

Att vara snäll mot någon annan och snäll mot sig själv

En aktionsforskningsstudie om samspel i förskolans aktiviteter

FÖRFATTARE CHRISTINE LAGESSON & ZANDRA NILSSON

ARTIKEL NUMMER 6/2012



SKOLPORTEN

Denna artikel har den 15 augusti 2012 accepterats för publicering i Skolportens numrerade artikelserie för utvecklingsarbete i skolan.

Ansvarig granskare och handledare för denna artikel: Fil dr Ann-Christine Wennergren, Högskolan i Halmstad, anki.wennergren@hh.se

Fri kopieringsrätt i ickekommersiellt syfte för kompetensutveckling eller undervisning i skolan och förskolan under förutsättning att författarens namn och artikelns titel anges, samt källa: Skolportens artikelserie. I övrigt gäller copyright för författaren och Skolporten AB gemensamt.

Denna artikel är publicerad i Skolportens nättidskrift Undervisning & Lärande:
<http://www.skolporten.se/forskning/utveckling/>

Aktuell metodbok med författaranvisningar:
http://www.skolporten.se/wp-content/uploads/2012/03/UL_Metodbok_maj2011.pdf

Vill du också skriva en utvecklingsartikel? Mejla till redaktionen@skolporten.se

Abstract

Syftet med studien är att belysa samspel i förskolans aktiviteter. Att främja samspel är ett sätt att öka förståelsen för andra. Vår aktionsforskning innebar att initiera och observera samlarbetsövningar tillsammans med barn och pedagoger på en förskola. Resultatet visar att gruppen kan stärkas genom att olikheterna används som resurser och möjligheter. För att barnen ska utveckla denna förmåga behöver de lära känna flera olikheter. Resultatet visar också att barn som är nya i gruppen stärks av samlarbetsövningarna, då de tidigare inte haft en given roll i gruppen. Genom studien har vi blivit medvetna om gruppens betydelse för acceptansen av individers olikheter.

Christine Lagesson är utbildad tidigare lärare (förskola-åk5) och arbetar idag som förskollärare på Laxöns förskola i Halmstad kommun.

E-post: christine.lagesson@utb.halmstad.se

Zandra Nilsson är utbildad tidigare lärare (förskola-åk5) och arbetar idag som förskollärare på Kärlekens förskola i Halmstad kommun.

E-post: zandra.nilsson@utb.halmstad.se

Innehållsförteckning

1. Introduktion	5
2. Bakgrund	6
3. Genomförande	8
3.1 Planera	8
3.2 Agera	9
3.3 Dokumentera	9
3.4 Reflektera	10
3.5 Analys	11
3.6 Trovärdighet	11
4. Resultat	12
4.1 Vilja till att hjälpa och samarbeta	12
4.2 Kamratrelationer	15
4.3 Slutsatser	16
5. Diskussion	17
5.1 Didaktiska implikationer	19
5.2 Eget lärande	19
6. Referenser	21

1. Introduktion

”Det är olikheterna som gör oss till det vi är”. Cajsalisa Ejemyrs låttext beskriver att olikheter inte ska vara något hinder för att en relation ska skapas. Precis som hon sjunger ”Vem sa att lika barn leker bäst”, är det i möten med varandras olikheter som vi människor utvecklar förmågan att samspela och se varandras olikheter som möjligheter. Samhället består av många olikheter och samarbetsförmågan är en nödvändig förutsättning för att kunna leva i och utveckla dagens och framtidens samhälle (Pramling Samuelsson, Sheridan & Williams, 2000).

Samspel lyfts i dag fram i många sammanhang och anledningen kan vara att det sker en ökad individualisering i samhället. Avsaknaden av samspel kan resultera i en brist på förståelse för andra människor (Pramling Samuelsson, Sheridan & Williams, 2000). Vi lever samtidigt i ett tävlingsinriktat samhälle där det finns vinnare och förlorare. För att klara av press och konkurrens är det av stor vikt att människor utvecklar samarbetsförmåga. Barn som deltar i samsbetsövningar är tre till fyra gånger bättre på att samspela när de leker på egen hand. Barn som saknar dessa erfarenheter blir istället mer tävlingsinriktade ju äldre de blir (Smith, 2009). Pedagogerna i vår studie har uppmärksammat att det var en viss obalans i gruppen, där både fysisk och psykisk kränkning förekom bland barnen. Det fanns en utvecklingspotential när det gäller barnens samspel då pedagogerna till viss del kunde uppleva en tävlingsvilja i form av maktkamp hos barnen. Det blev vår utgångspunkt för utvecklingsarbetet med aktionsforskning som ansats. Rönnerman (2004) beskriver att aktionsforskning har utgångspunkt i praktiken och verkar för en forskning som medför en förändring. Vikten av arbetet kan stärkas med att det i läroplanen för förskolan står att:

Arbetslaget ska stimulera barnens samspel och hjälpa dem att bearbeta konflikter samt reda ut missförstånd, kompromissa och respektera varandra (Skolverket, 2010, sid. 9).

Förskolan skiljer sig från barnets hem då förskolan erbjuder en annan sorts gemenskap. Det sker många möten med människors olikheter vilket leder till samspel (Zackari & Modigh, 2000). Förskolans uppdrag är att skapa miljöer som präglas av gemenskap och samspel där gruppen är betydelsefull för det enskilda barnets utveckling (Jonsdottir, 2007). Grunden i specialpedagogik är att se varandras olikheter som tillgångar. Tideman, Rosenqvist, Ranagården och Lansheim (2004) stärker detta då de påpekar att vi måste se människors olikheter som en resurs och inte ett hinder för att nå ”en skola för alla”. Alla är unika och i läroplanen kan vi läsa att förskolläraren ska arbeta för att ge förutsättningar så att barnen kan skapa relationer samt få förståelse för varandra. Det är arbetslagets uppgift att speciellt hjälpa och uppmärksamma de barn som är i behov av stöd för att utvecklas (Skolverket, 2010). Vår vision är att barn genom samspel lär sig att se varandras olikheter som tillgångar. För vem sa ”att lika barn leker bäst”?

Studien syftar till att skapa förutsättningar för barn i förskolan att ingå i betydelsefulla samspel. Vikten av att ingå i dessa samspel kommer även att beskrivas. Med studien avser vi att undersöka samspelet mellan 12 jämnåriga barn, 4-6 år, på en förskola genom aktioner i form av övningar där både samarbetsförmågan och kamratrelationer stimuleras.

Frågan som vi med hjälp av denna forskning besvarar är: Hur visar sig samspel i förskolans aktiviteter?

2. Bakgrund

I följande avsnitt kommer vi att behandla tidigare forskning inom ämnet. Vi har valt att dela upp avsnittet i rubrikerna *gruppdynamik* och *relationer*. Dessa anser vi vara nära sammankopplade med varandra och betydelsefulla för vår frågeställning att se hur barns samspel visar sig i förskolans aktiviteter.

Många vårdnadshavare vill att deras barn ska gå i förskolan där de får vistas i grupp och uppleva känslan av gruppgemenskap. Vissa känslor och förmågor kan endast utvecklas då barn vistas i grupp. Det kan vara känslan av samhörighet, att lära sig ta hänsyn och få en gemenskapskänsla (Kärrby, 1985). Delaktighet i en gruppgemenskap är en förutsättning för upplevd inkludering där individen dels får vara en del i ett sammanhang och samtidigt får vara unik (Wennergren, 2007). Även pedagogerna i Kärrbys (1985) studie betonar vikten av att uppleva vi-känslan. I ett samhälle där vi blir mer beroende av varandra är det betydelsefullt att känna samhörighet, trygghet och tillit till människor. Stensaasen och Sletta (1997) drar samma slutsats då de menar att människan är i behov av att lära känna varandra bättre och utveckla gemenskapskänslan för att utvecklas både som individ och grupp. Kamratsamverkan är bidragande och i vissa fall nödvändig för en individs utveckling. Vid ett samarbete mellan två barn påbörjas en intellektuell process där barnet får respons på sina tankar och funderingar, vilket bland annat kan påverka barns förståelse av rättvisa, villighet att dela med sig och vänlighet (Pramling Samuelsson, Sheridan & Williams, 2000). Förskolans uppgift är att barnen ska utveckla förmågan att hjälpa andra (Lamer, 1991).

Lärdomar som barnet får i samarbetssituationer reflekterar barnet över och tar med sig in i nya situationer. Nya situationer kan vara konfliktsituationer där barnen måste ta med sig sina tidigare lärdomar för att lösa dessa (Pramling Samuelsson, Sheridan & Williams, 2000). Dock finns det vissa förmågor som människor måste utveckla för att kunna lösa konflikter, bland annat att kunna samarbeta och lösa gemensamma problem (Stensaasen & Sletta, 1997). Barn kan lära sig att samarbeta med alla genom att gruppernas sammansättning ändras så att alla barn får vara med varandra. Däremot är det inte givet att en grupp med ett väl fungerande samarbete ger bättre resultat än vid samarbete med motgångar (Åberg, 1994). Eftersom det är många barn och endast några få pedagoger på förskolor menar Kärrby (1985) att barnen tvingas klara av

många situationer och konflikter utan någon vuxenhjälp. Det kan vara utvecklande för de barn som får mycket vuxenhjälp hemma, samtidigt som det kan vara problematiskt för de som saknar förutsättningar för att klara av sociala situationer. De kan behöva hjälp att komma till sin rätt i gruppen.

När samspel med andra barn stimuleras lär sig det enskilda barnet att vinna över sig själv och inte över sina kamrater. Det visar sig exempelvis genom att låta andra välja först (Stensaasen & Sletta, 1997). I en väl fungerande grupp är det enligt Åberg (1994) ett avslappnat klimat där gruppmedlemmarna accepterar varandra och kan arbeta med alla trots olikheterna. Barn kan genom samspel lära sig att använda varandra som resurser och se varandras olikheter som tillgångar (Pramling Samuelsson, Sheridan & Williams, 2000). Det styrks med att Tideman, Rosenqvist, Ranagården och Lansheim (2004) poängterar att människors olikheter måste ses som en tillgång och inte ett hinder för att nå ”en skola för alla”. I Kärrbys (1985) studie framkom det att det fanns statusförhållanden i grupperna. Några barn blev ofta valda i lekarna och några blev sällan valda. Det fanns ett mönster att det ofta var barn som hade varit i gruppen under lång tid som hade hög status. De barn som var nya i gruppen kunde ha svårt att bli accepterade. Löfdahl (2007) fortsätter beskriva att det finns statuspositioner som tas för givna och därmed inte ifrågasätts.

Upprepade förhandlingar om inneslutningar eller uteslutningar av kamrater i leken bidrar till att normalisera mönster (sid. 74).

Grupper går igenom faser som tillhörandefasen, rollsökningsfasen och samhörighetsfasen. Faserna leder till att gruppen utvecklas och förändras under tid. Målet med utvecklingen är att nå samhörighetsfasen (Schutz, 1997). Vad gäller uteslutningar poängterar Jonsdottir (2007) att pedagogerna har en viktig uppgift att se varje barns kompetens som en resurs för hela gruppen, så att det inte blir någon konkurrens mellan barnen. Förskollärarna har därmed som viktig uppgift att ansvara för att barnen ska känna sig trygga i gruppen samt bygga varaktiga relationer (Skolverket, 2010).

I grupper utvecklas det ofta kamratrelationer som varar under en längre tid i en människas liv (Kärrby, 1985). Många kamratrelationer skapas och förändras i förskola och skola eftersom stora grupper av jämnåriga barn träffas regelbundet (Pramling Samuelsson, Sheridan & Williams, 2000). Undersökningar visar att barn i förskolan helst leker i par och relationer skapas oftast mellan barn med liknande intressen eller som är i samma ålder. Det kan även skapas en kompletterande relation mellan två barn. Ett dominant barn kan skapa en kamratrelation med ett mycket följsamt barn, vilka då kan fungera som modeller eller förebilder för varandra samt gynna barnets sociala utveckling (Kärrby, 1985). Barns kamratval visar på dess samhörighet och tillhörighet. Att bli vald som kamrat tyder på att det enskilda barnet har en tillhörighet i gruppen. Att i sin tur ha valt kamrater tyder på att det enskilda barnet har en samhörighet i gruppen (Jonsdottir, 2007).

Det är av stor vikt att ha en kamrat som relaterar till både positiva och negativa känslor, som man skapar en gemensam historia med samt som bekräftar en för den man är (Jonsdottir, 2007). Desto fler kamratrelationer ett barn skapar i gruppen, desto mer gruppsammanhållning och trygghet upplever det (Kärrby, 1985). Variabler som kan påverka barnens tillhörighet kan vara klimat, regler, arbetssätt på förskolan samt pedagogernas förhållningssätt (Jonsdottir, 2007). Variablerna kan ses som den rådande miljön på förskolan och Persson (2008) beskriver det relationella perspektivet där en svårighet ses i förhållande till miljön och inte till barnet. Möjligheter för inkludering påverkas om problemen läggs på individen eller på mötet med skolans miljö (Wennergren, 2007). För inkludering ska miljön anpassas efter barnets behov enligt det relationella perspektivet (Persson, 2008). Även Nilholm (2007) understryker vikten av att skolvärlden utformas efter våra olikheter, som är den naturliga variationen av oss människor, istället för att de "avvikande" ska inkluderas i miljöer som inte är anpassade för dem.

3. Genomförande

Nedan beskrivs studiens genomförande med utgångspunkt i aktionsforskningsprocessen där vi studerat hur samspel visar sig i förskolans aktiviteter. Vi strävade efter ett samspel mellan oss, barnen samt pedagogerna som medforskare. Aktionsforskning är grunden för utvecklingsarbetet, genom att vi tillsammans arbetar nära det vi undersöker. Rönnerman (2011) menar att vi kan skapa ny kunskap genom aktiv medverkan i forskning. Aktionsforskning innebär att man prövar något med syftet att förändra verksamheten i en viss riktning (Rönnerman, 2004).

3.1 Planera

Vi började med ett samtal med en förskollärare på den aktuella förskolan om utvecklingsarbetet. Eftersom hon visade intresse träffade vi även förskolechefen för att samtala om hur vi tillsammans skulle kunna utveckla arbetet på förskolan. Detta skapade förutsättningar för att pedagogerna skulle bli medforskare i denna aktionsforskning. Forskningsfrågan formades under samtal med pedagogerna och förskolechefen där vi samtalade om hur situationen på förskolan såg ut just nu och vad de ansåg sig vara i behov av utveckling på. Det pedagogiska arbetet har bedrivits genom att barnen har varit indelade i olika bestämda grupper samt att de arbetat efter mottot "hälften inne och hälften ute" för att minska antalet konflikter mellan barnen. Rönnerman (2004) menar att en grundläggande tanke med aktionsforskningen är att utgå ifrån de frågor som pedagogerna ställer sig kring sin praktik samt utveckla ett samarbete mellan forskare och pedagoger.

Utifrån forskningsfrågan planerade vi tillsammans grunderna för aktionerna genom att vi kom med förslag till pedagogerna som vi tillsammans diskuterade. Rönnerman (2004) påpekar vikten av att man vid aktionsforskning först studerar hur det verkligen ser ut innan man gör aktionerna. Våra medforskare fick även en loggbok som de skrev ner sina reflektioner i. Efter att dessa

aktioner avslutades har pedagogerna följt upp arbetet genom att de läser ur en bok¹ samt att de haft möjligheter till att fortsätta arbeta med samarbetsövningarna.

3.2 Agera

Vi deltog i förskolans arbete vid 8 tillfällen under april 2012 och genomförde en aktion varje gång tillsammans med de äldre barnen, 4-6 år, bestående av samarbetsövningar. Aktionerna varade i 30-50 minuter och antalet barn skiftade mellan fem till tio stycken beroende på vilka som var på förskolan för dagen. Medforskarna i utvecklingsarbetet var de äldre barnen på förskolan, samtliga fyra pedagoger samt vi själva.

Vid första tillfället fokuserade vi på att lära känna varandra och barnen fick var för sig frågan om vilka kamrater de brukade leka med. Vi hade fotografier på alla barn i förskolan och barnet fick peka på sina kamrater. Detta genomförde vi även sista dagen för att vi skulle kunna se eventuella förändringar. Barnen var våra medforskare och deras delaktighet i utvecklingsarbetet visade sig då de fick ge förslag på vad de ville göra och vi tillsammans planerade några delar av aktionerna. Barnens delaktighet i planeringen kan ha påverkat deras positiva inställning och agerande i aktionerna och därmed vårt resultat. Vi utgick från en bok² då vi genomförde våra aktioner. Boken var indelad i små avsnitt vilka vi valde att läsa eller dramatisera med hjälp av handdockor. Efter varje avsnitt pratade vi om innehållet och gjorde övningar som var kopplade till sagan. Målet med övningarna var att både utveckla barnens förmåga att samarbeta samt utveckla deras kamratrelationer. Aktionerna bestod av övningar, inspirerade från böcker³, i hela gruppen men även parvis där barnen fick öva på att vara med olika kamrater. Det är inte vilka samarbetsövningar som genomförs som står i fokus i vårt arbete, utan endast att det är varierande övningar där barnen får möjlighet att utveckla samarbetsförmågan. Aktionerna förändrades under processen då vi fick insikt i hur gruppen fungerade. Vid första tillfället läste vi ett avsnitt ur boken men vi märkte att barnen behövde inspireras mer för att behålla fokus. Vi övergick då till att göra barnen mer delaktiga i sagans berättelse genom dramatisering.

3.3 Dokumentera

För att få ett tillförlitligt resultat valde vi att göra en systematisk uppföljning av aktionerna. Uppföljningen skedde genom olika sätt att dokumentera processen där syftet var att få syn på specifika delar i arbetet (Rönnerman, 2004). Under aktionerna observerade vi och förde anteckningar i ett observationsschema inriktat på samspelet mellan barnen. Vi använde oss av observa-

¹ *Lika som bär* av Pernilla Stafelt.

² *Snick och Snack - vännerna i Kungaskogen bygger en koja* av Lisa Grane och Ingela Bergmann.

³ *Elfte steget* av Charlotta John och Pamela von Sabljar; *leka tillsammans* av Charles A Smith och *gruppen som grogrund* av Gunilla, O, Wahlström.

tioner av första och andra ordningen. Bjørndal (2005) poängterar vikten av kontinuerlig observation av pedagogiska situationer. Observationer är att föredra enligt Nylund m.fl. (2010) när det handlar om att studera samspel. Vi var väl medvetna om syftet med detta utvecklingsarbete och Bjørndal (2005) poängterar vikten av att ha syftet med sig under observationerna eftersom vi får mycket information och måste sortera detta direkt.

Direkt efter aktionen skrev båda var för sig loggbok som Bjørndal (2005) benämner den bok där man skriver ner sina reflektioner över processen. Kombinationen av dessa sätt att dokumentera ser Bjørndal som viktiga då bådassidor av observationerna tydligt kan jämföras. Loggskrivandet ger en distans till praktiken och synliggör vad som faktiskt sker och kan ge både nya perspektiv och ny kunskap för alla (Nylund m.fl., 2010; Rönnerman, 2004). Även pedagogerna fick föra loggbok under tiden vi inte var på plats. Fokus för deras loggning var ”Hur och när sker det samspel mellan barnen?” Som dokumentation fanns även material som barnen producerat under aktionerna samt deras svar på vilka barn på förskolan de lekte med. Vi förde flera samtal med pedagogerna efter aktionerna som noterades under tidens gång. Detta var en viktig del då vårt minne inte behärskar att komma ihåg allt (Rönnerman, 2004).

3.4 Reflektera

Planeringen och genomförandet av de flesta aktionerna föll ut väl. Under vissa aktioner blev barnen oroliga vilket kan bero på att det inte var en passande övning. Våra medforskare var mycket hjälpsamma och engagerade. Rönnerman (2004) framhäver att samarbetet med medforskarna kan vara svårt då forskning ute i praktiken kan verka avskräckande. Då vi tillsammans lyfte ett problem från praktiken och studerade detta valde vi att efter varje aktion reflektera med pedagogerna för att få syn på varandras tankar. Efter varje aktion hade vi avsatt tid för reflektionen. Dock hade vi inte planerat denna stund för barnen vilket resulterade i oroligheter i gruppen under våra reflekterande samtal. Rönnerman (2004) betonar att uppföljning med pedagogerna angående utvecklingsarbetet, utifrån ett gemensamt fokus, är viktigt. Pedagogerna var flitiga med att reflektera i loggboken. Vikten av reflektion är en avgörande del för fortsatt utveckling och god kvalitet. Genom att reflektera nås ny kunskap och förståelse för verksamheten vilket leder oss mot vårt syfte att förändra i en viss riktning men även att vi tillsammans får förståelse för sammanhanget. Det är när den individuella reflektionen lyfts upp som det gemensamma lärandet i arbetslaget utvecklas (Rönnerman, 2004). Genom reflektionerna i loggboken skapas enligt Bjørndal (2005) en djupare förståelse av vad som skett. Olin (2009) menar att det är först efter vårt reflekterande vi kan genomföra de förändringar som eventuellt behövs. Genom att bara konstatera kommer vi ingen vart med utvecklingen av vårt arbete.

Trots att alla medforskare var aktiva med dokumentationen kan vi se att videoinspelning av aktionerna hade varit att föredra. Vid observation är det lätt att missa information medan videoinspelning

enligt Rönnerman (2004) gör det möjligt att vid upprepade tillfällen se samma händelse. Samtidigt är det en risk med observation att man är så nära sitt syfte att man ser det man önskar att se. Detta har vi under studiens gång haft i åtanke, dock kan vårt resultat ändå ha präglats av det önskvärda.

3.5 Analys

Vi valde ut delar från både observationsscheman, pedagogernas loggbok samt barnens material till vårt empiriska material för att kunna svara på vår frågeställning. Vi valde att göra en innehållsanalys och började med att läsa igenom allt material samt fundera över sammanställningen och kategorierna. Kvale och Brinkmann (2009) beskriver att innehållsanalysen utgår från innehållet i empirin. Därmed läste vi igenom empirin flera gånger och markerade utvalda kommentarer, reflektioner och observationer. Vi sammanställde även kamratvalet. Första steget var att försöka förstå materialet och se mönster (Rönnerman, 2004). När vi funnit hur vi skulle sortera empirin fick vi flera gånger ändra vårt val av kategorier innan vi fann de som passade bäst med innehållet. Vi valde till en början två kategorier och sammanfattade vårt resultat under dessa. Vi insåg sedan att kategorierna och vissa delar av det utvalda resultatet inte svarade på vår frågeställning. Nästa steg var för oss att reflektera över vilket resultat som var relevant för vår frågeställning vilket ledde till att vi gjorde ett urval av resultatet. I ett sista skede fann vi kategorierna *vilja till att hjälpa och samarbeta* samt *kamratrelationer* eftersom de sammanfattade resultatet samt besvarade vår frågeställning.

3.6 Trovärdighet

Barnens individuella scheman medförde att samtliga barn inte medverkade vid alla aktioner. Samtliga barn medverkade vid minst tre gånger och två barn vid samtliga. Att alla inte deltog vid alla aktioner var ett naturligt skäl till att studien blev mindre trovärdig.

Bjørndal (2005) anser att observation av första ordningen höjer tillförlitligheten genom att säkerställa kvaliteten eftersom personen kan fokusera på enbart själva observationen. Observation av andra ordningen är en viktig kompletterande uppgift. Vi valde att genomföra observationerna på en förskola där vi sedan tidigare inte kände barnen vilket också ökar trovärdigheten. Bjørndal (2005) påpekar att människor har en tendens att blanda ihop det vi har i långtidsminnet sedan tidigare med det vi observerar i nuet. Rönnerman (2004) menar att observationer och samtal är de dokumentationsverktyg som mest trovärdigt skildrar en verksamhet.

Vi har valt att tillsammans arbeta i riktning mot syftet och både pedagogerna, barnen och vi själva har varit aktiva. Olin (2009) menar att detta bygger på demokratisk validitet då alla som berörs av frågeställningen kommer till tals. Någon dokumentation från vårdnadshavarna har inte gjorts. Då frågeställningen är riktad mot förskolans aktiviteter ser vi inte detta som någon

brist. Vid flera tillfällen har vi sett att flera aktörer i dokumentationen har reflekterat över samma

saker. Bergström (2004) poängterar att trovärdigheten ökar när flera aktörer uttalar sig på liknande vis om samma frågor. Vi har genomfört aktionsforskningsspiralens alla steg då vi inte nöjde oss med att endast se ett problem och finna en lösning. Detta tyder enligt Olin (2009) på att vi förhållit oss till resultatvaliditeten.

Av etiska själ valde vi att tillsammans med pedagogerna skicka ut ett informationsbrev till vårdnadshavarna där de fick information om utvecklingsarbetet och möjlighet att komma med invändningar och ställa frågor. Vi agerade genom att vara lyhörda och öppna för de övriga medforskarnas önskemål samtidigt som vi tog hänsyn till medforskarnas rätt till anonymitet och konfidentiell hantering av data. Barnen fick i studien fiktiva namn för att säkerställa anonymiteten. Barnen fick även medverka på frivilliga grunder då de som vid tillfällena uttryckt att de ej hade en vilja att vara med inte heller behövde det samt att barnen fick lov att lämna aktionerna om de ej ville fullfölja. I samband med förberedelserna för undersökningen tog vi hänsyn till de fyra övergripande etikreglerna från Vetenskapsrådet (2002). Vi valde att ge denna information till vårdnadshavarna för att undvika oroligheten kring sitt barns medverkan i studien. Detta då barnen är minderåriga och föräldrarna har ansvaret. Denscombe (2004) poängterar vikten av information för att det inte ska bli någon oro av etiska skäl bland medforskarna och vårdnadshavare.

4. Resultat

I följande avsnitt redovisar vi studiens resultat och analys utifrån forskningsfrågan. I analysen framkom kategorierna: vilja till att hjälpa och samarbeta samt kamratrelationer. Vi har fokuserat på barns olikheter ur ett specialpedagogiskt perspektiv. Ur perspektivet tar vi tillvara att människors olikheter ska ses som möjligheter vilket är en nödvändighet för att nå en skola för alla.

4.1 Vilja till att hjälpa och samarbeta

Barnen tar vid flera tillfällen initiativ till att hjälpa varandra och de ber även sina kamrater om hjälp. Hjälpssamhet har observerats vid tillfället då flera barn blev törstiga. Ett barn hjälper de andra som också vill ha dricka.

Simon hjälper alla som vill ha hjälp. Jag uppmärksammar att Simon är snäll som hjälper alla (pedagogernas loggbok).

Vi ett senare tillfälle fick barnen möjlighet att visa en hemlighet till Snick och Snack, huvudfigurerna i boken, om hur man ska vara och vad man ska tänka på när det gäller kamrater. Simon viskade att han ska hjälpa till när de andra är törstiga. Simons uttalande tyder på att han vet att han gjorde en bra handling då han hjälpte sina kamrater med dricka. Resultatet visar att Simon

är medveten om att alla inte kan hämta dricka själva.

Barnen skulle vid ett tillfälle samarbeta genom att byta plats i ett led utan att lämna det. Vi såg tydligt hur barnen hjälpte varandra genom att prata om olika lösningar samt att visa med kroppen. När en pojke skulle flytta sig från ena sidan på ledet till andra och inte visste hur han skulle göra fick han instruktioner av ett annat barn.

Niklas: Jag kan hjälpa Ludvig med lappen. [Niklas flyttar lappen åt Ludvig genom att stå på alla fyra och sedan gå med händerna i golvet och fötterna på snöret.]

Pedagogen: Det är inte bara lappen som ska flyttas. Det är Ludvig som ska dit också.

Niklas: Gör som jag. Gör så. [Niklas visar och Ludvig gör likadant.] (observationsschema).

Händelsen visar på att Niklas var villig att hjälpa Ludvig och att de är medvetna om att de kan olika saker. Tillsammans löser de problemet som de har ställts inför. Vid ett senare tillfälle när barnen skulle måla en teckning om ett tillfälle då de samarbetat målade båda den beskrivna situationen (figur 1). Niklas uttryckte då att han var duktig på att samarbeta.



Figur 1. Niklas bild om när han samarbetade.

Vi har uppmärksammat att barnen samarbetar med varandra för att hjälpa varandra och lösa svårigheter de möter. Vid ett tillfälle då barnen satt rygg mot rygg skulle det ena barnet beskriva en legofigur och kamraten skulle följa instruktionerna och bygga en likadan. Vi kunde se att ett barn efter en stund vände sig om för att visa figuren, samt fortsätta förklara så kamraten skulle kunna bygga en likadan. Efteråt uttrycker sig Ludvig;

Ludvig: Jag hjälpte honom, för han förstod inte (observationsschema).

Resultatet visar att barnen har en samarbetsvilja för att lyckas med sin uppgift. Barnen tog initiativ till ett nytt samarbete då de stötte på problem.

En av pedagogerna ställde frågan hur en bra kompis ska vara. Elina svarade att en bra kompis är en som samarbetar. Niklas svarade i sin tur att en bra kompis är någon som är snäll mot någon annan. Det kan vi koppla samman med arbetet med gyllene regeln, att vara mot andra som du vill att de ska vara mot dig. Linus sammanfattade sin syn på den gyllene regeln:

Linus: Att vara snäll mot någon annan och snäll mot sig själv (observationsschema).

Analysen visar att de flesta barnen vet hur en kompis ska vara och hur de bör agera mot varandra. Vi kan dock se att detta inte överförs till handling i alla situationer. Pedagogerna har märkt en maktkamp mellan barnen. Ett tillfälle är då några barn sitter vid frukosten och pratar om sina fotbollspärmar. De samtalar om hur många kort de har och ett barn säger att han har alla. Två barn säger att det finns fler och en av dem hånler. Pedagogen känner att samtalet börjar spåra ut och stoppar diskussion, varpå barnen pratar om hur långt de kommit i ett tv-spel. Pedagogen skrev senare i loggboken att hon upplever att allt i detta samspel handlar om maktkamp.

I detta samspel handlar allt om maktkamp. Hur ska vi göra för att slippa den typen av maktkamp? (pedagogernas loggbok).

Vi har sett maktkamp i en av samarbetsövningarna där barnen skulle stå i en ring och hålla en ballong i luften genom att slå på den. De flesta barnen sprang efter ballongen och uttryckte gång på gång att de aldrig fick den och att det var deras tur att slå på ballongen. Resultatet tyder på att barnen såg till sig själva istället för till gruppen. Det fanns en vilja att vara bäst istället för att se fördelarna med våra olikheter. Från vårt resultat kunde vi se att liknande situationer vid senare tillfällen visade att barnen även ser gruppen som en helhet. Barnen skulle vid en situation tillsammans hålla i ett snöre och forma olika former. En pojke stod en bit ifrån och tog inte tag i snöret, varpå ett annat barn flyttade sig.

Pedagog: Här är plats för dig, Linus.

Linus: Nej! [Ola står framför Linus och håller i snöret. Ola flyttar på sig runt ringen så att det blir en ledig plats framför Linus]

Pedagog: Vad snällt att du flyttade dig, Ola (observationsschema).

Situationen tolkar vi till att barnen kan se till gruppens behov före sina egna då de nu ser att alla barn är viktiga för gruppen. Det ser vi genom att de hjälps åt för att få alla inkluderade i aktiviteten. Det kan jämföras med ballongleken då varje barn såg till att de själva fick slå på ballongen, vilket vi kunde se då barnen uttryckte att de aldrig fick ballongen samt att de inte heller hjälpte varandra att få den. Att gruppen nu ser till varandras behov kan bero på att barnen

anstränger sig till att samarbeta eftersom de vet att vi tillsammans arbetar för att utveckla samarbetet.

4.2 Kamratrelationer

I gruppen fanns parrelationer som var svåra att dela och ett exempel är Linus och Simon. Vid kamratvalet förklarade Linus att han hellre lekte själv än med någon annan. Under en aktivitet berättar en pedagog att barnen ska arbeta två och två och de ska delas in genom att dra ett snöre. Linus tittar då runt i gruppen och säger sedan att han vill vara med Robin.

Linus: När Robin har tagit sitt snöre ska jag ta samma [Linus fick inte samma snöre som Robin]. Jag vill byta snöre till Robins (observationsschema).

Resultatet tyder på att Linus och Robins kamratrelation har förändrats. Det första kamratvalet var inte ett ömsesidigt val mellan pojkarna däremot var det ett ömsesidigtval andra gången. Pedagogerna uttryckte vid flertalet tillfällen att Linus och Robin numera leker väldigt bra ihop och att de har en relation som gynnar varandra. Resultatet visar på att deras olikheter kompletterar varandra. Det har framkommit att Robin har utvecklat fler kamratrelationer än de andra barnen. Tidigare har kamraterna lätt skyllt på Robin vid konfliktsituationer och han har till viss del varit exkluderad ur gruppen. Pedagogerna har upplevt att de andra barnen har skyllt på honom i hans frånvaro, vilket vi inte har observerat under senare delen av perioden. Det kan ha koppling till att det i kamratvalet har framkommit att Robin har blivit vald fem gånger som en lekkamrat till skillnad från första valet där han endast blev vald av två kamrater. Robin har i dagsläget en stor tillhörighet i gruppen.

Vi kan se en viss ökning av tillhörigheten i gruppen men framförallt är det en skillnad i de två kamratvalen mellan vilka de känner en tillhörighet till. En av pedagogerna uttryckte att Robin är ett av de barn som har fått en större tillhörighet och samhörighet med de övriga barnen i gruppen under den senaste tiden. Detta då hon upplever att han i dag har fler och starkare kamratrelationer. Vid en samarbetsövning syntes Robins samhörighet då han uttryckte att han ville vara med en viss pojke.

Robin: Jag och Simon! (observationsschema).

Simon var till en början nära bunden till en annan pojke. Han blev vid ett tillfälle indelad med andra barn och efter samtal med Simon förstod vi att han ville vara med den pojke som han hade en stark kamratrelation till. Vi kan se en förändring i Simons kamratrelationer då han har en vilja att vara med andra kamrater trots att pojken han är nära bunden till finns tillgänglig. Vi kan dock tolka att kamratrelationen fortfarande är stark till denna pojke eftersom Simon vid flera tillfällen visar på att han ser upp till honom. Analysen visar att pojken har hög status i gruppen. I samtal

med en av pedagogerna har det framkommit att förändringen i kamratval kan ha påverkat barnen med hög status till en viss del negativt. De har nu ingen given roll i gruppen, deras tidigare roll har varit att många barn har sett upp till dem. Barnen med hög status i gruppen har oftast bara haft en stark kamratrelation. Att det till viss del påverkat dessa barn mer negativt kan bero på att deras tidigare självklara kamratrelation numera inte är lika självklar. Vi menar att dessa aktioner i en längre tidsperiod kommer gynna dessa barn då de har möjlighet att känna större samhörighet till fler barn. Även en av pedagogerna anser att intentionerna med detta utvecklingsarbete är bra på sikt, även om det för något barn har en negativ effekt för stunden.

Ett av barnen har inte varit närvarande under så många tillfällen. Vi kan i hennes kamratval se att hon har valt samma kamrater vid båda tillfällena. Det tolkar vi som att hon inte har fått möjlighet att utveckla sin samhörighet med de andra i gruppen. Vi ser ändå att hon under aktiviteter har varit aktiv genom att samspela med övriga barn i gruppen. Till exempel i aktiviteten då barnen ska byta plats på ett led.

Pedagog: Hur ska Simon komma till fyran?

Ella: Vi kan göra såhär! [Sätter sig ner på huk för att visa att andra barn kan gå över henne. De andra barnen gör likadant] (observationsschema).

Att majoriteten av barnen har fått en större samhörighet kan vi se i kamratval där de har valt fler kamrater i andra valet. Det kan enligt oss bero på att de har fått en större acceptans för varandras olikheter vilket gör att de nu känner större samhörighet. Gränser mellan barnen har suddats ut då de idag samspelar med fler samt olika barn i förskolans aktiviteter. Vi kan speciellt se att Martin tidigare hade valt kamrater från den yngre barngruppen och endast en från den äldre barngruppen. Idag har han valt fyra nya kamrater från den äldre gruppen och tre nya från den yngre gruppen. Han har utvecklat förmågan att leka med fler kamrater och hans samhörighet bland barnen har därmed ökat. Detta kan ses som att Martin har utvecklat sin förmåga att samspela med fler barn och även tagit med sig detta till relationerna med de yngre barnen. Ett annat exempel på ökad samhörighet är då fyra barn som tidigare inte angett att de brukar leka med varandra samspelar runt ett pussel. De visar varandra hur man gör och de hjälper varandra när de inte kan. De turas om att spela, väntar på sin tur och inkluderar alla i aktiviteten. Vår tolkning är att barnen nu accepterar att samspela med i stort sett vem som i gruppen tillskillnad från tidigare då de flesta ville vara med den de lekte med oftast.

4.3 Slutsatser

Utifrån vårt resultat kan vi dra följande slutsatser ur ett specialpedagogiskt perspektiv. Vi ser olikheter och inkludering som utgångspunkter, vilket framkommer i följande diskussion.

Vår centrala slutsats är att barnens samspel visar sig i olika kamratrelationer genom att de

ständigt ingår i olika samspel, vilket är betydelsefullt för deras samhörighet och tillhörighet.

Vi har även kommit fram till följande slutsatser.

- Barnen ser till gruppens behov istället för att endast se till sig själv.
- Statuspositionerna har visats gå från tydliga till mindre självklara vilket kan påverka vissa barn negativt.
- Utveckling av kamratrelationer har visat sig vara betydelsefulla för barnets förmåga att samsela.

5. Diskussion

Vi ser olikheter som något alla, i och runt förskolan, behöver ta hänsyn till för att vi ska kunna utvecklas. Olikheterna är det som gör oss till de speciella individer vi faktiskt är. I läroplanen står det att arbetslaget ska samarbeta för att hjälpa och uppmärksamma de barn som av olika skäl är i behov av stöd under sin utveckling (Skolverket, 2010). För att kunna göra detta krävs det att vi alla känner till varandras olikheter så att vi kan hjälpa och stödja varandra i vår utveckling.

Att skapa vi-känsla är betydelsefullt för att se varandras behov och det har i studien skett genom att barnen har fått lära känna varandra bättre. Vi ser att barnen i aktionerna till större del visar en gemenskapskänsla då de ser till varandras olikheter. Förväntningar på samspel kan leda till att barnen anpassar sig efter dessa. Dock ser vi att det finns en gemenskapskänsla mellan barnen även när förväntningarna i form av aktioner inte finns. Det synliggjordes även konkurrens i form av en maktkamp där barnen tävlade mot varandra. Konkurrenten kan botten i att barnen inte fullt ut accepterar varandras olikheter. Synliggörs inte barns olika kompetenser kan det resultera i en konkurrens (Jonsdottir, 2007). Konkurrens kan innebära en tävlingsinstinkt och det är nödvändigt att samspel stimuleras för att barnet ska lära sig att vinna över sig själv och inte över kamraterna (Stensaasen & Sletta, 1997).

Å ena sidan blir vi mer beroende av att känna samhörighet, trygghet och tillit till andra människor (Kärrby, 1985). Å andra sidan lever vi i ett tävlingssamhälle som eftersträvar vinnare och förlorare (Smith, 2009). En individuell utveckling kan ske genom att individen är tävlingsinriktad. För en grupp är det istället av stor vikt att känna vi-känslan och se varandras olikheter som resurser för att tillsammans utvecklas. Genom samspel kan barn lära sig att se varandras olikheter som en tillgång och därmed använda varandras olika kompetenser (Pramling Samuelsson, Sheridan & Williams, 2000). Det kan jämföras med individuella idrottare respektive lagidrottare, där en lagidrottare måste arbeta tillsammans med sina lagkamrater för att utvecklas. Vi motsätter oss därmed uttrycket "ensam är stark", då vi ser att människor i grupper kan ta vara på varandras olikheter. På förskolan är vi "lagidrottare" som tillsammans är starka.

För att ses som lagidrottare måste man få möjlighet att utveckla kamratrelationer. Flera barn har utvecklat kamratrelationer till de som tidigare inte har haft så stor tillhörighet eller samhörighet i gruppen. Ett barn har tidigare till viss del varit exkluderad, vilket kan bero på att barnet är relativt ny i gruppen. Nya barn i en grupp har svårare för att bli accepterade än de som tillhört gruppen under en längre tid. Statusen i gruppen kan påverkas av tiden. Lång tid i gruppen samt att ofta bli vald som lekkamrat innebär hög status (Kärrby, 1985). Det finns tydliga statuspositioner och dessa tas många gånger förgivna och ifrågasätts därmed inte (Löfdahl, 2007).

Genom samarbetsövningarna har barnen fått se nya sidor samt olikheter hos varandra och därmed har rollerna i gruppen ändrats. Miljön har förändrats för att skapa nya möjligheter till samspel mellan barnen. I takt med att miljön förändras ändras även förutsättningarna och rollerna för de inblandade. Alla grupper i samhället går igenom olika faser där människor lär känna varandra och skapar nya roller (Schutz, 1997). Det är viktigt att miljön anpassas så alla kan inkluderas istället för att anpassas efter miljön (Nilholm, 2007). Det kan ses i relation till det kategoriska perspektivet där svårigheten anses ligga hos barnet (Persson, 2007). Skulle detta synsätt genomsyra förskolan skulle barnets dilemma ligga hos barnet. Det skulle kunna påverka barnets självkänsla och innebära mindre samspel då denna hade fått inta en roll som inte stämmer överens med individen själv.

Det relationella perspektivet som vi utgått ifrån ses som en långsiktig lösning där alla individers olikheter accepteras och miljön anpassas för att passa dessa. Det krävs i vissa fall längre tid för att en positiv effekt ska bli synlig. Förändringen av barns roller har varit mer krävande för ett barn med en tydlig statusposition och en stark kamratrelation. Förändring kan leda till en osäkerhet hos barnet fram till att den nya rollen blivit bekräftad. De flesta barnen har nu vidgat sina kamratrelationer vilket har gjort att barnet har blivit osäker i sitt agerande med kamraterna. Grundtanken var ett relationellt perspektiv där förändringar skulle gynna barnen men i detta barns fall blev det tvärtom. Miljön anpassades inte för stunden till att passa just detta barn utan gruppodynamiken. Med blicken längre fram i tiden kan aktionerna ses ur ett relationellt perspektiv eftersom detta är en förhoppning om en långsiktig lösning för att även gynna barnet i framtiden. Den tidigare miljön var för stunden bättre för detta barn eftersom det där hade en tydlig roll. Den tidigare miljön kan ses som en kategorisk lösning eftersom det endast gynnade barnet på kort sikt då kamratrelationerna inte stimulerades på samma vis. Att inte göra förändringar i en fungerande miljö kan vara att se ur det kategoriska perspektivet eftersom vi då inte utmanar barnen. Men genom att göra förändringarna utmanas alla i en riktning mot framtidens långsiktiga mål, att barnen ska få en större tillhörighet och samhörighet, vilket leder oss till det relationella perspektivet.

Barnen lekte till en början ofta i förutbestämda par och det fanns en svårighet i att bryta dessa mönster. Barnen har utvecklat en större samhörighet genom att ha skapat fler kamratrelationer och därmed utvecklat gemenskaps känslan. Avsaknaden av flera kamratrelationer gör att det blir

grupperingar eftersom barnen endast är nära bundna till någon speciell. Ju fler kamratrelationer som barnen skapar desto fler olikheter lär sig barnet att hantera och acceptera. Barn lär sig att samarbeta med varandra genom att gruppernas sammansättning ändras (Åberg, 1994). Ett problem kan vara att de oftast väljer samma kamrat när de får välja fritt och det minskar möjligheten att skapa olika kamratrelationer (Smith, 2009). Aktionerna behöver inte vara den enda bidragande orsaken till att kamratrelationerna har utvecklats. Barn leker ofta i par och skapar kamratrelationer med barn som har liknande intressen eller är i samma ålder. Däremot vill barn även vara ensamma eller i par vilket de behöver för att befästa sin identitet och sitt egenvärde (Kärrby, 1985). Det kan ses i förhållande till att det är betydelsefullt att barnen inte går miste om samlärande. Samlärandet ger oss både dubbel kunskap och dubbel glädje eftersom vi får se fler perspektiv, vilket ger oss rikare erfarenheter. Samspelen som uppstår mellan barnen kan vara nödvändiga för att barnen ska utveckla förmågan att använda varandra som resurser och acceptera varandras olikheter. Kamratsamverkan är en bidragande och ibland nödvändig faktor för att barn ska få förståelse för rättvisa, villighet att dela med sig och vänlighet (Pramling Samuelsson, Sheridan & Williams, 2000). I vårt samhälle behöver vi lagidrottare som hjälper, stöttar och har förståelse för varandras olikheter. Däremot ska det finnas tid och plats att få utveckla sin identitet, för att våga stå upp för den man är.

5.1 Didaktiska implikationer

Studien är överförbar vilket innebär att pedagoger kan bli inspirerade av och till viss del använda sig av våra slutsatser genom att göra jämförelser med den egna verksamheten. Vi vill att studien ska fungera som en inspirationskälla för blivande och verksamma pedagoger, vårdnadshavare samt förskolechefer. Det är av stor betydelse att pedagoger är medvetna om vikten av att individers olikheter accepteras och ses som resurser samt möjligheter för att nå en god samhörighet. När ett nytt barn börjar i gruppen bör pedagoger vara extra vaksamma på att olikheterna bland barnen lyfts fram. Här kan samarbetsövningar vara att föredra eftersom det gör att barnen får vara med i olika gruppkonstellationer samt att de lär känna varandras nya sidor som uppstår när barnen får nya roller. När förutsättningarna kring barnen förändras skapas det nya roller i gruppen. Här gäller det att pedagogen är vaksam så att tiden ges till barnen att finna en roll som passar just den som individ. För en del barn är samarbetsövningarna mer krävande än andra vilket också kräver olika tid och engagemang. Detta eftersom fördelningen av roller kan skapa en mindre trygg tillvaro för de barn som tidigare haft en tydlig roll samt starka kamratrelationer i gruppen. Vi ser även att högskolor och universitet kan inspireras till att ta vara på alla olikheter för att på så sätt skapa goda förutsättningar för samspel och gruppgemenskap.

För att få en stark och trygg grupp behöver barn ha flera goda kamratrelationer. Här har pedagogen en viktig roll då den medvetet ska anpassa miljön så att det skapas olika gruppkonstellationer.

5.2 Eget lärande

Vi har upplevt det mycket lärorikt att forska tillsammans med pedagoger i verksamheten. Det har gett oss nya perspektiv och infallsvinklar, både då det gäller forskningsprocessen men även verksamhetsbaserade uppgifter. Vi är alla olika och bär med oss olika erfarenheter. Vi har dock upplevt ett dilemma att vara aktiva forskare eftersom det kan vara svårt att vara objektiva. Vi är medvetna om studiens syfte och vi är alla människor som gärna vill uppnå våra mål. Vi ser en stor fördel i att problemet som studeras kommer från praktiken då det finns en möjlighet att utveckla verksamheten tillsammans. Vi har fått insikt i att utvecklingen som skett inte fullt ut behöver bero på våra aktioner. Det kanske endast är de förändringar i samband med aktionerna som haft inverkan. Även barnens medvetenhet om aktionernas syfte kan ha påverkat utgången. Utifrån problemet följs aktionsforskningsspiralens fyra steg, vilka ger en tydlig struktur som ökar medvetenheten kring studiens syfte. Vår upplevelse av de fyra stegen är att reflektionen har varit den mest betydelsefulla för oss, då vi tillsammans med medforskarna har utvecklat vår förmåga att se förändringsprocessen.

6. Referenser

Bergström, K. (2004). Ökat samarbete i gymnasieskola. I K. Rönnerman (red). Aktionsforskning i praktiken – erfarenheter och reflektioner (ss. 55-72). Lund: Studentlitteratur AB.

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

Denscombe, M. (2004). Forskningens grundregler: Samhällsforskarens handbok i tio punkter. Lund: studentlitteratur AB.

Grane, L. & Bergmann, I. (2008). Snick och Snack: vännerna i kungaskogen bygger en koja. Malmö: Förlagshuset Wasa/ILKA Sverige.

John, C. & Sabljär, P.V. (2004). Elfte steget - vägen dit: en metodbok för praktiskt jämställdhetsarbete i förskola och skola. Lund: Svenska ESF-rådet i Skåne län.

Jonsdottir, F. (2007). Barns kamratrelationer i förskolan: samhörighet, tillhörighet, vänskap, utanförskap. Lund: Lunds Universitet.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). Den kvalitativa forskningsintervjun. Lund: Studentlitteratur.

Kärby, G. (1985). Utveckling i grupp: om pedagogiskt arbete i förskolan. Stockholm: Liber AB.

Lamer, K. (1991). Du får inte vara med: att förmedla värderingar i uppfostran. Lund: Studentlitteratur.

Löfdahl, A. (2007). Kamratkulturer i förskolan: en lek på andras villkor. Stockholm: Liber AB.

Nilholm, C. (2007). Perspektiv på specialpedagogik. Lund: Studentlitteratur.

Nylund, M., Sandback, C., Wilhelmsson, B. & Rönnerman, K. (2010). Aktionsforskning i förskolan - trots att schemat är fullt. Stockholm: Lärarförbundets förlag.

Olin, A. (2009). Skolans mötespraktik: en studie om skolutveckling genom yrkesverksammas förståelse. Göteborg: Göteborgs universitet.

Persson, B. (2008). Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap. Stockholm: Liber AB.

Pramling Samuelsson, I., Sheridan, S. & William, P. (2000). Barns samlärande: en forskningsöversikt. Stockholm: Statens skolverk.

Rönnerman, K. (2011). Aktionsforskning – kunskapsproduktion i praktiken. I S. Eklund (red). Lärare som praktiker och forskare: om praxisnära forskning (ss. 50-63). Stockholm: Stiftelsen SAF i samverkan med Lärarförbundet.

Rönnerman, K. (2004). Vad är aktionsforskning? I K. Rönnerman (red). Aktionsforskning i praktiken – erfarenheter och reflektioner (ss. 13-30). Lund: Studentlitteratur AB.

Schutz, W. (1997). Den goda organisationen: en modell för utveckling av människor, grupper och organisationer. Stockholm: Natur och kultur.

Skolverket (2010). Läroplan för förskolan Lpfö 98: Reviderad 2010. Stockholm: Skolverket.

Smith, C, A. (2009). Leka tillsammans: 117 enkla värdegrundsövningar för yngre barn. Varberg: Argument Förlag AB.

Stalfelt, P. (2001). Lika som bär. Stockholm: Eriksson & Lindgren.

Stensaasen, S. & Sletta, O. (1997). Grupprocesser: om inläring och samarbete i grupper. Stockholm: Universitetsforlaget.

Tideman, M., Rosenqvist, J., Lansheim, B., Ranagården, L. & Jacobsson, K. (2004). Den stora utmaningen – om att se olikheter som resurs i skolan. Högskolan i Halmstad och Malmö högskola.

Vetenskapsrådet. (2002). Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Wahlström, O, G. (1993). Gruppen som grogrund: en arbetsmetod som utvecklar. Stockholm: Liber AB.

Wennergren, A-C. (2007). Dialogkompetens i skolans vardag: en aktionsforskningsstudie i hörselklassmiljö. Luleå: Luleå tekniska universitet. <http://epubl.ltu.se/1402-1544/2007/34/> (hämtat: 2012-05-15).

Zackari, G. & Modigh, F. (2000). Värdegrundsboken: om samtal för demokrati i skolan. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Åberg, K. (1994). Bland stjärnor och syndabockar: om hur man skapar ett gott samarbetsklimat i klassrummet. Solna: Ekelunds Förlag AB.

