATURGENOMGÅNG	8
2.1 Förskolans vardag	8
2.1.1 Samlingen.....	9
2.1.2 Rutinsituationer	10
2.1.3 Fri lek	10
2.2 Vuxnas förhållningssätt.....	11
2.2.1 Kommunikation och samspel	12
2.2.2 Empati	13
2.3 Barnet i ett utvecklingspsykologiskt tänkande.....	13
2.3.1 Individens psykiska födelse	14
2.3.2 En stadieteori om människans utveckling	15
2.3.3 En stadieteori om kognitiv utveckling	16
2.4 På väg mot ett starkare socialt tänkande	17
3 TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER	19
4 EMPIRI	21
4.1 Problemprecisering.....	21
4.2 Uppläggning och genomförande	21
4.2.1 Metod	21
4.2.2 Urval.....	22
4.2.3 Etiska överväganden	22
4.3 Redovisning av resultat	23
4.3.1 Tema 1: Avbrott på grund av tidsschema.....	24
4.3.2 Tema 2: Avbrott för omsorgssituationer	26
4.3.3 Tema 3: Avbrott för att skydda barn	27
4.3.4 Tema 4: Interaktion som grund för avbrott	29
4.3.5 Sammanfattning av resultat.....	35
5 DISKUSSION	36
5.1 Reflektioner över resultat	36
5.2 Metoddiskussion.....	40

5.3 Har vi uppnått syftet?	40
6 SAMMANFATTNING	42
REFERENSER.....	43

1 INLEDNING

I det inledande kapitlet ger vi en bakgrund till vår undersökning. Vi ger också en definition av ordet avbrott samt presenterar vårt syfte med undersökningen. Det inledande kapitlet avslutas med en orientering av arbetets disposition.

1.1 Bakgrund

I dagens samhälle lever de flesta vuxna under styrande tidsscheman där aktiviteter och avbrott ständigt avlöser varandra. Det är dock inte bara de vuxna som råkar ut för detta. Barnen måste ofta följa de vuxna till exempel i deras tidsplaneringar, vilket ofta medför att deras egen aktivitet avbryts. Under våra tidigare verksamhetsförlagda utbildningar (VFU) i förskolor har vi stött på många situationer med olika sorters avbrott mellan vuxna och barn, till exempel att vuxna avbryter barnen i deras lek. Markström (2005) skriver att aktiviteterna avbryts genom signaler från personalen, till exempel med uppmaningen att det är dags att städa. Vi har känt en viss osäkerhet om barnen ska avbrytas eller inte. Många frågor har väckts: Hur, när, var och varför uppstår avbrotten bland barnen på förskolan? Är detta något positivt eller negativt? Vilka konsekvenser blir det? I utbildningen och på VFU har det inte diskuterats mycket kring detta och vi har inte hittat någon litteratur eller forskning direkt riktad till detta ämne. Därför väcktes lust hos oss att ta reda på mer om hur dessa avbrott utspelar sig i förskolan.

Vilket stöd ger då *Läroplan för förskolan* (Utbildningsdepartementet, 1998) för att studera avbrott? I läroplanen står det:

Vuxnas förhållningssätt påverkar barns förståelse och respekt för de rättigheter och skyldigheter som gäller i ett demokratiskt samhälle och därför är vuxna viktiga som förebilder (Utbildningsdepartementet, 1998, s.7).

Citatet väcker frågan om hur personalen förhåller sig gentemot barnen i avbrottsituationer. Vad får barnen möjlighet att lära sig? I läroplanen står det vidare:

Förskolan skall ta till vara och utveckla barnens förmåga till ansvars känsla och social handlingsberedskap, så att solidaritet och tolerans tidigt grundläggs (Utbildningsdepartementet, 1998, s.7).

De här formuleringarna får oss att reflektera över om avbrott kan bidra till att tolerans grundläggs? Lpfö 98 tar också upp att förskolan ska lära barn att fungera i samhället:

Förmåga att kommunicera, söka ny kunskap och kunna samarbeta är nödvändig i ett samhälle präglad av ett stort informationsflöde och en snabb förändringstakt. Förskolan skall lägga grunden till att barn på sikt kan tillägna sig de kunskaper som utgör den gemensamma referensram som alla i samhället behöver (Utbildningsdepartementet, 1998, s.9).

Får barnen möjlighet att lära sig något om kommunikation, sökning av kunskap eller samarbete genom avbrotten? Finns det en synlig avbrottspolicy? I vilka avbrott ser vi i så fall detta?

Vår slutsats är att vi får ett gott stöd av *Läroplan för förskolan* (Utbildningsdepartementet, 1998) för att studera det som berör avbrott i förskolan. Studiet av läroplanen gjorde att nya frågor dök upp när vi relaterade läroplanstexten till avbrott. Frågorna väcktes när innehållet handlade om sociala aspekter. Vi drar slutsatsen att uppsatsen kommer att få en social inriktning.

1.2 Definition

Nationalencyklopedins ordbok (1995) ger definitionen av ordet avbryta som ”hastigt få att upphöra, tillfälligt eller definitivt; med avs. på visst förlopp” (s.71). I den här studien kommer vi att använda begreppet avbrott för att beteckna det personalen gör för att ändra barns handlingsinriktning.

Vi vill här också klargöra att när vi i fortsättningen skriver personal menar vi förskollärare och barnskötare.

1.3 Syfte

Syftet med denna uppsats är att öka kunskapen om avbrott som uppstår mellan vuxna och barn i förskolan. Sådana kunskaper kan sedan bilda underlag för diskussioner i arbetslag för att eventuellt mynna ut i beslut om handlingspolicy. Genom att vår förståelse för människors tillvägagångssätt ökar, kan vi bli stärkta i vår yrkesroll. Ett långsiktigt mål blir då att förskolepersonal ska kunna dra nytta av de nya kunskaperna i sin yrkesroll.

1.4 Disposition

I inledningen förklarar vi vårt syfte med undersökningen. Därpå presenterar vi vår litteraturgenomgång. Vidare kommer vi till våra teoretiska utgångspunkter för detta arbete. Därefter lägger vi fram vår empiriska del där vi presenterar vår problemprecisering, metod samt undersökningsgrupp. Vi avslutar detta kapitel med en redovisning av vårt resultat. I vår diskussion reflekterar vi över vårt resultat, diskuterar vår metod samt funderar på om vi har uppnått vårt syfte. Därefter har vi en sammanfattning där vi försöker att knyta samman hela arbetet. Sist i vårt arbete kommer våra referenser.

2 LITTERATURGENOMGÅNG

Litteraturgenomgången börjar med forskning gällande förskolans vardag. Därpå följer ett avsnitt som handlar om vuxnas förhållningssätt. Källorna i detta avsnitt är bland annat från Lärarförbundet och Lärarnas Riksförbund samt politiska riktlinjer från Utbildningsdepartementet, *Läroplan för förskolan*. Texten från Lärarförbundet och Lärarnas Riksförbund är ett exempel på önskemål om hur lärare ”borde” fungera under ideala förhållanden. Ett avsnitt handlar om barnet i ett utvecklingspsykologiskt tänkande. Avslutningsvis beskrivs en väg mot ett starkare socialt tänkande.

2.1 Förskolans vardag

I *Läroplan för förskolan* (Utbildningsdepartementet, 1998) står det att förskolan ska erbjuda barnen en väl avvägd dagsrytm, detta utifrån barnens ålder och vistelsetid samt att barnen ska kunna växla mellan olika aktiviteter under dagen.

Henckel (1990) skriver att så som det är tänkt att verksamheten ska fungera är inte alltid som det blir i verkligheten. Personalen, barngruppen, lokaler, schema med mera varierar från förskola till förskola, men även inom en och samma förskola och inom samma avdelning kan det variera. Från en dag till en annan kan till exempel någon bland personalen eller bland barnen vara sjuk eller ledig, vilket gör att det sker en förändring.

Henckel (1990) ger exempel på avbrott som hon upplevde under observationer i en förskola. Det var bland annat när personalen satt och samtalade med enskilda barn. Det förekom då att andra barn kom och krävde uppmärksamhet på ett eller annat sätt, eller att telefonen ringde och personalen gick och svarade. Ett annat exempel Henckel ger, är att barnen var med i dukningen inför lunchen. Barnen blev då avbrutna i samlingen eller den aktivitet som pågick för att gå ifrån och duka.

En studie av Ljung-Djärf (2004) visar tre olika typer av aktiviteter som pågår i förskolan. Den första är sådant som alla ska göra, till exempel vara med på samlingar, rörelsepass, gå ut och så vidare. Dessa tillfällen är prioriterade i förskolan. De är också planerade samt styrda och ledda av pedagogerna. Det finns ingen möjlighet för barnen att välja bort dessa aktiviteter. Den andra

typen av aktivitet är sådant som alla får göra, till exempel leka med dockor eller bilar, rita, spela spel och så vidare. Då är ingenting tvunget för barnen utan de kan välja fritt. Denna typ av aktivitet är det inte pedagogerna som leder, men däremot är de med i aktiviteterna tillsammans med barnen. Den tredje typen av aktivitet är ”sådant som alla får göra om man får lov för fröken” (Ljung-Djärf, 2004, s.134). Det kan till exempel vara att få använda datorn eller att leka i lekhallen. Hon skriver att precis som i den andra typen av aktivitet så har barnen chans att själva få välja om de vill göra detta.

Ljung-Djärf (2004) skriver i sin avhandling att dagen på förskolan har tre centrala inslag bestående av samling och andra vuxenstyrda aktiviteter, rutinsituationer samt fri lek.

2.1.1 Samlingen

Rubenstein Reich (1996) anser att både barn och vuxna i förskolan mår bra av regelbundenhet och en bestämd dagsrytm. Dagsprogrammet börjar ofta med fri lek för att sedan övergå till en samling. Samlingen är en fast rutin i så gott som alla förskolor i Sverige. Den varar dock inte så länge, mellan tio och trettio minuter och förekommer oftast på morgonen runt klockan nio. Även om samlingen utgör en kort stund i förhållande till resten av dagen på förskolan, så verkar det som personalen ser den som ett mycket viktigt moment. Författaren skriver vidare att det dock finns olika uppfattningar om vad syftet med samlingen är. En del ser den som ett av de mest undervisande tillfällena i förskolan. Andra påpekar att det är social träning som är syftet och en del menar att samlingen är skolförberedande.

Rubenstein Reich (1996) skriver vidare att med samlingen följer en del regler. Det kan innebära att samlingen bryter andra aktiviteter, alla måste avbryta det de höll på med. Alla bör sitta ner på golvet på ett bestämt sätt och alla måste sitta stilla innan samlingen kan börja.

Samtalen i samlingen benämns av en del forskare som ”det pedagogiska spelet” (Rubenstein Reich, 1996, s.14). Det kan kännas igen genom att pedagogen dominerar samtalen både kvalitativt och kvantitativt. Den vuxne har makt i kommunikationen. Det visar sig bland annat i att de har möjlighet till att avbryta samtalspartnern, i det här fallet barnet. Barnen måste acceptera att det är

den som leder samlingen som bestämmer. Här tränas också ett socialt samspel där barnen bland annat får öva på att tala i tur och ordning och att lyssna på varandra (Rubenstein Reich, 1996).

Efter samlingen övergår barnen till olika sysselsättningar som de väljer själva eller som är planerade av personalen. Dessa sysselsättningar sker antingen ensamma eller i grupp (Rubenstein Reich, 1996).

2.1.2 Rutinsituationer

Dagarna på förskolan är inrutade efter ett tydligt mönster av rutinsituationer, till exempel omvårdnadssituationer. Det blir extra arbete på en småbarnsavdelning där omvårdnaden är i centrum beroende på barnens låga ålder och den tar därmed upp en stor del av dagen (Månsson, 2000). I en studie av Knutsdotter Olofsson (1991) berättade en av pedagogerna att vårdarrollen tar mycket tid och det därmed blir lite tid kvar till att vara pedagog. Pedagogerna berättade vidare att det stora hindret i verksamheten är rutinerna.

Davies (1996) förklarar att det finns två sorters tider i förskolan, processtid och klocktid. Processtiden är den tid som inte styrs av klockan utan där vi låter barnens behov och uppgiften styra den tid som behövs för detta. Däremot är rutinerna på förskolan organiserade efter klocktiden. Till exempel så är måltiderna och personalens raster utsatta till vissa tider på dagen. Processtiden, till exempel leken, störs ofta av dessa klocktider. Davies menar att klocktiden är dominerande och att denna minskar flexibiliteten på förskolan. Barnen blir påskyndade eller avbrutna för att tider ska passas. Till exempel kan barnen skyndas på vid måltiderna för att tiden ska hållas eller i samlingen där barnen inte får prata färdigt för att något annat väntar.

2.1.3 Fri lek

Trots att personalen på förskolan säger att leken är viktig så kan de när som helst avbryta den för planerade aktiviteter eller för rutinsituationer (Knutsdotter Olofsson, 1996). Rutinsituationer och planerade aktiviteter är således ofta orsaken till att det sker ett avbrott i leken, men avbrottet kan också bero på att den vuxne säger till något barn för att en regel inte har följts (Knutsdotter Olofsson, 1991).

Hjorth (1996) skriver i sin avhandling att leken är känslig för avbrott. För att lekarna ska kunna utvecklas och genomföras så måste de få tid och utrymme. Hjorts studie visar att för de vuxna är det inte leken som står i centrum i förskolan, utan istället är det de vuxenstyrda aktiviteterna som prioriteras, som till exempel samlingen. Leken kommer i andra hand och fungerar som en utfyllnad av tiden mellan de styrda och planerade aktiviteterna. Det är när barnen överträder regler som de vuxna ingriper i leken.

Hjorth (1996) menar att barnen inte klarar av att på egen hand sätta regler och visar att de behöver hjälp med detta för att leken ska vara möjlig att genomföra. Hjorths studie visar att om vissa barn börjat på en lek kommer det efter en stund in andra barn som vill vara med eller som kommer in och förstör för dem som lekte från början. Barnen visar ingen respekt för den pågående leken.

2.2 Vuxnas förhållningssätt

En grundförutsättning för ett samspel mellan vuxna och barn är en relation bestående av respekt för varje individs självkänsla. Vuxna har ett professionellt ansvar som handlar om att reflektera och forska samt lyssna och vara intresserade av barnens nyfikenhet (Dahlberg & Lenz Taguchi, 1994). Detta får stöd i det *Läroplan för förskolan* (Utbildningsdepartementet, 1998) säger: ”De vuxna skall ge barnen stöd i att utveckla tillit och självförtroende. Barnens nyfikenhet, företagsamhet och intressen skall uppmuntras och deras vilja och lust att lära skall stimuleras” (Utbildningsdepartementet, 1998, s.9).

Läroplanens värdegrund ger uttryck åt det etiska förhållningssätt som ska känneteckna arbetet i förskolan. Kännetecknen för förskolan är omsorg, trygghet, utveckling och lärande, rättvisa och jämställdhet samt egna och andras rättigheter och skyldigheter som gäller i ett demokratiskt samhälle. Alla som arbetar inom förskolan ska ta hänsyn till varje barns olika förutsättningar och behov samt utgå från att alla människor är lika värda fast att det finns skillnader. Vuxnas förhållningssätt påverkar barn och därför är vuxna viktiga som förebilder (Utbildningsdepartementet, 1998).

Lärare arbetar för att sätta barnen och deras lärande i centrum. Vuxna ska möta barnen både som enskilda individer och som en del av ett kollektiv. Vuxna ska också bemöta barnet med respekt, rättvisa och skydda det mot skada, kränkningar och trakasserier samt arbeta för att bevara tillitsfulla relationer (Läraryrket & Lärarnas Riksförbund, 2001).

Sträng och Persson (2003) skriver att vuxna måste vara medvetna om att teori och praktik hör ihop i förhållningssättet till barnen. De tar upp tre punkter som är av vikt i förhållningssättet. Den första punkten är det sociala mötet, där individer samspelar socialt och emotionellt med andra på varandras villkor samt visar respekt för varandra. Andra punkten är kommunikation, där individerna förenas genom att kommunicera med varandra. Tredje och sista punkten är vägledning, vilket innebär att barnet ibland behöver råd för att lära sig att göra saker själv. Palmérus med flera (1991) skriver att om barnen får en bra vägledning utvecklas ett positivt socialt beteende, vilket också ger barnen möjligheter att lära sig att fungera i en grupp.

2.2.1 Kommunikation och samspel

Nilsson och Waldemarson (1994) uppger att kommunikationen är grunden till relationer människor emellan, vi pratar och agerar tillsammans. Med kommunikationen blir vi bekräftade och den visar andra hur vi uppfattar dem. Kommunikation är också något som sker i samspel där vi har förväntningar och attityder som vi fått i samspel med andra och som påverkar budskapet som utbyts. De skriver också att kommunikationen gör att vi utvecklar vår identitet samt ett accepterande beteende. ”Kultur, språkvanor, personlighet och attityder avspeglas i kommunikationen och bidrar till tolkningen av vad som sägs och görs” (Nilsson & Waldemarson, 1994, s.41). Med hjälp av kommunikation i samspelet överförs och mottages olika budskap. Kommunikationen uttrycker också känslor samt gör att vi känner gemenskap med andra. Kommunikationen påverkar människan (Maltén, 1998). Det är kommunikationen som är förbindelsen mellan kulturen och människan och det är också genom kommunikationen som människan blir delaktig i kunskaper och färdigheter (Säljö, 2000). Kulturen i vår omgivning utvecklar ett speciellt språk, som påverkar både det vi tänker och det vi säger (Angelöw & Jonsson, 2000).

Människans språk finns i två former, det verbala språket, det vill säga det talade ordet samt det icke-verbala. Dessa två former av språket används ofta samtidigt (Angelöw & Jonsson, 2000). Det icke-verbala handlar, förutom kroppsspråket, även om rytmer, pauser, tonlägen och betoningar. I kroppsspråket visas tankar, känslor och upplevelser som kommer till uttryck tillsammans med det verbala språket. Det är svårt att avgöra vad människor tänker, känner samt varför de beter sig på ett visst sätt utifrån ett ansiktsuttryck eller en gest. Dessa ansiktsuttryck och gester förstår vi först i deras sammanhang (Nilsson & Waldemarson, 1994). Om vi vuxna tolkar barnen fel kan det leda till att barnet ändrar sitt samspel men om vi är engagerade och verkligen försöker att förstå vad barnet menar så utvecklas barnets kommunikationsförmåga (Pramling, 1993).

2.2.2 Empati

”Empatisk förmåga är att kunna leva sig in i en annans situation och förstå hur denne andre har det” (Öhman, 2003, s.9). Empati inkluderar också det som kallas prosocialt beteende, vilket innebär att handling sker efter inlevelseförmåga samt för att hjälpa någon annan. Öhman skriver att barnets förmåga att utveckla empati är medfödd. När vi ger barnet trygghet och omsorg samt bemöter det med respekt och inlevelse stödjer vi dess empatiutveckling. Om människor runt omkring reagerar positivt ökar lusten till att vara empatisk eller till att agera prosocialt (Öhman, 2003). Raundalen (1997) tillägger att barnets empati utvecklas genom det sätt barnet behandlas på, i mötet med människor och världen. Författaren skriver också att tiden är en viktig del i barnets empatiutveckling. Vi ska ta oss tid till att lyssna, att låta barnet göra saker i sin egen takt.

Norell Beach (1995) nämner att personalen inom förskolan behöver vara tydliga förebilder. Barn som får uppleva omsorg och empati utvecklar själva förståelse och inlevelseförmåga för andras känslor. Hon skriver att det är viktigt att vi visar respekt för de aktiviteter vi är delaktiga i. Går vi till exempel och svarar i telefon mitt i en lek som vi är involverade i, visar vi inte någon respekt gentemot barnet.

2.3 Barnet i ett utvecklingspsykologiskt tänkande

Barnets utveckling har ofta beskrivits i stadier som alla barn genomgår. Förskolan har lutat sig mot sådana teorier av främst Mahler, Erikson och Piaget (SOU 1972:26). Fortfarande 1987, när

Pedagogiskt program för förskolan kom (en föregångare till *Läroplan för förskolan*), betonades anknytningen till stadieteorier. Detta program gällde ända till Utbildningsdepartementets *Läroplan för förskolan* kom 1998. Många förskollärare har därför i sin utbildning mött sådant tänkande (Socialstyrelsen, 1987). Det verkar sannolikt för oss författare att en del förskollärare tänker och handlar utifrån dessa teorier även när det gäller avbrott.

Forskning visade på 1970-talet att bestraffningar i uppfostran fungerar sämre än belöningar. Straffen medför bland annat att barnet kan börja tycka illa om den som bestraffar. Den forskning har varit intressant för skolan. Förskolan har varit mer intresserad av utvecklingspsykologiska synpunkter på barnet (Skinner, 1971).

2.3.1 Individens psykiska födelse

Individens psykiska födelse kallar Mahler med flera (1984) för separationsindividuationsprocessen. Under perioden fyra till fem månader samt då barnet är två och ett halvt till tre år inträffar de viktigaste psykiska yttringarna i denna process. I den normala separationsindividuationsprocessen kan det riktigt lilla barnet inte skilja mellan sig själv och mamma. De utgör en enhet. Separation och individuation är två förlopp som kompletterar varandra (Mahler m.fl., 1984). Med separation menas att barnet skiljer mamma från sig själv och individuation avser att barnet utvecklar en identitet med en syn på sig själv som en självständig individ (Hwang & Nilsson, 1995). Separation och individuation är inte likadana utvecklingsprocesser utan den ena kan vara tidig eller sent utvecklad och tvärtom. Detta kan till exempel innebära att genom tidigt utvecklad motorik som möjliggör att flytta sig från mamma, kan leda till att barnet för tidigt upplever att det är skilt från mamman. Om barnet samtidigt saknar uppfattning om sig själv som en enskild individ som kan klara av situationen så har individuationen inte hunnit med i utvecklingen. Det kan också bli så att en mamma som behandlar barnet som ett spädbarn och därmed stör barnets utveckling av individuation, kan fördröja att barnet utvecklar medvetande om gränsen mellan sig själv och andra. Först i tre års ålder har barnet, enligt Mahler med flera (1984), en stabil känslomässig bild av sig själv och sin mamma, vilket underlättar att vara åtskild från henne. När barnet börjar att krypa, klättra och resa sig upp ger sig barnet iväg från mamman. När barnet blir trött försöker det att få fysisk kontakt med mamman igen genom att till exempel klänga sig fast vid henne eller röra vid henne på något sätt. Detta kallas emotionell påfyllning.

Efter denna påfyllning piggnar barnet till och fortsätter därefter att ge sig iväg på egen hand igen (Mahler m.fl., 1984).

2.3.2 En stadieteori om människans utveckling

Psykoanalytisk teori ser människans utveckling som styrd av omedvetna drifter och motiv. Det omedvetna påverkar allt vad människan tänker och gör. Det finns en orsak till allt mänskligt beteende, alltså finns det inget som är tillfälligt eller slumpartat. Psykoanalytisk teori menar att när något har hänt så går det att analysera fram vad det är för krafter som har styrt handlingen och därefter förstå varför individen betett sig som den har gjort. Psykoanalysen anser också att den tidiga barndomen är viktig eftersom barnets personlighet formas då (Hwang & Nilsson, 1995).

Erikson delar in människans utveckling i olika stadier (Angelöw & Jonsson, 2000). I dessa stadier kan man uppnå en bra och en dålig lösning. I varje stadium finns det en konflikt eller kris som måste lösas vilket i sin tur leder till att personligheten formas på olika sätt. Varje utvecklingsfas innehåller kroppsliga, personliga och sociala aspekter vilket på så sätt bildar en helhet (Hwang & Nilsson, 1995). Spädbarnsperioden infaller då barnet är mellan cirka ett och ett halvt och tre år (Angelöw & Jonsson, 2000). Erikson (1977) kallar denna period för självständighet kontra blygsel och tvivel. Då är barnet mycket nyfiket och vill utforska omgivningarna (Angelöw & Jonsson, 2000). Om barnet inte får en successiv och vägledad upplevelse av att få välja fritt, så överdriver det sysslandet med sig själv och utvecklar då ett avancerat självmedvetande (Erikson, 1977). Det gäller för de vuxna att hitta en balans som reglerar barnets handlingar och begränsningar. Denna balans handlar om att ”utveckla självtillit genom att sätta de rätta gränserna eller att utveckla skamkänsla genom att sätta för snäva gränser eller inga alls” (Angelöw & Jonsson, 2000, s.85). Barnets sociala förhållandesätt benämner Erikson (1977) att hålla kvar och att släppa. Barnet vill mer och mer bestämma själv, både i förhållande till sig själv och omgivningen. Det har börjat uppleva att det har en egen vilja. Känslomässigt brukar barnet vara envist i detta stadium, då det har starka och motstridiga känslor. Den ena gången vet barnet vad det vill och håller envist fast vid det. En annan gång vill barnet ingenting alls, till exempel slänger det allt omkring sig (släppa). En tredje gång vill barnet allt på en gång, alltså både hålla fast och släppa (Viklund, 1977). På detta stadium måste barnet känna att den yttre kontrollen blir betryggande. Barnet måste känna att dess tillit till livet inte

riskeras genom barnets plötsliga önskan om att få välja själv och att envist avvisa saker (Erikson, 1977).

Nästa stadium kallar Erikson (1977) för initiativ kontra skuld känslor. Då är barnet mellan cirka tre och sex år (Angelöw & Jonsson, 2000). Erikson (1977) förklarar att i det här stadiet blir barnet mer kärleksfullt, avspänt och mer aktivt och sätter andra i aktivitet och vill gärna imponera till exempel på de vuxna. Barnet glömmer snabbt misslyckanden och tar sig an sådant som verkar roligt, men ändå osäkert eller farligt, med en målmedvetenhet. Det kan ta initiativ som till exempel att planera och ge sig på en uppgift för aktivitetens skull. Innan har det ofta varit demonstrationer av självständighet som inspirerat till trotshandlingar. Föran i detta stadium är att barnet kan känna en skuld känsla inför det mål det ser fram emot (Erikson, 1977). Denna känsla kan medföra att barnet känner sig dåligt, tänker fel och att det handlar fel (Viklund, 1977). Barnet kan då bete sig aggressivt (Erikson, 1977).

2.3.3 En stadieteori om kognitiv utveckling

Den kognitiva utvecklingen är samspelet mellan varseblivning, språk och tanke. Piaget anser att barnet rekonstruerar världen med intellektet och erfarenheterna. Utvecklingen av tänkandet sker i olika stadier som är åldersrelaterade. Piaget beskriver tänkandets utveckling i faser där de senaste faserna bygger på de föregående (Hwang & Nilsson, 1995). Barnet befinner sig i den sensomotoriska utvecklingsperioden när det är mellan noll och två år. Då iakttar och reagerar barnet på sin omgivning, men det har ännu inte fördjupade föreställningar om omvärlden. Barnet utvecklar samtidigt en uppfattning om att föremålen är oföränderliga och att ett föremål finns även om det inte syns (Angelöw & Jonsson, 2000).

När barnet är i åldern två till sju år så befinner det sig i den preoperationella perioden (Angelöw & Jonsson, 2000). Enligt Piaget kan förskolebarnen tankemässigt hantera föremål oberoende vad de gör med dem. Förskolebarn har börjat tänka symboliskt när de använder språket och fantasin. Barnets tänkande är egocentriskt, vilket innebär att det endast ser omvärlden ur sitt eget perspektiv (Hwang & Nilsson, 1995). Piaget menar dock att efterhand kan barnet lära sig att se saker från en annan synvinkel, det sker en utveckling av barnets känslor som till exempel

sympatier (Piaget, 1968). Donaldson (1978) har i sin forskning visat att även treåringar kan förstå andras synsätt, om situationen som helhet är begriplig för dem.

Piaget menar att lärandet är en aktiv process där barnet får kunskaper genom egna handlingar och erfarenheter. Läraren ska låta barnet själv undersöka och experimentera i inte allt för strukturerade situationer (Stensmo, 1994).

2.4 På väg mot ett starkare socialt tänkande

Sterns teori fokuserar på kommunikation. I Sterns teori studeras barnets utveckling utifrån barnets möjlighet att förhålla sig till andra samt andras förhållningssätt till barnet. Barnet ses som kompetent, nyfiken och kunskapssökande och är beroende av samspelet med andra för att utveckla sin kompetens helt och hållet. Stern vill att vi ska se världen med barnets ögon men ändå vara klara över den utvecklingsnivå som barnet befinner sig på (Brodin & Hylander, 1997).

Genom ett bekräftande samspel med andra blir individen sig själv, med andra ord skaffar sig människan sig självförtroende och självständighet. Enligt Stern finns det en begynnande känsla av själv redan från födseln. När en ny typ av upplevelse av själv utvecklas försvinner inte och ersätts inte det tidigare själv. Det finns kvar och utvecklas parallellt samt tillsammans med de nya. Vi utvecklas ständigt (Brodin & Hylander, 1997).

Modellen för självutveckling som kallas för domänmodellen, enligt Stern (2003), börjar med känslan av ett uppvaknande själv. Spädbarnet skapar en känsla av ett uppvaknande själv under de två första månaderna genom att hitta den kroppsliga, naturliga rytmen. Denna känsla kommer att fortsätta att vara aktiv under resten av livet. När barnet är två till tre månader kommer det in i nästa domän, känslan av ett kärnsjälv, där barnet intresserar sig för socialt samspel. Det verkar som om barnet har en enhetlig upplevelse av sig själv, känsla för sammanhang och att det upplever andra personer som samspelepartners, det handlar om en upplevelse av integration. I denna domän befinner sig barnet till det är cirka sju månader och kommer att vara basen för de mer utvecklade känslor av själv som kommer senare. Vid sju till nio månaders ålder, infaller barnet i känslan av ett subjektivt själv och då upptäcker barnet att det och andra människor har ett medvetande, ett psyke. Barnet får successivt en förståelse för att det går att dela med sig av de

inre personliga, subjektiva medvetenheterna till andra. I domänen känslan av ett verbalt själv, börjar språket att exponeras. Detta är vid barnets andra levnadsår. Språket gör att barnets upplevelser kan förmedlas och delas med andra, språket gör att barnet kan börja berätta om sig själv. När barnet är cirka 15 till 18 månader visar barnet att det använder sig utav tecken och symboler och kan kommunicera om sådant som inte finns i närheten. När barnet sedan är cirka 18 månader kan barnet studera en annan människa som gör något som barnet inte själv har gjort någon gång och senare härma detta beteende (Stern, 2003). Genom att observera någon annan och sedan imitera den kan barnet bli duktigt på många saker. Det är den del av barnets naturliga möjligheter till lärande (Raundalen, 1997).

3 TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER

Vi kommer att belysa våra resultat utifrån sociokulturellt perspektiv. Det har valts för att avbrott sker i sociala situationer. Som vi konstaterade i början av arbetet när vi studerade *Läroplan för förskolan* (Utbildningsdepartementet, 1998) håller vi fast vid att avbrott sker i sociala situationer. Vygotskij och Säljö har utvecklat detta perspektiv.

Vygotskijs grundteori om människans utveckling handlar om förhållandet mellan utveckling på individplanet och utveckling på samhällsplanet; förhållandet mellan människa och kultur. Vygotskij menar att det inte är individen i sig som fokuseras i människans utveckling, utan det är individen i en historiskt och kulturellt sammanhang (Bråten, 1998).

Redan från födseln bör barnet, enligt Vygotskij, uppfattas som både socialt och kollektivt. Han anser att det är i barnets samspel med omgivningen som det utvecklas som en individ i en grupp. Med den närmaste utvecklingszonen avser Vygotskij att när barnet samarbetar med kamrater och vuxna kan det prestera mer än vad det klarat på egen hand. Vygotskij hävdar att det inte är samarbetet i problemlösningssituationen som är det viktiga utan det lärande och den utveckling som finns i samarbetet. Det som barnet klarar med hjälp idag, kommer det om ett tag klara av själv. Genom barnets samarbete och samspel med andra barn och vuxna kommer barnet att styras mot högre nivåer i sin egen utveckling. Vygotskij menar att barnets utveckling sker genom lärande och att lärandet styr utvecklingen (Bråten, 1998).

I leken visar barnet vad det tänker och lär sig att vara medveten om sina handlingar (Åkerman, 1995). När barnet leker tränas regeltillämpning, verklighetsuppfattning och sociala roller. Vygotskij kallar leken för en utvecklingszon för möjligheter där barnen kan pröva tankar och färdigheter (Hwang & Nilsson, 1995). När barnet leker så befinner det sig alltid över sin egen ålder (Åkerman, 1995).

En av människans handlingar kännetecknas av att människan upprepar tidigare skapade och bearbetade handlingsmönster eller att den återuppväcker spår av intryck den haft sedan tidigare. Människans tidigare erfarenheter har betydelse för dennes hela liv (Vygotskij, 1995).

I ett sociokulturellt perspektiv är en av utgångspunkterna, enligt Säljö (2000), att människan ständigt lär och utvecklas i interaktion, det vill säga i samspel med andra människor. Människan är aktiv i samspelet med andra och medverkar till att skapa och förnya kunskapen. Vi kan inte undvika att lära oss eftersom detta sker såväl medvetet som omedvetet. Frågan är snarare vad vi lär i olika situationer. Säljö skriver att omvärlden förtolkas, medieras, och vi lär oss att förstå, agera och beskriva det som samspel med personer runt omkring och som miljön tillåter och uppmuntrar oss till.

De mest grundläggande kunskaperna och färdigheterna lär barnet sig i samspel med sin egen familj, det vill säga i den primära socialisationen. Familjen kan koppla samman barnets hela historia med dess upplevelser. Med den sekundära socialisationen, som sker i förskola och skola, menas att personalens kunskap om barnet inte blir lika djup som familjens. Barnet har inte samma relation till förskola och skola samt personal som det har till sin familj. Personalen har mindre känslöbindning till och kunskap om barnet samt mindre insikt i hur barnet fungerar utanför förskolan och skolan (Säljö, 2000).

I sin kontakt med omvärlden använder människan sig av de språkliga och fysiska verktyg, artefakter, som vi har tillgång till i vår kultur. Att lära sig ett språk innebär att lära sig att tänka utifrån en viss kultur och en viss gemenskap i samhället. Barnet är med andra ord beroende av kommunikationen med den vuxne, barnet lär sig bland annat samspelsregler och regler för turtagning i deras kommunikation. Det är genom att kommunicera om vad som händer i samspelet som barnet blir delaktigt i hur människor i närmiljön förstår och förklarar saker. I de fysiska artefakterna ligger kunskaper och insikter (Säljö, 2000).

4 EMPIRI

I detta avsnitt presenterar vi vår problemprecisering samt redogör vår uppläggning och vårt genomförande. Vi avslutar med en redovisning av vårt resultat.

4.1 Problemprecisering

Frågor som kommer att ligga till bakgrund och genomsyra hela vårt arbete är:

- Vad är det som händer i situationerna där personalen avbryter barn i förskolan?
- Hur går personalen tillväga?

4.2 Uppläggning och genomförande

I detta avsnitt förklarar vi datainsamlings- och bearbetningsmetod, urval av undersökningsgrupp samt etiska överväganden.

4.2.1 Metod

Det finns två övergripande metodiska arbetssätt för oss att välja på, det är kvantitativ metod respektive kvalitativ metod. En kvantitativ metod går på bredden och ger därför en ganska yttlig information. Den metoden ger mätbara resultat som till exempel när frågan är hur många. En kvalitativ metod går mer på djupet och kan ge mer information än den kvantitativa (Carlström & Hagman, 1992). För att uppnå vårt syfte och finna svar på våra frågeställningar har vi funnit den kvalitativa metoden lämplig. Den kvalitativa metoden sker genom bearbetning av textmaterial. Textmaterialet är i vårt fall 36 observationer. Samtidigt som vi skrev rent våra observationer på dator gjorde vi analyser av det vi sett. Dessa analyser läste vi igenom upprepade gånger för att kunna urskilja mönster, vilket i sin tur blev preliminära teman (Patel & Davidson, 2003).

Vi valde att använda oss av deltagande observation för att samla information om avbrott i förskolan. Med deltagande observation menas, enligt Patel och Davidson (2003), att observatören är aktiv i situationen som ska observeras. Vi har varit aktiva på det sätt att när vi var på respektive förskola intog vi rollerna som förskollärare. När vi sedan tog rollerna som observatör så deltog vi inte i verksamheten, utan gjorde avbrott för att dokumentera observationerna genom att skriva ner fältanteckningar om vad som observerades. För att observationerna sedan skulle bli fullständiga och inget skulle glömmas bort, kom vi att så snabbt som möjligt skriva ut dem i sin

helhet (Holme & Solvang, 1997). Allt av intresse har antecknats. Vi gjorde en observationsmall som innehöll ett huvud med datum, klockslag och en miljöbeskrivning. Mallen fortsatte med en beskrivning av episoden där avbrott förekom samt avslutades med en analys. Vi valde att göra observationer också utav den anledningen att få se med våra egna ögon de avbrott som förekom. Hade vi valt att göra intervjuer med personalen på förskolan skulle de kunna säga hur de skulle vilja avbryta eller hur de tror att de avbryter, vilket kanske inte hade stämt överens med verkligheten.

Patel och Davidson (2003) skriver att observationer är bra att använda vid insamling av information inom områden som visar olika beteenden i naturliga sammanhang. Författarna nämner också att en nackdel med att personalen vet om syftet med observationerna är att det kan störa personalens naturliga beteende.

4.2.2 Urval

Vi valde att observera på två förskolor som vi var kända på sedan tidigare för att kunna smälta in så bra som möjligt i vardagen. I och med att både personalen och barnen var vana vid oss hoppas vi att våra observationer upplevdes som naturliga. Förskolorna var placerade i södra Sverige. Den ena förskolan omfattade två avdelningar och den andra förskolan omfattade fyra avdelningar. På båda förskolorna indelades avdelningarna efter åldrarna ett till tre år samt tre till sex år. På den förstnämnda förskolan observerades samtliga avdelningar och på den andra förskolan observerades också två avdelningar, en avdelning med barn i åldrarna ett till tre år samt en avdelning med barn i åldrarna tre till sex år. Vi valde att undersöka på detta sätt för att få en helhetssyn på förskolan.

Våra undersökningsgrupper bestod av 11 personal (barnskötare och förskollärare) och 32 barn. Bland personalen fanns endast en man men i alla barngrupperna var det blandat med pojkar och flickor.

4.2.3 Etiska överväganden

I observationerna har Vetenskapsrådets (2002) *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning* använts som utgångspunkt. Dessa principer kan sammanfattas i

fyra huvudkrav: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. I vår undersökning har vi så långt som det är möjligt tagit hänsyn till dessa etiska principer.

Enligt Vetenskapsrådet innebär informations- och samtyckeskravet att personerna som deltar i undersökningen ska informeras om forskningsuppgiftens syfte. Enligt Patel och Davidson (2003) räckte det att ledaren i gruppen gav sitt tillstånd till observationerna, i vårt fall var det personalen på respektive avdelning. Vetenskapsrådet (2002) skriver vidare att personerna ska upplysas om att deltagandet är frivilligt och att de när som helst kan avbryta sin medverkan. Om de väljer att avbryta sin medverkan så ska det inte medföra några negativa följder för dem. Nyttjandekravet innebär att insamlade uppgifter endast får användas till forskningen. Innan vi började våra observationer informerade vi de vuxna deltagarna om arbetets innehåll och genomförande samt att observationerna enbart kommer att användas till denna uppsats (Vetenskapsrådet, 2002).

Konfidentialitetskravet innebär att det insamlade materialet inte får redovisas på ett sådant sätt att det går att identifiera de undersökta personerna. Personuppgifterna ska bevaras på ett sätt så att obehöriga inte kan ta del av dem. Innan vi började observera informerade vi deltagarna om att anonymitet genomsyrar vår uppsats och att förskolorna, de vuxna samt barnen kommer att förses med fiktiva namn. På så sätt undviks att personerna känner sig utpekade. Vi informerade också att dokumentationen kommer att förvaras i våra hem, varav ingen annan har tillgång till dem (Vetenskapsrådet, 2002).

4.3 Redovisning av resultat

Våra frågeställningar var: *Vad är det som händer i situationerna där personalen avbryter barn i förskolan?* och *Hur går personalen tillväga?* Resultatet kommer att presenteras med utgångspunkt i observationerna. Analysarbetet har lett fram till olika teman i vilka observationerna kunnat placeras. Ur det fullständiga observationsmaterialet har 17 stycken observationer valts ut för att representera fyra olika teman: avbrott på grund av tidsschema, avbrott i omsorgssituationer, avbrott för att skydda barn samt interaktion som grund för avbrott. Varje observation presenteras inom en ram. Inledningsvis presenteras datum och tidpunkt för situationen. Sedan följer beskrivning av miljöuppgifter. Först uppges vilka som varit närvarande,

hur gamla barnen är samt var barn och vuxna befinner sig. Sammantaget ger tids- och miljöuppgifter en beskrivning av sammanhanget i vilket avbrottet inträffat. Under rubriken episod presenteras sedan själva avbrottet, vad är det som händer och hur personalen går tillväga. Analysen avslutar observationen. Vi avslutar vår redovisning av resultat med en sammanfattning.

4.3.1 Tema 1: Avbrott på grund av tidsschema

Mat äts på bestämda tider vilket ofta innebär att lek får avbrytas.

Observation 1: 2005-11-09 kl.14.30-14.31

Miljöbeskrivning:

Patrik 2:11, Leo 2:11, Frida 1:11, Ida 1:5 och Karl 3:4 leker i lekrummet med djuren. Karl går på en annan avdelning på förskolan och är bara inne och leker en stund på denna avdelning. Vuxen 6 kommer in i rummet.

Episod:

Vuxen 6: "Nu ska alla på spindeln (avdelningens namn) äta mellanmål." Patrik, Leo, Frida och Ida springer till köket och sätter sig på sina platser. Karl står kvar och säger: "Jag ska gå in på ormen (en annan avdelning) och äta mellanmål." Vuxen 6: "Ja, det får du göra." Karl går in på ormen och vuxen 6 går ut i köket där barnen sitter vid bordet.

Analys:

Vuxen 6 använder språket för att samla barnen. Trots att inte alla barnen ännu kan tala så mycket följs uppmaningen av dem. Mellanmålet äts vid en viss tidpunkt, det var vid detta tillfälle så lockande att leken avbröts utan protester från barnen. Det är möjligt att de yngsta härmar de äldstas handlingssätt.

Det är dock inte alltid som barnens lek avbryts utan protest när klockan styr. Lämning och hämtning kan ge exempel på det.

Observation 2: 2005-11-11 kl.15.35-15.40

Miljöbeskrivning:

Patrik 2:11 har hittat en cykelkärra på gården som han vill att vuxen 6 ska köra honom och Annie 2:4 i. Vuxen 6 kör runt med dem i kärren på gården. Patriks mamma kommer i grinden.

Episod:

Annie och Patrik skrattar och vill att vuxen 6 ska köra fortare. Vuxen 6 börjar springa med kärran och Annie och Patrik skrattar ännu mer. Patriks mamma kommer för att hämta honom. Vuxen 6 stannar och säger: "Patrik, ser du vem som kommer i grinden?" Patrik tittar mot grinden. Patrik: "Nej, jag vill inte gå hem nu mamma. Vi åker vagnen". Mamma: "Ja, jag ser det. Vad roligt ni har det." Patrik: "Mmm, så jag vill inte gå hem." Mamma: "Men Patrik, vi ska ju hem till pappa." Patrik: "Nej, jag vill inte det". Vuxen 6: "Patrik, vi kan ju visa mamma hur vi kör innan du ska hem, ska vi det?" Patrik: "Ja! Titta här mamma!" Vuxen 6 kör en runda till med Annie och Patrik. De skrattar högt. När de kommer tillbaka till mamma säger Patrik: "Såg du så fort vi körde?" Mamma: "Ja, så fort det gick." Patrik hoppar av kärran och säger: "Hej då Annie, nu ska jag hem till pappa." Annie: "Hej då." Patrik och mamma går hem.

Analys:

Åkandet i kärran verkar vara så roligt så Patrik inte vill gå hem. Inte ens lockandet med att få träffa pappa hjälpte. När Patrik fått lite tid på sig kan han anpassa sig till avbrottet då vuxen 6 låter honom visa upp sig för mamma genom att hon kör kärran ett varv till.

Inför samlingen som är en annan ofta inplanerad aktivitet, uppstår också avbrottssituationer.

Observation 3: 2005-11-09 kl.9.25-9.32

Miljöbeskrivning:

Morgan 1:6, Lisa 1:6, Patrik 2:11 och Johanna 1:10 leker med bilarna och legot i lekrummet. Frida går runt för sig själv i rummet och gör ingenting. Vuxen 6 och vuxen 7 finns i rummet.

Episod:

Vuxen 6: "Nu ska vi städa" Båda vuxna börjar plocka undan. Lisa, Johanna och Patrik städar. Frida fortsätter att gå runt i rummet för sig själv. Morgan sitter kvar och leker med bilarna, han städar inte. Efter en stund är det färdigstädat. Vuxen 7: "Nu ska vi sätta oss bland kuddarna och sjunga." Vuxen 6 tar Morgan från bilarna han leker med och sätter honom vid kuddarna. Han protesterar inte. Johanna, Lisa och Frida sätter sig självmant. Leo 2:11 har precis blivit lämnad av sin pappa och kommer in i rummet. Patrik springer till Leo och säger hej och kramar honom. De

går tillsammans och sätter sig bland kuddarna. Vuxen 6: ”Nu är alla barnen här så nu ska vi sjunga.” Vuxen 6 börjar sjunga och barnen följer med.

Analys:

Vuxen 6 informerar om en sak åt gången. Hon säger ”Nu ska vi städa” och när det är städat säger hon: ”Nu är alla barnen här så nu ska vi sjunga”. Att städa tillsammans med de vuxna är vid detta tillfälle så intressant för Lisa, Johanna och Patrik att de genast börjar med det. Genom att de vuxna själva deltar i städningen blir de kanske imiterade av några av barnen. Frida verkar inte veta riktigt vad hon vill när hon går runt i rummet. När Leo kommer verkar Patrik bli glad och kramar om honom. Han lotsar Leo bort till kuddarna och påvisar vad som ska hända. Lekavbrottet verkar inte störa Lisa, Frida, Johanna och Patrik. Däremot stör avbrottet Morgans lek då han visar att han vill leka vidare genom att inte vara med och städa. De vuxna börjar avbrottet genom tal och fortsätter genom handling. När talet inte gett resultat lyfts Morgan på plats.

4.3.2 Tema 2: Avbrott för omsorgssituationer

Leken kan avbrytas tillfälligt på grund av omsorgsrutinen. Leken fortsätter för övriga barn trots avbrott för blöjbyte.

Observation 4: 2005-11-09 kl.9.05-9.13

Miljöbeskrivning:

Morgan 1:6 sitter i ett hörn i lekrummet och leker med djuren. Patrik 2:11 och Johanna 1:10 leker med legot som finns en bit bort från Morgan i rummet. Vuxen 8 kommer in i rummet.

Episod:

Vuxen 8: ”Här luktar bajs”. Patrik och Johanna avbryter sin lek och tittar på den vuxne. Patrik: ”Det är inte jag”. Vuxen 8 tittar i Morgans blöja. ”Här var det ja”. Vuxen 8 tar upp Morgan i famnen och går och byter blöjan. Patrik och Johanna leker vidare med det de höll på med. Efter en stund kommer Morgan tillbaka till rummet och börjar leka med det han höll på med innan.

Analys:

Blöjbytet får ett kort avbrott i Patrik och Johannas lek då de vänder sig om mot vuxen 8 och Patrik påpekar att det inte är han som har bajsat. De fortsätter sedan i sin lek som de höll på med. Däremot får blöjbytet ett längre avbrott i Morgans lek då han får följa med vuxen 8 och byta blöjan. Samtliga barn accepterar den vuxnes avbrott. Rutinen innefattar att bajsblöjor byts direkt.

I följande observation ser vi både avbrott på grund av tidsschema och omsorgssituationer. Leken störs för övriga barn.

Observation 5: 2005-11-02 kl.11.08-11.08*Miljöbeskrivning:*

Emma 2:6 och Martin 2:9 bygger med klossar i lek- och matrummet.

Episod:

Vuxen 2 kommer och hämtar Emma och säger till att hon ska sitta på pottan. Emma följer med utan protest. Martin slutar att bygga med klossarna.

Analys:

Vuxen 2 prioriterar den dagliga omsorgsrutinen att innan lunch och vila ska alla sitta på pottan eller få ny blöja. Här samverkar tidsschemat med omsorgsrutinen. Emma accepterar den vuxnes avbrott som sker genom tal och handling. Martin störs i leken och slutar att bygga med klossarna.

4.3.3 Tema 3: Avbrott för att skydda barn

Avbrott kan här handla om att ett barn ska få behålla det som barnet leker med.

Observation 6: 2005-11-09 kl.9.00-9.01*Miljöbeskrivning:*

Lisa 1:6 och Frida 1:11 är i dockvrån och leker med dockorna. Lisa bär fram stolar till bordet där en docka redan sitter på en annan stol. Vuxen 6 befinner sig en bit bort i rummet.

Episod:

Frida kommer fram till Lisa och drar ifrån henne stolen. Lisa börjar gråta. Vuxen 6: "Nej Frida, vad gjorde du nu? Det var Lisa som hade den stolen." Lisa skriker och slår till Frida. Frida står

kvar med stolen och säger ingenting. Vuxen 6: ”Ge Lisa stolen igen.” Frida ger Lisa stolen och går in i andra lekrummet och leker med djuren på bondgården. Lisa slutar att gråta och sätter stolen vid bordet och leker vidare med dockorna.

Analys:

Det kan vara så att Frida vill påkalla vuxen 6 uppmärksamhet genom att ta stolen ifrån Lisa. Detta lyckas Frida med då vuxen 6 kommer när hon hör Lisa skrika. Det kan också vara så att Frida vill vara med Lisa och leka och påkallar hennes uppmärksamhet när hon tar stolen ifrån henne. Ännu en orsak till att Frida tar stolen kan vara att hon helt enkelt vill ha stolen. Lisa visar genom att skrika och slå på Frida att hon vill ha tillbaka stolen. Vuxen 6 förklarar varför stolen ska återlämnas. Frida fick en negativ respons av uppmärksamhet av både vuxen 6 och av Lisa och begav sig in i det andra rummet för att leka. Gråten gör omedelbart vuxen 6 uppmärksam. Vuxen 6 löser konflikten genom att samtala med barnen och ger en motivering: Den som har något ska få behålla det. Frida får dock inget alternativ som kunnat ge henne positiv erfarenhet.

Avbrotten görs ibland för att undvika att något barn skadar sig själv.

Observation 7: 2005-11-09 kl.8.58-8.58

Miljöbeskrivning:

Morgan 1:6 sitter vid byrån i lekrummet. Ur byrån har han tagit fram kort, glasramar och pennor. Dessa saker sitter han och leker med när vuxen 7 kommer in i rummet.

Episod:

Vuxen 7: ”Oj Morgan, det ska vi inte leka med”. Vuxen 7 tar sakerna ifrån Morgan och lägger tillbaka dem i byrån. Morgan reser sig snabbt upp utan protester och springer vidare till legoklossarna och leker med dem.

Analys:

Det kan vara så att Morgan vill utforska vad som finns i byrån och hittar något spännande att leka med. Han får en tillsägelse och vuxen 7 tar sakerna ifrån honom. Vuxen 7 ger inget skäl till varför barnet inte får leka med dessa saker.

Barnet avbryts också när det riskerar att skada ett annat barn.

Observation 8: 2005-11-02 kl.8.50-8.52

Miljöbeskrivning:

Klara 1:6 sitter på pottan i skötrummet.

Episod:

Wilma 1:6 kommer in och försöker att bita Klara. Klara blir ledsen. Vuxen 1 kommer precis in och skriker till när hon ser vad som händer: ”Nej, du får inte bitas. Klara blir ledsen.” Vuxen 1 tar Klara och tröstar henne och sätter på en ny blöja. Wilma slutar och går därifrån.

Analys:

Vuxen 1 avbryter för att det inte ska hända något som skadar något annat barn. Det barn som gjort fel får inget alternativ av vuxen 1. Barnet får inte veta vad som hade varit rätt att göra men accepterar tillsägelsen och går därifrån.

4.3.4 Tema 4: Interaktion som grund för avbrott

Avbrott kan orsakas av att vuxna börjar tala med varandra samtidigt som en av dem är engagerad i aktivitet med barnen.

Observation 9: 2005-11-02 kl.11.28-11.30

Miljöbeskrivning:

Det är dags för lunch. Denna äts i lek- och matrummet. Vid ett bord sitter Emma 2:6, Klara 1:6, Ellen 1:11, Martin 2:9, Wilma 1:6, vuxen 3 samt en specialpedagog och en lärarkandidat. Vid ett annat bord sitter Malin 2:9, Sofia 2, Erik 1:2 och vuxen 2. Innan varje lunch räknas det till fyra på ett språk som barnen väljer samt sägs en ramsa. Barnen har precis bestämt att de ska räkna på finska och väntat på att alla blivit redo för att börja.

Episod:

Vuxen 1 kommer in och frågar vuxen 3 högt inför alla vad hon hade pratat med chefen om innan. Diskussionen fortskrider och barnen får vänta. Vuxen 3 lämnar bordet för att prata lite till med vuxen 1. Vuxen 3 återkommer strax till bordet och alla fortsätter med att räkna till fyra på finska.

Analys:

Vuxens tal till annan vuxen prioriteras och barnen får sitta och vänta.

Det förekommer även att ett samtal med annan person i telefon prioriteras.

Observation 10: 2005-10-31 kl. 8.56-8.59*Miljöbeskrivning:*

Wilma 1:6, Filippa 1:8 och vuxen 1 sitter och målar vid ett bord i lek- och matrummet. Sofia 2 kommer med sin mamma för att bli lämnad på förskolan. Vuxen 1 möter Sofia och hennes mamma. Övrig personal är på fika.

Episod:

I överlämnandet av Sofia ringer telefonen och vuxen 1 svarar. Sofia och hennes mamma får klara överlämnandet själva. Barnen som finns på plats får också klara sig själva.

Analys:

Det finns en vuxen ansvarig personal tillgänglig. Telefonen prioriteras av henne framför individerna som finns på plats.

Vuxna kan också gå in och avbryta barns samtal med varandra.

Observation 11: 2005-11-10 kl.8.46-8.54*Miljöbeskrivning:*

Viktor 4:8, Sandra 4:11 och vuxen 5 sitter vid matbordet och äter sin frukost. Viktor och Sandra pratar med varandra.

Episod:

Vuxen 5 säger till Viktor att inte prata med mat i munnen och talar om att han kan prata med Sandra efter att han har ätit upp sin frukost. Hon säger också: "Gröten blir kall när du bara sitter och pratar." Viktor äter lite och fortsätter sen att prata igen. Vuxen 5: "Du, du, ät nu." Viktor säger: "Bara en sak till." Vuxen 5: "Ja, en sak till men sen måste du äta upp." Viktor samtalar lite till med Sandra. Vuxen 5: "Nu måste du äta. Orkar du äta upp?" Viktor nickar och äter lite till

men pratar snart igen med Sandra. Vuxen 5: "Nu glömde ni att äta igen. Vill du inte ha gröten?" Viktor: "Jo, nej." Vuxen 5 avslutar med att säga till Viktor att gå ut med tallriken till köket.

Analys:

Vuxen 5 är angelägen om att barnet ska äta och inte tala vid matbordet. Trots att vuxen 5 påminner upprepade gånger fortsätter pojken sitt samtal med flickan. Intresse för maten saknas. Vuxen 5 avbryter barnens samtal för att barnen ska äta upp sin frukost och för att inte gröten ska bli kall.

I interaktion med barn får de vuxna sin vilja igenom, ibland igenom att framhålla annat barn som modell.

Observation 12: 2005-11-09 kl.14.02-14.05

Miljöbeskrivning:

Patrik 2:11 och Leo 2:11 har vaknat från vilan. De leker i rummet där de har vilat när vuxen 6 kommer in.

Episod:

Leo lämnar nappen till vuxen 6. Vuxen 6 går och lägger Leos napp på hans hylla och kommer sedan tillbaka in i rummet. Patrik har fortfarande nappen i munnen och leker med bilarna. Vuxen 6: "Du får lägga nappen om du ska leka, Patrik." Patrik: "Nej, jag vill inte." Vuxen 6: "Jo, du måste lägga nappen om du ska leka och det vet du om." Patrik: "Nej, jag vill inte det." Patrik börjar skrika och gråta och gömmer sig bakom byrån. Vuxen 6: "Du får lägga dig på madrassen igen om du ska ha nappen." Patrik fortsätter att gråta och skrika och säger: "Nej, det vill jag inte." Vuxen 6 tar och lyfter upp Patrik i famnen och tar nappen ifrån honom. Vuxen 6: "Du vet att vi inte har nappen här när vi leker. Du såg ju att Leo lämnade sin napp när han sov." Patrik slutar att gråta och tittar på Leo som leker en bit bort i lekrummet. Vuxen 6 ställer ner Patrik på golvet. Patrik går bort till Leo och leker.

Analys:

Vuxen 6 oskrivna regel är att barnet ska göra som den vuxne säger. I det här fallet är regeln att inte leka med napp i munnen, vill barnet ha napp i munnen ska det ligga på madrassen. Barnet

prövar att bryta denna regel. Vuxen 6 genomför dock sin vilja och pojken låter sig distraheras av kamraten.

Det förekommer att vuxna inte ger skäl för sitt handlande.

Observation 13: 2005-11-02 kl.8.58-8.58

Miljöbeskrivning:

Klara 1:6 spolar med vatten vid handfatet på toaletten i skötrummet. Vuxen 4 befinner också sig i skötrummet.

Episod:

Vuxen 4 säger: "Klara!" och flyttar bort Klara. Klara går ut ifrån rummet.

Analys:

Vuxen 4 avbryter barnets lekfulla handlande. Orsak uttalas inte.

Hot kan vara ett sätt att få barn att ändra handlingsinriktning.

Observation 14: 2005-10-27 kl.13.50-13.50

Miljöbeskrivning:

Karl 3:4, Nils 4:5, Ella 4:11, Therése 4:4, Maria 5:6 och Stina 5:8 leker i sanden vid gungorna. De leker med pinnar och stenar. Karl håller en bandyklubba i handen. En bit bort står vuxen 10 och pratar med vuxen 9.

Episod:

Karl höjer bandyklubban och viftar med den runt sig. Vuxen 10: "Karl, sluta att vifta med bandyklubban, annars tar jag den ifrån dig." Leken avbryts och barnen tittar på vuxen 1 och sedan på Karl. Karl tittar på vuxen 10 och lägger därefter ner bandyklubban i sanden. Därefter fortsätter leken igen.

Analys:

Situationen handlar om ett kort avbrott i barnens lek. Vuxen 10 säger till Karl att sluta vifta med bandyklubban utan att ange skälet att det finns en risk att den träffar något av barnen. Avbrottet

går smidigt. Barnen tittar upp en kort stund men fortsätter att leka som de gjorde innan avbrottet. Leken har inte störts av avbrottet. Vuxen 10 motiverar inte varför barnet ska avbryta sin aktivitet utan använder hot: ”annars tar jag den ifrån dig”.

Ett exempel på att straff kan utdelas för att avbryta en handling finns i en observation. I kommande observation utesluts barnet ur gemenskapen.

Observation 15: 2005-10-27 kl.15.00-15.17

Miljöbeskrivning:

Karl 3:4, Anna 3:7, Nils 4:5, Stina 5:8, Ella 4:11, Maria 5:6 och vuxen 9 samt vuxen 10 sitter vid matbordet för att äta mellanmål. Mellanmålet är framdukat och barnen har börjat äta. De vuxna pratar med varandra.

Episod:

Karl, Anna, Nils och Stina leker med maten. Vuxen 10 säger till dem att sluta. De slutar då att leka med maten. Karl börjar sedan leka med maten igen och pratar högt och gör en massa ljud. Vuxen 10 säger till Karl igen att sluta, men Karl fortsätter. Vuxen 10: ”Sluta nu annars vänder jag stolen.” Karl fortsätter och vuxen 10 vänder stolen där Karl sitter. Karl fortsätter att göra en massa ljud men slutar efter en kort stund. Vuxen 10: ”Ska du sluta nu?” Karl: ”Ja”. Vuxen 10 vänder tillbaka stolen igen. Efter en kort stund börjar Karl att föra ljud igen. Vuxen 10: ”Sluta nu Karl”. Karl tystnar men börjar snart igen. Episoden fortsätter med att vuxen 10 säger till Karl, men Karl fortsätter. Till slut vänder vuxen 10 Karl om igen. Där sitter han tyst tills han ska gå och tvätta sig efter maten.

Analys:

De två vuxna sitter och pratar med varandra. Karls beteende kan vara orsakat av att han vill ha de vuxnas uppmärksamhet. Genom att göra tvärtemot vad vuxen 10 säger, påkallar han dennes uppmärksamhet en lång stund. Karl fick dock inte en positiv respons från vuxen 10, utan beteendet ledde slutligen till något negativt för Karl. Vuxen 10 använde sig av hot och bestraffning. Karl uteslöts ur gemenskapen genom att stolen vändes. Vuxen 10 fick sin vilja igenom.

Även vuxnas inspiration kan leda till avbrott.

Observation 16: 2005-11-11 kl.15.15-15.20

Miljöbeskrivning:

Frida 1:11, Patrik 2:11, Annie 2:4 och en vuxen 6 sitter vid bordet i köket och håller på att avsluta mellanmålet.

Episod:

Patrik: "Jag är färdig nu." Annie: "Jag med." Vuxen 6: "Vad bra. Det är Frida med, så då kan vi gå och tvätta oss". Frida, Annie och Patrik hoppar ner från stolarna och springer in till tvättrummet. Vuxen 6 går efter. Annie och Patrik blir klara först och springer in i lekrummet och börjar leka. Efter en liten stund kommer vuxen 6 med Frida i handen in i lekrummet. Vuxen 6: "Nu ska vi gå ut och leka". Patrik går ut i kapprummet och börjar klä på sig. Annie: "Nej, jag vill vara inne och leka det vi lekte innan." Vuxen 6: "Nej, vi ska gå ut och leka. Vi har ju inte varit ute sedan innan ni åt middag. Det är jätteskönt väder ute och så kan ni cykla på cyklarna om ni vill". Annie: "Ja!". Annie går ut till Patrik i kapprummet och klär på sig.

Analys:

Annie och Patrik är ivriga att komma ner från bordet och börja leka igen efter mellanmålet. De har precis börjat leka när vuxen 6 kommer in och avbryter deras lek. Patrik nappar på vuxens idé om att gå ut medan Annie verkar ha kommit in i en lek som hon inte vill avsluta. Vuxen 6 förslag att hon ska cykla är däremot så lockande för Annie att hon genast går och klär på sig och går ut. Vuxen 6 alternativ är för flickan så attraktivt att hon avbryter sin lek.

I kommande observation ser vi att vuxen kan åstadkomma ett avbrott utan att själv ha för avsikt att ändra barns handlande.

Observation 17: 2005-10-24 kl.9.00-9.02

Miljöbeskrivning:

Wilma 1:6, Filipa 1:8, Maja 3:2 och vuxen 1 sätter på musik och rör sig till den i det stora lekrummet.

Episod:

Martin 2:9 och Peter 2:7 avbryter sin lek i lek- och matrummet för att komma och titta vad som händer i det stora lekrummet där musiken kommer ifrån. Martin och Peter börjar också att röra sig till musiken.

Analys:

Vuxen 1 inspirerar barnen utan att göra mer än sätta på musik och röra sig till den. Kontakt med den vuxne och hennes aktivitet blir viktigare än den egna leken för de två pojkar som kommer och deltar.

4.3.5 Sammanfattning av resultat

Många avbrott löses smidigt genom att barnet accepterar händelseförloppet. Protesterna är svaga och kortvariga eller uteblir. Resultatet visar att avbrott tillhör vardagen i förskolan. Tidsscheman som ska följas skapar situationer där barns pågående aktiviteter avbryts för deltagande i till exempel måltider, samling och utevistelse. Omsorgssituationerna är prioriterade av personalen och annan aktivitet avbryts omgående när behov av omsorg uppstår. Situationer som kan leda till risk för att barn skadas åtgärdas också omedelbart. Många avbrott grundas i interaktionssituationer. Vuxna kan prioritera egna samtal framför barnen. Barns samtal kan avbrytas. Den vuxne kan driva igenom sin vilja genom att avbryta barnet. De vuxna avbryter oftast med hjälp av språket. I vissa observationer såg vi att de vuxna agerade direkt genom att ingripa fysiskt samtidigt som de gav tillsägelsen verbalt. Det förekommer också att den vuxne handlar utan språket. De vuxna löser en del protester genom att ge barn alternativa handlingsförslag, samtidigt finns många exempel på att barn inte får sådana alternativ. Det är även vanligt att de vuxna inte motiverar varför barnet ska göra som den vuxne vill. Hot och straff har förekommit i materialet.

5 DISKUSSION

I vår diskussion reflekterar vi över resultaten av vår undersökning. Vi diskuterar vår metod och avslutar med att fråga oss om vi har uppnått syftet.

5.1 Reflektioner över resultat

Frågorna som låg till grund för vårt arbete var: *Vad är det som händer i situationerna där personalen avbryter barn i förskolan?* och *Hur går personalen tillväga?* Våra resultat visade att det förekom många avbrott i förskolan. Vi har sett att vardagen var uppdelad efter oskrivna tidsscheman där barnen fick avbryta sin aktivitet för att det till exempel var dags att äta. Detta ger stöd av Ljung-Djärf (2004) då hon nämner samling, rutinsituationer och fri lek som tre centrala inslag på en dag i förskolan. Detta behöver inte vara negativt då det står i *Läroplan för förskolan* (Utbildningsdepartementet, 1998) att barnen ska kunna växla mellan olika aktiviteter under dagen. I flera observationer har vi sett att personalen använde sig av språket då de avbröt barnens egna aktiviteter för en annan genom att säga att det var dags att städa, vilket också Markström har (2005) iakttagit. Även Rubenstein Reich (1996) skriver att det verkar som om personalen ser samlingen som en mycket viktig aktivitet, då den bryter andra aktiviteter. Hjorth (1996) medhåller när hon i sin studie har sett att det inte är leken som står i centrum för personalen, utan de vuxenstyrda aktiviteterna som samling prioriteras. Vi ställer oss frågande till om personalens handlande alltid var bra då Vygotskij (Hwang & Nilsson, 1995) menar att barnen i leken får möjligheter att pröva tankar och färdigheter.

Utifrån observationerna har vi sett att omsorgssituationerna tog plats. Dessa situationer medförde avbrott i barnens aktiviteter. Personalen agerade genom säga till barnet att det behövdes byta blöja och gick iväg med barnet till skötrummet. Det har visat sig att dessa avbrott har stört vissa barn i leken medan andra barn inte har påverkats nämnvärt. Vi har sett att det finns en regel att blöjor byts direkt vid behov. Utifrån detta kan vi dra en parallell till vad Davies (1996) skriver angående processtid. Med processtid, menar Davies, den tid som inte styrs av klockan utan där personalen låter barnens behov styra hur länge något pågår. Ännu en sådan här regel var när något barn riskerade att skada sig själv eller andra, då personalen agerade direkt med att ge barnet en tillsägelse samtidigt som den ingrep fysiskt. Pojken som lekte med glasramen gav inte ifrån sig några protester när personalen tog den ifrån honom. Lärarförbundet och Lärarnas Riksförbund

(2001) skriver att vuxna ska skydda barnet mot skada, vilket läraren verkade tänka i denna situation. Enligt Angelöw och Jonsson (2000) är samtidigt den ett och halvt åriga pojken i stadiet där Erikson beskriver barnet som mycket nyfiket och är inriktat på att utforska omgivningarna. Personalen som avbröt pojken i leken med glasramen stod i valet mellan att låta barnet undersöka glasramen eller att skydda det mot eventuell skada. I detta fall valde personalen att ta ifrån pojken glasramen för att skydda mot skada. Det kan påpekas att hon dock inte motiverade för pojken varför hon tog glasramen ifrån honom. Vi anser att hon kunde ha gjort valet att sätta sig hos pojken och tillsammans undersöka glasramen. Då hade hon skyddat barnet mot eventuell skada och samtidigt uppmuntrat barnets nyfikenhet.

Ett exempel där personalen agerade direkt i interaktion med barnet var när personalen hävdade en regel att napp bara fick användas vid vilan. Det hävdades så starkt att hon tog nappen ur munnen på en pojke. När barnet är i tre års ålder talar Erikson (1977) om barnets sociala förhållandesätt som att hålla eller släppa. Viklund (1977) tolkar Eriksons hålla eller släppa som att barnet mer och mer vill bestämma själv. Barnet har börjat uppleva att det har en egen vilja och det brukar vara envist i detta stadium. Personalen verkade tänka på detta då hon först förklarade för pojken varför han inte skulle använda nappen när han lekte. När pojken då fortfarande höll fast vid nappen tog personalen den ifrån honom utan att få några protester. Den vuxne fick sin vilja igenom. Som observatörer och som personal i förskolan kan vi känna oss tveksamma om det var rätt att personalen tog nappen ur munnen på pojken. Säljö (2000) menar att personalens kunskap om och insikt i hur barnet fungerar utanför förskolan inte är lika djup som familjens. Det kan till exempel vara så att när pojken är hemma får han gå med nappen en liten stund efter att han har sovit för att sedan vara på gott humör.

I de observationer där vi har sett att barnen protesterade vid avbrotten löste personalen en del av protesterna genom att ge barnen alternativa handlingsförslag. Ett exempel på detta var när en mamma skulle hämta sin son. Han var upptagen med att åka i en kärra och ville därför inte följa med hem. Personalen gav pojken ett alternativ då hon erbjöd barnet att åka lite till. Personalen verkade också känna till Eriksons (1977) teori om att barn i tre till sex års ålder gärna vill imponera på till exempel de vuxna. Detta löste hon genom att hon erbjöd pojken att åka lite till i kärran så att han fick visa sin mamma. Vi har också sett motsatsen att personalen inte ger barnen

några alternativa handlingsförslag. Ett exempel var när ett barn tog en stol från ett annat barn. Personalen sa till barnet att inte ta stolen från det andra barnet. Här kunde personalen gett ett annat alternativ som till exempel att visa barnet en annan ledig stol som det kunde få ta.

Vi menar att när personalen visar gränser behöver det inte alltid betyda att barnet utvecklar ett positivt socialt beteende. Vi har sett att barnen avbrutits i sitt samtal vid matbordet när den vuxne sa till att barnet skulle äta upp. Detta kan barnen ta efter och sedan avbryta i några andras samtal. Vi anser dock att barnen ofta utvecklar ett positivt socialt beteende när personalen visar gränser. Ett exempel på detta var när en ett och ett halvt årig flicka försökte bita en annan flicka i samma ålder och personalen sa till flickan att hon inte fick bitas. Detta får vi stöd hos Palmérus med flera (1991) då de tar upp att barnen utvecklar ett positivt socialt beteende när de får en bra vägledning. I exemplet ovan ser vi också hur viktig kommunikation och samspel är. Maltén (1998) menar att med hjälp av kommunikation i samspelet mellan den vuxne och barnet överförs och mottages olika budskap. I samma observation blev detta tydligt då personalen sa till flickan att inte bitas och flickan tog emot detta budskap genom att gå därifrån. Vi anser att det är genom kommunikationen och samspelet som barnet utvecklar sin kunskap i vad som är rätt och fel. Detta stödjer Säljö (2000) när han nämner att människan blir delaktig i kunskaper och färdigheter genom kommunikation. Säljö skriver vidare att barnet blir delaktigt i kommunikationen med hjälp av sina språkliga artefakter. Det är inte bara flickan som försöker att bitas som får kunskap i detta avbrott utan även flickan som blev biten. Vi anser att i detta fall får båda barnen tillfälle att utveckla sin empati. Öhman (2003) uppger att barnets förmåga att utveckla empati är medfödd. När vi då anser att båda barnen fick tillfälle att utveckla sin empati ställer vi oss frågande till vad Hwang och Nilsson (1995) skriver om Piagets tankar. Piaget menar att barn inte kan utveckla sin empati förrän barnet är i åldern två till sju år. Raundalen (1997) uttrycker det så att barnets empati utvecklas på det sättet det behandlas. Vi har sett att personalen hjälpte till när barnet hade svårt att uttrycka sina känslor på grund av att språket inte räckte till. I observationen protesterade flickan, som höll på att bli biten, med att skrika till och visade att hon inte ville. Nilsson och Waldermarson (1994) nämner att i kroppsspråket visas bland annat känslor. Detta verkade den vuxne uppfatta och ingrep.

I en observation såg vi att personalen använde sig av hot och bestraffningar när barnet inte följde en regel. Personalen hotade att vända barnet från bordet då han lekte med maten. När pojken inte gjorde som hon sa bestraffade hon honom med att verkställa sitt hot. Efter ett sådant här straff ser vi att barnet i fortsättningen kan tycka illa om personalen som har utfört bestraffningen, vilket vi också får stöd hos Skinner (1971).

Vuxna avbröt också aktiviteter med barn för att kommunicera med annan vuxen. Vi har till exempel sett att det förekom att vuxna ignorerade barnen och prioriterade att svara i telefon. Detta resultat får vi även stöd i Henckel (1990) och Norell Beachs (1995) studier. Norell Beach (1995) skriver också att den vuxne inte visar någon respekt för barnen genom att svara i telefon mitt i en aktivitet där den vuxne är involverad. I observationen ovan använde den vuxne inte språket för att förbereda barnen med att hon skulle svara i telefon, utan handlade direkt. Vi har också sett att de vuxna, utan vetskap, avbröt barnen i deras aktivitet. I vår observation uppmuntrades barnens nyfikenhet när de hörde musiken från ett annat rum, vilket *Läroplan för förskolan* (Utbildningsdepartementet, 1998) betonar som viktigt. Barnen inspirerades av den vuxne och i samspel med denne började de röra sig till musiken, vilket de kanske inte kommit på att själva göra. Detta ger stöd i vad Vygotskij (Bråten, 1998) antyder när han talar om den närmaste utvecklingszonen, där barnet samarbetar med andra barn och vuxna för att prestera mer än vad de klarat på egen hand. Stern (Brodin & Hylander, 1997) menar att barnet ses som kompetent, nyfiskt och kunskapssökande och är beroende av samspelet med andra för att utveckla sin kompetens. Även Säljö (2000) skriver att barnet ständigt lär och utvecklas i interaktion. I vår observation tolkade barnen rörelserna som den vuxne gjorde och förstod och agerade utefter det. Detta ger Säljö (2000) stöd åt då han skriver om hur barnen lär genom att omvärlden medieras.

Efter vår undersökning kan vi nu konstatera att det var olika sorters händelser som gav upphov till avbrott i förskolan. I vårt resultat har vi inte funnit någon metod om hur personalen gick tillväga utan tillvägagångssätten har varit varierande. Däremot anser vi att personalens förhållningssätt har haft en stor betydelse för hur avbrotten utvecklades. Vi anser att vuxna ska fungera som förebilder för barnen. Detta får vi stöd i *Läroplan för förskolan*

(Utbildningsdepartementet, 1998) där det går att läsa att vuxnas förhållningssätt påverkar barn och att vuxna därför är viktiga som förebilder.

Med detta arbete har vi ytterligare lärt oss att kunna koppla samman vad som händer i praktiken med det teoretikerna tänker om barns utveckling. I framtiden kommer vi ha stor nytta av detta arbete i vår yrkesroll då vi ofta kommer att reflektera över vårt agerande i samband med olika avbrott. Vårt arbete är att sätta barnen samt deras lärande och utveckling i centrum.

5.2 Metoddiskussion

Vi valde att göra en kvalitativ undersökning med observationer. Även efteråt tycker vi att det har varit bra för att ta reda på vad som hände när avbrott skedde och hur personalen gick tillväga. Eftersom vi inte var intresserade av mängden avbrott som skedde på förskolorna utan mer intresserade av djupare kunskap, tycker vi att den kvalitativa metoden varit passande för vår undersökning. Det hade kanske blivit ett annat resultat om vi hade gjort observationer på fler förskolor, men vi valde att observera på två förskolor med tanke på att det inte skulle bli för stort arbete. Resultatet hade också kunnat bli annorlunda om personalen inte hade vetat om syftet med observationerna, men enligt *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning* (Vetenskapsrådet, 2002) ska deltagarna informeras om forskningsuppdragets syfte. Vi tror också att resultatet hade kunnat utfalla på ett annat sätt om vi hade haft andra kunskaper och erfarenheter med oss sedan tidigare.

Vi har nu studerat vad som hände i situationer där avbrott skedde och hur personalen gick tillväga. Efter detta resultat hade det varit intressant att ytterligare utforska om hur barnen reagerade på avbrotten samt varför det skedde fler avbrott under vissa tidpunkter på dagen. Det hade också varit intressant att ta reda på personalens motiveringar av deras handlingar vid avbrotten. I dagens samhälle diskuteras det mycket om genus vilket vi också har sett kan kopplas samman med avbrott.

5.3 Har vi uppnått syftet?

Syftet med denna uppsats var att öka kunskapen om avbrott som uppstår mellan vuxna och barn i förskolan. Sådana kunskaper kan sedan bilda underlag för diskussioner i arbetslag för att

eventuellt mynna ut i beslut om handlingspolicy. Genom att vår förståelse för människors tillvägagångssätt ökar, kan vi bli stärkta i vår yrkesroll. Ett långsiktigt mål blir då att förskolepersonal ska kunna dra nytta av de nya kunskaperna i sin yrkesroll.

Detta har vi gjort genom att studera den litteratur som vi har tyckt varit relevant till vår uppsats. Vi har också gjort en kvalitativ undersökning genom att göra observationer av barn och personal på två förskolor. Där har vi sett vad som hände när barnen blev avbrutna i deras aktivitet och hur personalen gick tillväga. Våra kunskaper har ännu inte kunnat bilda underlag för diskussioner i arbetslag, men hoppas på det i framtiden.

6 SAMMANFATTNING

Syftet med denna uppsats var att öka kunskapen om avbrott som uppstår mellan vuxna och barn i förskolan. Sådana kunskaper kan sedan bilda underlag för diskussioner i arbetslag för att eventuellt mynna ut i beslut om handlingspolicy. Genom att vår förståelse för människors tillvägagångssätt ökar, kan vi bli stärkta i vår yrkesroll. Ett långsiktigt mål blir då att förskolepersonal ska kunna dra nytta av de nya kunskaperna i sin yrkesroll. I vår litteraturgenomgång har vi tittat på hur förskolans vardag ser ut, de vuxnas förhållningssätt samt hur olika teoretiker ser på barns utveckling. Vi har en social inriktning på vårt arbete där Vygotskij och Säljö fungerar som teoretiska utgångspunkter.

Arbetets problemprecisering är:

- Vad är det som händer i situationerna där personalen avbryter barn i förskolan?
- Hur går personalen tillväga?

För att få svar på dessa frågor gjorde vi en kvalitativ undersökning med observationer som metod. Vår undersökningsgrupp bestod av personal och barn på två förskolor. Materialet bearbetade vi genom att läsa igenom upprepade gånger för att kunna urskilja mönster. Ur detta fullständiga observationsmaterial har 17 stycken observationer valts ut för att representera fyra olika teman: avbrott på grund av tidsschema, avbrott i omsorgssituationer, avbrott för att skydda barn samt interaktion som grund för avbrott. I dessa teman framkom vad det var som hände i situationerna när personalen avbröt barn samt hur personalen gick tillväga.

Vi har sett att avbrott sker i många olika situationer på en dag i förskolan. De vanligaste förekommande situationerna var tidsbundna aktiviteter, omsorgssituationer samt när regler inte följdes. Personalens tillvägagångssätt har varit varierande. Vi har funnit att personalen ofta använde språket och ibland ingrep fysiskt då den avbröt barn.

REFERENSER

- Angelöw, B. & Jonsson, T. (2000) *Introduktion till socialpsykologi* Lund: Studentlitteratur
- Brodin, M. & Hylander, I. (1997) *Att bli sig själv – Daniel Sterns teori i förskolans vardag* Stockholm: Liber AB
- Bråten, I. (red.) (1998) *Vygotskij och pedagogiken* Lund: Studentlitteratur
- Carlström, I. & Hagman, L-P. (1992) *Metodik för utvecklingsarbete och utvärdering* Göteborg: Akademiförlaget AB
- Dahlberg, G. & Lenz Taguchi, H. (1994) *Förskola och skola – om två skilda traditioner och om visionen om en mötesplats I: Utbildningsdepartementet Grunden för livslångt lärande – En barnmogen skola (SOU 1994:45)* Stockholm: Fritzes
- Davies, K. (1996) *Önskningsar och realiteter – Om önskningsar, tyst kunskap och omsorgsrationalitet i barnomsorgen* Stockholm: Carlsson Bokförlag
- Donaldson, M. (1978) *Hur barn tänker* LiberFörlag: Malmö
- Erikson, E. H. (1977) *Barnet och samhället* Stockholm: Natur och kultur
- Henckel, B. (1990) *Förskollärare i tanke och handling – En studie kring begreppen arbete, lek och inläring* Umeå: Pedagogiska institutionen, Umeå universitet
- Hjorth, M-L. (1996) *Barns tankar om lek – En undersökning av hur barn uppfattar leken i förskolan* Stockholm: Almqvist & Wiksell International Stockholm Sweden
- Holme, I. & Solvang, B. (1997) *Forskningsmetodik – Om kvalitativa och kvantitativa metoder* Lund: Studentlitteratur
- Hwang, P. & Nilsson, B. (1995) *Utvecklingspsykologi från foster till vuxen* Stockholm: Natur och kultur
- Knutsdotter Olofsson, B. (1991) *Varför leker inte barnen? – En rapport från ett daghem* Stockholm: HLS förlag
- Knutsdotter Olofsson, B. (1996) *De små mästarna – Om den fria lekens pedagogik* Stockholm: HLS förlag
- Ljung-Djärf, A. (2004) *Spelet runt datorn – Datoranvändande som meningsskapande praktik i förskolan* Malmö: Malmö högskola, lärarutbildningen
- Läraryrket och Lärarnas Riksförbund (2001) *Yrkesetiska principer för lärare I: Läraryrket Läraryrket handbok* Stockholm: Läraryrket

- Mahler, M., Pine, F. & Bergman, A. (1984) *Barnets psykiska födelse* Stockholm: Natur och kultur
- Maltén, A. (1998) *Kommunikation och konflikthantering* Lund: Studentlitteratur
- Markström, A-M. (2005) *Förskolan som normaliseringspraktik* Linköping: Institutionen för Utbildningsvetenskap, Linköpings universitet
- Månsson, A. (2000) *Möten som formar – Interaktionsmönster på förskola mellan pedagoger och de yngsta barnen i ett genusperspektiv* Malmö: Malmö högskola, lärarutbildningen
- Nationalencyklopedins ordbok* (1995) Göteborg: Språkdata och Höganäs: Bra Böcker AB
- Nilsson, B. & Waldemarson, A-K. (1994) *Kommunikation* Lund: Studentlitteratur
- Norell Beach, A. (1995) *Mångfald och medkänsla i förskolan* Stockholm: Rädda barnen
- Palméus, K., Pramling, I. & Lindahl, M. (1991) *Daghem för småbarn* Göteborg: Institutionen för metodik, Göteborgs universitet
- Patel, R. & Davidson, B. (2003) *Forskningsmetodikens grunder* Lund: Studentlitteratur
- Piaget, J. (1968) *Barnets själsliga utveckling* Lund: CWK Gleerup Bokförlag
- Pramling, I. (1993) *Barnomsorg för de yngsta* Stockholm: Fritzes AB
- Raundalen, M. (1997) *Empati och aggression* Lund: Studentlitteratur
- Rubenstein Reich, L. (1996) *Samling i förskolan* Lund: Studentlitteratur
- Skinner, B. F. (1971) *Beyond freedom and dignity* New York: Bantam Books
- Socialstyrelsen (1987) *Pedagogiskt program för förskolan* Allmänna råd från socialstyrelsen (1987:3) Stockholm: Socialstyrelsen
- SOU (1972:26) *Förskolan del 1: Betänkande av 1968 års barnstugeutredning* Stockholm: Allmänna Förlaget
- Stensmo, C. (1994) *Pedagogisk filosofi – En introduktion* Lund: Studentlitteratur
- Stern, D. (2003) *Spädbarnets interpersonella värld* Stockholm: Natur och kultur
- Sträng, M. & Persson, S. (2003) *Små barns stigar i omvärlden* Lund: Studentlitteratur
- Säljö, R. (2000) *Lärande i praktiken* Stockholm: Prisma

Utbildningsdepartementet (1998) *Läroplan för förskolan (Lpfö98)* Stockholm: Skolverket och CE Fritzes AB

Vetenskapsrådet (2002) *Forskningsetiska principer* Stockholm: Vetenskapsrådet

Viklund, M. (1977) *Utveckling Fostran Pedagogik* Stockholm: Natur och kultur

Vygotskij, L. (1995) *Fantasi och kreativitet i barndomen* Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.

Åkerman, B. (1995) *De första sju åren – En helhetssyn på barns utveckling* Stockholm: Natur och kultur

Öhman, M. (2003) *Empati genom lek och språk* Stockholm: Liber AB