

**Examensarbete i fördjupningsämnet  
Barndom och lärande  
15 högskolepoäng, grundnivå**

**Förskolegården som en scen – vilka roller  
intar pedagogerna?**

En studie om pedagogers professionella interaktion på  
förskolegården

*The preschool yard as a stage- what roles do educators play?  
A study on the professional interaction of educators in the preschool  
yard*

**Anna Johansson  
Stella Lindberg**

# Förord

Vi hade båda planerat att skriva vårt examensarbete på egen hand, det var först efter en rekommendation från kursansvarig lärare och slumpen som vi kom att diskutera ett eventuellt samarbete. Vi hade funderat i lite olika banor men fastnade för Annas tankar kring vilken form av interaktion som försiggår ute på förskolegården då Stella hade en aktuell upplevelse från sin arbetsplats som kunde knytas till just den tanken. Processen från beslutet om att samarbeta till att komma igång med arbetet har inneburit att vi tagit oss tid för att lära känna varandra ur ett studentperspektiv men även privat. Detta för att kunna delge varandra våra styrkor och svagheter för att planera hur vi ska lägga upp det kommande arbetet. Vi har varit överens om att vi båda ville vara delaktiga i samtliga delar av arbetet, även om vi på grund av tidsaspekten stundtals har behövt skriva var och en för sig. Då vi ständigt diskuterat och analyserat tillsammans känner vi båda att vi kan stå för allt som skrivits oavsett vem av oss som varit huvudskribent i ett specifikt kapitel. Vi känner båda att det har varit en tillgång att ta del av varandras tankar under hela processens gång.

Vi vill göra er uppmärksamma på att vi båda har flera års arbetslivserfarenhet som förskolepedagoger vilket kan påverka våra tolkningar och analyser av det material som framkommit under våra observationer. Vi har dock gjort vårt yttersta för att i så stor utsträckning som möjligt använda oss av forskarglasögon under arbetets gång.

Vi vill tacka berörda pedagoger för att de ställt upp på att bli observerade av oss. Vi vill också tacka vår handledare Linda Palla för den konstruktiva kritik vi har fått under arbetets gång. Till sist vill vi tacka våra familjer, men framförallt varandra för ett mycket gott och högst givande samarbete.

Anna Johansson och Stella Lindberg, Malmö Universitet, 2020-01-05

# Sammanfattning

Syftet med detta examensarbete är att undersöka komplexiteten i hur pedagogrollen uttrycks ute på förskolegården. Vi har utifrån Goffmans dramaturgiska perspektiv sett förskolegården som en scen och pedagogerna som aktörer vilka spelar olika roller i sin yrkesutövning. Pedagogernas medvetenhet kring vilka roller de intar är av betydelse för barnens utevistelse på förskolegården. Vi utgår i vår studie från att det är en växelverkan mellan händelser och pedagogernas synsätt som avgör vilka roller som pedagogerna intar. Vi har genom observationer tittat på vilka interaktioner pedagogerna är delaktiga i. Resultatet visar att de fem pedagogerna på de fem olika förskolegårdarna var delaktiga i många interaktioner varav övervägande andel var tillsammans med barn. För att beskriva karaktären av interaktionerna mellan pedagoger och barn har vi tolkat dem utifrån Baes analytiska interaktionsverktyg.

Vi använde oss av Goffmans ramanalytiska perspektiv för att definiera och kategorisera interaktionerna inom olika ramar, vilka namngavs av oss. Dessa ramar använde vi sedan för att koppla de olika interaktionerna till pedagogens roller vilka även dessa namngavs av oss. Vår definition av pedagogens roller var: omsorgsgivare, organisatör, informatör, observatör, gränssättare, säkerhetsvakt, lekkamrat, undervisare och privat person. Det vi såg i resultatet var att övervägande andel av interaktionerna kunde kategoriseras inom omsorgsramen och några få inom undervisningsramen. Enligt Goffmans ramanalytiska perspektiv kan alla situationer tolkas inom olika ramar, därmed kan pedagogerna inta olika roller i samma situation.

Nyckelord: aktör, förskola, förskolegården, interaktion, interaktionsmönster, pedagog, pedagogroll, ramanalys, ute

# Innehåll

<b>Innehåll.....</b>	<b>4</b>
<b>1. Inledning .....</b>	<b>6</b>
1.1 Bakgrund .....	6
1.2 Begreppsförklaringar .....	8
1.2.1 Förskola.....	8
1.2.2 Pedagog.....	8
1.2.3 Roller.....	9
1.3 Syfte och frågeställningar .....	9
1.4 Uppsatsens disposition .....	9
<b>2. Tidigare forskning.....</b>	<b>11</b>
2.1 En ambivalent pedagogroll i förändring .....	11
2.2 Pedagogernas olika roller .....	13
2.3 Påverkansfaktorer för pedagogernas roller.....	13
2.4 Pedagogrollen i förhållande till alla barns säkerhet .....	14
2.5 Sammanfattning.....	16
<b>3. Teoretiska perspektiv.....</b>	<b>18</b>
3.1 Goffman .....	18
3.1.1 Det dramaturgiska perspektivet.....	19
3.1.2 Ramanalytiskt perspektiv .....	20
3.2 Baes interaktionsmönster .....	20
3.3 Sammanfattning .....	21
<b>4. Metod.....</b>	<b>23</b>
4.1 Kvalitativ metod.....	23
4.1.1 Fältundersökning.....	23
4.1.2 Reliabilitet och validitet .....	24
4.2 Urval.....	25
4.3 Genomförande.....	26
4.4 Forskningsetiska överväganden.....	27
4.5 Analysmetod .....	28

<b>5. Resultat och analys</b> .....	<b>30</b>
<b>5.1 Fördelning av antal interaktioner på förskolegården</b> .....	<b>30</b>
5.1.1 Interaktionsmönster mellan pedagog och barn.....	31
5.1.2 Pedagogens interaktion med andra pedagoger, vårdnadshavare och andra vuxna .....	32
5.1.3 Ingen synlig interaktion.....	33
<b>5.2 Tolkning av pedagogens roller genom olika ramar</b> .....	<b>34</b>
5.2.1 Omsorgsram .....	34
5.2.2 Organisationsram .....	35
5.2.3 Kontrollram .....	36
5.2.4 Lekram .....	37
5.2.5 Undervisningsram .....	37
5.2.6 Personlig ram.....	38
<b>5.3 Sammanfattning och slutsats</b> .....	<b>39</b>
<b>6. Diskussion</b> .....	<b>40</b>
<b>6.1 Resultatdiskussion</b> .....	<b>40</b>
<b>6.2 Metoddiskussion</b> .....	<b>42</b>
<b>6.3 Vidare forskning</b> .....	<b>43</b>
<b>Källförteckning</b> .....	<b>45</b>
<b>Bilagor</b> .....	<b>48</b>
<b>Bilaga 1 Samtyckesblankett</b> .....	<b>48</b>
<b>Bilaga 2 Observationsschema</b> .....	<b>51</b>

# 1. Inledning

I det inledande kapitlet presenteras ett fiktivt scenario för att tydliggöra vem uppsatsen riktar sig till, följt av en presentation av egna erfarenheter och de gällande styrdokument vi har att förhålla oss till utifrån vårt uppdrag. En förklaring till, för uppsatsen, relevanta begrepp lämnas innan uppsatsens syfte och frågeställningar presenteras. Avslutningsvis redogör vi för uppsatsens disposition.

## 1.1 Bakgrund

Klockan är 14.10 och solen skiner. På förskolegården rör sig cirka 45 barn i åldrarna 3–5 år tillsammans med sex pedagoger. En av pedagogerna sitter på en bänk tillsammans med en grupp barn, de undersöker en spindel och en dagmask som barnen hittat. Tillsammans pratar de om hur man vet att en spindel är en spindel och vad dagmaskar äter. En annan pedagog puttar fart på barnen som gungar, samtidigt som hen pratar med en förälder som kommit för att hämta sitt barn. En tredje pedagog står på kullen och iakttar barnen som leker på rutschkanan. Två av pedagogerna står strategiskt placerade för att ha så god uppsikt som möjligt över den relativt stora gården samtidigt som de utbyter information om barnen och verksamheten. Den sista pedagogen tröstar ett barn som slagit sig.

Ovan beskrivna scenario omnämner sex pedagoger, varav fem involverade i olika former av synliga interaktioner vilka vi menar kan kopplas till de olika roller som pedagoger i förskolan ofta intar. Som yrkesverksamma kan vi se och förstå komplexiteten i de olika interaktionerna ovan. En förälder som hämtar sitt barn kanske upplever situationen annorlunda och tolkar ovanstående scenario som: en pedagog som står på kullen och solar sig, två pedagoger som står och småpratar med varandra och några pedagoger som leker med barnen och därför säger hen: Ni har det för bra ni som kan stå här och sola er på arbetstid. Vi tror att det är många med oss som fått höra just den formen av kommentar från föräldrar ute på förskolegården och visst har vi fördelen att i vårt yrke kunna spendera en hel del tid utomhus tillsammans med barnen.

Vi är väl medvetna om att tidigare beskrivna scenario inte alltid överensstämmer med vardagen i förskolan. Självupplevda erfarenheter visar på tillfällen då flera pedagoger står i klungor med uppmärksamheten riktad mot varandra eller promenerar runt två och två på gården och pratar privata angelägenheter. De utropar korta kommandon till barnen i form av: ”Sluta!”, ”Akta!”,

”Stopp!”, ”Hoppa ner!” eller liknande uppmaningar för att undvika direkta skador eller konflikter men visar inget större engagemang för barnens aktiviteter. Detta har skapat en fundering i sammanhanget kring betydelsen av pedagogernas agerande och interagerande utomhus för barnen. Engdahl (2014) beskriver i sin avhandling en studie vilken syftar till att synliggöra barns aktörskap och samvaro på förskolegården. Studien som genomförs på svenska förskolegårdar består av ett material baserat på bland annat pedagogintervjuer, observationer av barn mellan ett till fem år, rundturer och barnsamtal. Vid analys av materialet ser Engdahl att pedagogernas agerande och interagerande med barnen påverkar barnens aktörskap och samvaro på förskolegården, dessutom framkommer en ambivalens kring pedagogrollen på förskolegården. Detta finner vi intressant för vår studie, då nya *Läroplanen för förskolan Lpfö18* (2018) lyfter pedagogernas ansvar att i förskolan utgå från en likväl planerad som spontan undervisning och att anta en aktiv närvarande roll i lek och kommunikation. Dessutom förtydligas barnens rätt till omväxlande aktiviteter i varierande miljöer, både utomhus och inomhus.

McClintic och Petty (2015) poängterar att vikten av barns utomhusvistelse i förskolan ökat i samband med att utomhusvistelsen i hemmiljön minskat. McClintic och Petty belyser utifrån den kvalitativa studie de genomfört på en förskola i USA, vårdnadshavarnas ökade arbetstider och uppsvinget för användandet av teknik som bidragande faktorer till den samhällsutveckling som skett. Av denna anledning anser vi att det som sker ute på förskolegården är av än större vikt i nutid. Bilton (2012) menar att pedagogernas användning av tiden styrs av deras synsätt, vilket hennes studie kring interaktioner mellan barn och pedagoger på engelska förskolegårdar visar. I studien problematiserar Bilton de olika synsätten och vilka pedagogroller som kan skapas. Exempelvis antar pedagogen, som ser utevistelsen som en form av rast för både barn och pedagoger, ofta en övervakande roll. Tallberg Broman (2017a) menar att pedagogernas medvetenhet kring vilka roller de tar i utemiljön är en bidragande faktor till vilka möjligheter som ges till positiva interaktioner. Vi utgår i vår studie från att det är en växelverkan mellan händelser och pedagogernas synsätt som avgör vilka roller som pedagogerna intar. Vi ser således pedagogerna som aktörer i förskolan som en institution.

## 1.2 Begreppsförklaringar

I denna uppsats redogör vi för svensk forskning samt ett antal internationella vetenskapliga artiklar vilket kan leda till en variations- eller tolkningsmarginal av vissa begrepp. Nedan förtydligar vi de relevanta begrepp vi menar är tolkningsbara, för att skapa en förståelse för hur vi vill att de ska användas i denna uppsats.

### 1.2.1 Förskola

*Förskola, preschool, barnehagen, kindergarten, early childhood education* är några olika benämningar vi stöter på i sökandet efter vetenskaplig litteratur till uppsatsen. Förskolan har sett olika ut ur ett historiskt perspektiv (Sheridan, Sandberg & Williams 2017) och har dessutom, ur ett geografiskt perspektiv, olika förutsättningar och betydelse. Vi vill därför förtydliga att det vi omnämner som förskola är kopplat både till den utbildningsform som styrs av svensk skollag och Skolverket (*Lpfö18* 2018) likväl som till de olika former av utbildningsinstitutioner, för yngre barn, som existerar runt om i vår värld. Svensk förskola har i uppdrag att stimulera barnens utveckling och att erbjuda ett lärande i kombination med en trygg omsorg, vilken samtliga barn i åldern ett till fem har rätt att delta i (*Lpfö18* 2018). Hösten 2016 var drygt 84 procent av alla barn i Sverige i åldern ett till fem år inskrivna på en förskola (Skolverket 2018) vilket visar på vidden av förskolans roll ur ett svenskt samhällsperspektiv.

### 1.2.2 Pedagog

*Förskollärare, fritidspedagog, utbildad barnskötare, barnskötare utan utbildning* är några av de benämningar vi stöter på i den svenska förskolans vardagskontext. Tallberg Broman (2017b) menar att forskning framhåller förskolepersonalens utbildningsnivå i samverkan med kompetens och förhållningssätt som faktorer vilka är avgörande för förskolans kvalité och således barnens möjligheter till utveckling och lärande. Vi har trots detta medvetet valt att använda oss av begreppet pedagog i denna studie då vi menar att vi kommer att stöta på personer med olika utbildningsgrader i vår fältstudie. Vår ambition är att nå ett så realistiskt resultat som möjligt och vi har därför valt att inte fokusera på någon särskild yrkestitel. Oavsett utbildningsgrad eller yrkestitel kommer den som arbetar i förskolan att befinna sig ute på förskolegården och således bygga verksamheten tillsammans med barnen, vilket även Henckel (1990) framför:



Oavsett vilka normer och direktiv för verksamheten som gäller, oavsett vad politiker vill med förskolan och oavsett vad forskare och debattörer framhåller, är det i sista hand den konkreta praktiken på avdelningarna som utgör den faktiska förskolan och den verklighet som förskolebarnen tar del av. Den fostran och undervisning, den medvetna och omedvetna påverkan barnen i förskolan utsätts för, bestäms av vad som faktiskt sker där. Det är således de som befinner sig ute på avdelningarna i våra förskolor, barnen och personalen, som i sista hand formar verksamheten utifrån de förutsättningar som finns. (Henckel 1990, s. 4)

Då vi också använder oss av internationella referenser kommer vi i kontakt med begrepp som *preschool teacher*, *kindergarten teacher*, *early childhood educators*, *practitioner*, vilket är ytterligare en anledning till vårt val att använda begreppet pedagog. I studien ska begreppet pedagog således förstås som den personal som på ett eller annat sätt arbetar med barns utveckling och lärande i förskolan.

### 1.2.3 Roller

Begreppet roll eller roller syftar inte på vilken utbildningen eller yrkestitel de som arbetar i förskolan har, utan på vilken roll pedagogen intar i interaktionen med andra. Vi utgår ifrån att pedagogerna i enlighet med Goffmans (1986, 2014) teoretiska perspektiv i varje situation väljer vilken roll de intar. I varje situation som inträffar behöver pedagogen definiera vad som händer och sedan välja om hen ska inta till exempel en omsorgsgivande roll eller en övervakande roll eller en undervisande roll.

## 1.3 Syfte och frågeställningar

Syftet med detta examensarbete är att undersöka komplexiteten i hur pedagogrollen uttrycks ute på förskolegården.

Detta vill vi undersöka med stöd av frågeställningarna:

- Hur och i vilken utsträckning agerar pedagogerna på förskolegården gällande: interaktion med barn, interaktion med vuxna alternativt ingen synlig interaktion?
- Hur kan de olika interaktionerna kopplas till pedagogernas olika professionella roller?

## 1.4 Uppsatsens disposition

Uppsatsens inledande kapitel beskriver problembakgrunden tillsammans med syfte och studiens två frågeställningar. Här lämnas också en definition av begreppen förskola, pedagog

och roller för att förtydliga hur dessa används i uppsatsen. Kapitel två redogör för tidigare forskning som ses som relevant för studien. Kapitel tre avhandlar Goffmans dramaturgiska perspektiv och ramverksteori. Tillsammans med en beskrivning av Baes interaktionsmönster utgör de uppsatsens teoretiska inriktningar. Kapitel fyra beskriver vald metod och dess tillförlitlighet och validitet. Detta följt av en redogörelse av vilka urval som gjorts och hur studien genomförts. Avslutningsvis lyfter kapitlet forskningsetiska överväganden och analysmetod. Kapitel fem redovisar studiens resultat och analys utifrån de valda teoretiska begreppen från kapitel tre. Studiens avslutande kapitel inleds med resultatdiskussion följt av metoddiskussion för att avslutningsvis lyfta tankar om vidare forskning

## 2. Tidigare forskning

För att skapa en nyanserad bild av pedagogernas interaktioner i förhållande till de olika roller de kan anta i sin profession, både inom Sverige och ur ett internationellt perspektiv, har vi i detta kapitel valt att utgå från Bilton (2012), Coleman och Dymont (2012), Einarsdóttir (2003), Einarsdóttir (2014), Engdahl (2014), Ihmeideh och Al-Qaryouti (2016) och McClintic och Petty (2015). Vi har delat upp kapitlet i följande kategorier: en ambivalent pedagogroll i förändring, pedagogernas olika roller, påverkansfaktorer för pedagogernas roller och pedagogrollen i förhållande till alla barns säkerhet.

Vi har i vårt sökande av relevant forskning för studien använt databasen *ERIC* och sökorden: *preschool or kindergarten or early childhood education and teachers and outdoor education or outdoor learning or outdoor teaching*. Vi har använt oss av filtret *peer reviewed* 2000-01-01 till 2019-12-31. Vi har även använt oss av de valda vetenskapliga artiklarnas referenslistor för att söka vidare efter användbart material.

### 2.1 En ambivalent pedagogroll i förändring

Einarsdóttir (2003) har i en av sina studier undersökt hur professionella inom förskolevärlden ser på förskolans och pedagogernas roll på Island. Einarsdóttir har genom intervjuer i fokusgrupper undersökt de gängse uppfattningarna hos förskollärare, rektorer för förskolan, konsulter till förskolan och utbildare av förskollärare. Undersökningen diskuterar dilemman kring begreppen undervisning och omsorg, organiseringen av förskolans vardag, samarbete med skolan kring barnens förväntade kunnande samt pedagogernas roll i barnens lärande. Vidare beskriver Einarsdóttir hur rollerna för de som arbetar i förskolan på Island har ändrats från att primärt vara omsorgsgivande till att, som universitetsutbildad förskollärare, behöva förhålla sig till en läroplan i en undervisningsinstitution. Rollen som lärare för yngre barn är komplex och har odefinierade gränser med uppgifter såsom omsorgsgivare om hela barnets välbefinnande, som ansvarig för hygien och säkerhet, samt som undervisande kring socialisation, utveckling och lärande. Dessa roller gäller både det enskilda barnet och barngruppen som helhet. Einarsdóttir beskriver hur förskollärarens roll i det postmoderna samhället kan konstrueras:

The role of the preschool teacher in this postmodern construction of early childhood institution is as a co-constructor of knowledge and culture, both the children's and her own, in a pedagogy that

denies the teacher the role of a neutral transmitter, denies the student a passive role, and denies the idea of knowledge as immutable material to impart. (Einarsdóttir 2003, s.107)

Deltagarna i studien diskuterade förskollärarnas roller i förhållande till barns lärande, lek och kreativitet där det framkom att deltagarna hade skilda uppfattningar kring vad de ansåg vara av vikt och vilken roll de ansåg att förskollärarna skulle inta. Framförallt diskuterades dilemmat kring förskollärarnas deltagande i barnens lek. Studien avslöjar en bild av att pedagogernas roller i barns lek är ganska passiva och reserverade och att de mestadels är avvaktande till att delta i leken om inte barnen bjuder in dem (Einarsdóttir 2003). I en ytterligare studie av Einarsdóttir (2014) undersöks även förskolebarns uppfattningar om pedagogernas roller i verksamheten. Studien visar att förskolebarnen har motsägande uppfattningar om de roller som pedagogerna intar i förskolan. Barnen uttrycker att det är pedagogerna som styr och bestämmer i förskolan men även att pedagogerna har en roll där de inte visar på något större initiativ utan istället observerar och assisterar barnen. Einarsdóttir menar att detta tyder på att barnen uppfattar och reflekterar över den pågående förändringen av pedagogrollen.

Engdahl (2014) presenterar ett studieresultat från tre förskolor i Sverige angående de möten förskolebarn gör med pedagoger, andra barn och den fysiska miljön på förskolegården. Enligt författaren framkom betydelsen av pedagogernas agerande för barnens välmående på förskolegården. Samtidigt förmedlade pedagogerna att de upplevde en ambivalens rörande hur pedagogrollen ska ta sig uttryck på förskolegården. Denna ambivalens gällde synen på närhet respektive distans och synen på lärande respektive lek, men även på hur den pedagogiska praktiken måste förhålla sig till både enskilda individer och den kollektiva barngruppen. Pedagogrollen på de tre förskolornas utegårdar i studien skiljde sig något åt då det framförallt var pedagogernas deltagande i leken som var urskiljande. Samtidigt menar Engdahl att hennes studie ”visar att pedagoger mestadels försöker vara tillgängliga för att stödja barns olika kommunikativa uttryck, samhandlingar och för att stödja barns plats i gruppen” (2014, s. 163).

Enligt Einarsdóttir (2003) visar hennes studie att deltagarnas diskurser kring förskolans varande och förskollärarnas roller i barnens lärande har starka rötter i en modern förskoletradition, som ser förskollärarens roll som omsorgsgivare och kunskapsförmedlare. Einarsdóttir menar att deltagarnas reflektioner även uppvisar postmoderna influenser, med förskollärarens roll som konstruktör av kunskap, resursleverantör, observatör, assistent och reflekterande utövare. Studiens resultat visar att isländska förskollärare håller på att omdefiniera sina roller.

## 2.2 Pedagogernas olika roller

Einarsdóttir (2014) har undersökt hur 32 förskolebarn på två förskolor på Island upplever vilka roller som pedagogerna på förskolan intar. Barnen i åldern fem till sex år fick fotografera vad de ville på förskolan och fotografierna blev sedan ett stöd i intervjuer med barnen. Det var ganska få fotografier där pedagoger var synliga, men fotografierna fungerade trots detta som ett stöd i intervjuerna kring hur barnen uppfattade pedagogrollen. Einarsdóttir menar att studiens resultat kan kategoriseras i två delar, interaktion med barnen och andra plikter. Under kategorin interaktion med barnen, berättade barnen att pedagogerna intog rollen som omsorgsgivare, observatör, assistent, avgörande beslutsfattare, stöttande och undervisande. Studien avser pedagogrollen både inomhus och utomhus, men många av barnen tog fotografier på lekplatsen utomhus. Barnen berättade att när de lekte utomhus var de vanligaste pedagogrollerna, som barnen uppfattade, omsorgsgivare och avgörande beslutsfattare. Barnen berättade att det är pedagogerna som kontrollerar förskolan och att barnen har kontroll endast i den fria leken. Barnen berättade även att när de leker tillbringar pedagogerna tiden med att prata med andra pedagoger. Under kategorin andra plikter berättar barnen om pedagogernas roller i vuxenvärlden som att prata med andra pedagoger, dricka kaffe, vara på möten och att administrera förskolans vardag.

## 2.3 Påverkansfaktorer för pedagogernas roller

Barnen i Einarsdóttirs (2014) studie uttrycker att det är pedagogerna som har makten att bestämma över vad som sker på förskolan. Det är endast i den fria leken som barnen i studien berättar att de har kontroll och upplever autonomi. Vidare berättar barnen att pedagogerna intar olika roller beroende på vilka aktiviteter som äger rum. Ur Einarsdóttirs (2003) studie framkom även en bild av att rektorerna för förskolan hade ett annat sätt att se på hur förskolevardagen ska organiseras än vad övriga deltagare i studien förmedlade. Rektorerna ansåg att det är bra med välorganiserade scheman som pedagogerna i förskolan ska följa, samtidigt som övriga grupper i studien förmedlade en oro över att förskolan börjar bli för organiserad kring klockan vilket i sin tur riskerar begränsa barnens frihet och möjlighet till lek och autonomi i förskolan. Med tanke på att rektorer i förskolan har en stor möjlighet att påverka kontexten inom vilken pedagogernas roller skapas finner vi det särskilt intressant att rektorerna i Einarsdóttirs studie framhöll önskemål om en ökad struktur och styrning. Detta samtidigt som barnen i en senare studie av Einarsdóttir (2014) berättar att de upplever förskolan som pedagogstyrd.

Engdahl (2014) och Ihmeideh och Al-Qaryouti (2016) har i sina studier visat att möjligheten för pedagogerna att vara tillgängliga för alla barns behov påverkas av barngruppens storlek, förskolegårdens utformning och förskolans organisatoriska förutsättningar. Engdahl (2014) menar att sambandet mellan den fysiska och sociala miljön utomhus på förskolor och relationen till barns utveckling behöver studeras ytterligare. Detta resonemang kan relateras till Biltons (2012) studie om interaktion mellan pedagoger och barn i utomhusmiljön i England, eftersom även Bilton menar att den fysiska miljön utomhus kan påverkas av pedagoger till att vara mer eller mindre intressant och utmanande för barnen. I studien fanns det cyklar tillgängliga på alla förskolegårdar vilket författaren menar påverkade interaktionsmöjligheterna. Det framkom att barnens interaktion kring cyklarna på gården var mindre språkutvecklande och ofta handlade om vem som hade äganderätten till cykeln. Interaktionen som förekom kring gemensamt fokus på till exempel odling gav upphov till längre samtal mellan pedagoger och barn. Enligt Bilton, som hade fokus på interaktion som en möjlighet för lärande, kan medvetenheten kring pedagogrollens betydelse användas till att förändra utemiljön, vilket i sin tur förändrar möjligheterna att anta en annan roll i interaktionen med barnen på gården.

Ihmeideh och Al-Qaryouti (2016) har genom intervjuer och observationer undersökt 30 pedagogers roller och föreställningar om utomhusvistelsen på förskolor i Oman. Studien visar att de undersökta förskolegårdarna har brister i utformning och utrustning och att lärarna behöver utveckla sina roller för att stötta barnen i utomhusvistelsen. Ihmeideh och Al-Qaryouti menar att det faktum att *Omani National Kindergarten Curriculum* (Omans motsvarighet till svensk läroplan) saknar skrivningar om hur utevistelsen ska organiseras och vad den ska erbjuda barnen, påverkar pedagogernas brist på planering av utevistelsen.

## 2.4 Pedagogrollen i förhållande till alla barns säkerhet

Som tidigare nämnts, visar Einarsdóttirs (2014) studie, kring barns uppfattningar om pedagogernas roller i förskolan, att barnen uppfattade att pedagogerna främst intog rollen som observatör för att kontrollera att allting gick rätt till mellan barnen. Barnen beskriver även att pedagogerna i förskolan intog rollen som styrande och härskande, detta var för att se till att barnen gjorde det rätta. Barnen i studien hade ingenting emot detta men de uttryckte att de inte tyckte om när pedagogerna använde sin auktoritet och skällde på dem.

McClintic och Petty (2015) redovisar resultat från en studie i USA om hur pedagogers planerande och agerande påverkar barnens utomhusvistelse på en förskola. Pedagogerna som deltog i studien uttryckte att deras primära roll på förskolegården var att övervaka barnens lek. Övervakningens roll tillsammans med begränsat fysiskt utrymme påverkade följaktligen pedagogernas planering, förberedelser och genomförande i utomhusmiljön. Pedagogerna i studien relaterade begreppet undervisning till inomhusklassrummet, vilket enligt McClintic och Petty indikerar att pedagogerna hade en bristande kunskap om inlärningspotentialen i utomhusmiljön. Pedagogerna uttryckte att utomhuslek är viktigt och de önskade att barn kunde få möjlighet att uppleva samma känsla av frihet i leken, vilken påminde om den utomhuslek som pedagogerna själva hade upplevt som barn. Trots detta ansåg pedagogerna ändå att övervakning var deras främsta prioritet på utomhusgården. Pedagogrollen som övervakare kan även urskiljas i Biltons (2012) studie kring interaktion mellan pedagoger och barn i utomhusmiljön. Enligt Bilton visar resultaten i studien att pedagogerna antog rollen som övervakare, snarare än att erbjuda främjande språkutveckling. Pedagogen som övervakare tenderar att bjuda in till färre interaktioner med syftet att utveckla en rik språklig miljö. Interaktionerna i studien initierades av både pedagoger och barn och handlade om att söka klargörande eller information, att diskutera, begära, kommentera och att dela med sig. De flesta interaktionerna i studien var initierade av pedagogerna. Varav de vanligast förekommande var att erbjuda en observation och ett benämning av vad som sker samt att uppmana barnen att följa en begäran. Det var många av de pedagoginitierade interaktionerna som innebar en begäran om att barnet skulle sluta göra något farligt eller otrevligt. Av de barninitierade interaktionerna handlade flest om lärande och upptäckter. De flesta av interaktionerna i studien var bara ett par sekunder långa. Detta kan, enligt Bilton, tolkas som att när pedagogrollen främst används som övervakare får annat innehåll i den pedagogiska utemiljön mindre utrymme.

I Ihmeideh och Al-Qaryoutis (2016) studie framkom det att den vanligaste rollen pedagogerna intog på förskolegården var att övervaka och guida barnens uppförande följt av att placera ut material till barnen. Den minst vanliga rollen pedagogerna intog var att delta i barnens lek och att erbjuda kommentarer om vad som händer. Få av pedagogerna i studien förmedlar en bild av att de planerar för undervisning rörande utomhusaktiviteter, den vanligaste formen av planering för utevistelsen är möjlighet till fri lek. I intervjuerna förmedlade pedagogerna att de tyckte att utomhusvistelse är viktigt för barns utveckling och att deras utegårdar är säkra men mindre utmanande för barnen. Samtidigt förmedlar pedagogerna i studien att de funderar mycket över

säkerhetsaspekterna och önskar fördjupade kunskaper om hur de kan garantera säkerheten i utemiljön.

Coleman och Dymont (2012) har utfört en kvalitativ studie baserad på intervjuer med pedagoger samt observationer kring vad som sker på förskolegården på fyra förskolor i Australien. Författarna belyser skillnaderna angående pedagogers uppfattning om barns fysiska aktivitetsnivå på förskolegården kontra barns faktiska aktivitetsnivå, baserat på studiens observationer. Likaså belyser författarna pedagogers uppfattning om hur de i sin pedagogroll erbjuder möjligheter för fysiska aktiviteter utomhus kontra vad de, utifrån studiens observationer, faktiskt erbjuder. Pedagogerna i studien uppfattade sin professionella roll på förskolegården som viktig och ansåg således inte att tiden ute på förskolegården skulle betraktas som rast. Även pedagogrollen i denna studie utmärktes av övervakning för att kunna garantera barnens säkerhet. Interaktionstillfällen mellan pedagoger och barn i studien var få, medan interaktion mellan barn och barn var mycket hög. Pedagogerna uttryckte att deras plikter att garantera barnens säkerhet hindrade dem från att aktivt engagera sig i fysiska lekar. En av slutsatserna från studien är enligt Coleman och Dymont att prioriteringen på säkerhet och övervakning får konsekvenser för i vilken utsträckning pedagogerna kan prioritera sin pedagogroll till främjande av fysiska aktiviteter.

Enligt Einarsdóttir (2003) visar hennes studie att förskolekonsulter och utbildare av förskollärare betonar vikten av att ha förtroende och tillit till barnen medan rektorer och några förskollärare menar att barn behöver mer vuxenstöd och kontroll. Förskollärarna och de flesta av rektorerna i studien ansåg att barn inte ska få leka utan vuxnas närvaro och hänvisar till omsorg om alla barns bästa och om säkerhet. Förskolekonsulterna diskuterade att inblandning i barns lek innebär en balans mellan att stötta barn och att hindra deras initiativ och oberoende samt att många vuxna som blandar sig in i barnens lek gör det från den vuxnas perspektiv.

## 2.5 Sammanfattning

Utifrån ovan nämnda perspektiv, har vi i detta kapitel, beskrivit den komplexitet som den föränderliga pedagogrollen innebär och kopplat detta till betydelsen av pedagogens interaktionsval ute på förskolegården. I den tidigare forskning vi lyft under kapitlet har vi sett att pedagogrollen är under förändring. Detta kan kopplas till den övergång som sker inom förskolan, från att ha varit en plats som i första hand ska erbjuda omsorg till en plats som i större utsträckning ska bedriva undervisning.



Pedagogernas arbetsuppgifter är många och av olika karaktär men det är inte specificerat vilken arbetsuppgift som ska prioriteras vid varje enskilt tillfälle. Genomgående i den tidigare forskningen har vi också sett en ambivalens som barn och professionella i förskolan uttrycker angående pedagogernas roller. Pedagogerna uttrycker att under en stor del av tiden ute på förskolegården antar de en övervakande roll, detta för att garantera barnens säkerhet och välmående. Studierna visar att pedagogen som övervakare ger mindre prioritet till barns lärande och utveckling. En del av studierna visar också att den roll som prioriteras minst är deltagandet i barnens lek. Varje pedagog har ett ansvar att själv definiera vilken roll som är lämplig att inta då studierna visar att pedagogerna och således deras val har betydelse för barnen. Studierna visar ett blandat resultat kring vilka interaktioner som sker mellan pedagoger och barn på förskolegården.

## 3. Teoretiska perspektiv

I detta kapitel presenteras Goffman och hans syn på institutioner och interaktioner. Inom det dramaturgiska perspektivet använder vi begrepp vilka Goffman hämtat från teatervärlden. Begreppen är, i studien, tänkta att beskriva de olika roller som pedagogen som professionell kan inta. Vidare beskriver vi Goffmans ramanalytiska perspektiv för att skapa en förståelse för inom vilka ramar de olika rollerna konstrueras. Avslutningsvis presenteras Baes beskrivning av interaktionsmönster utifrån begreppen rymligt mönster och snävt mönster.

### 3.1 Goffman

Enligt Persson (2013) arbetade Erving Goffman som sociolog i USA mellan slutet av 1940-talet och 1982. Goffman verkade för att hitta fler sätt att analysera för att kunna se världen med andra glasögon och kritiserade samtidigt vetenskapliga skolbildningar för deras begränsande synsätt. Goffman arbetade med olika vetenskapliga traditioner och kombinerade dessa för att hitta mer överlappande analysmöjligheter. ”Starkt förenklat studerade Goffman det observerbara mellanmännsliga, format av interaktioner och institutioner” (ibid. s.100). Enligt Persson gjorde Goffman sin egen tolkning av symbolisk interaktionism. Goffman arbetade med flera förklaringsmodeller varav det dramaturgiska perspektivet och ramanalys utgjorde betydelsefulla bidrag till interaktionsforskningen.

Goffman (2014) beskriver hur hans dramaturgiska perspektiv har hämtat begrepp och principer från teaterföreställningens struktur för att beskriva det sociala livet. Goffman menar att hur varje individ agerar kan förklaras utifrån det dramaturgiska perspektivet med fokus på scen teknik och regianvisningar. Goffmans perspektiv gör inte anspråk på att förklara varför individerna handlar som de gör, utan bara i vilken struktur de handlar och hur de gör det. Goffman (1986) menade att i varje situation finns en ram som innehåller de förutsättningar och regler som styr hur individer tänker och agerar. En ram innefattar det synsätt en individ har om en situation och beroende på vilken ram som styr individens tolkning av situationen så ändras individens handlande i situationen. Varje situation kan därmed ha många olika innehåll beroende på vilken ram som ges tolkningsföreträde. Jönsson, Persson och Sahlin (2011) beskriver hur institutioner kan ses som platser, rum och organisationer som påverkar individers handlande. Författarna presenterar sin tolkning av Goffmans syn på varför institutioner existerar: ”Institutioner av varierande karaktär ramar in sociala interaktioner i vardagslivet och

ger upphov till olika slags handlande, både ändamålsenligt och motsträvt handlande i förhållande till institutionen” (ibid. s. 47).

### 3.1.1 Det dramaturgiska perspektivet

Interaktion definieras av Goffman (2014) ”som individernas ömsesidiga inflytande på varandras handlingar och sätt att fungera när de befinner sig i varandras omedelbara fysiska närvaro” (s. 23). En interaktion eller ett interaktionstillfälle är all den interaktion som sker vid ett tillfälle när två eller fler individerna befinner sig i varandras närhet. För att interaktionen ska bli meningsfull för andra menar Goffman att individen måste agera så att hen även uttrycker det hen vill förmedla. I vissa situationer är mycket av individens kompetens och styrkor dolda och måste dramatiseras för att kunna visas under interaktionen. Goffman använder begreppet scen när han beskriver platsen där framträdandet tar form. Framträdande förklarar de aktiviteter som en deltagare eller aktör utför vid ett visst tillfälle med syfte att påverka någon av de andra deltagarna, vilka kan kallas observatörer eller publik. Aktören som utför ett framträdande spelar då en roll som kan vara mer eller mindre sann utifrån aktörens inre egenskaper och känslor. Aktören har troligtvis flera motiv för att försöka kontrollera att publiken får det intryck som var avsikten med framträdandet och kommer försöka att sända ut det avsedda budskapet. Rollen som spelas kommer att tas emot av publiken på olika sätt beroende på om aktören visar upp ett samstämt ansikte eller fasad utåt.

Goffman (2014) menar att det framträdande som aktören spelar upp mest handlar om det karakteristiska för den uppgift som ska göras eller för det yrke som aktören utför. Vissa yrken har väldigt specificerade uppgifter som gör det enklare för aktören att göra ett framträdande där publiken lätt kan se vilken roll aktören har. Goffman problematiserar att i många yrken finns det svårigheter att dramatisera det arbete som verkligen utförs så att publiken kan bli medveten om omfattningen av arbetet, vilket ligger bakom fasaden som visas upp. Goffman definierar begreppet social roll som en aktörs sammantagna olika roller som spelas upp för samma publik vid olika tillfällen. Social roll förklaras också som de rättigheter och skyldigheter som till exempel en yrkesroll har att förhålla sig till. Enligt Goffman betraktas social interaktion som framträdanden där aktören framför sin roll inom ramen för den aktuella situationen och institutionen. Vid dessa framträdanden använder aktören sig av olika tekniker för att leva upp till de roller som de för tillfället avser och förväntas att spela. Genom att roller upprepas inom samma ramar och institutioner, införlivas detta hos aktören och publiken som en kunskap,

vilken i framtiden ligger till grund för allas förväntningar på samma framträdande inom samma situationer. När detta sker på avgränsade och specifika platser skapas sociala roller med på förhand givna förväntningar, regler och normer. Vidare menar Goffman att många yrkesgrupper prioriterar vilka roller de ska satsa mest på när de dramatiserar sin sociala yrkesroll, med följden att det bara är de roller som ger hög status som dramatiseras för publiken.

### 3.1.2 Ramanalytiskt perspektiv

Goffman (1986) beskriver att ramanalys handlar om organisation av erfarenheter som en aktör kan göra i sina tankar. Sociala fenomen kan förstås utifrån olika perspektiv, vilka författaren omnämner som ramar, inom vilka aktören kan organisera sina kunskaper och erfarenheter. Goffman är tydlig med att ramanalys inte handlar om organisation av samhället. Samtidigt menar Goffman att ramarna som varje aktör förhåller sig till är påverkade av den kultur som aktören lever i. Enligt Goffman ställs en aktör i en situation inför frågan: Vad är det som händer här? Aktören behöver definiera vad som händer innan aktören kan börja agera och svaret på frågan påverkar hur aktören väljer att agera i situationen. Enligt författarens ramanalys fokuseras inom vilken ram aktören tolkar situationen. Enligt ett ramanalytiskt synsätt tenderar människors tolkningar och handlingar i sociala situationer att skapa ett mönster, där regelbundenhet, stabilitet och förutsägbarhet innebär grundläggande funktioner i det sociala livet. Goffman menar att en förklaring till det sociala livets regelbundenhet och stabilitet är att människor lär sig de kulturella reglerna för hur de ska handla. Dessa kulturella regler delas av människorna som bor i varje kultur och kallas ramar. Ramarna har många funktioner i att organisera det sociala livet och de olika ramarna ger olika perspektiv på frågor vilket leder till att aktörer utför olika roller inom de olika ramar. Enligt Goffmans ramanalytiska perspektiv är det genom ramarna som människor tolkar världens komplexitet. Aktörer kan tolka situationer genom flera olika ramar och även samtidigt tillämpa flera ramar eller ändra ramarna i situationen.

## 3.2 Baes interaktionsmönster

Bae (2012) har studerat interaktion och skapat två kontrasterande mönster som verktyg för att analysera interaktion: rymliga mönster respektive snäva mönster. Bae menar att både rymliga och snäva interaktionsmönster förekommer i hennes studie kring interaktion i förskolan. Enligt Bae har både barn och pedagoger en påverkan på hur interaktionen som sker i förskolan gestaltar sig men poängterar att det är pedagogens ansvar som professionell att skapa

interaktionstillfällen där barnets perspektiv synliggörs. Bae menar att rymliga interaktionsmönster karaktäriseras av ömsesidighet och av att barn möts som subjekt och att barnens perspektiv efterfrågas och synliggörs. Inom rymliga interaktionsmönster är pedagogen närvarande och uppmärksammar barns verbala och fysiska uttryck och på vad barnet riktar sin uppmärksamhet mot. Pedagogen är öppen för och intresserad av barns initiativ och försöker förstå barns intentioner och stödja dessa. Interaktionerna har en lekfull inramning och olikheter ses som en tillgång. Inom rymliga interaktionsmönster är pedagogen intresserad av barns tankar och frågor ställs av genuint intresse, inte för att kontrollera barnens kunskaper. Pedagogen erkänner sina misstag och lyssnar på barns respons för att kunna förändra situationer efter barns perspektiv. Pedagogen är förstående när barn gör misstag och det är tillåtet för barn att ändra sig och byta position.

Enligt Bae (2012) karaktäriseras snäva interaktionsmönster av att pedagogen försöker styra interaktionerna till det mål som pedagogen har satt upp. Barnen ses som objekt. Pedagogen är inte så uppmärksam på barns fysiska kommunikation och vart barn riktar sin uppmärksamhet, där av missar pedagogen ofta barns perspektiv på olika situationer. Inom snäva interaktionsmönster försöker pedagogen kontrollera kommunikationen och använder frågor för att kontrollera vad barnen kan. Barnens uppförande korrigeras med kortare ton i envägs-kommunikation.

### 3.3 Sammanfattning

I detta kapitel har vi presenterat Goffmans (2014) dramaturgiska perspektiv och begreppet scen vilket vi i vår studie använder för att beskriva förskolegården. Vidare beskriver vi begreppen framträdande, aktör, publik, roll och fasad. I studien används begreppet framträdande för att beskriva det observerbara som aktören, det vill säga pedagogen, utför på scenen. Vi som publik observerar vilken fasad aktören visar upp på scenen. Aktören har möjlighet att välja vilken roll den vill spela upp för publiken. Aktören behöver, enligt Goffmans (1986) ramanalytiska perspektiv, definiera vad som händer i varje situation innan den kan agera. Tolkningen av situationen sker inom aktörens kognitiva ram, utifrån dess tidigare erfarenheter och kunskaper. I vår studie tolkar vi aktörernas framträdande för att kategorisera inom vilka ramar de olika rollerna framträder. De framträdande vi observerar i studien är interaktioner. En interaktion definieras av Goffman (2014) som all den interaktion som sker vid ett tillfälle då två eller flera individer befinner sig i varandras närhet. Vi beskriver den professionella pedagogens ansvar i

interaktioner med barn utifrån Baes (2012) analytiska interaktionsverktyg, rymligt mönster respektive snävt mönster.

## 4. Metod

I detta kapitel presenteras inledningsvis kvalitativ metod. Därefter beskrivs metoden fältundersökning. Vidare redogör vi för studiens reliabilitet och validitet följt av en urvalsbeskrivning, genomförande samt forskningsetiska överväganden. Avslutningsvis redogörs för analysmetod, vilken innefattar inslag av kvantitativ redovisning.

### 4.1 Kvalitativ metod

En kvalitativ metod syftar till att visa mening (Alvehus 2013) och att ge en helhetsförståelse för ett enskilt fenomen, som kan vara svår att fånga med en kvantitativ metod (Larsen 2009). Syftet med detta examensarbete är att undersöka komplexiteten i hur pedagogrollen uttrycks ute på förskolegården, således ser vi en kvalitativ metod som mest lämplig. Vi har diskuterat möjligheten att intervjua yrkesverksamma pedagoger men inser att vi då troligtvis inte skulle komma lika nära det som faktiskt sker på förskolegården utan istället riskerar att få ett resultat baserat på pedagogernas önskan eller föreställning om hur de interagerar ute på förskolegården. Stukát (2011) nämner observation som den lämpligaste formen för att få reda på vad pedagogerna faktiskt gör, och inte vad de säger att de gör, därför väljer vi observationer till studiens empiriska datamaterial.

#### 4.1.1 Fältundersökning

Vår studie berör människors beteenden i kombination med situationsbaserat skeende i en komplex miljö, varpå vi ser observation som en relevant metod att tillgå. Patel och Davidson (2003) definierar begreppet beteende som verbala yttranden, fysiska handlingar, känslouttryck samt relationer mellan individer. Vidare beskriver författarna situationsbaserat skeende som de interaktioner som tar form mellan individer i en förutbestämd naturlig miljö där varje situation sker utifrån flera individers oförutsägbara agerande. I studiens fall baseras dessa situationer på pedagogernas bemötande av barnens agerande på förskolegården och pedagogernas egna initiativ till interaktion med barn och vuxna.

Vi har inför våra observationer tagit ställning till vem och vad vi ska observera, hur vi ska dokumentera det vi observerar och vilket förhållningssätt vi som observatörer ska anta (Patel & Davidson 2003). Vår studie syftar till att undersöka pedagogernas interaktioner i sitt naturliga, sociala sammanhang och vi har därför valt att använda oss av fältundersökningar som observationsform, vilket är den vanligare formen inom samhällsvetenskaplig forskning (Larsen

2009). Till vår hjälp har vi ett förutbestämt observationsschema (Bilaga 1) som vi arbetat fram genom att göra vissa urval för att tydligt visa vad det är vi vill synliggöra och för att ges en rimlig chans att få med för studien relevant information.

#### 4.1.2 Reliabilitet och validitet

Enligt Larsen (2009) är reliabiliteten beroende av många olika faktorer såsom observatörens förhållningssätt utifrån tidigare observations- och yrkesrelevanta erfarenheter, informantens vilja och förmåga att ge en tillförlitlig bild av det som efterfrågas eller observeras samt den kontext som insamlingen sker i. För att öka reliabiliteten på våra observationer kunde vi valt att göra gemensamma observationer, detta valdes dock bort av två anledningar, tidsaspekten och respekten för den utsatthet det innebär för pedagogen att vara under observation. Vi har tidigare nämnt att vi valde bort intervju som metod då vi ansåg att reliabiliteten i vilka interaktioner som faktiskt sker försvåras av pedagogens önskan eller föreställning om hur hen interagerar ute på förskolegården. Vårt val att använda oss av fältundersökning betyder inte att vi saknar förståelse för att också denna metod har sina brister. Reliabiliteten i vår kvalitativa forskningsstudie är svår att säkerställa då vi som forskare är beroende av informanternas ärlighet vilken kan vara svår att komma åt i en känslig situation som utlämnandet det yrkesprofessionella agerandet kan innebära (Stukát 2011). Storleken på vår studie är en annan faktor som påverkar reliabilitetsnivån. Därmed kan sägas att materialet som vi baserar reliabiliteten på endast visar på hur de aktuella pedagogerna interagerat i de aktuella situationerna, trots detta menar vi att resultatet kan ge en indikation om vilka olika former av interaktioner pedagogerna deltagit i och hur deras val av agerande kan kopplas till de möjliga yrkesrollerna.

Det som vi ser som styrkor i vår observationsform är att vi vid vissa observationstillfällen hade en yrkesrelation till informanterna och således kunde se om deras agerande stämde överens med hur de agerat på förskolegården tidigare. En annan styrka för reliabiliteten i vår studie är användandet av ett förutbestämt observationsschema (Bilaga 2) som vi utformat gemensamt och i förväg bestämt hur vi ska använda. Observationsschemat styr vår observation till att fokusera mot det vi valt att observera. Då vi även valt att dokumentera vilken form av interaktion som sker utifrån de förutbestämda kriterierna: information, annat, rymligt mönster och snävt mönster (Bae 2012) har vi en kommentarruta för de interaktioner vi vid observationstillfället upplever som otydliga. Bell (2000) menar att ett fast observationsschema med fördel kan användas vid mindre studier där det är bestämt i förväg vad som är relevant för



undersökningen. Trots detta problematiserar Bell att metoden inte kan fånga alla intryck och att det därför kan vara fördelaktigt att vara öppen för övriga iakttagelser som kan påverka resultatet.

Vi är även medvetna om den oförutsägbarhet en förskolekontext innebär, vilket givetvis påverkar resultatet utifrån de slumpmässiga tillfällena vi valt att observera. För att underlätta för pedagogen som ska observeras har vi inlett med att klargöra att vi själva arbetar som förskolepedagoger och därför är väl medvetna om hur vardagen i förskolan kan se ut. Vidare har vi förtydligat att vi inte är ute efter att värdera eller döma pedagogernas agerande utan att studien endast vill belysa den komplexitet yrkesrollen innebär.

Validitet kan beskrivas som relevansen av det som undersöks i förhållande till uppsatsens syftesformulering och frågeställningar (Larsen 2009). Vi har utifrån vårt syfte och våra frågeställningar arbetat fram ett observationsschema (Bilaga 2) som vi använder oss av under fältundersökningen för att i största möjliga mån förhindra att icke-relevant material dokumenteras. Vi har också under arbetets gång stannat upp för att reflektera över relevansen för valt material.

## 4.2 Urval

Utifrån uppsatsens omfång och tidsaspekten har vi valt att observera fem pedagoger på sammanlagt fem förskolegårdar, vilket är en liten andel av alla pedagoger som arbetar på förskolor. Enligt Larsen (2009) behöver en undersökning inte visa ett resultat som gäller alla i samma kontext, det kan vara tillräckligt att visa ett resultat som gäller de som deltagit i undersökningen. Vid en sådan undersökning menar Larsen att det går bra att använda ett så kallat icke-sannolikhetsurval, vilket skulle kunna beskriva vårt tillvägagångssätt. I urvalsprocessen har många diskussioner krävts för att sortera bort faktorer som i sig är intressanta men för denna uppsats icke-relevanta. Det har lett till många möjliga spår att forska vidare på vid ett annat tillfälle. Då vi inte ser någon, för undersökningen, relevans i följande faktorer; pedagogernas utbildningsgrad, erfarenhet, kön och ålder, har vi medvetet valt att inte lägga någon vikt vid dessa. Vi menar att i vardagen befinner sig pedagogerna som arbetar i förskolan, oavsett de ovan nämnda faktorerna, ute på gården tillsammans med barnen vid något tillfälle. Det vi har tagit hänsyn till är de utvalda förskolornas geografiska läge för att underlätta våra observationsmöjligheter, vi har således gjort ett bekvämlighetsurval (Larsen 2009). Valet att inte observera samtliga pedagoger på samma förskola, vilket hade varit minst tidskrävande,

grundar vi bland annat på det idiomatiska uttrycket; det sitter i väggarna, här med betydelsen att ett inarbetat arbetsklimat kan vara svårt att ändra på och kanske därför inte ger den variation vi eftersöker.

Genom att välja ut förskolor med varierade storlekar på gårdarna, vilket vi tror kan ha betydelse för vilka interaktioner pedagogerna blir delaktiga i, hoppas vi på en bredare variation av interaktionsmönster. Vi har också i möjligaste mån försökt observera pedagoger som arbetar med barn i olika åldrar då vi tror att även det kan ha betydelse för vilka interaktioner som uppstår.

### 4.3 Genomförande

Innan vi påbörjade vår studie genomförde vi en mindre pilotstudie på en av våra egna arbetsplatser, med syftet att undersöka hur väl vårt observationsschema fungerade i praktiken, vilket Bell (2000) förespråkar. Inledningsvis tog vi kontakt med rektorerna på de förskolor vi valt ut, för vår studie, för att få ett godkännande till att utföra våra observationer. Därefter mejlade vi blanketten Samtycke till medverkan i studentprojekt (Bilaga 1), vilken innehöll en kortare beskrivning av studiens syfte och vilket tillvägagångssätt vi avsåg tillgå, till rektorn som förmedlade vidare till sina medarbetare. Därefter avtalade vi tid med de tillfrågade pedagogerna för observation.

Vid ett av observationstillfällena valde den pedagog som var tänkt att delta i studien att avstå. Observatören visste att samtliga pedagoger på den aktuella förskolan hade vetskap om observationen då hon var bekant för förskolan sedan tidigare och valde därför att ställa frågan om att delta till en annan pedagog som befann sig i närheten. Den pedagogen som fick frågan på plats valde att delta i studien. Övriga observationstillfällen fortlöpte som planerat. Vi informerade deltagarna om de etiska aspekter vi avsåg förhålla oss till och det faktum att inga personliga uppgifter så som namn, ålder eller kön dokumenterades. När vi presenterade oss för de pedagoger, som deltog i studien, valde vi att poängtera att vi själva arbetade i förskolan och därmed var väl medvetna om den komplexitet som yrket innebär. Larsen (2009) menar att, för att få ett så trovärdigt resultat som möjligt, är det av vikt att den som observeras inte påverkas av den som observerar. Vi uppmuntrade därför deltagarna att agera så som de brukar agera på förskolegården. Trots detta var vi väl medvetna om observatörseffekten, vilken enligt Alvehus (2013) innebär att vi människor påverkas av de som befinner sig i vår närhet, vilket i sig riskerar generera ett material med ett lägre representationsvärde. Detta visade sig också då en del av

pedagogerna valde att interagera med oss under observationstillfället trots att vi uttryckligen bett dem att göra sitt bästa för att undvika just det.

Själva observationen utfördes som en fältundersökning, vilken gick ut på att vi som icke-deltagande observatörer följde en pedagog, på nära håll (Larsen 2009), under 20–55 minuter. Anledningen till att vi valde att följa pedagogerna på nära håll var att vi skulle få möjlighet att ta del av innehållet av interaktionerna för att sedan kunna avgöra hur vi skulle sortera dem i vårt observationsschema (Bilaga 2). I observationsschemat dokumenterade vi de olika interaktioner pedagogerna var involverade i. Interaktionerna sorterades i första hand utifrån vem de ingicks med, barn, annan pedagog, vårdnadshavare eller annan vuxen alternativt ingen synlig interaktion. Vidare sorterades de utifrån innehåll, informativt eller annat och med hjälp av Baes (2012) analytiska interaktionsverktyg, rymligt mönster respektive snävt mönster. För att underlätta analysarbetet av materialet skrevs kortare kommentarer om innehållet ned vid behov.

## 4.4 Forskningsetiska överväganden

Enligt Vetenskapsrådets forskningsetiska principer (2011), är forskning nödvändigt för att föra såväl den individuella som samhällsliga utvecklingen framåt. Forskningskravet syftar till att all forskning som bedrivs ska riktas till väsentliga frågor och hålla en hög kvalitet. Vetenskapsrådet menar att denna forskning ska bedrivas på ett sådant sätt att den inte under några omständigheter får utsätta individer involverade i forskningsstudier för någon form av fysisk eller psykisk skada, inte heller någon risk för kränkning eller förödmjukelse får förekomma. För att undvika att sådan skada ska uppstå har vi i vår studie utgått från individskyddskravets fyra huvudkrav: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet.

För att uppfylla informationskravet har vi både muntligt och skriftligt delgett varje deltagare i vår studie information om syfte, tillvägagångssätt och vilka vi som ska genomföra studien är. De har också informerats om att deltagandet är frivilligt och att de närhelst de önskar kan avbryta sin medverkan utan någon som helst konsekvens. För att undvika den etiska osäkerhet som kan uppstå kring barns önskan eller ovilja att delta i studien även med vårdnadshavares godkännande har vi valt bort möjligheten att observera barnens interaktioner. Vi har medvetet valt att fokusera på pedagogerna vilket innebär att samtliga deltagare är myndiga. Deltagarna har gett sitt medgivande till att delta i studien genom att skriva under en samtyckesblankett (Bilaga 1). Detta menar vi uppfyller Vetenskapsrådets samtyckeskrav.

Då samtyckesblanketterna har underskrifter från deltagarna, förvaras dessa oåtkomligt på Malmö Universitet. Samtliga deltagare anonymiseras omedelbart i vår studie och det finns därför inte någonstans i det insamlade materialet eller uppsatsen några som helst personliga uppgifter nedskrivna. Detta tillsammans med det faktum att det inte heller finns några uppgifter angående förskolan eller i vilken ort som observationerna utförts ser vi det som att konfidentialitetskravet är säkrat (ibid.). Nyttjandekravet innebär att samtlig insamlat material endast för användas för avsett ändamål, alltså den aktuella forskningsstudien. Material som framkommit/samlats in under studien får inte föras vidare eller användas av forskarna i annat syfte än det som framkommit i den information deltagaren mottagit och gett sitt samtycke till.

## 4.5 Analysmetod

Larsen (2009) beskriver att vid observationer är det vanligt att observatören både registrerar, analyserar och tolkar under insamlandet av data. Med hjälp av vårt observationsschema gjordes många tolkningar redan på fältet. Observationsschemat styrde vad vi registrerade och därmed gjorde vi en reducering av det observerade materialet redan ute på fältet. Larsen (2009) menar att allt som händer under en observation omöjligtvis kan användas för att besvara arbetets frågeställningar. Våra 154 ifyllda observationsschema med notering av, med vem pedagogen interagerade och vilken typ av interaktion det handlade om, reducerade bort allt övrigt som hade kunnat observeras på förskolegården. Larsen (2009) beskriver hur innehållsanalys handlar om att ”identifiera mönster, samband och gemensamma drag eller skillnader” (s. 101). Vi använde innehållsanalys för att bearbeta datamaterialet. När vår vidare tolkning och analys fortsatte valde vi att först sortera våra observationsscheman utifrån antal interaktioner med barn, annan pedagog, vårdnadshavare och annan vuxen respektive ingen synlig interaktion för att få en uppfattning om hur de fördelades till antal. Enligt Alvehus (2013) innebär en kvalitativ ansats inte nödvändigtvis att kvantitativa komponenter uteblir. Detta uppmärksammar vi i vårt val av redovisning av empirins resultat. Således använder vi oss av en kvantitativ redovisning i form av cirkeldiagram och stapeldiagram för att illustrera de inbördes proportionerna av det empiriska materialet. Kvalitén i de interaktioner som skett mellan pedagog och barn kategoriserades ute på fältet med hjälp av Baes (2012) interaktionsbegrepp rymligt och snävt mönster och redovisades sedan med stöd av en kvantitativ illustration. I de fall vi ute på fältet varit tveksamma till hur vi skulle tolka interaktionen antecknade vi detta och gjorde sedan en gemensam tolkning av interaktionen utifrån anteckningarna.

Senare gjorde vi en andra tolkning av materialet där vi kategoriserade de olika interaktionerna utifrån innehåll, till exempel omsorg genom fysisk handling eller problemlösning där alla involverade barn erbjuds en tillfredställande lösning, eller privata samtal eller ingen synlig interaktion där pedagogen hade blicken riktad mot barnen. Under denna del av analysen fördes det mycket diskussioner och det var inte självklart hur interaktionerna skulle kategoriseras. När vi skulle namnge de olika ramarna som pedagogrollen skapas inom (Goffman 1986) så ansåg vi att många av de olika kategorierna skulle sammanföras. Inom de olika ramarna gjorde vi sedan en koppling till de olika roller som vi enligt studiens empiri tolkar att pedagogerna intar.

## 5. Resultat och analys

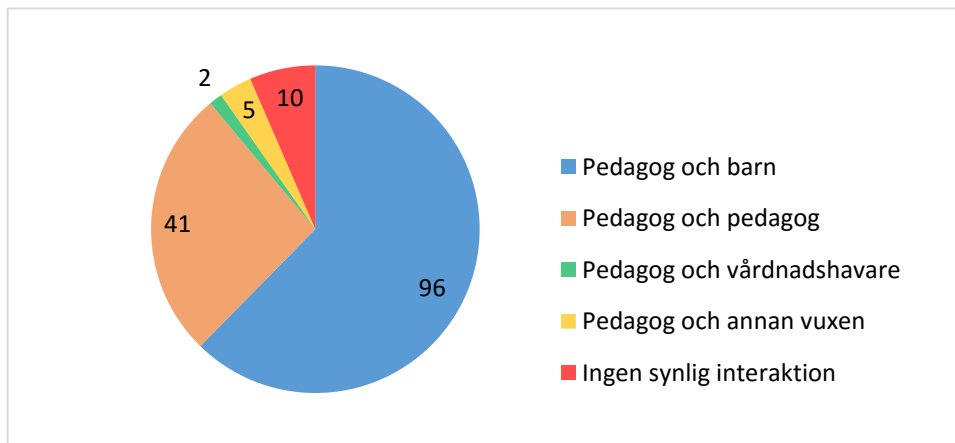
I detta kapitel redovisar vi resultat och analys av vårt empiriska material. Till att börja med kommer vi att presentera resultatet av vår första frågeställning: Hur och i vilken utsträckning agerar pedagogerna på förskolegården gällande: interaktion med barn, interaktion med vuxna alternativt ingen synlig interaktion? Detta med bland annat stöd av Baes (2012) interaktionsbegrepp rymligt mönster och snävt mönster. Med stöd av Goffmans (2014) dramaturgiska perspektiv och ramanalys (Goffman 1986) kommer vi sedan att besvara resultatet av vår andra frågeställning: Hur kan de olika interaktionerna kopplas till pedagogernas olika professionella roller?

Som tidigare nämnts har vi valt att se förskolegården som en scen utifrån Goffmans (2014) dramaturgiska perspektiv. Där varje pedagog som vi observerat ses som en aktör som spelar olika roller. Dessa roller kan upplevas av publiken via aktörens framträdande. Då vi har valt att inte intervjua pedagogerna baseras våra tolkningar av interaktionerna på de olika framträdandena genom aktörens iakttagbara fasad. Vi har utgått från Goffmans (2014) definition av interaktion vilken innefattar all den interaktion som sker vid ett tillfälle när individer befinner sig i varandras närhet. De 154 interaktionstillfällena som observerats har pågått mellan fem sekunder och sex minuter. Vi har observerat fem pedagoger på fem olika förskolegårdar. I redovisning av resultat och analys kommer vi använda begreppet pedagog eller aktören då det enbart var en pedagog vi observerade vid varje tillfälle. Begreppet pedagog eller aktören kommer därmed representera någon av de fem pedagogerna vid varje interaktionstillfälle. Slutligen sammanfattar vi resultatet.

### 5.1 Fördelning av antal interaktioner på förskolegården

Vi har observerat i vilken utsträckning pedagogen har interagerat med barn, andra pedagoger, vårdnadshavare och andra vuxna. Vi har även observerat då pedagogen inte har interagerat med någon. Detta resultat redovisas huvudsakligen ifrån en kvalitativ ansats med kvantitativa inslag.

Figur 1: Antal interaktioner på förskolegården

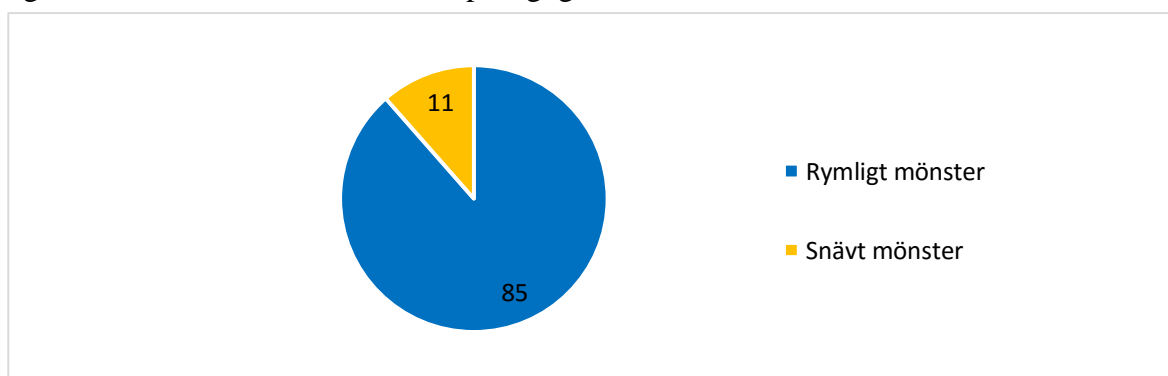


Som synes i cirkeldiagrammet har det största antalet interaktioner pedagogen deltagit i skett med barn. Färre än hälften så många interaktioner skedde med andra pedagoger. Ingen synlig interaktion har vi observerat vid tio tillfällen. Pedagogen har interagerat med andra vuxna fem gånger och med vårdnadshavare två gånger.

### 5.1.1 Interaktionsmönster mellan pedagog och barn

Interaktionerna som pedagogen har varit involverad i med barn, har vidare kategoriserats utifrån Baes (2012) interaktionsmönster, rymligt mönster och snävt mönster. Detta för att få en uppfattning om interaktionernas karaktär. Merparten av interaktionerna mellan pedagog och barn tolkade vi till rymligt mönster.

Figur 2: Interaktionsmönster mellan pedagog och barn



Vår analys av studiens empiri redovisas vidare med stöd av Goffmans (2014) dramaturgiska perspektiv, där förskolegården ses som en scen och pedagogen antar en aktörsroll.

Här följer en beskrivning av de interaktioner som vi tolkat till rymligt interaktionsmönster enligt Baes (2012) analysmodell. Aktören sökte upp barn vid flertalet tillfällen för att säkerställa att varje barn som uppmärksammades mådde bra. Vi observerade flera tillfällen då aktören riktade sin uppmärksamhet mot det som barnet verkade intresserat av. Vid interaktioner med de allra yngsta barnen observerade vi att aktören riktade uppmärksamheten mot det barnet tittade mot och satte ord på detta. Interaktionerna med både yngre och äldre barn, men kanske framförallt de yngre barnen, karaktäriserades av aktörens uppmärksamhet mot barnens kroppsspråk, ansiktsuttryck och vart barnen riktade blicken. Vi tolkade att aktören vid flera tillfällen var observant på barnets intentioner med sin handling och att aktören då uppmuntrade barnets försök med verbala uppmuntringar. Aktören bjöd vid flera tillfällen in till lek eller gav förslag till aktivitet. Vi tolkade även in barnets respons på aktörens interaktion och enbart de exempel då aktörens interaktion ledde till vad vi tolkade som en positiv känsla för barnet valde vi att kategorisera som rymligt interaktionsmönster. Även de interaktionshandlingar där aktören erbjöd fysisk stöttning eller fysisk kontakt och som barnet valde att ta emot, tolkade vi som rymligt interaktionsmönster.

Här följer en beskrivning av de interaktioner som vi tolkat till snävt interaktionsmönster enligt Baes (2012) analysmodell. De få interaktioner som vi har observerat och tolkat som snävt interaktionsmönster har karaktäriserats av att aktören har uppmanat barnet att det ska göra något eller sluta göra något. Uppmaningen har inte följts av någon förklaring av aktören. Aktören har inte heller visat intresse för barnets perspektiv av händelsen eller frågat efter barnets intention med sitt agerande. I några fall har aktörens uppmaning handlat om att barnet ska sluta göra något som vi tolkade som potentiellt farligt för barnet eller något annat barn. I några fall har uppmaningen handlat om att barnet ska sluta med ett icke önskvärt beteende som vi inte tolkade som farligt.

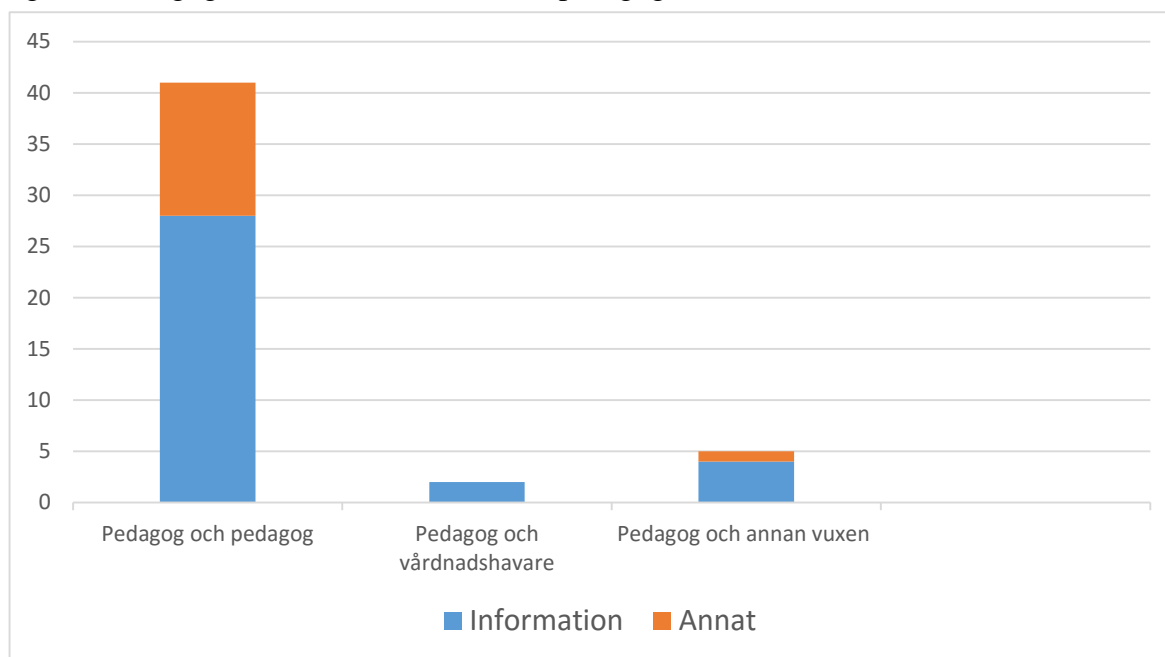
### 5.1.2 Pedagogens interaktion med andra pedagoger, vårdnadshavare och andra vuxna

I flertalet av de interaktioner som inte var med barn, var pedagogen involverad i interaktion med andra pedagoger. Vi observerade vad dessa interaktioner handlade om och kategoriserade interaktionerna som information och annat. Inom kategorin information sorterade vi de interaktioner som vi tolkade till att handla om yrkesrelevant information om och kring



verksamheten. Inom kategorin annat sorterade vi de interaktioner som vi tolkade till privat karaktär eller rörande förskolans värld men inte av relevans för verksamheten.

Figur 3: Pedagogens interaktion med andra pedagoger, vårdnadshavare och andra vuxna



Vid de interaktionstillfällen som aktören var involverad i med andra pedagoger rörde interaktionerna till största del information om verksamheten och barnen. Aktören informerade och blev informerad om hur många barn som var ute eller skulle gå in, hur omsorgshandlingar skulle organiseras och allmänt om vad som hände runt barnen. De interaktioner som kategoriserades under annat handlade om allmänna samtal om vad som hände på förskolegården och om vad något barn gjorde. Det handlade också om privata samtal och samtal om någon annans egenskaper. Vid två tillfällen interagerade aktören med vårdnadshavare vid överlämning av barn, interaktionerna handlade om information om barnets dag på förskolan. De tillfällen som aktören interagerade med annan vuxen handlade om att möta och öppna för matleverantören och att möta upp en utomstående vid förskolegårdens staket. Aktören inledde även samtal med observatören.

### 5.1.3 Ingen synlig interaktion

Vid de tillfällen då aktören inte har interagerat med någon har vi observerat att aktören har stått stilla och tittat mot barnen eller gått runt förskolegården med blicken mot barnen. Vid ett tillfälle har aktören tittat på de fordon utanför gården som flera barn riktade sin uppmärksamhet mot.

Vid ett tillfälle förberedde aktören mellanmål till barnen och vid ett annat tillfälle plockade aktören undan leksaker och var under denna tid inte i interaktion med någon.

## 5.2 Tolkning av pedagogens roller genom olika ramar

Enligt Goffmans (1986) ramanalytiska perspektiv har vi tolkat att pedagogernas interaktioner skett inom olika ramar vilka vi har definierat och namngivit.

Tabell 1: Rambeskrivning

	Definition	Pedagogens roll
Omsorgsram	Tillgodose barnens fysiska och psykiska välbefinnande	Omsorgsgivare
Organisationsram	Organisera verksamheten, Förmedla verksamhetskopplad information	Organisatör Informatör
Kontrollram	Upprätthålla regler, säkerhet och kontroll	Observatör Gränssättare Säkerhetsvakt
Lekram	Aktivt delta i lek	Lekkamrat
Undervisningsram	Undervisa och bidra till barns utveckling och lärande	Undervisare
Personlig ram	Förmedla personliga åsikter och känslor.	Privatperson

### 5.2.1 Omsorgsram

Inom omsorgsramen såg vi att pedagogen som aktör genom sitt framträdande på olika sätt tillgodosåg barnens fysiska och psykiska välbefinnande. De olika interaktionerna vi tog del av levererade ett resultat som visade på en aktör som genom fysisk och/eller verbal interaktion erbjöd och gav närhet, uppmärksamhet och bekräftelse till barn. Exempel på fysiska omsorgsinteraktioner hämtade från studiens empiri är när aktören höll ett eller flera barn i handen, erbjöd ett barn att komma upp i aktörens knä eller famn för att få tröst och trygghet. Exempel på verbala omsorgsinteraktioner hämtade från studiens empiri är när aktören verbalt uppmuntrade eller bekräftade barnets aktivitet/agerande med ord som ”Bra!” eller ”Du kan!” I studiens empiri framkom en mängd interaktioner som kunde kopplas till omsorg om barnets

basala behov såsom att: torka snorig näsa, knäppa jackan till ett barn som frös, sätta på ett barn en mössa då det var kallt ute samt servera mellanmål. I studiens empiri fann vi dessutom interaktioner som erbjöd stöttning i pågående aktivitet: aktören lyfte i och ur gunga, puttade fart på gunga, lyfte på och av cykel samt inbjöd till eller föreslog ny aktivitet: ”Vill du vara med?”, ”Vill du gunga?”, ”Vill du cykla?”. Även problemlösning där aktören visade ett intresse för samtliga inblandade barns fysiska och/eller psykiska välbefinnande, tolkade vi hemmahörande inom omsorgsramen: Barn med svagt verbalt språk som kastade sand på gungande barn fick hjälp av aktören att delta i gungleken, konflikt mellan barn kring en boll löste aktören genom att erbjuda ytterligare en boll, det vill säga konflikter där samtliga involverade barn erbjöds en tillfredsställande lösning. Vi tolkar att dessa interaktioner faller inom omsorgsramen och att aktören tagit en omsorgsgivande roll.

### 5.2.2 Organisationsram

Inom organisationsramen såg vi aktören som genom sitt framträdande på olika sätt organiserade verksamheten och förmedlade verksamhetskopplad information. Vi har observerat aktörens samtal kring arbetsfördelning, vid exempelvis blöjbyten, omsorg och stöttning av barn som frös eller mådde dåligt, organisering och förberedelse av mellanmål. Aktörens interaktioner kring arbetsfördelning har skett med en eller flera pedagoger. Vi har observerat aktörens samtal kring överlämning av barn från och till annan pedagog och samtal om organisering av pedagoger och barn. Aktören var delaktig i flertalet samtal vilka handlade om problemlösning kring framtida måltid. Vid ett interaktionstillfälle gick aktören iväg för att ta emot leverans av mat till förskolan. Endast vid ett av observationstillfällena från studien som kategoriserats under organisationsramen deltog ett barn i interaktionen, aktören iscensatte upplockning av leksaker på gården tillsammans med ett barn. Anledningen till att vi valt att kategorisera detta interaktionstillfälle under organisationsramen är att upplockningen kunde kopplas till det faktum att samtliga på gården skulle gå in för dagen och därför behövde leksakerna låsas in för att inte försvinna. Vid samtliga ovan nämnda interaktioner har vi tolkat innehållet som sådant att det kan kopplas till en direkt eller framtida organisering av verksamheten. Vi tolkar således att aktören har tagit rollen som en organisatör.

Vid flertalet tillfällen observerade vi aktören i samtal med annan pedagog kring vad barnen gör eller tidigare har gjort eller sagt eller vad som sker. Vid två observationstillfällen interagerade

aktören med vårdnadshavare till barn, detta handlade då om en överlämning av barnet från förskolan till hemmet och interaktionen var av informativ karaktär. Även dessa interaktioner har vi tolkat som förmedlande av verksamhetskopplad information vilken indirekt kan kopplas till organisationsramen. Vi tolkar därför att aktören tagit rollen som informatör inom organisationsramen.

### 5.2.3 Kontrollram

Inom kontrollramen såg vi att pedagogen som aktör genom sitt framträdande på olika sätt upprätthöll regler, säkerhet och kontroll. Vi såg i våra observationer tillfällen då vi uppfattade att aktören inte deltog i någon synlig interaktion. För att vi skulle placera dessa interaktioner under kontrollramen krävdes att vi kunde se att aktörens uppmärksamhet var riktad mot ett eller flera barn även om detta vid vissa tillfällen var på håll. Vi har utifrån aktörens placering av blicken tolkat tillfällena som observerande, det vill säga att hen övervakade barnen på gården för att försäkra sig om att alla hade det bra. Aktören rörde sig ofta runt på gården men stannade upp ibland för att övervaka situationer som kunde uppfattas som oroliga: aktören stannade till vid ett träd och observerade ett flertal barn som klättrade på olika höjder. Vid ett annat tillfälle kunde vi se att aktören stannade i närheten av en grupp barn som samlats vid grinden för att titta på förbipasserande fordon. Vi tolkar således att aktören tagit rollen som en observatör.

Vid flertalet tillfällen observerade vi aktören i interaktioner som korrigerade barns beteende så som icke önskvärt språkbruk eller agerande utifrån verksamhetens och/eller personliga regler: Aktören sa: ”Nej, så säger man inte!” till ett barn som svor. Vid ett tillfälle avbröt aktören en pågående konflikt mellan tre barn genom att säga: ”Sparka inte på svamparna!” varpå hen bad ett av barnen att gå därifrån. Vid ett annat tillfälle sa aktören: ”Sätt dig ordentligt på gungan!” till ett barn som låg på mage över gungan. Vi tolkade dessa interaktioner endast till att upprätthålla regler då vi inte kunde se någon säkerhetsrisk i ovan nämnda tillrättavisningar. Vi tolkar därmed att aktören tagit rollen som en gränssättare.

Vi såg i våra observationer tillfällen då vi tolkade att aktören hade en bakomliggande tanke om att barnets agerande kunde innebära en fara för barnet själv eller någon annan. Aktören sa: ”Nej, inte kasta!”, till ett barn som kastade en boll i huvudet på ett annat barn. Aktören sa: ”Inte trappan, kom ska jag hjälpa dig ner”, till ett barn som troligtvis inte behärskade den höga

trappan. Vid ett tillfälle såg vi att aktören hittade en säkerhetsväst på marken som hen uppmanade ett barn som tagit av sig den att ta på igen. Detta kopplade vi direkt till ett säkerhetsagerande då aktören informerade oss om att barnet var rymningsbenäget. En annan interaktion som vi tolkat som säkerhet är aktörens inräkning av barn vid förflyttning mellan olika scener eller vid överlämning mellan pedagoger. Således tolkar vi att aktören tagit rollen som säkerhetsvakt.

#### 5.2.4 Lekram

Inom lekramen har vi sett aktören som aktiv deltagare i lek med barn. Under observationerna såg vi exempel på klapplek mellan aktören och ett barn, regel-lek, *Apan i mitten* med aktören och flera barn. Vi fick vid ett tillfälle ta del av en rollek då aktören och flera barn lekte med vatten och sand vilket resulterade i geggabollar och kladdkaka som skulle serveras på kalas. Vidare såg vi vid ett flertal tillfällen att aktören deltog i olika sandlådelekar tillsammans med ett eller flera barn. Rutschkanan var också en populär lekplats men där var det oftare tal om att aktören gav stöttning till de små, endast vid ett tillfälle såg vi att aktören deltog i leken på rutschkanan då hen åkte tillsammans med barnen. Vi tolkar att dessa interaktioner faller inom lekramen och att aktören tagit rollen som en lekkamrat.

#### 5.2.5 Undervisningsram

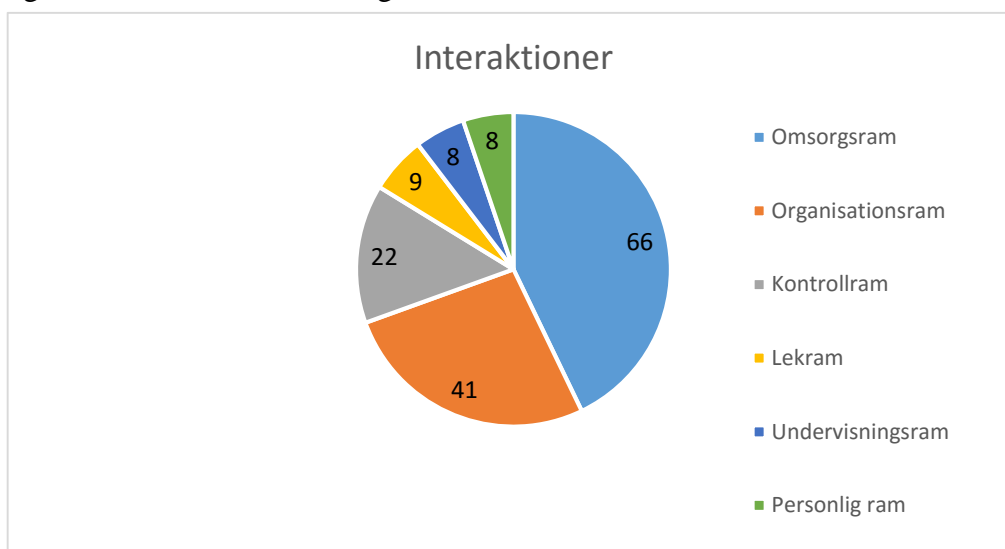
Inom undervisningsramen såg vi att pedagogen som aktör deltog i interaktioner som vi tolkade till en intention att erbjuda en möjlighet till lärande. Vi uppfattade under våra observationer inga undervisningstillfällen som vi tolkar som planerade. Däremot kategoriserade vi åtta av de totalt 154 interaktionerna som spontana undervisningstillfällen. Vi såg interaktioner som vi tolkade att syfta till att utmana och utöka både fysiska och verbala förmågor hos barnen. Vid ett tillfälle såg vi att aktören stöttade barnet både verbalt genom att berätta vad hen gjorde och fysiskt genom att själv visa och genom att placera barnets fötter på cykelpedalerna för att hjälpa barnet att erövra konsten att trampa cykeln framåt. Vid ett annat tillfälle stöttade aktören ett barn som vill ta sig upp på gungan på egen hand. En grupp barn hittade en spindel som de visade för aktören, varpå aktören tog tillfället i akt att, tillsammans med barnen, undersöka hur många ben spindeln hade. Vilket i sin tur ledde till vidare diskussion kring hur många ben barnen, mammor, pappor, hundar, katter, hästar och kaniner har. Vid ett observationstillfälle puttade aktören fart på två barn som gungade. Barnen pekade och benämnde sina kamrater och

artefakter i omgivningen med dess namn och begrepp, aktören bekräftade genom att upprepa det barnen sa och utmanade dem sedan vidare genom att ställa frågor som kunde kopplas till det barnen pratade om. Vi tolkar att dessa interaktioner faller inom undervisningsramen och att aktören tagit en undervisande roll.

### 5.2.6 Personlig ram

Inom den personliga ramen såg vi att pedagogen som aktör genom sitt framträdande på olika sätt förmedlade personliga åsikter och känslor. Exempel från studiens empiri är interaktioner som inte har direkt anknytning till verksamheten eller är av sådan karaktär att de kan anses direkt baserade på personliga känslomässiga åsikter. Under observationstillfällena fick vi höra privata samtal vars innehåll vi valt att inte omnämna här. Vi har också valt att placera sådana samtal kring barnen som vi tolkat som baserade på personliga åsikter och för verksamheten icke relevanta. Vid ett par tillfällen uppstod också samtal som kunde kopplas till närvaron av oss som observatörer och vår studie, vilka vi har kategoriserat som hemmahörande inom den personliga ramen då de inte är direkt menade att utveckla den aktuella verksamheten. Vi tolkar att dessa interaktioner faller inom den personliga ramen och att aktören tagit rollen som privatperson.

Figur 4: Interaktionsfördelning inom ramarna



Som cirkeldiagrammet visar har det största antalet interaktioner pedagogen deltagit i kategoriserats inom omsorgsramen. Därefter kategoriserades närmre en fjärdedel inom

organisationsramen och hälften så många inom kontrollramen. De interaktioner som placerats inom lekramen och undervisningsramen är anmärkningsvärt få till antalet och de står var och en för ett lika stort antal som de interaktioner som kategoriserats inom den personliga ramen.

### 5.3 Sammanfattning och slutsats

Studiens resultat visar på att pedagogerna deltog i ett stort antal interaktioner varav de flesta med barn. Merparten av interaktionerna med barnen kunde med hjälp av Baes (2012) analytiska interaktionsverktyg kategoriseras inom rymligt mönster. Färre än hälften av interaktionerna skedde med annan pedagog. Ingen synlig interaktion observerades vid tio tillfällen. Interaktion med annan vuxen syntes vid fem tillfällen och interaktion med vårdnadshavare vid två tillfällen.

Interaktionerna har även kategoriserats med hjälp av Goffmans (1986) ramanalytiska perspektiv och tilldelats definitioner. Varje definition har placerats inom en ram och namngivits av oss. Till varje ram har vi kopplat pedagogens roller, även dessa namngivna av oss. De namn vi valt att ge pedagogernas roller är: Omsorgsgivare, organisatör, informatör, observatör, gränssättare, säkerhetsvakt, lekkamrat, undervisare och privatperson.

## 6. Diskussion

Detta kapitel är uppdelat i tre delar. I första delen kommer vi med stöd av tidigare forskning att diskutera studiens resultat. Sedan kommer vi att diskutera metodvalet utifrån styrkor och svagheter. Avslutningsvis redogör vi för möjliga ämnen att forska vidare på inom området.

### 6.1 Resultatdiskussion

Syftet med detta examensarbete är att undersöka komplexiteten i hur och i vilken utsträckning pedagogrollen uttrycks ute på förskolegården. Detta med stöd av de båda frågeställningarna: Hur agerar pedagogerna på förskolegården i förhållande till, interaktion med barn, interaktion med vuxna alternativt ingen synlig interaktion? Hur kan de olika interaktionerna kopplas till pedagogernas olika professionella roller? Resultatet av studien visar att pedagogerna till största del interagerade med barn. Övervägande del av interaktionerna mellan pedagog och barn karaktäriserades av ett rymligt mönster (Bae 2012). Det menar vi kan relateras till resultatet i Engdahls (2014) studie, där pedagogerna mestadels försökte vara tillgängliga för barnens kommunikation vid vistelse på förskolegården. Det vi såg genomgående vid observationstillfällena i vår studie var att pedagogerna intog en aktiv roll där de sökte upp barnen för interaktion. Detta resultat skiljer sig från Coleman och Dyments (2012) studie, vilken visar på ett lågt antal interaktioner mellan pedagog och barn, där pedagogerna främst övervakade barnen. I vår studie observerades ingen synlig interaktion vid ett begränsat antal tillfällen, vilka vi tolkar som observerande och övervakande. Vår studie visar att förhållandevis många av de övriga interaktionerna skedde mellan pedagog och pedagog, varav flertalet tolkades som verksamhetskopplade. Detta relaterar vi till det barnen i Einarsdóttirs (2014) studie beskriver kring pedagogernas andra plikter, så som att prata med andra pedagoger och administrera förskolans vardag. De interaktioner som skedde mellan pedagog och vårdnadshavare eller annan vuxen var få till antalet. Vår tolkning är att detta beror på att det inte fanns flera vårdnadshavare eller andra vuxna närvarande vid observationstillfällena.

De interaktioner som kategoriserades till omsorgsramen utgjorde den enskilt största delen av interaktionshandlingar och definierades som pedagogens tillgodoseende av barnens fysiska och psykiska välbefinnande. Einarsdóttirs (2003) beskrivning av pedagogrollens förändring från att i första hand ses som omsorgsgivande till att ses som en lärare i en undervisningsinstitution, finner vi intressant då de interaktioner som kategoriserats till undervisningsramen endast står för ytterst liten del av samtliga interaktioner i vår studie. Samtliga av de interaktioner som vi



kategoriserat inom undervisningsramen tolkar vi som spontana undervisningstillfällen. Med andra ord observerade vi inte någon interaktion som vi tolkade som planerad undervisning. Vår studie visar således en avsaknad av pedagoger på de observerade förskolegårdarna som utgår från en planerad undervisning enligt läroplanen (*Lpfö18* 2018). Resonemanget ovan är således i linje med tidigare forskning, vilket visar på en brist av pedagogernas planering av undervisningstillfällen utomhus (Bilton 2012; Coleman & Dymont 2012; Ihmeideh & Al-Qaryouti 2016; McClintic & Petty 2015). Vi drar slutsatsen att undervisningssituationer på förskolegården inte är vanligt förekommande. Således menar vi att det, för att uppnå läroplanens (*Lpfö18* 2018) beskrivning av förskolans uppdrag kring barns rätt till undervisning i varierande miljöer, finns ett behov av en diskussion kring utevistelsens betydelse.

De interaktioner som kategoriserades inom ramen för kontroll har vi tilldelat pedagogrollerna observatör, gränssättare och säkerhetsvakt. Samtliga interaktioner inom ramen har vi tolkat ha en kontrollerande karaktär men med olika syften. I de interaktioner vi har tolkat syfta till att upprätthålla en trygg miljö utan att pedagogen har ingått någon synlig interaktion med barnen men trots det visat att hen har uppmärksamheten riktad mot barnen ser vi pedagogen som en observatör. Precis som i Einarsdóttirs (2014) studie tolkar vi att pedagogen som observatör i första hand observerar och assisterar barnen vid behov. Barnen i Einarsdóttirs studie problematiserar pedagogen som intar en observerande roll då de uttrycker att pedagogen inte, i någon större utsträckning, tenderar ta initiativ till att delta i barnens aktiviteter utan istället kontrollerar att allt går rätt till mellan barnen.

I analysarbetet diskuterade vi vad det innebär att se till att allt går rätt till mellan barnen. Vi menar att som observatör innebär det att ombesörja att barnen har det bra tillsammans men i samma stund som pedagogen går in och korrigerar ett eller flera barns agerande utifrån ett önskvärt beteende har pedagogen antagit en gränssättande roll. I den gränssättande rollen syftar pedagogens agerande till upprätthållande av verksamhetens och/eller personliga regler utan någon direkt koppling till barnens säkerhet. I de interaktioner vi tolkat att pedagogens syfte med interaktionen var av sådan karaktär att den kunde ses som upprätthållande av barnens direkta säkerhet valde vi att tilldela pedagogen rollen som säkerhetsvakt. Även Ihmeideh och Al-Qaryouti (2016) belyser att pedagogerna i deras studie förmedlar säkerhetsaspekten som en avgörande faktor på förskolegården.

Pedagogerna i Coleman och Dyments (2012) studie problematiserar prioriteringen av säkerheten på förskolegården då de menar att pedagogens möjlighet att främja fysiska aktiviteter tillsammans med barnen minskar. Detta kan vara en av anledningarna till de få interaktioner som vi i vår studie kunnat koppla till pedagogen som lekkamrat. För att interaktionen skulle kategoriseras under lekramen krävdes att pedagogen deltog aktivt i lek med barnen. I vår studie framkom att de tillfällen som pedagogerna antog en roll som lekkamrat till övervägande del var barninitierade, vilket stämmer väl överens med Einarsdóttirs (2003) studie vilken omnämner pedagogerna som passiva, reserverade och avvaktande när det kommer till att delta i barns lek om inte barnen bjuder in dem. I en annan av Einarsdóttirs (2014) studier ger barnen dock en motsägende uppfattning då de uttrycker att det är pedagogerna som styr och bestämmer samtidigt som de inte visar på något initiativ.

Tallberg Broman (2017a) menar att pedagogens medvetenhet kring vilken roll hen tar i interaktionstillfället påverkar interaktionens karaktär vilket vi i flera av interaktionstillfällena i vår observation tyckte oss se. Ett av tillfällena vi syftar på är när pedagogen stoppar en grupp barn som sparkar sönder svampar. Enligt vår tolkning antar pedagogen en gränssättande roll då hen väljer att avlägsna ett av barnen utan vidare förklaring. Vi menar att pedagogen hade en möjlighet att, enligt Goffmans (1986) ramanalytiska perspektiv, tolka situationen inom andra ramar. Exempelvis inom den undervisande ramen och då prata med barnen om vikten av att ta hand om naturen och på så vis anta en undervisande roll. Vi såg således flera interaktioner där vi tolkade att pedagogerna hade kunnat agera inom andra ramar.

Vid analysprocessen fann vi att en del av interaktionerna var svåra att kategorisera då vi endast kunnat basera våra tolkningar på pedagogens synliga agerande och inte kunnat ta del av pedagogens tankar. Vi har också sett att den komplexitet det innebär att arbeta som pedagog på en förskola styrs av en mängd faktorer. Engdahl (2014) och Ihmeideh och Al-Qaryouti (2016) belyser barngruppens storlek, förskolegårdens utformning som bidragande faktorer, vilket vi under våra observationer har uppmärksammat, men valt att inte analysera vidare.

## 6.2 Metoddiskussion

Användandet av ett observationsschema med ett förutbestämt urval och en ruta för kommentarer gjorde att det under observationerna var lättare att fokusera på vad som skulle dokumenteras. Att enbart följa en pedagog åt gången gjorde det också lättare att hålla fokus under observationerna. Svårigheten med att observera är att få med allt som är väsentligt och

att sälla bort det oväsentliga för studiens syfte. Det var många av de observerade interaktionerna som var korta och vi hade stundtals svårt att hinna observera och välja hur vi skulle kategorisera interaktionen i vårt observationsschema innan nästa interaktion började. Då var rutan för kommentarer bra att anteckna i, så att vi vid senare tillfälle kunde läsa kommentarerna och då tolka hur interaktionen skulle kategoriseras. Kommentarer kombinerat med kategoriseringen av interaktionerna i de förutbestämda kategorierna underlättade vårt arbete att analysera empirin. Varje interaktion dokumenterades för sig och kunde därmed lättare skiljas från resten av det observerade materialet och sedan jämföras för att hitta både mönster och skillnader.

Vid analysen av empirin framgick det att det kunde varit fördelaktigt om vi hade observerat tillsammans, då det hade gett oss en möjlighet att båda två se samma material utan tolkningsföreträde från den andra. Vi hade valt bort detta alternativ av respekt för pedagogens utsatthet under observationen och vår tillgång till tid. Vi upplever att de fem pedagoger som observerades på fem olika förskolegårdar hade olika förutsättningar för sitt agerande under observationerna men har inte valt att analysera detta eftersom det går utanför vårt syfte, dock menar vi att olikheterna i observationerna genererar en större bredd i materialet och därmed en större trovärdighet. Många av interaktionerna var korta och vi tror inte att pedagogerna hade nämnt dem alla vid en intervju. Empirin vi samlade in genom observationerna visar på en bredd av pedagogernas olika interaktioner på förskolegården, denna bredd tror vi att vi hade missat om vi istället hade använt intervjuer eller enkäter som insamlingsmetod. Vi tolkade att pedagogernas agerande på förskolegården stundtals var påverkat av vår närvaro genom observatörseffekten (2013). Vi gör ändå tolkningen att pedagogernas yrkesroll och många olika plikter snabbt tog fokus från observatörseffekten. Vi menar därmed att våra observationer mestadels uppvisar ett trovärdigt resultat av hur interaktionen från de fem pedagogerna på de fem förskolegårdarna kunde iakttas. Våra observationer grundar sig på det vi kunde observera och hur vi sedan tolkade detta. Om vi hade kombinerat observationerna med efterföljande intervjuer med pedagogerna hade vi även kunnat få ta del av hur de tolkade interaktionerna de var delaktiga i och även haft möjlighet att ta del av inom vilken ram de placerade sina intentioner utifrån sitt agerande.

### 6.3 Vidare forskning

Vi finner det intressant att vi inte observerade några planerade undervisningstillfällen och bara några få tillfällen där pedagogerna intog en aktiv roll i leken på förskolegården. Vi funderar

kring orsakerna till detta. Kan kontexten ha betydelse för vilka roller som pedagogerna upplever att de har möjlighet att inta, eller är det pedagogernas inställning som är avgörande för vilka roller de intar? Vidare forskning kring pedagogernas medvetenhet kring vilka roller de intar och vad som sker på förskolegården hade kunnat fördjupa studiens resultat. Forskning kring planering av vad som ska ske på förskolegården hade kunnat förtydliga ett planerat rolltagande hos pedagogerna.

# Källförteckning

Alvehus, Johan (2013). *Skriva uppsats med kvalitativ metod: en handbok*. 1. uppl. Stockholm: Liber

Bae, Berit (2012). Children and Teachers as Partners in Communication: Focus on Spacious and Narrow Interactional Patterns. *International Journal of Early Childhood*, 44(1), pp. 53-69. DOI: 10.1007/s13158-012-0052-3

Bell, Judith (2000). *Introduktion till forskningsmetodik*. 3., [rev.] uppl. Lund: Studentlitteratur

Bilton, Helen (2012). The Type and Frequency of Interactions that Occur between Staff and Children outside in Early Years Foundation Stage Settings during a Fixed Playtime Period when There Are Tricycles Available. *European Early Childhood Education Research Journal*, 20(3), pp. 403-421. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/1350293X.2012.704763>

Dyment, Janet & Coleman, Bianca (2012). The intersection of physical activity opportunities and the role of early childhood educators during outdoor play: Perceptions and reality. *Australasian Journal of Early Childhood*, 37(1), pp. 90-98. DOI: 10.1177/183693911203700111

Einarsdottir, Johanna (2003). The Role of Preschools and Preschool Teachers: Icelandic preschool educators' discourses. *Early Years: An International Journal of Research and Development*, 23(2), pp. 103-116. DOI: 10.1080/09575140303110

Einarsdottir, Johanna (2014). Children's perspectives on the role of preschool teachers. *European Early Childhood Education Research Journal*, 22(5), pp. 679-697. DOI: 10.1080/1350293X.2014.969087

Engdahl, Karin (2014). *Förskolegården [Elektronisk resurs] En pedagogisk miljö för barns möten, delaktighet och inflytande*, Diss. Umeå: Institutionen för utbildningsvetenskap, Umeå universitet. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:umu:diva-86738>

Goffman, Erving (1986). *Frame analysis: an essay on the organization of experience*. Northeastern Univ. Press ed. Boston: Northeastern Univ. Press

Goffman, Erving (2014). *Jaget och maskerna: en studie i vardagslivets dramatik*. 6. uppl. Stockholm: Studentlitteratur

Henckel, Boel (1990). *Förskollärare i tanke och i handling [Elektronisk resurs] en studie kring begreppen arbete, lek och inläring*. Diss. Umeå: Umeå universitet. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:umu:diva-16595>

Ihmeideh, Fathi M. & Al-Qaryouti, Ibrahim A. (2016). Exploring kindergarten teachers' views and roles regarding children's outdoor play environments in Oman. *Early Years*, 36(1), pp. 81-96. DOI: [10.1080/09575146.2015.1077783](https://doi.org/10.1080/09575146.2015.1077783)

Jönsson, Lars-Eric, Persson, Anders & Sahlin, Kerstin (2011). *Institution*. 1. uppl. Malmö: Liber

Larsen, Ann Kristin (2009). *Metod helt enkelt: en introduktion till samhällsvetenskaplig metod*. 1. uppl. Malmö: Gleerup

*Läroplan för förskolan: Lpfö 18*. (2018). [Stockholm]: Skolverket  
Tillgänglig på Internet: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=4001>

McClintic, Sandra & Petty, Karen (2015). Exploring Early Childhood Teachers' Beliefs and Practices About Preschool Outdoor Play: A Qualitative Study. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 36(1), pp. 24-43. DOI: [10.1080/10901027.2014.997844](https://doi.org/10.1080/10901027.2014.997844)

Patel, Runa & Davidson, Bo (2003). *Forskningsmetodikens grunder: att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. 3., [uppdaterade] uppl. Lund: Studentlitteratur

Persson, Anders (2013). Erving Goffman. I: Stenberg, Henrik & Isenberg, Bo (red.). *Relationell socialpsykologi: klassiska och samtida teorier*. 1. uppl. Stockholm: Liber

Sheridan, Sonja, Sandberg, Anette & Williams, Pia (2017). *Förskollärarkompetens i förändring*. Upplaga 1:1 Lund: Studentlitteratur

Skolverket (2018) *Beskrivande data 2017. Förskola skola och vuxenutbildning* [Elektronisk resurs]. (2018). Skolverket Tillgänglig på Internet:  
<http://www.skolverket.se/publikationer?id=3953> [2019-11-25]

Stukát, Staffan (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. 2. uppl. Lund: Studentlitteratur

Tallberg Broman, Ingegerd (2017a). Att forskningsbasera förskolan – språk, matematik, naturvetenskap I: Rubinstein Reich, Lena, Tallberg Broman, Ingegerd & Vallberg Roth, Ann-Christine (red.). *Professionell yrkesutövning i förskola: kontinuitet och förändring*. Upplaga 1:1 Lund: Studentlitteratur

Tallberg Broman, Ingegerd (2017b). Förskola i förändring. I: Rubinstein Reich, Lena, Tallberg Broman, Ingegerd & Vallberg Roth, Ann-Christine (red.). *Professionell yrkesutövning i förskola: kontinuitet och förändring*. Upplaga 1:1 Lund: Studentlitteratur

Vetenskapsrådet (2011). *Vetenskapsrådets forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm. Tillgänglig på internet:  
<http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>

# Bilagor

## Bilaga 1 Samtyckesblankett



LÄRANDE OCH SAMHÄLLE  
BARN-UNGA-SAMHÄLLE

Datum 2019-10-31

---

*På förskollärarytbildningen vid Malmö universitet skriver studenterna ett examensarbete på sjätte terminen. I detta arbete ingår att göra en egen vetenskaplig studie, utifrån en fråga som kommit att engagera studenterna under utbildningens gång. Till studien samlas ofta material in vid förskolor, i form av t.ex. intervjuer och observationer. Examensarbetet motsvarar 15 högskolepoäng, och utförs under totalt 10 veckor. När examensarbetet blivit godkänt publiceras det i Malmö universitets databas MUEP (<http://dspace.mah.se/handle/2043/599>).*

---

### Samtycke till medverkan i studentprojekt

Hej!

Vi är två studenter som läser termin 6 på förskollärarytprogrammet vid Malmö Universitet. Vi heter Anna Johansson och Stella Lindberg och vi tar examen i juni 2020.

Rektorn på din förskola har godkänt att vi utför en studie, inför vårt examensarbete, på din arbetsplats. Syftet med denna kvalitativa studie är inte att leta fel eller rätt sätt att agera utan att undersöka och belysa den komplexitet pedagogrollen innebär. Vi har valt att undersöka de olika interaktioner som uppstår på förskolegården och hur de olika interaktionerna kan kopplas till pedagogens olika roller. Materialet kommer att samlas in genom att någon av oss (Anna eller Stella) observerar din pedagogroll utifrån vilka interaktioner du deltar i på förskolegården. Vi kommer enbart använda oss av fältanteckningar med hjälp av block och penna. Inga personuppgifter kommer att samlas in och förskolorna kommer att anonymiseras direkt på plats.

Det är endast vi (Anna och Stella), vår handledare och vår examinator vid Malmö Universitet som kommer ha tillgång till det insamlade materialet. Samtyckesblanketterna förvaras oåtkomligt på Malmö universitet.

Vi följer under hela arbetets gång Vetenskapsrådets riktlinjer <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf> och förhåller oss till nedanstående:

**Medverkan baseras på samtycke och detta samtycke kan när som helst återkallas. Varje deltagare har alltså rätt att avbryta sin medverkan när som helst, utan några negativa konsekvenser.**

- Deltagarna kommer att avidentifieras omedelbart med hjälp av kodning.
- Materialet kommer enbart att användas för aktuell studie och kommer att förstöras när denna är examinerad
- Berörda deltagare kommer att ges tillgång till det färdiga arbetet



.....  
Studentens underskrift och namnförtydligande

Kontaktuppgifter till student (tfn nr, e-mail):

.....  
Studentens underskrift och namnförtydligande

Kontaktuppgifter till student (tfn nr, e-mail):

Ansvarig handledare på Malmö universitet:

Linda Palla.....

Kursansvarig på Malmö universitet:

Robin Ekelund.....

Kontaktuppgifter Malmö universitet:

[www.mah.se](http://www.mah.se)

040-665 70 00

## *Information om Malmö universitets behandling av personuppgifter*

<b>Personuppgiftsansvarig Dataskyddsombud Typ av personuppgifter</b>	Malmö universitet <a href="mailto:dataskyddsombud@mau.se">dataskyddsombud@mau.se</a> Namn, anteckning av lärandesituation, bild och/eller filmklipp samt ditt samtycke till att Malmö universitet behandlar dessa personuppgifter.
<b>Ändamål med behandlingen</b>	För att möjliggöra undervisnings- och examinations-situationer i förskolemiljö för studenter vid Malmö universitets förskolläraryr utbildning.
<b>Rättslig grund för behandling Mottagare</b>	Ditt samtycke. Personuppgifterna kommer endast användas i utbildningssyfte inom ramen för Förskolläraryr utbildningen vid Malmö universitet och kommer inte att spridas vidare till någon annan mottagare.
<b>Lagringstid</b>	Malmö universitet kommer spara dina personuppgifter så länge de behövs för ovan angivet ändamål eller till dess att du återkallar ditt samtycke. Efter genomförd kurs/program kommer personuppgifterna att raderas. Malmö universitet kan dock i vissa fall bli skyldiga att arkivera och spara personuppgifter enligt Arkivlagen och Riksarkivets föreskrifter.
<b>Dina rättigheter</b>	Du har rätt att kontakta Malmö universitet för att 1) få information om vilka uppgifter Malmö universitet har om dig och 2) begära rättelse av dina uppgifter. Vidare, och under de förutsättningar som närmare anges i dataskyddslagstiftningen, har du rätt att 3) begära radering av dina uppgifter, 4) begära en överföring av dina uppgifter (dataportabilitet), eller 5) begära att Malmö universitet begränsar behandlingen av dina uppgifter. När Malmö universitet behandlar personuppgifter med stöd av ditt samtycke, har du rätt att när som helst återkalla ditt samtycke genom skriftligt meddelande till Malmö universitet. Du har rätt att inge klagomål om Malmö universitets behandling av dina personuppgifter genom att kontakta Datainspektionen, Box 8114, 104 20 Stockholm



## Samtycke

**Härmed samtycker jag till att medverka i ovan beskrivna studentprojekt, samt bekräftar att jag har tagit del av informationen om Malmö universitets behandling av personuppgifter.**

Namn: .....

Namnförtydligande:.....

Dagens datum: .....

## Bilaga 2 Observationsschema

TID	Rymligt mönster	Snävt mönster	Kommentarer
Pedagog och barn			
	Information	Annat	
Pedagog och pedagog			
Pedagog och vårdnadshavare			
Pedagog och annan vuxen			
Ingen synlig interaktion			