



AKADEMIN FÖR UTBILDNING OCH EKONOMI  
Avdelningen för kultur-, religions- och utbildningsvetenskap

---

# Det kompetenta barnet med behov av kompetent omsorg för återhämtning i förskolans vardagsarbete

*Att "bara vara" och "göra ingenting"*

Catarina Wahlgren  
2012

Examensarbete, avancerad nivå, 30hp

Pedagogik  
Läroprogrammet

Handledare: Annie Hammarberg  
Examinator: Elisabet Hedlund

---





**Sammanfattning:**

Med en syn på barnet som aktivt och kompetent (Kampmann, 2004) och en ny läroplan för förskolan (Skolverket, 2010) som betonar lärande framför omsorg och omvårdnad (Halldén, 2007) är frågeställningen i detta arbete vilka möjligheter till avskildhet och vila barnen erbjuds, och själva kan ta sig, under förskoledagen. Detta har studerats genom enkäter, observationer och intervjuer som sedan samanalyserats.

Resultatet visar att barnen i liten utsträckning utöver den traditionella ”vilan” erbjuds avkoppling. Det visar också att ”vilan” inte alltid är den lugnaste stunden under dagen. Många barngrupper är stora under lång tid av dagen och, framför allt på äldrebarnsavdelningar, upplevs lokalerna trånga. Barn har olika strategier för att själva söka ro, antingen i närheten av någon vuxen eller genom att avskärma sig själva i barngruppen. Ofta försvåras strategierna av strukturella skäl, till exempel stora barngrupper i trånga lokaler, men den barnsyn som de vuxna i förskolan har påverkar också vilket bemötande barnens strategier får.

Det finns flera metoder för att medvetet arbeta för att tillgodose barns behov av en lugn stund, till exempel massage och yoga, men min studie visar att de sällan används regelbundet i verksamheten.

**Nyckelord:** Förskola, omsorg, lärande, vila, omsorg, kompetens.

## Innehållsförteckning

1	INLEDNING .....	1
1.1	Bakgrund .....	1
1.2	Litteraturgenomgång .....	1
1.2.1	Synen på barnet – den moderna barndomen .....	2
1.2.2	Stress – återhämtning .....	3
1.2.3	Förskolan som institution .....	5
1.2.4	Styrdokument .....	9
1.2.5	Educare .....	9
1.2.6	Kvalitetsindikatorer i förskolan .....	12
1.2.7	Hur det arbetas med vila/avkoppling i förskolan idag – några exempel .....	13
1.3	Frågeställningar .....	15
2	METOD .....	15
2.1	Vilka metoder kan användas för att besvara frågeställningarna? .....	15
2.1.1	Enkät .....	15
2.1.2	Observationerna .....	16
2.1.3	Intervjuer .....	16
2.2	Urval .....	17
2.3	Procedur .....	18
2.3.1	Enkäten .....	18
2.3.2	Observationerna .....	18
2.3.3	Intervjuerna .....	19
2.4	Analysmetoder .....	19
2.4.1	Enkäten .....	19
2.4.2	Observationerna .....	20
2.4.3	Intervjuerna .....	20
3	RESULTAT .....	21
3.1	Enkäterna .....	21
3.1.1	Situationen kring ”vilan” .....	21
3.1.2	Hela förskoledagen .....	25
3.2	Observationerna .....	26
3.2.1	Barns strategier .....	26
3.2.2	Vilka strategier är lyckosamma? .....	29
3.2.3	Miljön i de observerade förskolorna .....	32
3.3	Intervjuerna .....	33
3.3.1	Miljöns betydelse .....	33
3.3.2	Rutinerna .....	37
3.3.3	Lugn och avskildhet med hjälp av de vuxna .....	39
3.4	Gav studien svar på mina frågor? .....	41
3.4.1	Vilka möjligheter till vila och/eller avskildhet erbjuds barnen under förskoledagen? .....	41
3.4.2	Vilka strategier använder sig barnen av för att koppla av i förskolan? .....	44
3.4.3	Finns det möjlighet till avskildhet och vila för barnen under förskoledagen? .....	46
4	DISKUSSION - ANALYS .....	47
4.1	Tillförlitlighet i resultaten .....	47
4.1.1	Enkäten .....	47
4.1.2	Observationerna .....	48
4.1.3	Intervjuerna .....	49
4.1.4	Tillförlitligheten sammantaget .....	50
4.2	Hur kan studiens resultat kopplas till aktuell litteratur – teoretisk tolkning .....	50

4.2.1 Vilka möjligheter till vila och/eller avskildhet erbjuds barnen under förskoledagen?	50
4.2.2 Vilka strategier använder sig barnen av för att koppla av i förskolan?	56
4.3 Fortsättningen – förslag på fortsatt forskning och praktisk tillämpning	63
4.3.1 Att titta närmare på	63
4.3.2 Praktiska tillämpningar av resultaten	64
4.3.3 Blev vi klokare?	65
REFERENSER	65
BILAGOR	68
Bilaga 1: Enkät angående barns vila	68
Bilaga 2: Observationsprotokoll, barns strategier	68
Bilaga 3: Intervjufrågor till förskollärare	68
Bilaga 4: Schema över resultatindelningen	68
Bilaga 5: Bilder	68

# 1 INLEDNING

## 1.1 Bakgrund

Det normala sättet att växa upp i de nordiska länderna är sedan 1990-talet att tillbringa stora delar av sin tid i förskolan. Barnen får från tidig ålder vänja sig att vistas i grupp och utveckla olika kapaciteter för att kommunicera och ta plats i gruppen (Brembeck, Johansson och Kampmann, 2004). Ett barn ses inte längre som någon som bara behöver en vuxen för sin utveckling utan som någon som är kompetent att själv ta ansvar för sin utveckling, en barnsyn som nästan kan ses som en förutsättning för den kraftiga utbyggnaden av förskolan som skett i de nordiska länderna (Kampmann, 2004). Det senaste årtiondet har barngrupperna i förskolan blivit allt större och andelen yngre barn ökar (Kihlbom, Lidholt och Niss, 2009). Varje enskilt barn umgås med många olika vuxna samt ett tjugotal andra barn under dagen, vilket kan leda till en mängd konflikter som i sin tur orsakar stress (Ellneby, 1999). Lokalerna är ofta dåligt anpassade för de stora barngrupperna och tillgången till en privat sfär är begränsad, såväl rumsligt som tidsligt (Markström, 2007). Många barn tillbringar också långa dagar i förskolan (Kihlbom et al.). Halldén (2007) menar att den gängse förskolediskursen anger att omsorg och lärande alltid förekommer tillsammans, men fokus i läroplan för förskolan (Lpfö-98) (Skolverket, 2010) ligger på aktivitet och interaktioner mellan barnen och lärandebegreppet är dominerande över omsorgsbegreppet.

Det är viktigt för barnets utveckling att kroppen och hjärnan får tid för återhämtning och möjlighet att reflektera och bearbeta det som händer under dagen. Läroplanen för förskolan (Skolverket, 2010) anger att omsorg, vila och andra aktiviteter ska vägas samman under dagen så att det ger en väl avvägd dagsrytm. Syftet med detta arbete är att undersöka om det finns möjligheter för barn till vila och/eller avskildhet under förskoledagen.

## 1.2 Litteraturgenomgång

I min litteraturgenomgång vill jag förklara hur förskolan är uppbyggd som institution, hur den har förändrats under de senaste decennierna och hur detta sammantaget med den nya läroplanen påverkar barnens vistelse i förskolan. Jag vill belysa hur barnens kroppsliga behov påverkar deras möjlighet till utveckling och lärande och hur omsorg och lärande förväntas vävas ihop till en balanserad enhet i förskolan. Jag tar upp några faktorer som påverkar

förskolans möjligheter att erbjuda vila och avskildhet samt några metoder som idag används i förskolor runt om i Sverige just för att skapa lugn och ro för barnen.

### 1.2.1 Synen på barnet – den moderna barndomen

I den nya barndomsforskningen diskuteras barnet som *being* (varande) snarare än *becoming* (projekt). Detta är ett perspektiv som lanserades i slutet av 1980-talet och det innebär att barnet har rätt till sin egen barndom som inte enbart ska ses som en transportsträcka mot vuxenlivet. Att se barnet som *being* är att ta ställning för ett barnperspektiv (Halldén, 2007). Løkken, Haugen och Röthle (2005) delar Merleau-Pontys syn på små barn som fullvärdiga människor, det lilla barnet är en människa tidigt i livet. Det nya begreppet gör att synen på den vuxne som stabil och färdig spelat ut sin roll, men det innebär också en risk att förringa de olikheter som faktiskt finns mellan barn och vuxna (Halldén).

Det kompetenta barnet är nära förbundet med barndomssociologins beskrivningar av barnet som *being*; ett individuellt barn med förmåga till socialt aktörsskap (Halldén, 2007). Løkken et al. (2005) ansluter sig till Sterns teori om intersubjektivitet och menar att redan det lilla spädbarnet är en aktiv samspelepartner. Intersubjektivitet är ett begrepp som visar hur gemenskap och individualitet konstruerar varandra och Stern menar att barn har ett inneboende socialt motiv för detta (Løkken et al.). Kampmann (2004) pekar på att det kompetenta barnet är en förutsättning för institutionaliseringen av barndomen som han menar sker i de nordiska länderna i samband med utbyggnaden av förskolan. Rasmussen (2003) beskriver den allmänna uppfattningen om den moderna barndomen som att den är: organiserad, pedagogiserad, professionaliserad och institutionaliserad.

Kampmann (2004) hävdar vidare att det kompetenta barnet passar bra in i dagens individualistiska samhälle som framhäver de autonoma individernas kompetens och förmåga till lärande. Det kompetenta barnet i välfärdsstaten är reflekterande och ansvarstagande, kritiskt och medvetet och tar sin plats i demokratiska processer (Brembeck et al, 2004). Samtidigt problematiserar Nordin-Hultman (2008) den individualistiska syn som ser orsaker och förklaringar till barns avvikande beteenden hos det enskilda barnet och vill i stället rikta blicken mot utformningen av miljön och pedagogiken. Hon menar att trots att den ena teorin efter den andra om barns lärande betonar samspelet, så riktar dagens praktiker med utvecklingssamtal och individuella utvecklingsplaner ännu starkare ljuset mot det enskilda



barnet. Brembeck et al. visar också på att utökade rättigheter för barnen även innebär ökade krav på barnet och vad som förväntas av barnet. Barnet förväntas själv kunna agera, kommunicera och veta vad som är bäst för sig själv. De barn som inte klarar av detta riskerar att bli exkluderade och marginaliserade. Med synen på barnet som en kompetent aktör, jämställd med vuxna, så blir exkluderingen barnets eget fel, resonerar Kampmann.

Halldén (2007) ser relationer mellan omsorg och solidaritet och ställer sig frågan vilken typ av solidaritet som har möjlighet att utvecklas i en individfokuserad tid som vår. Hon anser att medan omsorg kan ses som ett slags accepterande av det varande, så bygger den moderna projektsynen, med allas kompetens och förmåga i centrum, på möjliga förändringar. På så sätt, menar Halldén att omsorg kan ses som ett erkännande av det beroende vi människor har av varandra och den svaghet och utsatthet som kan drabba oss.

Flera forskare (Halldén, 2007, Qvortrup, 1994 m fl.) hävdar att hur lika vuxna och barn än beskrivs i såväl utsatthet som kompetens, så måste barnet skiljas från den vuxne när det gäller det asymmetriska maktförhållandet dem emellan. Barnet är mer beroende av den vuxne än vad den vuxne är av barnet. Och när vi ser det på det viset, menar Halldén att det är en viktig fråga vilken roll förskolan kan spela i detta erkännande av barnet som behövande av den vuxnes hjälp för vila och ro.

Nordin-Hultman (2008) kan se en utsatthet hos barn i förskolan med utgångspunkt från att avvikande ses som ett individuellt problem hos barnen och att åtgärder sätts in för att ”stödja” barnet att ändra sitt beteende och normaliseras i stället för att göra åtgärder i förskolemiljön. Hon menar att det kan vara helt all dagliga situationer, men att barnen i dessa situationer inte passar in och dag efter dag skapar sig själva som misslyckade. Nordin-Hultman är av den meningen att detta är en utsatthet som vuxna för egen del skulle ha svårt att acceptera.

## 1.2.2 Stress – återhämtning

### 1.2.2.1 Vi är vår kropp

Merleau-Ponty (1997) beskriver livsvärlden som en odelbar relation mellan människa och värld. En viktig del i teorin om livsvärlden är att människan varseblir, erfar och upplever världen genom sin ”levda” kropp. Att vara en kropp är att vara bunden till en viss värld. Kroppen är en enhet av sinnen, tankar, känslor, språk och motorik där det fysiska är integrerat

med det psykiska. Kroppen är i ständig interaktion med världen och ständigt närvarande i allt vi tar oss för. Genom kommunikation med andra, tolkningar, ömsesidiga överenskommelser och förgivettaganden om vad som är meningsfullt i livet, erfar vi mening (Merleau-Ponty). Det vi gör eller uttrycker har en mening för oss. Løkken et al. (2005) ser särskilt tydligt hur de allra yngsta barnen lever genom sin kropp. Kihlbom et al. (2009) pekar också på att många av rutinsituationerna på en yngrebarnsavdelning ägnas åt att ta hand om kroppsliga behov som att hjälpa barnen med mat, blöjor, kläder och vila. Løkken et al. lyfter fram den fasta dagsrytmen som särskilt viktig för att skapa trygghet hos det lilla barnet.

Enligt Ellneby (1999) så är små barns största behov närhet, trygghet och kroppskontakt. Tryggheten är någonting som också Løkken et al. (2005), Kihlbom et al (2009) och Halldén (2007) återkommer till som någonting grundläggande och avgörande för barnens utveckling och lärande. Ellneby menar att det är lika viktigt för det lilla barnet att bli smekt och kramat, att få sitta i knä, som det är med till exempel mat och värme. Detta behov av kroppskontakt, konstaterar Ellneby, är konstant även när barnet blir äldre, men i Sverige har vi en tradition av lägre beröringsgrad ju äldre barnet blir. Ellneby tror att det kanske beror på att vi tror att barnet blir osjälvständigt om det får för mycket uppmärksamhet, men hon menar att det är tvärtom så att ju mer beröring och närhet ett barn får under sin uppväxt desto mer självständigt blir det.

#### 1.2.2.2 En stressad värld

Stress är en kroppslig reaktion som utlöses av psykiska och fysiska påfrestningar. Stressreaktionernas ursprungliga uppgift var att förbereda våra förfäder för kamp, flykt eller muskelarbete under hot eller fara. Samma reaktioner uppstår hos dagens människor trots att dagens problem sällan kan lösas med hjälp av muskelkraft. Därför kan stressreaktionerna vara mer skadliga än de är till nytta för oss. Dagens påfrestningar är oftare psykiska än fysiska och de varar under längre tid än förr (Ellneby, 1999).

Ellneby (1999) pekar på ”2000-talets nya folksjukdom”, hjärnstress, som uppkommer därför att hjärnan inte är rustad för att tåla den långvariga, psykiska stress som många människor är utsatta för idag. Den långvariga stressen påverkar hjärnans kemi och det får i sin tur effekter på olika delar av kroppen, bland annat ökar risken för hjärtinfarkt, högt blodtryck och hjärnblödning (Ellneby), påverkan på längdtillväxten och sömnfunktionen, förändring av

immunsystemets funktion och psykosomatisk sjuklighet (Kihlbom et al, 2009), påverkan på minnet och problemlösningsförmågan (Klingberg, 2011).

Kihlbom (2009) hävdar också att den långvariga, intensiva eller ofta upprepade stressreaktionen är den som blir skadlig och kan leda till permanenta skadliga förändringar i såväl fysiologiska som psykiska funktioner. Vidare menar Kihlbom att stress i de allra yngsta åldrarna kan leda till anpassningssvårigheter i vuxen ålder.

Det finns många olika orsaker till stress hos barn. En av dem är de många olika relationer som barnet har i förskolan, ett tjugotal andra barn samt ett antal vuxna som byts ut under dagen och ibland även ersätts av vikarier. Det är också påfrestande att under en stor del av dagen dela utrymme med andra. Understimulering eller överfyllda almanackor, skilsmässa eller arbetslöshet i familjen och höga ljudnivåer är också faktorer som påverkar barns stressnivå (Ellneby, 1999). Währborg (2002) lyfter att barn och vuxna i förskolan dagligen utsätts för höga ljudnivåer som är tillräckligt höga för att orsaka hörselskador. Detta påverkar barnens koncentration, uppmärksamhet och språkutveckling och orsakar stress, menar Währborg. Ellneby framhäver att vi vuxna ändå i viss mån kan välja vilken stressnivå vi vill utsätta oss för, men barnen tvingas anpassa sig till det som vi vuxna bestämmer. Därför menar hon att vi också har ett ansvar att undanröja negativa stressfaktorer för barnen i den mån det är möjligt, stötta dem att klara av den stress de ändå utsätts för och lära dem att koppla av.

Ors (2011) beskriver hur otillräcklig sömn påverkar vårt immunförsvar och vår tillväxt. Sönnen delas in i fem olika stadier och Ors menar att det är viktigt att barn som sover på förskolan inte väcks mitt i sin sömncykel, det vill säga när de befinner sig i sin djupsömn. Sömncykeln ser olika ut vid olika ålder och små barn har mer djupsömn än vad vi vuxna har. Barns sömnbehov är individuellt, men de flesta barn mellan ett och tre år behöver sova middag mellan 1,5 – 3,5 timmar enligt Ors. Hur långa dagar barnet är på förskolan påverkar behovet av middagssömn.

### 1.2.3 Förskolan som institution

Förskolan är en viktig del av den svenska välfärdsmodellen och fler och fler barn vistas under någon tid av sin tidiga barndom i förskolan. Åttiotre procent (Skolverket, 2012) av alla barn mellan ett och fem år är inskrivna i förskolan, knappa femtio procent av alla ettåringar och

nästan nittio procent av alla tvååringar. Andelen ett- och tvååringar i förskolan har ökat kraftigt sedan 2005 (Skolverket).

Från början kallades det som idag är förskola för barnkrubba och skulle i sin utformning vara lik ett hem och denna syn behöll sitt grepp om verksamheten under flera decennier. Nordin-Hultman (2008) menar att hemmet stått som ideal och förebild för förskolan under hela 1900-talet. Barnstugeutredningen (1968) ville ändra rummets utformning och användningsområden och föreslog att det skulle finnas särskilda rum för måltider och vila. Socialstyrelsen menar i sin skrift *Pedagogiskt program för förskolan* (1987:3) att miljön bör ha sådan utformning att den stödjer den pedagogiska verksamheten och att ”planlösningen bör vara klar och logisk”. Detta har fört med sig att förskolor som byggts med syfte att fungera som förskolor sedan den senare delen av 1900-talet har en annan utformning än förskolor som finns i andra lokaler.

Halldén (2007) markerar att förskolan inte bara är en skola utan även en omsorgsinstitution. Hon menar att den har en uppgift att möjliggöra starka relationer och att den också utgör bas för psykosocial utveckling. Enligt Goffman (1973) så upptar varje institution medlemmarnas tid och intresse och formas till en speciell värld för dem, varje institution har inneslutande tendenser. Vidare hävdar Nordin-Hultman (2008) att alla pedagogiska verksamheter på något sätt är reglerade i tid och rum. Hon pekar på hur förskolans vardagliga aktiviteter regleras av en dagsordning, men även av hur rummen disponeras och vilka aktiviteter som är tillåtna på olika platser och olika tider. Av tradition så betraktas förskolans regleringar som anpassade efter barnens rytm och egna initiativ. Nordin-Hultman ifrågasätter styrningen och kraven på barns anpassning som regleringarna innebär och undrar om de är en osynlig eller till och med förnekad aspekt av pedagogiken.

Goffman (1973) visar genom sina studier att normer och regler strukturerar vardagen på institutionen, hur de producerar konforma beteenden men också hur de skapar avvikande. Den som undviker föreskrivna aktiviteter eller utför dem på ett icke föreskrivet sätt bidrar till en smitning från sin tillåtna identitet. Institutionen bidrar således till att ange vad som anses som normalt handlingsmönster och begränsar alternativt handlande i olika situationer (Markström, 2007). Markström menar att normalitet brukar vara ett begrepp som utgår från det genomsnittliga, men att det också kan vara det normgivande som anger något önskvärt. Normalisering blir då en strävan efter att uppnå det som anses önskvärt genom att individerna ska förändras i något avseende, hävdar Markström. Hon menar att det normala i normaliteten

och det avvikande i avvikelsen måste kopplas till kontextuella betingelser; det som är normalt i ett sammanhang kan betraktas som avvikande i ett annat. Nordin-Hultman (2008) ansluter sig till ett långtgående institutionstänkande kring den svenska förskolan och menar att den regleras i tid och rum och pedagogiska miljöer på ett sätt som förväntar sig att alla barn är lika. Hon tolkar det som att likhet är normen och olikhet inte förstås som olikhet utan som avvikelser hos det enskilda barnet. Den enhetliga och homogena miljön i förskolan ger ett begränsat utrymme för barns olika sätt att skapa meningsfullhet och ökar risken för exkludering, anser Nordin-Hultman.

Hultqvist (1990) beskriver hur förskolan utvecklats med ett fostrande syfte där de vuxna är placerade i en maktposition gentemot barnen. Makt utövas, enligt Hultqvist, till exempel genom att klassificera och använda normalkurvor. Tideman (i Markström 2007) pekar på att ett synsätt som utgår från individuella brister leder till att ett normaliseringsarbete som går ut på att fostra, behandla eller korrigera och kompensera det onormala eller avvikande impliceras. Synsätt som däremot utgår från brister i omgivningen fokuserar på en förändring av omgivningen. Nordin-Hultman (2008) resonerar i samma banor då hon noggrannare studerat kommentarer från vuxna som hon tidigare betraktat som naturliga, oundvikliga händelser i förskolans vardag. Trots att hon kan se att de vuxna, som hon anser näst intill kränker barnen i vissa situationer, ändå vill barnen väl, menar hon att barnens utsatthet är en produkt av den vardagliga planeringen och hur pedagogiken reglerats i tid och rum.

Förskolan är en institution som präglas av att små barn ska tas om hand och att barnens kroppsliga och känslomässiga behov ska tillfredsställas. De yngre barnen sover en stund varje dag. De rum som dagligen omvandlas till ett sovrum är sparsamt möblerade (Markström, 2007). Markström pekar på sovstunden för de yngsta barnen som ett moment, angivet på förskoleschemat, som är kopplat till barnens kroppslighet. Barnen väcks vid olika tidpunkter beroende på när de enligt föräldrar eller personal har sovit färdigt. Hänsyn tas till individuella skillnader, men det är sällan något barn sover på andra tider än de som anges på schemat, menar Markström.

Markström (2007) hävdar vidare att barn har svårt att på förskolan få tillgång till egen privat tid, vilket kan kopplas till bland annat bristen på tillgång till en egen rumslig sfär i den kollektiva miljön. Även Goffman (1973) påvisar att individerna på en institution fräntas möjligheter till avskildhet i rummet och saknar möjlighet att undkomma andras kontroll och

insyn. Markström menar dock att barnen på olika sätt försöker skapa egna rum och detta anser Goffman även händer på totala institutioner, som individerna aldrig lämnar. Individerna skapar enligt Goffman innebörder och strategier, som öar av aktiviteter som hjälper dem att motstå fysisk och psykisk stress. Enligt Halldén (2007) pågår ständiga förhandlingar mellan barn och vuxna på förskolan och medan förhandlingarna för de vuxna mycket handlar om att undvika kaos och upprätthålla ordning, så handlar det för barnen om att skaffa sig kontroll och frizoner. Till exempel pekar Markström på att det på vissa förskolor förekommer dörrar som går att stänga för att få vara i fred, men dessa dörrar kan å andra sidan när som helst öppnas av vem som helst.

Markström (2007) har studerat två förskolor där hon uppmärksammar att tillgången till ett individuellt rum där barnet kan vara ensam eller privat, är mycket begränsad. Hon menar att det råder såväl rumslig som tidlig trängsel. Markström kan se hur en del barn lyckas skapa egen rumslighet (och tid) genom att sätta sig vid sidan om, sätta sig vid ett eget bord, vistas i ett för tillfället eget rum och ägna sig åt något annat än de andra barnen. Ofta händer dock att något annat barn eller vuxen kommer och försöker prata eller försöker få barnet att vara tillsammans med de andra barnen. Markström tolkar det som att vara tillsammans och dela rumsligheten framstår som det normala och någonting att eftersträva.

Nordin-Hultman (2008) anser att regleringarna i den svenska förskolan är starkt övervakande och disciplinerande. Barnen blir beroende av de vuxna för aktiviteter, material och tillgång till tid och rum. Med detta hävdar Nordin-Hultman att det krävs ett stort mått av inordning och anpassning av det enskilda barnet. Corsaro (i Markström 2007) menar att barn tillägnar sig omgivningen och vuxenvärldens normsystem, men att de också, med hjälp av denna information, tillsammans med andra barn är medskapare av sina egna liv. Han hävdar att det är i mötet med andra som vi skapar och återskapar regler för hur vi ska uppträda i olika sammanhang. Rasmusson (2003) hävdar vidare att barnen strävar efter att finna egna platser och utrymmen – fysiska och sociokulturella rum – där de kan göra miljön till sin och där de kan utveckla sin egen kultur utan vuxnas insyn och kontroll.

Förskolan utgör en kollektiv miljö där barn ständigt befinner sig i en grupp och måste hantera relationer till andra barn och vuxna. Halldén (2007) ser att det kan vara svårt för ett enskilt barn att vara ensam i den här miljön, men hon lyfter också fram hur ett barn som drar sig undan kan utgöra ett hot mot ideologin om inkludering; alla ska vara med för sitt eget bästa.

#### 1.2.4 Styrdokument

I den förstärkta läroplanen för förskolan står det att: *”Förskolan ska erbjuda barnen en i förhållande till deras ålder och vistelsetid väl avvägd dagsrytm och miljö. Såväl omvårdnad och omsorg som vila och andra aktiviteter ska vägas samman på ett balanserat sätt.”* (Skolverket, 2010)

Läroplanen lyfter också barnets välbefinnande och trygghet som avgörande för arbetet i förskolan. *”Hänsyn ska tas till barnens olika förutsättningar och behov. Detta innebär att verksamheten inte kan utformas på samma sätt överallt och att förskolans resurser därför inte ska fördelas lika.”* (Skolverket, 2010)

Skolverket skriver i sin utredning (U2008/6144/S) inför att den nya läroplanen för förskolan utformades att: *”Förskolan ska förena omsorg och pedagogik i en verksamhet som tar ansvar för hela barnet hela dagen. En trygg och god omsorg är en förutsättning för barns välbefinnande samtidigt som omsorgssituationerna i sig har ett pedagogiskt innehåll.”*

Skollagen anger att lokalerna ska vara ändamålsenliga och att de ska utformas för att underlätta förskolans pedagogiska verksamhet (1997:1212). Utformningen av lokalerna skapar riktlinjer för förskolans pedagogiska arbete samtidigt som dessa är en del av den. Den pedagogiska miljön ska ses som en aktiv del i förskolans verksamhet. I *Allmänna råd och kommentarer – kvalitet i förskolan* (Skolverket, 2005) anges att förskolor med lokaler och utemiljö som är sämre anpassade för verksamheten kanske bör kompensera detta med färre barn i grupperna.

#### 1.2.5 Educare

I de texter där förskolan beskrivs som en del av skolsystemet och det som brukar kallas för ”det livslånga lärandet” är synen på barnet som kompetent dominerande, anser Halldén (2007). Johansson och Pramling-Samuelsson (2001) hävdar dock att dagens förskolediskurs framhäver att omsorg och lärande alltid förekommer tillsammans och att helhet och integration starkt betonas i styrdokumentet. De menar att ”det goda lärandet” mynnar ur en syntes av omsorg och pedagogik och detta betecknas med uttrycket *educare*. Halldén är däremot av den meningen att tyngdpunkten idag starkt ligger på lärande och att omsorgsbiten

tonas ned till att vara en integrerad del av lärandet. Det är enligt Halldén resultatet av en professionaliseringskamp som inneburit att förskolan idag är införlivad med skolorganisationen och har en egen läroplan. Det handlar helt enkelt inte om barnpassning.

Johansson och Pramling-Samuelsson (2001) beskriver *educare* genom att använda Merleau-Pontys livsvärldssyn. De kopplar det till att tänkande, sinnlighet, kroppslighet, känslor och sätt att förhålla sig till andra och världen tillsammans bildar en helhet. Enligt Johansson och Pramling-Samuelsson möter vuxna, i den stund de möter barn i deras livsvärldar, också hela barnet med alla dess erfarenheter. Det finns då en förutsättning för delade livsvärldar och gemensam mening men beroende på den vuxnes förhållningssätt kan det också bli annorlunda och gemenskapen kan utebli. Den här synen på livsvärldar och möten dem emellan leder, enligt Johansson och Pramling-Samuelsson, till att omsorg blir en central aspekt av pedagogik. Om pedagogik förstås som ett möte mellan livsvärldar, så inkluderar det med Johansson och Pramling-Samuelssons sätt att resonera även en etisk dimension som tar hela människan i beaktande. Vidare beskriver de att en omsorg om den lärandes livsvärld är nödvändig för att pedagogiska möten ska kunna uppstå. Samtidigt är det möjligt för den vuxne att välja att bortse från den andres livsvärld och då uteblir det pedagogiska mötet mellan livsvärldarna (Johansson och Pramling-Samuelsson).

Halldén (2007) och Johansson och Pramling-Samuelsson (2001) beskriver två olika aspekter av omsorg varav det ena är starkt kopplat till den traditionella synen på kvinnans uppgift att vårda och omhänderta. Johansson och Pramling-Samuelsson menar att den aspekten har haft en underordnad roll i förhållande till kunskapsbildning och pedagogik. Pedagogiken har fått stå för det strikt vetenskapliga (manliga) och omsorgen har kommit i skymundan. Halldén å andra sidan vill lyfta omsorgsbegreppet och knyta det till de forskare som problematiserar filosofiska antaganden om människans existentiella villkor och kopplar omsorg, omvårdnad och etiskt hållning till grunden för solidaritet. Hon förhåller sig skeptisk till att begreppet omsorg idag kommit att betyda ett utvidgat lärandebegrepp medan den omsorg som bland annat handlar om att upprätthålla liv och kroppens olika behov inte får något utrymme.

Enligt Kihlbom et al. (2009) så utgår den nya skoltraditionen i förskolan mer från ämnen än från barns behov, intressen och utveckling. Kihlbom et al. påpekar att omsorgens betydelse, samspel och goda anknytningar inte nog kan betonas eftersom detta också är förutsättningar för lärande. Halldén (2007) pekar också på att det som ses som en hemdiskurs inom förskolan



idag även ses som ett förpassande av barnet till passiv mottagare av omsorg. I dagens förskolediskurs används begreppet ”det aktiva barnet” . Aktivitet och nyfikenhet poängteras och lyfts fram och Halldén ställer sig frågan vad som då måste tonas ned och hur barnens beroende av de vuxna hanteras i denna diskurs.

Educare har blivit ett begrepp som tänjer på lärandebegreppet och innefattar omsorgen, samtidigt som omsorgen inte blir problematiserad. Halldén (2007) menar att den starka betoning på lärande som finns i dagens förskolediskurs osynliggör barnens behov av omsorg. Även Johansson och Pramling-Samuelsson framhäver att omsorgen inte av sig självt blir en integrerad del av den pedagogiska verksamheten utan att ett fruktbart möte mellan omsorg och lärande enbart kan ske om de vuxna analyserar omsorgsbegreppet och omsorgens plats i pedagogiken.

#### 1.2.5.1 Omsorgsbegreppet

I förskolan är omsorgsbegreppet starkt kopplat till kroppen och är förknippat med att hjälpa till med basala ting som mat, påklädning och vila. Omsorgens mål är att ge barnet en hemhörighet i världen och en självmedvetenhet (Halldén, 2007). Kihlbom et al. (2009) hävdar att omsorgssituationerna på en yngrebarnsavdelning är mycket viktiga och att det är i omsorgssituationerna som möjligheter att skapa nära relationer till barnen ges. Varje barn blir bekräftat många gånger om dagen och kan på så sätt bygga upp ett nödvändigt förtroende för de vuxna i förskolan. Halldén pekar på att barnet inte alltid kommer att klara sig från smärta och svårigheter, men den trygghet som grundläggs i de sinnliga erfarenheterna gör det möjligt att utstå livets prövningar. Även Kihlbom et al. framhäver hur de personliga relationerna är viktiga för anknytningen och tryggheten hos barnet och hur utlämnat och beroende barnet är av den vuxne i omsorgssituationen. Hon menar att grundläggandet av tryggheten måste få ta tid. Halldén vill lyfta fram omsorgsbegreppet som överordnat de pedagogiska inslagen och att tillit och nära relationer utgör en förutsättning för växande.

Johansson och Pramling-Samuelsson (2001) beskriver omsorg som en per definition institutionaliserad form för samhälleliga insatser gentemot de som anses behöva stöd och service. Det handlar också om ett förhållningssätt, att ta hand om någon eller något på ett speciellt sätt. Begreppet omsorg inbegriper, enligt Noddings (1993), även att andras behov och upplevelser verkligen berör omsorgsgivaren. I förskolan, menar Johansson och Pramling-

Samuelsson att omsorg kan vara specifika moment som har med vård att göra, till exempel vila, mat eller blöjbyte, men att omsorg även kan vara en etisk aspekt på hur verksamheten genomförs, hur de vuxna väljer att förverkliga verksamheten och möta andra.

#### 1.2.6 Kvalitetsindikatorer i förskolan

Kihlbom (2009) lyfter fram tre olika faktorer för kvalitet i förskolan. Två strukturella, reglerbara faktorer som allmänt framhävs i forskningen är, enligt Kihlbom, barngruppernas storlek och personaltätheten. Dessa har avgörande betydelse för barnens språkutveckling, samspelet mellan barn och vuxna, identitetsutveckling och den dagliga miljön i form av stress, buller och konflikter. Enligt Skolverket (2012) har barngrupperna blivit större och personaltätheten mindre sedan 1990-talet. Förutom dessa två faktorer påverkar barnets vistelsetid i förskolan kvaliteten för det enskilda barnet, menar Kihlbom. En undersökning från 2002 visar att förskolebarn i genomsnitt tillbringade 30 timmar i veckan på förskolan (Kihlbom et al.).

Ytterligare en kvalitetsaspekt på förskolan är personalens kompetens. Flera forskare använder när det gäller de vuxna i förskolans kompetens ordet "kräver" när de räknar upp de önskade egenskaperna. Barn är beroende av att bli sedda och bekräftade och därför måste de människor som barnen möter, enligt Halldén (2007), orka se barnens egenart och acceptera dem som varande och inte enbart som de vuxnas projekt. Halldén uttrycker att detta kräver engagemang, tid och personlig mognad hos de vuxna. Även Kihlbom (2009) trycker på att det är kontinuitet och engagemang som barnen behöver från de vuxna, stabila vuxna som orkar ta emot barnen och har förmåga att tolka deras signaler och tillmötesgå deras behov. Kihlbom anser att det är viktigt att barnet blir respekterat och uppfattat som en egen person och bekräftat som denna person. Detta kräver, enligt Kihlbom, lyhörda och flexibla vuxna.

Kihlbom (2009) hävdar att svensk och internationell forskning visar att en förskola med god kvalitet gynnar utvecklingen hos alla barn och kompenserar för brister som orsakas av ogynnsam social och psykologisk miljö hemma. Forskningen visar också, enligt Kihlbom, att låg kvalitet i förskolan kan skada de barn som har sämre förutsättningar i biologiskt, psykologiskt, socialt och kulturellt avseende.

## 1.2.7 Hur det arbetas med vila/avkoppling i förskolan idag – några exempel

### 1.2.7.1 Massage/beröring

Många förskolor arbetar dagligen med massagevila som ett sätt att se och bekräfta varje barn varje dag (Ellneby, 1999). Det är barnet självt som bestämmer om det vill ha massage eller inte. Förskollärare som arbetar med massage har upptäckt att barnen blivit lugnare, att det blivit färre konflikter i barngruppen och att barnen har lättare att koncentrera sig på olika uppgifter (Ellneby). Massage motverkar stress genom att beröring sänker nivån av stresshormonet kortisol och ökar utsöndring av oxytocin, som bland annat sänker puls och blodtryck, förbättrar matsmältningen och ökar toleransen för smärta (Ellneby). En massagestund kan genomföras genom en saga, en så kallad massagesaga (Wikander, 2009).

Ett annat sätt att arbeta med beröring för att motverka stress är taktila lekar, lekar där barnen på olika sätt berör varandra på ett lustfyllt och lekfullt sätt (Ellneby, 1999). Det kan vara lekar som innehåller rullning av varandra, kramar, kittlingar och smekningar till exempel.

### 1.2.7.2 Yoga

Enkla yogaövningar på fem till femton minuter per dag kan hjälpa oroliga barn att slappna av och öka koncentrationen. Yogastunden avslutas med att de vuxna går runt och känner på varje barn som en bekräftelse på att barnet blivit sett (Ellneby, 1999/2011).

### 1.2.7.3 Snoezelen - sinnesrum

Snoezelenmetoden bygger på en lugn och fantasirik miljö där barnen kan koppla av och använda sina sinnen på ett kravlöst sätt. Enligt Ellneby (1999) finns det många förskolor som skapat ett sinnesrum där de använder sig av snoezelenmetoden för att låta barnen dra sig tillbaka och varva ner. Sinnesstimuleringen, som sker i rummet, utvecklar barnens samspelsförmåga och koncentration samtidigt som det minskar stressen. Den ger också ett välbefinnande och skapar förutsättningar för inläring (Ellneby).

### 1.2.7.4 Användning av uterummet/skogen

Att vistas mycket utomhus och i den oredigerade naturen är också någonting som sägs stimulera barnens sinnen (Bergnehr, 2009). Tidningen Förskolans olika nummer om utomhusvistelse i förskolan nämner också att det är mindre stress och färre konflikter när barngruppen är utomhus (2004, nr 3). I ett annat nummer av tidningen menar en forskare att

”naturen har en positiv inverkan på våra stresshormoner och helande effekt” (2001, Nr 7) (Bergnéhr, 2009).

Eva Änggård har i antologin *Naturen som symbol för den goda barndomen* (2009) gjort en studie vid en I Ur och Skur-förskola och beskriver bland annat hur naturen under sommarhalvåret används som ett hem med matrum, sovrum och toalett. Förskolans chef är övertygad om att det motverkar stress att vara ute. Leken blir mer harmonisk när barnen slipper konkurrera om leksaker och ljudnivån är inte lik hög som inomhus. Förskolechefen menar också att naturen har en lugnande effekt i sig (Änggård).

Ericsson, Grahn och Skärbäck. (2009) bekräftar att vistelse i naturen motverkar stress och ger möjligheter till återhämtning i en fartfylld vardag. Även Kaplan och Kaplan (1989) lyfter fram naturen som en resurs för återhämtning och menar att frustration förekommer mer sällan i naturmiljöer än i andra miljöer.

Änggård (2009) pekar på att förskollärare som arbetar med barnen i uterummet vill ge dem en känsla för sin miljö, men också att de ska få en känsla av helhet och harmoni, som de upplever att barnen får när de vistas i en naturmiljö och erfar sinnliga upplevelser genom vind, sol, sus och kvitter. Vid basplatsen i skogen skapas trygghet och barnen kan ”bara vara” och göra ”ingenting”.

#### 1.2.7.5 Läsbubble

Halldén (2007) har sett hur barn själva kan skapa situationer för kontemplation kring bilderböcker. Hon menar att ett barn, genom att sätta sig i lugn och ro med en bok, kan skapa en stund för egen vila och kroppsligt välbefinnande. Bläddrandet i en bilderbok blir på så sätt en slags självomsorg.

Halldén (2007) pekar på hur barnen i förskolan ständigt är omgivna av andra barn och vuxna i en reglerad värld. I denna värld, hävdar Halldén, att barnen dock har möjlighet att med boken som redskap åstadkomma en avgränsning gentemot den kollektiva miljön. Ett barn som har en bok i handen blir inte lika lätt föremål för de vuxnas välvilliga ansträngningar att se till att alla barn är sysselsatta.

### 1.3 Frågeställningar

I ett samhälle där aktivitet ses som synonymt med god livskvalitet, där ett barn ses som kompetent att själv kunna ta ansvar för sitt välbefinnande och där läroplanen betonar lärande framför omsorg och omvårdnad finner jag det relevant att reflektera över följande frågeställningar:

- 1) Vilka möjligheter till vila och/eller avskildhet erbjuds barnen under förskoledagen?
- 2) Vilka strategier använder sig barnen av för att koppla av på förskolan?

## 2 METOD

Jag kommer nu att beskriva vilka metoder som använts för att besvara frågeställningarna i studien och varför jag valt att använda mig av just dessa. När jag redogjort för hur jag vill undersöka frågorna med hjälp av de olika metoderna beskrivs hur urvalet av förskolor och förskollärare som deltar i studiens olika delar gjorts, hur jag tog kontakt med dem och hur de forskningsetiska kraven beaktades. Därefter beskrivs hur jag rent praktiskt gick tillväga för datainsamlingen och slutligen på vilket sätt jag bearbetade de data jag samlat in.

### 2.1 Vilka metoder kan användas för att besvara frågeställningarna?

Jag har valt att använda mig av tre olika huvudmetoder för insamling av data för att kunna göra en metodtriangulering, det vill säga; kombinera olika metoder för att få ett bredare dataunderlag och en säkrare grund för tolkningen (Repstad, 2007). För att besvara frågan om vilka möjligheter till vila och/eller avskildhet som erbjuds under förskoledagen har i första hand enkäter och kvalitativa intervjuer använts. För att få svar på frågan om vilka strategier barnen använder sig av för att gå undan/söka ro användes barnobservationer. Förutom att studera vilka strategier barnen använder observerades även i vilken utsträckning strategierna bemöts eller störs av andra barn och vuxna. För att besvara den frågan kombinerades observationerna med förskollärarnas svar i intervjuerna.

#### 2.1.1 Enkät

Jag avsåg att göra en enkät med enkla frågor kring barnens vila och möjligheter till privat sfär under förskoledagen (bilaga 1). Detta för att få en bred syn på rutinerna runt vila/avkoppling som grund för analysen av frågeställningarna. Enkäten innehöll, som Johansson och Svedner (2006) föreslår, några bakgrundsfrågor samt ett antal frågor med fasta svarsalternativ.

Johansson och Svedner anser att 10-15 frågor är lagom för att personer ska orka svara på en enkät och det är ungefär det omfånget jag använde mig av.

Enkäterna analyserades för att få en generell bild av hur förskoledagens rutiner och strukturella förutsättningar möjliggör vila och avskildhet på förskolans avdelningar för respektive äldre och yngre barn.

### 2.1.2 Observationerna

Jag studerade hur barnen själva hittade strategier för att få lugn och avskildhet genom så kallade *critical incident*- observationer (Johansson och Svedner, 2006). I ett protokoll registrerades när ett barn sökte sig från barngruppen, på vilket sätt detta skedde och hur det respekterades/tilläts av respektive andra barn/vuxna (bilaga 2). Miljön på de observerade förskolorna studerades ytligt och dokumenterades. Denna metod valdes för att jag misstänkte att de vuxna inte är medvetna om vilka strategier barnen använder sig av och hur ofta. Syftet är inte heller att ge en bild av de vuxnas uppfattning om detta.

Efter det kategoriserade jag barnens strategier, vilka som är vanligast hos äldre respektive yngre barn, vilka strategier som är lyckosamma gentemot andra barn och vuxna och hur de vuxnas förhållningssätt påverkar huruvida strategierna lyckas.

### 2.1.3 Intervjuer

För att få djupare insikt i frågan gjordes kvalitativa intervjuer med förskollärare. Trost (2010) menar att ett ganska litet antal intervjuer är att föredra då materialet annars riskerar att bli svårhanterligt. Jag valde att göra sex intervjuer med förskollärare på olika förskolor. Intervjuerna hade fokus på hur förskolans miljö och rutiner erbjuder möjligheter för barnen att söka lugn, men även vilken hjälp de vuxna erbjuder barn som har svårt att varva ner.

I intervjuerna söktes mer djupgående verksamma förskollärares syn på lokalerna, rutinerna och förskollärarnas egen roll i att stödja barnens behov av vila och/eller avskildhet (bilaga 3). Svaren sorterades sedan in under dessa tre ramar för att jag skulle kunna se vilka faktorer som främst främjar/begränsar barnens möjlighet till avskildhet/vila samt vilka tankar och önskemål som finns hos förskollärarna. Litteraturen anger en del medvetna arbetssätt för att jobba med avkoppling, till exempel sinnesrum och massage. Jag ville veta om någon av dessa eller andra

metoder används eller om några andra medvetna arbetssätt för avkoppling tillämpas. I diskussionsdelen av arbetet diskuteras sedan resultaten i förhållande till aktuell litteratur, dagens barnsyn och styrdokument.

## 2.2 Urval

Vad beträffar enkäten så var den ställd till avdelningsansvariga på kommunens samtliga förskolor, kommunala och enskilda (sammanlagt ca 120 enkäter). Enkäten innehöll ett antal frågor angående rutiner kring vila. Jag har ingen anledning att tro att synen på rutinerna kring vila på förskolorna i den här kommunen avsevärt skiljer sig från rutiner generellt på svenska förskolor. Därför anser jag att enkätens svar, vid tillräcklig svarsfrekvens, har hög validitet.

För observationerna användes ett bekvämlighetsurval, ”*convenience sample*” (Trost, 2001), eftersom jag inte förväntar mig att barnens strategier på dessa förskolor skiljer sig från strategier som används av andra barn på andra förskolor. Olika miljöer kan kräva olika strategier för att söka avskildhet, men jag tror mig ändå kunna se ett mönster. Via kommunens hemsida kontaktades fem olika förskolor. Det var varierande stora och små förskolor som fanns såväl i tätorten som på landsbygden. Jag fick svar från två av förskolorna och valde att utföra observationerna på en yngrebarns- och en äldre barnsavdelning på respektive förskola.

När jag började bli färdig med observationerna saknades observationer från en större förskola i tätorten, som från början är byggd som förskola. De förskolor som besökts var båda inhysta i äldre villor och baracker. Därför kontaktades åter förskolechefer med den önskade typen av förskola under sig. Jag fick då kontakt med ytterligare två förskolor.

Alla förskolorna är belägna i en medelstor kommun i Mellansverige. Den första är en kommunal förskola, belägen strax utanför en tätort. Den andra är en enskild förskola i ett mindre samhälle på landet och den tredje och den fjärde är relativt stora kommunala förskolor belägna i kommunens centralort.

För de kvalitativa intervjuerna användes också bekvämlighetsurval. Intresse hos förskollärare för att ställa upp på en intervju undersöktes i samband med övrig datainsamling. Jag planerade att genomföra 6-8 intervjuer och genomförde sex.

De forskningsetiska principernas fyra huvudkrav beaktades genom att rektor, förskollärare och föräldrar informerades via ett brev där jag förklarade syftet med min studie och hur den skulle gå till. Föräldrarna fick via en talong ge sitt samtycke att deras barn observerades. Alla deltagande informerades också i brevet om att de när som helst har rätt att avbryta sin delaktighet i studien och att det insamlade materialet endast kommer att användas för ändamålet. Av brevet framgick också att råmaterialet kommer att sparas på Högskolan i Gävle i ett år. Inga barn framstår som enskild individ i arbetet utan endast enskilda händelser observerades. Förskollärare som intervjuades och förskolor som finns med i studien avidentifieras så att de är anonyma i det färdiga arbetet.

## 2.3 Procedur

### 2.3.1 Enkäten

Enkäten (bilaga 1) delades ut på de ställen som besöktes för annan datainsamling. Resten av enkäterna skickades via e-post till rektorerna med en önskan om att de skulle distribueras till avdelningsansvariga på enheten. Enkäterna skickades till nio förskoleenheter som består av flera förskolor via e-post. Den e-postades även direkt till 21 förskolor. Med e-posten bifogade jag information om att jag ville att avdelningsansvarig på varje avdelning besvarade enkäten. Till sex förskolor direktdistribuerades enkäten. Överslagsräkning ger att enkäten skickats för att nå cirka 120 förskoleavdelningar, men jag vet att inte alla delats vidare då en del förskolechefer inte svarat, en har svarat att de inte hann fylla i enkäten på grund av tidsbrist, en förskola hade inte hunnit starta upp och ett par e-postmeddelanden studsade tillbaka. Totalt samlades 47 svar in, 23 från avdelningar med barn från ett år och uppåt och 24 svar från avdelningar med barn från två år och uppåt. Svaren omfattar 795 barn som är inskrivna i barnomsorgen av totalt 2295 (2011) inskrivna barn från ett till fem år i kommunen ([www.skolverket.se](http://www.skolverket.se)), det vill säga ungefär 35 % av de inskrivna barnen.

### 2.3.2 Observationerna

Observationerna utfördes under pass mellan 1,5–3,5 timmar. Jag befann mig i barngruppens ordinarie verksamhet med ett protokoll där det noterades då något barn sökte sig från barngruppen, hur detta gick till och hur det bemöttes, av vuxna och av andra barn (bilaga 2). Fyra olika äldre barnsgrupper och fyra olika yngre barnsgrupper observerades vid 1–2 tillfällen per grupp. Som yngre barnsgrupp avses avdelningar med barn mellan ett och tre år och som äldre barnsgrupp avses avdelningar med barn mellan tre och sex år. Observationerna i



yngrebarnsgrupp gjordes på förmiddagarna från cirka klockan nio och fram tills barnen sov/vilade. Äldre barnsgrupperna observerades efter lunch ungefär fram till mellanmål. Dessa tidpunkter valdes eftersom jag förväntade mig att det fanns flest barn på plats på förskolan då. Förutom eventuellt kortare samling och lunch på yngre barns avdelningarna förekom ingen speciell styrd verksamhet under mina observationer.

Observationerna genomfördes under perioden 120209 – 120307, en period där förskolorna var drabbade av hög sjukfrånvaro. Närvaron bland barnen var i snitt 60,5%, men vid något tillfälle så låg som 25 %. Även bland personalen var frånvaron hög och vid ett tillfälle skulle avdelningen stänga på grund av personalbrist dagen efter. Det var också ganska kallt, vid ett tillfälle minus 11 grader, vilket gjorde att yngre barnsgruppen vistades inomhus i stället för utomhus som planerat.

### 2.3.3 Intervjuerna

Sex förskollärare från fyra olika förskolor intervjuades, tre från yngre barns avdelningar och tre från äldre barns avdelningar. Intervjun bestod i tre huvudfrågor som var uppdelade i delfrågor med avseende på rumslig miljö, rutiner och förskolläraernas egna arbete. Intervjuerna upptogs med en mp3spelare och varje intervju tog cirka 20-25 minuter.

Intervjuerna utfördes på respektive förskola i lokaler som föreslogs av förskollärarna själva. Alla intervjuade förskollärare hade fått läsa frågorna på förhand för att kunna förbereda sina svar och eventuellt diskutera med andra vuxna på avdelningen innan intervjun.

## 2.4 Analysmetoder

### 2.4.1 Enkäten

Jag började med att lära känna materialet och notera extremvärden genom att studera en variabel åt gången (Dahmström, 2005). Avsikten var att, som i de andra datainsamlingarna, separera yngre barns avdelningar från äldre barns avdelningar, men eftersom verkligheten inte riktigt såg ut så valde jag så småningom att i stället i första hand separera information från avdelningar som innehöll ettåringar. Några avdelningar som hade barn från ett till sex år hamnade således i den gruppen medan grupper som innehöll barn från två år och uppåt kom i den andra gruppen. För några svar gjordes ytterligare grupper för de avdelningar som innehöll

två till fyraåringar och de som innehöll tre till sexåringar, till exempel beträffande restriktioner om sovtid från föräldrarna.

Enkätsvaren delades sedan i två avdelningar, de som handlade om hur barngruppen såg ut under dagen och de som behandlade själva vilostunden på förskolan. Efter det jämfördes variabler som ansågs relevanta i förhållande till varandra och som gav information om hur barnens möjligheter till avskildhet och vila ser ut under förskoledagen.

#### 2.4.2 Observationerna

Utifrån observationsprotokollen skapades olika kategorier av strategier som sedan räknades samman. En del strategier gick in under mer än en kategori och räknades då på båda ställena. Beroende på observationstillfallets längd multiplicerades antalet sedan upp som om alla observationstillfällen varat i 3,5 timmar, vilket var det längsta tillfället. Varje observationstillfälle räknades för sig, men slogs också samman i olika grupper där äldrebarnsavdelningar och yngrebarnsavdelningar skiljdes från varandra. Jag såg vissa mönster som gjorde att jag valde att göra ytterligare åtskillnad mellan strategier på äldrebarnsavdelningar förlagda i hemlika miljöer som gamla villor och strategier på äldrebarnsavdelningar på förskolor med anpassade lokaler byggda som förskolor från början. På detta vis utkristalliserades de vanligaste strategierna som barnen använde.

Efter det undersöktes hur stor andel av strategierna som bemöttes av vuxna respektive av andra barn och vilken typ av bemötande som användes av vuxna respektive andra barn. Det blev tydligt att en del reaktioner/bemötanden hindrade barnens strategi att gå undan medan andra främjade dem. Ingen skillnad har gjorts mellan dessa i resultatet, men jag kommer att ta upp det i min diskussion.

Till sist studerades vilka strategier som oftast fick reaktioner och vilka som inte uppmärksammades lika mycket. Utifrån detta drog jag slutsatser om vilka strategier som är lyckosamma för barn som vill dra sig undan barngruppen för en stunds avskildhet.

#### 2.4.3 Intervjuerna

Jag valde att vänta tills samtliga sex intervjuer var genomförda innan jag lyssnade på dem och skrev ner svaren ordagrant. Precis som Trost (2010) beskriver så skedde en stor del av

bearbetningen av materialet utan att jag lade märke till att jag ägnade mig åt det, till exempel när jag cyklade till jobbet eller diskade. Hur svaren skulle bearbetas och analyseras kändes knepigt och jag valde såväl att samla alla svar som avsåg samma fråga i ett dokument som att använda olika understrykningspennor, fetskriva vissa uttryck mm innan jag tog till mig en teknik som gick ut på att göra en slags tabell utav vissa delar av materialet för att få en bättre överblick (Trost). Ur tabellen kunde sedan faktorer som främjade respektive begränsade barnens möjligheter att gå undan och söka vila och/eller avskildhet urskiljas. Faktorer som omnämndes som önskvärda av förskollärarna markerades också i tabellen.

I den mån det var möjligt fortsatte jag att förhålla mig till svaren under de delrubriker jag använde mig av i intervjuerna; miljön, rutinerna och förskollärarnas arbete. Jag valde dock att separera inomhusmiljö från utomhusmiljö och även att, där det förekom skillnader, separera yngrebarnsavdelningar från äldrebarnsavdelningar och förskolemiljöer i hemlik miljö från de i institutionell miljö. Utifrån detta drog jag slutsatser om hur förskollärarna uppfattade sina möjligheter att erbjuda barnen avskildhet under förskoledagen.

### 3 RESULTAT

Jag kommer här att presentera resultaten av datainsamlingarna var för sig för att sedan väva samman dem. Hur jag kategoriserat och jämfört resultaten går att läsa ur ett organisationsschemat (bilaga 4).

#### 3.1 Enkäterna

På vilket sätt erbjuds barnen vila och/eller avskildhet i förskolan?

##### 3.1.1 Situationen kring ”vila”

Samtliga enkätsvar anger att det finns en ”vila” förlagd direkt efter lunchen på avdelningen. Enligt ett av svaren (av 47) är enda anledning till detta att det alltid har varit så. I enkäten angavs fyra alternativ till varför avdelningen hade ”vila”, varav ”rutin” var ett. De andra alternativen var att det blev ”en lugn stund för barnen”, att ”högläsning är viktigt för barnen” och att ”vila” möjliggjorde för personalen att få ut sina raster.

Nittioåtta procent av samtliga svar anger att ”en lugn stund för barnen” är en av anledningarna till att de har ”vila” på avdelningen. Av de avdelningar som har barn från ett år och uppåt uppger 65 % ”en lugn stund för barnen” som enda orsak till vilostunden. På de avdelningar som har barn från två år och uppåt är siffran 25 %. Bland de äldre barnen är det i stället



restriktioner hemifrån om hur länge de får sova. På nära 40 % av avdelningarna anger svaren också att barn väcks av andra anledningar än restriktioner hemifrån, vanligaste anledningen är att det är dags att äta mellanmål. Cirka 10 % av enkätsvaren uppger att barnen någon gång ibland väcks av olika anledningar förutom restriktioner hemifrån.

Tabell 1: Andel barn som sover och har restriktioner om sovtid från föräldrarna.

Åldersgrupp		
1-6år	(n = 23)	36 %
2-6år	(n = 24)	43 %

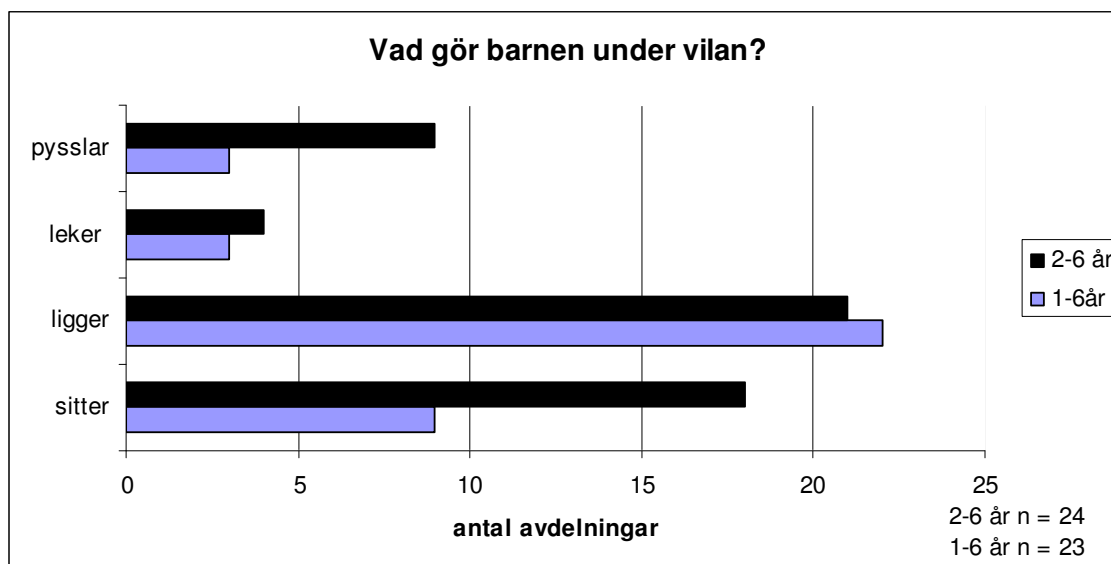
I 21 % av svaren anges att barngruppen inte delas under vilan och på fyra undersökta avdelningar medför detta att fler än 10 barn vistas tillsammans utan att sova under vilostunden. Det högsta antalet barn som vistas tillsammans under odelad vakenvila är 19. I tre fjärdedelar av de grupper som inte delas under vilan sitter eller ligger barnen och lyssnar till högläsning, i en fjärdedel av barngrupperna tillåts även att barnen leker eller pysslar. Hur många barn som vistas tillsammans under vilan i de barngrupper som delas framgår inte eftersom jag inte frågat i hur många grupper barnen delas. Ur intervju svaren kan jag dock dra slutsatsen att det ibland rör sig om fler än tio barn trots att gruppen är delad.

Det fanns också en fråga i enkäten där jag dels ville veta i vilken ställning barnen tillbringade ”vilan”, om de satt, låg, lekte eller pysslade. I samma fråga kunde respondenterna också fylla i om det förekom högläsning, musik, sagokassett eller tystnad under ”vilan”. Det fanns också utrymme att fylla i egna alternativ.

På 21 % av avdelningarna sov samtliga barn och det ter sig naturligt att dessa barn också ligger ner under ”vilan”. Femtiotvå procent av avdelningarna med ettåringar har endast uppgivit alternativet ligger medan endast 13 % av avdelningarna med barn från två år och uppåt angivit enbart detta alternativ. Tretton procent av avdelningarna med ettåringar angav alla fyra alternativen och samtliga avdelningar med ettåringar angav alternativet ligger.

På avdelningarna med barn från två år och uppåt uppger 91 % alternativet ligger för hur vilan utförs. Sjuttiofem procent anger alternativet sitter och 8 % har kryssat för alla fyra

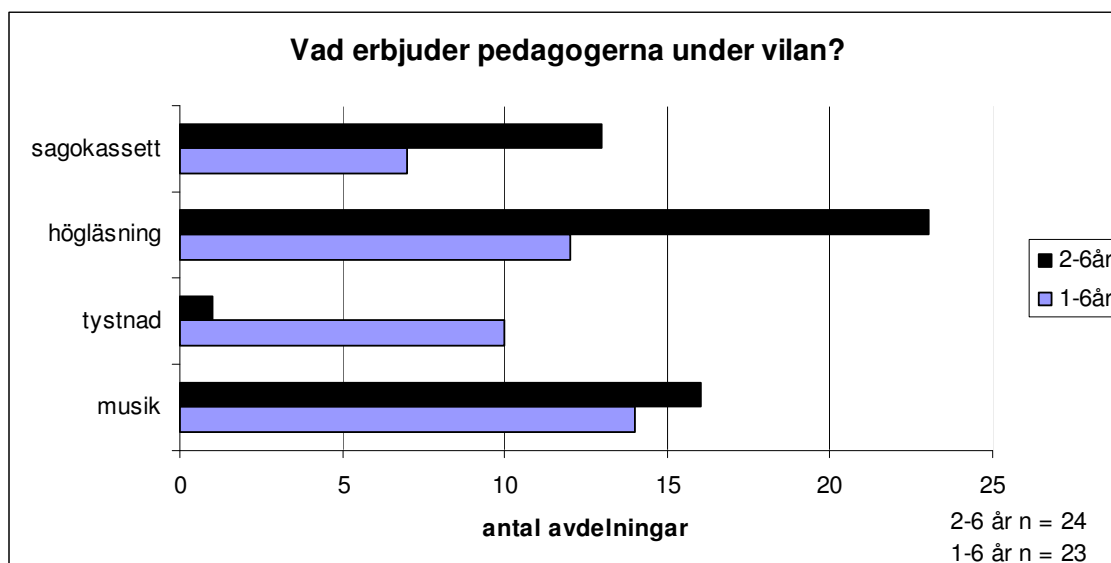
alternativen, sitter, ligger, leker, pysslar. I 17 % av svaren finns alternativet leker med och i 33 % alternativet pysslar. Sjuttioen procent av svaren anger både alternativet sitter och ligger.



Figur 2: Figuren visar vilka olika alternativ till sysselsättning som finns för barnen under vilan.

Sextioen procent av avdelningarna med ettåringar uppger att de använder sig av musik under vilan. Fyrtioåtta procent uppger att det också erbjuds tystnad under vilan. Flera svar uppger utan att jag frågat om det att barnen sover ute i vagnar. Fyrtiotre procent nämner att högläsning förekommer under vilan och 30 % har svarat att de använder sig av sagokassetter. I ett svar har respondenten lagt till att barnen sjunger under vilan.

På avdelningar med barn från två år och uppåt anger 96 % att de läser högt för barnen under vilan. Tjugoen procent anger enbart läsning som aktivitet under vilan. Femtiofyra procent svarar att de använder sagokassetter, 67 % av lugn musik och endast 4 % (en avdelning) har kryssat för tystnad under vilan. Tre avdelningar har lagt till massage och en avdelning har lagt till att barnen dramatiserar sagor för varandra under vilan.



Figur 3: Figuren visar vad som erbjuds av de vuxna under vilan.

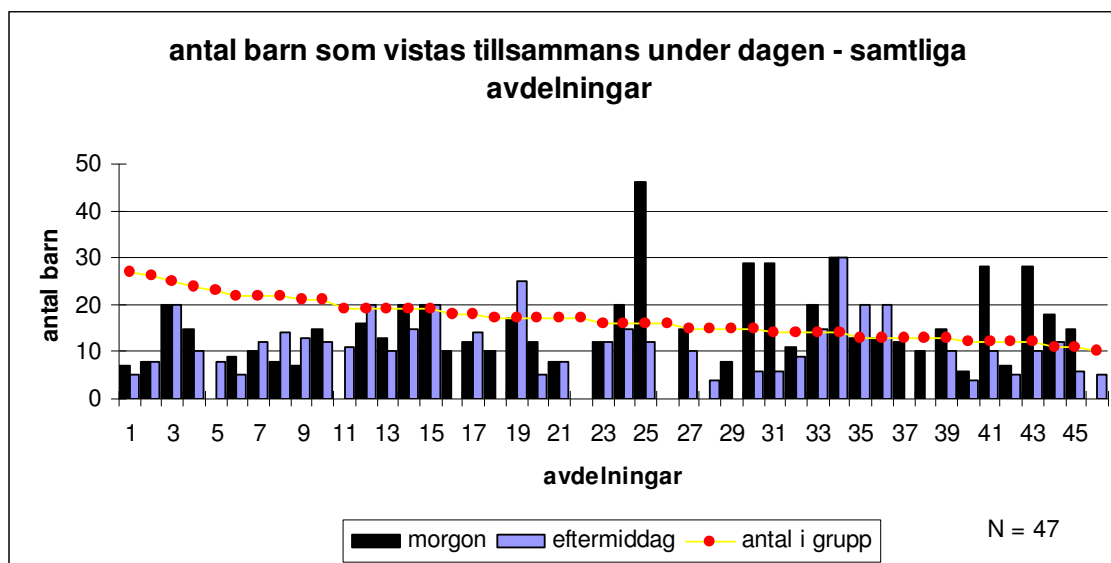
### 3.1.2 Hela förskoledagen

För att ta reda på vilka möjligheter till lugn och avskildhet barnen skulle kunna erbjudas under förskoledagen utöver själva ”vilan” så ställde jag i enkäten frågor kring barngruppens storlek, om sammanslagning med andra avdelningar skedde under dagen och hur många barn det i så fall fanns tillsammans innan barnen gick till respektive avdelning på morgonen och efter sammanslagning på eftermiddagen. Detta skulle ge en bild av ungefär hur många barn som hela tiden befinner sig runt det enskilda barnet under förskoledagen. Undantaget blir då naturligtvis eventuell delning av barngruppen under dagen på avdelningen.

Enkäten visade att barngrupperna i snitt bestod av 17 barn med en spridning mellan 10 barn i den minsta gruppen och 27 barn i den grupp med flest barn. Barngrupper som innehöll ettårsringar bestod i snitt av 15 barn, ungefär hälften av ettårsgrupperna innehöll 10 – 15 barn medan hälften bestod av 16 – 27 barn. En tredjedel av barngrupperna som bestod av barn som var två år och äldre bestod av 11 – 15 barn medan två tredjedelar bestod av 16 – 26 barn.

Jag tycker mig se ett samband att förskolor som har många tidiga barn också har många sena barn och tvärtom. Tjugoen avdelningar uppger att de har ungefär lika många barn på morgonen som på eftermiddagen. Nio avdelningar hade betydligt fler barn i gruppen på morgonen. Fem avdelningar hade fler barn på eftermiddagen.

Ibland är det så många barn på förskolan innan barnen går till respektive avdelning och efter sammanslagningen på eftermiddagen att barngruppen på avdelningen i sig består av färre barn. I figuren nedan framgår att 57 % av grupperna med ettåringar aldrig är färre än tio barn. I 8,7 % av ettårsgrupperna var det aldrig färre än 15 barn. I 67 % av grupperna med barn från två år och uppåt är det aldrig färre än tio barn. Tjugo procent är aldrig färre än 15. En avdelning med fyra- till sexåringar uppger att de aldrig har färre än 20 barn.



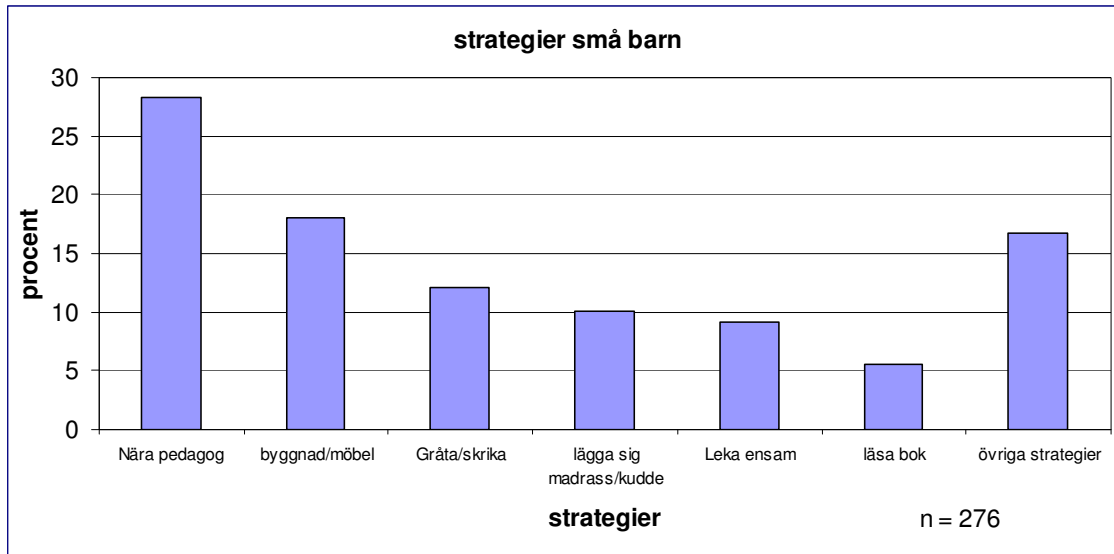
Figur 4: Den prickade linjen visar barngruppsstorleken på avdelningen. Staplarna visar hur många barn det finns på förskolan innan barnen går till respektive avdelning och på eftermiddagen då avdelningarna slagits samman.

## 3.2 Observationerna

### 3.2.1 Barns strategier

Figuren nedan visar de strategier som var vanligast förekommande på avdelningar för yngre barn där jag observerade. I nästan 30 % av fallen uppehöll sig barnen runt en vuxen, satt i knä, klängde eller ville bli buret. I observationerna såg jag barn använda sig av denna strategi i genomsnitt 5,6 gånger per timme. Det vill säga att det på yngrebarnsavdelningarna fanns ungefär ett barn var tionde minut som ville bli buret eller sitta i knä hos den vuxna.

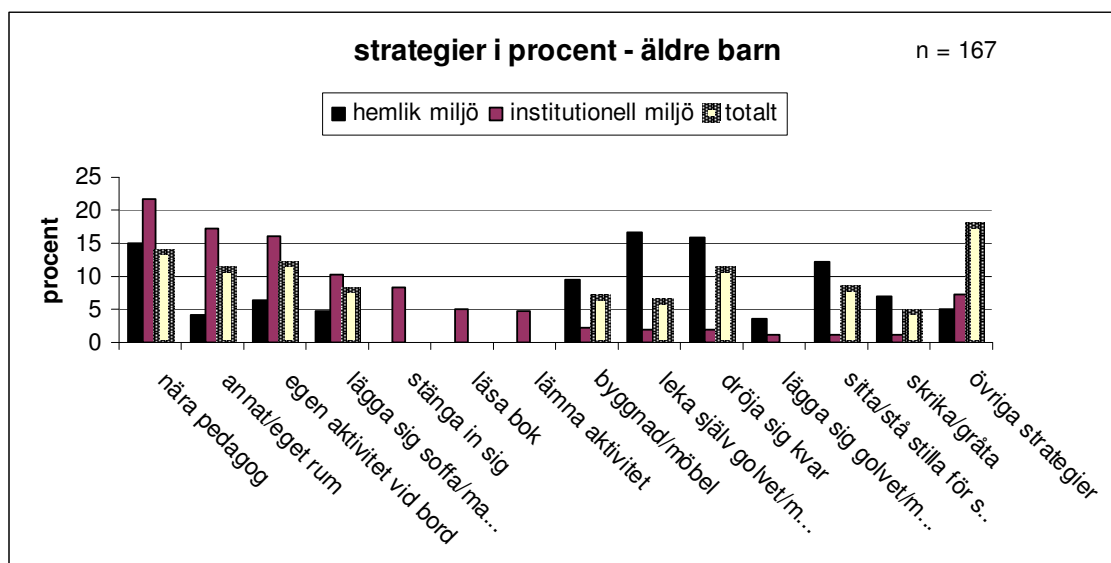




Figur 5: Vilka strategier använder de yngre barnen för att få avskildhet uttryckt i procent?

Vi kan anta att strategin ”att uppehålla sig nära en vuxen” är en strategi där det är positivt att bli bemött av den vuxne och få sin vilja tillgodosedd. Även strategin att ”gråta/skrika” är en strategi där barnet troligen väntar sig att bli bemött på något sätt medan det kan förväntas att barnet till följd av övriga strategier faktiskt vill vara i fred. Stapeln som jag betecknar ”byggnad/möbel” innebär att barnet går bakom någon byggnad eller möbel, till exempel trappor, räcken, staket, altaner, soffor eller dylikt. Detta sker på yngrebarnsavdelningarna i snitt 4,2 gånger per timme. I stapeln ”övriga strategier” ingår alla strategier som vid beräkningarna användes mer sällan än en gång per timme vid mina observationer. Bland dessa finner vi bland annat: Lägga sig på golvet/marken, lägga huvudet på bordet, gå in i ett annat rum, sitta på häst/cykel eller dylikt.

Den vanligaste strategin för att få lugn och ro bland de äldre barnen är att uppehålla sig i närheten av en vuxen. Det är också tämligen vanligt att sätta sig vid ett bord där olika material finns tillgängligt för användning. Det skiljer dock en hel del på vilka strategier som används i olika miljöer. Strategin att uppehålla sig i närheten av en vuxen är vanligt förekommande oavsett hur förskolans miljö ser ut. I figuren nedan kan vi dock se att strategierna skiljer sig beroende på förskolemiljö barnen befinner sig i.



Figur 6: Figuren visar vilka strategier de äldre barnen använder sig av för att få avskildhet. Det skiljer sig beroende på vilken förskolemiljö barnen befinner sig i.

Det är mycket vanligare att barnen går in i ett annat rum eller sätter sig vid ett bord och pysslar med någon egen aktivitet på de förskolor som är byggda som förskolor och därmed har gott om utrymme och rum. Strategin att stänga in sig i ett rum förekommer endast på institutionella förskolor. På förskolor i hemlik miljö var det vanligare att barnen lekte för sig själva på golvet/marken eller dröjde sig kvar till exempel i hallen eller i vid mellanmålsbordet medan de andra barnen gick ut. Det var också vanligare att barnen helt enkelt stod eller satt för sig själva en bit från de andra. I tabellen nedan ser vi hur många gånger i timmen de vanligaste strategierna användes.

Tabell 2: använda strategier i genomsnitt per timme på äldre barns avdelning

de vanligaste strategierna per timme – äldre barn	Institutionell	hemlik	Totalt
Uppsöka närhet till vuxen (n = 17)	4,8	4,2	4,5
Sätta sig med aktivitet vid bord (n = 27)	3,6	1,8	2,7
gå in i eget/annat rum (n = 22)	3,8	1,2	2,5
Dröja sig kvar (n = 12)	0,4	4,2	2,5
leka ensam på golvet/marken (n = 10)	0,4	2,5	1,5

### 3.2.2 Vilka strategier är lyckosamma?

Av tabellen nedan framgår att nästan hälften av alla strategier som barnen använder sig av för att söka avskildhet bemöts av vuxna i förskolan. Bland de äldre barnen bemöts nästan lika stor andel av strategierna, 37 %, av andra barn medan de yngre barnen i mindre grad interagerar med sina kamrater.

Tabell 3: Tabellen visar hur ofta barnens strategier att söka vila och/eller avskildhet bemöts uttryckt i procent

---

Andel strategier som bemöts	Yngre barn	Äldre barn
	n = 276	n = 167
Av vuxna	41.3	41.5
Av andra barn	15.8	37.3

---

De olika strategierna bemöts i olika utsträckning. I tabellen nedan framgår vilka av de yngre barnens strategier som oftast bemöttes av såväl vuxna som andra barn.

Tabell 4: Tabellen visar i vilken utsträckning de yngre barnens olika strategier bemöts.

---

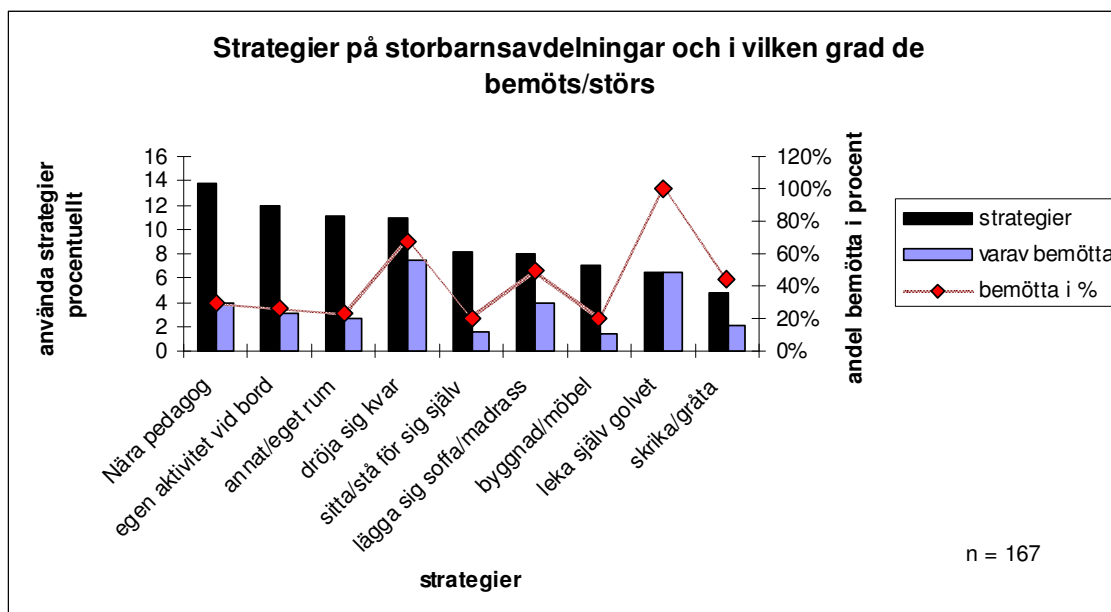
bemötta strategier - yngre barn	Bemöts i % av fallen de används
Gråta/skrika/gnälla (n = 33)	82 %
Använda sig av byggnad/möbel (n = 48)	44 %
uppehålla sig nära vuxen/ sitta i knä (n = 73)	29 %
läsa en bok (n = 18)	28 %
Leka ensam (n = 20)	20 %
lägga sig på madrass/kudde/soffa (n = 22)	18 %

---

Av de två strategier där vi kan tolka att bemötande är önskvärt så ser vi att ”gråta/skrika” är den mest effektiva strategin medan att ”uppehålla sig nära en vuxen” inte bemöts i samma utsträckning. För att få vara helt i fred ser det ut som att ”leka ensam” eller ”lägga sig på en madrass” är de bästa strategierna för de yngre barnen.

Att en strategi blir bemött kan betyda såväl att den blir avbruten/störd som att barnet blir hjälpt i sin strategi. I figuren nedan har jag samlat bemötande från andra barn och från vuxna,

vilka på äldrebarnsavdelningen var nästan lika vanliga. Jag har även lagt in hur vanligt det är att barnen använder sig av strategierna och i vilken grad de bemöts.



Figur 7: Figuren visar vilka strategier som bemöts av vuxna och barn hos de äldre barnen.

I diagrammet kan vi se att de strategier som oftast bemöts är ”leka för sig själv på golvet” och ”dröja sig kvar”, strategier som var vanliga i den hemlika förskolemiljön medan strategier som ”sätta sig vid bord med egen aktivitet” och ”gå in i ett annat/eget rum” som oftare användes i den institutionella miljön inte bemöts i samma utsträckning. Kategorin ”leka för sig själv på golvet” bemöttes i alla förekommande fall, ofta genom att andra barn störde leken. Att ”uppehålla sig nära en vuxen” bemöttes i samma utsträckning som på yngrebarnsavdelningarna, det vill säga 29 %, medan ”gråta/skrika” endast bemöttes hälften så ofta som det gjorde på yngrebarnsavdelningen.

Tabell 5: Tabellen visar vilka olika bemötanden barnens strategier får från andra barn

Typer av bemötande från andra barn	yngre barn (n = 44)	Äldre barn (n = 63)
retar/stör	17,7 %	47 %
Bredvidaktivitet	18,4 %	20,8 %
följer efter	12,5 %	16,4 %
verbal kontakt	12,5 %	15,8 %
tröstar/sitter nära	21,2 %	0
Gråter	17,7 %	0

När de yngre barnen bemöter andra barns strategier att söka avskildhet och vila så såg jag att de ofta sätter sig nära barnet och tröstar (om barnet gråter). Alternativt börjar de själva också gråta. När det lilla barnet går iväg för sig själv och startar en ensamlek går andra barn efter och/eller startar bredvidlek. Endast i knappa 18 % av de fall där strategierna bemöttes av andra barn så handlade det om att de yngre barnen retade eller störde varandra avsiktligt. En förskollärare som arbetar på yngrebarnsavdelning bekräftar min observation av de yngre barnen: ”När man pratar med barnen tycker jag ofta att de visar väldigt stor förståelse för andra barns situation då. I stort sett så tycker jag att de visar ganska mycket empati, om någon är ledsen så tröstar och tar hand om, ja, mestadels tycker jag att det är så.”

Även på äldrebarnsavdelningarna förekom att andra barn följde efter eller startade bredvidlek, eller att de verbalt kommunicerade med den som drog sig undan, men i nästan hälften av alla bemötanden handlade det om att reta eller störa barnet som ville vara i fred.

Tabell 6: Hur strategierna att söka avskildhet och/eller vila bemöts av de vuxna i förskolan uttryckt i procent.

Typer av bemötande från vuxna i förskolan	Yngre barn (n = 114)	Äldre barn (n = 69)
hjälp till/erbjuder aktivitet	0	38,4 %
Hindrar/hämtar/säger ifrån	14 %	33,1 %
verbal bekräftelse	24 %	11,1 %
Hänvisar till regel	0	10,7 %
övrigt bemötande	2,2 %	6,7 %
sätter sig ned	8,5 %	0
tar i knä/lyfter upp/bär	23,6 %	0
Läser bok	7,2 %	0
massage/kroppslig bekräftelse/tröstar	12,6 %	0
tar med sig i aktivitet/arbete	7,9 %	0

De vanligaste bemötandena från de vuxna på yngrebarnsavdelningarna är verbal bekräftelse, ofta genom en fråga, och/eller att barnet tas i knä eller lyfts upp. Det förekommer också att den vuxne sätter sig ner, rör barnet, tar med sig barnet i arbete eller hindrar barnet från att gå in/gå bakom eller göra någonting som inte är tillåtet eller kan utgöra en risk för barnet.

Bland de äldre barnen är det vanligare att den vuxne hjälper till att plocka fram material eller erbjuda aktiviteter, såväl för barnet som går undan som de barn som stör/retar. På en av de hemlika förskolorna hade personalen gjort i ordning ett teknikrum på övervåningen som de kunde erbjuda barnen att komma till några gånger, i sällskap av en vuxen. Att de vuxna

hindrar, hämtar och säger ifrån och hänvisar till gemensamma regler är också vanligt förekommande på äldrebarnsavdelningen. Det är inte på samma sätt naturligt att de vuxnatar barnen i knät, ger dem kroppslig bekräftelse eller läser en bok för dem.

### 3.2.3 Miljön i de observerade förskolorna

De okulärbesiktningar jag gjorde av inomhus och utemiljö vid förskolorna när jag var ute och observerade visade att barnen på yngrebarnsavdelningar på institutionella, hemlika eller avdelningar förlagda i baracker hade ungefär samma ytor, tre till fyra rum av olika storlek och ett kök (bilaga 5, bild 1 - 3). Det var mellan 12 – 17 barn mellan ett och tre år inskrivna på avdelningarna. De lokaler som var förlagda i gamla villor var tämligen bullriga, men på ett ställe hade personalen minskat bullret genom att använda textilier och erbjuda bilar i plast med gummihjul som lät mindre än bilarna som tidigare använts till barnen. Tre av fyra yngrebarnsgårdar var relativt indelade med hjälp av buskar och lekredskap, en av gårdarna bestod bara av asfalt med cyklar och vagnar.

Äldrebarnsavdelningarna skiljde sig genom att de avdelningar som var förlagda i hemlika miljöer i gamla villor disponerade ungefär tre till fyra rum, ibland i två plan medan de avdelningar som var förlagda i förskolor byggda som förskolor disponerade i snitt sex rum och kök, korridorer och stora hallar i markplan för sin verksamhet (bilaga 5, bild 4 - 6 + 10). Avdelningarna i gamla villor var också mycket ljudkänsliga och lite ljud blev lätt buller. På de hemlika avdelningarna var det cirka 17 barn inskrivna medan de institutionella förskolorna hade 21 – 25 barn mellan tre och sex år inskrivna. Jag såg inte så mycket av utomhusmiljöerna eftersom endast en äldrebarnsgrupp var utomhus under mina observationer.

Jag gjorde mina observationer under en period då väldigt många barn var frånvarande på grund av sjukdom. Detta kommenterades av personalen på en institutionell avdelning där gruppen var kraftigt decimerad vid båda observationstillfällena med: *”barnen fördelar sig mycket bättre när de är färre. Det förekommer betydligt mer gruff och småkonflikter när alla är här”*. Även på en hemlik avdelning var gruppen decimerad till följd av sjukdom, men detta kommenterades i stället med: *”Då kan du tänka dig hur det är när alla är här...”*.

### 3.3 Intervjuerna

#### 3.3.1 Miljöns betydelse

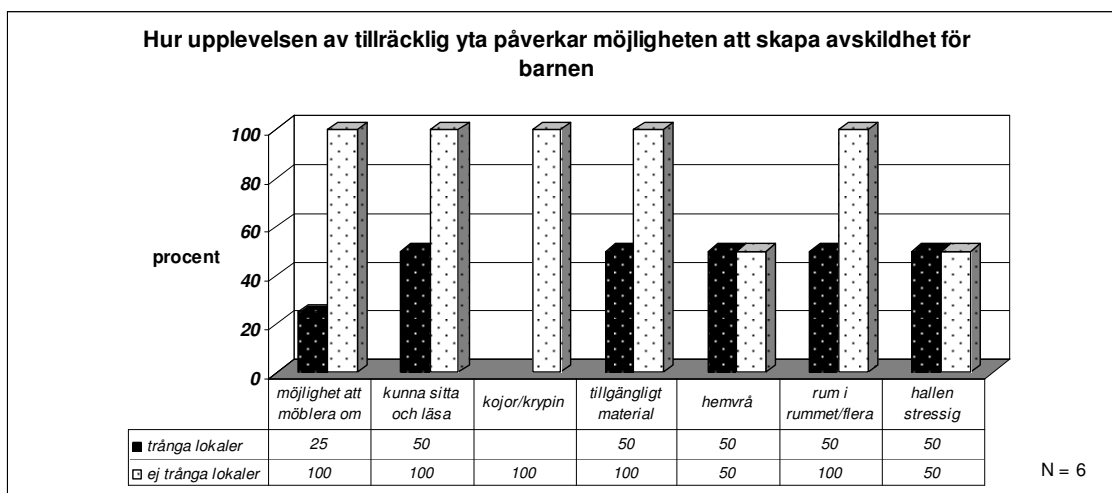
##### 3.3.1.1 Inomhusmiljön/lokalerna

Jag intervjuade tre förskollärare som arbetade i yngre barnsgrupper och tre som arbetade i äldre barnsgrupper. De kom från olika inomhusmiljöer, två från förskolor som var förlagda i gamla villor, en från förskoleavdelningar som var förlagda i baracker, en från en förskola, byggd som förskola på 1970-talet och två från en helt nybyggd förskola med I Ur och Skur-verksamhet, där tanken är att inte behöva så stora inomhusutrymmen.

Jag kommer i studien att kalla förskollärarna som arbetar med yngre barn för Y1 (Institutionell), Y2 (hemlik) och Y3 (nybyggd I Ur och Skur) och de förskollärare som arbetar med de äldre barnen för Ä1 (institutionell), Ä2 (hemlik) och Ä3 (nybyggd I Ur och Skur). Tydligt framkom att alla tre förskollärare som arbetade med de äldre barnen upplevde lokalerna som trånga, hur än förskolan var utformad. Bland de som arbetade i yngre barnsgrupp var det bara en av tre som ansåg lokalerna vara trånga.

Tre av förskollärarna lyfte i intervjun hallen som en särskilt stressig plats. Tre förskollärare nämnde också flexibilitet vid in- och utgång som en metod att skapa mer lugn och tre stycken tog i intervjun upp att de tog emot barnen ute på gården på morgonen för att slippa stress med påklädning i hallen. Hallen upplevdes som en stressig plats av såväl de förskollärare som ansåg sig arbeta i trånga lokaler som de som ansåg sig ha tillräckligt med utrymme.

När jag tittar på faktorer som omnämns som främjande av barnens möjligheter till lugn och avskildhet ser jag stora skillnader mellan de förskollärare som verkar i tillräckligt stora utrymmen och de som upplever sig ha trånga inomhusutrymmen.



Figur 8: Hur upplevelsen av tillräckligt stora lokaler påverkar de vuxnas möjligheter att skapa avskildhet och/eller vila för barnen.

I diagrammet kan vi se att de förskollärare som upplever sig arbeta i trånga lokaler inte i samma utsträckning tycker sig ha möjlighet att möblera om, ha kojor och krypin, rum i rummet eller att ha tillgängligt material för barnen att fritt använda framme. I de trånga lokalerna anser förskollärarna inte heller i samma utsträckning att det finns plats för barnen att sitta och läsa i lugn och ro (bilaga 5, bild 4 - 6 + 10).

Det finns ett tydligt samband mellan förskollärarnas upplevelse av trånga lokaler och hur de ser på möjligheterna att erbjuda barnen avskildhet och vila, vilket framgår av tabellen nedan.

Tabell 7: Samband mellan förskollärarnas upplevelse av trånga lokaler och hur de ser på möjligheterna att erbjuda barnen avskildhet och/eller vila

	upplevt trånga lokaler	ej upplevt trånga lokaler	Summa
<b>Möjligheter</b>	15	14	29
	50 %	88 %	63 %
<b>ej möjligheter</b>	15	2	17
	50 %	12 %	37 %
	30	16	46
	100 %	100 %	100 %

N = 46

Förskollärare Ä1 beskriver situationen vid läsvidan: ”...och att läsa för elva stycken i storbarnsgruppen där vi sitter i den där lilla dockvrån och det är ingen bra lokal. Det är



*alldeles för mycket saker...//...och de har jättesvårt att sitta still.” Förskollärare Y3 förklarar svårigheten att möblera lokalerna på ett bra sätt: ”Rum i rummet, det vill jag absolut...//...det är så synd att det är de där matborden som står där i vägen.”*

*”Inomhus har vi lite trånga lokaler, men vad vi gör, nu kommer jag åter in på, för här tycker inte jag finns nån avskildhet mer än att vi har ju tre bord så att man kan ju välja att sitta ensam och jobba vid ett bord” Förskollärare Ä3.*

Hemvrån beskrivs av flera förskollärare som den plats där lugn och avskildhet skulle kunna finnas. *”Vi har ju våran dockvrå, eller hemvrån då då, som vi har försökt nu, som ska erbjuda vila just då att vi har soffan där man ska kunna sätta sig och läsa en bok...//... Sen om det finns i den här miljön nåt ställe där barnen kan gå undan, nej, skulle jag vilja säga, det finns det inte. Du ser ju själv hur lokalerna ser ut. Det är trångt.” Förskollärare Ä2.*

*”...vi ska ju säga hemvrån och inte dockvrån, för det är ju. Det tar tid att lära sig, det har vi ju bytit rum på då, för det var ju lekrummet förut, så det flyttade vi här i höstas, in hit, och då har det blivit lugnare. Ja, här hade vi kuddar förut så här, kom man in här då vart man högljudd och ... så då tog vi in några kuddar i andra rummet och då vart det mer bygglek av det, helt annan lek.” Förskollärare Y2 som ej upplever lokalerna som trånga beskriver både hur hemvrån är en lugn plats för barnen och hur de möblerar om för att få ett bättre utnyttjande av lokalerna.*

På flera av yngrebarnsavdelningarna jag besökte under observationer och intervjuer såg jag olika kojor och krypin som de vuxna med enkla medel iordningsställt till barnen (bilaga 5, bild 7 - 9). På äldre barns avdelningarna upplevdes möjligheten till kojor och krypin inte alls vara densamma. Förskollärare Ä1 uppgav dock att barnen periodvis byggde egna kojor.

Möjligheten till samarbete med andra avdelningar lyfts av samtliga förskollärare som arbetar i hemlika förskolemiljöer medan samtliga förskollärare i institutionella förskolemiljöer i stället lyfter möjligheten att dela barngruppen som en metod att skapa mer lugn för barnen.

Förskollärare Ä1 säger: *”...och så har vi ju grupper ute/inne. Onsdagar och torsdagar så är de ju delade...//... Och då blir det ju genast bättre.”* Förskollärare Ä3 berättar hur de delar gruppen över vilan: *”... t ex efter maten så delar vi upp gruppen i två grupper, stänger dörren*

*mellan rummen och sen respekterar vi varandra så att barnen får inte gå in i det andra rummet. Det vet de själva...//... Och eftersom det inte finns någon skön soffa att sitta i så blir det ju att vi sitter samlat runt bord men det blir ändå ett lägre tempo. Och en mindre grupp.”*

Förskollärare i hemlika förskolemiljöer beskriver i stället samarbetet med andra avdelningar; förskollärare Ä2: ”... förut så var vi ju två separerade avdelningar...//... men nu har vi öppnat upp då så nu anser vi oss som en avdelning men med två liksom avdelningar ändå då. Och det har gjort mycket för avdelning X har ett jättestort rum där nere där man faktiskt kan springa då då genom att det är ju källare då då och det låter inte. Om de springer här t ex, då hoppar lamporna, så att det tycker jag har blivit mycket bättre att nu kan man få en avskildhet på ett mycket bättre sätt än vad man kunde förut.” eller förskollärare Y2: ”Och sen när vi går till skogen, vi har ju så små barn så då går man ju tillbaks, men de som, avdelning Z, som har fyraåringarna, då tar vi deras små så då behöver de inte ha bråttom tillbaka.”

### 3.3.1.2 Utomhusmiljön/gården och närmiljön

Vad det beträffar förskolegården så har de förskollärare som är verksamma i förskolor som är förlagda i gamla villor beskrivit sina gårdar nästan som fulländade för barns möjligheter till avskildhet och vila. I stort sett alla de faktorer som lyftes fram som främjande av lugn och avskildhet fanns på de hemlika förskolemiljöernas gårdar emedan de enbart fanns med som önskemål i övriga förskollärares intervjuvar. Faktorerna var ”små buskar”, ”stora träd”, stora ytor”, separata gårdar” och ”möjlighet att nyttja skogen”.

Alla intervjuade förskollärare uppger att de har tillgång till större ytor utomhus, men hälften av dem säger att de saknar inspirerande miljöer på gården. Av dem arbetade samtliga i institutionella förskolor med gårdar som är skapade för förskolebarn. Samtliga förskollärare nämner ”små buskar” som någonting som främjar avskildhet för barnen, men endast tre stycken säger sig ha tillgång till ”små buskar” på gården. En annan faktor som nämns som främjande av lugn och avskildhet är stora träd, vilket tre av förskolegårdarna har. Fyra av de intervjuade förskollärarna tar upp separerade gårdar med möjligheter att ”öppna upp” som främjande av en lugnare lek hos såväl äldre som yngre barn. Fyra uppger också att de använder sig av skogen som lugnande miljö, däribland samtliga äldre barns avdelningar.

När det gäller möjligheter för förskollärarna själva att påverka utomhusmiljön uppfattar jag det som att det upplevs väldigt olika. Förskollärare Y2 säger till exempel: ”Vi började för ett

och ett halvt år sen kanske, just göra små rum ute också. Det behöver ju inte vara höga väggar, det räcker med små buskar bara, ja. Ja. Vi har ju en stor gran och lite klättersyrener och där är de ju ofta alltså, det behövs inte så mycket, nej nej.”

Förskollärare Y3 kommenterar: ”Det har inte hänt så mycket som det skulle kunnat göra på gården...//... men jag hoppas ju, jag är inte den som är den så där, men man vill inte ge upp...//...Men du vet ibland, man stångar sig blodig känns det som.” och Ä3 fortsätter:”... då t ex bara få ett förråd så att man kan ha mera saker ute så barnen får mer material att leka med kan ju göra att det blir mer små grupper. Nästa steg blir ju att börja planera lite mer långsiktigt då, med buskar...// ... att man får en gård med rum i rummet så att säga.”

Förskollärare Ä1 uttrycker sig helt enkelt bara så här: ” Den här gården är inte roligaste. Om jag uttrycker mig så. Den här gården är inte så mycket.”

### 3.3.2 Rutinerna

Jag lät förskollärarna beskriva hur de ansåg att deras rutiner på förskolan främjade barnens behov av lugn och avskildhet och om de hade gjort några förändringar i rutinerna för att skapa en lugnare miljö för barnen. Här lyfte alla förskollärare utom en upp hur de hade delat vilan för att få en lugnare miljö för barnen direkt efter lunchen. Två av tre äldre barns avdelningar berättade att de hade lugna aktiviteter och att barnen förblev uppdelade under en bestämd tidsperiod efter maten. Grupperna var dock inte alltid så små, till exempel berättade en förskollärare att ”läsvilan” genomfördes i en grupp med elva barn och en vuxen och att andra stunder under dagen säkert var mer vilsamma för barnen.

Tabell 8: Olika rutiner som används för att skapa lugn i barngruppen.

---

Rutiner	antal förskollärare N = 6
delad vila	5
möjlighet att dela barngruppen	4
samarbete med andra avdelningar	3
lugn musik	3
flexibilitet vid in- och utgång	3
tar emot barn ute	3

N = 6

---

Samtliga förskollärare beskriver vilan efter lunchen som en rutin som alltid funnits. Fem av sex intervjuade förskollärare har delad vila där barnen delas in i två eller tre grupper som sover, vilar på madrasser, lyssnar på läsning, lugn musik eller sagokassett eller sitter med lugna aktiviteter vid ett bord. Barngrupperna delas under olika lång tid, allt från den tid det tar att läsa en saga till en och en halv timme. Förskollärare Y2 och Ä2 berättar att de under vilan samarbetar med intilliggande avdelning.

Faktorer som framkom som begränsande för möjligheten att kunna erbjuda barnen avskildhet under dagen var bland annat personalens arbetstider, raster och planering, tröghet i förändringsarbete, antal barn per vuxen och tidsbrist. Stora barngrupper alternativt för få vuxna lyftes av samtliga förskollärare på äldre barns avdelningar liksom tidsbrist.

Tabell 9: Faktorer som begränsar förskollärarnas möjligheter att erbjuda barnen avskildhet och vila.

begränsande faktorer	tröghet i förändringsarbete	Antal barn/personal	tidsbrist/neg faktor	Personalens arbetstider/raster/planering
Yngre barn (n = 3)	1	0	0	1
Aldre barn (n = 3)	1	3	3	2

N = 6

*”Sen kan de ju vila i att de målar. Alltså, vilan kan ju vara på andra tider under dagen än själva vilan. Det är det jag är ute efter. Förstår du mig?”* säger förskollärare Ä1 som tycker att det är svårt att få lugn och ro under vilan då hon på grund av att alla måste få ut sina raster ensam läser för elva stycken fyra till sexåringar. *”Vi försöker i alla fall. Hade man 15 barn hade det inte varit några problem.”* suckar hon.

*”Men vi har inte fått ihop det schemamässigt. Det har varit för svårt. Men det var ett mål vi hade att vi skulle kunna göra och kanske på sikt att det skulle kunna gå då.”* säger förskollärare Ä3 om deras försök att dela in gruppen i mindre grupper på eftermiddagarna.

Förskollärare Ä2 uttrycker sig så här: *”Vi är bara två pedagoger...//... Att dela upp barnen är ett väldigt bra sätt...//... Det gäller att man har personal då då, det är ju det. Ja det är ju det. Sen måste man ju diskutera vad anses man vara lämplig för att gå ut med X antal barn var går gränsen och sen vill man ju dokumentera och man vill liksom fotografera och skriva och är man då själv med en grupp då är det lite svårt.”*

### 3.3.3 Lugn och avskildhet med hjälp av de vuxna

Det tredje området jag berörde i mina intervjuer var hur förskollärarna aktivt kunde hjälpa barnen till lugn och/eller avskildhet, kunde de genom sitt arbete kompensera för bristfälliga lokaler, stora barngrupper eller svårföränderliga rutiner (Bilaga 5, bild 10 - 11)?

Förskollärare Ä2 svarar: *”Men det är ju utifrån den miljö vi har här och de lokaler vi har och barnantal så är det väl mer att man använder sig själv som metod i så fall då.”* Hon beskriver hur de lockar barnen med olika intressanta, lugnare aktiviteter när det blir för stöjt, men beskriver också dilemmat i att styra ett barn till lugn när barnet självt är (och vill vara) väldigt aktivt. Hon menar de vuxna går in och lugnar leken *”hela tiden”* inomhus utifrån att barnen kan ramla och slå sig och hon beskriver deras arbete mycket med att de använder uppmaningar som: *”Kom”, ”Kolla här”, ”Vi går och gör det här”, ”Kom, vi läser en bok”*.

Förskollärare Ä1 beskriver hur barnen ofta sitter med olika aktiviteter i målarrummet: *”Nej, de får rita och sätta sig där när som helst. Vi har ju lera och så. Måla, då kanske de måste fråga också för att vi ska plocka fram färg och så där. Men att de kan vila lite så.”*

Förskollärare Ä3 berättar hur de använder sig av skogen för att skapa lugna stunder för barnen: *”Och då jobbar vi ju mycket med uteverksamhet och i naturen och där är ju ett väldigt fint tillfälle att kunna hitta platser för avskildhet, kanske inte så mycket vila, men just det här att kunna leka i små grupper. I lugn och ro. Och det kan ju vara vila för barnen.”*

Förskollärarna på yngrebarnsavdelningar lyfter spontanläsning av böcker som samlar barnen till en lugn stund, att vara aktivt närvarande tillsammans med barnen för att skydda/hjälpa deras lek/aktivitet samt att låta barnen själva sitta och bläddra i böcker (bilaga 5, bild 12).

*”Ja, ja, oftast när man sätter sig så kommer de automatiskt en del och sen får man ju se till om det är någon man aldrig läser för, dem kanske man får ta, men en del är ju som magneter på en liksom, ja.”*, berättar Y2.

*”Sen vill de sitta och titta i sina böcker och tycker att det är trevligt och lugnt och skönt och sitta så vi påpekar det för andra barn också, försöker få dem att respektera det.”*, säger Y1.

Tre av förskollärarna lyfter sitt eget och arbetslagets sätt att vara för att skapa lugn.

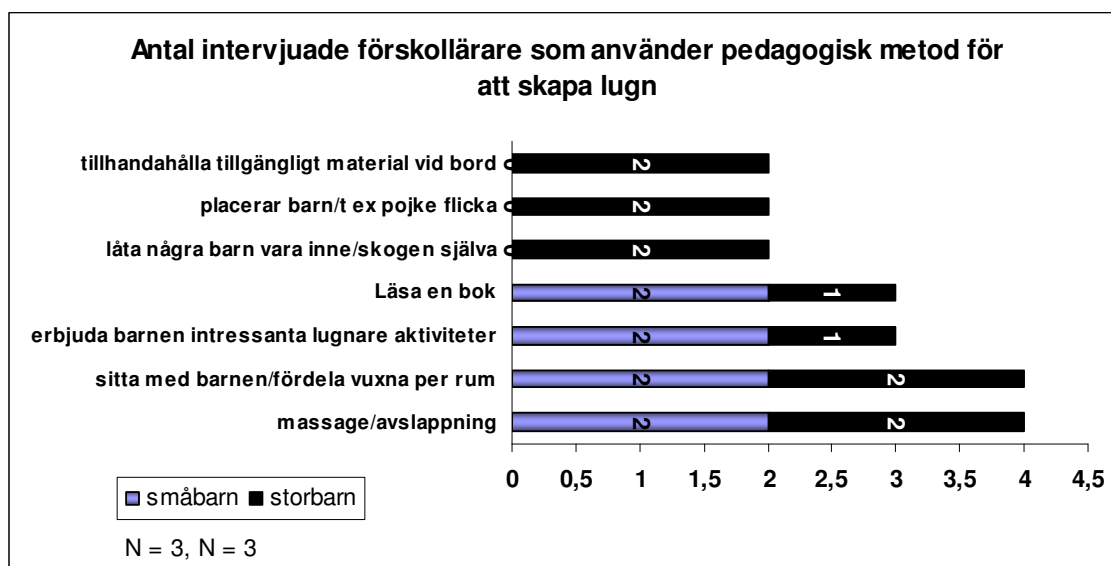
”Och sen kanske sänka sitt eget ljud. Och sitt eget tempo. Och inte göra som jag gör att när det är lugnt, då ska jag passa på och göra det jag inte hinner.” Förskollärare Ä3.

”Och sen tänker vi också, eller som jag tänker, att om vi pedagoger själva är lugna så påverkar vi också barnen så att de varvar ner.” Förskollärare Y1.

”För jag tror ändå i småbarnsgrupp att det är ännu viktigare för de yngre barnen att där är det rutiner som skapar lugn...//...en trygg personalgrupp då avspeglar det sig på barngruppen. Eller hur? Då känner barnen också sig trygga tror jag.” Förskollärare Y3.

De arbetssätt som lyftes av flest förskollärare i intervjuerna var massage samt att vara närvarande med barnen/fördela vuxna per rum. Dessa metoder framhölls av fyra av sex intervjuade förskollärare, två vardera från äldrebarns- som yngrebarnsavdelningar. Massage verkade dock inte förekomma regelbundet på någon av förskolorna utan sporadiskt vid vilan, förutom på en yngrebarnsavdelning då det kunde förekomma lite då och då i verksamheten.

”... det blir ju såna där småstunder, man sitter och läser och då kan man ju också sitta och massera lite, det blir att man drar lite på bena och på armarna och då får de ju lite då.” Y2.



Figur 9: Olika metoder för att skapa lugn i barngruppen.

Även att fördela vuxna per rum verkade vara någonting som förekom lite från och till även om det framställdes som någonting positivt. Jag såg även under mina observationer att många barn sökte närhet till någon vuxen för att få lugn och ro i sin aktivitet.

*”Och det är väl det där att man måste skärpa sig, som pedagog. Och verkligen det som vi har pratat om också att man ska sitta med barngruppen. Inte gå ifrån. Ja.”* säger Y3.

Förskollärare Y2 berättar om att de på sin förskoleavdelning har ett sinnesrum (bilaga 5, bild 13 - 14). Personalen har läst om sinnesrum i en bok och bestämt sig för att göra om det gamla byggrummet till ett sinnesrum under en period. Nu har de haft sinnesrummet i fyra veckor och det är sista veckan innan de tänker göra om det igen. Dörren till sinnesrummet är stängd och barnen får bara gå in där när de vuxna tillåter. I sinnesrummet är det meningen att barnen bara ska uppleva medan de vuxna observerar dem för att sedan göra förändringar i rummet. Alla avdelningar på förskolan har under perioden kunnat använda sinnesrummet.

### 3.4 Gav studien svar på mina frågor?

I detta avsnitt ämnar jag väva ihop resultaten från datainsamlingarna för att se om jag kan besvara studiens frågeställningar. Jag gör detta genom att sortera ut de resultat som jag anser kunna utgöra svar på frågorna och lägga ihop de olika delarna i studien för att få en mångfasetterad bild. I samband med detta drar jag också slutsatser kring en del av resultaten.

#### 3.4.1 Vilka möjligheter till vila och/eller avskildhet erbjuds barnen under förskoledagen?

Min studie visar att det finns en stund avsedd för ”vila” efter lunch på samtliga undersökta förskolor. Under ”vilan” erbjuds de yngsta barnen oftast att sova medan sömnen med åldern i de flesta fall byts ut till att barnen får lyssna till högläsning under det att de ligger, sitter eller pysslar samtidigt. Förekomsten av lugn musik och sagokassett kan kombineras med såväl sömn som vaken vila. Massage förekommer sporadiskt under ”vilan” på flera förskolor.

Enkäten visar att nästan hälften av de barn som sover under förskoledagen har restriktioner om sovtid hemifrån och på många förskolor väcks barnen även av andra anledningar. Detta kan innebära att vuxna går in i viloutrymmet och väcker barn flera gånger under ”vilan”. Troligtvis medför detta att även andra barn vaknar innan de sovit ”färdigt”. Nästan alla barngrupper delas under vilan, men intervjusvar vittnar om att grupperna ändå är stora, bland

annat med anledning av att personalen måste få ut sina raster. Utifrån detta funderar jag hur det planeras för att just ”vilan” ska bli den stund som kan hjälpa barnen till återhämtning. Skulle det vara möjligt för personalen att ta ut sina raster under något annat moment under förskoledagen eller skulle barnen rent utav kunna få möjlighet till individuell vila vid andra tidpunkter än efter lunch? Med en annan planering kanske barngruppen skulle kunna delas i mindre grupper och det skulle vara möjligt för fler barn, även äldre, att sova/ligga under vilan.

På morgnarna och eftermiddagarna slås avdelningarna ihop och barnantalet överskrider ibland den enskilda barngruppens storlek både morgon och eftermiddag. Enkätsvaren visar att förskolor som har många tidiga barn också tenderar att ha många sena barn och att det därmed är stor skillnad mellan olika förskolor. Samtliga intervjuade förskollärare på avdelningar med äldre barn lyfte antalet barn på avdelningen som ett hinder för möjligheten till avskildhet under förskoledagen, oavsett hur lokalerna såg ut eller hur stora barngrupperna var. Enkäten visade att barngruppsstorleken i snitt ligger på 17 barn med en spridning mellan 10 och 27 barn. Vid mina observationer var många barn sjuka och jag fick ingen riktig uppfattning om hur trånga lokalerna kunde upplevas när alla barn var på plats.

Vid observationerna registrerade jag att de olika yngrebarnsavdelningarna hade tillgång till ungefär lika stora lokaler inomhus och endast en av tre intervjuade förskollärare vid avdelningar med yngre barn upplevde lokalerna som trånga. På avdelningarna för äldre barn hade avdelningarna som var förlagda i hemlik miljö betydligt färre rum att tillgå i jämförelse med de äldre barns avdelningar som befann sig på institutionella förskolor. Barngrupperna var i gengäld något större på de institutionella förskolorna. Samtliga förskollärare som arbetade med äldre barn uppgav i intervjuerna att de upplevde inomhusmiljön trång. Hur förskollärarna såg på möjligheterna att skapa avskildhet för barnen var starkt kopplat till om de upplevde lokalerna som trånga eller ej. Jag observerade också att de yngre barnen verkade ha lättare att gå undan och få vara i fred på avdelningen. Att förskollärarna tyckte sig ha möjlighet att göra en bra möblering som var anpassad efter barnens behov kan vara en anledning till detta.

Ytorna inomhus på de hemlika förskolorna var förhållandevis svåra att utnyttja optimalt med anledning av att de till exempel låg i två plan. Detta komparerades av att utomhusmiljön, av de intervjuade förskollärarna, upplevdes näst intill perfekt med stora träd och små buskar att gömma sig bland och gå undan, stora ytor med möjlighet till avstånd från andra barn och separata gårdar för äldre och yngre barn för en lugnare lek. Två av tre intervjuade



förskollärare på institutionella förskolor med gårdar som är byggda för att främja lek hos förskolebarn, upplevde istället att de saknade inspirerande miljöer på gården. Samtliga intervjuade förskollärare som arbetade med äldre barn upplevde att de hade tillräckligt nära för att kunna använda sig av skogen för avkoppling och återhämtning. Jag fick uppfattningen att detta skedde regelbundet, minst en gång i veckan, på samtliga äldre barns avdelningar.

För att skapa en lugnare miljö framhåller förskollärare på institutionella förskoleavdelningar möjligheten att dela barngruppen medan förskollärare som är verksamma i hemlik miljö lyfter möjligheten att samarbeta med andra avdelningar. Detta kan, enligt förskollärarna, ske åtminstone två förmiddagar i veckan. Hinder för att dela barngruppen kan till exempel vara att det inte finns tillräckligt med personal. Anledningen till att förskollärarna i de olika miljöerna lyfter olika sätt att skapa lugn för barnen kan vara att de institutionella förskolorna har något större barngrupper och även fler vuxna att tillgå under vissa tider av dagen. I de hemlika förskolemiljöerna är barngrupperna något mindre och avdelningen består oftast bara av två vuxna, vilket gör det svårt att dela gruppen. Personalens arbetstider, raster och planering samt tidsbrist lyfts speciellt av förskollärare på äldre barns avdelningar som hindrande faktorer för att skapa möjligheter till lugn och avskildhet.

De intervjuade förskollärarna beskriver hur de själva hjälper barnen till lugnare aktiviteter genom att locka dem och få dem intresserade av olika saker. Jag ser i mina observationer att det ibland är de barn som söker sig undan, ibland de som stör dem och ibland båda två som erbjuds olika former av aktiviteter av de vuxna. Flera förskollärare nämner i intervjuerna ”att vara närvarande med barnen” som en viktig faktor för lugn. Samtidigt tolkar jag, utav deras eget resonemang, att detta är någonting som de inte anser sig göra i tillräcklig utsträckning. Även att de vuxna själva är lugna som personer lyfts i intervjuerna som en främjande faktor för lugn och ro i barngruppen.

En förskollärare från en I Ur och Skur-förskola lyfter regelbunden vistelse i skogen som metod för att låta barnen vila och gå undan. Personal på institutionella förskolor visar, såväl under observationstillfällena som i intervjuerna, på platser/bord med tillgängligt material där barnen själva i stort sett när som helst under dagen kan sätta sig och pyssla med ”vad de vill” i lugn och ro oberoende av vad kamraterna intill sysslar med. På en av de hemlika förskolorna hade personalen gjort i ordning ett teknikrum på övervåningen där några barn i taget kunde få sitta och pyssla på varsin avskild plats. Detta kunde dock endast ske om det fanns en vuxen

som kunde vara med dem i teknikrummet, vilket inte bara kräver att det finns tillräckligt med personal utan också att de vuxna måste vara mycket uppmärksamma på barnens signaler.

Av förskollärarna som arbetade på yngrebarnsavdelningar framkom ”läsa bok” som en metod att skapa lugn, antingen att de vuxna spontanläste för barnen som då samlades kring dem eller att barnen själva satt och bläddrade i böcker medan de vuxna såg till att de respekterades och fick sitta i fred. Detta var också någonting som jag såg i mina observationer även om ”läsa bok” inte var den vanligaste strategin på yngrebarnsavdelningarna, så fanns den i stort sett inte alls bland de äldre barnen. För de äldre barnen lästes det under ”vilan” efter lunchen och inte, som jag såg, vid några andra tidpunkter på dagen.

Massage var en metod som lyftes av flera förskollärare i både intervjuer och i enkäten och som jag också observerade på ett av observationsställena. Dock verkade inget regelbundet bruk av massage finnas på någon förskola, utom möjligtvis en, utan det förekom då och då under ”vilan”, ofta genom att de äldre barnen masserade varandra.

En förskola hade ett sinnesrum där barnen fick gå in och uppleva medan de vuxna observerade. Sinnesrummet var iordningställt i några veckor och skulle sedan göras om. Det hade tidigare fungerat som byggrum. Vid en annan förskola berättade en förskollärare om att de brukade göra massage- och avslappningslekar som till exempel: ”Barnen sover, barnen sover”. Från I Ur och Skur-förskolan berättades om tysta promenader utomhus där barnen lämnas längs en stig med några meters avstånd och får sitta en liten stund och bara lyssna och uppleva innan en vuxen samlar upp dem igen. I övrigt bedömer jag att det saknades ett medvetet förhållningssätt för att regelbundet hjälpa barnen att varva ner och få en lugn stund.

### 3.4.2 Vilka strategier använder sig barnen av för att koppla av i förskolan?

Den vanligaste strategin för att få lugn och ro som jag såg under mina observationer var att uppehålla sig i närheten av en vuxen. Det kunde bland de äldre barnen handla om att sitta vid bordet i köket där den vuxne vistades eller, företrädesvis på yngrebarnsavdelning, sitta i knä, bredvid eller bli buren av en vuxen. I strategin ”att uppehålla sig nära en vuxen” tolkar jag in behovet att bli bemött som dubbelt; en önskan hos barnet är kanske att bli bemött av den vuxne medan en annan önskan kan vara att undvika att bli störd/bemött av andra barn i skydd av den vuxnes närvaro.

Om vi antar att det lilla barnet söker närhet/vila hos den vuxne genom att uppehålla sig i närheten alternativt klänga, gråta eller skrika så visar mina observationer att detta sammantaget sker nästan tio gånger i timmen på yngrebarnsavdelningen, där gråter/skriker var hälften så vanligt som att tyst uppehålla sig nära en vuxen/klänga. När barnen bemöttes skedde det genom att de vuxna lyfte upp dem eller satte sig på golvet och tog dem i knä. Detta hände ungefär fyra gånger i timmen där de barn som skrek/grät bemöttes drygt två gånger i timmen och de som tyst uppehöll sig/klängde på den vuxne bemöttes knappt två gånger i timmen trots att detta skedde med tätare intervaller. Det visar att strategin ”att skrika/gråta” på yngrebarnsavdelningen är effektivare när barnet vill bli bemött av de vuxna.

Om barnet vill vara helt i fred på yngrebarnsavdelningen så är bästa strategin att ”leka själv” eller att ”lägga sig på madrass/kudde/soffa”. Detta respekteras i stor utsträckning av både vuxna och andra barn på yngrebarnsavdelningen och bemöttes/stördes endast i cirka en femtedel av de fall det användes.

Vid observationer på avdelningar för äldre barn noterade jag att barnen skapar olika strategier utifrån hur miljön är beskaffad. Visserligen är strategin ”att uppehålla sig i närheten av en vuxen” vanlig i de båda miljöer jag studerat, men i övrigt är strategierna ”sätta sig vid bord med egen aktivitet” och ”gå in i annat/eget rum” vanliga på de institutionella förskolorna medan strategierna ”leka för sig själv på golvet/marken” och ”dröja sig kvar” dominerar i de hemlika förskolemiljöerna. Att strategierna skiljer sig på detta sätt kan bero på att det inte finns plats att ha material lättillgängligt och framme hela tiden i de hemlika miljöerna samt att det inte finns andra rum att gå in i. Ibland ligger rummen på olika plan i huset, se exemplet med teknikrummet, och det är inte säkert att det finns personal så att lokalerna kan nyttjas optimalt. Min studie visar dock att de hemlika förskolemiljöerna verkar kompenseras av en bättre utomhusmiljö, vilket jag menar är en viktig aspekt i planeringen av verksamheten.

På äldre barns avdelningarna använder sig barnen inte i samma utsträckning av strategin ”att gråta/skrika”, troligtvis med anledning av att de har andra möjligheter att uttrycka sig än de yngre barnen, men kanske också på grund av att denna strategi inte har samma effekt på äldre barns avdelningarna. Den bemöttes här endast hälften så ofta som på yngrebarns avdelningar, eller i knappt hälften av de fall den användes. I mina observationer såg jag att när de äldre barnen grät/skrek var det ofta en reaktion på något som andra barn

gjorde och det bemöttes såväl genom konflikt med andra barn som med tillrättavisningar/medling av vuxna.

En annan strategi som används på avdelningarna för äldre barn, men som inte är lika lyckosam som på yngrebarnsavdelningarna är att "lägga sig på en soffa/kudde/madrass". Medan de yngre barnen kan göra detta utan att bli störda av kamrater så störs de äldre barnen hälften av de gånger de gör detta. Jag drar slutsatsen att detta kan bero på att ytorna inomhus uppfattas som trånga och att personalen inte kunnat hitta bra platser att placera soffor/madrasser i avskildhet.

Det är stor skillnad i vilken utsträckning de äldre barnens vanligaste strategier i olika förskolemiljöer bemöts. Medan de strategier som oftast används på institutionella förskolor sällan störs eller bemöts så tillhör strategierna som används i de hemlika miljöerna de som oftast bemöts eller störs. Strategin "att leka på golvet/marken" bemöttes i samtliga fall där den användes, oftast genom att leken stördes av andra barn.

De vanligaste bemötandena av vuxna på yngrebarnsavdelningen är verbal bekräftelse, ofta genom en fråga, och/eller att barnet tas i knä eller lyfts upp. Bland de äldre barnen är det vanligare att den vuxne hjälper till att plocka fram material eller erbjuda aktiviteter. Det är inte på samma sätt naturligt att de vuxna tar barnen i knät, ger dem kroppslig bekräftelse eller läser en bok för dem. Strategin "att uppehålla sig nära en vuxen" är vanlig på såväl yngrebarns- som äldre barns avdelningar och bemöts i samma utsträckning, dock på olika sätt. Ett äldre barn bemöts mer sällan av kroppskontakt och närhet.

### 3.4.3 Finns det möjlighet till avskildhet och vila för barnen under förskoledagen?

Syftet med den här studien var att ta reda på om det finns möjlighet till avskildhet och vila för barnen under förskoledagen. Jag har i de tidigare styckena försökt besvara vilka möjligheter som erbjuds och vilka strategier barnen själva använder sig av för att få lugn och avskildhet. I detta stycke vill jag samordna dessa två frågor till en helhet som motsvarar mitt syfte.

Mina resultat visar att det inte är självskrivet att den möjligheten till avskildhet och vila finns för alla barn eller ens i alla förskolor. Min bedömning är att det kan vara enklare för de yngre

barnen att få en lugn stund, dels för att de vanligen erbjuds en sovvila under dagen, men också för att de oftare än de äldre barnen lyfts upp, tas i knä och tröstas av de vuxna. De yngre barnen störs inte heller i samma utsträckning som de äldre barnen av andra barn då de går undan från barngruppen. Min uppfattning är att det många gånger krävs av barnet självt att det förstår att det behöver gå undan och att det är svårt för personalen att hjälpa barn som inte är villiga att varva ned. Det är också en balansgång vad det gäller barnets självbestämmande.

Detta blir också svårare när barnet är äldre och själv kan tala om hur det vill ha det. Det är svårt att få ett äldre barn att sitta still och lägga pussel när det uttryckligen talar om att det hellre vill brottas i kuddrummet. De äldre barnen erbjuds istället för sovvila en läsvisa eller en lugnare lek- och pysselstund efter lunch. Ofta vistas ganska många barn tillsammans under den stunden. De äldre barnen vistas i lokaler som upplevs trånga och i barngrupper som upplevs stora, vilket påverkar förskolläraernas syn på möjligheterna att erbjuda avskildhet. De äldre barnen verkar ha svårare att själva bestämma sig för att gå undan och när de väl går undan blir de oftare störda av andra barn än vad de yngre barnen blir. Om de då inte själva kan avvisa sina kamrater med lugn utan använder sig av gråt och skrik blir de ibland tillrättavisade och ibland kommer en vuxen in och medlar. Inte i något av de fall jag observerade togs något av de äldre barnen upp i knät och tröstades när det grät/skrek. I stället erbjuds de äldre barnen från de vuxna ofta någon aktivitet när de söker sig undan, vilket faktiskt skulle kunna vara motsatsen till vad de söker.

Barngrupperna delas eller samarbete sker med intilliggande avdelningar, men detta är i begränsad utsträckning ibland inte oftare än två förmiddagar i veckan. Min slutsats är att det, på äldre barns avdelningen, är svårt för ett barn som själv saknar kompetens och tillräcklig integritet att söka sig undan och varva ner för att få avskildhet och vila under förskoledagen. Det råder också skillnader mellan olika förskolor.

## 4 DISKUSSION - ANALYS

### 4.1 Tillförlitlighet i resultaten

#### 4.1.1 Enkäten

Min ambition var att sprida enkäten till cirka 120 förskoleavdelningar. Jag vet inte säkert om alla enkäter passerade rektorer och enhetschefer och kom ut på avdelningarna, men jag fick in 47 svar, vilket ger en ungefärlig svarsfrekvens på 40 %. Svaren omfattar 795 barn, vilket

utgör 35 % av de inskrivna barnen i barnomsorgen. Jag anser därmed att underlaget är tillräckligt för att göra sig en bild av hur det ser ut på förskolorna i kommunen. Jag har heller ingen anledning att tro att förhållanden på förskolor i allmänhet i Sverige skiljer sig markant från hur det ser ut i just den här kommunen.

Jag kunde efter övrig datainsamling se att jag hade velat formulera om några av frågorna för att få svar på det jag faktiskt ville veta. Hur många barn som befann sig tillsammans på morgonen respektive på eftermiddagen efter sammanslagning av avdelningarna var en fråga som jag upptäckte kunde missuppfattas. Jag ville göra det enkelt för respondenten genom att ställa frågan hur det såg ut just den aktuella svarsdagen, men flera stycken försökte i stället svara genom att ge ett genomsnitt, någon hade svarat hur många från just den avdelningen som var där just de tiderna och en del hade helt enkelt hoppat över dessa frågor. Därmed bygger resultaten i dessa frågor på ett något mindre material.

Frågan om delad vila var också en fråga som kunnat utvecklas så att jag bättre fått veta hur många grupper barnen delades i under vilan och hur många vuxna som fanns att tillgå under vilan. Det var någonting som jag kom att tänka på under intervjuerna då en förskollärare berättade om att hon var ensam med elva barn under vilan, trots att barngruppen var delad.

#### 4.1.2 Observationerna

Jag observerade barn på fyra äldre barns avdelningar och fyra yngre barns avdelningar vid 1–2 tillfällen a 1-3,5 timmar vardera. Detta gjordes i ordinarie verksamhet mellan 9.00 och 16.00. Observationer gjordes i såväl hemlik som institutionell miljö samt i baracker. Endast vid några tillfällen vistades barnen utomhus. Vid några av observationstillfällena var väldigt många barn sjuka/frånvarande, vilket gav specifika förutsättningar. Jag kan tänka mig att det kan ha varit lättare för barn att gå undan i en decimerad barngrupp. Det kan också vara så att inte samma behov av att gå undan uppstod då situationen i sig var lugnare än vanligt.

Det material jag samlade ihop möjliggjorde dock kategorisering av strategier och att jag faktiskt kunde se olika mönster. Trots detta skulle jag velat göra åtminstone någon observation till på varje avdelning för att säkerställa mina resultat ytterligare. Jag hade också tyckt att det varit intressant att gjort observationer inne respektive ute och tittat på vilka skillnader i möjligheter det kunde innebära. Att jag inte gjorde det får jag skylla på såväl en

viss tidsbrist som en rädsla att samla på mig för mycket material. Resultatet är nog, med avseende på de olika förskolemiljöerna som studerats, ändå relevant för denna kommun där det finns en blandning av förskolemiljöer i just gamla villor, institutionella förskolor byggda på 1970-80-talet, baracker och några nybyggda förskolor. Den typ av förskolor som finns i lägenheter utan egen gård, som är vanliga i storstäder, förekommer knappt i den här typen av mellanstor kommun med några mindre tätorter och landsbygd. Det finns också förskolor som arbetar efter olika pedagogiska inriktningar, men det har jag inte tittat närmare på. En tanke inför nästa gång jag ska ut och observera kan vara att gå ut och ”provobservera” ett par gånger för att ta reda på vad det är jag ska titta efter. Detta var ett arbete som jag nu fick göra i efterhand när jag jobbade med kategoriserandet.

#### 4.1.3 Intervjuerna

Intervjuerna genomfördes vid sex olika tillfällen. Respondenterna var förberedda och hade fått läsa frågorna i förväg. Detta för att de eventuellt skulle kunna rådgöra med övrig personal på avdelningen om svaren innan intervjun så att jag skulle kunna få så utförliga och med verkligheten överensstämmande svar som möjligt. Jag intervjuade tre förskollärare som arbetade på äldrebarnsavdelning och tre som arbetade på yngrebarnsavdelning. Tre av de förskollärare jag intervjuade arbetade också på avdelningar som jag observerade. Jag tror inte att det medförde att validiteten i resultaten försvagades, men det hade varit intressant att nå fler avdelningar och förskollärare på andra sätt än opersonliga enkäter. Antalet respondenter kändes lite klent då det gäller att kunna dra slutsatser mellan hemlika och institutionella förskolor eftersom jag också hade med två förskollärare från I Ur och skur som inte riktigt gick att placera i någon av dessa grupper, åtminstone inte i samtliga svars kategorier. För att kunna dra slutsatser kring skillnader mellan institutionella och hemlika förskolemiljöer utifrån intervjuerna fick jag sammanväga svaren med observationer och informella samtal som jag förde med personal på förskolorna i anslutning till observationstillfällena.

Intervjuerna tillför observationerna och enkäterna de upplevelser som förskollärarna har, men också tips och tankar på hur det arbetas med att skapa lugn och avskildhet för barnen ute i verksamheten. Jag har fått svar på vad som upplevs som önskvärt för att bättre kunna erbjuda avskildhet, men också på vad som upplevs vara hinder för att arbeta på ett bättre sätt för att främja detta. Jag kunde se stora skillnader på olika förskolor, men också upplevelser som förenade förskollärarna.

#### 4.1.4 Tillförlitligheten sammantaget

I och med att jag använt mig av tre olika datainsamlingsmetoder och i min studie fått in data från ett stort antal förskoleavdelningar i kommunen, så anser jag att de samlade resultaten kan sägas ha en relativt hög validitet. Det finns ingen anledning att förutsätta att förskoleverksamheten i denna kommun stort skiljer sig från andra kommuner i Sverige. Resultatet skulle således kunna vara giltigt för andra mellansvenska kommuner med tätort och landsbygd. Jag har distribuerat enkäten på lite olika sätt, observationerna har anpassats efter verksamheten och intervjuerna har utförts i de lokaler som fanns till hands på respektive förskola, men jag tror att detta är faktorer som inte påverkar resultaten nämnvärt och att reliabiliteten ligger på en godtagbar nivå.

#### 4.2 Hur kan studiens resultat kopplas till aktuell litteratur – teoretisk tolkning

Syftet med denna studie var att ta reda på om det finns möjlighet till avskildhet och vila för barnen under förskoledagen. Detta har jag undersökt genom observationer, enkäter och intervjuer med förskollärare som arbetar i förskolan. I följande stycken kommer jag att koppla mina resultat och min analys till den litteraturbakgrund jag angivit samt till eventuell annan litteratur som blivit aktuell under studiens gång.

##### 4.2.1 Vilka möjligheter till vila och/eller avskildhet erbjuds barnen under förskoledagen?

###### 4.2.1.1 Sovvila eller läsvila eller bara en lugn stund?

På samtliga undersökta förskolor finns en stund avsedd för ”vila” direkt efter lunchen. Enligt examensarbetet *”Vilan – en del i förskoleverksamhetens vardag”* av Therese Lindqvist och Anna Lundqvist (2010) så är ”vilan” en daglig rutin som inte ifrågasätts och som inte har någon prioriterad ställning i verksamheten och planeringen av densamma. Det är också den bild jag erhåller i min studie. Enkäten visade dock att samtliga förskollärare ansåg att syftet med ”vilan” var avkoppling, kontemplation och möjlighet för barnen att gå ned i varv en stund. I intervjuerna framkom det att ”vilan” på grund av stora barngrupper och personalens behov av raster kanske inte alltid var den stund som var mest vilsam för barnen under dagen.

Bland förskollärare som arbetade med de äldre barnen tyckte nästan hälften att en viktig orsak till att ha ”vilan” var högläsningens betydelse för barnens språkutveckling. Det finns en



konflikt mellan synen på ”vilan” som en ren vilostund eller som en stund av språklig träning och utveckling som Lindqvist och Lundqvist (2010) också fann i sin studie som baserades på intervjuer och enkäter till förskollärare vid fyra olika förskolor med barn mellan tre och fem år. På många förskolor verkar ”vilan” för de äldre barnen ha rent pedagogiska syften, vilket kan vara avhängigt den betonade roll som Halldén (2007) menar att lärandet har gentemot omsorgen i läroplanen för förskolan (Skolverket, 2010).

Flera förskollärare lyfter trånga utrymmen, stora grupper och stökiga vilor där barnen måste sitta placerade pojke/flicka eller på stolar runt ett bord för att kunna lyssna på en saga. En berättelse i Åberg och Lenz Taguchi (2005) vittnar om hur den mysiga sagostunden ofta blev allt annat än mysig och att högläsningen ofta avbröts då förskolläraren blev tvungen att om och om igen be några av barnen att vara tysta och sitta still. Flera av förskolorna i min studie säger sig sporadiskt använda sig av massage under ”vilan”, men ingen av dem uppger något regelbundet bruk. Det väcker funderingar på om inte ”vilan” skulle kunna bli mer vilsam för barnen om fler förskolor tillämpade ”beröringsvila” i stället för ”läsvila”. Ellneby (2011) beskriver en studie av Uvnäs Moberg som bedrivits under sex månader och omfattat mer än hundra barn där massage användes som ett dagligt inslag i förskoleverksamheten. Studien visade att barn som fått massage mådde bättre, hade större tillit till vuxna och brydde sig mer om sina kamrater än andra barn. Ellneby lyfter också exemplet Förskolan Bullerbyn där de har ersatt ”läsvilan” med den dagliga rutinen ”beröringsvila” där barnen turas om att ha ansvar för iordningställandet av vilorummet och att massera varandra. Det, för barnen, viktiga språkliga momentet med högläsning, anser jag, kan tillgodoses under andra tider av dagen eller genom att personalen använder sig av massagesagor (Wikander, 2008).

Enligt Markström (2007) är ”vilan” ett moment under förskoledagen som är kopplat till kroppslighet och omsorg. Frågan är i vilken omfattning detta gäller för de äldre barnen. Ellneby (1999) menar att det lilla barnets stora behov av närhet, trygghet och kroppskontakt även finns kvar när barnet blir äldre. Vidare pekar Ellneby på hur beröringsgraden av barnet avtar med stigande ålder. Jag såg också i min studie hur de äldre barnen mer sällan togs i knä och hur de inte heller omfattades av samma omsorg under vilosituationen.

De yngsta barnen erbjuds oftast att sova under ”vilan”. Lugn musik används i kombination med såväl ”sovvila” som vaken ”vila”. Precis som Markström (2007) pekar på så väcks många barn då föräldrar eller personal tycker att de har sovit färdigt, men de kan också väckas

av rent rutinmässiga skäl som att det är dags att äta mellanmål. Med anledning av det som docent, barnneurolog och överläkare Marianne Ors (2011) säger om de risker för barnens hälsa som väckning i fel fas av sömncykel innebär tycker jag att det är oroväckande att så många barn godtyckligt väcks efter varierande långa sömnperioder. Jag har genom informella samtal under min studie samt i mitt eget arbetsliv erfarit att det kan bli ganska många väckningar med olika tidsrestriktioner för varje barn. Sovtider har nedtecknats med minutnoggrannhet och barnen har väckts efter äggklockor ställda på tiominutersintervall. Det kan vara ganska svårt för varje enskild förskollärare att göra en överenskommelse med varje enskild förälder om vilken sovtid som är lämpligast för barnet med avseende på barnets, föräldrarnas och verksamhetens behov. Ors framhåller att studier om barns sömn är mycket begränsade och i många fall enbart baseras på observationer och föräldrapporter. Det finns också kulturella skillnader och trender vad det gäller synen på vad som är rätt och fel vad gäller barns sömn. Det gör att det kan uppstå trender i till exempel föräldra- eller personalgrupper som inte tar hänsyn till barnens faktiska behov. Därför tror jag att det är av vikt att en förskolechef för personalen och föräldrarna ger tydliga riktlinjer så att barns sömn inte blir sönderhackad av de störningar som många olika väckningar kan ge.

Markström (2007) menar att det på förskolorna tas hänsyn till individuella skillnader hos barnen, men att det inte är ofta som något barn sover på andra tider än de som anges på schemat. Min studie visar att de flesta förskolor kunde erbjuda enskilda barn att sova andra tider på dagen, men detta skedde oftast bara en kort period direkt efter invänjningen. Enligt egna erfarenheter, men det går också att ana utifrån denna studies resultat, ser jag att det förefaller som att många barn slutar med sovvila, oavsett individuella behov, när de börjar på äldrebarnsavdelning. Ors (2011) menar att i stort sett alla barn upp till tre år behöver 1,5-3 timmars sömn mitt på dagen för att utvecklas optimalt. Det finns därmed all anledning att se över vid vilken ålder barnen byter avdelning och hur övergången med avsikt på ”vilan” hanteras på förskolan.

Även om min studie visar att det på i stort sett alla förskolor finns en särskild plats avsedd för ”vilan”, så är det inte alltid den mest gynnsamma platsen för ändamålet och ofta används den också för annan verksamhet under andra tider på dagen. Den studie som Lindqvist och Lundqvist (2010) utförde visade att viloplatsen ofta valdes för att det var en plats där alla barnen fick plats. Att många förskolor är byggda för betydligt mindre barngrupper anges som orsak till att lokalerna kan upplevas som trånga och detta påverkar också personalens

möjligheter att arbeta på ett ändamålsenligt sätt kring ”vilan” (Lindqvist och Lundqvist, 2010). Till exempel berättar förskollärare i min studie om hur barnen placeras varannan pojke, varannan flicka eller hur de sitter placerade runt ett bord och ritar eller ”pärlar” för att det ska vara lugnt under högläsningstunden.

Enligt Brembeck et al. (2004) förväntas ”det kompetenta barnet” själv kunna agera, kommunicera och veta vad som är bäst för sig själv. Nordin Hultman (2008) pekar dock på hur förskolans reglerande dagsordning innebär en osynlig styrning och krav på anpassning från barnens sida. Hon hävdar att den svenska förskolan förväntar sig att alla barn ska vara lika, vilket begränsar barnen och ökar risken för exkludering. Synen på barnet som kompetent att själv ta vara på sina behov och intressen medför enligt Kampmann (2004) att det är barnets eget fel att det blir exkluderat och marginaliserat i den enhetliga och likriktade miljön som förskolan erbjuder. Med detta i vårt goda minne blir det viktigt hur synen på ”det kompetenta barnet” tolkas av de vuxna ute i förskolan. I vilken mån bedöms barnen själva vara kompetenta att avgöra sina behov och i vilken utsträckning behöver de de vuxnas omsorg för att få sina behov tillgodosedda? På vilket sätt främjar och stöder förskolans dagliga rutiner och miljö barnens möjligheter att skapa meningsfullhet och finns det delar i dagsprogrammet som begränsar och exkluderar några barn? Bör dessa barn då själva vara kompetenta att anpassa sig och bli en del av gemenskapen eller finns det moment i förskoledagen som de vuxna kan förändra för att inkludera alla barn?

För att bryta ned frågeställningen på studiens nivå så handlar det kanske om barn som behöver sova, men av olika skäl inte får och därför blir stökiga och avvikande. Det kan också handla om barn som behöver vila, men inte vill, vilket också kan antas resultera i ett icke önskvärt beteende som medför konflikter och utanförskap för de barn som inte klarar av att hantera trötthet, stress och många relationer samtidigt. Ibland behöver barnet kanske bara tillgång till en privat sfär under en kort tid för att orka med dagen. Med ett synsätt som utgår från individuella brister hos det avvikande barnet, impliceras ett normaliseringsarbete som går ut på att fostra, behandla eller korrigera och kompensera det onormala eller avvikande, menar Tidemann (Markström, 2007). I min studie kopplar jag det till att barn endast sover andra tider under dagen en kort tid efter invänjningen, sedan anpassas de till förskolans rutiner. Det är också någonting som är applicerbart på det faktum att äldre barn som ”gråter/skriker” oftare bemöts med tillrättavisningar än kroppsomsorg och tröst.

Markström (2007) framhåller att förskolan också är en institution som präglas av att små barn ska tas om hand och att barnens kroppsliga och känslomässiga behov ska tillfredsställas. Barnen är, enligt Halldén (2007) beroende av de vuxnas omsorg och stöd beträffande sina egna behov. Dock måste omsorgen om barnen ske på ett sätt som stärker barnens tilltro till sin egen kompetens och inte utvecklas till en inlärd hjälplöshet (Løkken et al., 2005). Det handlar, enligt Løkken et al., om att skärpa sitt intresse, sin vilja och insikt att se och förstå små barns perspektiv och deras kroppsliga sätt att vara. Det blir viktigt att de vuxna kan utläsa när ett barn är i behov av vila, omsorg, närhet eller kroppskontakt och hur bristen på att få dessa behov tillfredsställda tar sig uttryck hos varje enskilt barn. Förskolans sammantagna, och de vuxnas enskilda egna kompetens, utgör alltså betydelsefulla faktorer med avseende på barns möjlighet till vila.

Ellneby (2011), Halldén (2007) och Wikander (2011) visar också hur vuxnas omsorg och kroppskontakt med barnen kan motverka negativ stress och hjälpa barnen till lugn samtidigt som barnen blir respekterade och sedda av de vuxna. Frågan är om detta är metoder som förskollärare ska ta till sig som någonting som *kan* göras eller någonting som *bör* göras för att tillgodose de krav som finns i läroplanen för förskolan (Skolverket, 2010) om att erbjuda varje barn omsorg, vila och aktiviteter i en väl avvägd dagsrytm med hänsyn tagen till varje barns förutsättningar och behov.

#### 4.2.1.2 Många barn – Långa dagar – trånga lokaler

Kihlbom (2009) framhäver två strukturella, reglerbara faktorer för kvalitet i förskolan; barngruppernas storlek och personaltätheten. Sedan 1990-talet har barngrupperna blivit större och personaltätheten lägre (Skolverket, 2012). Min studie visar att förskollärarna, framför allt på äldrebarnsavdelningarna, upplevde att barngrupperna var stora och inomhusutrymmena trånga. De tyckte dock att de kunde skapa lugnare miljöer för barnen genom att antingen dela barngruppen eller samarbeta med andra avdelningar. Dock var detta någonting som de ibland endast hade möjlighet att göra två förmiddagar i veckan. I studien framkom det att tidsbrist, personalens schema och raster, stora barngrupper och trånga lokaler var begränsande faktorer för att skapa lugn och avskildhet för barnen under förskoledagen.

Enligt Skolverket (2005) kan kvaliteten på förskolan upprätthållas genom att lokaler som är sämre anpassade för verksamheten kompenseras med färre barn i grupperna, och jag kunde

också se att det var något färre barn i äldre barnsgrupperna på de hemlika förskolorna. Trots det upplevdes lokalerna trånga, så frågan är om gruppstorlekarna var anpassade efter lokalerna eller om de var för stora såväl i de hemlika miljöerna som på de institutionella förskolorna.

Markström (2007) pekar på att det finns en rumslig och en tidlig trängsel på förskolan bland annat till följd av att lokalerna är dåligt anpassade. Jag såg också i min studie att förskollärare som upplevde att lokalerna var trånga såg färre möjligheter att erbjuda avskildhet och vila för barnen. De insatser som kunde göras för att främja barnens tillgång till avskildhet; att kunna möblera om ofta, skapa platser att sitta och läsa på, göra rum i rummet eller att ha material tillgängligt för barnen hela tiden, var sådana som förskollärare i upplevt trånga lokaler i långt mindre utsträckning såg sig ha möjlighet att genomföra. Skolverket (2005) beskriver miljön som en aktiv part i det pedagogiska arbetet som ska möjliggöra varierande verksamheter. Ellneby (2011) hävdar att det dock finns många förskolor som är inrymda i mer eller mindre ändamålsenliga baracker/lägenheter, vilket påverkar barns och vuxnas känsla för platsen. Hon menar att vuxna som har förmånen att arbeta i genomtänkta lokaler som inspirerar barnen också känner ett flow när de kommer till sin arbetsplats. Denna känsla förs sedan över till barnen. Även Orlick och Solin (1998) lyfter fram att stressen hos barn minskar då de upplever den fysiska miljön som positiv och lustfylld.

Förskollärarnas medvetenhet om att de egna känslorna och sättet att vara har inverkan på barngruppen framkommer också i min studie. Såväl positiva som negativa känslor smittar av sig i kollektivet. Orlick och Solin (1998) pekar på att en ambitiös vuxen som värnar om barnen kan känna sig otillräcklig, vilket ofta leder till stress hos den vuxne som sedan överförs till barngruppen. Rosell och Johansson (2008) finner också i sitt examensarbete att de vuxnas stress ofta påverkar barngruppen negativt. Som exempel tar de upp en situation då det börjar regna, de vuxna blir stressade och skyndar på barnen där fler av barnen till följd av detta börjar gråta. Det är först när den vuxne känner sig nöjd och tillfredställd i sitt arbete, som den kan sprida ett lugn i barngruppen, menar Orlick och Solin.

I förlängningen medför detta, i min tolkning, att om lokalerna upplevs som trånga så inskränker det förskollärarnas förmåga att planera och skapa optimal användning av desamma. Währborg (2002) bekräftar att lokalerna har betydelse för hur barnen påverkas av stress och menar att orsaken till upplevelsen av trånga lokaler kan vara att många barn och

aktiviteter samtidigt samlas på en liten yta. Vidare resonerar Währborg att lokalerna inte alltid utnyttjas på bästa sätt och att det till viss del handlar om hur verksamheten planeras, vilket också är den slutsats jag drar från min studie. Faktum är dock, enligt Währborg, att när många barn vistas på en liten yta, blir det dålig luft och hög ljudvolym och det är i sig en orsak till negativ stress.

Flera förskolor har dock tillgång till bra gårdar och/eller närhet till skogen. Det är utifrån min studie svårt att säga i vilken utsträckning barnen har tillgång till dessa miljöer. Skogen är en tillgång som kan kräva möjlighet att dela barngruppen eller samarbete med andra avdelningar. Hur stor del av dagen barnen har möjlighet att välja att vistas ute på gården framgår inte heller av min studie. Enligt Nordin-Hultman (2008) så är gränsen mellan inomhus och utomhus starkt markerad på svenska förskolor och barnen kan inte på eget initiativ gå ut eller in. Detta gör att det ändå kan bli förhållandevis långvariga vistelser i lokaler som inte erbjuder den möjlighet till avskildhet och vila som de vuxna bedömer behövs.

Förutom barngruppernas storlek och personaltätheten lyfter Kihlbom (2009) barnets vistelsetid i förskolan som en faktor som påverkar kvaliteten i förskolan för det enskilda barnet. Ors (2011) menar också att barnets vistelsetid har betydelse för hur länge barnet behöver sova under dagen. Barn som vistas långa dagar på förskolan kommer också i kontakt med flera olika vuxna som turas om att börja arbeta tidigt alternativt sluta sent. Något som Ellneby (1999) menar är en faktor som orsakar stress hos barnen. Barnets vistelsetid skulle på det viset kanske också säga någonting om i vilken mån barnet behöver hjälp med att varva ned och få tillgång till en privat sfär i barngruppen under dagen.

## 4.2.2 Vilka strategier använder sig barnen av för att koppla av i förskolan?

### 4.2.2.1 En önskan om känslomässig tillgänglighet och närhet

Både på avdelningar för de yngre barnen och på avdelningar med äldre barn visade min studie att den vanligaste strategin bland barnen att söka lugn och vila var att uppehålla sig i närheten av någon vuxen. Bland de yngre barnen var önskan om kroppskontakt och närhet tydligare då de ofta klängde och klättrade på de vuxna medan de äldre barnen nöjde sig med att placera sig i närheten med någon lugn aktivitet. Ett annat, mer utåtagerande sätt, att få närhet och skydd hos de vuxna, var att gråta/skrika eller gnälla, en strategi som var både mer använd och mer lyckosam bland de yngre barnen.

Løkken et al. (2005) menar att små barn hela tiden eftersträvar att upprätthålla närhet till sina omsorgspersoner och om närheten störs blir de oroliga och ledsna. Detta grundar hon på Bowlbys anknytningsteori från 1994 och det var också han som grundade begreppet känslomässig tillgänglighet.

Flera förskollärare i min studie visar att de är medvetna om att deras närvaro skapar lugn och att de borde vara mer närvarande med barnen, dela upp sig mer och inte tappa fokus på grund av yttre störningar. En orsak till att förskollärarna har svårt att vara riktigt närvarande med en grupp barn skulle, enligt mig, kunna vara de stora barngrupperna, som gör att de samtidigt känner att de måste ha överblick över hela barngruppen. Detta skulle till viss del kunna lösas genom att arbetslaget kommer överens om att någon har "överblicksansvaret" medan de andra har möjlighet att fokusera på lek eller andra aktiviteter tillsammans med en grupp barn. Att små barn känner trygghet, menar Løkken et al. (2005), handlar om förutsägbarhet och att barnen upplever stabilitet i frågan om kontakt. Även Kihlbom et al. (2009) lyfter de vuxnas kompetens, stabilitet och ork att ta emot barnen. En vuxen som försvinner, för att till exempel svara i telefonen, rubbar barnets känslomässiga förankring och gör det svårt för barnet att fokusera på att leka. Barnet blir i stället oroligt och försöker hålla kontroll på var den vuxna befinner sig. Den som är satt att vara med barnen bör till exempel inte svara i telefonen eller gå för att hämta frukt. Kompetensen om detta måste finnas i arbetslaget. Løkken et al. framhåller att det är de vuxnas ansvar att skapa en miljö som gör att barnet kan uppleva "vetskap" om att världen består av människor och händelser som det kan lita på.

Jag uppfattar också förskollärarnas strävan att vara "mer närvarande" med barnen också är en önskan att närma sig barnens livsvärld, en omsorg som enligt Johansson och Pramling (2001) är nödvändig för att pedagogiska möten ska kunna uppstå. Samtidigt ser jag i observationerna en önskan från barnen att komma närmare de vuxna, som i relativt liten utsträckning bemöts. Detta får mig att undra vad som hindrar förskollärarna från att närma sig barnen på det sätt de säger sig vilja. Är det rädslan att "gå för långt" och göra "det kompetenta barnet" hjälplöst? Eller är det en rädsla att vara överambitiös på det vis som Orlick och Solin (1998) beskriver leder till en känsla av otillräcklighet och negativ stress? Eller är det en kompetensbrist i förmågan att tolka barnens signaler för att kunna tillmötesgå deras behov? Kan dessa rädslor och eventuella brister leda till att den vuxne väljer att bortse från barnens livsvärld så att det lärande mötet mellan vuxen och barn uteblir? Det skulle kunna vara ett exempel på tillfällena

där bristen på omsorg också omintetgör lärandemomentet, ett bevis för att integrationen mellan lärande och omsorg bildar en helhet.

Att gråta eller skrika ledde, i min studie, nästan alltid till att någon vuxen tröstade och tog det lilla barnet i knät medan de äldre barnen bemöttes med tillrättavisningar och medling. Det var på yngrebarnsavdelningen en effektiv strategi om det var vila och närhet i skydd av en vuxen barnet eftersträvade. Om de vuxnas olika bemötanden av samma strategi beror på rädsla för att göra de äldre barnen hjälplösa, trots att de enligt Ellneby (1999) har ett lika stort behov av närhet och kroppskontakt som de yngre barnen, eller om det är betoningen på lärande i läroplanen är svårt att utläsa ur mitt arbete. En förskollärare förklarar för mig varför hon inte arbetar med de yngre barnen; ”*jag tycker de är jättemysiga de där små sakerna, men de är lite för krävande. Omvårdnadskrävande är de.*”

Gråt och skrik kan, enligt Løkken et al. (2005), vara ett symptom orsakat av att barnen inte känner att den vuxna är känslomässigt tillgänglig, inte går att få ögonkontakt med eller att barnets position är hotad av andra barn eller vuxna. Gråten och skriken kan då betraktas som så kallade anknytningsbeteenden. Anknytningsbeteenden kan också utlösas om barnen är trötta, sjuka eller skrämde. Min uppfattning är därmed att de vuxnas uppgift inte bara är att ta upp och trösta barnen utan även att förebygga situationerna genom att se till att barnen är trygga och utvilade och känner att de har kontroll över vad som ska hända under dagen. Det är en del av den omsorg som måste gå hand i hand med de pedagogiska inslagen i förskoledagen för att som läroplanen (Skolverket, 2010) beskriver skapa en väl avvägd dagsrytm och balans mellan aktivitet och vila anpassad efter barnens enskilda behov.

#### 4.2.2.2 Att vara för sig själv bland andra

En av de strategier som barnen på äldrebarnsavdelningar, främst på institutionella förskolor, använde sig av för att komma undan barngruppen var att avvika till ett annat/eget rum, i vissa fall fanns också möjlighet att stänga dörren om sig. Det var dock vanligare att barnen sökte sig till platser där de vuxna befann sig än att de sökte sig till stängda rum när de verkade vilja vila/vara ifred. I de stängda rummen förekom främst dans, brottnings- eller annan högljudd lek vad jag observerade och det kan därför ifrågasättas vilka det egentligen var som ville ha dörren stängd.



Nordin-Hultman (2008) hävdar att grundmönstret i svenska förskolor är att det finns ett antal rum med begränsade aktivitetsområden. Rummen är, enligt Nordin-Hultman, svårtillgängliga och svåröverblickbara och uttrycker starka inrutnings- och avgränsningsprinciper. Vad jag sett i mitt arbete är att de förskolor som är inrymda i gamla villor och inte alls är byggda som förskolor ofta har utrymmen fördelade på två plan, vilket gör att barnen till exempel måste befinna sig på det plan där det finns någon vuxen att tillgå. Det knappa och oflexibla utrymmet gjorde att det var svårt att ha tillgängligt material framställt så att barnen själva kunde använda sig av det när de ville. Samtidigt var det svårt att ha rum för speciella aktiviteter som snickeri eller vattenlek. Nordin-Hultman misstänker att materialet i förskolorna placeras på höjden med avsikt att skapa social åtskillnad, men jag tror att det på de hemlika förskolorna helt enkelt inte finns plats att ha materialet tillgängligt hela tiden.

På de institutionella förskolorna däremot, där avdelningarna dels hade tillgång till fler rum, var rummen också mer flexibla och användbara för olika aktiviteter samtidigt som det fanns möjlighet att ha rum för såväl snickeri som vattenlek. Det var också fullt möjligt att ha material framställt i barnens höjd så att de själva kunde sätta sig vid ett bord och pyssla närhelst de ville och på de förskolor jag besökte i min studie kunde jag också ofta se att personalen aktivt valt att ha det så.

En annan vanlig strategi som användes av de äldre barnen på institutionella förskolor var just att sätta sig vid ett bord som fanns centralt placerat på avdelningen, i närheten av de vuxna och med tillgängligt material framdukat. Halldén (2007) menar att ett sånt här bord kan erbjuda möjligheter för barnen att såväl hantera ensamhet som att dra sig undan. Det kan med andra ord vara både ett sätt att slippa vara ensam som ett sätt att vara tillsammans utan att interaktion med andra blir nödvändig. Halldén benämner ett sånt här bord som en "fristad" för barnen där de har möjlighet att "göra ingenting" (Bilaga 5, bild 10).

På yngrebarnsavdelningarna var strategierna att leka för sig själv eller att lägga sig på en kudde eller madrass relativt lyckosamma och barnen stördes sällan av andra barn eller vuxna (Bilaga 5, bild 2 - 3). Det vanligaste bemötandet de yngre barnen fick var att de togs upp i famnen eller knät medan de äldre barnen oftast bemöttes av att de vuxna erbjöd dem någon typ av aktivitet. Detta stämmer väl överens med den uppfattning som Halldén (2007) uttrycker när hon menar att sysslolöshet bland barnen ofta uppfattas som någonting negativt av flera skäl. Ett barn som är sysslöst kan väcka rädsla för att det ska bli kaotiskt på

avdelningen, oro för att barnet inte lär sig och utvecklas, men det kan också, enligt Halldén, utgöra ett hot mot ideologin om inkludering. ”Alla ska vara med” (Halldén, 2007, s. 165) Att strategierna fungerar bättre på yngrebarnsavdelningar skulle enligt mig kunna bero på att de vuxna inte förväntar sig, och därmed inte ställer samma krav på, interaktion mellan de yngre barnen, att detta är någonting som utvecklas med åldern.

I de hemlika förskolemiljöerna såg jag hur barnen försökte sätta sig på golvet med egen lek, men hur detta stördes av andra barn i samtliga fall det skedde. Det var också vanligt att barnen försökte skapa egna frizoner genom att dröja sig kvar; sitta kvar efter mellanmål, dröja sig kvar i hallen vid utgång, ligga kvar i soffan efter läsvidan till exempel. Det var en strategi som bemöttes av såväl andra barn som av vuxna, vilka troligtvis båda stördes av fördröjningen i det snäva tidsschemat som detta innebar. Nordin-Hultman (2008) pekar på att förskoledagen är starkt tidsmässigt inrutad med många övergångar. I min studie nämndes tidsbrist som en faktor som begränsade möjligheten att erbjuda barnen avskildhet under förskoledagen. Enligt Nordin-Hultman så bygger förskoledagen på att ”alla” ska göra samma sak samtidigt och mellan detta blir det övergångar, som till exempel i hallen. Hallen var en plats där barn ofta dröjde sig kvar, vilket i flera fall resulterade i konflikter mellan barnen och tillsägningar och hänvisande till regler av de vuxna. Hallen var också en plats som av många i min studie upplevdes som särskilt stressig. Det visade sig att flera förskolor tillämpade flexibilitet vid in- och utgång, men att ambitioner att låta några barn vara inne när de andra gick ut på något ställe inte fungerat på grund av att det inte fanns tillräckligt med personal medan de på ett annat ställe ibland lät några av de äldre barnen vara inne själva.

Enligt Nordin-Hultman (2008) finns det starka avgränsningar mellan inomhus och utomhus på de svenska förskolorna och barnen kan inte själva välja när de vill gå ut. När det gäller utomhusvistelse så visar min studie såväl som litteraturen på många fördelar. Naturen sägs i sig ha en rogivande effekt på människan (Änggård, 2009), men det finns också större möjligheter att finna avskildhet dels på grund av större ytor, men också med hjälp av buskar och stora träd och stenar som barnen kan gå undan bakom. Utomhusmiljön är också sällan utsatt för samma höga ljudnivåer och buller som förskolornas inomhusmiljö (Änggård). Detta skulle bara det kunna fungera som avstressande för barnen (Währborg, 2002) men för otrygga barn kan utomhus utan väggar och tak bli en stressfaktor i sig (Kihlbom et al., 2009). Änggård menar dock att starka rutiner kan ersätta väggar och tak som inramning och trygghet. Vidare hävdar Änggård att de sinnliga upplevelser barnen kan få utomhus kan knytas till

konstruktionen att ”bara vara” och ”göra ingenting”. I min studie framgick inte hur stor del av förskolevistelsen barnen tillbringade utomhus eller om de hade möjlighet att välja själva om de ville vara ute eller inne. Ericsson et al. (2009) menar dock att förskolor med stora, lummiga gårdar vistas mer utomhus än de med trånga gårdar utan buskage. Utomhus kan dock inte ses som synonymt med skogen och flera förskollärare i min studie uppgav just att de ansåg förskolegårdarna vara bristfälliga och inspirationslösa.

Det kan tyckas märkligt att förskolegårdar som tidigare varit villaträdgårdar uppskattades mer än gårdar som var byggda för att tillfredsställa barns behov av lek och utmaningar. Min bedömning är att detta inte enbart handlar om hur förskolegårdarna planeras med lekredskap och liknande utan även hur gårdarna förläggs, vilken avstyckning av mark som erbjuds från till exempel kommuner som planerar för verksamheten. Ofta, enligt min uppfattning, så förläggs förskolor till plana, lågt liggande, kanske till och med, sankta områden. Syftet verkar vara att ge bra överblick över hela förskolegården, vilket också stämmer med vad Skolverket (2005) anger i *Allmänna råd och kommentarer för kvalitet i förskolan*. Barnen ska kunna koppla av i avskildhet samtidigt som de vuxna har tillsynsansvar. I vissa fall skulle det troligtvis vara möjligt att med små justeringar i stället lägga gården över en liten kulle eller skogsområde så att detta inrymts på tomten. Det skulle förvisso innebära att de vuxna skulle få röra på sig lite mer för att ha tillsyn över alla barn.

Ericsson et al. (2009) lyfter fram ett mångårigt forskningsprojekt på Alnarp som pekat ut åtta karaktärer som motsvarar människans grundläggande behov i utemiljön och som också har använts för att utveckla kvaliteter vid iordningsställande av förskolegårdar. Några av dessa karaktärer är; rofylldhet, vildhet och rymd. Flera av karaktärerna är direkt viktiga för att förebygga stress och är också avhängiga av att bullernivån inte är hög.

#### 4.2.2.3 Vad är kompetens och vems kompetens är viktigast för barnens behov?

Samtidigt som förskolan som institution bidrar till att tala om vad som är ett normalt handlingsmönster och på så sätt också begränsar alternativa handlanden i olika situationer så menar Markström (2005) att barn också är sociala aktörer som bidrar till sina egna livsvillkor. Halldén (2007) hävdar att barnen hela tiden förhandlar om den sociala ordningen och överskrider regler för att skaffa sig kontroll och frizoner i förskolan. Halldén verkar inte anse

att de institutionella begränsningarna är lika effektiva som Nordin-Hultman (2008) framhäver. Hon ställer sig frågan om institutionen har kontroll över barnens liv eller om den helt enkelt utgör en del av barnens vardagsliv som de har att förhålla sig till. Att förskolan är en del av barnens vardag stämmer för de flesta barn mellan ett och fem år i Sverige i dag och naturligtvis måste de förhålla sig till detta, var och en på sitt sätt.

Förskolan utgör en stark norm och för att bli respekterad som individ krävs ibland en hel del mer kompetens än vad många kanske räknar in i det kompetenta barnet. Är kompetens att kunna klä på sig själv, hantera kniv och gaffel och intressera sig för siffror och bokstäver? Enligt Månsson (2000) likställs det kompetenta barnet ibland med det vetgiriga och nyfikna barnet. Brembeck et al. (2004) utvidgar begreppet till att beskriva ett barn som tar ansvar för sitt eget lärande, som är kritiskt, medvetet och deltar i demokratiska processer. Därmed är det berättigat att ställa frågan om barnet också betraktas som kompetent om det inser och finner strategier för att tillgodose sina egna kroppsliga behov. Låt säga att barnet är trött vid en annan tidpunkt än vilan, att barnet vill vara i fred eller själv vill bestämma när det är mottagligt för interaktion med andra barn, uppfattar de vuxna då detta som kompetent eller ses barnet som avvikande, trotsigt och gränstestande? Månsson (2000) hävdar att det är beroende på vilket barn det handlar om, om det är en pojke eller en flicka till exempel. Det skulle också kunna vara avhängigt vilken status i barnet har i barngruppen. Detta påverkar förmodligen inte bara hur de vuxna bemöter barnet utan även hur barnets olika strategier tas emot av de andra barnen. Enligt Kampmann (2004) så ligger barnens egna initiativ utanför kompetensbegreppet om de går emot den gängse ordningen och rutinerna på förskolan. Kampmann hävdar att de kompetenta barnen förväntas kunna knäcka koden och agera på ett specifikt sätt utan att någon vuxen talar om för dem hur de ska agera.

Jag har i denna studie använt mig av litteratur som beskrivit hur synen på barnet förändrats från att barnet sågs som känslomässigt behovande till dagens syn på barnet som kompetent och nyfiskt. En fråga som detta väcker är hur personalen ute på förskolorna tolkar begreppet "Det kompetenta barnet". En annan fråga är om alla barn betraktas som kompetenta. Enligt Gitz-Johansen (2004) innebär den starka normen i den skandinaviska skolan/förskolan att det också finns icke-kompetenta barn som inte förstår signalerna och därför agerar "fel". Hur klarar dessa barn av att tillgodogöra sig målen i läroplanen och på vilket sätt kan förskolepersonalen hjälpa dem? Detta är ett led i samhällets ökade individualisering och utpekande av individen som avvikande istället för att studera hur miljön kan stödja kollektivet

och främja utvecklingen hos alla barn (Nordin-Hultman, 2008; Hultqvist, 1990; Rasmusson i bilaga 8, SOU 2003:127 m fl.).

### 4.3 Fortsättningen – förslag på fortsatt forskning och praktisk tillämpning

I detta stycke kommer jag att behandla frågor som har dykt upp under vägen och som jag finner lämpliga att titta vidare på. Jag kommer också att ge förslag på praktisk tillämpning av de resultat min studie givit och förhålla mig till det kunskapsbidrag jag anser att studien ger.

#### 4.3.1 Att titta närmare på

Det skulle vara intressant att veta vilken innebörd de vuxna på våra förskolor lägger i begreppet "Det kompetenta barnet". Det skulle också vara spännande att veta vilken innebörd begreppet har för dem som styr verksamheten genom till exempel resursfördelning. Hur påverkar makthavarnas syn på barnens kompetens tankegångarna kring barngruppernas storlek, inomhus-/utomhusmiljöer, de vuxnas kompetens och kraven på vad som förväntas ske i förskolan? Hur ser de vuxna i förskolan på balansen mellan lärande och omsorg i läroplanen och i verkligheten? Halldén (2007) menar att den starka betoning på lärande som finns i dagens förskolediskurs osynliggör barnens behov av omsorg. Även Johansson och Pramling-Samuelsson (2001) hävdar att ett fruktbart möte mellan omsorg och lärande enbart kan ske om de vuxna analyserar omsorgsbegreppet och omsorgens plats i pedagogiken. En förskollärare i min studie uttrycker: "*Sen allt annat som man också ska hinna med, det är ju liksom inte bara vila utan det är ju allt annat också.*"

I vilken utsträckning tycker barnen själva att de har möjlighet att gå undan och få lugn och ro och i vilken utsträckning finner barnen att de vuxna i förskolan går dem till mötes i deras önskan om närhet och kroppskontakt? Skulle det vara möjligt att genom barnintervjuer ta reda på hur barnen ser på platser för lugn och avskildhet eller hur de ser på den stund under förskoledagen som är avsedd för vila?

Det finns mer eller mindre främjande miljöer för avkoppling och vila på alla förskolor, men i vilken grad har barnen tillgång till de främjande miljöerna, handlar det om ett par gånger i veckan, en stund varje dag eller oftare? Vad det beträffar hur lyckosamma barnens strategier att gå undan är vore det intressant att titta på hur olika barns strategier lyckas. Har det betydelse om det är en pojke eller flicka, vilken status barnet har i barngruppen eller finns det andra faktorer som påverkar hur barnets strategi bemöts?

### 4.3.2 Praktiska tillämpningar av resultaten

Olika förskolor arbetar på olika sätt och har också olika förutsättningar för hur de ska kunna erbjuda barnen avskildhet och vila. Det finns dock några slutsatser som jag dragit ur min studie som jag tror skulle fungera att genomföra på flertalet förskolor. Om vi börjar med de yngre barnen som sover efter lunch så är det möjligt att, som också skedde på en av de förskolor där jag observerade, minska ned antalet väckningar av barn till en gång samt låta de barn som ska väckas enligt föräldrarnas önskemål sova tillsammans på en plats. Personalen går in och väcker barnen vid ett och samma tillfälle och de barn som får sova så länge de vill sover på ett annat ställe och blir således inte störda eller väckta av misstag.

Ett annat förslag som handlar om ”vilan” är att sluta med det som på förskolorna kallas ”läsvila” och oftast genomförs med de äldre barnen. Min uppfattning är att det sällan fungerar bra på grund av stora barngrupper eller att alla barn inte är intresserade av en saga just då eller kanske inte heller av just den sagan. I stället vore det intressant att införa en beröringsvila (Ellneby, 2011) där barnen fick lära sig att massera varandra. Barnen får, förutom att ligga ned och ta det lugnt en stund, också sina behov av kroppskontakt och mjuk beröring tillgodosedda. Jag såg i min studie att graden av beröring, på samma sätt som Ellneby (1999) beskriver, avtar med barnens ålder och hur äldre barn inte bemöttes med kroppskontakt på samma vis som de yngre barnen. Ett alternativ är att använda sig av massagesagor, vilket kan ske genom berättande, men också genom att en vuxen läser högt medan de andra hjälper till att massera barnen (Wikander, 2011).

Barnens behov av att lyssna till högläsning skulle kunna ske under andra tider på dagen, till exempel på förmiddagarna då det oftast finns gott om personal och barngruppen kan delas i flera mindre grupper. Läsningen kan då planeras och böckerna anpassas till den nivå som är lämplig för den lilla gruppen. Den vuxne får då möjlighet att genomföra en interaktiv, språkfrämjande lässtund som inte nödvändigtvis måste innehålla ett vilomoment. Högläsning skulle också kunna ske i samlingsen, eventuellt kan samlingsen också ske i mindre grupper, och innehållet i boken kan sedan bli föremål för vidare aktiviteter under förmiddagen.

Flera förskollärare är medvetna om att deras närvaro skapar lugn och jag tror att det skulle gå att arbeta mer aktivt med detta. Det skulle kunna innebära att någon vuxen blir mer stationär

på ett ställe på avdelningen där det finns utrymme för barnen att göra olika saker i närheten. Den vuxne behöver givetvis inte vara stationär under hela dagen, men kanske under just den tid som avsatts för lugnare aktiviteter.

#### 4.3.3 Blev vi klokare?

Det största kunskapsbidraget min studie givit, enligt min mening, är att det finns mycket som vi bör studera närmare. Många av de vuxna i förskolan som jag träffade när jag var ute och samlade in data erkände att de inte tidigare varit uppmärksamma på behovet av just avskildhet och vila, men flera av dem var glada att jag kommit dit och pratat om det så att de fått upp ögonen för det. Förhoppningsvis kan mitt arbete bidra till att förskollärare i större utsträckning i framtiden också har med barnens behov av avskildhet och vila i sin planering av såväl aktiviteter som rutiner och möblering. I vilka miljöer ser de vuxna att barnen har möjlighet till avskildhet? Hur ofta har barnen tillgång till de miljöerna? Finns det möjlighet att planera så att barnen kan ta del av de miljöerna oftare eller mer oreglerat? Kanske är det så att barnen är kompetenta nog att veta när de behöver vila, men som situationen ser ut i förskolan idag med stora barngrupper, otillräckliga inomhusmiljöer och en barnsyn där tonvikten ligger på aktivitet, så behöver de nog stöd och vägledning av kompetenta vuxna.

## REFERENSER

- Bergnehr, D. (2009). Natur, utomhusmiljö och den goda barndomen i tidningen Förskolan. I Gunilla Halldén (red.), *Naturen som symbol för den goda barndomen*. Stockholm. Carlssons förlag AB.
- Brembeck, H., Johansson, B. och Kampmann, J. (red), (2004). *Beyond the competent child – exploring contemporary childhoods in the Nordic welfare societies*. Roskilde. Roskilde University Press.
- Dahmström, K. (2005). *Från datainsamling till rapport – att göra en statistisk undersökning*. Lund. Studentlitteratur.
- Ellneby, Y. (1999). *Om barn och stress – och vad vi kan göra åt det*. Stockholm. Natur och kultur.
- Ellneby, Y. (2011). *Må bra i förskolan*. Malmö. Sveriges utbildningsradio AB.
- Ericsson, I., Grahn, P. och Skärbäck, E. (2009). *Närmiljöns betydelse och hur den kan påverkas*. EDUCARE. Number: 1, pp 81 - 101.

- Gitz-Johansen, T. (2004). The incompetent child: representations of ethnic minority children. I Helene Brembeck, Barbro Johansson och Jan Kampann (red.), *Beyond the competent child – exploring contemporary childhoods in the Nordic welfare societies*. Roskilde. Roskilde University Press.
- Goffman, E. (1973). *Totala institutioner*. Stockholm. Norstedts akademiska förlag.
- Halldén, G. (red), (2007). *Den moderna barndomen – och barns vardagsliv*. Stockholm. Carlssons förlag AB.
- Halldén, G. (red), (2009). *Naturen som en symbol för den goda barndomen*. Stockholm. Carlssons förlag AB.
- Johansson, B. och Svedner, P-O. (2006). *Examensarbete i lärarutbildningen – fjärde upplagan*. Uppsala. Kunskapsföretaget.
- Johansson, E. och Pramling-Samuelsson, I. (2001). *Omsorg – en central aspekt av förskolepedagogiken. Exemplet måltiden*. Institutionen för pedagogik och didaktik. Göteborgs universitet.
- Kampmann, J. (2004). Societalization of childhood: New opportunities? New demands? I Helene Brembeck, Barbro Johansson och Jan Kampann (red.), *Beyond the competent child – exploring contemporary childhoods in the Nordic welfare societies*. Roskilde. Roskilde University Press.
- Kaplan, R. och Kaplan, S. (1989). *The Experience of Nature: A Psychological Perspective*. Cambridge University Press.
- Kihlbom, M., Lidholt, B. och Niss, G. (2009). *Förskola för de allra minsta – på gott och ont*. Stockholm. Carlssons förlag AB.
- Klingberg, T. (2011). *Hjärnans hårda skola*. Hämtat från <http://ki.se/ki/jsp/polopoly.jsp?d=40132&a=127816&l=sy>. Publicerat 10 oktober 2011. Hämtat 28 maj 2012. Källhänvisning till ”Den lärande hjärnan”, Klingberg (2011). © Karolinska Institutet 171 77 Stockholm
- Lindqvist, T. och Lundqvist, A. (2010). *Vilan – en del i förskolemiljöns vardag. En enkät och platsobservationsundersökning*. Examensarbete på lärarutbildningen. Högskolan i Gävle.
- Løkken, G. & Haugen, S. & Røthle, M. (2005) *Småbarnspedagogik – fenomenologiska och estetiska förhållningssätt*. Stockholm. Liber AB.



- Markström, A-M. (2007). *Att förstå förskolan – vardagslivets institutionella ansikten*. Lund. Studentlitteratur.
- Martinsson, E. och Rosén, L. (2010). "Alltså, nu ska vi äta snart, har du många frågor kvar?" – en studie om förskollärares upplevelse av stress i förskolan. Examensarbete vid lärarutbildningen. Malmö högskola.
- Merleau-Ponty, M. (1997). *Kroppens fenomenologi*. Göteborg. Bokförlaget Daidalos AB.
- Månsson, A. (2000). *Möten som formar – Interaktionsmönster på förskola mellan pedagoger och de yngsta barnen i ett genusperspektiv*. Malmö.
- Noddings, N. (1993). Caring. A feminist perspective. I K.A. Strike och P.L. Ternasky (red): *Ethics for professionals in education perspectives for preparation and practice*. New York: Teachers College Press.
- Nordin-Hultman, E. (2008). *Pedagogiska miljöer och barns subjektskapande*. Stockholm. Liber AB.
- Orlick, T. och Solin, E. (1998). *Visst kan du – livsfärdighetsträning i förskola och skola*. Borgå. VSOY.
- Ors, M. (2011). *Neurofysiologiska aspekter på små barns sömn*. Hämtat från <http://www.rikshandboken-bhv.se/Texter>. Publicerat 4 oktober 2011. Hämtat 28 maj 2012. Rikshandboken, Inera AB.
- Qvortrup, J., Bardy, M., Sgritta, G. och Wintersberger, H. (red) (1994). *Childhood matters – social theory, practice and politics*. Vienna. European centre for social welfare policy and research.
- Repstad, P., Fløistad, G., Kjeldstadli, K. och O'gorman, D. (2007). *Närhet och distans – kvalitativa metoder i samhällsvetenskap*. Lund. Studentlitteratur AB.
- Rosell, F. och Johansson, L. (2008). *Barn och stress i förskolan – 11 pedagogers upplevelser av barn och stress, samt hur de anser att stress kan förebyggas i förskolan*. Examensarbete. Högskolan i Borås. Institutionen för pedagogik.
- Skolverket (2005). *Allmänna råd och kommentarer – kvalitet i förskolan*. Stockholm. Fritzes.
- Skolverket (2011). *Läroplan för förskolan 1998/2011*. Stockholm. Fritzes.
- Skolverket (1996). *Pedagogiskt program för förskolan – allmänna råd från Socialstyrelsen (1987:3)*. Stockholm. Fritzes.

Skolverket (2011). Hämtat från <http://www.skolverket.se/statistik-och-analys/2.1862/2.4317/2.4318>. Publicerat 12 mars 2012. Hämtat 28 maj 2012.

Socialdepartementet (2003). Slutbetänkande från Barnsäkerhetsdelegationen. *Från barnolycksfall till barns rätt till säkerhet och utveckling*. Bilaga 8, Rasmusson, B. Ett nytt paradig i synen på barn och barndom – innebörd, genomslag och konsekvenser i samhällsplaneringen. SOU 2003:127

Trost, J. (2001). *Enkätboken – andra upplagan*. Lund. Studentlitteratur

Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer – fjärde upplagan*. Lund. Studentlitteratur.

Utbildningsdepartementet (2010). *Uppdrag till statens skolverk om implementering av skolreformer*. U2008/6144/S

Wikander, S. (2008). *Massagesagor – beröring som ökar ditt barns lugn, empati, kreativitet och självkänsla*. ICA bokförlag.

Wikander, S. (2011). *Nya massagesagor*. ICA bokförlag och Forma books AB.

Währborg, P. (2002). *Stress och den nya ohälsan*. Smedjebacken: Fälth och Hässler.

Åberg, A. och Lenz Taguchi, H., (2005). *Lyssnandets pedagogik – etik och demokrati i pedagogiskt arbete*. Stockholm. Liber AB.

Änggård, E. (2009). Naturen som klassrum, hem och sagovärld. I Gunilla Halldén (red.), *Naturen som symbol för den goda barndomen*. Stockholm. Carlssons förlag AB.

## BILAGOR

Bilaga 1: Enkät angående barns vila

Bilaga 2: Observationsprotokoll, barns strategier

Bilaga 3: Intervjufrågor till förskollärare

Bilaga 4: Schema över resultatindelningen

Bilaga 5: Bilder