



**MÄLARDALENS HÖGSKOLA
ESKILSTUNA VÄSTERÅS**

”ÖPPNA ÖGON OCH STORA ÖRON”

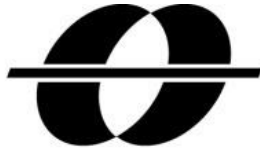
- Förskollärarnas arbete med barns delaktighet i den fria leken, om barns mellanmänniska möten och intersubjektivitet.

FELICIA HIRSIKANGAS

MARIA ALFREDSSON

Akademien för utbildning, kultur och kommunikation
Pedagogik
Självständigt arbete – förskolepedagogiskt område
Grundnivå, 15 hp.

Handledare: Karin Engdahl
Examinator: Anette Sandberg
Termin: Vt År: 2021



MÄLARDALENS HÖGSKOLA ESKILSTUNA VÄSTERÅS

Akademien för utbildning

kultur och kommunikation

SJÄLVSTÄNDIGT ARBETE

Kurskod: PEA 098

15 hp

Termin: Vt

År: 2021

SAMMANFATTNING

Felicia Hirsikangas

Maria Alfredsson

”Öppna ögon och stora öron”

- Förskolläraarnas arbete med barns delaktighet i den fria leken, om barns mellanmännsliga möten och intersubjektivitet.

"Open eyes and big ears"

- The preschool teachers work with children's participation in the free play, about children's interpersonal encounters and intersubjectivity.

Årtal 2021

Antal sidor: 37

Syftet med föreliggande studien var att undersöka vilka metoder och verktyg som förskollärare kan använda sig av för att stödja barns delaktighet i den fria leken. Studien utgår ifrån en kvalitativ forskningsansats där åtta semistrukturerade intervjuer med förskollärare har stått för det insamlade datamaterialet. Studiens teoretiska ansats är det relationella perspektivet som bland annat utgår från mellanmännsliga mötena och den intersubjektiva processen. Resultatet visar på förskolläraarnas närvarande och observerande arbete vid barnens fria lek, som en förskollärare uttryckte ”öppna ögon och stora öron”. Studiens slutsats är att förskollärare kan arbeta såväl mer direkt som långsiktigt för att få barnen delaktiga i den fria leken. Till det direkta arbetet krävs emotionell närvaro och lekompetens. Till det långsiktiga arbetet hör bland annat arbetet med förskolans klimat, förskolepersonalens förhållningssätt och värdegrundsarbete.

Nyckelord: delaktighet, fri lek, intersubjektivitet, relationellt perspektiv, utanförskap

Innehåll

1. Inledning	1
1.2 Syfte och frågeställningar	2
1.3 Studiens disposition	2
2. Bakgrund	3
2.1 Styrdokument	3
2.2 Tidigare forskning	3
2.2.1 Den fria lekens betydelse och barns relationskapande	3
2.2.2 Utanförskap	5
2.2.3 Miljön	6
2.3 Teoretisk ansats	6
2.3.1 Begrepp inom det relationella perspektivet	8
3. Metod	9
3.1 Datainsamlingsmetod	9
3.2 Urval och genomförande	10
3.3 Bearbetning och analysmetod	11
3.4 Kvalitetskriterier	11
3.5 Etiska överväganden	12
4. Resultat	13
4.1 Lekens betydelse	13
4.2 Indikationer på utanförskap	14
4.3 Påverkansfaktorer för delaktighet och utanförskap i den fria leken	15
4.4 Den delaktiga miljön	16
4.5 Delaktighetsarbete	18
5. Analys	20
5.1 Leken och relationernas betydelse	20
5.2 Konsekvenser utanförskap	21
5.3 Delaktighetsarbete och miljön	21
6. Diskussion	24
6.1 Resultatdiskussion	24
6.2 Metoddiskussion	27
6.3 Slutsats och förslag på fortsatt studie	28
Referenslista	
Bilaga 1 – Missivbrev	

Bilaga 2 – Intervjuguide

1. Inledning

”Alla får vara med och leka” ett mantra som ofta använts av förskolepersonal när de sett eller fått vetskap om att något eller några barn inte får vara med de andra barnen i den fria leken (Tellgren, 2004). Dock är en uteslutning från den gemensamma leken många gånger svårare än så att lösa. Det finns många olika faktorer som förskolepersonalen behöver ta hänsyn till för att barn ska känna en tillhörighet och bli delaktig i gemensamma leken. När barn har fri lek ska de uppleva att de själva får styra över sin lek och med vem eller vilka de vill leka med. Att tvinga barnen att ta in alla barn som vill in i deras lek gör att leken kanske inte längre anses som fri, och risken finns att leken inte utvecklas utan istället tar slut (Knutsdotter Olofsson, 2017). En annan konsekvens kan också vara att barnet eller barnen som fått tillträde in i leken får en marginaliserad roll, de kan till exempel få rollen av en hund som är trött och bara ska sova (Löfdahl, 2014; Tellgren, 2004).

Lillemyr (2013) beskriver att barn har ett behov av att samspela tillsammans med andra barn och känna glädje och där barn aktivt deltar med sina val i den kontext där barnet förstår sin omvärld. I leken ges barnen förutsättningar att ta del av normer och värderingar, de övar på sociala samspel och etablerar och stärker relationer. I den gemensamma leken uppträder ofta konflikter och problem som barnen får öva på att lösa genom samarbete och kompromisser.

Om barn inte blir delaktiga i leken kan en känsla av utanförskap uppstå, vilket inget barn ska behöva uppleva. När ett barn är uteslutet i den fria leken, hamnar förskolepersonal i ett dilemma där de både har skyldighet att ta hänsyn till de barn som blir nekat tillträde till leken och till de barn som nekat de andra tillträde. Att barn blir uteslutna kan bland annat bero på social status, ålder eller kön och uteslutningen kan innebära en typ av kränkning. Barn är oftast tåligare än vad vi tror, men vid flertal uteslutningar kan barnet hamna i ett utanförskap där hen får ett försämrat självförtroende och känner sig mindre värd. Att få ett försämrat självförtroende och känna sig mindre värd kan leda till att barnet inte känner en tillhörighet, och kan i sin tur leda till att barnet kan utveckla psykisk ohälsa senare i livet (Jonsdottir, 2007; Lillemyr, 2013; Nergaard, 2020). Dessa konsekvenser av ett utanförskap tar även UNICEF Sverige (2019) upp i en artikel men visar också på mer långtgående konsekvenser när det drar ett steg längre och beskriver hur den psykiska ohälsan kan leda till ökade kostnader för hälso- och sjukvård och därmed ökade kostnader för samhället. Därför har förskolan en viktig roll att lägga barns grund till att bli empatiska goda samhällsmedborgare (Läroplan för förskolan, 2018).

Finns det åtgärder som förskolläraren kan vidta för att motverka utanförskapet i den fria leken, åtgärder som ger resultat både på lång och kort sikt?

1.2 Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att undersöka vilka metoder och verktyg som förskollärare kan använda för att stödja barns delaktighet i den fria leken.

- Vilka påverkansfaktorer styr barnens delaktighet i den fria leken, och hur?
- Vilka indikationer behöver förskolläraren vara observant på för att upptäcka utanförskap i den fria leken?
- Hur kan förskollärare förebygga utanförskap i den fria leken?

1.3 Studiens disposition

Denna studie är indelad i sex kapitel: inledning, bakgrund, metod, resultat, analys och diskussion.

I kapitel 2, *bakgrund*, ges först en relevant presentation av styrdokument, vidare beskrivs vad tidigare forskning lyfter utifrån valt ämne. Kapitlet avslutas med en presentation av vald teoretisk ansats, det relationella perspektivet, samt relevanta begrepp inom perspektivet. I kapitel 3, *metod*, beskrivs studiens tillvägagångssätt och val som gjorts, vidare beskrivs bearbetningen av dataanalysen, studiens tillförlitlighet samt forskningsetiska aspekter. Kapitel 4, *resultat*, är en sammanställning av det datainsamlade materialet. Den är indelad i fem olika teman: *lekens betydelse, indikationer på utanförskap, påverkansfaktorer för delaktighet och utanförskap i den fria leken, den delaktiga miljön och delaktighetsarbete*. I kapitel 5, *analys*, analyseras resultatet utifrån det relationella perspektivet och utifrån tidigare forskning. Det sista kapitlet, kapitel 6, *diskussion*, diskuteras resultatet och metoden utifrån relevant forskning samt studiens syfte och frågeställningar. Studien avslutas med en slutsats samt förslag på fortsatt studie.

2. Bakgrund

I det här kapitlet presenteras styrdokument, därefter presenteras relevant forskning utifrån valt ämne. Kapitlet avslutas med en presentation av studiens teoretiska ansats.

2.1 Styrdokument

Utifrån ”läroplan för förskolan” (2018) ska leken ha en central plats. Leken ger barnen tillgång till sociala samspel utifrån barnens egen förmåga, förutsättningar och behov. I leken skapas förutsättningar och möjligheter för barnen att bearbeta intryck, samarbeta, kompromissa och träna på konflikthantering, vilket kan leda till att barn lär känna sig själv men också andra människor. Genom att förskolepersonalen aktivt är närvarande i barnens fria lek kan de vägleda och främja den gemensamma leken, förskolepersonalen kan dessutom även uppmärksamma faktorer som hindrar att leken vidareutvecklas (Läroplan för förskolan, 2018).

Hela förskoleverksamheten ska genomsyras av ett respektfyllt bemötande där barnen känner en trygghet och ett välbefinnande. Förskoleverksamheten ska även skapa en gemenskap där barnen känner samhörighet och delaktighet, där barnen får utveckla sin förmåga att sätta sig in i både sin egen och andras livsvärldar (Läroplan för förskolan, 2018).

Utifrån målen i läroplan för förskolan ska varje barn ges förutsättningar för att utveckla förmåga att kunna samarbeta, hantera konflikter och få en förståelse för de mänskliga rättigheterna. Dessutom ska förskolan ge förutsättningarna till att barn får möjlighet att utveckla sin förmåga att kunna ta hänsyn till både sina egna och andras uppfattningar och kunna reflektera kring dessa (Läroplan för förskolan, 2018).

I läroplan för förskolan beskrivs även förskollärarens ansvar för att varje barn ska få rätt förutsättningar för att skapa tillitsfulla relationer där barnen känner en tillhörighet och trygghet till gruppen. Förskolläraren har även ansvaret att uppmärksamma och vägleda de barn som av olika skäl behöver mer stöd i sin utveckling (Läroplan för förskolan, 2018).

2.2 Tidigare forskning

2.2.1 Den fria lekens betydelse och barns relationskapande

Leken är något som utmärker hela barnets barndom och dess naturliga livsform (Öhman, 2011). Och börjar redan när barnet får en förståelse för att det finns en yttre värld (Folkman & Svedin, 2003). Leken är oftast fylld av lust och lärande och i leken kan barnet känna tillfredställelse vare sig barnet leker själv eller med andra barn

(Öhman, 2011). Engdahl och Ärlemalm-Hagsér (2020, s.161) beskriver att leken ” [...] utgår från inre krafter och inspireras av yttre faktorer.”. Leken har ett egenvärde och är barnens naturliga sätt att både lära känna sig själv och andra barn i ett gemensamt samspel samtidigt som leken bidrar till att barnen får en ökad tillit och respekt gentemot sig själv och andra människor (Lillemyr, 2013).

I många förskolor prioriteras barns fria lek då den inte bara kan skänka glädje för barnet utan också kan ses som en arena som är starkt bidragande till att barnet utvecklas på flera olika plan (Nergaard, 2020). Många lekforskare är överens om att barns sociala kompetens utvecklas i gemensamma lekar och sociala samspel. (Knuttdotter Olofsson, 2017). Jonsdottir (2007) beskriver till exempel hur leken ger barnen grundläggande sociala färdigheter genom att de får träna på att samtala, samarbeta, lyssna på andras önskemål, visa hänsyn och även att lyfta sina egna tankar och åsikter. Barnen får möjlighet att lära känna sina kamrater och sig själva, leken bidrar även till att barnen ges möjlighet att utveckla sin kommunikationsförmåga, samt läsa av såväl varandra som olika situationer (Knuttdotter Olofsson, 2017). Barnen får till exempel träna på att kompromissa, tyda olika leksignaler, träna på att känna sympati och empati samt visa respekt för varandras olikheter. Leken utvecklar också andra förmågor som är förutsättningar för att det sociala samspelet i den fria leken ska flyta på som förmåga att kunna turas om och visa ömsesidig respekt och samförstånd (Jonsdottir, 2007).

I den gemensamma leken stärks och utvecklas barnens relation, både Bliding (2004) och Tellgren (2004) beskriver hur barn ständigt strävar efter att skapa relationer där de kan känna en samhörighet och gemenskap med andra barn. Nergaard (2020) lyfter att barn har behov av att känna tillhörighet till andra barn, då de har en naturlig drivkraft att vilja leka och ingå i en gemenskap. I den fria leken kan barn även känna en tillhörighet och gemenskap, när det känner sig accepterad av de andra barnen i gruppen men också när det känner tillit till de andra barnen så de vågar öppna upp sig. Att känna sig accepterad och känna tillhörighet, tillit och trygghet är viktigt för barnets allmänna välbefinnande (Jonsdottir, 2007; Nergaard, 2020).

Nergaard beskriver vidare hur barnens empatiska förmåga kan utvecklas genom den fria gemensamma leken, där barnen kan sätta sig in i andras livsvärldar genom att en intersubjektiv process uppstår (se vidare kapitel 2.3.1). Den gemensamma leken bidrar även till att utveckla det Jonsdottir (2007) beskriver som *jaget* vilket innefattar hur barnet ser på sig själv i sitt samspel med andra barn. När *jaget* stärks innebär det att barnets självkänsla och självbild stärks.

I den fria gemensamma lekens sociala samspel utvecklas barnens sociala kompetens och lekförmåga (Jonsdottir, 2007). Och i leken kan andra mer kompetenta barn hjälpa barn med mindre kompetens, i just den situationen, att utvecklas. Därför kan det vara relevant att nämna Vygotskijs proximala utvecklingszon som bland annat Tellgren (2004) lyfter i sin avhandling. Tellgren beskriver hur den proximala utvecklingszonen handlar om hur vuxna eller andra mer kompetenta barn kan vara

en stöttande vägledare i leken, och hjälpa barn till nya lösningar över sin egen förmåga. Folkman och Svedin, (2003) beskriver hur barns förmågor kan beskrivas utifrån två olika nivåer, där första nivån är det barnen klarar av själva idag utan vägledning eller stöttning. Den andra nivån beskriver vad barnen kan göra med hjälp av stöttning eller vägledning av en vuxen eller en mer kompetent kamrat. Som Vygotskijs uttryckte det ”a head taller than himself” (Tellgren, 2004, s.27).

2.2.2 Utanförskap

Leken är något som utmärker hela barnets barndom och dess naturliga livsform (Öhman, 2011). Och börjar redan när barnet får en förståelse för att det finns en yttre värld (Folkman & Svedin, 2003). Leken är oftast fylld av lust och lärande och i leken kan barnet känna tillfredställelse vare sig barnet leker själv eller med andra barn (Öhman, 2011). Engdahl och Ärlemalm-Hagsér (2020, s.161) beskriver att leken ” [...] utgår från inre krafter och inspireras av yttre faktorer.”. Leken har ett egenvärde och är barnens naturliga sätt att både lära känna sig själv och andra barn i ett gemensamt samspel samtidigt som leken bidrar till att barnen får en ökad tillit och respekt gentemot sig själv och andra människor (Lillemyr, 2013).

I många förskolor prioriteras barns fria lek då den inte bara kan skänka glädje för barnet utan också kan ses som en arena som är starkt bidragande till att barnet utvecklas på flera olika plan (Nergaard, 2020). Många lekforskare är överens om att barns sociala kompetens utvecklas i gemensamma lekar och sociala samspel. (Knuttdotter Olofsson, 2017). Jonsdottir (2007) beskriver till exempel hur leken ger barnen grundläggande sociala färdigheter genom att de får träna på att samtala, samarbeta, lyssna på andras önskemål, visa hänsyn och även att lyfta sina egna tankar och åsikter. Barnen får möjlighet att lära känna sina kamrater och sig själva, leken bidrar även till att barnen ges möjlighet att utveckla sin kommunikationsförmåga, samt läsa av såväl varandra som olika situationer (Knuttdotter Olofsson, 2017). Barnen får till exempel träna på att kompromissa, tyda olika leksignaler, träna på att känna sympati och empati samt visa respekt för varandras olikheter. Leken utvecklar också andra förmågor som är förutsättningar för att det sociala spelet i den fria leken ska flyta på som förmåga att kunna turas om och visa ömsesidig respekt och samförstånd (Jonsdottir, 2007).

I den gemensamma leken stärks och utvecklas barnens relation, både Bliding (2004) och Tellgren (2004) beskriver hur barn ständigt strävar efter att skapa relationer där de kan känna en samhörighet och gemenskap med andra barn. Nergaard (2020) lyfter att barn har behov av att känna tillhörighet till andra barn, då de har en naturlig drivkraft att vilja leka och ingå i en gemenskap. I den fria leken kan barn även känna en tillhörighet och gemenskap, när det känner sig accepterad av de andra barnen i gruppen men också när det känner tillit till de andra barnen så de vågar öppna upp sig. Att känna sig accepterad och känna tillhörighet, tillit och trygghet är viktigt för barnets allmänna välbefinnande (Jonsdottir, 2007; Nergaard, 2020).

Nergaard beskriver vidare hur barnens empatiska förmåga kan utvecklas genom den fria gemensamma leken, där barnen kan sätta sig in i andras livsvärldar genom att en intersubjektiv process uppstår (se vidare kapitel 2.3.1). Den gemensamma leken bidrar även till att utveckla det Jonsdottir (2007) beskriver som *jaget* vilket innefattar hur barnet ser på sig själv i sitt samspel med andra barn. När *jaget* stärks innebär det att barnets självkänsla och självbild stärks.

I den fria gemensamma lekens sociala samspel utvecklas barnens sociala kompetens och lekförmåga (Jonsdottir, 2007). Och i leken kan andra mer kompetenta barn hjälpa barn med mindre kompetens, i just den situationen, att utvecklas. Därför kan det vara relevant att nämna Vygotskijs proximala utvecklingszon som bland annat Tellgren (2004) lyfter i sin avhandling. Tellgren beskriver hur den proximala utvecklingszonen handlar om hur vuxna eller andra mer kompetenta barn kan vara en stöttande vägledare i leken, och hjälpa barn till nya lösningar över sin egen förmåga. Folkman och Svedin, (2003) beskriver hur barns förmågor kan beskrivas utifrån två olika nivåer, där första nivån är det barnen klarar av själva idag utan vägledning eller stöttning. Den andra nivån beskriver vad barnen kan göra med hjälp av stöttning eller vägledning av en vuxen eller en mer kompetent kamrat. Som Vygotskijs uttryckte det "a head taller than himself" (Tellgren, 2004, s.27).

2.2.3 Miljön

Förskolepersonalen har ett ansvar att skapa en trygg och positiv miljö som främjar barns känsla av tillhörighet och gemenskap där barnen kan utveckla sin empatiska förmåga, och där barns goda relationer till varandra uppmuntras (Jonsdottir, 2007). Denna delaktiga miljö innefattar att barn kan förstå och respektera andras olikheter och ingå i ett socialt samspel (Jonsdottir, 2007). Även Melin (2013) beskriver en delaktig miljö men hon benämner den som den *samspelande atmosfären*, och kompletterar beskrivningen med att förskolepersonalen är lyhörd för vad som händer i barngruppen, det vill säga för vad barnen gör och säger. Där förskolepersonalen har en nyfikenhet och är intresserade av hur barns livsvärldar kan förstås och där en positiv acceptans finns.

2.3 Teoretisk ansats

Den teoretiska ansatsen i denna studie har utgått ifrån ett relationellt perspektiv. Inom det relationella perspektivet är det relationerna, det vill säga de mellanmännsliga mötena som är det centrala (von Wright, 2000), och ses som förutsättningar för kommunikation och interaktion (von Wright, 2001). Relationerna anses så viktiga att det är tack vare dessa som människan existerar (von Wright, 2000). Det innebär att studien kommer att ha fokus på relationer och mellanmännsliga möten mellan barnen, men också mellan barnen och förskollärarna. I den fria leken ingår ett socialt samspel mellan barnen, och i detta sociala samspel formas och utvecklas barnen samtidigt som vänskapsrelationer till varandra skapas

eller stärks (Bliding, 2004). Andra kännetecknen för det relationella perspektivet är att alltid utgå från det enskilda barnet och dess behov och ha en lyhördhet för barnets upplevelse, tankar och önskan (Palla, 2013; Rosenqvist, 2013). Men också att arbetet är långsiktigt, och inte något "quick fix" vid akuta problem (Rosenqvist, 2013).

Det är inte bara relationen mellan barnen som är viktig, relationen mellan barnen och personalen är också viktig inom det relationella perspektivet. Aspelin (2013) påpekar vikten av ett fungerande socialt samspel mellan barnen och personalen, där ett genuint mellanmänniskt möte kan äga rum. Och arbetet med relationer på förskolan är inte något som bara sker under planerade undervisningar, utan relationsarbetet är något som ständigt pågår för förskollärarna men också för barnen (Aspelin, 2013). Att kunna skapa relationer är inte bara viktigt för att bygga vänskapsband, relationer hjälper oss också i vårt lärande, Aspelin (2013) och Frelin (2010) beskriver att lärandet sker i relationen mellan förskolepersonal och barnet, med betoning på *mellan*. Inom det relationella perspektivet anses det vara en fördel att använda sig av *här och nu* situationer i undervisningen, eftersom förskolepersonalen då kan använda sig av det omedelbara och den aktuella situationens kontext i sin undervisning.

I en förskoleverksamhet som genomsyras av ett relationellt perspektiv har förskolepersonalen ett delaktigt förhållningssätt och arbetar för att skapa förutsättningar för att alla barn ska kunna fungera tillsammans (Rosenqvist, 2013). Inget barn ska behöva särskiljas på grund av svårigheter eller särskilda behov (Rosenqvist, 2013). Inom det relationella perspektivet förespråkas en mångfald (von Wright, 2000). Palla (2013) beskriver att om problem uppstår är det inte något barns fel, utan utgångspunkten är att det är den aktuella situationen som orsakar svårigheterna. Palla beskriver vidare att med ett relationellt perspektiv ses barn *i* svårigheter och inte som barn *med* svårigheter, vilket innebär att barnets svårigheter beror på dess omgivning. Därför läggs stor vikt på att förskolepersonalen ska undersöka och åtgärda den aktuella kontexten runt svårigheten (Palla, 2013). Det skulle kunna gälla till exempel den fysiska miljön, gruppsammansättning, gruppstorlek, hemförhållanden, men också förskolepersonalens agerande.

Inom det relationella perspektivet utgår man ifrån att människans identitet inte är bestämd i och med födseln utan människan och hens identitet är något som ständigt utvecklas och förändras (Palla, 2013; von Wright, 2000). Och vem man är just nu beror på vem eller vilka man har sociala relationer med just för tillfället (Palla, 2013; von Wright, 2000). Förskolepersonalen behöver därför ha en förutsättningslös ingång i sina mellanmänniska möten med barnen, då både barnet och förskolepersonalen kan agera olika beroende på relationer och kontexten (Palla, 2013). I dessa möten där förskolepersonalen sätter sig ner i en trygghetsskapande och omvårdande position med barnet kan en gemensam social värld uppstå där de kan ta varandras perspektiv tack vare deras intersubjektivitet (Palla, 2013; Persson, 2013; von Wright, 2000).

2.3.1 Begrepp inom det relationella perspektivet

Intersubjektivitet

Med en relationell syn på människan så bestäms *vem* hen är utifrån hens möten med andra människor. Och eftersom människor i relationer runt omkring ändrar sig, eller att nya relationer uppstår innebär det även att hens *vem* ändras. Det går alltså aldrig i förväg att exakt veta hur de andra eller vi själva, kommer att agera (Palla, 2013; von Wright, 2000), då människor och miljö ständigt påverkar varandra och där både barn och vuxna är skapare av varje handling och situation (Frelin, 2012; Ljungblad, 2018; Rosenqvist, 2013). Så för att förstå en annan människa behöver man sätta sig in i den andra människans handlingar i relation till den aktuella kontexten, det behövs en förmåga till intersubjektivitet (Melin, 2013; von Wright, 2001). Intersubjektivitet är ett centralt begrepp inom det relationella perspektivet, som kan översättas till ömsesidig förståelse, någon som kan sätta sig in i och förstå någon annans livsvärld, eller att någon kan dela en känslomässig relation med någon (Melin, 2013; Nergaard, 2020; Westlund, 2011). Duranti (2010) menar att förmåga till intersubjektivitet är så viktig att den är en förutsättning för människans existens. Tack vare vår intersubjektivitet kan vi förstå andra, beroende på det aktuella sammanhanget. Som Duranti (2010, s.7) uttrycker det "This kind of empathetic (and hence non-rational, non-cognitive) understanding of Others comes out of our exposure to their bodies moving and acting in ways that we recognize as similar to the ways in which we would act under similar circumstances."

För att något som sägs eller görs ska bli meningsfullt för andra behövs en kommunikativ process där man kan utgå från de andras livsvärld för att kunna förstå och skapa mening, en mening som framkommer ur en intersubjektiv process (von Wright, 2000). Nergaard (2020) lyfter att barn strävar efter en känslomässig intersubjektivitet, där de känner en glädje, tillhörighet, får en känslomässig bekräftelse och där de känner sig sedda. Men om barn har svårt med intersubjektiviteten det vill säga att sätta sig in och förstå andras livsvärldar, riskerar barnet hamna i ett utanförskap (Melin 2013).

Delaktighet

Att känna gemenskap och tillhörighet är viktigt för barns välmående, när barn är delaktiga och samspekar med varandra får de tillträde till varandras livsvärldar, och de känner sig delaktiga (Melin, 2013). Att vara delaktig innebär att barnet känner sig lyssnat till i ett mellanmänniskt möte och att barnet kan få möjlighet till inflytande (von Wright, 2000). För att öka barns inflytande och delaktighet behöver förskolepersonalen till exempel ha en lekfullhet, emotionell närvaro och kunna inta ett barns perspektiv (Westlund, 2011). Ett barn som känner sig delaktig kan få en ökad självkänsla som i sin tur underlättar för barnets vänskapsrelationer, tillträde till gemensamma aktiviteter och inflytande (Melin, 2013).

Delaktighet är även något som förskolläraren aktivt måste arbeta med, både att själv vara delaktig med barnen och genom att skapa utrymme för barnens delaktighet i till exempel problemlösning (Melin, 2013). Med ett relationellt perspektiv förutsätts att förskolläraren inte kan och vet alla svar. En förskollärare förutsätts däremot att alltid ge barnet plats och möjlighet till att själv kunna vara delaktig i lösningen, kontentan av det är att förskolläraren aldrig på förhand kan veta lösningen (Melin, 2013). Som von Wright (2000) påpekar är äkta mellanmänniska möten kreativa men också oförutsägbara.

3. Metod

I det här kapitlet presenteras studiens arbetsprocess. Först redogörs datainsamlingsmetod och urval och genomförande. Därefter redogörs bearbetningen av dataanalysen, studiens tillförlitlighet och de forskningsetiska aspekter som studien utgått ifrån.

3.1 Datainsamlingsmetod

Denna studie har utgått ifrån en kvalitativ forskningsansats med intervjuer för att få ett förskollärarperspektiv. Intervju valdes som metod för att få en djupare förståelse kring de utvalda förskollärarnas uppfattningar och upplevelser kring hur de arbetar med delaktighet i den fria leken.

Då det fanns en strävan efter en hög kvalitet på vårt insamlade datamaterial valdes förskollärare med flera års erfarenhet inom barnomsorgen ut men också som vi upplever har kunskap kring vårt valda område.

För att skapa en jämn maktstruktur i intervjuerna valdes semistrukturerade intervjuer med en förhoppning om öppna och djupa samtal, och där en strävan fanns att inte styra eller leda respondenten. Kvale och Brinkmann (2014) beskriver hur det kan finnas en maktasymmetri i de kvalitativa intervjuerna, vilket kan visa sig genom att respondenten svarar det som hen tror att intervjuaren vill höra eller att intervjuaren styr tolkningen av respondentens svar. En strävan fanns också att få intervjuerna att upplevas som naturliga samtal där respondenterna skulle känna sig bekväma och inte i underläge. Att respondenterna inte skulle känna sig pressade var även en anledning till att det endast skulle vara en intervjuare och en respondent vid varje intervjutillfälle.

Vår ambition var att vi skulle genomföra aktiva intervjuer och vara lyhörda för både vad som sägs och inte sägs, även om en medvetenhet fanns om att digitala möten kan göra det svårare att tyda kroppsspråk och signaler. Bryman (2018) beskriver vikten av att kunna läsa av respondentens kroppsspråk för att kunna avbryta intervjun om respondenten visar tecken på obehag.

3.2 Urval och genomförande

Något av det första som gjordes i studien var att göra en tidsplan utifrån en uppskattning av hur mycket tid de olika moment och delar kunde tänkas behöva. Tidsplanen innehöll även viktiga datum.

Ett ändamålsenligt urval gjordes i strävan efter hög kvalitet på studien, där tio erfarna förskollärare som vi upplevde som kunniga inom området valdes ut. En frågeguide utformades med tio olika semistrukturerade frågor (Se bilaga 2), där frågorna var förutbestämda. För att öka möjligheten att få tillgång till respondenternas egna sanningar valdes öppna frågor med eventuella följdfrågor. För att ge respondenterna en möjlighet att kunna förbereda sig men även att öka möjligheten att känna sig bekväma under intervjun skickades frågorna i förväg. Förhoppningen var också att respondenterna i och med det skulle känna en trygghet och kontroll över intervjusituationen och att de skulle få ta ställning till om de kände att de har tillräckligt med kunskap kring det valda ämnet.

Ett missivbrev (Se bilaga 1) skrevs och mailades ut till de tio utvalda förskollärarna. Åtta förskollärare ville och kunde medverka i studien. I missivbrevet fick förskollärarna information om studiens syfte och även de etiska övervägandena som studien följer. Information gavs också om att intervjun skulle ske digitalt via zoom och spelas in för att senare kunna transkriberas, samt att intervjun skulle ta cirka 30 minuter. Genom att intervjuerna spelades in kunde vi vara mer närvarande under intervjuerna och ställa mer intressanta följdfrågor. Bryman (2018) beskriver att det är viktigt att hålla sig flexibel under kvalitativa intervjuer, det kan till exempel innebära att intervjuaren ska vara lyhörd för att kunna följa upp intressanta teman.

För att vara tidseffektiva delades intervjuerna upp mellan oss. Bryman (2018) beskriver att det är av intresse att intervjuaren tar hänsyn till den kontext som finns när hen intervjuar. Då det på grund av covid-19 pandemin användes digitala verktyg vid intervjutillfället, fanns liten chans att påverka var respondenten valde att sitta. Alla respondenter valde dock en lugn miljö där de inte blev störda av barn eller kollegor, vilket vi anser är en anledning till att intervjuerna kunde lyckas. Något som Kvale och Brinkmann (2014) poängterade är att uppstarten av en intervju är avgörande för hur intervjun kommer att fortgå. Därför påbörjades intervjuerna med allmänt småprat och eventuella bakgrundsfrågor. Det gjordes dels för att få respondenterna att slappna av och känna sig bekväma, och för att bakgrundsfrågor kunde vara relevant i analysen.

Därefter påbörjades det som Kvale och Brinkmann (2014) beskriver som *orientering*, där vi frågade om det var något respondenterna ville ta upp eller om det var några oklarheter kring intervjuguiden som de tidigare fått skickat till sig. Respondenterna påmindes igen om att intervjun skulle spelas in för vidare transkribering och de gav åter sitt samtycke till att delta i studien.

Under intervjun ställdes öppna frågor där vår upplevelse var att följdfrågor kom in naturligt. I dessa öppna frågor fick respondenterna möjlighet att beskriva sina egna uppfattningar och upplevelser. Det är just den flexibilitet där respondenten har en frihet att beskriva sina upplevelser som gör att intervjuer är den vanligaste metoden inom kvalitativ forskning och gör den attraktiv menar Bryman (2018).

Intentionen var att utföra tio intervjuer, men under processens gång kunde endast åtta förskollärare delta, men vi upplevde att det kunde räcka för att få en teoretisk mättnad. Mängden insamlad datamaterial blev över förväntan. Sammanlagt blev det fyra timmar och 30 minuter inspelat intervjumaterial, med fylliga svar och stor relevans för studien. Intervjuerna lyssnades igenom så snart som möjligt efter varje enskild intervju, det mesta två gånger innan transkriberingen, för att tolkningarna av respondenterna skulle bli så korrekt som möjligt men också för att kunna sälla bort sådant som inte var relevant för studien. Det gjordes en enkel transkribering vilket innebär att det antecknades endast det som sades, inte respondenternas tonfall eller uttryck. Totalt blev det 38 sidor transkribering. Vår uppfattning var att transkriberingen underlättades av att vi var insatt i ämnet. Enligt Bryman (2018) är det en förutsättning att vara kunnig i ämnet för att kunna göra en rättvis transkribering.

3.3 Bearbetning och analysmetod

För att strukturera upp det insamlade datamaterialet utfördes en tematisk dataanalys vilket innebär att transkriberingar lästes igenom samtidigt som det uppmärksammades nyckelord, de olika nyckelorden synliggjorde olika teman som var kopplat till syfte och frågeställningar. Varje tema markerades med en specifik färg. Med hjälp av denna kodning bröts det insamlade datamaterial ned i mindre delar vilket gjorde det mer relevant och meningsfullt, och gav datamaterialet en mer lättolkad struktur. Transkriberingarna studerades både i sin helhet och utifrån varje intervjufråga, då respondenterna ibland svarade på en fråga i en annan fråga.

Slutligen gjordes en sammanställning av resultatet utifrån de teman som framkommit av nyckelorden. De teman som framkom var: lekens betydelse, indikationer på utanförskap, påverkansfaktorer för delaktighet och utanförskap i den fria leken, den delaktiga miljön och delaktighetsarbete. Eftersom studien har utgått ifrån resultatet vid framställning av teorin har studien även haft det som Bryman (2018) beskriver som induktiv ansats.

3.4 Kvalitetskriterier

För att öka studiens tillförlitlighet och därmed dess kvalitet har Brymans (2018) fyra kvalitetskriterier legat till grund för studien. De fyra kvalitetskriterierna är: trovärdighet, överförbarhet, pålitlighet och möjlighet att styrka och konfirmera.

Trovärdighet: Genom att vi varit noga med att inte ändra något som respondenterna förmedlat till oss. Respondenterna har även erbjudits att läsa igenom det sammanställda resultatet för att kunna bekräfta att deras beskrivningar har tolkats på rätt sätt. Vi har även förhållit oss till de forskningsetiska reglerna som individskyddskravet innebär och som Vetenskapsrådet (2017) tar upp (se vidare kapitel 3.5).

Överförbarhet: Fokus i denna studie har legat på respondenternas sociala upplevelser och uppfattningar kring valt ämne, där mer detaljerade och djupa beskrivningar efterfrågades, vilket medför att respondenters svar inte kan generaliseras eller föras över till en annan miljö.

Pålitlighet: Genom att redogöra för hela arbetsprocessen så utförligt som möjligt, där läsaren ska få en så tydlig bild som möjligt kring hur arbetet utförts. Av etiska skäl har transkriberingarna däremot inte lagts med som bilaga. Vår handledare har även följt och granskat arbetet.

Konfirmera: Slutligen har en strävan funnits efter att stärka kvalitén i studien genom att inte medvetet låta egna värderingar påverka eller vinkla resultatet och arbetsprocessen, vår handling har varit i god tro. Till exempel under intervjuerna har vi inte medvetet försökt leda respondenternas svar. Och genom att lyssna på de inspelade intervjuerna flera gånger upplever vi att vi kunnat minimera att egna tolkningar och värderingar lagts in.

3.5 Etiska överväganden

För att studien ska kunna sträva efter en hög kvalitet finns olika forskningsetiska regler att ta hänsyn till. Vi har förhållit oss till forskningsetiska reglerna och låtit dessa vara riktlinjer för hur vi ska handla etiskt korrekt i vår undersökning. De forskningsetiska principerna har även väglett oss genom hela vår arbetsprocess det vill säga från planering till redogörelser av resultat och framställning av text.

Individskyddskravet som är centralt i forskningsetiken handlar om hur personer som deltar i studien får behandlas och hur de ska skyddas mot bland annat kränkning och diskriminering (Vetenskapsrådet, 2017). För att säkerställa att dessa krav uppfylls, har vi beaktat de fyra huvudkrav som individskyddskravet konkretiserar: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet (Vetenskapsrådet, 2017).

Informationskravet innebär att de personer som deltar i en studie får information om vad studien handlar om samt om deras rättigheter. Därför var vi noggranna med att i missivbrevet informera våra deltagare i studien om vad vårt valda ämne och syfte innefattar. Vi informerade även om deltagarnas villkor och rättigheter kring deras medverkan vilket innebär att medverkandet är frivilligt och att de när som helst kan avbryta sin medverkan utan att ange orsak.

Samtyckeskravet innefattar ett samtycke av att delta i studien och att de är med i studien på deras egna villkor och att deltagarna skriftligt eller muntligt ger sitt godkännande. Eftersom våra intervjuer skedde digitalt fick vi deras samtycke muntligt och via mail.

Konfidentialitetskravet innebär att vi har tystnadsplikt och att alla uppgifter som behandlas i studien sker under sekretess. Vilket vi förtydligade för deltagarna samtidigt som vi förklarade att de är anonyma både förskolan och som individ. Det tydliggjordes även innan intervjun att den kommer att spelas in för att sedan transkriberas. De inspelade materialet spelades in med mobiltelefoner och fördes därefter över till en dator, därefter raderades materialet på mobiltelefonerna för att minimera risken att någon obehörig skulle kunna ta del av materialet.

Nyttjandekravet beaktades genom att informera deltagarna om att materialet inte kommer att användas till något annat ändamål än vad som informerats om. All datainsamling kommer att förstöras efter att examensarbete blivit godkänt av examinatorn, studien kommer däremot att finnas tillgänglig offentligt för allmänheten.

4. Resultat

I det här kapitlet presenteras det sammanställda datamaterialet utifrån intervjuerna. Resultatet framställs utifrån de teman som har arbetats fram från transkriberingarna. Dessa teman är lekens betydelse, indikationer på utanförskap, påverkansfaktorer för delaktighet och utanförskap i den fria leken, den delaktiga miljön samt delaktighetsarbete.

4.1 Lekens betydelse

Resultatet visar att samtliga respondenter upplever att den gemensamma leken bidrar till att barnet känner glädje, och att den stärker barnets självbild och ökar deras självförtroende. De upplever även att barnen lär sig social kompetens i den fria leken när de utövar sitt sociala samspel, och att detta samspel kan skapa en gemenskap mellan barnen. Det framkom vidare en upplevelse kring att den fria leken utvecklar andra förmågor hos barnen såsom språkutvecklingen. Eftersom det finns en idé om att den fria leken är betydelsefull för barnens utveckling ses det som en viktig arbetsuppgift att se till att alla barn får tillträde till den gemensamma fria leken för att inget barn känner sig utanför. Som en respondent uttryckte det: ”vi är sociala varelser och vi har ett behov av att känna oss delaktiga i gruppen, att känna tillhörighet, delaktiga och känna oss betydelsefulla”.

Flera olika negativa konsekvenser som kan drabba barn som hamnar i ett utanförskap i den fria leken, beskrivs av respondenterna. Att känna sig ensam, en bristande gemenskap och tillhörighet var något som samtliga respondenter upplever. Och att barnen därmed också går miste om mycket skratt och glädje. Men framför allt

finns upplevelsen av att barnens identitetsskapande, det vill säga deras självbild och självförtroende påverkas negativt. Några respondenter lyfter även de yttersta konsekvenserna av ett utanförskap i den fria leken i förskolan, när de beskriver hur barn på grund av utanförskap får sämre förutsättningar för att lära sig det sociala samspelet och skapa vänskapsrelationer, och därigenom får svårare att skapa goda relationer när de senare börjar skolan. Vanor och mönster som kan utvecklas till att barnet blir mobbat och mår psykiskt dåligt.

4.2 Indikationer på utanförskap

Att vara närvarande i barnens fria lek var en av de viktigaste grundstenarna för att kunna upptäcka indikationer på utanförskap visar resultatet. Trots att det är fri lek framkommer uppfattningar om att förskolepersonal behöver vara närvarande i barnens gemensamma lek, ”bara för att det är fri lek betyder det inte att den är fri ifrån pedagogerna” uttryckte en av respondenterna.

Resultatet ger exempel på hur förskolepersonal kan uppfatta att ett barn blir uteslutet från den fria leken tack vare att de är närvarande i barngruppen. När förskolepersonal är närvarande innebär det att de är observanta och lyhörda och kan därför höra och se vad som utspelar sig i barngruppen, vad som sägs och görs. Men också att kunna läsa av situationerna utifrån barnens kroppsspråk och andra signaler. Utifrån resultatet beskrivs det hur förskolepersonalen behöver känna barnen, vara närvarande och lyhörd för att se de små förändringarna som kan signalera att något inte är bra, det kan till exempel vara barns kroppsspråk, verbala språk och blickar. En respondent uttryckte sitt arbete som: ”det är ett ständigt pågående arbete att se vad som ständigt sker i barngruppen, öppna ögon och stora öron”.

Det framkommer även uppfattningar om att i arbetet med yngre barn som inte har det verbala språket, behöver förskolepersonalen vara uppmärksamma på barnens kroppsspråk, då barnen ofta signalerar med kroppen istället för verbalt när det kommer till att utesluta ett annat barn. Till exempel kan det bli fysiskt genom att puttas, knuffas, rivas och bitas men även genom att barnen använder höga ljud. Men som en respondent upplever behöver förskolepersonalen även vara observanta på vad som *inte* sägs eller görs. Och att de även behöver observera och fundera över miljön, hur påverkar den det som händer i barngruppen.

Det finns även uppfattningar av att ibland kunna höra att barn talar i tredjeperson om ett annat barn som står bredvid dem. Då upplever en respondent att det bör ringa en varningsklocka, eftersom det kan vara något som indikerar på utanförskap. Respondenten beskrev det som: ”genom att jag är närvarande, ser jag om det är ett barn som inte tar sig in i leken. Men jag kan också höra det på kommentarer från andra, både vad de säger, hur det säger det och om de pratar om någon i tredjeperson fast hen är bredvid”.

Men trots att samtliga respondenterna upplever att de är närvarande i den fria leken finns en upplevelse av att det kan vara svårt att hinna med att observera allt, då barns uteslutningar ibland sker på ett sätt som inte alltid märks tydligt utåt. Som en respondent beskriver är många barn kompetenta nog för att kunna dölja uteslutningar. Resultatet visar att det inte alltid går att upptäcka alla uteslutningar genom observationer och att det därför finns uppfattningar om att förskollärare även behöver samtala med barnen och fråga dem hur de upplever sin vardag.

Något som betonas i resultatet var uppfattningar om att det kan vara svårt att skilja på ett frivilligt- och ofrivilligt utanförskap. Samtliga respondenter upplever att det kan vara svårt att avgöra om ett utanförskap är frivilligt eller ofrivilligt och därför upplever de att det gäller att vara närvarande och lyhörd hela tiden för att kunna se och avgöra utifrån observerade detaljer. En respondent nämnde att genom att vara närvarande och lyhörd kan hen uppmärksamma barnets kroppsspråk, till exempel kan ett barn titta på barnen som leker med en blick som respondenten upplever som ”en långtande blick”. Om relationen mellan förskolepersonalen och barnet är god och förskolepersonalen känner barnet väl, finns en upplevelse av att det lättare går att avgöra om barnet leker för sig själv frivilligt eller inte. Det finns även upplevelser kring att vissa leksituationer i förskolan skulle kunna upplevas som ett utanförskap för en utomstående vuxen, medan förskolepersonal som har goda relationer med barnen kan veta att det är självvalt av barnet. Det beskrivs även hur förskolepersonal kan ta reda på om ett barn är frivilligt eller ofrivilligt utanför genom att ställa frågor och samtala med barnet.

4.3 Påverkansfaktorer för delaktighet och utanförskap i den fria leken

I resultatet framkommer uppfattningar kring vad som kan påverka att barn hamnar i ett utanförskap. Barnets ålder var det exempel som flest respondenter tog upp som orsak till utanförskap. Dessa respondenter upplever att de äldre barnen tar större plats vilket de beskriver kan bero på att de har en högre social status och har en mer välutvecklad kommunikationsförmåga. Som en respondent uttryckte det: ”med språket förstår vi världen och kan hantera den”, respondenten syftar på att det är lättare för de äldre mer verbala barnen att kunna argumentera och våga ta större plats. Det framkommer även en uppfattning om att barns status är en faktor som spelar roll för om barn bli delaktiga eller uteslutna, ju högre status barnet har desto större makt besitter barnet. Barnets status kan bero på olika saker, det framkommer i resultatet en upplevelse av att statusen kan höjas beroende på vad barnen får med sig hemifrån. De kan ha fått sett och gjort saker hemma som andra barn inte har fått se eller göra, som till exempel att spela olika datorspel eller titta på sociala medier, vilket ofta är fallet om barnet har äldre syskon hemma. Dessa barn får många gånger höra och se mer ”spännande” saker än andra barn, vilket höjer deras status i barngruppen.

En annan påverkansfaktor om barnet blir uteslutna eller delaktiga i den fria leken, som framkommer i resultatet, är barnets lekkompetens vilket innefattar de tre lekreglerna ömsesidighet, turtagning och samförstånd. Resultatet visar även en

uppfattning om att ju högre lekkompetens ett barn har desto roligare blir det för de andra barnen att leka med detta barn och barnet blir automatiskt en mer attraktiv lekkamrat. Det finns även en upplevelse av att den sociala kompetensen är en faktor som kan påverka om barnet blir delaktigt eller uteslutet i den fria leken. Vidare finns en upplevelse om att barn som har ett utvecklat språk och är duktiga på att kommunicera, lättare kan förhandla sig in i leken. En respondent belyste dessutom att ”om barnet inte har utvecklat sitt språk så har barnet svårt att kommunicera och integrera med sina kompisar och följa de här tre lekreglerna”.

Samtliga respondenter upplever även att förskolepersonalen är en påverkansfaktor och har stor betydelse för barnens delaktighet och utanförskap i den fria leken. Det finns en upplevelse av att förskoleverksamheter vissa perioder ofta har vikarier och att vissa vikarier inte känner barnen så väl och heller inte är lika insatta i hur förskolan arbetar. Resultatet visar att det då kan finnas en oro att den periodvisa personalbristen även kan göra att det blir svårt för ordinarie förskolepersonal att hinna med att se förändringar eller detaljer i barnens lekaktiviteter. Som en respondent uttryckte: ”det är lätt att se den som skriker och tar mycket plats, så att man missar den tysta i hörnet som egentligen hade velat vara med i den gemensamma leken”. Upplevelsen kring barns olika relationer till varandra framkommer också som en påverkansfaktor för delaktighet och utanförskap, där barn med goda relationer, bästa vänner, lättare kan få tillträde till leken medan barn som inte har det starka bandet till ”bästa vännerna” riskerar att hamna i ett utanförskap.

I resultatet framgår en upplevelse av att om barnet har ett dåligt rykte, kanske för att det upplevs som störigt och aggressivt av de andra barnen eller av någon annan anledning, kan det påverka både hens möjligheter att skaffa sig nära vänner och att få tillträde till den fria leken. En respondent upplever också att om förskolepersonalens bemötande till ett visst barn mest är tillsägelser kan även det ge barnet ett dåligt rykte som medför att hen upplevs som mer besvärlig av de andra barnen och hen kan få svårare att få tillträde till den fria leken, ett rykte som kan följa med långt upp i skolåldern.

4.4 Den delaktiga miljön

Resultatet visar att miljön upplevs som en viktig faktor för barns samspel och gemensamma lek. Det framkommer även att miljön kan uppfattas både ur ett fysiskt- och socialt perspektiv. Där den fysiska miljön innefattar sådant som lokaler, leksaker och möbler, medan den sociala miljön innefattar sådant som grupsammansättning, stämningen i gruppen och relationen med förskolepersonalen och andra barn. Det finns en upplevelse av att förskolepersonalen aktivt behöver se över och planera miljön så att den ger barnen, som finns på avdelningen just nu, de rätta förutsättningarna för att kunna ingå i ett samspel i den fria gemensamma leken. Att miljön ses som betydelsefull för lekens delaktighet visar uttalandet av en respondent: ”jag tror att det är lätt att bara säga att det här barnet måste få vara med, men det är så mycket yttre faktorer som har betydelse”.

När det gäller den fysiska miljön framkommer ett antal exempel i resultatet om hur förskolepersonalen kan organisera miljön för att främja förutsättningarna för barnens samspel och delaktighet i de fria lekarna. Det finns till exempel uppfattningar om att det ska finnas tillräckligt med stolar runt ett bord, där alla kan sitta tillsammans. Det behöver även finnas tillräckligt med material som pennor och saxar samt leksaker som spadar och bilar, för att det ska finnas möjlighet till att kunna samspela. Öppna och större ytor var även något som flera respondenter upplever som framgångsfaktorer för delaktiga gemensamma lekar, och att inga rum har stängda dörrar där ett utanförskap lättare kan förekomma. Några respondenter upplever att utemiljön bjöd på bättre förutsättningar för delaktiga lekar, en respondent reflekterade över om det kan ha att göra med att utelekar är mer fria och kan lekas över en större yta.

När det kommer till den sociala miljön beskrivs även här flera exempel på hur det arbetas för att skapa en delaktig miljö. För att skapa en lekmiljö där alla barn i barngruppen känner sig delaktiga upplever samtliga respondenterna att barngruppens storlek och konstellation har betydelse. De beskriver hur de ofta arbetar i mindre barngrupper och att de då även har en tanke kring hur de delar in barnen. Indelningen kan göras utifrån barnens mognad eller ålder men också efter barn som har samma intresse. En annan indelning som framkommer i resultatet är att dela upp barn efter hur hög lekkompetens barnen har, för att fler barn ska få tillgång att leka med dem som har högre lekkompetens för att öka möjligheterna till deras utveckling. Förskolepersonalen försöker även ibland dela på barn som är bästa vänner. En respondent beskrev att de sett att: ”när ett barns närmaste vänner är frånvarande, får det barnet möjlighet att leka i andra lekkonstellationer så kan den leken blomstra och ge mycket där barnen får etablera nya relationer eller stärka relationer till de som hen vanligtvis inte brukar leka med”.

Utifrån resultatet framkommer en upplevelse om att klimatet det vill säga själva stämningen på avdelningen och i barngruppen har en betydelse när det kommer till barns förhållningssätt och bemötande till varandra. Något som kan visa sig i hur barnen samspekar i den fria leken och hur de gör varandra delaktiga eller utesluter andra barn. För att skapa ett bra klimat med stor tolerans bland barnen på avdelningen framkommer det att värdegrundsarbetet är något som samtliga respondenterna kontinuerligt arbetar med och ofta då på ett naturligt sätt i här och nu situationer. Där målet är att barnen ska kunna förstå och acceptera andra människors olikheter och deras lika värde. Där barnen inte bara har ett respektfullt bemötande till andra människor utan även respekt till sig själva, så att deras självförtroende stärks. Men klimatet på förskolan beror inte bara på barnens förhållningssätt. Resultatet visar att samtliga respondenter även upplever att förskolepersonalens förhållningssätt har betydelse för klimatet på förskolan. Och i förlängningen hur barnen agerar emot varandra, då förskolepersonalen är förebilder för barnen. För att skapa ett bra klimat finns en upplevelse om att det är viktigt att förskolepersonalen har liknande förhållningssätt till varandra och till barnen, där de bemöter alla barnen på samma rättvisa sätt och där de har samma regler för alla. Där

förskolepersonalen även visar god ton mot varandra, och gärna att de sprider glädje genom att skratta, le och vara glada. Och att de kan få barnen att förstå att förskolepersonalen finns där för dem, så det skapar en trygghet för barnen.

En respondent beskriver sin upplevelse kring varför barn utesluter andra och lyfter att det hela tiden gäller att reflektera kring vad miljön säger, som respondenten uttryckte: ”Vad är det i den här miljön som inte fungerar, är det för mycket runt omkring, saknas en vrå, behövs det större utrymme, behöver man vara utomhus, behöver dem en gemensam upplevelse att leka kring. Eller finns det oupptäckta svårigheter i botten, frågorna kan bli många”. Att miljön planeras så att den bjuder in till lek och är baserad på alla barnens intressen var något som framkommer i resultatet. Och att miljön är genomtänkt, att innemiljön är organiserad och anpassad så att fler barn får plats vid alla lektytor. Ett exempel som framkommer är hur en avdelning ordnat så det går att flytta ut hemvrån en bit, för att fler barn kan få möjlighet att vara med, om barngruppen är stor.

4.5 Delaktighetsarbete

Av resultatet framgår ett antal strategier, metoder och verktyg som respondenterna anser att de kan använda för att underlätta för barns delaktighet i den fria leken. Och att vid val av metod eller verktyg anser respondenterna att det är viktigt att alltid utgå från varje enskilt barn och dess behov. Något som samtliga respondenterna dessutom upplever är att vissa strategier och verktyg som fungerar idag kanske inte fungerar imorgon, för då är kontexten kanske helt annorlunda, det gäller att pröva sig fram. Som en av respondenterna uttryckte sig: ”det är ju inte alltid det funkar heller, allting handlar ju om att testa, testa, testa”. Den metod som samtliga respondenter lägger stor vikt vid är att de är närvarande i barnens fria lek. Om förskolepersonalen känner barnen och är närvarande och observanta kan de läsa av situationen och vid ett utanförskap kan de då finnas där för att stötta barnet eller hitta andra lösningar.

I resultatet beskrivs upplevelsen av att förskolepersonalen behöver vara närvarande i den fria leken men även vid behov delta i barnens lek för att kunna underlätta delaktighet. Respondenterna nämner ett flertal olika exempel på hur de kan gå tillväga när de hjälper barnen in i leken eller vid övergångar. Eller som en respondent kallar det ”en typ av vägledare” som kan stötta barnet in i den pågående leken. En strategi som nämndes är hur en förskollärare använde sig själv som ett verktyg där hen bjöd in ett barn som var utanför till lek. Förskolläraren hade observerat den pågående leken och konstaterat att det fanns två tjuvar men bara en polis och att det skulle underlätta för polisen om de var några till.

En annan strategi som framkommer är hur förskolepersonalen kan använda sin lekkompetens och börja leka tillsammans med det uteslutna barnet. För att höja barnets status och inte styra leken för mycket kan förskolepersonalen inta en marginaliserad roll i förhållande till barnet. Det finns en upplevelse av att leken blir mer attraktiv när en vuxen är med i leken, och att detta kan vara orsaken till att de

barn som tidigare inte låtit det barnet vara med kommer och vill få tillträde till denna lek, eller själva bjuder in den vuxna och det tidigare uteslutna barnet till sin lek.

Av resultatet framgår uppfattningar av att det är bra om barnen får uppleva gemensamma händelser, för att barnen ska kunna få möjlighet att reflektera tillsammans och senare kunna ta med sig de upplevelserna in i den fria leken. Det finns en upplevelse att även de gemensamma upplevelserna kring en händelse kan utnyttjas vid normativa diskussioner eftersom barn kan känna sig skuldbelagda och hamna i försvarsposition om dessa diskussioner tas upp vid *här och nu* situationer.

För att underlätta delaktighetsarbetet är barnens relationer med varandra av betydelse. I resultatet lyfts vikten av att samtala med barnen om hur man är en bra vän, att vi alla är olika men alla är lika mycket värda. Som en respondent uttryckte det: ” Det är bra att vi alla är olika och att alla är bra på olika saker, det är okej, och vi pratar om att man ska vara en bra vän och hjälpa varandra”. Vidare framkommer i resultatet en upplevelse om att förskollärare har ett ansvar att få barnen att bli trygga, normkritiska, lära dem att visa empati och att lära barnen om deras egna rättigheter. Detta för att skapa en miljö som kan bidra till att negativa handlingar och mönster, som uteslutningar medför, bryts. Dessutom framkommer det att ett mål är att barnen ska bli mer normkritiska och empatiska här och nu men också senare under skoltiden. I arbetet med att skapa förutsättningar för att barnen ska kunna utveckla sina empatiska förmågor och bli normkritiska framkommer det i resultatet att samtliga respondenter uppfattar att de som förskolepersonal har en stor roll som förebilder. Som en respondent uttryckte: ”Om vi visar att det är okej med olikheter, att vi kanske kan visa barnen att i vårt arbetslag är vi väldigt olika och det är bra för då kompletterar vi varandra”. Vidare framkommer en upplevelse av att förskolepersonalen behöver ha kontroll på sitt förhållningssätt till varandra eftersom förhållningssättet kan smitta av sig i stämningen på avdelningen. Om förskolepersonalen känner sig trygg, betydelsefull och lyssnad till så trivs de och blir mer engagerade i sitt arbete och det genomsyrar stämningen på hela förskolan. Om förskolepersonalen även engagerar sig i barnen och bygger upp en nära relation till dem, där trygghet och tillit finns vågar barnen förhoppningsvis öppna upp sig och berätta om sina tankar eller känslor. Något som även framkommer i resultatet är upplevelsen av att det är viktigt att ha roligt tillsammans, att alla både förskolepersonal och barn vågar vara sig själva och bjuda på sig själva.

För att öka barnens förståelse för andra människors känslor beskriver flera respondenter även att de använder kompisböcker som ett redskap. Med hjälp av dessa böcker kan förskolepersonalen få ingångar till att samtala om olika värdegrundsfrågor och känslor med barnen. Det beskrivs även att de låter barnen göra samarbetsövningar med värdegrundsfrågor och känslor som utgångspunkt. Ett par respondenter berättar att de även använder sig av teaterprat för att lyfta olika situationer som har värdegrundsfrågor och känslor som utgångspunkt. Samtliga metoder och verktyg, kompisböckerna, samarbetsövningarna och teaterpratet ger

barnen gemensamma upplevelser som de kan diskutera och reflektera tillsammans kring.

Slutligen visar resultatet en upplevelse av att förskolepersonalen behöver arbeta med att stärka barnens kommunikation med varandra, för att underlätta delaktigheten i den fria leken. Det gör respondenterna genom att använda sig av hjälpmedel som bildstöd, tecken, bildkort och lekkartor. En respondent lyfter även att de ofta använder digitala hjälpmedel som hjälper till att översätta andra språk.

5. Analys

I detta kapitel analyseras resultatet utifrån ett relationellt perspektiv och tidigare forskning. Med ett relationellt perspektiv på situationer som kan uppstå runt och i den fria leken ses inte barnet som problemet, i stället läggs fokus på att försöka se och förstå kontexten kring situationen.

5.1 Leken och relationernas betydelse

I resultatet beskrev samtliga respondenter en upplevelse av att den fria leken ger barnen mycket mer än ren glädje. En upplevelse fanns att barnen även lär sig sociala kompetenser när de får utöva ett socialt samspel i barngruppen och att samspelet kan skapa en gemenskap mellan barnen. Nergaard (2020) kompletterar den upplevelsen med att det är naturligt för barnen att ingå i dessa sociala samspel där de får möjlighet att utveckla sin sociala kompetens och både stärka och skapa relationer. I den fria leken kan barnen känna en glädje när de upplever en känslomässig intersubjektivitet och får dela de andra barnens livsvärld. Det kan leda till att barnen känner en *relationell* tillhörighet, känner sig delaktiga och bekräftade (Melin 2013; Nergaard, 2020). Denna relationella tillhörighet bidrar till att vänskapsrelationer uppstår i den fria leken och skapar och stärker barnens gemenskap (Pallas, 2013).

De mellanmännliga möten som uppstår i den fria leken är det centrala inom relationellt perspektiv. Att ingå i relationer ses så viktig att det är avgörande för vår mänsklighet (von Wright, 2001). Att ingå i relationer är viktiga då det finns ett behov av att känna tillhörighet med andra (Nergaard, 2020). Vidare framkom det i resultatet en uppfattning av att den fria leken stärker barnens självbild, vilket kan ha sin grund i att det är i det mellanmännliga mötet som människan formas. Palla (2013) och von Wright (2000) beskriver att människans identitet inte är förutbestämd och hur människan som individ hela tiden förändras, och hur de förändras beror på vilka den interagerar med.

I resultatet framkom en vilja att lyckas skapa förutsättningar för att alla barn ska bli delaktiga i den gemensamma fria leken, inget barn ska bli eller känna sig utanför. Det framkom även att det är en viktig uppgift för förskollärare. Rosenqvist (2013) menar

att ett delaktigt förhållningssätt är en grundförutsättning inom ett relationellt perspektiv, även om han har en vidare syn på delaktighet då han ser på det ur ett specialpedagogiskt perspektiv.

5.2 Konsekvenser utanförskap

I resultatet framkom en oro kring att barn som är utanför i den fria leken går miste om så mycket, inte bara den glädje som den gemensamma leken ger, utan även känslan av att inte tillhöra gruppen, med försämrat självförtroende och sämre förutsättningar för att lära sig det sociala samspelet som följd. Enligt Lago och Elvstrand (2019) kan konsekvensen av ett misslyckande i det sociala samspelet även visa sig genom att barnet blir marginaliserat, vilket kan innebära att barnet får vara med i leken men får en marginaliserad roll, kanske en hund som ska ligga och sova. Om barnet får en marginaliserad roll finns risken att barnet inte upplever en känsla av att vara delaktig, då barnet kanske inte upplever intersubjektivitet eller känner sig lyssnat till och inte känner att den får vara med och påverka leken. Vilket betyder att kriterier som (von Wright, 2000) beskriver behövs för att känna delaktighet inte uppfylls. Oron som framkommer utifrån resultatet kan tolkas som att det finns en förståelse för relationens betydelse för barns utveckling och välmående vilket är grunden i ett relationellt perspektiv. von Wright (2000) tar det längre när hon beskriver att de mellanmännsliga mötena och människors relationer är en förutsättning för människans existens.

5.3 Delaktighetsarbete och miljön

I resultatet framkom en uppfattning av att det var viktigt att förskolepersonalen alltid utgår från varje enskilt barn och dess behov när de avgör vilken metod eller verktyg de ska använda för att hjälpa barn att få tillträde till i den fria leken. Att alltid utgå ifrån varje enskilt barn och dess behov är grundläggande inom det relationella perspektivet (Palla, 2013), och ligger i linje med läroplan för förskolans (2018) värdegrund. Men när det talas om barnets behov utifrån det relationella perspektivet utgår man inte från att det är något som saknas hos barnet, något som den lider brist på. Utan utgångspunkten är att behovet är något som finns här och nu, i den aktuella kontexten.

För att underlätta barnens delaktighet i den fria leken upplevde samtliga respondenter att de behöver vara närvarande runt barnens fria gemensamma lek för att kunna observera och läsa av situationen där något barn kanske inte får tillträde till leken. Genom att vara närvarande underlättar det att se hur barnet ska kunna stötts till att få tillträde till de andra barnens fria lek eller om de ska hjälpa barnet med någon annan lek. Hur respondenterna mer exakt kommer fram till ett arbetssätt framgår inte i resultatet, men om förskolepersonalen även här utgår från ett relationellt synsätt har de en emotionell närvaro, vilket innebär att de inte bara är observant utan de kan även sätta sig in i barnens livsvärldar med hjälp av sin

intersubjektivitet (Westlund, 2011). För att hjälpa det utslutna barnet kan förskolepersonalen sätta sig ned med barnet och lyssna på barnets upplevelse och önskan. I detta mellanmänniska möte uppstår då förhoppningsvis en intersubjektiv process mellan förskolepersonalen och barnet (Palla, 2013). Och om förskolepersonalen ingår i mötet helt förutsättningslöst skapas utrymme för barnets deltagande (Melin, 2013; Palla, 2013; von Wright, 2000, s 19). Men att observera med en emotionell närvaro kan kräva extra av förskolepersonalen och kanske kan det bli svårt att hinna med. I resultatet framkom det att flera respondenter upplevde att det inte alltid hann med att vara fullt närvarande i barnens lek hela tiden. Problemet att förskolepersonal inte hinner med att alltid finnas där för barnen är inget nytt, det är något som även Fanger, Frankel och Hazen (2012) lyfte redan för 10 år sedan. Utöver personalbrist lyfter Fanger, Frankel och Hazen (2012) även att det kan vara svårt att upptäcka utslutningar eftersom barn är duktiga på att dölja dessa, då de vet att deras handling är fel. Att barns handlingar vid utslutningar kan vara svåra att upptäcka beskriver även Engdahl (2014) och hon benämner dessa handlingar som tystgående processer, där barnen använder subtila medel för att utslutningen inte ska bli märkbar för förskolepersonalen. Detta är även en uppfattning som framkommer i resultatet att alla utslutningar inte kan upptäckas genom observationer. Här visar resultatet upp vikten av att förskolepersonalen behöver prata med barnet och fråga barnet om sina upplevelser. Om det blir ett genuint intersubjektivt möte där förskolepersonalen även kan se barnets perspektiv kan resultat av mötet bli helt oförutsägbart och skapande (Palla, 2013; Persson, 2013; von Wright, 2000). Eftersom det är i relationen *mellan* förskolepersonalen och barnet som lärandet sker kan dessa genuina möten bli viktiga lärtillfällen (Aspelin, 2013; Frelin, 2010).

Ett flertal strategier framkom i resultatet om hur förskolepersonalen kan leka barnen in i leken. Det visar exempel på förskolepersonalens lekfullhet och lekkompetens, vilket Westlund (2011) nämner som betydelsefulla egenskaper för att öka barns inflytande. Det krävs dock även en emotionell närvaro där förskolepersonalen kan sätta sig in i och förstå de andra barnens lekvärld för att skapa situationer där barnen får inflytande (Westlund, 2011). Ett barns inflytande och delaktighet, som är en viktig grund inom det relationella perspektivet, och som kan tolkas som en god förutsättning för ett smidigt delaktighetsarbete.

Destruktiva handlingar som ett utanförskap, kan motverkas om barnen lär sig att bli mer empatiska och lär sig läsa av andras känslor är en uppfattning som framgick i resultatet. Det framkom även en uppfattning om att förskollärare har ansvaret att skapa dessa förutsättningar där barnen får möjlighet att utveckla sin empatiska förmåga. Och till sin hjälp används bland annat kompisböcker och teaterprat som förskollärarna kan utgå ifrån när de diskuterar värdegrundsfrågor och känslor tillsammans med barnen. Därutöver framgick även att det arbetas mycket med *här och nu* situationer där förskolepersonalen tar upp värdegrundsfrågor utifrån händelser direkt i den aktuella kontexten. Att utnyttja här och nu tillfällen är något som förespråkas inom relationellt perspektiv där det blir ett lärande i den aktuella

miljön (Aspelin, 2013; Frelin, 2012). Resultatet visade dock att det ibland företräds att till exempel använda planerat teaterprat framför *här och nu* situationer, då *här och nu* situationer kan innebära att barn känner skuld. Vilket kan leda till att den viktiga känslomässiga relationen mellan förskolepersonal och barn blockerats och inget lärande sker (Aspelin, 2013; Frelin, 2012, Westlund, 2011)

Grunden i ett relationellt perspektiv är som det låter, relationen. Och barnens relationer är grunden i deras sociala samspel. Så med goda relationer stärks barngruppen och vänskapsband skapas (Palla, 2013). Frelin (2010) menar även att en bra relation dessutom anses vara en förutsättning för lärande. Det framgick även i resultatet att det arbetas med att stärka barnens relationskompetens för att underlätta delaktighet, då förskolepersonalen lyfter empati- och värdegrundsfrågor i samtal med barnen. Det arbetas även med att stärka barnens kommunikativa kompetens, både den verbala och icke verbala. Von Wright (2000) beskriver att det är i de kommunikativa processerna som meningsskapande uppstår, och att mening alltid är intersubjektiv. Det kan tolkas som att om barns relationskompetens stärks blir de bättre på att kommunicera så att det berör och skapar mening för andra.

I resultatet framkom det att miljön kan ses både ur ett fysiskt och ur ett socialt perspektiv. Den fysiska miljön kan handla om lekytornas utformning och lekmaterial. Som sociala miljön nämndes förskolans stämning, förhållningssätt och barngruppindelning. Det beskrevs hur det arbetas med den fysiska miljön kring den fria leken för att minska risken att uteslutningar uppstår. Det kan tolkas som att det finns en tanke att skapa en miljö som underlättar delaktighet genom att till exempel se till att det finns tillräckligt med lekmaterial, eller att lekytorna är lugna och tillräckligt stora. Det kan visa på en förståelse för att det är miljön som är problemet om barnen inte kan samspela. Denna syn på att miljön är orsaken till problemet, och inte barnen, är en viktig del inom det relationella perspektivet (Palla, 2013).

Det framkom exempel på hur det arbetas med den sociala miljön. Ett sätt är att dela in barnen i grupper efter till exempel barnens mognad eller lekförmåga. Genom att låta barn med större lekkompetens leka med barn som har lägre lekkompetens kan det hjälpa barnet med lägre lekkompetens att utvecklas och nå sin nästa högre kompetensnivå, det vill säga barnets proximala utvecklingszon (Folkman & Svedin, 2003; Tellgren, 2004). Ett annat sätt att använda gruppdynamiken som framgick i resultatet är att ibland sära på barn som har starka vänskapsband, för att utmana dem att lära känna nya barn.

Ytterligare en uppfattning som framgick i resultatet och som kan tolkas handla om social miljö var hur det allmänna klimatet på förskolan kan påverka hur förhållningssättet mellan barnen är. Här framkom en upplevelse av att förskolepersonalens förhållningssätt till varandra kan ha betydelse för klimatet på avdelningen. Förskolepersonalen behöver vara goda förebilder och reflektera över sitt förhållningssätt mot både andra vuxna och barn. Förskolepersonalen behöver ha ett empatiskt och respektfullt bemötande för att skapa goda relationer och en trygg miljö för barn och vuxna. Om barnen är trygga vågar de vara sig själva och öppna upp sig,

vilket underlättar för förskolepersonalen i mötet med barnet och för att ett intersubjektivt möte skapas, vilket tillåter dem att dela livsvärldar med varandra (von Wright, 2000). Förskolepersonalen kan på så vis även se det utvecklingsbara barnet (Palla, 2013). Detta kan kopplas till ett relationellt perspektiv genom att förskolepersonalens goda relationer och positiva förhållningssätt förbättrar stämningen på avdelningen och bidrar till en mer delaktig miljö. En miljö som uppmuntrar barn till goda relationer till varandra och ökar barnens känsla av tillhörighet (Jonsdottir, 2007).

6. Diskussion

I detta kapitel är avsikten att diskutera resultatet utifrån relevant forskning, styrdokument samt utifrån syfte och frågeställningar. Därefter diskuteras även metodvalen och genomföranden. Avslutningsvis presenteras studiens slutsats samt förslag på fortsatt studie.

6.1 Resultatdiskussion

Att få ingå i en gemenskap och känna tillhörighet är en central och viktig del i människans liv (von Wright, 2000). I den fria leken kan barnet känna gemenskap och tillhörighet och det sociala samspelet i leken hjälper barnet att utveckla sin självbild. Om barnet inte får uppleva den fria lekens gemenskap och sociala samspel ökar risken för att barnet får en dålig självkänsla med ohälsa som följd (UNICEF Sverige, 2019). I resultatet framkom det en oro för konsekvenserna som kan uppstå om något barn inte får uppleva den fria lekens gemenskap. Och då syftade resultatet inte bara på att barnet går miste om glädjen som leken ger här och nu, utan togs problemet ett steg längre när respondenterna bekände att det fanns en oro för att om barnet redan på förskolan upplever en känsla av att vara utanför finns risken att det följer med upp i skolåldern där det kan utvecklas till psykisk ohälsa. Att lämna i väg en grupp sexåringar som är trygga i sig själva, är normkritiska och har relationskompetens kan upplevas vara en stark drivkraft för respondenterna. I deras arbete med att skapa förutsättningar för att barnen ska känna sig trygga och få en ökad relationskompetens har den fria leken stor betydelse. I den fria leken får barnen uppleva en gemenskap och känna sig delaktig och den sociala kompetensen utvecklas och stärks. Där lär sig barnen att kommunicera och läsa av leksignaler och andra barns kroppsspråk (Knutsson Olofsson, 2017), vilket är viktiga egenskaper och kompetenser för ett lyckat relationskapande. Den fria lekens betydelse för barns utveckling tycks inte kunna överskattas. Så den stora frågan för oss i den här studien har varit, hur kan förskollärare arbeta för att få alla barn delaktiga i den viktiga fria leken, vilka metoder och verktyg kan de använda? Det finns naturligtvis inte ett enkelt svar på den frågan eftersom kontexten runt leksituationer ständigt förändras och därmed arbetssättet för att hjälpa till med delaktigheten.

I vår tolkning av resultatet ser vi på delaktighetsarbetet som både som en mer direkt handling och som ett långsiktigt mer förebyggande arbete. Som en direkt handling åsyftas till exempel att *leka barnen in i leken*, eller att göra en ommöblering för att alla barnen ska få plats. En förutsättning för dessa direkta handlingar är observationer för att upptäcka om något barn behöver hjälp in i den fria leken. I resultatet beskrivs observationer i samband med närvaro, och vår uppfattning utifrån resultatet är att respondenterna ser deras närvaro i den fria leken som en viktig förutsättning för deras delaktighetsarbete. Att vara närvarande förklarar de med att de är uppmärksamma för vad som utspelar sig i barngruppen och vad som sägs och inte sägs, och även de subtila handlingarna. Utifrån resultatet fanns uppfattningar att tack vare att förskolepersonalen känner barnen väl kan de se små detaljer och förändringarna hos barnen som kan signalera att något inte är bra, och kan till och med vara tecken på att barnet är uteslutet. Det framkom även en upplevelse av att det kan vara svårt för vikarier att läsa av barnen eftersom de inte känner barnen tillräckligt väl. Men hur väl kan man känna en människa? Och i synnerhet ett barn, som är i en ständig identitetssökande. Enligt det relationella perspektivet är människan i ständig förändring, och dessa förändringar beror på vad och vilken hen har omkring sig (Palla, 2013; von Wright, 2000). Det är något som vi kan känna igen oss i, i vissa gruppkonstellationer känner vi oss obekväma och blyga för att i andra gruppkonstellationer känna oss trygga och ohämmade. Som förskollärare bör vi ha det i åtanke, det barn vi kände igår är kanske inte samma barn vi interagerar med idag. Både beroende av kontexten och identitetsutvecklingen som hela tiden sker. Därför är det viktigt att arbeta för en god relation, där vi förutsättningslöst kan mötas i ett mellanmänskligt möte tillsammans med barnen (Palla, 2013).

En annan handling som kan tolkas räknas som mer direkt och som framkom i resultatet är arbetet med hur barngrupperna kan sättas samman för att underlätta barns delaktighet och relationsskapande i den fria leken. I resultatet framkom olika beskrivningar hur förskolepersonalen kan dela på barn som har starka vänskapsband. Enligt resultatet tycks det vara en lyckad strategi att dela på dessa barn och låta dem ingå i nya barngrupper, där nya relationer har skapats. En annan gruppindelning som framkom var att dela in grupper efter barnens lekkompetens, där de blandar barn med hög och låg lekkompetens, för att barnen med högre lekkompetens ska kunna hjälpa de andra barnen i deras lekutveckling. Här kan en koppling dras till Vygotskji och den proximala utvecklingszonen, men som tidigare nämnts är ett omtalat begrepp inom det sociokulturella perspektivet, men som ändå kan vara relevant att nämna i denna studie, genom att barn som ligger på en lägre lekkompetensnivå i den aktuella situationen utmanas i det sociala samspelet när de får ingå i intersubjektiva processer tillsammans med barn med större lekkompetens och därmed kan få hjälp upp till nästa utvecklingsnivå (Folkman & Svedin, 2003; Tellgren, 2004). Samtidigt som barn med högre lekkompetens kan utmanas i att dela med sig av sina färdigheter till andra barn och att det kan ge dem en känsla av stolthet när de är de som besitter den högre kunskapen och får dela med sig av den i den specifika situationen.

I resultatet framkom även flera mer långsiktiga sätt som förskolepersonalen kan arbeta på för att öka delaktigheten i den fria leken. Här tas bland annat stämningen på förskolan upp, då det fanns en upplevelse av att stämningen på förskolan påverkar hur barnen bemöter varandra. Ett sätt att arbeta med barnens bemötande av varandra var att arbeta med värdegrundsfrågor, både med hjälp av teaterprat och med kompisböcker följt av diskussioner. Men också genom att återkoppla detta teaterprat och kompisböcker i *här och nu* situationer som ständigt uppstår på förskolan. Om det finns en god relation mellan förskolepersonalen och barnen i dessa *här och nu* situationer kan det underlätta för barnens lärande, dels för att det är i mellanrummet mellan förskolepersonalen och barnet som lärandet sker (Aspelin, 2013; Frelin, 2010), dels för att som vi tolkar det, blir själva sakfrågan mindre abstrakt för barnet.

Något som ytterligare påverkar stämningen på förskolan, visade resultatet, var förskolepersonalens förhållningssätt mot varandra. Det framkom en upplevelse av att barnens agerande kan påverkas av förskolepersonalens handlande då de är barnens förebilder. Här ser vi det att förskollärarna har ett ansvar i att det finns en god och positiv stämning mellan alla i arbetslaget. En god stämning där förskolepersonalens förhållningssätt mot varandra, barnen och vårdnadshavarna är lugnt, rättvist och respektfullt. Är stämningen god i arbetslaget kan det färga av sig i hela förskoleverksamheten. En lugn trygg stämning som kan öka förutsättningen för att barnen blir trygga, vilket i förlängningen kan tänkas stärka barnen nog för att våga och vilja öppna upp sig. Vilket är en förutsättning för att barn och vuxna ska kunna ingå i, det som Aspelin (2013) benämner, ett genuint möte. Ett möte där barn och vuxna är öppna för, och förstår varandras världar, där de möts i en intersubjektiv process (Aspelin, 2013; Melin, 2013; von Wright, 2000).

I resultatet beskrevs en uppfattning om att relationer underlättar för barns delaktighet i den fria leken. Utifrån resultatet tolkar vi det som att det arbetas på flera sätt för att stärka barnens relationskompetens. Till exempel visar resultatet att språket är något de arbetar med, med ett utvecklat språk underlättas barnens kommunikation, vilket kan innebära att barnet lättare kan förhandla sig in i leken och integrera med de andra barnen. Ett annat exempel från resultatet är arbetet med värdegrundsfrågor, där de också samtalar om olika känslor. Med relationskompetens ökar möjligheten till att ingå och vara delaktig i en grupp, även om det naturligtvis inte ger garantier för att nära vänskapsband knyts.

I resultatet beskrevs att arbetet på förskolan alltid måste ta hänsyn till det enskilda barnet. Att barnet alltid ska vara i centrum är något som varit centralt under hela vår utbildning och som även lyfts i "läroplan för förskolan" (2018). Barnet i centrum är något som även förkunnas tydligt inom det relationella perspektivet. Inom detta perspektiv förtydligas hur det ska gå till genom att beskriva hur förskolläraren ska möta barnen i genuina intersubjektiva möten som utspelas på ett helt jämlikt plan och där förskolläraren med hjälp av emotionell närvaro kan se barnets perspektiv (Palla, 2013; von Wright, 2001). För oss innebär detta förtydligande att *barnet i centrum* lyfts till en ny nivå. Men är denna nivå rimlig att uppnå för förskollärare?

Finns det nog om tid, personaltäthet, kunskap och förmåga till intersubjektivitet hos förskolläraren?

6.2 Metoddiskussion

Denna studie har haft en kvalitativ forskningsansats där metoden varit intervjuer. Valet av kvalitativa intervjuer gjordes för att på ett effektivt sätt kunna ta del av förskollärares upplevelser och tankar kring det valda ämnet. Ett medvetande har dock funnits om att respondenterna kan försköna sitt arbetssätt i en intervju. Om metodvalet istället hade varit observation hade det visserligen framkommit i praktiken hur de handlar men inte tanken bakom handlandet. Ytterligare en nackdel med observationer är att de är tidskrävande, vilket inneburit att det hade blivit svårt att hinna med inom den tidsaspekt som fanns för denna studie. I synnerhet om studien ska leva upp till en rättvis helhetssyn då Bryman (2018) menar att det krävs många timmars observation under flera dagar och vid samma tidpunkt på dagen.

En tidsplan gjordes som i stora drag har följts, vissa delar och moment tog längre tid än förväntat men som inte har kunnat påverkats. Bryman (2018) lyfter att det är viktigt att ha en tidsplanering för att säkerställa att alla moment hinns med. Bryman lyfter även att det är viktigt att ha i åtanke att vissa delar tar längre tid än vad man tror och därför är det viktigt att ge varje del tillräckligt med tid. Intentionen var att intervjua tio förskollärare, men det var endast åtta förskollärare som kunde delta. Detta är vi i efterhand glada för, då det blev över förväntan med datamaterial av dessa åtta intervjuer. För att vara tidseffektiva delades intervjuerna och transkriberingarna upp. Transkriberingarna gjordes utan anteckningar om respondenternas tonfall och kroppsspråk, det vill säga en enkel transkribering. Det finns en medvetenhet om att det kan försvåra vår tolkning av vad som respondenterna egentligen menade, men valet var helt nödvändigt med tanke på den tidsram som fanns. Dock lyssnades intervjuerna igenom cirka två gånger innan transkribering, för att få en så korrekt tolkning som möjligt. Transkriberingen upptog 38 sidor, 38 intressanta och relevanta sidor. Vilket vi upplevde var mer än vad som egentligen hanns med att bearbeta på ett djupgående sätt. Om mängden insamlat datamaterial upplevs tillräckligt för studiens syfte, benämner Bryman (2018) detta som att uppnå en teoretisk mättnad, vi vill påstå att i denna studies insamlade datamaterial fanns en upplevelse av övermättnad.

6.3 Slutsats och förslag på fortsatt studie

Ambitionen med denna studie var att synliggöra arbetssätt som förskollärare kan använda sig av för att öka delaktighet i den fria leken. Utifrån resultatet förstår vi än mer hur viktig kontexten är för vilket arbetssätt som är lämpligt, men också hur kontexten ständigt förändras. Så vår första slutsats i denna studie är att det är svårt att beskriva generella metoder eller verktyg då dessa är beroende av varje enskild situationen och dess kontext. I studien framgick ett flertal sätt som förskolläraren kan arbeta på för att få barn delaktiga i den fria leken till exempel genom att *leka barnet in i leken*. Men eftersom kontexten ständigt förändras finns inga exakta sanningar på hur det ska gå till. För att klara av dessa situationer får vi förlita oss på förskollärarens empatiska närvaro och lekkompetens. Andra slutsatsen från vår studie, som också kommer att följa med oss in i våra blivande roller som förskollärare, är vikten av det långsiktiga arbetet. Till det långsiktiga arbetet räknas till exempel klimatet på förskolan vilket bland annat innefattar förskollärarnas förhållningssätt mot barn och andra vuxna. Till det långsiktiga arbetet räknas även relationsarbetet som kan göras med hjälp av språkträning och att arbeta med värdegrunden. Men relationskompetensen kan också utvecklas genom att ändra om i barngrupperna så att barn får lära sig att leka med olika barn och utmanas i sitt sociala samspel. Ett långsiktigt arbete som kan förebygga ett utanförskap i den fria leken.

Utifrån denna studie har även många intressanta samtal och diskussioner uppkommit kring hur vi som blivande förskollärare kan arbeta för att få nyanlända barn delaktiga i den gemensamma leken, då språket kan ha betydelse. En fortsatt studie inom det här ämnet skulle därför kunna vara att mer specifikt undersöka hur förskollärare arbetar med att få nyanlända barn delaktiga in i barngruppen och in i den gemensamma leken. I den studien hade det varit intressant att både intervjua och observera för att kunna se hur förskollärarna arbetar i praktiken, och under intervjun få höra deras egna upplevelser och tankar kring hur de arbetar.

Referenslista

- Aspelin, J. (2013). Vad är relationell pedagogik. I J. Aspelin (Red.), *Relationell specialpedagogik– i teori och praktik*. Kristianstad University Press.
<http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:633279/FULLTEXT01.pdf>
- Bliding, M. (2004). *INNESLUTANDETS OCH UTESLUTANDETS PRAKTIK -En studie av barns relationsarbete i skolan* (Göteborgs studies in Educational Sciences) [Doktorsavhandling]. Göteborgs universitet. [Microsoft Word - Manus 48.doc \(gu.se\)](#)
- Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (3:e uppl.). Liber.
- Duranti, A. (2010). Husserl, intersubjectivity and anthropology. *Anthropological Theory*, 10(1), 1–20. [156x234mm \(ucla.edu\)](#)
- Engdahl, I., & Ärlemalm-Hagsér, E. (red.) (2020). *Att bli förskollärare- mångfacetterad komplexitet*. (2: uppl.) Liber.
- Engdahl, K. (2014). *Förskolegården- En pedagogisk miljö för barns möten, delaktighet och inflytande*. (Institutionen för tillämpad utbildningsvetenskap) [Doktorsavhandling]. Umeå universitet. [FULLTEXT02.pdf \(diva-portal.org\)](#)
- Fanger, S. M., Frankel, L. A., & Hazen, N (2012). Peer Exclusion in Preschool Children's Play: Naturalistic Observations in a Playground Setting. *Merrill-Palmer Quarterly: Journal Of Developmental Psychology*, 58(2), 224–254.
- Folkman, M-L., & Svedin, E. (2003). *Barn som inte leker, från ensamhet till social lek i förskolan*. (2:a uppl.). Liber.
- Frelin, A. (2010). *Teachers´ Relational Practices and Professionality*. [Doktorsavhandling, Uppsala universitet]. <http://uu.diva-portal.org/smash/get/diva2:300138/FULLTEXT01.pdf>
- Frelin, A. (2012). *Lyhörda lärare- professionellt relationsbyggande i förskola och skola*. Liber.
- Jonsdottir, F. (2007). *Barns kamratrelationer i förskolan - Samhörighet tillhörighet vänskap utanförskap*. (Malmö Studies in Educational Sciences, 35) [Doktorsavhandling]. Malmö högskola.
- Knutsdotter Olofsson, B. (2017). *Den fria lekens pedagogik: teori och praktik om fantasileken*. Liber.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (3:e uppl.) Studentlitteratur AB.

- Lago, L., & Elvstrand, H. (2019). "Jag har oftast ingen att leka med": Social exkludering på fritidshem. *Nordic Studies in Education*, 39(2), 104–120. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-5949-2019-02-03>
- Lillemyr, O.F. (2013). *Lek på allvar – en spännande utmaning*. Liber.
- Läroplan för förskolan: Reviderad 2018. (2018). Skolverket. <https://www.skolverket.se/getFile?file=4001>
- Löfdahl, A. (2014). *Kamratkulturer i förskolan: en lek på andras villkor*. Liber.
- Melin, E. (2013). *Social delaktighet i teori och praktik -Om barns sociala delaktighet i förskolans verksamhet*. (Institutionen för pedagogik och didaktik, 18) [Doktorsavhandling]. Stockholms universitet. [SU-WordTemplate \(diva-portal.org\)](http://www.diva-portal.org)
- Nergaard, Kari. (2020). 'I want to join the play'. Young children's wants and needs of empathy when experiencing peer rejections in ECEC. *Early Years: An International Research Journal*, 33, 1–14. <https://doi.org/10.1080/09575146.2020.1744531>
- Palla, L. (2013). Konstruktioner av det behövande barnet. Om "vad", "vem" och intersubjektivitet i en specialpedagogisk förskolekontext. I J. Aspelin (Red.), *Relationell specialpedagogik– i teori och praktik*. Kristianstad University Press. <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:633279/FULLTEXT01.pdf>
- Persson, A-E. (2013). Det relationella handledningsmötet. I J. Aspelin (Red.), *Relationell specialpedagogik– i teori och praktik*. Kristianstad University Press. <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:633279/FULLTEXT01.pdf>
- Rosenqvist, J. (2013). Relationell dynamik – ett försök till analys av skola i förändring. I J. Aspelin (Red.), *Relationell specialpedagogik– i teori och praktik*. Kristianstad University Press. <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:633279/FULLTEXT01.pdf>
- Tellgren, B. (2004). *Förskolan som mötesplats. Barns strategier för tillträden*. [Licentiat-uppsats, Örebro universitet]. <http://oru.diva-portal.org/smash/get/diva2:134736/FULLTEXT01.pdf>
- UNICEF Sverige. (2019, april) *Barn i socialt utanförskap halkar efter i samhället*. <https://unicef.se/fakta/barn-i-socialt-utanforskap>
- Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b05/1555332112063/God-forsknings-sed_VR_2017.pdf
- von Wright, M. (2000). *VAD eller VEM. En pedagogisk konstruktion av GH Meads teori om människors intersubjektivitet*. Daidalos.
- von Wright, M. (2001). George Herbert Mead och intersubjektivitetens utmaningar. *Utbildning och Demokrati*, 10(3), 3–10. [Tema \(diva-portal.org\)](http://www.diva-portal.org)

Westlund, K. (2011). *Pedagogers arbete med förskolebarns inflytande: En demokratididaktisk studie*. (Malmö Studies in Educational Sciences, 21)
[Licentiat-uppsats, Malmö högskola].
<http://muep.mau.se/bitstream/handle/2043/12262/Westlund%20muep.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

Öhman, M. (2011). "Det viktigaste är att få leka" – om tillhörighet, makt och kön som organiserande princip i fyra förskolebarns livsberättelser. Liber.

Vi har använt oss av Göteborgs APA-manual, baserad på APA 7.

[gupea_2077_40505_34.pdf](#)

Bilaga 1 – Missivbrev

Hej!

Vi är två förskollärostudenterna från Mälardalens högskola, Felicia och Maria, som nu har påbörjat vårt examensarbete. Examensarbetet handlar om hur utanförskap i den fria leken kan motverkas, för att tidigt kunna bryta destruktiva handlingar. Själva syftet med studien är att undersöka vilka metoder och verktyg som förskolläraren kan använda för att stödja barns delaktighet i den fria leken.

Vi har valt att utgå från kvalitativa intervjuer i vår studie. För att få ett förskolläroarsperspektiv önskar vi att få intervjua och ta del av tio erfarna förskollärares syn kring hur barn samspelar och utesluter varandra i den fria leken. Samt hur de arbetar med barns relationer och delaktighet i den fria leken.

Vi är intresserade av att ta del av dina erfarenheter och hoppas att du vill ställa upp och kan avvara cirka 30 minuter för att svara på cirka tio frågor. Intervjun kommer även att spelas in och transkriberas, transkriberingen kommer endast att läsas av oss och eventuellt vår handledare. På grund av Covid-19 kommer intervjun att ske digitalt via zoom.

I vår studie utgår vi från Vetenskapsrådets forskningsetiska principer (2017) vilket innebär att din medverkan är frivillig och att du när som helst kan avbryta ditt deltagande i studien utan att ange orsak. Det som framkommer i intervjuerna kommer behandlas helt konfidentiellt, vi har tystnadsplikt och alla uppgifter som rör dig och din förskola kommer att vara anonyma. Vårt insamlade material kommer endast att användas i denna studie och raderas efter godkänd examination.

Hoppas du kan och vill ställa upp!

Ni får gärna höra av er till oss, Felicia och Maria, vid funderingar. Vid övriga frågor kring kursen kan ni kontakta vår handledare, Karin Engdahl.

Felicia Hirsikangas 0704565465 eller mail Fhs18001@studen.mdh.se

Maria Alfredsson 0725259288 eller mail Man18011@student.mdh.se

Karin Engdahl mail karin.e.engdahl@gmail.com

Vänliga hälsningar

Felicia och Maria

Bilaga 2 – Intervjuguide

1. Hur ser du på delaktighet och utanförskap i den fria leken?
2. Hur uppmärksammar du att något barn är utanför?
3. Hur kan du se en skillnad på ett frivilligt utanförskap och ett ofrivilligt utanförskap?
4. Vilka följder anser du att ett utanförskap kan medföra för barn, både nu och senare i livet?
5. Hur arbetar du med relationer för att underlätta delaktighet i den fria leken?
Kan du ge något/några exempel?
6. Hur ser du på miljöns inverkan av delaktighet och utanförskap i den fria leken? Kan du ge något/några konkreta exempel?
7. Finns det några andra påverkansfaktorer som du anser kan ha betydelse i hur barn blir delaktiga eller uteslutna i den fria leken?
8. Kan du beskriva hur du arbetar med delaktighet för att hjälpa barnen i den fria leken?
 - a. Har du sett metoder och verktyg som inte fungerar?
9. Hur ser du på ditt ansvar som förskollärare om du upplever att ett barn är utanför i den fria leken?
10. Hur arbetar du i arbetslaget för att alla ska arbeta mot samma mål, när det gäller barns delaktighet i den fria leken?