



BARNDOM-UTBILDNING-
SAMHÄLLE

Examensarbete i fördjupningsämnet

Barndom och lärande

15 högskolepoäng, grundnivå

Den fria leken i förskolan, hinder eller verktyg?

en observationsstudie om barns tillträdesstrategier till lek och pedagogers vägledning

Free play in preeschool, obstacle or resource?

an observational study of kids access rituals and their play and teachers' guidance in children's play

Maria Karlsson

Amelia Fredriksson

Examen och poäng: Förskollärarexamen, 210hp

Datum för slutseminarium 2024-11-05

Examinator: Malva Holm Kvist

Handledare: Jessica Eng

Abstrakt

Syftet med studien har varit att ta reda på hur pedagoger vägleder barn, när deras tillträdesstrategier förblir överksamma. Studiens syfte besvaras med två forskningsfrågor ”Hur stöttar pedagoger barns deltagande i den fria leken när leksituationerna inte fungerar friktionsfritt?” och ”Vilka tillträdestrategier använder barn för att få tillträde till lek?”

Studien utförs enligt en kvalitativ metod bestående av observationer och det empiriska materialet analyseras utifrån Corsaros barndomssociologiska teori samt Aspelins och Lutzs relationella perspektiv.

Studiens resultat har visat på att barn använder sig av olika strategier för att kunna ta sig in i leken, vissa mer välfungerande än andra. För de barn som inte förstår hur de ska kunna få tillgång till leken har pedagogernas förhållningssätt visat sig utgöra en betydelsefull komponent för att leken antingen ska kunna ses som ett verktyg eller hinder för barn.

Nyckelord: Tillträdesstrategier, pedagognärvaro, särskilt stöd, fri lek, förskola, relationellt perspektiv, barn

Förord

Att skriva detta examensarbete har varit otroligt intensivt och utmanande. Det har gett oss nya insikter om både varandra, oss själva samt komplexiteten men också glädjen i vårt kommande arbete som förskollärare.

Vi vill först och främst tacka Jessica, vår handledare, för många goda råd och tips längs vägen. Vi vill också tacka förskolan, både pedagoger och barn, som visat enorm flexibilitet i att ta emot oss, både på obekväma och bekväma tider samt deras genuina intresse och välvilja.

Vi vill också tacka våra familjer för deras förståelse och hjälp på vägen. Sist vill vi också tacka varandra för ett smärtfritt samarbete med många skratt och goda diskussioner.

Den fria leken i förskolan, hinder eller verktyg?

en observationsstudie om barns tillträdesstrategier till lek och pedagogers vägledning

Innehållsförteckning

1. Inledning	1
1.1 Syfte och frågeställningar	2
1.2 Bakgrund.....	2
1.2.1 Pedagogens roll	2
1.2.2 Lekens Betydelse.....	3
1.2.3 Leken enligt Vygotskij	4
2. Tidigare forskning	5
2.1 Särskilt stöd i förskolan	5
2.2 Särskilt stöd i lek.....	6
2.3 Sammanfattning	7
3. Teoretiska perspektiv	8
3.1 Barndomssociologi	8
3.1.1 Tillträdesstrategier.....	8
3.1.1.1 Indirekta tillträdesstrategier.....	9
3.1.1.2 Direkta tillträdesstrategier	9
3.2 Specialpedagogik	9
3.2.1 Relationellt perspektiv.....	9
4. Metod	11
4.1 Metodval	11
4.2 Urval	12
4.3 Genomförande	12
4.4 Etiska överväganden	13
4.4.1 Informationskravet	13
4.4.2 Samtyckeskravet.....	14
4.4.3 Konfidentialitetskravet	14
4.4.4 Nyttjandekravet	14
4.5 Analysmetod och bearbetning av materialet.....	14
5. Analys	16
5.1 Nonverbal entry	16
5.2 Disruptive entry	17
5.3 Närvarande pedagog	18
5.4 Mixed strategies.....	20
5.5 Sammanfattning.....	21
6. Slutsatser och diskussion.....	23
6.1 Metoddiskussion	26
6.2 Slutsats	27
7. Fortsatt forskning	29
Referenslista.....	30

1. Inledning

“*Lek är källan till allt som är gott*” (Fröbel)

Att leka är det mest naturliga barn gör, frågar vi ett barn vad de ska göra på förskolan, svarar de oftast att de ska leka, och allra helst att leka med någon (Askland och Sataøen (2014, s. 73 & 77). I läroplanen för förskolan, Lpfö 18, (Skolverket 2018, s. 7) står det att verksamheten ska erbjuda barnen en god miljö med både vila och aktiviteter som är anpassade efter deras behov. Miljön ska vara åtkomlig för alla barn och inspirera dem att samspela samt stödja deras utveckling, lärande, kommunikation och *lek*. I förskolans läroplan nämns ordet *lek* 28 gånger i olika sammanhang, att lek är en viktig del av förskolan är därmed underförstått.

I nästan varje barngrupp så finns det något barn, som inte verkar kunna leka. De fattar inte vad de andra gör, utan står utanför leken eller de bara förstör för de andra. De barn som inte är med och leker är en utmaning för förskolläraren. Hur skall hon få med de stackarna inom lekens trygga ram till lekens värld? (Knutsdotter Olofsson, 1992, s. 91).

Precis som Knutsdotter Olofsson skriver, har vi uppfattat att det finns barn som inte förstår de sociala reglerna och etiken i den fria leken och därför hamnar utanför. Vår uppfattning är att den fria leken ofta används som paus från andra planerade aktiviteter där barnen får lov att bestämma fritt. I den fria leken riskerar barn som normalt hade inkluderats i planerade aktiviteter att hamna utanför, eftersom pedagogerna inte lägger samma tid på den fria leken som annan planerad verksamhet.

Edfelt (2022, ss. 161–162) beskriver att lekar tillsammans med andra barn ställer höga krav på vissa färdigheter och förmågor. Därför menar han att anpassningar måste göras för barn i behov av särskilt stöd för att leken ska fungera mer friktionsfritt (Ibid.).

Under vår utbildning, i samtal med andra och ute i verksamheten, har vi lagt märke till att det ofta är de barn som syns och hörs mest eller som uppfattas som en påfrestning för gruppen som får stöd. Vi vill med denna studie se och uppmärksamma hur pedagoger i förskolan agerar kring *varje barn* som är i behov av särskilt stöd (tillfälligt eller varaktigt) i den fria leken. Vår tolkning av den fria leken är att barnen fritt får lov att delta och bestämma till största del utkomsten och målet med lekarna. Leken kan vara initierad eller erbjuden av en vuxen, men barnen bestämmer själva över sitt deltagande.

Följande studie kommer därför handla om hur eller om pedagoger i förskolan arbetar med att hjälpa och inkludera barn som är i behov av särskilt stöd i den fria leken. Det finns mycket forskning kring hur pedagoger kan planera och inkludera barn i behov av särskilt stöd i planerad verksamhet men inte lika mycket kring den fria leken. Vi vill med denna observationsstudie ta reda på vad som krävs av pedagogerna och hur deras arbete kring stöttning i den fria leken ser ut.

1.1 Syfte och frågeställningar

Syftet med denna studie är att synliggöra hur pedagoger i förskolan arbetar med barn som kommer i behov av särskilt stöd i den fria leken. Vi vill se hur barns agerande skapar hinder eller verktyg i den fria leken och vilka situationer som skapar behov av vägledning, detta med hjälp av våra frågeställningar:

- Vilka tillträdesstrategier använder barn för att få tillträde till lek?
- Hur stöttar pedagoger barns deltagande i den fria leken?

1.2 Bakgrund

Edfelt (2022, s. 157) skriver att i en svensk studie framkom det av förskolepersonal att sju procent av barn inom förskolan var i behov av någon form av extra stöd. Av dem var drygt fyra procent formellt identifierade med diagnos, övriga var identifierade av pedagogerna på förskolan. Skiljaktigheten mellan barn med formellt identifierad diagnos och andra med behov av särskilt stöd var inte stor. Vidare menar Edfelt (ibid.) att de flesta barn som är i behov av särskilt stöd särskiljs av pedagogerna men saknar formell utredning och specifikt stöd utanför förskolan. Liknande resultat har också nått i en finsk studie där ungefär sju procent av barnen som går i förskola beräknas ha någon form av diagnos, och så många som trettio procent av dessa barn har identifierats av förskolans personal (Kesäläinen, Suhonen, Alijoki & Sajaniemi, 2022 s. 248).

1.2.1 Pedagogens roll

Enligt Tullgren (2004, ss. 20–21) har pedagoger i förskolan ansvar för att se till att det finns tid för lek, engagera sig i och observera leken samt medla i konflikter som kan uppstå. I förskolans läroplan ses pedagogers deltagande och intresse i leken som ett sätt att utveckla och stödja barns lek (och lärprocesser), samt som ett tillvägagångssätt för förskolepersonalen att observera och inhämta kunskaper om det enskilda barnet.

Tullgren (2004, s. 26) påpekar att pedagoger också kan framstå som hinder för barns lekar. I intervjuer med barn uttrycker de att vuxna kan avbryta leken och sätta regler som inte stämmer överens med barnets intentioner, vuxna kan också påverka leken genom att bestämma vilka barn som ska delta (Hjort, 1996; Odelfors, 1996; Löfdahl, 2002). Corsaro (2015) beskriver att barns kamratkulturer påverkas av de vuxna omkring dem (s. 149).

Øksnes och Sundsdal (2017) skriver att Sutton-Smith anser att många vuxna har en viss tendens att framställa leken som något som barnen kan upprätthålla helt själva. Många vuxna tycker att man ska stå bredvid och låta barn leka ifred (s. 100). Hangaard och Rasmussen (Øksnes och Sundsdal, 2017) menar att vuxna måste vara uppmärksamma på om det finns barn som konstant står utanför leken. Som pedagog måste man iaktta barns leksituationer och hjälpa de barn som alltid hamnar utanför (s. 111).

Förskolan ska särskilt uppmärksamma barn som av olika anledningar behöver mer ledning och stimulans eller särskilt stöd. /.../ Barn som tillfälligt eller varaktigt behöver mer stöd och stimulans ska få detta utformat utifrån sina egna behov och förutsättningar. (Läroplanen för förskola, Lpfö 18, s. 6, Skolverket 2018).

Pedagogerna har krav på sig att organisera verksamheten och möta varje barn, de ansvarar för att leken ska fungera för alla, tillsammans som enskilt, eftersom rätten till lek också innebär rätten till skydd mot diskriminering, stress och kränkningar skriver Öhman (2023, s. 33).

1.2.2 Lekens Betydelse

Enligt Lillemyr (2002, s. 45) är lek en heltäckande aktivitet som är viktig för alla barn. Lek motiverar och engagerar barn fullständigt och har därmed en central innebörd för både lärande och socialisering.

Öhman (2011, s. 13) skriver att lek är barns primära arena för att uttrycka sig själva. Leken är viktig för att upprätta en bra självkänsla och en känsla av att kunna ha kontroll och ta egna initiativ. Det är därför av avgörande betydelse för barn att de får tid och utrymme till att leka. Vidare skriver Öhman (2011, s. 15) att förutom att i leken få uttrycka sig själva så bidrar leken till utveckling och lärande. Lek och lärande är åtskilda fenomen, men är så nära sammanlänkade att de är oskiljaktiga i barns liv.

Öhman (2011, s. 28) skriver att barnrättskommittén betonar lekens betydelse och påpekar att de menar att lek är det mest utmärkande kännetecknet för barndomen. Fortsättningsvis refererar hon till att barnrättskommittén menar att i leken kan barn njuta av sin kompetens samt utmana den, oavsett om de leker ensamma eller ihop med andra.

Askland och Sataøen (2014) uttrycker att barn som inte skapar några betydande vänskapsband eller ingår i några kamratkulturer på grund av exempelvis blyghet eller social isolation kan i slutändan leda till att individen inte kan passas in i samhällets normer (s. 70). Leken, menar Askland och Sataøen (2014) bygger på ömsesidig tillit och någon man kan vara sig själv med, det är också i leken som barnen får gemensamma erfarenheter, språk och ståndpunkter som förstärker barns vänskapsband (s. 73).

1.2.3 Leken enligt Vygotskij

Vygotskij (1966/2015) påpekar att lek är en självständig mental och fysisk aktivitet som ger påverkan på barns utveckling. Han menar också att leken inte alltid bringar en känsla av nöje då den också kan missförstås eller få barn att känna en känsla av missnöjdhet när de inte förstår lekens regler eller kommer in i leken tillsammans med andra (s. 6). Vidare påpekar Vygotskij (1966/2015) att för barn är det svårt att förstå att saker inte uppfylls direkt, vill de något, vill de det där och då och inte behöva vänta för att få sin vilja tillfredsställd. Därför menar Vygotskij (1966/2015) att vi måste förstå att när barn leker handlar det om att uppfylla, imaginära och ouppfyllda önskningar (s. 7).

2. Tidigare forskning

I nedanstående avsnitt kommer tidigare forskning att redogöras för att vårt val av studie ska ha ett underlag och visa på vad som finns på detta forskningsfält sen tidigare. För att kunna få stöd i vår studie, har vi valt att titta på tidigare forskning som redogör för särskilt stöd i förskola och särskilt stöd i lek. Detta för att skapa en kunskap kring hur dessa två fenomen tar sin form i förskolans verksamhet. Den tidigare forskningen har också fått oss att inse att det inte finns lika mycket vetenskapligt arbete kring just särskilt stöd i fri lek, därför hoppas vi att med vår studie kunna belysa detta ämne mer.

2.1 Särskilt stöd i förskolan

Palla (2021a, s. 22) skriver att ett återkommande uttryck i förskolan är att man inte hinner med alla barn. Detta kräver att pedagogerna måste göra prioriteringar och de barn som ofta prioriteras är de så kallade "utåtagerande" barnen. Persson och Tallberg Broman (2019, s. 5 & 29) skriver att förskollärare upplever att personalresurserna är otillräckliga för de barn som förskollärare framställer som i behov av särskilt stöd.

I en svensk enkätstudie om särskilt stöd på grund av beteendessvårigheter och engagemang i förskolan, skriver forskarna Almqvist, Sjöman, Golsäter och Granlund (2018, s. 2) att tidig identifiering av barn i behov av särskilt stöd med anledning av till exempel sociala svårigheter länge har varit en stor fråga. Vidare påpekar dock Almqvist et al. (2018 s. 2) att det trots det inte är välkänt vilka aspekter som påverkar givandet av särskilt stöd i förskolan. Barn med formell identifiering av behov av särskilt stöd och barn som identifierats av förskolans personal uppvisar i hög grad samma funktionella svårigheter, som exempelvis kamratproblem (Ibid.)

Resultatet i studien visar att barn som anses vara ett "problem" för pedagogerna eller gruppen får från personalens initiativ extra stöd. På så vis kan personalen stötta dem att interagera bättre med andra barn och genom att hålla koll på deras beteende undvika problem (Almqvist et al., 2018 s. 2). Rollen som pedagogerna tar i dessa situationer skapas av barns negativa beteende mot varandra och inte av barns låga engagemang i aktiviteter. Fokuset hamnar mer på vuxnas hantering av lärande än på att främja den sociala interaktionen mellan barnen (Ibid.).

Linda Palla (2021, s. 19) lägger i sin netnografiska studie fram kategoriserande uttryck om barn som av varierande faktorer uppfattas vara i behov av särskilt stöd; till exempel: barn med hörselnedsättning, utåtagerande barn, tysta barn, barn som kräver resurs(er), barn som behöver vuxenstöd och barn med diagnoser.

Barn som av pedagoger upplevs vara i behov av särskilt stöd kan genereras som de som tar mer tid jämfört med de andra barnen i gruppen, menar Palla (2021, s. 22). I hennes netnografi har hon genom en sammanställning av olika pedagogers inskickade bidrag till Förskoleupproret fått fram att pedagoger ofta har ambitioner i förskolan, men dessa får dämpas med anledning av barnantal i allmänhet och i synnerhet barn med särskilt behov. Palla fortsätter med att personalen hänvisar till att vissa barn upplevs som mer behövande av stöd, i jämförelse mot barn som följer det som anses vara normen (Ibid.).

2.2 Särskilt stöd i lek

Almqvist, Sjöman, Golsäter och Granlund (2018, s. 2) skriver att en stor del av förskoleverksamheten är fri lek. Självstyrda aktiviteter som den fria leken ställer höga krav på barns förmåga att i enlighet med normer och förväntningar veta hur de ska bete sig i sociala sammanhang med andra barn. Sandén (2005, s. 15) skriver i sin rapport "Lek, hälsa och lärande: om lek som specialpedagogisk metod" att med anledning av att leken har en central betydelse för barns utveckling är den ett effektivt redskap i mötet med barn i behov av särskilt stöd. Almqvist et al. skriver att Björck-Åkesson och Granlund (2004) menar att vissa barn behöver extra stöd från pedagogerna. De skriver även att barn som är passiva, inte stör eller inte är delaktiga i aktiviteter mer sällan får stöd i verksamheten och att barn med beteendevårigheter som är mer engagerade blir mer synliga för personalen (Ibid.).

Kesäläinen, Suhonen, Alijoki och Sajaniemi (2022, s. 247) pekar på att lärare även bör vara medvetna om små hinder som kan verka som risk för att barn blir delaktiga i leken, enligt deras observationer. Att bygga en säker och inkluderande miljö handlar inte enbart om hur den fysiska miljön ter sig, utan även om hur pedagogerna i förskolan agerar för att göra samtliga barn delaktiga (Ibid.). Syrjämäki, Pihlaja och Sajaniemi (2019, s. 560) lyfter fram i sin etnografi, att barns försök att delta i leken kan missförstås av dess jämlikar om inte barnet tydligt visar eller berättar att denne vill delta, vilket kan bero på saknade kunskaper i de sociala reglerna eller opassande beteende för den uppkomna situationen. Det är i dessa situationer som pedagogens

roll blir extra viktig. Genom att tydliggöra för samtliga inblandade i situationen vad barnet vill kan alla barn bli delaktig (ibid.).

I en kvasi-experimentell studie gjord av Bray och Cooper (2007) skriver de att barn i behov av särskilt stöd som integreras med barn som följer den normativa utvecklingspsykologiska kurvan deltar oftare i fantasi- och rollekar än barn som inte integreras, (s. 40). Vidare menar de att om barn i behov av särskilt stöd exkluderas från den vanliga förskolan kommer deras utveckling försenas än mer då de snarare kommer att leka lekar som inte motsvarar deras faktiska ålder (Ibid.).

Sandén (2005, s, 15) skriver i sin rapport att med anledning av att leken har en central betydelse för barns utveckling är den ett effektivt redskap i mötet med barn i behov av särskilt stöd.

2.3 Sammanfattning

Den tidigare forskningen beskriver hur barn i behov av särskilt stöd i förskolan kan vara barn med en formell identifiering men också vara de barn som av förskolepersonalen identifierats som i behov av stöd. Tidigare forskning visar också att fri lek ställer höga krav på barns färdigheter och förmågor och att barn i behov av särskilt stöd kan behöva stötta upp av pedagogerna eftersom leken har en stor betydelse för barns olika utvecklingsområden. Forskningen visar också att det är upp till pedagogerna att skapa inkluderande miljöer, både fysiskt, psykiskt och socialt. Detta kommer lägga grunden för vår studie eftersom vi med den tidigare forskningen fått en insyn till hur särskilt stöd kan ta form i förskolan samt hur viktigt det är för pedagoger att ge stöttning till alla barn som behöver det.

3. Teoretiska perspektiv

I följande avsnitt kommer olika teoretiska perspektiv att redogöras och förklaras, för att vi ska ha möjlighet att besvara våra frågeställningar och syftet med studien. En teoretisk bakgrund kommer vara viktig för studien för att kunna förstå varför pedagoger och barn i förskolan agerar på olika sätt när det kommer till den fria leken. För att kunna analysera det empiriska materialet har vi valt att utgå från barndomssociologin och Corsaros tillträdesstrategier samt utgå från det relationella perspektivet.

3.1 Barndomssociologi

3.1.1 Tillträdesstrategier

Ett centralt begrepp som Corsaro (2015) lyfter är *tillträdesstrategier* som han menar är barns olika tillvägagångssätt för att ta sig in i redan pågående lekar. Corsaro (2015) beskriver att barns tillträdesstrategier kan se olika ut beroende på hur deras relationer ser ut med familjen (s. 40), det är i mötena med familjen som barnet först lär sig agera med andra. Corsaro (2015) fortsätter med att beskriva att barn lär sig av vuxna, och att de kunskaper de förvärvar därifrån använder och omvandlar de tillsammans med andra barn till nya och förädlade kunskaper (Ibid.). De relationer som barn skapar tillsammans med varandra är starkt påverkade av hur relationerna inom barnets familj ser ut (Corsaro, 2015, s. 125). Han menar också att de relationer som skapas på förskolan fungerar som surrogat för de relationer barnet har i hemmet (ibid.). Dessutom skriver han att barn är medvetna om att kamratkulturerna kan vara sköra och acceptansen att delta i redan pågående aktiviteter är svårt (Corsaro, 2015, s. 162). Corsaro (2015) lyfter att det i förskolans miljö kan vara svårt att få tillgång till vissa lekkonstellationer, då barn vill skydda sina artefakter och den pågående leken från andra barn (s. 158). Han tillägger också att tendensen att skydda sin lek beror på att barn kan vara rädda att förlora den kontroll de skapat i den lek som pågår (Ibid.).

Corsaro (2015) menar att det finns olika strategier som barn kan använda för att ta sig in i lek, totalt finns det 15 stycken (s. 53, ss. 159–160 & s. 186). Vi kommer endast beskriva och ta upp de som vi kommer använda i kommande empiri och som vi menar är de vanligaste i förskolan. Corsaro (2015) beskriver också att tillträdesstrategierna kan delas upp i två kategorier, “indirekta” eller “direkta”. Han påpekar att när barn använder mer direkta tillträdesstrategier möts de oftare av negativ respons från sina kamrater (s. 53). De gånger barn snarare använder mer indirekta tillvägagångssätt för att få tillgång till leken möts de av mindre motstånd, då de inte avbryter eller riskerar att förstöra pågående aktivitet (Ibid.) Vidare skriver Corsaro (2015)

att de barn som inte tenderar att direkt begära tillstånd till aktiviteten också uppvisar för sina kamrater att de klarar av att leka det som är pågående (s. 53). Corsaro (2015) skriver också att barn kan använda sig av olika sorters strategier och växla mellan dessa för att få tillgång till en lek som de finner attraktiva (ss. 159–160).

3.1.1.1 Indirekta tillträdesstrategier

Den första strategin som Corsaro (2015) beskriver är *Nonverbal entry*, vilket han menar är ett sätt att icke-verbalt träda in i området för den pågående situationen som barnet önskar ta del av. En annan tillträdesstrategi som Corsaro (2015) beskriver är *encirclement*, som han menar är att fysiskt cirkla området för pågående aktivitet, för att observera och få nya insikter, utan verbal kontakt. Genom *offering of object* en förfrågan om tillträde då man erbjuder en artefakt (verbalt eller icke-verbalt) till någon eller några av deltagarna.

3.1.1.2 Direkta tillträdesstrategier

Disruptive entry är en av de mer direkta strategierna som Corsaro (2015) beskriver och definieras som att fysiskt avbryta eller störa det som pågår genom att (verbalt eller icke-verbalt) träda in i området för aktiviteten. *Making claim on area or object* är också en mer direkt strategi som genom att verbalt eller icke-verbalt göra anspråk på område eller artefakt. En sista tillträdesstrategi som vi anser är vanligast i förskolan är den Corsaro (2015) kallar för *reference to adult authority*, där individer genom att hänvisa till vuxnas auktoritet och deras regelverk begär inträde i pågående lekar.

3.2 Specialpedagogik

3.2.1 Relationellt perspektiv

Aspelin (2013) beskriver att det relationella perspektivet präglas av en passion för vad som händer mellan människor (s. 7) Relationell pedagogik menas med ett personligt och genuint möte, en situation som är oförutsägbar, inte planerad eller inte ens påtaglig (s. 13). Aspelin fortsätter med att i det relationella perspektiv står relationer i fokus där förhållandet mellan vuxen och barn (lärare och elev) ses som centralt (s. 14).

Aspelin, Östlund och Jönsson (2024) beskriver att många av de strategier som lärare är verksamma inom skolomsorgen bygger på *relationskompetens* (s. 2). Lutz (2021) förklarar att ett relationellt perspektiv innebär ett sätt att se, att de svårigheter som uppstår för barn, sker i mötet mellan barns individuella förutsättningar och verksamheten. (s. 103). Aspelin et al.

(2024) beskriver att om barn-pedagog-relationen är positiv kan det skydda barn (och elever) mot olika problematiska beteenden (s. 2). Relationskompetens skriver författarna består av “pedagogens förmåga att ‘se’ barnet och anpassa sitt beteende efter barnets signaler och leda aktiviteten, samt pedagogens etik, vilket betecknar pedagogens förmåga att ta ansvar för relationens kvalitet” (s. 4). I relationskompetens hos pedagoger omfattar tre delkompetenser. Kommunikativ kompetens är den första, vilket innebär pedagogers förmåga att verbalt men också icke-verbalt kunna kommunicera så det bildas förståelse och respekt som är ömsesidig. Differentieringskompetens är pedagogens färdighet i att kunna reglera närhet och distans i relation till barnen (eleverna). Den tredje komponenten är socioemotionell kompetens, att pedagoger har förmågan att hantera känslor i relationer, både barnens och sina egna (s. 5). För att se hur barn försöker ta sig in i den fria leken kommer vi utgå från de 15 olika tillträdesstrategierna som Corsaro (2015) beskriver, och lyfta de som vi sett under våra observationer, vilket gör att vi inte kommer synliggöra alla tillträdesstrategier i vårt empiriska material. Vi kommer utifrån det relationella perspektivet utgå från hur pedagogers relationella kompetens och närvaro bidrar till barns delaktighet i lek.

I senare avsnitt, analys och diskussion, kommer vi fokusera på begreppen, *tillträdesstrategier* och *relationell kompetens* för att se hur barnen leker med varandra och hur pedagoger agerar för att stötta barn i den fria leken.

4. Metod

I nedanstående avsnitt presenteras val av metod och urval för vår studie samt motivering till varför, detta följs sedan av vårt genomförande och etiska överväganden. Sist förklaras också hur analysen är gjord och en påminnelse om de begrepp vi utgått från.

4.1 Metodval

Vi har valt att göra en kvalitativ studie byggd på observationer i förskolan där vi vill få en bättre förståelse för hur pedagoger arbetar för att stötta barn i den fria leken, när de riskerar att inte bli delaktiga. Alvehus (2019) beskriver att den kvalitativa metoden bygger på tolkningar av sammanhang (s. 20). Han påpekar också att “‘kvalitativ metod’ är ett begrepp som helt enkelt innefattar många, och sinsemellan olika, varianter” (Ibid.).

Observation är forskares främsta metod för att inhämta information om vår omvärld och komma nära sina forskningsobjekt och se naturliga situationer, beteenden och händelser (Patel & Davidsson, 2019 ss. 116–117; Alvehus, 2019 s. 97). Patel och Davidsson (2019, s. 117) skriver också att med beteende menas inte bara fysiska handlingar utan också språkliga yttranden, diverse uttryck av känslor och relationer mellan individer. Vidare används också observation som ett vetenskapligt tillvägagångssätt för att samla in information. Med hjälp av observationer blir forskare inte lika beroende av andra människors tolkningar och deras förmåga att kunna föra dessa framåt på ett sätt som de blir tydligt för andra, i jämförelse med enkät eller intervjuer (Patel & Davidsson, 2019, s. 117)

Det finns olika typer av observationer och Patel och Davidsson (2019, s. 125) menar att oberoende av vilken observationsform forskaren väljer måste ställning tas till hur observatören förhållningssätt ska vara under observationerna. Man brukar skilja mellan om observatören ska vara deltagande eller icke deltagande och om observatören är känd eller okänd för dem som observeras (Patel & Davidsson, 2019, s. 125). Här påpekar dock Alvehus (2019) att oavsett hur passiv eller aktiv en observatör är, kommer observatörens närvaro att påverka objektets handlande (s. 97).

I vår studie valde vi att vara icke deltagande observatörer under våra observationer, nämligen att vi förutom att studera valde att vara passiva aktörer. Under vår observation använde vi oss av fältanteckningar då vi ansåg att det var det mest lämpliga för att kunna vara så passiva som möjligt. Lindgren (2016) påpekar att filmade situationer kan ge ett annat utfall än det som hade

fallit sig mer naturligt (s. 64). Vi valde därför att inte filma våra observationer just för denna anledning, att kunna se så naturliga situationer som möjligt. Efter varje observation kunde vi med hjälp av våra anteckningar gemensamt reflektera över det insamlade materialet.

4.2 Urval

Vi har i vår studie utgått från ett bekvämlighetsurval. Alvehus (2019) beskriver bekvämlighetsurval som ett urval av personer som finns tillgängliga (s. 72). Förskolan vi valde att undersöka var sedan innan känd för en av oss med anledning av utbildningens VFU. Det kändes därför lätt för oss att kontakta denna förskola och göra en observation utan att barnen och pedagogerna skulle känna att det var allt för främmande.

Barngruppen vi observerat består av barn i åldrarna 1–5 år, vårt syfte med observationerna var att studera leken i sin fria form och därför var det intressant för oss att studera en barngrupp med olika åldrar.

4.3 Genomförande

Tillsammans har vi vid besökt barngruppen 6 gånger i ungefär 30 minuter per gång, förutom vid ett tillfälle då vi befann oss med barngruppen hela dagen. Observationerna har gjorts vid olika tidpunkter samt olika miljöer för att få en så tydlig bild av den fria leken som möjligt under hela dagens verksamhet. De olika observationstillfällena har gett oss ett omfattande material som fått reducerats i empirin. De beskrivna observationerna som längre ner framställs i analysen är utvalda för att vi har identifierat att det uppstått svårigheter i leken där barns tillträdesstrategier inte leder till att barnet inkluderas i leken. Under observationerna har fältanteckningar tagits, utan noteringar om egenheter som således skulle kunna leda till vem som blivit observerad. Fältanteckningar har gjort det möjligt för oss att säkerställa att samtliga personer förblir anonyma enligt Vetenskapsrådets (2017) konfidentialitetskrav. Barnen är observerade i grupp för att särskilja vad pedagogerna gör i olika leksituationer för att stötta barnen i deras pågående lek eller hjälpa barn att få tillträde, exempelvis när ett eller flera barn som inte förstår lekens regler eller inte bjuds in till den pågående leken.

Vi har använt oss vad som kallas ostrukturerade observationer. Patel och Davidsson (2019) beskriver att ostrukturerade observationer fortfarande innehåller en viss form av systematik då de precis som strukturerade observationer finns ett par övergripande frågor att förhålla sig till (s. 119). Vidare poängterar de att de ostrukturerade observationerna är mycket effektiva när det gäller att samla in stora mängder av information, där man inte letar efter ett visst beteende eller

mönster utan vill ha så mycket information som möjligt (s. 124). För att kunna genomföra ostrukturerade observationer behövs en viss förkunskap av ämnet, både teoretiskt och empiriskt, då den information som anses relevant för studien måste fokuseras på, inte allting runtomkring (Ibid.)

Observationerna har pågått på en avdelning på en större förskola och enligt Alvehus (2019 s. 79) samt Patel och Davidsson (2019 s. 76) tolkas då studien som ett *delfall* av en fallstudie, utifrån den faktor att undersökningen är gjord på en begränsad grupp, där resultaten kan skilja sig från omgivningen. Resultatet i denna studie kan alltså inte tolkas som generellt för förskolan eller förskolor lokalt, regionalt och nationellt.

4.4 Etiska överväganden

Vår studie har gjorts i enlighet med Vetenskapsrådets forskningsetiska principer, informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet samt nyttjandekravet (*Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*, 2017).

Hänsyn till de olika principerna har tagits genom hela studien och inga konflikter har framkommit under eller efter avslutad studie. Nedan följer en förklaring av de olika kraven för att få lov att bedriva en studie inom humanistisk- och samhällsvetenskap.

4.4.1 Informationskravet

Informationskravet menas med att de som ingår i studien informeras om studiens innehåll samt dess syfte. Forskare ska också presentera sig, studien som genomförs, syftet med studien och hur den kommer presenteras. Deltagarna ska också informeras om att deras medverkan är frivillig och de när som helst kan avbryta medverkan och ta tillbaka sitt samtycke.

För att säkerställa att våra deltagare skulle få informationen togs kontakt skriftligt samt muntlig information gavs på plats. Deltagarna har också fått se och läsa en samtyckesblankett.

För barnen har information getts muntligt att vi önskar att titta på när de leker och att de när som helst kan säga att de inte vill ha oss där. Då våra observationer följts av fältanteckningar utan noteringar om personuppgifter har inte samtyckesblanketter skickats till vårdnadshavare. Observationerna har dessutom fokuserat på hur pedagogerna agerar i leken där vi finner moment som inte motsvarar delaktighet.

4.4.2 Samtyckeskravet

Med samtycke menas att deltagarna alltid har rätt att själva avgöra om de önskar att medverka i studien, därför har samtycke inhämtats med hjälp av blanketter till pedagogerna. Då vår studie byggts på observationer av pedagogers hantering av barn i grupp behövs inget insamlat samtycke från vårdnadshavare, men krävs för att studera pedagogerna. Därför har vi bitt samtliga pedagoger underteckna en samtyckesblankett och muntligt informerat de barn som frågat oss vad vi gör och att de när som helst kan be oss lämna området för den pågående leken. Inga barn eller pedagoger har under pågående observation bitt oss lämna.

4.4.3 Konfidentialitetskravet

Alla som ingår i en studie har rätt till sin anonymitet. Inga personuppgifter har samlats in i anteckningar eller annat material. Vi har därför benämnt pedagogerna med pedagog 1 och 2 och så vidare, samt pojke eller flicka 3 eller 4 vid insamlande av material.

Uppgifter som samlats in i studien, såsom samtyckesblanketter och fältanteckningar, kommer enbart att användas till detta examensarbete och sedan förstöras. Denna information har framgått på samtyckesblanketter samt informerats muntligt till samtliga pedagoger.

4.4.4 Nyttjandekravet

Nyttjandekravet gäller om hur forskningen får användas och innebär att de uppgifter som samlats in inte får användas av någon annan utan får enbart nyttjas i det syfte som beskrivits i studien. De uppgifter som samlats in under studien, såsom fältanteckningar och samtyckesblanketter, kommer efter användning i enbart denna studie att förstöras.

4.5 Analysmetod och bearbetning av materialet

Under bearbetningen av materialet, bestående av fältanteckningar, har en abduktiv ansats använts. Alvehus (2019) beskriver att abduktion är en kombination av deduktion, som prövas mot det empiriska materialet utifrån tydliga teoretiska ställningstaganden samt induktiv ansats där man granskar det empiriska materialet utan teoretisk förkunskap och bygger slutsatserna på endast sitt insamlade material. (s. 113). Analyserna har alltså gjorts genom att växla mellan teori och empiri.

De antecknade observationerna har direkt efter avslutad observation, renskrivits för att situationerna ska ha kunnat återges så rättvist som möjligt. Vi har också direkt efter avslutad renskrivning haft möjlighet att diskutera vissa aspekter som kommer fram i senare avsnitt om diskussion. Det insamlade materialet lästes senare igenom flertalet gånger, något som Alvehus

(2019) framställer som nödvändigt för att kunna sortera och reducera empirin, då det insamlade materialet består av längre texter än vad som presenteras i empirin (s. 115). Det reducerade materialet är menat att ge läsaren en överblick på situationen där endast det som vi ansett är av vikt lyfts fram i den slutgiltiga empirin (Ibid.). Vi har under arbetet med renskrivningen hittat teman, som exempelvis pedagogens närvaro och barns tillträdesstrategier. Dessa teman har senare fått betydelse för hur observationerna namngetts för att ge en bakgrundsinformation för vad som ska komma under empirin.

5. Analys

I kommande avsnitt redogörs olika situationer som blivit synliggjorda under våra observationer. Vi kommer beskriva fyra händelser där vi uppfattat att situationen krävt vägledning eller stöd av pedagog för att leken ska fungera för samtliga inblandade aktörer. Analysen är gjord enligt en kvalitativ ansats och vi kommer utifrån Corsaros (2015) 15 olika tillträdesstrategier nämna de som vi uppmärksammat när vi genomfört vår metoddel. Vi kommer också utgå från Aspelins (2013) relationella perspektiv och genom dessa två teoretiska perspektiv analysera nedanstående situationer, enligt det som Alvehus (2019) beskriver som en abduktiv ansats, där empiri och teori varvas (s. 111).

5.1 Nonverbal entry

Observationen pågår ute på förskolans gård där olika lekar pågår en förmiddag. Majoriteten av pedagogerna står samlade i grupp och för ett samtal med varandra. Två flickor och två pojkar (3–5 år) springer runt ett förråd. Flicka fyra år (flicka A) närmar sig och när hon kommer nära de andra barnen springer de skrikande iväg. Flicka A springer efter och när de andra barnen ser henne igen, återupprepar de tidigare nämnda beteendet. Pedagog 1 kommer ut på gården och observerar dessa barn innan hon närmar sig och frågar Flicka A “är du monster?” och tecknar samtidigt *monster* med TAKK. De andra barnen stannar upp och Flicka A närmar sig ett barn och säger “tagen”. Efter att Pedagog 1 ställer frågan till Flicka A uppfattar vi att hennes känslouttryck ändras.

Vi uppfattar att de fyra barnen som springer runt förrådet har en pågående lek där de känner till lekens regler. Vi förstår det som att Flicka A har sett leken och önskar att delta och närmar sig då gruppen av barn för att få en möjlighet att kunna vara med. När de andra barnen ser att hon närmar sig uppfattar vi det som att de gör henne till en del av leken, genom att göra henne till monster som de springer ifrån. Dock tolkar vi det som att Flicka A inte förstått lekens regler och uppfattar inte sin roll.

Hennes tillträdesstrategi kan tolkas av det som Corsaro (2015) benämner som en “nonverbal entry” då hon inte frågar om hon får delta. Vi noterar därmed att det beteende som barnen uppvisar gentemot varandra leder till, som vi förstår det, oönskade roller. Flicka A’s beteende att springa efter de andra barnen uppfattas av övriga som ett sätt att vara med, medan vi tolkar att hennes beteende är ett sätt att försöka få tillgång till den pågående aktiviteten. Det är först när Pedagog 1 närmar sig och sätter ord på de koderna som de andra barnen förmedlar som Flicka A verkar förstå sin roll och då görs delaktig på lika villkor.

Här uppfattar vi det som att pedagogens närvaro blir avgörande för att lekkoderna ska bli tydliga för samtliga barn, så att alla blir inkluderade i den pågående aktiviteten. Pedagoger ger uttryck för en hög relationskompetens, då vi noterar att hon först håller ett litet avstånd till leken för att se om barnen själva gör lekkoderna begripliga, vilket är en av komponenterna som Aspelin et al. (2024) menar ingår i relationell kompetens. När hon uppfattar att Flicka A inte görs delaktig på samma villkor som övriga barn, använder hon sin kommunikativa kompetens som Aspelin et al. (2024) menar är ett sätt att verbalt eller icke verbalt skapa en förståelse hos andra. Detta gör pedagoger genom att sätta ord, samt använda TAKK, så att de olika rollerna blir synliggjorda för flicka A. Vi tolkar det som att i den specifika situationen var Flicka A i behov av särskilt stöd för att kunna förstå leken.

5.2 Disruptive entry

Observationen sker ute på förskolans gård en förmiddag. Vi uppmärksammar att Pedagog 2 följer efter flicka fem år (Flicka B). När Flickan närmar sig andra barn kommer pedagog 2 lite närmare henne men backar undan igen när ingen interaktion uppstår. Flicka B går mest runt på gården men när hon närmar sig andra barn kommer pedagog 2 närmre precis som innan vid liknande situationer. Flicka B går fram till två andra barn och det uppstår en konflikt om en artefakt och Flicka B lägger sig på marken och skriker, när flickan skriker går de andra barnen från området. Pedagog 2 kommer snabbt fram och pratar med Flicka B. Pedagog 2 förklarar för Flicka B att man inte kan ta andra barns saker för att få lov att vara med i leken.

Vi ser att en pedagog hela tiden följer efter Flicka B på ett visst avstånd. Vi uppfattar därmed att Flicka B verkar vara vad vi menar är punktmarkerad¹. Vi tolkar det som att Flicka B använder sig av den tillträdesstrategi som Corsaro (2015) beskriver som "disruptive entry", en entré som alltså förstör leken för de redan inblandade individerna när hon tar artefakten från de andra barnen.

I denna observation uppmärksammar vi att en pedagog hela tiden befinner sig på inom ett visst avstånd från flickan, avståndet varierar också beroende på var på gården de befinner sig. Pedagoger befinner sig inte alltid inom hennes omedelbara närhet men vi tyder det som att hon hela tiden har uppsikt över var Flicka B är, samt vad hon gör. Detta tolkar vi eftersom pedagoger vid flera tillfällen närmar sig Flicka B när hon närmar sig andra barn. Aspelin et al. (2024) syftar till att relationskompetens består av tre delar, där det främst verkar vara

¹ Punktmarkering är en från bötjan sportterm, som tyder på att en person hela tiden blir bevakad.
<https://www.ne.se/uppslagsverk/ordbok/svensk/markera>

differentiering kompetensen som pedagogen jobbar med i denna observation. Det är först efter interaktionen med de andra barnen som de två övriga komponenterna; kommunikativa kompetensen och den socioemotionella kompetensen blir synliggjorda. Vi tolkar det som att pedagogen med sin kommunikation förklarar för flicka B vad som gått fel och med sin socioemotionella kompetens också gör det möjligt att reglera Flicka B's känsloutbrott där hon uppfattas vara arg över att inte fått tillgång till den artefakt eller lek hon verkar ha önskat. Vi tolkar pedagogens agerande som att denne är medveten om att det ibland kan uppstå konflikter med andra barn och att pedagog 2 därför befinner sig i närheten av flickan genomgående under vår observation. Lpfö 18 syftar till att när en pedagog deltar i lek kan denne uppmärksamma och stödja kommunikation mellan barn, som kan förebygga konflikter (s. 8). Här uppfattar vi att även om inte pedagogen deltar i leken, är denne medveten om de konflikter som kan uppstå och att den närvaro som hen har för Flicka B är för att stötta i de lekar som Flicka B önskar att vara del av.

Den tillträdesstrategi som flickan använder, det som vi anser är en "disruptive entry", beskrivs vara en av de mer direkta som Corsaro (2015) redogör för. I tidigare nämnda forskning talade vi om att de tillträdesstrategier som anses ha ett mer direkt tillvägagångssätt oftare nekas inträde till lek. Detta uppfattar vi också i denna observation, då barnen som sedan tidigare leker inte vill låta Flicka B få tillgång till deras lek, denna tes stärks också av att de andra barnen avlägsnar sig från området där flicka B nu skriker.

Vi tolkar det som att Flicka B's tillträdesstrategi, som anses vara mer direkt (Corsaro 2015), leder till ett nekande från de andra barnen då de inte vill ge henne sina artefakter. Corsaro (2015) menar att barn har olika tillträdesstrategier och i exemplet ser vi att Flicka B's tillvägagångssätt för att ta sig in i de andra barnens lek är att ta deras artefakter. Pedagogen vägleder efter att interaktionen uppstått då hen redogör för Flicka B hur hon bör gå tillväga för att komma in i leken. Det kan tolkas som att pedagogen visar på en hög socioemotionell kompetens eftersom samtalet med Flicka B får henne att lugna sig och återgår till att gå runt på gården. En möjlig tolkning kan vara att bråket mellan barnen inte uppstått om pedagogen använt sin socioemotionella kompetens redan innan interaktionen för att ha skapat förståelsen hos Flicka B innan och inte efter.

5.3 Närvarande pedagog

Observationen pågår inomhus en förmiddag efter en avslutad undervisningssituation. Rummet de befinner sig i är delat i 3 och där är begränsat med lek-artefakter. I en av de mindre delarna av rummet finns en bygg-station där

magna-tiles² ligger utspridda på golvet tillsammans med olika plastdjur. Mindre bilar finns i det största utrymmet där även två bord står för måltidssituationer. Fem stycken barn (2 flickor "Flicka C och D" och 3 pojkar "Pojke A, B och C", 3-4 år) tillsammans med en pedagog (pedagog 3) har fått välja fritt vad de vill leka (med) inom det angivna området. Barnen börjar med att leka en samarbetslek, där en boll rullas mellan dem, men de övergår snart till att leka med olika artefakter, Flicka C väljer att ensam gå in i byggrummet och börjar plocka med magna-tiles, Flicka D, leker med bilarna och kör en av dem på golvet bredvid Pojke A. Pojke A reser sig och kör en av bilarna på bordet där Pedagog 3 befinner sig och ber hen fotografera leken. Flicka D tittar upp och går också bort till pedagogen för att få sin bil fotograferad. Pojke A och Flicka D byter bilar sinsemellan och ber pedagogen fotografera även när de har de nya bilarna.

I den pågående leken befinner sig enbart fem barn och pedagogen inomhus i en begränsad del på avdelningen. Övriga barn är på andra platser på förskolan. Vi tolkar det som att barnen inte leker direkt med varandra utan uppfattas snarare leka bredvid varandra med gemensamma artefakter. Pedagogen uppfattas hela tiden vara närvarande i rummet med en överblick på vad barnen gör och uppmuntrar eller bekräftar det som händer omkring. De artefakter som används delas dock mellan barnen och om ett barn upptäcker att ett annat barn blir bekräftat för något som de gör under pågående lek, härmas detta av ett annat barn för att få samma uppmärksamhet från pedagogen.

Vår tolkning av de pågående aktiviteterna kan vi förstå genom att kolla på Corsaro's (2015) strategier om att "accepting an invitation" samt "offering an object". Flicka D och Pojke A övergår till att härma varandras lekar för att få uppmärksamheten från pedagogen då de noterar att den ene får bekräftelse genom att bli fotograferad när den leker på ett specifikt sätt. Corsaro (2015) menar också att när barn använder sig av direkta tillträdesstrategier kan de mötas av negativ respons från andra barn. Som vi tolkar observationen använder barnen mer indirekta tillvägagångssätt för att leka bredvid varandra och därför skapas inte heller någon konflikt. Detta kan förstås som att ingen heller är i behov av stöd från pedagogen.

Vi tolkar det som att pedagogen fördelar sin uppmärksamhet på de barn som påkallar dennes uppmärksamhet i stunden, men vänder sig också till Flicka C som ensam befinner sig bland magna-tiles. Vi uppfattar det som att pedagogen är närvarande och gör sig tillgänglig för barnen, och då hen är tillgänglig för hela gruppen av barn uppstår inga konflikter som skulle behöva stötts upp. I det relationella perspektivet står förhållandet mellan vuxna och barn i centrum, menar Aspelin (2013). Vi kan förstå detta som att den närvaro och kunskap som pedagogen

² Magnetiska leksaker i olika geometriska former

besitter leder till flera friktionsfria lekar. Även gruppens sammansättning och det låga barnantalet på ytan kan vara bidragande orsaker till att leken fungerar utan att några konflikter uppstår.

5.4 Mixed strategies

En leksituation inomhus på avdelningens "byggrum", 3 barn (2 flickor 4-5 år "Flicka E och F" och 1 pojke "Pojke E", 4-5 år) leker med lego och bygger tillsammans. Pojke ("Pojke F", 4 år) närmar sig och går runt och iakttar leken en stund. Pojke F går fram till barnen som sitter på en matta och tar upp en lego och Flicka E säger att "den hade jag". Pojke F säger då att alla får vara med, för det har X³ sagt. Flicka E börjar gråta och går och hämtar Pedagog 4. Pedagog 4 frågar varför flicka E är ledsen och Flicka E berättar att Pojke F tog hennes lego. Pedagog 4 går och sätter sig på mattan tillsammans med alla barnen och frågar Pojke F varför han tog legot. Pojke F svarar att han också vill bygga och förklarar att X har sagt att alla får vara med, Flicka F säger då att Pojke F alltid förstör.

I observationen uppmärksammar vi att den lek som pågår mellan de tre barnen är utan pedagogs närvaro och verkar fungera friktionsfritt. Barnen bygger tillsammans på ett större objekt och vi tolkar det som att alla är nöjda i den pågående situationen. Pojke F har närmat sig leken och observerat den en stund innan han går fram och tar upp en legobit som ligger bredvid Flicka E. Vi uppfattar detta som att han först använt sig av den strategi som Corsaro (2015) benämner som "encirclement", då han på ett visst avstånd gått runt och tittat på deras bygge utan att ta verbal kontakt. Vilket vi uppfattar som ett försök till att få tillgång till den pågående leken. När Pojke F inte bjuds in, tar han upp en legobit och får då responsen att han inte har tillgång till den leken eftersom Flicka E säger att den legobiten hade hon. Vi tolkar det som att Pojke F byter taktik och tillträdesstrategi till en "disruptive entry", där han placerar sig i lekens område fysiskt, men också tar en av de artefakter som används av de barnen som är med i leken. När han möts av den negativa responsen observerar vi att han än en gång byter tillvägagångssätt och hänvisar till de vuxnas regler om att alla får vara med, vi uppfattar därmed att han återigen byter tillträdesstrategi till det som Corsaro (2015) benämner som "reference to adult authority".

Vi tolkar den beskrivna situationen som att Pojke F, försöker med olika tillträdesstrategier för att vara delaktig i den lek som pågår på mattan. När han inte blir uppmärksam av de andra barnen i sitt första försök byter han och placerar sig fysiskt i området och tar upp en legobit. När han byter till denna strategi (disruptive entry) som beskrivs som ett mer direkt tillvägagångssätt för att ta sig in i lek (Corsaro, 2015) möts han också av ett nekande av Flicka E. Precis som Corsaro (2015) beskriver uppfattar vi också att det direkta tillvägagångssättet

³Pojken hänvisar till en pedagog vid namn.

nekas inträde. Pojke F refererar då till de vuxnas auktoritet när han påpekar att alla får lov att vara med och ges genom det påståendet också en ny ingång då pedagogen görs tillgänglig.

När pedagogen kommer in uppfattar vi det som att denne först gör en tolkning av situationen genom att ställa en fråga för att få information om vad som hänt. Pedagogen har inte varit närvarande i rummet och vi tolkar det som att hen då använder sin kommunikativa kompetens för att skapa sig en förståelse för situationen. Genom att placera sig på mattan tillsammans med barnen uppfattar vi det som att hen också använder sig av sin differentierings kompetens då pedagogens fysiska närvaro görs omedelbar för samtliga inblandade.

Flicka E är den som talar för den lekande gruppen och vi tolkar det som att hon också försöker skydda leken med sina kamrater från Pojke F. Corsaro (2015) lyfter att barn ofta kan skydda sina lekar från andra barn när de är rädda för att förlora kontrollen i den. Vi tolkar här att Flicka E skyddar den leken som är pågående genom att påpeka att Pojke F alltid förstör, vidare förstår vi det som att detta verkar vara ett återkommande problem som ofta leder till konflikt inom gruppen.

Corsaro (2015) redogör för att barns tillträdesstrategier ser olika ut beroende på hur deras relation med familjen ser ut och att det är i möten med dem som barn lär sig att agera med andra. Han skriver också att barn lär sig av vuxna och att de omvandlar dessa kunskaper och använder dem tillsammans med andra barn. Pojke F har hört och uppfattat en vuxen säga att alla får vara med, och vi kan tolka detta som att Pojke F har hört att alla får vara men inte förstått hur han ska gå tillväga för att få tillgång till den pågående aktiviteten. Här spelar vuxnas roll en stor betydelse gällande att tänka på hur dem uttrycker sig och uppför sig när barn är i närheten eftersom de tar efter vad dem gör, precis som Corsaro (2015) beskriver och vårt exempel visar. Situationen kan enligt oss tydas som att Pojke F inte fått de redskap hemifrån som behövs för att veta hur man ska agera med andra, det kan förstås som att han inte vet vilka tillträdesstrategier som fungerar för att komma in i leken. Här uppfattar vi det som att Pojke F hade behövt få ett extra stöd för att kunna förstå vilka konsekvenser de olika tillträdesstrategierna han använder får.

5.5 Sammanfattning

I samtliga observationer har vi tolkat pedagogernas närvaro och ageranden som avgörande för lyckade eller misslyckade interaktioner mellan barnen. Vi förstår det också som att barn använder sig av olika strategier om de önskar att delta i pågående aktiviteter, där vi uppfattar det som om att några av dessa tillträdesstrategier är mer välfungerande än andra. Vi har i våra

observationer inte tagit del av samtliga olika tillträdesstrategier som Corsaro (2015) beskriver, även om vi vet att många av dem är vanligt förekommande (som till exempel att referera till vänskap eller producera en variant av den pågående leken).

Vi har tagit del av barn som leker tillsammans, barn som leker bredvid varandra med (vår uppfattning) samma mål och barn som leker ensamma. Vi har också uppmärksammat pedagogers relationskompetens och hur avgörande den kan vara för att medla i konflikter. Aspelin et. al (2024) syftar till att det finns tre komponenter som är avgörande för hur effektiv pedagogers relationella kompetens blir, där vi förklarar kommunikativ-, differentierings- samt socioemotionell kompetens och lyft dessa i olika observationer. Vi har tolkat att de olika delkomponenterna används olika beroende på vilken pedagog som är inblandad i situationen och att pedagoger använder sig av de olika komponenterna vid olika tillfällen med olika individer, där vissa komponenter blir mer framträdande hos några pedagoger än andra.

6. Slutsatser och diskussion

I kommande avsnitt kommer ni få ta del av våra tankar och kritik kring gjorda analyser samt metodvalen. Tolkningar diskuteras utifrån teorier och tidigare forskning och metoderna diskuteras utifrån Alvehus (2019), Patel och Davidsson (2019), samt Lindgren (2016).

Precis som Almqvist och et al. (2018) beskriver, uppfattar vi att den fria leken ställer höga krav på barns förmåga att veta hur de ska bete sig. Detta ser vi exempel på i den första observationen där Flicka A inte uppfattas delta i leken på samma villkor som övriga barn och här menar Syrjämäki et al. (2019) att barns försök att delta i leken kan missförstås om de inte tydligt visar att de önskar delta, eller har ett opassande beteende för situationen.

Tidigare forskning (se exempelvis Almqvist et al., 2018) visar på att det är de barn som hörs och syns mest som ofta är de från personalens initiativ som får särskilt stöd. I samtliga observationer har vi uppmärksammat att pedagoger verkar ha mer koll på de barn som de tidigare identifierat som i behov av stöd, det kan vara på grund av språksvårigheter, utåtagerande barn eller de barn som anses vara ett "problem" för andra. Exempel på detta uppfattar vi synliggörs i den första observationen där Flicka A inte uppmärksammas lika tydligt som Flicka B görs i den andra observationen. antagligen eftersom Flicka A inte säger så mycket och att Flicka B tidigare har identifierats som i behov av särskilt stöd. Lutz (2021) påpekar att ett relationellt perspektiv handlar om att kunna se att de utmaningar som uppstår för barn sker i mötet mellan verksamheten och barnen individuella förutsättningar. Vi menar därför att det är viktigt för pedagoger i förskolan att tänka på hur man bygger upp verksamheten för att inte den ska krocka med barnen.

I alla observationer ser vi att pedagogerna spelar en stor roll för hur leken ska fungera så friktionsfritt som möjligt. Pedagogerna har en roll att stötta, förklara och hjälpa de barn som behöver lite extra vägledning för att förstå lekens alla komplexa regler och normer. I den första observationen ser vi exempel på att pedagogernas fokus ligger mer på varandra än på barnen och att Flicka A inte får det stödet hon behöver. Det är inte förrän pedagog 1 kommer och är observant på vad barnen gör som förändring sker. Under avsnittet om pedagogens roll skrivs det om att vuxna måste vara uppmärksamma på om det finns barn som alltid står utanför leken och att de måste iaktta barns lekar för att kunna hjälpa dem. Att pedagogernas närvaro är viktigt kan vi se exempel på i observation tre, där pedagogens uppmärksamhet gör att det inte uppstår några konflikter i leken och därför behöver inte heller något av barnen extra stöd.

Att pedagogers roll har stor betydelse har vi sett, både i det vi skrivit under bakgrunden i studien men också under våra observationstillfällen. Samtidigt menar Tullgren (2004) att pedagoger också av barn kan ses som ett hot mot deras lekar eftersom de avbryter och bestämmer regler. Detta regelverk uppmärksammades särskilt i observation 4 där Pojke F hänvisar till de vuxnas regler om att alla får lov att vara med. I den andra observationen som vi förklarade som en punktmarkering på Flicka B kan vi ifrågasätta om pedagogen i fråga hjälpte flickan eller ifall Flicka B kände sig iakttagen och det var därför hon flera gånger inte gick fram till alla kompisar. Samtidigt menar vi att om pedagogen varit närmre hade Flicka B kunnat få det stöd hon hade behövt för att kunna delta i leken. Vi påstår att pedagogers närvaro spelar stor roll för barnens lek och att det därför är viktigt att tänka på hur och när man ger stöttning. Fast ett barn är i behov av särskilt stöd, kanske inte det stödet som ges av en pedagog, är det bästa sättet för barnen att förstå och inkluderas i lekens värld.

I observation 2 och 4 uppfattar vi att barns egna villkor krockar med verksamheten. Detta eftersom att Flicka B och Pojke F inte förstår de etiska reglerna och lekens koder. En möjlig tolkning till detta kan vara att de inte fått lära sig hur man bör bete sig i aktion med andra och att de därför inte förstår att deras strategi för att komma in i lek inte fungerar eftersom de andra barnen inte vill leka med någon som "förstör". Corsaro (2015) menar att barn lär sig av de vuxna i sin närhet och dessa situationer kan därmed tolkas som att Flicka B och Pojke F inte fått med sig de verktyg från vuxna som de behöver för att bli delaktiga i de lekar de finner attraktiva. Vi menar att vuxna spelar stor roll i barns lek redan från tidig ålder eftersom det är genom dem som barn lär sig att agera i samförstånd med andra.

Vygotskij (1966/2015) pratar om att lek påverkar barns utveckling, men att den inte alltid behöver ge en positiv känsla hos barn, detta är något som vi också fått syn på. Leken har en stor betydelse för barn och de barn som inte skapar vänskapsband eller kamratkulturer kan riskera att i framtiden inte passa in i samhällets normer. Øksnes och Sundsdal (2017) påpekar dock att vi inte får glömma bort att låta leken vara just lek, och att inte alltid se den för vad den kommer att ge för framtiden.

Vår uppfattning är att barn använder sig av mer eller mindre framgångsrika strategialternativ och om en strategi inte fungerar kan de också växla strategier för att få tillgång till en lek som de finner attraktiv. De vanligaste strategierna som barn använder är enligt

våra observationer, de som Corsaro (2015) benämner som “nonverbal entry”, “producing variant of ongoing behavior”, “disruptive entry”, “encirclement”, “making claim on area or object”, “reference to adult authority”, “reference to affiliation”, och “reference to individual characteristics”. Många gånger får barn tillgång till den lek som de vill genom att använda någon av strategierna, även om det finns risk för att leken förändras eller upphör när en ny individ får tillgång till den. Samtidigt menar vi också att när flera strategier inte fungerar för barn kan de behöva få extra stöd från pedagoger. Vi syftar till att barn som kan ha svårt att förstå sociala regler också kan ha svårt för att använda sig av strategier som fungerar för att komma in i leken. I dessa fall kan vuxna behöva ge en hjälpande hand till de barn som är i behov av särskilt stöd. Vi menar också att barns olika tillträdesstrategier varierar beroende på deras ålder och att de med tiden lär sig förfinas dessa strategier. Likt Corsaro (2015) syftar till, uppfattar vi det som att äldre barn använder sig av mer raffinerade strategier då de lärt sig förädla kunskapen. Visst kan ”bakslag” komma när barn använder sig av ineffektiva strategier, som i exempelvis fjärde observationen. Men vi ser också att barn i de äldre åldrarna oftast använder sig av mer effektiva tillträdesstrategier, då de redan befäst sina kamratkulturer och när en ny individ önskar delta använder de sig av redan förfinade tillträdesstrategier.

Vi anser att vi med hjälp av forskningsfråga ett; “Hur stöttar pedagoger barns deltagande i den fria leken när leksituationerna inte fungerar friktionsfritt och hur kan detta förstås utifrån ett relationellt perspektiv?” fått svaren att stöttning skiljer sig lite beroende på vilken pedagog som är närvarande och vilken typ av kompetens denne besitter. Vi menar också att vi kommit fram till att hur pedagoger styr sin närvaro har stor betydelse för hur de kan ge stöttning till barn i situationer där behov av särskilt stöd framkommer.

Forskningsfråga två, “Vilka tillträdesstrategier använder barn för att få tillträde till lek?”, anser vi också ha svarat på. Vi har förklarat fyra olika observationer och även om vi bara nämner några av de olika strategierna i våra observationer, kan vi se att de olika strategierna används av alla individer och att några av strategierna är mer effektiva och välfungerande än andra. Precis som vi nämnde i vår resultatdiskussion kan pedagoger behöva komma in med en hjälpande hand till barn med behov av särskilt stöd, när strategier inte fungerar vilket vi också svarat på gällande forskningsfråga ett.

6.1 Metoddiskussion

Vårt mål har varit att bedriva en kvalitativ studie genom att använda oss av passiv observationsteknik. Alvehus (2019) beskriver att en observatör, oavsett hur passiv eller aktiv hon är, kommer att påverka agerandet i och kring det hon observerar. Då barnen var delvis kända av en av studenterna visade dessa på nyfikenhet och glädje för att studenterna kom och ville gärna veta mer om vad vi gjorde, samt påkallade vår uppmärksamhet när vi observerade andra situationer. Att avdelningen och barnen var tidigare kända kan väl ha påverkat hur vi sett vissa situationer, men också givit oss en förförståelse för hur några av barnen kommer att agera och därför kunnat rikta blicken mot det, för att vara uppmärksamma på att något skulle kunna inträffa. Vi visste sedan innan att det fanns ett barn med formell identifierad diagnos och att detta barn har en resurs. Att en av studenterna var ett känt ansikte sedan tidigare för barnen gjorde det ibland svårare att vara så passiva som vi från början ville, eftersom barnen bjöd in till lek och ville att vi skulle vara delaktiga i deras aktiviteter. Situationer där vi blev medskapare i leken valde vi att inte presentera som vårt empiriska material eftersom ville förbli så neutrala som möjligt och inte ha haft någon möjlighet att ha påverkat leksituationerna.

Att komma till en tidigare känd förskola har alltså uppfattats både som negativ och positiv då pedagogerna välkomnat oss, men också ibland kunnat delge oss information som kan ha påverkat hur vi skulle sett situationerna om vi kom dit som okända observatörer.

Vår tanke från början var att göra fler observationer, men eftersom barnen var så nyfikna på oss och bjöd in oss i lekar och påkallade vår uppmärksamhet hade vi svårt att hålla oss neutrala och valde därför att inte göra fler observationer. Vi menar att fler observationer inte hade gett oss mer tolkningsbart empiriskt material.

Under våra observationer har vi avhållit oss från att använda observationsschema (Patel och Davidsson 2019, ss. 120–121) vilket också hade kunnat ge oss andra insikter i hur både barn och pedagoger agerar i uppkomna situationer, samt hur många gånger per observation, förbestämda situationer sker. De ostrukturerade observationerna har istället givit oss en bredare empiri där vi senare i analysen fått sortera och reducera det insamlade materialet. Ett observationsschema hade dock kunnat uppfattas ge en mer realiserbar studie, då vi eller andra forskare hade kunnat utgå från de förkonstruerade schemana, även vid andra tillfällen (Alvehus, 2019, s. 126). Patel och Davidson (2019) menar att god reliabilitet handlar om att göra sin studie på ett tillförlitligt sätt (s. 129 & 132). De menar att man kan räkna med en hyfsat god reliabilitet om man använder sig av strukturerade observationer. Vi valde att inte göra detta och kan därför diskutera om vår studie är tillförlitlig, om reliabiliteten är hög? Samtidigt menar författarna att

för att kontrollera reliabiliteten vid observationer kan man använda sig av två observatörer samtidigt, vilket vi i vår studie gjort.

Patel och Davidson (2019, s. 129) skriver att en god validitet handlar om att undersöka det man anser att undersöka, vilket vi i denna studie gjort. Vårt mål har varit att undersöka hur pedagoger i förskolan agerar kring att ge särskilt stöd i den fria leken, vilket vi har kunnat synliggöra.

Då vi enbart gjort vad Alvehus (2019) beskriver som ett delfall av en studie, kan inte resultatet från denna studie ge en generalisering av hur stödet i den fria leken ser ut på resten av förskolan, eller generaliseras för hur den ser ut över förskolor runt om vare sig lokalt, regionalt eller nationellt. Det är inte heller säkert att samma resultat skulle nås om en annan studie bedrevs på samma principer på samma avdelning, då våra tolkningar och förförståelse för denna förskola också skulle kunna ligga till delvis grund till vad vi sett. Alvehus (2019) beskriver att alla analyser är mer eller mindre tolkande till sin karaktär och därför är det inte säkert att en annan person skulle nå samma slutsatser i sin studie, även om metoden, empirin och teorin skulle varit densamma (s. 111).

Under vår studie valde vi att inte filma de olika situationerna för att göra så liten påverkan som möjligt på den dagliga verksamheten. Eftersom vi enligt vår erfarenhet är medvetna om att barn och pedagoger kan agera annorlunda framför kameran. Lindgren (2016) påpekar också att barn som blir filmade kan dra sig undan situationer, även om de tidigare gett samtycke till att bli filmade (s. 66). Då vi ville se situationerna så naturliga som möjligt valde vi att avstå från ett moment som vi uppfattar hade kunnat riskera att barn och vuxna därför drar sig undan och undviker ett beteende som faller mer under normen.

6.2 Slutsats

Det kan ibland vara svårt att avgöra vad som egentligen är barn i behov av särskilt stöd eller om det är den specifika situationen som behöver förtydligas för inblandade individer. Oavsett om det är situationen som behöver stöttas upp eller ett barn i behov av särskilt stöd kan vi dra tydliga slutsatser att pedagogernas närvaro blir avgörande för slutresultatet. I situationer där pedagogen varit närvarande och tid har funnits att se samtliga barn har sällan konflikter uppstått. Tydligt görs det då också att när pedagogerna inte varit närvarande, eller inte varit tillräckligt observanta, uppstår situationer som vi uppfattar hade kunnat undvikas.

Pedagogers roll utöver att bedriva utbildning förklaras i läroplanen som att erbjuda en god miljö som är anpassad efter barns behov (s. 7).

Syftet med studien var att försöka ta reda på om den fria leken anses vara ett hinder eller verktyg för barn i behov av särskilt stöd och vi menar att det är en väldigt komplex fråga med mångtydiga svar. Vi har sett situationer där leken fungerar friktionsfritt för barn i behov av stöd, men också situationer där den fria leken upplevs svårhanterad för barn oavsett om de anses behöva stöd eller inte. Som tidigare nämnt har vi kommit fram till utifrån resultaten för de olika observerade situationerna, att den fria leken kan vara både ett hinder och ett verktyg, allt beroende på hur verksamheten är formerad samt pedagogernas agens.

7. Fortsatt forskning

Vi har i våra undersökningar av tidigare forskning inte stött på några andra studier gällande det särskilda stödet i den fria leken.

Det finns många studier kring den fria leken, samt särskilt stöd, men det saknas mer forskning på de två komponenterna tillsammans vilket visar på ett gap inom detta område.

Även om vi ökat vår förståelse för hur insatserna kring barn i behov av särskilt stöd ser ut, anser vi att det skulle behövas mer djupgående forskning på vilka strategier och insatser som behövs i den fria leken, till exempel genom intervjuer, både av barn och pedagoger, samt fler observationer på andra förskolor. Det skulle också varit intressant att se en studie kring stödet i den fria leken utifrån andra specialpedagogiska perspektiv, utöver det relationella perspektivet. Det hade också varit intressant att göra en jämförelse mellan maktperspektiv och den specialpedagogiska forskningen i barns fria lek.

Referenslista

Almqvist, L., Sjöman, M., Golsäter, M. & Granlund, M. (2018). Special Support for Behavior Difficulties and Engagement in Swedish Preschools. [Elektronisk] *Front. Educ.*, 3 ss. 1-14
DOI: 10.3389/educ.2018.00035 [2024-10-11]

Askland, L & Sataoen, Svein O. (2014). *Utvecklingspsykologiska perspektiv på barns uppväxt*. 2., [rev.] uppl. Stockholm: Liber

Alvehus, J. (2019). *Skriva uppsats med kvalitativ metod: en handbok*. Upplaga 2 Stockholm: Liber

Aspelin, J (2013). Introduktion. I Aspelin, J (red.) *Relationell specialpedagogik: i teori och praktik*. Kristianstad: Kristianstad University Press ss. 7–12.

Tillgänglig på Internet: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:hkr:diva-10707> [2024-10-10]

Aspelin, J. (2013). Vad är relationell pedagogik? I Aspelin, J (red.) *Relationell specialpedagogik: i teori och praktik*. Kristianstad: Kristianstad University Press ss. 13–26.

Tillgänglig på Internet: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:hkr:diva-10707> [2024-10-10]

Aspelin, J., Jönsson, A. & Östlund, D. (2024). Speciallärares och specialpedagogers relationskompetens i arbete med elevers kamratrelationer och med relationer till elevernas föräldrar. [Elektronisk] *Utbildning & Lärande*, 18(1). DOI: 10.58714/ul.v18i1.14110. [2024-10-11]

Barnkonventionen: FN:s konvention om barnets rättigheter. (2009). Stockholm: UNICEF Sverige. Tillgänglig på Internet: <https://unicef.se/barnkonventionen/las-texten>

Bray, P., & Cooper, R. (2007). The Play of Children with Special Needs in Mainstream and Special Education settings. [Elektronisk] *Australasian Journal of Early Childhood*, 32(2), ss. 37-42. DOI: [10.1177/183693910703200207](https://doi.org/10.1177/183693910703200207) [2024-10-11]

Corsaro, William A. (2015). *The sociology of childhood*. Fourth edition. Los Angeles: SAGE

Edfelt, D. (2022). *Utmaningar i förskolan*. Stockholm: Gothia kompetens

First publication: Vygotsky, L. (1966). Igra i ee rol v umstvennom razvitii rebenka, *Voprosy psihologii* [Problems of psychology], 12(6), ss. 62–76. Övers. Veresov, N. & Barrs, M. (2015) *International Research in Early Childhood Education*, 7(2) ss. 3-25
<https://eric.ed.gov/?id=EJ1138861> [2024-10-11]

God forskningsсед [Elektronisk resurs]. Reviderad utgåva (2017). Stockholm: Vetenskapsrådet Tillgänglig på Internet: [https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-
rapporter/2017-08-29-god-forskningsсед.html](https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2017-08-29-god-forskningsсед.html) [2024-10-11]

Hoseeini, A., Salehinia, M., Shafaei, M. & Saleh Sedghpour, B. (2021). Playful Environment: The Literature Review on Environmental Affordance to Motivate Kids to Play (EAMKP). [Elektronisk] *International Journal of Architecture Engineering and Urban Planning*, 31(3) ss. 1-10, <http://ijaup.iust.ac.ir/article-1-516-en.pdf> [2024-10-11]

Knutsdotter Olofsson, B. (1992). *I lekens värld*. Stockholm: Liber.

Kesäläinen, J., Suhonen, E., Alijoki, A., & Sajaniemi, N. (2022). The interrelation between children's play behaviour, temperament, and special educational needs (SEN) in early childhood special education (ECSE). [Elektronisk] *Early Child Development and Care*, 193(2), ss. 247–261. [10.1080/03004430.2022.2080202](https://doi.org/10.1080/03004430.2022.2080202) [2024-10-11]

Lindgren, A-L (2016). *Etik, integritet och dokumentation i förskolan*. 1. uppl. Malmö: Gleerup

Lutz, K. (2021). *Specialpedagogiska aspekter på förskola och skola: möte med det som inte anses lagom*. Andra upplagan Stockholm: Liber

Palla, L. (2021). När barn blir till belastning och problem i förskola: Om behov av särskilt stöd och resurser i ett pressat läge. [Elektronisk] *Pedagogisk forskning i Sverige* 26(4). Malmö: Malmö Universitet, Institutionen för barndom, utbildning, samhälle
<https://open.lnu.se/index.php/PFS/article/view/2532/2518> [2024-10-11]

Patel, R. & Davidson, B. (2019). *Forskningsmetodikens grunder: att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Femte upplagan Lund: Studentlitteratur

Persson, S. & Tallberg Broman, I. (2019). *Hög sjukfrånvaro och ökad psykisk ohälsa. Om dilemman i förskollärares uppdrag*. Malmö: Avdelningen för kvalitet och myndighet. Förskoleförvaltningen <https://mau.diva-portal.org/smash/get/diva2:1420419/FULLTEXT01.pdf> [2024-10-11]

Sandén, I. (2005). *Lek, hälsa och lärande. Om lek som specialpedagogisk metod*. Malmö högskola: Lärarutbildningen <https://mau.diva-portal.org/smash/get/diva2:1409932/FULLTEXT01.pdf> [2024-10-10]

Syrjämäki, M., Pihlaja, P. & Sajaniemi, N.K. (2019). Enhancing Peer Interaction in Early Childhood Special Education: Chains of Children's Initiatives, Adults' Responses and Their Consequences in Play. [Elektronisk] *Early Childhood Educ J* 47, ss. 559–570. DOI: 10.1007/s10643-019-00952-6 [2024-10-11]

Tullgren, C. (2004). *Den välreglerade friheten: att konstruera det lekande barnet*. Diss. Malmö: Lärarutbildningen, Malmö högskola. <https://lucris.lub.lu.se/ws/portalfiles/portal/4592639/1693282.pdf> [2024-10-11]

Öhman, M. (2011). *Det viktigaste är att få leka!*. Stockholm: Liber AB

Øksnes, M. & Sundsdal, E. (2017). *Leklust i förskolan: främja lekens egenvärde*. Första upplagan Stockholm: Gothia Fortbildning

Bilaga



LÄRANDE OCH SAMHÄLLE
BARNDOM-UTBILDNING-SAMHÄLLE

På förskollärarytbildningen vid Malmö universitet skriver studenterna ett examensarbete på sjunde terminen. I detta arbete ingår att göra en egen vetenskaplig studie, utifrån en fråga som kommit att engagera studenterna under utbildningens gång. Till studien samlas ofta material in vid förskolor, i form av t.ex. intervjuer och observationer. Examensarbetet motsvarar 15 högskolepoäng, och utförs under totalt 10 veckor. När examensarbetet blivit godkänt

Datum

Information om medverkan i studentprojekt

Hej! Vi är två studenter vid Malmö Universitet som läser sista terminen på förskollärlinjen. Våra namn är Maria Karlsson och Amelia Fredriksson. I kontakt med Marias handledare för VFU har vi kommit till er för att observera hur pedagoger jobbar för att stödja barn i behov av särskilt stöd i den fria leken. Barnen kommer att observeras i grupp och inga personuppgifter, varken på personal eller barn kommer att samlas in.

Vårt examensarbete handlar om barns fria lek, där syftet består av att ta reda på vilka strategier personalen använder för att stödja barn i behov av särskilt stöd och hur barnen kan påverkas om stödet inte kommer. Allt material samlas in genom fältanteckningar och inga personuppgifter tas med, personalen kommer att hänvisas till som pedagog 1, pedagog 2 osv. Om barn nämns i anteckningarna i examensarbetet kommer de benämnas som exempelvis pojke 3år eller flicka 5år eller liknande.

Allt insamlat material förvaras på en säker databas tillhandahållen av Malmö universitet.

Vår examenshandledare Jessica Eng tillsammans med kommande examinator, Maria och Amelia, samt opponerande student är de som kommer få tillgång till insamlat material.

Det insamlade materialet kommer att lagras på Malmö universitet server under arbetet med studien, insamlat samtycke bifogas i examensarbetet. Allt material och samtycke förvaras i två år efter examensarbetet är godkänt och klart och kommer därefter att förstöras.

Vi följer Vetenskapsrådet forskningsetiska principer gällande informationskrav, samtyckeskrav, konfidentialitetskrav och nyttjandekrav. Läs gärna mer om dessa här: <https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2002-01-08-forskningsetiska-principer-inom-humanistisk-samhallsvetenskaplig-forskning.html>

- Medverkan baseras på samtycke och detta samtycke kan när som helst återkallas. Varje deltagare har alltså rätt att avbryta sin medverkan när som helst, utan några negativa konsekvenser.
- Deltagarna kommer att avidentifieras i det färdiga arbetet.
- Materialet kommer enbart att användas för aktuell studie och kommer att förstöras när denna är examinerad.

Studentens namn och kontaktuppgifter (tfn nr, e-mail):

Ansvarig handledare på Malmö universitet:

Kursansvarig på Malmö universitet:

Kontaktuppgifter Malmö universitet:

www.mau.se

040-665 70 00



**MALMÖ
UNIVERSITET**

Information om Malmö universitets behandling av personuppgifter

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