

FÅR JAG SITTA I DITT KNÄ?

– EN UNDERSÖKNING AV DEN FYSISKA KONTAKT SOM SKER MELLAN PEDAGOGER OCH BARN I FÖRSKOLAN

Kandidat
Examensarbetet i lärarprogrammet

Lena Sandahl
Linda Strömbäck

2013

INSTITUTIONEN FÖR PEDAGOGIK, HÖGSKOLAN I BORÅS



HÖGSKOLAN I BORÅS
INSTITUTIONEN FÖR PEDAGOGIK

Arbetets art: Lärarprogrammet, inriktning mot förskola och förskoleklass 210 högskolepoäng. Examensarbete ”Att utforska pedagogisk verksamhet II”, 15 högskolepoäng i utbildningsvetenskap.

Utgivningsår: 2014

Svensk titel: Får jag sitta i ditt knä? – En undersökning av den fysiska kontakt som sker mellan pedagoger och barn i förskolan.

Engelsk titel: Can I sit on your lap? - A survey of the physical contact occurring between pedagogues and children in preschool.

Nyckelord: trygghet, anknytning, fysisk kontakt, relationer, förhållningssätt, samspel

Författare: Lena Sandahl och Linda Strömbäck

Handledare: Kristina Bartley

Examinator: Marie Bendroth Karlsson

Sammanfattning

Bakgrund

I bakgrunden lyfter vi fram och beskriver tidigare forskning kring anknytningsteori, tidiga relationer, självutveckling och tillitshormonet oxytocins betydelse för trygghet och lärande.

Syfte

Syftet med denna uppsats är att undersöka vilken typ av fysisk kontakt som ges till barn i åldrarna ett till fem år av pedagoger vid olika rutinsituationer i förskolan.

Frågeställningar

- Vilken typ av fysisk kontakt kan vi se?
- Vid vilka situationer uppstår fysisk kontakt mellan pedagog och barn?
- Finns det skillnader på den fysiska kontakten utifrån barnens åldrar och i så fall vilka?

Metod

Vi har gjort en kvalitativ undersökning där vi har använt oss av observation med löpande protokoll som metod för att studera pedagogers fysiska samspel med barn i olika åldrar i förskolan.

Resultat

Vårt resultat presenterar 22 utdrag från totalt 90 observationer från förskolans olika rutinsituationer. Genom dessa har vi kunnat få fram olika typer av fysisk kontakt som förekommer vid förskolornas olika rutinsituationer samt hur de skiljer sig åt mellan de olika åldersgrupperna. Vi ser att det inte är mängden fysisk kontakt som skiljer sig åt utan typen av fysisk kontakt. Den är mer omsorgsriktad och stöttande hos de yngre barnen och mer tillrättavisande och ledande hos de äldre. Vi ser också olikheter i pedagogernas förhållningssätt beroende på vilken åldersgrupp de arbetar med.

Innehåll

1. Inledning.....	5
2. Syfte	5
3. Bakgrund	6
3.1 Definition av begrepp.....	6
3.2 Förändrade roller och uppdrag	6
3.2.1 Vad säger läroplanen och FN´s Barnkonvention?.....	7
3.3 Vikten av att kunna knyta en god och trygg relation	8
3.4 Trygghet - en förutsättning för barns utforskande.....	9
3.5 Tillitshormonets inverkan på tryggheten.....	10
3.6 Sammanfattning av tidigare forskning	10
4. Teoretiska utgångspunkter	12
4.1 John Bowlby.....	12
4.2 Anknytningsteori, anknytningsbeteende och anknytningssystem.....	12
4.3 Mary Salter Ainsworth och anknytningens faser	13
4.4 Sterns teori om barns självutveckling	13
5. Metod	14
5.1 Vetenskapsteoretisk utgångspunkt	14
5.2 Kvalitativ undersökning	14
5.3 Observation som kvalitativ metod.....	14
5.4 Urval och genomförande	15
5.4.1 Fältarbete	16
5.5 Forskningsetik	16
5.5.1 Informationskravet	17
5.5.2 Samtyckeskravet.....	17
5.5.3 Konfidentialitetskravet	17
5.5.4 Nyttjandekravet	17
5.6 Bearbetning och analys av resultat	17
5.7 Validitet och reliabilitet/ tillförlitlighet och äkthet.....	18
6. Resultat.....	19
6.1 En hjälpande hand	19
6.2 Så ja, det är ingen fara	20
6.3 En hand på armen eller en blick betyder lugn, följ med mig	21
6.4 Kom till mig, jag vill vara nära	23
7. Diskussion	25
7.1 Resultatdiskussion.....	25
7.1.1 Pedagogernas ansvar för anknytning och god relation.....	25

7.1.2 Pedagogerna och gruppen är min trygga bas.....	26
7.1.3 Fysisk kontakt - lika mycket men på olika sätt	27
7.2 Metoddiskussion.....	27
7.3 Didaktiska konsekvenser.....	28
7.4 Förslag till fortsatt forskning.....	29
Tack!.....	30
Referenser.....	31
Bilaga 1	34

1. Inledning

Den svenska förskolan räknas idag tillsammans med hemmet som det första ledet i det livslånga lärandet för ett litet barn. De allra flesta barn börjar i förskolan när de är omkring ett år, barnet lämnar hemmet för att börja utforska sin omvärld och knyta nya viktiga relationer till sig. Det ska skapas en tillitsfull, empatisk och samtidigt professionell relation.

Enligt läroplanen för förskolan (LpFö98/10, s.8) är det vårt uppdrag som blivande förskollärare att ta hänsyn till och tillfredsställa varje barns behov. I en barngrupp kan det finnas runt 20 individer med olika behov att tillgodose varje dag, både fysiska och psykiska.

Under de senaste decennierna har det forskats mycket om hur viktig fysisk kontakt är för människan. Allt sedan Bowlby (2010, s.15) började med att analysera och bearbeta den tidigare psykoanalytiska teorin för sjuttio år sedan har dagens forskare kommit fram till att förmågan att ta till sig näring, tillväxten, trygghet och lärande påverkas starkt av utebliven fysisk kontakt. Även Uvnäs Moberg (2009, s.30) har genom sin forskning hittat kopplingar mellan tillitshormonet Oxytocin och barns olika anknytningsmönster som hon i sin tur återkopplar till Bowlby's anknytningsteori.

Som pedagog i förskolan bör man vara medveten om den fysiska kontaktens betydelse för barns utveckling för att göra detta till ett naturligt inslag i verksamheten. Daniel Sterns brobyggande teorier om barns självutveckling handlar om sociala relationer, identitetsutveckling och trygghet i förskoleåldern. Här blandas teorier med både biologiska och psykologiska perspektiv (Brodin Hylander 1997, s.20).

Vi har idag erfarenheter av barngrupper med olika åldrar, både ifrån småbarnsavdelningar där barnen är mellan ett och tre år gamla och storabarnsavdelningar där barnen ofta är mellan tre och fem år gamla. Genom dessa erfarenheter har vi fått en uppfattning om att den mesta fysiska kontakten mellan barn och pedagoger sker på småbarnsavdelningarna. Med vårt examensarbete vill vi undersöka om det stämmer genom att observera pedagoger på dessa olika avdelningar, samt bidra till förståelse för hur viktig trygghet är för barns utveckling och lärande.

2. Syfte

Syftet med denna uppsats är att undersöka vilken typ av fysisk kontakt som ges till barn i åldrarna ett till fem år av pedagoger vid olika rutinsituationer i förskolan.

Frågeställningar:

- Vilken typ av fysisk kontakt kan vi se?
- Vid vilka situationer uppstår fysisk kontakt mellan pedagog och barn?
- Finns det skillnader på den fysiska kontakten utifrån barnens åldrar och i så fall vilka?

3. Bakgrund

Under denna rubrik avser vi att lägga fram tidigare och aktuell forskning inom de områden som rör vår undersökning. Några av dessa forskningsresultat motstrider varandra då vi hittat forskning som visar att barns erfarenheter av anknytning från hemmet inte alltid påverkar deras chanser att knyta an med andra personer som till exempel pedagoger. Avsnittet kommer också att belysa pedagogers olika kompetenser och barnsyn och vilken inverkan dessa har för barns trygghet, anknytning, utveckling och lärande. Här beskrivs även sambanden mellan fysisk kontakt och trygghet samt hur dessa faktorer påverkar kunskapsutvecklingen hos barn.

3.1 Definition av begrepp

I detta avsnitt presenterar vi några begrepp som vi anser är relevanta utifrån vårt ämnesområde.

Fysisk kontakt

Den typ av fysisk kontakt vi beskriver i bakgrunden är främst av ett trygghetsskapande, omvårdande slag. En fysisk kontakt som enligt Uvnäs Moberg (2009, s.39) ges med intentionen att skapa en relation, lugna eller trösta någon.

Inre arbetsmodell/inre landskap

Med inre arbetsmodell menas en förståelse om sig själv, om sina närmaste och det viktiga sociala samspelet. En modell som Bowlby beskriver som elastisk och förändringsbar (Broberg, Risholm Mothander, Granqvist & Ivarsson 2008, s.23). Stern (2011, s.116) väljer att använda begreppet inre landskap när han menar barnets minnen och föreställningar som ingen annan kan se.

Anknytningsbeteende/anknytningssystem

Med anknytningsbeteende menas alla typer av handlande som leder till eller behåller närheten till den person som individen anser ge mest trygghet. Det träder i kraft när en människa är rädd, otrygg, trött eller sjuk och behöver lugn och tröst. Hur människan samordnar dessa olika beteenden kallas för anknytningssystem (Broberg, Risholm Mothander, Granqvist & Ivarsson 2006).

Trygg bas

Med en trygg bas menas en anknytningsperson som barnet kan hämta kraft ifrån i svåra stunder och om denna person inte finns tillgänglig blir barnet oroligt, otryggt och tappar förmågan att fungera socialt (Broberg et al. 2006, s.28).

3.2 Förändrade roller och uppdrag

Pedagogers förhållningssätt är något som ofta är i fokus för diskussion både i och utanför den egna arenan. Vad man som pedagog har för barnsyn och inställning till sitt uppdrag tillsammans med andra yttre faktorer som till exempel gruppstorlek och personalomsättning påverkar barnets förutsättningar att växa och lära i förskolan (Johansson 2011). Pedagogens egna inre mognad har också betydelse. Då både synen på barns medfödda kompetenser och pedagogens roll har förändrats och utvecklats med tiden, blir pedagogens personliga kvaliteter allt viktigare för att utföra sitt uppdrag på ett bra sätt. Förskolans huvudsakliga uppgift idag är inte att lära ut kunskaper till barn som ses som tomma ark, utan pedagogerna forskar tillsammans med de kompetenta barnen där relationskapande är något som sker ifrån första dagen och går som en röd tråd genom hela skoltiden (Normell 2004, s.18-20).

Åberg och Lenz Taguchi (2009, s.60) menar att den roll man tar som pedagog tillsammans med den barnsyn man har bildar en kunskapssyn som blir personlig för varje pedagog. Det är värdefullt att reflektera över sin egen syn på barns lärande när man vill utforma sin yrkesroll. Det finns flera teorier om barns lärande men en grundläggande faktor för att lärande ska ske är att barnet känner sig tryggt (Bowlby 2010, s.147). Synen på barns lärande kan variera stort bara på en enskild avdelning på en förskola.

Vi har alla olika personligheter, olika kulturella bakgrunder och olika erfarenheter av livet. Detta medför också att vi har olika syn på barn och deras kompetenser. Åberg & Lenz Taguchi (2007, s.59-60) menar att alla har en barnsyn oavsett om vi är medveten om den eller inte. Pedagogers barnsyn kommer att ha betydelse för deras förhållningssätt till barnen samt vilken pedagogisk verksamhet som erbjuds. Johansson (2011, ss.60-66) förklarar begreppet barnsyn med hur vuxna tolkar, samspelar och förhåller sig till barnet som individ. Pedagogers förhållningssätt till barn är medvetet eller omedvetet beroende av deras grundläggande människosyn. En barnsyn där barnet ses som en medmänniska utgår ifrån ett förhållningssätt där pedagogen har intentionen att låta barnet ha inflytande och kontroll över sin egen situation. Pedagogerna anser att barnet har förmågan att klara saker på egen hand eller med lite stöd från en vuxen. Johansson menar att pedagogen efterfrågar, respekterar och bekräftar barnets önskan, men kanske inte alltid följer den. I detta förhållningssätt anpassas också verksamheten för att ta hänsyn till barnens intressen, erfarenheter och behov. Detta är inte ett självklart förhållningssätt för alla pedagoger.

Johansson (2011, s.68-71) visar också att det förekommer raka motsatser till detta förhållningssätt. Ett förhållningssätt som utgår ifrån att pedagogen anser sig veta vad som är bäst för barnets utveckling och lärande. Pedagogen anser att barnet behöver uppleva eller lära sig saker för att det måste enligt pedagogens tycke och tvingar barnet trots att det själv visar ett ointresse. Pedagogen agerar då utifrån tron att barnet själv inte är kapabelt att ha inflytande över sin tillvaro. Barnen ges valmöjlighet men bara inom ramen för det pedagogen har bestämt. I detta förhållningssätt finns en outtalad förväntan att barn ska följa och acceptera regler och aktiviteter som de vuxna har bestämt. Johansson ställer sig frågan vad denna typ av barnsyn gör med barnens egen uppfattning om sig själv som person(s.78). Åberg & Lenz Taguchi (2007, s.58) kallar denna typ av pedagog för "förmedlingspedagog".

3.2.1 Vad säger läroplanen och FN's Barnkonvention?

Läroplanen för förskolan (LpFö 98/10, s.4-5) lyfter fram att pedagogernas förhållningssätt påverkar barnen i deras lärande och i sin förståelse. En viktig del av förskolans uppdrag är att omsorgsfullt värna om varje barns välbefinnande vilket i allra högsta grad innefattar barnets känsla av trygghet. Då verksamheten i förskolan enligt skollagen ska vara likvärdig innebär inte detta att den ska se exakt likadan ut överallt. Det ingår i uppdraget att se till varje barns individuella förutsättningar och behov vilket gör att pedagoger behöver anpassa verksamheten efter just dessa. Läroplanen är också tydlig med att omsorg och lärande går hand i hand genom hela verksamheten, ständigt samverkande mellan pedagoger, barn och vårdnadshavare. En viktig aspekt är att trygga föräldrar bidrar i hög utsträckning till trygga barn (Broberg, Hagström & Broberg 2012, s.159). Läroplanen (98/10, s.6) är tydlig med sitt uppdrag att barnen i förskolan ska ha tillgång till en trygg miljö som inbjuder till lek och rörelse. Miljön ska uppmuntra barnens vilja att utforska. Detta är även något som FN's konvention om barns rättigheter styrker i artiklarna 2,3,6 och 12 (UNICEF 2009). Dessa artiklar syns tydligt i läroplanens värdegrund och uppdrag och är tänkta att användas vid utformandet av verksamheten. Även skollagen styrker vikten av att sätta barnets behov i centrum:

Skollagen kap 8 2§ ”Förskolan ska stimulera barns utveckling och lärande samt erbjuda barnen en trygg omsorg. Verksamheten ska utgå från en helhetssyn på barnet och barnets behov och utformas så att omsorg, utveckling och lärande bildar en helhet” (Utbildningsdepartementet 2010, s.30)

3.3 Vikten av att kunna knyta en god och trygg relation

Det är inte bara pedagogernas roll som förändrats. I den västerländska kultur som råder här och nu är familjens betydelse inte lika stor som den varit tidigare. Många lever i olika familjeförhållanden än den kärnfamilj som var normativ förr. Barn idag har både biologiska- och bonusföräldrar, pedagoger eller andra närstående personer i sin omgivning. Genom kontinuerlig nära samvaro med dessa personer under en längre tid utvecklar barnen trygghetssystem oavsett släktskap eller inte (Uvnäs Moberg 2004, s.165).

Forskning på barns tidiga erfarenheter av sociala relationer och hur väl deras vårdnadshavare har förberett dem inför starten på förskolan påverkar kvaliteten på deras relationsskapande under förskoletiden. Lyckas barnet dessutom att etablera trygga relationer tenderar detta att påverka stora delar av skolgången positivt. Det har också visat sig hur pedagogers personliga inställning till relationsskapande tillsammans med förskolebarnets förmåga att knyta an påverkar barnets sociala kompetensutveckling. Likväl som att pedagogens inställning och personliga förhållningssätt är en viktig faktor för relationen är även barnets personliga egenskaper något som underlättar eller försvårar en god relation mellan pedagog och barn. Ett socialt kompetent barn knyter lättare goda relationer till sig än ett barn med beteendeproblem (Howes, Philipsen & Peisner-Feinberg 2000, s.116-117, 127). På liknande sätt beskriver Broberg, Hagström och Broberg (2012, s.102,120, 154) att en trygg anknytning i hemmet påverkar barnets beteende i förskolan. Eftersom barnet i förskolan upplever likheter med hemmet agerar det utifrån ett förutbestämt mönster hemifrån. Ett barn med trygg anknytning hemma kommer att agera tillitsfullt mot pedagogerna i förskolan eftersom de förväntar sig att bli tröstade när de är ledsna och detta underlättar i samspelet med barnet. Det är inte ovanligt att ett tryggt anknutet barn protesterar kraftigt vid inskolningen på förskolan just på grund av detta. Det finns naturligtvis fler faktorer som påverkar barns anknytnings- och utforskandesystem. Kön, ekonomisk och kulturell bakgrund, ålder och temperament är exempel på sådana faktorer.

Quan-McGimpsey, Kuczynski och Brophy (2011, s.243) har efter att intervjuat verksamma pedagoger kommit fram till att förhållandet mellan pedagog och barn är långt mer komplext än vad tidigare forskning visat. De delade in relationerna i tre huvudsakliga områden: personlig, professionell och anknytande. Här lyfter pedagogerna fram den personliga domänen som den klart största och viktigaste när det kommer till skapandet av verkligt nära relationer med barn. Det är inte ovanligt att pedagoger uttrycker ett ömsesidigt beroende mellan dem och barnen, att det finns tillfällen då de känner sig så nära varandra att en blick eller gest är allt som behövs för att kunna kommunicera (s.237). Det näst största området för relationsskapande är det som pedagogerna benämnde som anknytning eller tillit. Detta beskrivs framför allt när barnen tar initiativ till närhet. De menar vidare att när tilliten finns mellan pedagog och barn kan utveckling ske, om barnet ser pedagogen som en vad Salter Ainsworth (1989, s.710)kallar en ”trygg bas” vågar det utforska sin omgivning. Den professionella aspekten av nära relationer mellan pedagoger och barn är den som pedagogerna prioriterar lägst. Den träder in då pedagogerna behöver visa sin auktoritet, när de håller i planerade aktiviteter eller när de sätter gränser (Quan-McGimpsey, Kuczynski & Brophy 2011, s.238). Det är vanligt förekommande i förskolan att en pedagog har ”ansvarsbarn”, ofta är det de barn som pedagogen har inskolat. Det innebär att pedagogen har det yttersta ansvaret

för kontakten med barnet och föräldrarna. Öhman (2003, s.63) lyfter vikten av att låta barnet i viss mån ”välja” den pedagog som ska vara ansvarig då det är vanligt att barn tyr sig till en speciell pedagog.

Broberg, Hagström och Broberg (2012, s.151-152) menar att när de minsta barnen börjar förskolan sker en stor förändring i deras liv. Det första de möter är en ny miljö att vänja sig vid. De ska också bekanta sig med åtminstone en pedagog så pass väl att hen ska kunna kompensera de arbetande föräldrarna och sätta anknytningssystemet i viloläge. Inskolningsperioden är inte slut bara för att barnet är hela dagar på förskolan, den fortsätter lång tid efter. Närvaron av en lyhörd pedagog har stor betydelse för hur barnets reaktion blir vid separationen från föräldrarna. En utvecklingsinriktad forskning från 1977 till 2005 från flera länder, visade att antalet barn med trygga relationer till pedagoger har minskat under 1990- och 2000-talen. Den känslomässiga utvecklingen och de minsta barnens behov av omsorg har kommit i skuggan av utbildningsfokus och styrdokument. ”Denna trend ser vi som mycket oroande - i synnerhet som trygga relationer till pedagogerna är en viktig förutsättning för lek och lärande” (Broberg, Hagström & Broberg, 2012, s.152). Även Brodin och Hylander (2002, s.12) menar att det finns risker i att prioritera bort omsorgen i förskolan. De ser en tendens i att dela in barnets personlighet i två delar, en lärande och en kännande trots att både forskning och läroplanen (2010) hävdar att dessa två komponenter är tätt sammankopplade.

I takt med att barnet blir större och mer självständigt, minskar behovet av fysisk kontakt. De situationer där anknytningssystemet kan aktiveras blir därmed också färre. Ju äldre barnen blir desto duktigare blir de också på att hantera dessa känsloladdade situationer med hjälp av sina inre arbetsmodeller. Det kan så klart fortfarande hända att barnet behöver hjälp med att hantera sina känslor av någon klok och trygg vuxen (Broberg, Hagström & Broberg 2012, s.123). Forskning visar att de äldre barnen i förskolan inte har lika stort behov av ett nära samspel med pedagogerna som de yngre (Ahnert, Pinquart & Lamb 2006, s.665). Troligtvis är det så att de upplever att samspelet med barn i samma ålder är mer intressant och givande. De har dessutom inte längre så stort behov av att ”tanka” trygghet hos pedagogerna, eftersom de kan klara dagen till dess föräldrarna kommer och hämtar. Det finns situationer där anknytningssystemet aktiveras även för de stora barnen. Ibland kan konflikter uppstå i interaktionen med kompisarna och barnet kan då vara i behov av stöd från pedagogerna. Andra situationer där det äldre barnet kan vara i behov av fysisk kontakt är om de är sjuka eller trötta. Om pedagogen och barnet har känt varandra under en längre tid är det lättare för pedagogen att förstå det enskilda barnets behov. (Broberg, Hagström och Broberg 2012, s.124). Även Bowlby (2010, s.147) lyfter den trygga basens stora betydelse för de små barnen, men att ju äldre barnen blir desto längre klarar de att vara ifrån sin trygga bas. Vid cirka tre års ålder börjar det trygga barnet utöka tiden och avståndet succesivt från den trygga basen för att tillslut som tonåring klara flera veckor eller månaders frånvaro.

3.4 Trygghet - en förutsättning för barns utforskande

Ahnert, Pinquart och Lamb (2006) visar med sin forskning på nära relationer mellan pedagoger och barn där de jämför anknytningen mellan barn och föräldrar med anknytningen till pedagoger att olika forskare har kommit fram till att det inte finns ett absolut samband där trygg anknytning i hemmet självklart ger en lika trygg anknytning i förskolan för det enskilda barnet. Denna forskning motsäger Bowlby's teori som Broberg, Hagström och Broberg (2012) belyser tidigare i kapitlet. Anknytningsmönstren, som ser olika ut beroende på det enskilda barnets inre arbetsmodeller eller inre landskap som Stern (2011, s.116) väljer att benämna dem som, kan variera både i hemmet mellan vårdnadshavarna och på förskolan

mellan olika pedagoger. Andra faktorer som Ahnert, Pinguart och Lamb menar påverkar kvaliteten av anknytningen i förskolan är gruppens storlek, vilken socialekonomisk status området har, barnets kön och ålder samt hur tidigt barnet börjat i förskolan. Det något äldre barnet som börjar skapa relationer med kamrater ser dessa som mycket viktiga och söker därför inte lika mycket närhet av pedagogerna. Pedagogernas kompetens att skapa relationer har naturligtvis betydelse men den är inte en garanti för trygg anknytning då de måste dela sin uppmärksamhet mellan många barn. Det är framförallt pedagogernas förmåga att skapa en trygg grupp som påverkar det enskilda barnets känsla av trygghet (s.665-666).

Stern (2003, s.159-160) belyser vikten av samvaron tillsammans med andra individer. Denna känsla av gemenskap och meningsskapande är en av de mest betydelsefulla erfarenheterna en människa kan få. Att få respons av en annan individ, en förälder, pedagog eller en kompis man tycker mycket om i form av ett leende eller en talande blick, gör att den egna identiteten utvecklas positivt. Tillsammans med trygghet och anknytning är detta samspel de viktigaste komponenterna för en god självutveckling och socialisering. Vidare betonar Stern (1997, s.43) att samvaron mellan det lilla barnet och en vuxen handlar mycket om ren fysisk närvaro. Att vara mentalt närvarande är också viktigt men att hålla om, lägga en arm runt eller kramas hjälper barnet att fokusera och känna lugn. Trygghetskänslan gör att barnet är redo för nya intryck och ett lärande kan ske.

3.5 Tillitshormonets inverkan på tryggheten

Professor i fysiologi Kerstin Uvnäs Moberg har tillsammans med internationella kollegor fått banbrytande resultat i sin forskning kring tillitshormonet Oxytocin och dess livsnödvändiga påverkan på människan. Denna forskning visar också att fysisk kontakt är nära sammankopplat med anknytning och trygghet. Oxytocin har förmågan att samverka, koppla ihop effekter med andra signalsystem i kroppen exempelvis de som styr över vårt humör, minne och inlärningsförmågan (Uvnäs Moberg 2009, s.48-55). Vidare belyses vikten av att vi alla behöver närhet och beröring för att må bra, men för små barn är det en överlevnadsfråga. Naturligtvis finns det personer som av olika orsaker undviker fysisk beröring. Det kan bero på att de upplevt obehagliga saker som gör sig påminna genom fysisk beröring, men det kan också vara en medfödd bristande förmåga. Personer som har problem med sociala samspel har också ofta svårt för fysisk beröring (s.141-144). Uvnäs Moberg (2004, s.2638) menar att vid fysisk kontakt frisätts oxytocin i kroppen vilket medför goda förutsättningar för relationsskapande och ett ökat lugn hos individen vilket både Stern(2011, s.65) och Bowlby (2010, s.28) tar upp. De betonar hur den fysiska kontakten främst från modern verkar lugnande på barnet medan senare utveckling av teorin menar att även andra anknytningspersoner har samma effekt (Broberg et al. 2008).

3.6 Sammanfattning av tidigare forskning

Något som återkommande visar sig i nyare forskning på förskolebarns trygghet och relationer till pedagoger är betydelsen av pedagogernas barnsyn och deras förhållningssätt. Det framkommer tydligt både i internationell och svensk forskning att dessa faktorer påverkar barns möjligheter att få en trygg och utvecklande tid dels i förskolan men även under sin fortsatta skolgång. I förskolan läggs grunden till det livslånga lärandet vilket gör att forskningen kring dessa relationer är relevant att lyfta fram.

Det framkommer också främst genom den svenska forskningen att förskolan under en längre tid och i allra högsta grad fortfarande är mitt i en förändringsprocess. Denna förändring betyder att pedagoger som varit verksamma under en lång tid har varit med om en resa från att

varit i princip endast omsorgsinriktade och fostrande av både barn och deras vårdnadshavare, till att idag vara ett led i det svenska utbildningssystemet. De förväntas fungera som medupptäckande pedagogiska ledare där man i stället förväntas ha ett samarbetsförhållande till familjerna. I detta kapitel har vi lyft fram olika exempel på barnsyn som kan finnas bland verksamma pedagoger idag, det är en blandning av en äldre syn på sin yrkesroll och en nyare inställning till barnen som kompetenta och pedagogerna som medforskare.

Att trygghet är en förutsättning för att utforskande över huvudtaget ska kunna ske är något flera forskare och teoretiker är överrens om både inom psykologi, pedagogik och medicin. Att mindre barn finner trygghet genom fysisk beröring men att detta behov avtar med åren är också något som återkommer i forskningen som ligger till grund för denna uppsats. Det är också av största vikt att lyfta sådan forskning som hittar andra och motstridiga perspektiv av anknytningsteorin.

4. Teoretiska utgångspunkter

I kapitlet teoretiska utgångspunkter kommer vi att presentera de teorier som ligger till grund för vår undersökning, anknytningsteorin och teorin om barns självutveckling. I den första delen presenterar vi anknytningsteorins grundare John Bowlby och en utav hans närmaste medarbetare som också utvecklat teorin, Mary Salter Ainsworth som får en egen presentation i del två. I del tre beskrivs Daniel Sterns tvärvetenskapliga teori om det lilla barnets självutveckling.

4.1 John Bowlby

Den brittiske barnpsykiatern och psykoanalytikern John Bowlby (1907-1990) är anknytningsteorins grundare och var en av de ledande inom utvecklingspsykologin. Teorin började ta sin form under slutet av 1940-talet då Bowlby som för tillfället var anställd hos Världshälsoorganisationen fick ett uppdrag av Förenta nationerna att sätta ihop ett forskarlag för att undersöka hemlösa barns behov. Här fick Bowlby tillfälle att fortsätta sin forskning kring spädbarns negativa personlighetsutveckling om de skiljs ifrån vårdnadshavarna under längre tid som han påbörjat innan andra världskriget bröt ut (Bowlby 2010, s.44). Detta arbete resulterade i en rapport vid namn Maternal Care and Mental Health som lades fram 1951 och kan anses som ett startskott för anknytningsteorins forntagande. Redan här kände Bowlby att hans erfarenheter av barn och deras anknytningspersoner inte stämde överrens med dåtidens teorier och därför startades ett långt och gediget arbete med att utforska relationen mellan dessa både inom vår och djurens värld (s.48).

4.2 Anknytningsteori, anknytningsbeteende och anknytningssystem

Tillslut, runt 1969 har Bowlby's forskning gett ett sådant resultat att han känner sig mogen att introducera begreppet anknytningsteori för världen. Han har tillsammans med andra forskare bland andra Mary Salter Ainsworth som presenteras i nästa stycke, redogjort för ett helt nytt paradigm inom utvecklingspsykologin som förklarar denna känslomässigt laddade relation ur ett annat perspektiv än till exempel Freud. Här framkommer också begreppet anknytningsbeteende som en tidigare okänd men kraftig drivkraft hos människan bredvid de tidigare kända motivationskällorna hunger och sexualitet (Bowlby 2010, s.49-50). Anknytningsteorin förklarar den nära relation som växer fram mellan barnet och dess trygghetspersoner och hjälper även barnet att bilda så kallade inre arbetsmodeller (Broberg et al. 2006, s.13).

Med anknytningsbeteende menas alla typer av handlande som leder till eller behåller närheten till den person som individen anser ge mest trygghet. Det går igång när en människa är rädd, otrygg, trött eller sjuk och behöver lugn och tröst. Får individen då bekräftelse av sin anknytningsperson infinner sig en stark känsla av trygghet och välbefinnande och relationen stärks ytterligare (Broberg et al. 2006, s.50). Det är själva samordnandet av de olika beteendemönstren som bildar själva anknytningssystemet. Man kan se anknytningsbeteende hos i princip hos alla människor på olika sätt men det är tydligast under småbarnsåren. Hos vuxna människor träder anknytningsbeteendet in i nödsituationer och det ses rent biologiskt som en försvarsfunktion. Anknytningsteorin går att omsätta i det vardagliga livet i alla våra relationer, så väl föräldrarelationer som parrelationer (Broberg et al. 2006, s.14).

4.3 Mary Salter Ainsworth och anknytningens faser

En av de som utvecklat anknytningsteorin framgångsrikt är den amerikanska utvecklingspsykologen Mary Salter Ainsworth (1913-1999). Hon började intressera sig för psykologi i unga år då hon kände att något fattades i hennes egen uppväxtsituation något som kan beskrivas som brist på känslomässig närhet. Hon är den som skapat begreppet en *trygg bas* som idag är starkt förknippad med anknytningsteorin. Hur barnet väljer att använda sin trygghetsperson under sitt andra levnadsår beror på hur det upplevt omvårdnaden under sitt första år (Broberg et al. 2006, s.51).

Salter Ainsworth har bland annat konstaterat att anknytningen sker i faser och att den ser olika ut på grund av olika erfarenheter av omvårdnad. Hon har även lyft fram hur viktigt det är med en jämnvikt mellan barns anknytningssystem och utforskandesystem, de två påverkar varandra och kan inte vara igång samtidigt (s.51). Salter Ainsworth har tagit fram en känd modell för att studera riktigt små barns reaktioner vid korta separationer och se om de använder sin vårdnadshavare som trygg bas, den så kallade *Strange situation procedure*. Genom denna modell kan man avgöra huruvida barnets anknytning är trygg, otrygg undvikande, otrygg ambivalent/motspänstig eller den senare tillkomna desorganiserad (Broberg et al. 2006, s.189-192).

Som akademiker kompletterade Salter Ainsworth Bowlby på så sätt att hon tillförde sina beprövade erfarenheter från studier i Afrika och USA samt att hon som personlighetspsykolog kunde se och avgöra att barn knyter an på olika sätt till människor i sin omgivning (Broberg et al. 2006, s.33).

4.4 Sterns teori om barns självutveckling

Under årtiondena har anknytningsteorin kritiserats, utvecklats och fyllts ut av olika forskarteam för att idag fungera alldeles utmärkt tillsammans med psykoanalytiska teorier (Broberg et al. 2006, s.35). Den amerikanske psykiatern, psykoanalytikern och spädbarnsforskaren Daniel Stern (1934-2012) har med sin tvärvetenskapliga forskning skapat teorier om det lilla barnets självutveckling. Han menar att både biologi och psykologi spelar stor roll för hur barnet till slut uppfattar sig själv. Arv och miljö tillsammans med kropp och själ skapar personen (Brodin Hylander 1997, s.20).

Stern (2003, s.37) presenterar sex olika faser av barns upplevelse av sig själv som sträcker sig ifrån födelsen till ungefär fyraårs ålder. Dessa faser nämner han som: Känslan av ett uppvaknande själv, känslan av ett kärnsjälv, känslan av ett kärnsjälv tillsammans med annan, känslan av ett intersubjektivt själv, det verbala självet och slutligen det narrativa självet. Stern hävdar att hans teorier och anknytningsteorin har flera gemensamma nämnare bland annat tankegångarna kring människans inre arbetsmodeller (s.78). Extra relevant för vår uppsats blir Sterns teorier då han särskilt lyfter känslan av "själv-tillsammans med andra" som en viktig del i utvecklingen av självet. Brodin Hylander (2002, s.29) förklarar att barnet utvecklar sin självförståelse i samspel med andra människor i en ömsesidig process.

5. Metod

Detta kapitel förklarar och motiverar den metod vi har använt och hur vi har gått tillväga för att analysera fram ett resultat i vår undersökning.

Här kommer urval, provobservation och insamlingen av data att beskrivas tillsammans med en diskussion om undersökningens tillförlitlighet och giltighet. I kapitlet kommer även Vetenskapsrådets (2002) forskningsetiska regler att lyftas i ett eget avsnitt.

5.1 Vetenskapsteoretisk utgångspunkt

Enligt Thurén (2007, s. 17-19) är vetenskapens två huvudområden positivism och hermeneutik. Positivismen bygger på sökandet efter den absoluta sanningen och att vi människor enbart kan hitta sanningen då vi får intryck med våra sinnen och genom att använda vår logik. När vi tar till oss kunskap genom våra sinnen blir kunskapen empirisk vilket betyder att den bygger på erfarenhet. Vår logik utgår ifrån vårt språk och vår kognitiva förmåga. Vidare beskriver (Thurén 2007, s. 94-103) att hermeneutiken är en tolkningsbaserad inriktning av vetenskapsteori. Här har känslor och empati stor betydelse. En hermeneutiker strävar efter att förstå ett fenomen på djupet och inte bara ytligt uppfatta det. Trots att det finns risker i att tolka människors personliga gärningar är detta viktigt för den inkännande hermeneutikern.

Vår undersökning rör sig inom den hermeneutiska vetenskapen då vårt syfte är att beskriva och tolka våra observationer i vår analys.

5.2 Kvalitativ undersökning

I vår undersökning observerar vi pedagoger för att få förståelse för när fysisk kontakt uppstår mellan pedagog och barn. Enligt Björkdahl Ordell (2007, s.196) bygger en kvalitativ datainsamling på att forskaren vill få en förståelse för något. Detta innebär att vår undersökning är av kvalitativ art. Backman (2008, s.54-56) menar att en kvalitativ undersökning handlar om att se människan i sin naturliga kontext. Den kvalitativa forskningsprocessen kännetecknas av den stora flexibiliteten där variationer har stort utrymme. Patel och Davidsson (2011, s.109) belyser vikten av att forskaren noga bör redogöra för processen så att läsaren lätt kan förstå vilka val forskaren gjort i undersökningen.

5.3 Observation som kvalitativ metod

I vår undersökning har vi valt att använda observation med löpande protokoll som metod. Eftersom vi var intresserade av att se om det fanns någon skillnad på hur pedagogerna handlade i olika rutinsituationer ansåg vi att observation var den bästa metoden.

Inom pedagogisk verksamhet är det vanligt att använda observation när man vill få en uppfattning eller kännedom om verksamheten. Observation kan genomföras på olika sätt, med löpande protokoll, strukturerad observation och schematisk observation. Observation handlar om att se på något välbekant på ett nytt sätt. När man sammanför observation med forskning får man inblick i hur barn utvecklar och lär sig. Genom observation blir det tydligt att verksamhet och teori hänger samman (Kihlström 2007, s. 30-31).

När vi skulle välja metod för vår undersökning valde vi mellan observation med löpande protokoll och schematisk observation. Vårt slutliga val blev observation med löpande protokoll då vi ansåg att detta skulle ge oss ett tydligare råmaterial att arbeta med. En schematisk observation hade gett oss ett numeriskt material men väldigt lite förståelse för vad, hur och varför. Eftersom vi i förväg bestämt vilka situationer vi ska observera och kommer att

dokumentera när just detta sker, kan våra observationer till en viss del ses som strukturerad (Kihlström 2007, s.31). Det fanns också en vilja att komplettera observationerna med ytterligare en metod som intervju, en så kallad triangulering, men detta blev vi avrådda att göra på grund av tidsbrist (s.231).

Bjørndal (2005, s.26, s.43) menar att rollen som observatör kan variera beroende på om observatören är delaktig i den situation som utspelar sig eller hur tydlig observatören har varit angående avsikten med observationen. Att ha ett specifikt mål för sin observation och där observatören inte ingår i verksamheten i övrigt utan helt kan koncentrera sig på sina uppgifter ger ofta en hög kvalitet på resultatet. Detta kallas för en observation av första ordningen och utförs av t.ex. en student, elev eller annan utomstående. Graden av delaktighet är mycket låg medan öppenheten är relativt hög. Det är denna typ av observation som kommer att bli aktuell för vår undersökning. Däremot är den vanligaste observationsformen inom pedagogik att man tittar på sin egen verksamhet och observatören har då en hög delaktighet medan öppenheten är låg. Detta kallas då för observationer av andra ordningen vilket innebär att en lärare eller handledare utför observationen samtidigt som hen undervisar eller utför annan pedagogisk aktivitet.

Som observatör är det viktigt att vara medveten om sina förutfattade meningar och värderingar då de kommer att påverka observationerna. Observatören bör ha i åtanke, vad det är som påverkar mitt bedömande? Vad har jag för tankar under observationen?(Kihlström 2007, s.31).

För att få en bra grund i fältanteckningarna bör observatören tänka på att i sin text besvara följande frågor: ”Vad som sker? När det sker?, Var det sker?, Med (av) vem det sker?, Hur det sker?, (Och senare) varför det sker?”(Aspers 2007, s.122).

För att få en hög kvalitet på våra fältanteckningar har vi valt att anteckna under tiden observationerna pågår. För att sedan gå åt sidan och renskriva observationen. Aspers (2007, s.122) menar att kvalitén på fältanteckningarna kan skilja sig åt beroende på om observatören har tillfälle att utförligt skriva ned vad som händer eller om hen väljer att bara observera och sedan gå undan och skriva ned sin observation. Anteckningen bör dock ske samma dag som observationen. Kvalitén på undersökningen kan bli bättre om observatören delar upp observationen i olika delar under dagen.

5.4 Urval och genomförande

Då syftet med undersökningen är att försöka se vilken typ av fysisk kontakt som ges till barnen under olika rutinsituationer i förskolan har vi valt att observera 14 pedagoger som är verksamma på fyra olika förskoleavdelningar förlagda på två stycken lantligt belägna förskolor. På två avdelningar är barnen ett till tre år gamla, på en avdelning är de tre till fem år gamla och på en avdelning är barnen fyra till fem år gamla.

Vi är sedan tidigare bekanta med förskolorna. Detta innebär att vi innan undersökningens början har etablerat kontakter med informanterna, i detta fall pedagogerna för att skapa relationer och i och med detta få en så god tillgång till fältet som möjligt. Dessa så kallade ”portväktare” har en stor del i att så många godkännande från barnens vårdnadshavare skrivits under (Dovemark 2007, s.136). Då undersökningen bygger på observationer av verksamma pedagoger och barnen är en stor del av verksamheten är det viktigt att barnens vårdnadshavare blir ordentligt informerade. Det har de blivit genom ett så kallat missivbrev där vi beskriver vårt undersökningsområde, syftet med det och vilken metod som kommer att användas. Detta missivbrev finns med som bilaga 1.

5.4.1 Fältarbete

Innan observationerna skulle genomföras delades missivbrevet ut på respektive förskolor, på den ena i samband med ett föräldramöte där en av oss informerade om undersökningen genom en powerpointpresentation. När vi sedan kom ut för att samla in datan hade godkännanden ifrån 56 av 72 vårdnadshavare kommit in. Tre hade tackat nej till att delta och 13 svar hade inte lämnats in men det var en bra utgångspunkt.

Minst två pedagoger på varje avdelning hade tackat ja till att delta i undersökningen.

Vi planerade att observera pedagogernas samspel med barnen under följande rutinsituationer: *fri lek, samlingen, tambursituationerna, matsituationerna, vilan och utomhusvistelsen*. Med fri lek avses den tid där ingen planerad aktivitet pågår oftast innan, efter och mellan rutinsituationerna. Därför blir den fria leken i sig en rutinsituation då den uppstår kontinuerligt varje dag. Med samling/Lill-möte avses en planerad aktivitet där en eller flera pedagoger samlas med en grupp barn i syfte att samtala, sjunga eller titta på något gemensamt. I tamburen samlas barn och pedagoger innan och efter utevistelse. Matsituationerna som förekommer i undersökningen kan vara frukost, lunch eller mellanmål. Med vila avses tiden efter lunch och kan innebära läsning, lyssnande på skiva eller för de minsta sova. Vilan kan innebära att barnen ligger på madrasser, att de sitter på golvet eller i en soffa. Detta är alla rutinsituationer som tar upp en stor del av förskolans vardag. Vi ansåg dem relevanta för våra observationer då de ser relativt lika ut på de flesta förskolor.

Eftersom vi skulle observera var för sig ville vi säkerställa att vi observerade på samma sätt och vid liknande tillfällen. Detta gjorde vi genom att provobservera första dagen och sedan grundligt gå igenom våra erfarenheter tillsammans. Detta resulterade i att vi strök utevistelsen som observationstillfälle då pedagogerna rörde sig över ett för stort område och årstiden var dessutom av sådan karaktär att det mörknade tidigt på eftermiddagen.

Målet var att under tre dagar per avdelning hinna observera så många rutinsituationer som möjligt. Varje observatör har alltså observerat i sex dagar sammanlagt. En dag fanns observatörerna med vid öppnandet och en dag vid stängningen för att få med så många moment som möjligt under hela dagen.

Sammanlagt har 90 observationer utförts under 5-35 minuter vardera. Fältanteckningar har förts genom löpande protokoll med hjälp av penna och anteckningsblock. Efter fyra till fem observationer har observatören gått undan för att renskriva observationerna, ofta i samband med att barngruppen vistats utomhus eller sovit.

5.5 Forskningsetik

Vårt samhälle har idag i det närmaste ett krav på sig att bedriva forskning inom olika områden för att hitta nya lösningar och föra utvecklingen framåt (Vetenskapsrådet 2002, s.5). Samtidigt får inte dess medborgare utsättas för faror, kränkningar eller annan skadlig påverkan. Dessa två faktorer bildar det så kallade forskningskravet och individskyddskravet och de utgör tillsammans grunden för all forskningsetik. Forskare måste alltid väga dessa två mot varandra för att få fram för och nackdelar, ingenting är definitivt i dessa krav (Hermerén 2011, s.66).

I en observationsstudie är det många etiska överväganden som måste tas hänsyn till. Viktigast är de fyra huvudbegreppen sekretess, tystnadsplikt, anonymitet och konfidentialitet. Forskaren ska eftersträva att alla som deltar i forskningen måste vara informerade om studien samt gett sitt medgivande, gärna skriftligen. Om barn under 15 år ingår i studien ska båda vårdnadshavarna samt barnet själv lämna sitt medgivande för medverkan. Forskaren bör hålla

sig så opartisk som möjligt, samt undvika att inverka på de personer och händelser som hen observerar. Forskaren ska se till att informanternas identitet inte avslöjas och att ingen kommer till skada av undersökningen. Forskaren måste säkerställa att obehöriga inte kan få tillgång till forskningsmaterialet (Hermerén 2011, ss.42-44). Nedan följer en kort beskrivning hur de olika forskningsetiska kraven följts i denna undersökning:

5.5.1 Informationskravet

Detta har vi uppfyllt genom att skicka ut missivbrevet till pedagoger och de berörda familjerna. Tillsammans med missivbrevet skickades också information ut från Högskolan Borås där det intygas att vi inte kommer att fotografera eller filma några barn (Vetenskapsrådet 2002, s.7).

5.5.2 Samtyckeskravet

Pedagogerna som avsågs observeras har informerats om möjligheten att när som helst avbryta samarbetet lämnat muntligt svar på detta. Då barnen är under 15 år har vi underskrifter ifrån vårdnadshavarna där de godkänner att vi observerar den miljö barnen vistas i. Barnen har fått informationen att eftersom observanten ska bli lärare måste hon titta på och skriva ner hur de arbetar (Vetenskapsrådet 2002, s.9).

5.5.3 Konfidentialitetskravet

Då vi inte funnit några som helst skäl till att beskriva pedagogerna som något annat än just pedagoger finns det ingen möjlighet att identifiera dem då förskolornas namn inte nämns i undersökningen. Barnen nämns bara flicka eller pojke och deras ålder (Vetenskapsrådet 2002, s.12).

5.5.4 Nyttjandekravet

Allt råmaterial, de samlade observationerna förvaras hos observanterna och kommer att förstöras efter godkänd uppsats. Det kommer enbart att användas för resultatet i denna undersökning (Vetenskapsrådet 2002, s.14).

5.6 Bearbetning och analys av resultat

Att analysera kvalitativ data av det slag löpande protokoll utgör innebär flera svårigheter. Det handlar ofta om mycket kringliggande text och för forskaren gäller det att hitta essensen i detta tunga material. Bryman (2011, s.511) menar att analysen startar redan under observationstillfället eller åtminstone vid transkriberingen av fältanteckningarna. Insamlingen av datan och analysen av den är en process som samstämmigt pågår under hela undersökningen.

Det första och kanske viktigaste steget i analysen är att koda den insamlade datan. Här har vi använt oss av så kallad öppen kodning då datan noggrant har gått igenom, jämförts och delats in i de olika rutinkategorier som vi kommit överrens om att använda. Dessa kategorier beskrivs i avsnittet fältarbete. Varje kategori fick en egen färg som vi strök under med. För att få så opartisk analys som möjligt har vi läst och kodat varandras transkriberingar (Bryman 2011, s.523). Under en observationsstudie kan något uppstå som kallas teoretisk mättnad. Detta uppstår när forskaren inte får fram några nya och för undersökningen relevanta observationer. Detta var något vi tydligt märkte den tredje dagen på de avdelningar de observerade. Alla moment var observerade ett par gånger var för sig och situationerna såg väldigt lika ut (Bryman 2011, s.516).

Vi har talats vid via telefon, träffats och diskuterat samt ventilerat observationerna med vår handledare under tiden för datainsamlandet.

5.7 Validitet och reliabilitet/ tillförlitlighet och äkthet

Validitet och reliabilitet är två begrepp en forskare bör ta i beaktande när en undersökning ska genomföras. Validitet betyder att det som är syftet med undersökningen också är det som blivit undersökt, medan reliabilitet betyder att undersökningen är utförd på ett tillförlitligt sätt (Thurén 2007, s.26). Ambitionen är att genom observationer få en så hög validitet och reliabilitet i undersökningen som möjligt.

I kvalitativa undersökningar bedöms kommunikerbarheten vara viktig för att kunna mäta validiteten. Det innebär att de som tar del av undersökningen ska förstå det som redogörs för samt förstå resultatet (Kihlström 2007, s.231). Detta har vi underlättat genom att under hela arbetes gång reflekterat och jämfört våra iakttagelser och jämfört detta med syftet samt att vi har tagit med utdrag ifrån våra observationer i resultatet. Reliabiliteten i vår undersökning har säkerställts genom att vi i förväg bestämt vilka rutinsituationer som ska observeras. Eftersom fysisk kontakt är något konkret är riskerna att misstolka små. Bryman (2011, s.253-255) förklarar dock att detta är två begrepp som kritiserats av kvalitativa forskare idag. I stället för att använda termerna reliabilitet och validitet kan vi här använda oss av begreppen *tillförlitlighet* och *äkthet*. Vidare menar Bryman att tillförlitligheten är ett mätverktyg för undersökningens ”trovärdighet, överförbarhet, pålitlighet och möjligheten att kunna styrkas och konfirmeras”, med andra ord de samma som reliabilitet. Även undersökningens äkthet kan bedömas genom ett antal kriterier som kan förklara huruvida undersökningen ger en rättvis bild av personerna, miljön och situationerna som studerats (s.357).

6. Resultat

I resultatkapitlet presenteras resultatet av observationerna genom utdrag kategoriserade under olika typer av fysisk kontakt, dessa kategorier är: *Hjälpande, Tröstande, Tillrättavisande och Övrig spontan kontakt*. Syftet med utdragen är att belysa likheter och olikheter vid de olika rutinsituationer som observerats.

6.1 En hjälpande hand

Att finnas till hands och stötta och hjälpa barnen med olika mer eller mindre vardagliga saker hör till pedagogernas arbetsuppgifter. Det är särskilt förekommande i tamburen där följande observationer utspelar sig, de första två är ifrån avdelningar med äldre barn.

Klockan är tio på förmiddagen och barngruppen som är uppdelad är på väg ut. Cirka tio barn rör sig runt i tamburen och två pedagoger finns till hands. Det är kallt och regnigt ute så det är mycket kläder som ska på. Alla barn försöker i bästa mån klä sig själva.

Flicka 4:11 får hjälp av en pedagog att få på sig regnbyxor. Pedagogen står bakom flickan och lutar sig fram över henne. Sedan räcker hon flickan jackan och hon tar på den själv. Pedagogen snurrar flickan ett halvt varv och hjälper henne med dragkedjan.

Klockan är tio i tio på förmiddagen och alla barn på avdelningen ska gå ut, dock inte samtidigt, de slussas ut i tamburen där det till en början finns en pedagog och sju barn. Innan utgång ska alla barn gå på toaletten vilket lockar några till att gömma sig i tvättrummet som ligger alldeles intill tamburen. Även denna dag är det kallt och regnigt och barnen börjar plocka fram kläder själva.

Tre pojkar kommer ut i tamburen högljudda och spralliga med en pedagog, hon fångar en, kramar om och viskar att han ska gå och kissa. Hon tar fram kläder till pojke 4:3 och lägger på golvet så att han kan krypa i. Pedagogen erbjuder pojken hjälp när han inte får upp byxorna. En pedagog står vid ytterdörren där det finns en trappa som barnen klättrar upp på för att få hjälp med att få byxorna över stövlarna. Pedagogen rättar till kläderna och håller barnen i handen när de hoppar ner ifrån trappan.

Det verkar som att pedagogerna som här arbetar med de något äldre barnen medvetet vill att barnen försöker klä sig så mycket som möjligt själva men de är samtidigt måna om att de är välklädda när de ska gå ut. Pedagogerna finns alltid till hands för att knäppa jackor eller dra över byxor, alla barn som lämnar avdelningen har i alla fall snabbt kontrollerats.

På småbarnsavdelningar finns det av naturliga skäl mer behov av hjälp vid påklädningen, särskilt vintertid. Det kan göras på olika sätt vilket syns i följande tre observationsutdrag:

Det är förmiddag och nio barn i ett till treårsåldern cirkulerar runt i tamburen, skötrummet och på avdelningen. En pedagog finns i skötrummet och två i tamburen. Inga barn gör några försök till att plocka fram kläder eller klä sig utan går nöjda omkring, en del småbusar lite medan de väntar på sin tur:

Pojke 1:8 sitter i knät på en pedagog och får hjälp med sin overall. Pojke 2:7 sitter i en annan pedagogs knä och får hjälp med sina kläder. De övriga barnen går omkring i tamburen. Barn som är klara går ut på gården och pedagogerna tar sig an nya barn. Flicka 1:8 får hjälp av pedagog, hon sitter i knät och får hjälp med overallen.

Denna situation som är mycket lik den föregående utspelar sig under samma tid på den andra förskolan. Här ska något färre barn gå ut och pedagogerna samtalar när de hjälper varsitt barn:

Två pedagoger sitter i tamburen på varsin låg pall. En pedagog har pojke 2:0 i knät och håller på att ta på ett par regnbyxor. Den andra pedagogen låter pojke 2:0 hålla i sig i henne när han klär sig. Han får hjälp med hängslena, står nu mellan pedagogens ben.

Under denna observation ser förutsättningarna likadana ut som i den föregående med den skillnaden att det är fler barn i tamburen samt att pedagogerna ska planera och måste få ut alla barn till en viss tid.

Pojke 1.11 och flicka 2.4 åker rutschkana i tamburen, observatören sitter alldeles bredvid. En annan pedagog kommer för att hämta pojken men han vill fortsätta åka. Flickan tar pedagogens hand och frågar om hon kan hjälpa henne så det gör hon. De går till den låga bänken och plockar fram kläder. Pedagoger sitter på bänken och hjälper flickan som står på golvet. De går bort till skorna och sedan släpps flickan ut. Pedagoger går och hämtar pojke 1.11 och får lyfta honom till bänken där de sätter sig. Pojken sitter i knät, får hjälp med overallen, planeringen skulle börjat för fem minuter sedan. Pedagoger reflekterar över att de hjälper mer när de har en tid att passa.

Bland de yngre barnen är det tydligt att mer hjälp och stöttning behövs även om också dessa pedagoger har en vilja att låta barnen försöka så mycket som möjligt själva. Här kan faktorer som tidsbrist och årstidens krav på mycket kläder spela en avgörande roll. Det verkar som att pedagogerna har olika strategier för att hjälpa barnen, en del tar gärna upp barnen i knät medan andra låter dem stå på golvet och stötta sig mot pedagoger.

6.2 Så ja, det är ingen fara

Det kan uppstå många situationer under en dag där barnen behöver tröstas av olika anledningar. Kanske längtar man efter en förälder, det kan ha uppstått en konflikt med en kompis eller så har barnet helt enkelt skadat sig.

Det är eftermiddag före mellanmålet klockan är kvart över två, det pågår fri lek på storabarnsavdelningen. Barnen leker i olika grupper utspridda på hela avdelningen och två pedagoger finns i allrummet. Jag är på väg från allrummet till lekhallen via tamburen:

Någon börjar gråta högt och ljudligt i tvättrummet. Jag tittar in och ser flicka 3:4 står på golvet och gråter. Pedagoger kommer skyndande, sätter sig på knä på golvet bredvid flickan och ger henne en kram. Flickan lugnar sig lite. Pedagoger pratar med flickan och frågar vad som hänt. Hon berättar att någon puttat henne så att hon gick in i dörren. Pedagoger stryker henne över huvudet och ger henne en kram till.

Frukosten är precis avslutad och den fria leken har startat. En pedagog torkar borden och en annan förbereder inför stundande pepparkaksbak. Jag sitter mitt i allrummet och flera barn befinner sig i rummet, de sysselsätter sig med pärlor och vävar. Vid den här tiden kommer flera barn och pedagogerna ska ha förmiddagsrast.

Pojke 5:8 blir inburen av sin mamma i allrummet, han klamrar sig fast runt hennes hals. En pedagog kommer fram och pratar med dem och pojken blir nedsläppt på golvet fortfarande kramig. Pedagoger lägger armen om axlarna på pojken och ber honom följa med till vinkfönstret, han följer med om än något långsamt. När de har vinkat går pedagoger in i köket för att förbereda pepparkaksbak och pojken blir ledsen när mamman går. Han står nu mitt i

allrummet och de två pedagogerna samtalar alldeles bredvid om dagens tidigare aktivitet. Pojken gråter. En annan pedagog kommer fram, går ner på huk och lägger armen om pojken och frågar hur det är. Han svarar att han inte vill vara på förskolan, han har ju varit långledig konstaterar pedagogen. De går till soffan och sätter sig pedagogen har sin arm omkring pojken som fortfarande gråter.

Pojken får sedan ett uppdrag av pedagogen som gör att han slutar gråta. Pedagogen har också pojken under uppsikt en tid efter händelsen för att se så han inte blir ledsen igen. Ibland nöjer sig barnen med att endast bli tröstade, att någon finns nära, men ibland krävs det en avledande manöver ifrån pedagogen för att bryta mönstret.

Sex små barn och en pedagog har precis dansat till musik i det lilla familjevrårummet och är uppspelta. Det är fri lek efter frukosten och klockan är nio.

Pojke 2:7 sparkar pojke 3:0. En pedagog ropar NEJ! Pojke 2:7 börjar gråta. Pedagogen hasar sig fram till honom. Hon lägger sin arm om honom och förklarar att man inte får slåss och sparkas för att det gör ont på kompisarna. Hon tar honom i famnen och ger honom en kram.

Det är lunch och det sitter tre barn och en pedagog vid ett lågt bord i allrummet. Barnen är alla under tre år och har precis ätit färdigt och dukat av och det är dags för frukt. Här får även de minsta barnen sitta på stolar utan bygel vid låga bord. Pedagogen delar frukt och lägger framför sig, barnen är ivriga att få:

Pojke 1:11 gungar på stolen och faller till golvet, blir genast upplöskad och satt i knät för tröst. Pedagogen fortsätter att hjälpa de andra barnen och äta en frukt själv med pojken i knät.

Pedagogers förmåga att hantera flera saker samtidigt sätts ofta på prov, även om en situation uppstår påverkas inte den pågående verksamheten i någon större utsträckning. Ibland är det inte det utsatta barnet som behöver tröst. I den första observationen gjorde pedagogen ett val att ta sig an det barn som blev ledset över att ha blivit tillsagt eftersom barnet som blev utsatt inte reagerade nämnvärt.

6.3 En hand på armen eller en blick betyder lugn, följ med mig

Att visa barnen rent fysiskt vad man vill kan vara en strategi pedagoger använder för att slippa upprepa tillsägelser och stigmatisera någon. Det är vanligt att pedagogerna lägger en hand på det barn vars uppmärksamhet man vill ha till exempel i samlingsen.

Det är måndagmorgon och det är en kort samling innan utgång. 17 stora barn sitter samlade i en cirkel tillsammans med en pedagog. Rummet är ganska litet så cirkeln fyller nästan hela golvet. Pedagogen berättar för barnen att en grupp ska stanna inne med henne och de andra ska gå ut:

Flicka 5:7 som sitter till vänster om pedagogen ropar rakt ut i luften. Pedagogen lägger armen om hennes rygg och ber henne vänligt att vara tyst och lyssna på det hon berättar. Pedagogen fortsätter att berätta om förmiddagens aktivitet. Flickan kommer på en annan sak hon vill berätta och ropar igen rakt ut. Pedagogen lägger handen på flickans ben och säger att hon får berätta om det när hon är färdig.

Klockan är åtta på morgonen och på storabarnsavdelningen ska de äta frukost. En pedagog läser i soffan i allrummet för tre barn och en pedagog dukar fram frukosten på buffébordet.

Fyra barn leker i byggrummet. Barnen som hade hunnit starta olika lekar blir avbrutna av pedagogernas direktiv:

Barnen blir ombedda att gå och tvätta händerna och först ska det städas i byggrummet där barnen har flyttat in kuddar ifrån mysrummet. Barnen flyter runt ostrukturerat, pedagogen lägger händerna på flicka 5:11 axlar och följer henne ut till tvättrummet.

En pedagog och tre flickor sitter vid ett bord i allrummet och spelar ett frågespel. Klockan är fem i nio och det är fri lek.

Pedagogen ger flicka 5:7 en klapp på armen i en gest att visa att det är hennes tur. När spelet är slut skriker flicka 5:7 rakt ut. Pedagogen lägger sin arm om henne och drar henne till sig och undrar vad som hände.

Det verkar som att barnen förstår pedagogernas avsikter när de lägger sina händer på dem. Det får ofta den effekt pedagogerna eftersträvat. Det förefaller som att just denna typ av fysisk kontakt förekommer ofta bland de större barnen.

Det är dags för vila för de stora barnen och de får välja om de vill lyssna på saga i soffan eller om de vill ligga på mattan i byggrummet och lyssna eller titta på saga på Smartboarden. Tio barn har valt den senare vilan idag och en pedagog är med. Barnen ligger eller sitter på mattan, de har kuddar och filtar, en del barn har ett gosedjur eller en leksak med sig:

Barnen ligger eller sitter på golvet och pedagogen sitter på en liten stol framför för att visa bilder ur en bok som spelas på CD. Pojke 4:7 viftar med en leksak och slutar inte, pedagogen tar den ifrån honom, då går han direkt fram till en leksakslåda och pedagogen får gå fram igen för att säga till. Endast två flickor vill lyssna på ytterligare en saga men de får sällskap av fem nya flickor som inte hunnit börja med läsvidan ännu. Det finns inget utrymme till fysisk kontakt förutom tillrättavisande, dock visar pedagogen ganska tydligt med ansiktsmimik vad hon tycker.

Det verkar som att pedagogen använder sin blick för att få kontakt och leda barnen till att antingen sluta med det de håller på med eller bekräfta att de gör vad som förväntas av dem. Det är ömsom leenden och ibland en mer allvarlig blick, det verkar också som att barnen läser av detta.

De små barnen har varit ute i en timma, klockan är nu kvart över elva och de samlas på mattan i allrummet innan lunchen. Barnen kommer till mattan allt eftersom de blir färdiga i tamburen. En pedagog sitter på mattan och tar emot barnen, hon har tagit fram en CD-spelare och ska sjunga:

Två pojkar sitter lite för nära varandra och blir osams, pedagogen kryper fram och lägger handen på pojken, säger akta. En annan pedagog kommer och tar den ena pojken i knät, de sjunger en kattsång. Två pojkar börjar klättra och hoppa från en bänk som står vid mattan. Pedagogen lyfter pojken ifrån sitt knä för att gå fram och prata med dem, säger till dem att lyssna med sina öron. På samlingen är det nio barn och två pedagoger. Pojke 2:7 tar en bil ifrån annan pojke 2:7 och han blir väldigt ledsen, gråter. En pedagog kryper fram håller om den gråtande pojken pratar med den andra förhandlar, även den andra pedagogen lägger handen på en pojke och pratar.

Det är sovvila klockan är tolv, två pedagoger och elva barn är i sovrummet som är ett litet rum. Hela golvytan är täckt av madrasser och det står en stor soffa i rummet där jag sitter. En pedagog går runt och stoppar om barnen med filter. På den ena väggen finns två ribbstolar där fyra barn klättrar upp och ner. Två går ner vid tillsägelse och de andra två får pedagogerna lyfta ner. Alla barn får stoppas om minst två gånger:

När alla kommit, har båda pedagogerna varsitt barn i knät plus att de håller på dem som ligger bredvid. Det räcker inte för pojke 2.0 som får komma upp i pedagogens famn också. Hon har en i famnen och en mellan sina ben. Flicka 2.4 och pojke 2.7 i pedagogs knä håller varandra i handen. Alla barn utom två behöver någon typ av fysisk kontakt för att komma till ro, sitta knä, hålla handen eller klappas.

Klockan är fem över tolv och det är liggvila för sex barn och en pedagog. De ligger i familjevrårummet som är ett litet rum och golvet är därför i stort sett täckt med madrasser. Barnen ligger på madrasser och lyssnar på en CD-saga men behöver inte sova:

Pedagogen ligger på en madrass på golvet. Hon har en flicka 3:5 på sin högra sida. Hon stryker flickan över ryggen med handen. De övriga barnen ligger stilla på sina madrasser och lyssnar på CD-skiva.

Det verkar som att vilan är en sådan situation där handpåläggning betyder lugn och stilla. När pedagogerna inte har plats i knät är det tydligt att de använder sina händer, kanske för att ge barnen en känsla av trygghet?

6.4 Kom till mig, jag vill vara nära

Både pedagoger och barn har olika strategier för att dela med sig utav och ge fysisk kontakt. Det som förefaller naturligt för någon kan naturligtvis kännas obekvämt för någon annan och det gäller för pedagogerna att läsa av barnen och närma sig utefter deras behov.

Det är liggvila och klockan är tjugo minuter över tolv. Sju stora barn och en pedagog befinner sig i ett litet rum. Det ligger fyra madrasser mot ena väggen och fyra mot den andra. Mellan madrasserna blir en smal liten gång:

Pedagogen sitter på en madrass i mitten och läser, pojke 5:8 sitter mellan hennes ben. Pojke 3:9 hoppar upp och ner på madrassen bredvid henne. Hon lägger en hand på hans arm. Flicka 3:9 sitter tätt intill pedagogen och lutar sin kind mot pedagogens arm. De andra barnen sitter på sina madrasser och lyssnar på boken. När boken är slut kryper de ner på sina madrasser. Pojke 5:8 får i uppdrag av pedagogen att sätta på CD-spelaren. Han går sedan tillbaka och lägger sig i pedagogens knä. Pedagogerna lägger armen om ryggen på pojke 3:9.

En pedagog och en pojke 5:7 är ensamma på storabarnsavdelningen klockan är strax efter sju på morgonen. De har varit på en annan avdelning från klockan halv sju och där ramlade pojken och slog sig så illa att han varit ledsen. De sätter sig i soffan i allrummet och pedagogerna reser sig för att göra något:

Han ska få höra en saga och pedagogerna ber honom välja en bok. Det gör han och väntar på att pedagogerna ska komma. Ropar att hon ska komma. När pedagogerna kommer stryker hon undan håret ur pojkens ansikte, klappar kinderna och tittar på hakan där skadan uppstod. Hon lägger armen om pojken som lutar sig mot pedagogerna och de börjar läsa och samtala om boken.

Observationen utspelar sig under den fria leken och klockan är nio. Det är full aktivitet på storabarnsavdelningen och både barn och pedagoger kommer för dagen. En pedagog som precis har kommit blir ansvarig för att ta emot de barn som finns i tamburen med sina föräldrar. En annan pedagog har gått på rast och den tredje befinner sig utom synhåll:

Pedagogen följer glad flicka 4:11 till vinkfönstret med armen på hennes rygg. När de vinkat går hon för att ta emot flicka 4:3. När de kommer in i allrummet kommer pojke 4:7 fram för att hälsa på pedagogen som nyss kommit för dagen, han tar hennes hand. Pedagogen kramar om pojken//...// Pedagogen tar fram en stol och tar pojken i knät, kramar om och frågar vad han vill göra idag.

Det ser ut som att vilan tillsammans med tidig morgon är de tillfällen då spontan fysisk kontakt uppstår oftast på avdelningarna med de något äldre barnen. Då är det oftare lugnare på avdelningarna och färre barn delar pedagogernas uppmärksamhet. Det verkar som att pedagogerna är nogga med att få barnen att känna sig välkomna till förskolan och tar emot dem med både hälsningar och inte sällan klappar eller kramar.

Vi befinner oss på en småbarnsavdelning, klockan är tio i nio och det är fri lek efter frukosten. Utifrån allrummet där jag sitter ser jag tydligt in i två andra mindre rum:

I rummet med den blå mattan leker fem barn på golvet. Pedagogen ligger först på golvet men sätter sig ganska snart upp. Pojke 1:8 klättrar upp i hennes famn. Hon ger honom en kram. Han sitter en liten stund och klättrar sedan ner igen.

Två pedagoger sitter i soffan i allrummet med fyra barn det är eftermiddag och klockan är tjugo i två. Vilan är precis slut för dessa barn men några sover fortfarande, det ska vara lugn fri lek på småbarnsavdelningen:

Pojke 2:2 sitter i knät på den ena pedagogen och de tittar i en bok tillsammans. Den andra pedagogen läser en bok för pojke 3:0 som sitter tätt intill och hon har ett barn i knät.

Det pågår lek med så kallade köksleksaker av plast och kastanjer i rummet som kallas sovrummet på småbarnsavdelningen och klockan är strax över halv nio. Barnen har ätit frukost och har nu fri lek. I rummet finns en soffa, ett lågt bord med två stolar som barnen använder i leken, en vilomadrass ligger på golvet. På ena väggen sitter två ribbstolar med en tjock madrass under. Sex till sju barn cirkulerar in och ut i rummet där det finns en pedagog:

Pedagogen sitter på den lilla madrassen med flicka 2:4 i knät, håller hennes händer till och från. Det är sex till sju barn som rör sig i rummet fram och tillbaka en del går ut en stund och kommer tillbaka. Flickan i knät har rest sig, går och plockar med kastanjerna och kommer tillbaka, backar in i pedagogens knä. Pedagogen sitter med handflatorna öppna och utåtvända, inbjudande men tar inte i flickan. Pedagogen pratar hela tiden med de barn som finns i rummet, medlar då det finns barn i gruppen med annat modersmål. Flickan reser sig igen och pojke 2:7 tar plats i knät istället. Det kommer fram barn kontinuerligt och lämnar saker till pedagogen, visar, vill att hon ska smaka. Barnen vill hoppa ner från ribbstolarna så pedagogen flyttar sig närmare dörren, flicka 2:4 backar in i knät igen med en skål med kastanjer i knät. Pedagogen reflekterar över att de barn hon har inskolat har hon en speciell relation till.

Det verkar som att pedagogerna som arbetar med de minsta barnen ofta är placerade på golvet nära barnen då det av naturliga skäl händer mycket som kan behöva ledning och stöttning i kommunikationen barnen emellan.

7. Diskussion

I kapitlet kommer resultat och metod att diskuteras och kopplas samman med tidigare forskning och teoretiska utgångspunkter. Här lyfts egna reflektioner och tankar kring resultatet samt ett kritiskt resonemang kring hela vår undersökning. Slutligen lämnas ett förslag till vidare forskning.

7.1 Resultatdiskussion

Resultatet kommer att diskuteras utefter rubriker som har samband med rubrikerna i bakgrunden och kopplas till de teoretiska utgångspunkterna för att svara på vårt syfte och frågeställningarna.

7.1.1 Pedagogernas ansvar för anknytning och god relation

Att börja i och att befinna sig i förskolan hör till vardagen för väldigt många barn i Sverige idag. För dessa barn innebär det att de är åtskilda ifrån sina anknytningspersoner en stor del av dagen flera gånger i veckan. Detta ställer höga krav på pedagogerna som då blir de personer som är barnen närmast. De ska inte ersätta de ursprungliga anknytningspersonerna men väl bli ett komplement för barnet att knyta an till. När ett barn ska börja i förskolan har pedagogerna ofta sinsemellan bestämt vem som ska ansvara för själva inskolningen av barnet och detta ansvar kan bestå under barnets hela vistelsetid på avdelningen. Detta påpekade en pedagog som viktigt under en observation då det var tydligt att ett barn tydde sig särskilt till henne. Deras relation till varandra var i detta fall ömsesidigt men så behöver det inte alltid vara. Ibland visar barnet tydligt vilken pedagog det vill vara nära och frågan är då om det finns utrymme att byta ansvarspedagog (Öhman 2003, s.63). Här spelar åter igen pedagogernas personlighet och förhållningssätt roll. En inkännande och lyhörd pedagog kan vara lättare att knyta an till än en så kallad förmedlingspedagog som inte utgår ifrån barnens behov.

I observationen där en pojke 5:8 blir så ledsen när han ska lämna sin mamma kan vi se att pedagogens närvaro till slut leder till att separationsångesten lägger sig och pojken klarar att utföra uppdraget han får. Pedagogen har hela tiden ett öga på pojken och gör honom uppmärksam på att hon ser honom vilket gör att han lugnar ner sig. Det skulle kunna vara så att separationen i detta fall är inte bara ifrån mamman utan hela situationen då de haft många lediga dagar hemma. Denna ångest menar Bowlby (2010, s.53) bottnar i en för människan grundläggande rädsla att förlora sin trygga bas och dessutom i detta fall förlora en hel kontext.

Som pedagog i förskolan gäller det att fånga upp barnet där det befinner sig med sina tidigare relationserfarenheter och bygga vidare på dessa. Det är ett ständigt arbete med att hjälpa barnen förstå sina egna och andras känslor genom att vara en god förebild och visa hur de kan hantera dessa känslor. Detta socialiseringsarbete kräver mycket tid och engagemang av pedagogerna men lägger också grunden för barnets fortsatta trygga lärande (Brodin & Hylander 2002, s.13). Detta samspel är något som framkommer tydligt i de allra flesta av våra observationer. Det pågår ett ständigt givande och tagande mellan pedagoger och barn och för att detta ska kunna ske krävs det en grundläggande trygghet dem emellan. Skulle barnet ha negativa inre arbetsmodeller kring relationer med andra människor gäller det för pedagogerna att med kompetens och lust försöka vända detta till en positiv upplevelse (Broberg, Hagström & Broberg 2012, s.48).

7.1.2 Pedagogerna och gruppen är min trygga bas

Det som vi anser framträder tydligast i resultatet är hur olika pedagogerna förhåller sig till barnen under främst den fria leken. Det är under denna tid då den spontana fysiska kontakten uppstår mest då det inte behövs så mycket hjälpanse insatser i samband med till exempel påklädning. I de observationer som utspelar sig under den fria leken på småbarnsavdelningarna befinner sig pedagogerna uteslutande på golvet och barnen kommer ofta för att få någon typ av fysisk bekräftelse. Broberg, Hagström och Broberg (2012, s.198) menar att de yngsta barnen i förskolan har ett uttalat behov av att i större utsträckning hämta kraft och fylla på med närhet hos pedagogerna kanske framförallt med en ansvarspedagog, för att sedan kunna fortsätta utforska sin omgivning. Detta är tydligt i observationen där en pedagog sitter på golvet och hur en flicka flera gånger återkommer till hennes knä efter små korta utflykter i omgivningen. Även andra barn försöker genast få platsen i knät när flickan är borta. Att få denna bekräftelse i form av både fysisk kontakt och psykisk närvaro ifrån pedagogerna menar Stern (1997, s.43) har mycket stor betydelse för meningsskapandet i förskolan.

Ahnert, Piquart och Lamb (2006, s.665) bekräftar med sin studie att en riktigt inkännande och lyhörd pedagog dessutom kan vara minst lika god som anknytningsperson åt ett barn som en vårdnadshavare. Däremot måste pedagogen dela sin uppmärksamhet på många fler barn vilket kan påverka möjligheten att skapa en riktigt trygg relation. Detta har vi sett i de observationer där pedagogens knä är upptaget av ett barn. Då är det inte ovanligt att minst två andra barn också vill ha fysisk kontakt av pedagogen. Detta visar de genom att luta sig mot pedagogen, vara mycket nära eller rent av klättra på henne. Även Howes, Phillipsen och Peisner-Feinberg (2000, s.121) styrker med sin forskning att den fysiska närheten är fundamentalt mer påtaglig bland de yngre barnen än hos de äldre.

Detta behov minskar då barnet blir äldre och då kan en bekräftande blick vara tillräcklig för att barnet ska veta vad det ska göra och känna sig tryggt (Bowlby 2010, s.147). Detta ser vi i observationen från vilan där det är många barn på golvet och en saga pågår i CD-spelaren och pedagogen dirigerar barnen enbart med sitt minspel. På avdelningarna för större barn är det vanligare att pedagogerna samspelar med barnen kring ett bord eller sittandes i en soffa under den fria leken. Även om de äldre barnen också leker på golvet såg vi aldrig någon pedagog sitta på golvet vid dessa observationer. De äldre barnen har också en förmåga att finna trygghet i den övriga barngruppen (Ahnert, Piquart & Lamb 2006, s.665-666). Detta kunde vi se i våra observationer genom att de äldre barnen rörde sig över hela avdelningen på ett helt annat sätt än de små. De äldre barnen väljer att gå undan, få vara ifred och leka utan att någon vuxen hela tiden finns i närheten. De yngre barnen är sällan långt borta ifrån en pedagog, kanske för att ofta kunna tanka närhet eller för att få stöttning i leken och hjälp med kommunikationen. Öhman (2003, s.112) menar att detta är några av pedagogernas huvuduppgifter under just den fria leken som bara för att den kallas fri inte betyder att de vuxna är frånvarande.

Öhman (2003, s.59) beskriver hur atmosfären i gruppen är betydande för kvaliteten på omsorgen och hur en positiv upplevelse av gemenskap med andra jämnåriga verkar stärkande för den egna identitetsutvecklingen. Även Broberg et al.(2011) tar upp att en trygg barngrupp har bättre förutsättningar att bygga fria relationer och vågar utforska de olika roller förskolemiljön har att erbjuda. För att göra detta använder barnen sig av sina inre arbetsmodeller som de skapat tidigare i livet. När det ändå uppstår situationer då de äldre barnen i förskolans anknytningsystem går i gång är naturligtvis även dessa barn i behov av någon som är trygg nog att reda ut situationen åt dem (s.123). Detta kunde vi se till exempel

när de äldre barnen kom till förskolan, det följde alltid med en pedagog vid avskedet för att se så barnet fann sig tillrätta efteråt.

7.1.3 Fysisk kontakt - lika mycket men på olika sätt

Utifrån våra tidigare uppfattningar om huruvida den fysiska kontakten varierar beroende på barnens ålder har vi kommit fram till följande. Den absolut största skillnaden ligger i vilken typ av fysisk kontakt som förekommer. Då vi redan tidigare med hjälp av teori (Bowlby; Salter Ainsworth; Stern) och tidigare forskning konstaterat att barns behov av fysisk kontakt minskar under senare halvan av förskoletiden kan vi nu koppla detta till våra observationer. Detta betyder inte att behovet försvinner helt men barnen klarar sig längre stunder utan att behöva tanka kraft hos en anknytningsperson (Broberg, Hagström och Broberg 2012, s.123-124).

Det är tydligt att den fysiska kontakten mellan pedagoger och äldre barn i stor utsträckning handlar om vad vi kallar tillrättavisanse kontakt. Att pedagogerna genom att lägga en eller två händer på barnet, visar åt vilket håll hen ska gå eller att pedagogen på något sätt vill ha barnets uppmärksamhet. Bland de yngre barnen såg vi däremot minst en pedagog som befann sig på golvet hela tiden och gärna med flera barn alldeles tätt intill. Våra funderingar har gått kring om det är en medveten handling eller en kulturellt betingat. De små barnen får mer av den riktigt nära fysiska kontakten då de ofta får en kram eller sitta i knät vid läsning och påklädning. De stora barnen får ofta sitta bredvid pedagogen i soffan när hon läser. Vid påklädning hos de stora barnen klarade för det mesta barnen att klä på sig själva. Vid de tillfällen där hjälp behövdes står pedagogen inte sällan bakom barnet, så som i en av observationerna där en flicka får hjälp med sina regnbyxor.

Att få bli buren förekom inte någon gång inne hos de stora barnen vilket det däremot gjorde hos de små. Däremot att få hålla pedagogen i handen var mer vanligt hos de stora barnen än hos de små. Förklaringen skulle kunna vara så enkel som att de stora barnen helt enkelt är för stora rent fysiskt. Detta är något vi kunde fått svar på om vi valt att intervjua pedagogerna. Vi kunde inte heller se några skillnader mellan könen så som att flickor fick mer fysisk kontakt än pojkar. Broberg, Hagström och Broberg (2012, s.120) menar att det inte är någon skillnad i det fundamentala behovet av närhet mellan pojkar och flickor, däremot verkar det som att de knyter olika djupa relationer till pedagogerna. Den fysiska kontakten under vilan var i stort sett lika på de olika avdelningarna. Där handlade den fysiska kontakten om att sitta i knät, bli struken på ryggen, en arm om ryggen eller en klapp. Det verkade som om barnen stora som små behövde den fysiska kontakten av pedagogen för att känna lugn och harmoni och kunna slappna av och vila. Uvnäs Moberg (2009, s.57,143) har i sin forskning om tillitshormonet oxytocin funnit att vid positiv fysisk kontakt frisätts hormonet i kroppen och effekten blir en känsla av lugn och ro. För att den fysiska beröringen ska ha denna effekt krävs dock att barnet har en god relation till den som ger den och det styrker också att pedagogernas personliga förhållningssätt spelar stor roll. Det är viktigt att pedagogen har en förmåga att känna av när ett barn vill ha fysisk kontakt eller inte. Tidigare upplevelser eller medfödda egenskaper kan bidra till att barnet är restriktivt mot nära fysisk kontakt.

7.2 Metoddiskussion

Vårt slutliga val av observation med löpande protokoll som metod har varit produktivt. I början av processen fanns tankar om att observera schematiskt, vi hade en föreställning om att vi enkelt skulle kunna pricka av olika kategorier av fysisk kontakt och sedan jämföra skillnader och likheter mellan avdelningarna. Vid analysen av våra transkriberingar insåg vi tidigt att detta i princip skulle vara omöjligt vilket var en viktig insikt. Vi är tacksamma för att

vi i tidigt skede blev handledda att tänka över vårt val av observationsmetod. Vårt mål har hela tiden varit att försöka förstå och kunna tolka vårt material och detta hade inte varit möjligt om vi använt oss av schematisk observation då vårt resultat hade blivit kvantitativt och undersökningen positivistisk. Nu har vi ett resultat som bygger på våra tolkningar vilket gör den hermeneutisk (Thurén 2007, s.94). Däremot kan det tänkas att en så kallad triangulering, en fördjupning med en kompletterande metod som till exempel intervju hade varit mycket givande (Kihlström 2007, s.231). Genom att styrka våra observationer tillsammans med pedagogernas egna ord och förklaringar hade resultatet blivit mer trovärdigt. Vår uppfattning var att tiden inte fanns för två olika metoder så vi valde bort intervju som metod.

Det var viktigt för oss att få in så många föräldragodkännanden som möjligt även om det inte var själva barnen vi skulle observera, för att följa forskningsetiken. Därför lämnade vi ut dessa blanketter till föräldrarna redan två månader innan själva undersökningen skulle starta. Det bortfall vi ändå fick har inte försvårat undersökningen på något sätt, utan observationerna har kunnat utföras på ett tillfredsställande sätt. Vi tror att pedagoger och familjer kände sig trygga i och med att de hade en etablerad relation till oss. Samtidigt undrar vi om detta kan ha påverkat oss i våra tolkningar av observationerna då vi har förkunskaper om just dessa förskolors kulturer. Vi kan inte heller utesluta att det faktum att pedagogerna var medvetna om vad vi observerade kan ha påverkat resultatet. Att vi dessutom varit medvetna om våra egna personliga förhållningssätt och värderingar har gjort att vi kunnat lägga dessa åt sidan under observationstillfällena och bearbetningen av materialet.

Samarbetet har flutit på då vi båda har följt de planer vi tillsammans gjort för insamlandet av vår data. Vi har prioriterat att göra så många observationer som möjligt och på olika förskolor för att få ett rikt material på så kort tid som möjligt. Om vi hade observerat tillsammans hade vi istället fått färre observationer men de hade gjorts ur två perspektiv vilket skulle kunna givit oss ett mer tillförlitligt material (Kihlström 2007, s.232). Eftersom vi inte har observerat tillsammans utan på varsin förskola har en regelbunden telefonkontakt samt att vi träffats under observationsperioden varit nödvändigt och detta har haft positiv betydelse för analysen av materialet. Det har gjort att vi kontinuerligt under observationsperioden kunnat stämma av att vi tittar på samma typ av situationer och att vi har reflekterat tillsammans över våra olika erfarenheter. Detta gjorde det lättare att arbeta med analysen då vi redan var insatta i varandras observationer (Bryman 2011, s.523).

7.3 Didaktiska konsekvenser

Utifrån vårt syfte att undersöka vilken typ av fysisk kontakt som ges till barn vid rutinsituationer av pedagogerna, har vi genom våra observationer kunnat se att det finns skillnader i hur både pedagoger och barn förhåller sig till varandra på de olika avdelningarna. Tillsammans med teori och annan litteratur vi har fördjupat oss i, har vi fått en förståelse för att detta är en helt naturlig utveckling. Vi trodde att den största skillnaden skulle ligga i mängden fysisk kontakt men har med hjälp av våra observationer sett att det är typen av kontakt som skiljer sig åt. Under arbetets gång har våra tankar kretsat kring vad det kan vara som skapar dessa skillnader. Trots att vi inte har intervjuat pedagogerna som medverkat kan vi med relativt stor säkerhet konstatera att deras personlighet spelar en stor roll vilket också tidigare forskning och litteratur stödjer. Det är inte ovanligt att pedagoger i allmänhet uttrycker sin ovilja att arbeta med de allra yngsta barnen, likväl som andra inte kan tänka sig att arbeta tillsammans med äldre barn. Hur speglar sig dessa individuella intressen i arbetet med barnen?

Våra kunskaper om hur barn knyter an till människor runt omkring sig kommer att vara till mycket stor hjälp och ge tyngd åt vår nya yrkesroll. En förståelse för att barn och även vuxna ibland betar sig på ett visst sätt på grund av sina tidigare erfarenheter av trygga eller otrygga relationer har infunnit sig hos oss. I vår utbildning har vi återkommande fått föreläsningar om anknytningens betydelse vilket slutligen gjorde att vi valde att göra en undersökning som kretsade kring denna teori, men vi undrar hur det ser ut på andra högskolor och universitet. För oss känns det naturligtvis som en självklarhet att detta borde vara en grundläggande kunskap, men när vi idag hör resonemang kring barngruppers storlekar, personaltäthet och inskolningar blir vi bekymrade.

Trots att vi sett det forskningen bekräftar, att de äldre barnen inte kräver lika mycket fysisk kontakt som de yngre ser vi ändå ett behov hos dem så fort en pedagog tar sig tid och sätter sig ner i barngruppen. Ofta har pedagogerna som arbetar i dessa grupper många uppgifter att utföra samtidigt och tiden att sitta ner och bara vara finns helt enkelt inte. Den som oftast har denna tid är kanske en resurspersonal som inte har något övrigt ansvar, dessa personer är ofta mycket populära bland barnen. Då de yngre barnen istället har ett uttalat stort behov av fysisk kontakt och omsorg ställer detta höga krav på de pedagoger som väljer att arbeta i dessa grupper. Vi hoppas kunna motivera blivande kollegor att värna om tryggheten för dessa barn i tider när besparingar och omplaceringar lägger stor press på både pedagoger, barn och vårdnadshavare.

Vi tar med oss hur viktigt det är att känna av varje enskilt barn och dess behov av närhet och trygghet, som är olika för alla. Att lägga en god stabil grund för barnet och dess vårdnadshavare när det kommer till förskolan kommer att påverka hela skoltiden därför är denna period så viktig att göra bra.

7.4 Förslag till fortsatt forskning

Under arbetets gång med denna uppsats har många tankar kring fördjupningar fötts. Framförallt hade en intervjustudie kring pedagogers egna tankar varit av intresse. Vi har funderingar kring pedagogers personlighet och hur den påverkar den åldersgrupp de väljer att arbeta med.

Det hade också varit mycket intressant att forska vidare på hur fokuseringen på barns lärande syns i verksamheten ur ett trygghetsperspektiv. Hur arbetar man på de olika lärosätena med utbildningen för blivande förskollärare? Vad vi har förstått av pedagoger och lärare finns det en väldig variation inom utbildningen och vad de olika högskolorna/universitetet lägger tyngdvikten på.

Hur påverkar åldersindelningen på förskolorna barnens möjligheter att få en trygg anknytning i förskolan? Allt fler förskolor väljer att använda sig av åldershomogena grupper och att undersöka hur dessa grupper utvecklas gentemot åldersblandade grupper hade också varit mycket intressant ur ett trygghets/relationersperspektiv.

Tack!

Vi skulle vilja tacka de pedagoger och familjer som gjort det möjligt för oss att samla in ett material så vi kunnat färdigställa denna uppsats. Ni har varit fantastiska bollplank att reflektera tillsammans med under arbetets gång.

Naturligtvis vill vi tacka vår handledare Kristina Bartley för att du litat på att vi skulle ro det här i land. Tack för ditt lugn, dina kloka synpunkter och din stöttning genom hela arbetet! För att inte glömma någon vill vi också tacka alla människor runt omkring oss som har inspirerat, uppmuntrat och utmanat oss i arbetet med denna uppsats.

Vi vill också ägna ett alldeles speciellt tack till vår lärare Helena Pokka för inspirationen till ämnesval i denna undersökning.

Referenser

Ahnert, L, Pinquart, M & Lamb, M. E. 2006, "Security of Children's Relationships with Nonparental Care Providers: A Meta-Analysis", *Child development*, vol. 74, nr. 3 ss.664-679.

Aspers, Patrik (2007). *Etnografiska metoder: att förstå och förklara samtiden*. 1. uppl. Malmö: Liber.

Backman, Jarl. (2008). *Rapporter och uppsatser*. Enskede: TPB.

Barnkonventionen [Elektronisk resurs]: *FN:s konvention om barnets rättigheter*. (2009). Stockholm: UNICEF Sverige.

Björkdahl Ordell, Susanne (2007). Kvantitativ metod – ett annat sätt att tänka? I Dimenäs, Jörgen (red.). *Lära till lärare: att utveckla läraryrket - vetenskapligt förhållningssätt och vetenskaplig metodik*. 1. uppl. Stockholm: Liber. ss.192-197.

Bjørndal, Cato R. P. (2005). *Det värderande ögat: observation, utvärdering och utveckling i undervisning och handledning*. 1. uppl. Stockholm: Liber.

Bowlby, John (2010). *En trygg bas: kliniska tillämpningar av anknytningsteorin*. 2. utg. Stockholm: Natur & Kultur.

Broberg, Anders, Granqvist, Pehr, Ivarsson, Tord, Risholm Mothander, Pia (2006). *Anknytningsteori: betydelsen av nära känslomässiga relationer*. 1. utg. Stockholm: Natur och Kultur.

Broberg, Anders, Granqvist, Pehr, Ivarsson, Tord & Risholm Mothander, Pia (2008). *Anknytning i praktiken: tillämpningar av anknytningsteorin*. 1. utg. Stockholm: Natur och kultur.

Broberg, Malin, Hagström, Birthe & Broberg, Anders (2012). *Anknytning i förskolan: vikten av trygghet för lek och lärande*. 1. uppl. Stockholm: Natur & Kultur.

Brodin, Marianne & Hylander, Ingrid (1997). *Att bli sig själv: Daniel Sterns teori i förskolans vardag*. 1. uppl. Stockholm: Liber.

Brodin, Marianne & Hylander, Ingrid (2002). *Själv-känsla: att förstå sig själv och andra*. 1. uppl. Stockholm: Liber.

Bryman, Alan (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. 2., [rev.] uppl. Malmö: Liber.

Dovemark, Marianne (2007). Etnografi som forskningsansats I Dimenäs, Jörgen (red.). *Lära till lärare: att utveckla läraryrket - vetenskapligt förhållningssätt och vetenskaplig metodik*. 1. uppl. Stockholm: Liber ss.134-156.

Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning [Elektronisk resurs]. (2002). Stockholm: Vetenskapsrådet. Tillgänglig på Internet: http://www.cm.se/webbshop_vr/pdf/etikreglerhs.pdf

- Hermerén, Göran (2011). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Howes, C., Phillipsen, L.C. & Peisner-Feinberg, E. 2000, "The Consistency of Perceived Teacher–Child Relationships Between Preschool and Kindergarten", *Journal of School Psychology*, vol. 38, nr. 2, ss. 113-132.
- Johansson, Eva (2011). *Möten för lärande: pedagogisk verksamhet för de yngsta barnen i förskolan*. 2., rev. uppl. Stockholm: Skolverket.
Tillgänglig på Internet: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2694>
- Kihlström, Sonja (2007). Observation som redskap, I Dimenäs, Jörgen (red.). *Lära till lärare: att utveckla läraryrket - vetenskapligt förhållningssätt och vetenskaplig metodik*. 1. uppl. Stockholm: Liber. ss.30-40.
- Läroplan för förskolan Lpfö 98*. [Ny, rev. utg.] (2010). Stockholm: Skolverket.
- Normell, Margareta (2004). *Pedagogens inre rum: om betydelsen av känslomässig mognad*. Lund: Studentlitteratur.
- Patel, Runa & Davidson, Bo. (2011). *Forskningsmetodikens grunder att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Johanneshov: TPB.
- Salter Ainsworth, Mary D. 1989, "Attachments beyond infancy" 1989 *American Psychologist*, vol.44, Nr. 4, ss. 709-716.
- Stern, Daniel N. (2003). *Spädbarnets interpersonella värld: ett psykoanalytiskt och utvecklingspsykologiskt perspektiv*. [2., utök. Svenska utg.] Stockholm: Natur och kultur.
- Stern, Daniel N. (2011). *Ett litet barns dagbok*. 2. utg. Stockholm: Natur & kultur.
- Sverige. Regeringen (2010). *Den nya skollagen: för kunskap, valfrihet och trygghet. Del 1*. Stockholm: Regeringen.
Tillgänglig på Internet: <http://www.regeringen.se/sb/d/108/a/142368>
- Thurén, Torsten (2007). *Vetenskapsteori för nybörjare*. 2., [omarb.] uppl. Stockholm: Liber.
- Uvnäs Moberg, Kerstin (2009). *Närhetens hormon: oxytocinets roll i relationer*. 1. utg. Stockholm: Natur & Kultur.
- Uvnäs-Moberg, K. & Petersson, M. 2004, "Oxytocin--biochemical link for human relations. Mediator of antistress, well-being, social interaction, growth, healing", *Läkartidningen*, vol. 101, nr. 35, ss. 26-34.
- Quan-McGimsey, S., Kuczynski, L & Brophy, K.2011, "Early education teachers' conceptualizations and strategies for managing closeness in child care: The personal domain", 2011, *Journal of Early Childhood Research*, vol. 9, nr. 3, ss. 232-246.
- Åberg, Ann & Lenz Taguchi, Hillevi (2005). *Lyssnandets pedagogik: etik och demokrati i pedagogiskt arbete*. 1. uppl. Stockholm: Liber.

Öhman, Margareta (2003). *Empati genom lek och språk*. 2., [aktualiserade] uppl. Stockholm: Liber.

Bilaga 1

Högskolan i Borås

2013-09-

Bilaga 1

Institutionen för pedagogik

Informationsbrev till föräldrar/Missivbrev

Mitt namn är *XXXXX XXXXXXXXX* och jag studerar till förskollärare vid Högskolan i Borås. Nu läser jag min 7:e termin vilken är den sista och skall tillsammans med en studiekamrat skriva ett examensarbete. Inför denna uppsats skall jag göra en undersökning här på förskolan där du/ni har ert/era barn placerade eftersom det varit min praktikplats de senaste tre åren. I vår uppsats kommer vi att undersöka hur mycket fysisk kontakt som sker i samspelet mellan pedagoger och barn. Då kommer vi titta på och jämföra hur mycket spontan beröring barnen får vid olika situationer som kan uppstå under dagen. Exempel på kontakt vi tittar efter kan vara en klapp på axeln, en tröstande kram eller att man får hålla någon i handen. Vårt främsta syfte är se om det finns skillnader utefter barns ålder men naturligtvis kan andra skillnader också framkomma.

Vårt fokus kommer huvudsakligen vara att observera pedagogerna i sin yrkesroll men eftersom barnen ständigt är närvarande och har en stor del i samspelet ber vi därför om ert tillstånd. Att få så många tillstånd som möjligt skulle underlätta vår forskning betydligt.

Jag kommer att informera barnen om att det är frivilligt att delta och att ditt barn har rätt att avbryta undersökningen ifall de vill.

Har du några frågor får du gärna höra av dig till mig eller kontakta vår handledare Kristina Bartley på Högskolan i Borås.

kristina.bartley@hb.se

Tack på förhand!

Xxxx Xxxxxxx xxxxxxxx

Studerande vid Högskolan i Borås.