



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

Vem ser ett bortvalt barn?

En intervjustudie med några specialpedagoger och
förskollärare.

Linda Grönberg
Specialpedagogiska programmet



Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Kurs: SPP 610
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: VT 2016
Handledare: Eva Gannerud
Examinator: Ernst Thoutenhoofd
Kod: VT16-2910-081-SPP610

Nyckelord: Förskola, bortvald, lek, lärande, normer, specialpedagogik, frilek

Abstract

Syfte:

Syfte med studien är att undersöka hur några förskollärare och specialpedagoger ser på barn som blir bortvalda i den gemensamma lek.

Metod:

Studiens resultat bygger på sex kvalitativa semistrukturerade intervjuer med förskollärare och specialpedagoger verksamma inom förskolan. Varje intervju inleddes med att specialpedagogen eller förskolläraren tog del av en vinjett, för att ha som en inledande utgångspunkt under intervjun.

Resultat:

Tidigare forskning visar att var femte barn står utanför den gemensamma leken och kan ses som om de är bortvalda av de andra barnen i gruppen. Hälften av dessa barn väljs bort av att de är utåtagerande, medan de övriga väljs bort för att de har låg status i barngruppen. Dessa barn är ofta väldigt smidiga och håller sig inom den norm om hur ett barn bör vara i en förskolekontext. Dock får dessa sällan eller aldrig tillgång till att vara deltagande i den gemensamma fria leken. Resultatet av denna studie visar att den grupp av barn som de intervjuade beskriver får mest stöd är de barn som är utåtagerande, medan erfarenheten kring bortvalda barn för de har låg status inte är lika omfattande.

En slutsats av studiens resultat är att de bortvalda barnen oftast inte uppmärksammas och får det stöd som behövs för att de ska få samma möjligheter till lärande och utveckling som deras kamrater som deltar i den gemensamma leken. Studien visar även att specialpedagogerna som deltar aldrig direkt har fått en förfrågan kring ett bortvalt barn eller att förskollärarna sökt extra stöd eller hjälp för ett barn som detta. Detta då bortvalda barn inte frångår den norm för hur ett barn bör vara i en förskolekontext.

Förord

Jag vill först tacka de specialpedagoger och förskollärare som avsatt tid och deltagit i denna studie. Genom er medverkan har ni förhoppningsvis hjälpt de barn som hamnar utanför i den fria leken, samt att öka medvetenheten om att dessa barn finns och att de får mer uppmärksamhet och stöd i förskolans verksamhet.

Jag vill även rikta ett stort tack till min handledare Eva Gannerud som hjälpt mig med kloka tankar och värdefulla reflektioner.

Slutligen vill jag tacka min fina familj för att ni stöttat mig under arbetets gång.

Innehållsförteckning

1	Inledning	1
2	Syfte och frågeställningar	2
2.1	Syfte	2
2.2	Frågeställningar	2
3	Läroplanen för förskolan	2
3.1	Läroplanen för förskolan: lek, lärande och samspel	2
3.2	Läroplanen för förskolan: alla barns rätt till stöd	3
3.3	Läroplanen för förskolan: vilka normer finns	3
4	Teorianknytning	5
4.1	Sociokulturella perspektiv	5
4.2	Specialpedagogiska perspektiv	6
4.3	Maktteorier	7
4.3.1	Maktteorier och förskola	8
5	Tidigare forskning och litteraturgenomgång	10
5.1	Lek	10
5.1.1	Lärande i den gemensamma fria leken	10
5.2	Makt och normer i förskolan	12
5.2.1	Den goda leken	12
5.2.2	Normer i förskolan	13
5.2.3	Uteslutning i barns lek	13
5.2.4	Att vara bortvald	14
5.2.5	Pedagog-närvaro i leken	15
5.3	På förskolan	16
5.3.1	Den pedagogiska miljöns utformning för att gynna lek	16
5.3.2	Specialpedagogens roll	18
6	Metod	19
6.1	Kvalitativ och hermeneutisk ansats	19
6.2	Val av metod	19
6.2.1	Semistrukturerad forskningsintervju	20
6.3	Pilotstudie och pilotanalys	21
6.4	Urval	21
6.5	Genomförande	22
6.6	Metod för bearbetning av data	22
6.7	Studiens tillförlitlighet	23

6.8	Forskningsetiska ställningstagande.....	24
7	Resultat och analys	25
7.1	Hur ser förskollärarna och specialpedagogerna på lek och lärande i lek?	25
7.1.1	Sammanfattande analys	26
7.2	Hur kan man se att ett barn är bortvalt i leken?	27
7.2.1	Sammanfattande analys	28
7.3	Hur ser förskollärarna och specialpedagogerna på varför barn väljs bort i lek?	29
7.3.1	Sammanfattande analys	30
7.4	Vilka metoder beskriver specialpedagogerna och förskollärarna för att stödja barn som är bortvalda i leken?	31
7.4.1	Sammanfattande analys	32
7.5	Hur ser förskollärarna och specialpedagogerna på specialpedagogen/sin roll i att stödja barn som är bortvalda i leken? .. Error! Bookmark not defined.	
7.5.1	Sammanfattande analys	34
8	Diskussion	35
8.1	Metoddiskussion	35
8.2	Resultatdiskussion	35
8.3	Slutsatser	38
8.4	Specialpedagogiska konsekvenser	38
8.5	Framtida forskning	39
9	Referenslista	40
10	Bilagor	44
10.1	Bilaga 1 – Vinjett och intervjuguide.....	44
10.2	Bilaga 2 - Vinjett.....	45
10.3	Bilaga 3 - Missivbrev.....	46

1 Inledning

Den specialpedagogiska forskningen inriktar sig allt mer på forskning kring inkludering och exkludering. Denna forskning handlar om huruvida barnet är en del av kontext eller utestängs från den samma (Ahlberg, 2009). Det kan finnas många orsaker till varför ett barn utesluts från en gemenskap. I mycket av den litteratur och tidigare forskning som finns skriven ligger ett stort fokus på de barn som har uttalade diagnoser eller större svårigheter. Däremot finns det inte lika mycket att läsa om de barn som ”bara” kan beskrivas som bortvalda. Med andra ord att det inte finns någon diagnos eller uttalad svårighet som kan förklara varför dessa barn exkluderas från den sociala samhörigheten.

Idag spenderar strax över 80% procent av alla barn i åldern 1-5 år i Sverige sin tid i förskolan och i genomsnitt är de närvarande 4-8 timmar per dag (Sanberg, Lillvist, Eriksson, BjörckÅkesson & Grannlund, 2010; Sheridan, Pramling Samuelsson, & Johansson, 2009; Skolverket, 2014). I förskolans värld är leken en av de mest framträdande aktiviteterna. Den genomsyrar både verksamheten och förskolans läroplan. I förskolans läroplan, (Lpfö 98, reviderad 2010), står det:

Leken är viktig för barns utveckling och lärande. Ett medvetet bruk av leken för att främja varje barns utveckling och lärande ska prägla verksamheten i förskolan. I lekens och det lustfyllda lärandets olika former stimuleras fantasi, inlevelse, kommunikation och förmåga till symboliskt tänkande samt förmåga att samarbeta och lösa problem. (Skolverket, 2010, s 6)

I förskolans läroplan står det även beskrivet att varje enskilt barn har rätt att få det stöd som hen behöver. Varje barn ska känna att de är en tillgång till gruppen och att få stöd och hjälp av en vuxen att kunna engagera sig i samspelet, både med andra barn och även vuxna (Skolverket, 2010). Trots detta visar tidigare forskning att var femte barn känner att de står utanför gemenskapen. Hälften av dessa fall kan förklaras med att utanförskapet beror på att barnen av olika anledningar har svårt med exempelvis samspel och lekkoder. Dessa barn är personalen observant på och är lätta att upptäcka, då de oftast sticker ut från de andra barnen i gruppen, men till den andra hälften finns det ingen direkt förklaring. Dessa barn är bortvalda då de har fått en låg status i gruppen. De är också barn som är mycket följsamma och verkar smälta in bra i gruppen (Ladd, 2005; Sundell & Colbiörnsen, 1999).

Här uppstår ett dilemma som denna studie ska försöka belysa. Alla barn har enligt läroplanen rätt att få det stöd som de behöver för att lära och vara en del av gemenskapen. Men samtidigt visar forskning att gruppen bortvalda barn är ofta en osynlig grupp för pedagogerna. Studien kommer att undersöka hur en grupp specialpedagoger och förskollärare ser på denna gruppen av bortvalda barn och hur de ser på möjligheter och hinder för att inkludera dessa i förskolans verksamhet.

2 Syfte och frågeställningar

2.1 Syfte

Syfte med studien är att undersöka hur några förskollärare och specialpedagoger ser på barn som blir bortvalda i den gemensamma lek.

2.2 Frågeställningar

- Hur ser förskollärarna och specialpedagogerna på lek och lärande i lek?
- Hur kan man se att ett barn är bortvalt i leken?
- Hur ser förskollärarna och specialpedagogerna på varför barn väljs bort i lek?
- Vilka metoder beskriver specialpedagogerna och förskollärarna för att stödja barn som är bortvalda i leken?
- Hur ser de medverkande på specialpedagogen/sin roll att stödja barn som är bortvalda i leken?

3 Läroplanen för förskolan

I Läroplanen för förskolan beskrivs de mål som verksamheten ska sträva efter. Vilka metoder och strategier för att nå dessa mål är inte beskrivna i läroplanen. Detta kan variera från en förskola till en annan (Sandberg et al., 2010). I detta avsnitt lyfts några delar och mål ur läroplanen som anses ha relevans till denna studie, då de motiverar studiens syfte, frågeställningar och val av teoretisk utgångspunkt. Först kommer ett avsnitt som betonar lek och lärande, men även det sociala lärande som sker under samspel med andra. Därefter hur Läroplanen beskriver alla barns rätt till stöd. Avsnittet avslutas sedan med vad som står i Läroplanen kring hur samhället vill att barnen ska formas till för individer, vilka normer som ska förstärkas respektive ska motarbetas.

3.1 Läroplanen för förskolan: lek, lärande och samspel

Läroplanen för förskolan definieras som att vara starkt influerad av den sociokulturella teorin (Johansson & Pramling Samuelsson, 2004). Läroplanen beskriver att barn söker kunskap genom socialt samspel, lek, samtal, reflektion med mera (Tullgren, 2004). I Läroplanen för förskolan kan man bland annat läsa följande utdrag som visar på den sociokulturella influensen;

Språk och lärande hänger oupplösligt samman liksom språk och identitetsutveckling (Skolverket, 2010, s 6).

Verksamheten ska utgå från barnens erfarenhetsvärld, intressen, motivation och drivkraft att söka kunskaper. Barn söker och erövrar kunskap genom lek, socialt samspel, utforskande och skapande, men också genom att iaktta, samtala och reflektera. Med ett temainriktat arbetssätt kan barnens lärande bli mångsidigt och sammanhängande (Skolverket, 2010, s 6-7).

Som ovanstående citat från läroplanen visar har både den sociala gemenskapen och leken fått en stor plats i förskolans verksamhet. Ett annat sociokulturellt begrepp, den potentiella utvecklingszonen går att skönja i följande citat:

Barnen ska få stimulans och vägledning av vuxna för att genom egen aktivitet öka sin kompetens och utveckla nya kunskaper och insikter. (Skolverket, 2010, s 7)

Dessa citat och exempel var bara ett axplock av de formuleringar som visar på att Läroplanen för förskolan framskriver vikten av lek och lärande, samspel och det lustfyllda lärandet.

3.2 Läroplanen för förskolan: alla barns rätt till stöd

Läroplanen lyfter fram att förskolan ska stödja barnet och samtidigt ge förutsättningar varje barn att känna att de är en tillgång i gruppen. I läroplanen står det:

I förskolan ska barnen möta vuxna som ser varje barns möjligheter och som engagerar sig i samspelet med både det enskilda barnet och barngruppen (Skolverket, 2010, s 5).

Barnen ska få stimulans och vägledning av vuxna för att genom egen aktivitet öka sin kompetens och utveckla nya kunskaper och insikter (Skolverket, 2010, s 5).

En pedagogiska verksamheten ska anpassas till alla barn i förskolan. Barn som tillfälligt eller varaktigt behöver mer stöd än andra ska få detta stöd utformat med hänsyn till egna behov och förutsättningar (Skolverket, 2010, s 5).

Alla barn ska få erfara den tillfredsställelse det ger att göra framsteg, övervinna svårigheter och att få uppleva sig vara en tillgång i gruppen (Skolverket, 2010, s 5).

Läroplanen är i detta avseende mycket tydlig med att varje barn har rätt till att få det stöd som just det enskilda barnet är i behov av. Det är allas barns rättighet att få vara sig själv och samtidigt känna att de bidrar till och är en del av det sociala lärande som finns i en grupp på förskolan.

3.3 Läroplanen för förskolan: vilka normer finns

I läroplanen för förskolan går det att skönja flertalet utdrag där förskolans uppdrag beskrivs så som att forma barnet efter rådande normer i samhället eller att vissa normer bör motarbetas. Barnet ska växa upp och bli den goda samhällsmedborgaren. Exempel från är bland annat;

En viktig uppgift för verksamheten är att grundlägga och förankra de värden som vårt samhällsliv vilar på (Skolverket, 2010, s4).

Förskolan ska ta till vara och utveckla barnens förmåga till ansvars känsla och

social handlingsberedskap, så att solidaritet och tolerans tidigt grundläggs (Skolverket, 2010, s. 4)

Vuxnas sätt att bemöta flickor och pojkar liksom de krav och förväntningar som ställs på dem bidrar till att forma flickors och pojkars uppfattning om vad som är kvinnligt och manligt. Förskolan ska motverka traditionella könsmönster och könsroller. Flickor och pojkar ska i förskolan ha samma möjligheter att pröva och utveckla förmågor och intressen utan begränsningar utifrån stereotypa könsroller (Skolverket, 2010, s. 5)

Här framgår det att dels ska förskolan arbeta med att vissa normer ska förstärkas och vissa normer som finns i samhället ska motarbetas. Men detta urval visar att man aldrig kan förbise att ingen är fri från vilka normer som finns.

4 Teorianknytning

I detta avsnitt presenteras vilka teoretiska ansatser som denna studie tar sin utgångspunkt från. Först beskrivs det sociokulturella perspektivet där lärande, miljö och samspel är viktiga inslag. Därtill presenteras en beskrivning av de specialpedagogiska perspektiv som denna studie har. Avsnittet avslutas med en beskrivning av vilka maktteorier som finns i en förskolediskurs. Här beskrivs hur normer påverkar och formar barngruppen och miljön på förskolan. Dessa normer lägger även grunden för hur och vilka barn som väljs bort i till exempel en leksituation.

4.1 Sociokulturella perspektiv

I sociokulturella perspektiv läggs stor vikt vid att barnen föds in i en social värld, där dess kultur och historia formar barnet och hur deras utveckling kommer att se ut. Miljön och kulturen är inom sociokulturella perspektivet inte något beständigt. Hundeide (2006) beskriver det som:

...att betrakta barnets utveckling som en resa in i ett kulturellt landskap. Detta landskap finns det inte bara en väg utan flera vägar framåt. Det kan finnas flera stationer eller vägsکیل där barnet och dess omsorgsperson har möjlighet att byta riktning och komma in på nya spår. (Hundeide, 2006, s 5)

Med hjälp av denna metafor beskriver Hundeide (2006) att inom varje social kontext finns det olika möjliga vägval för individen att gå. Förutom miljöns betydelse är även en viktig aspekt inom det sociokulturella perspektivet att barnet ska ses som ett subjekt. Med andra ord ska barnet ses som att barnet själv bidrar till sin lärandemiljö och i förlängningen även bidrar till sitt eget lärande. Motsatsen till detta synsätt är att se barnet som ett objekt. Barnet är då någon som är passiv och ska formas av någon annan person (Johansson & Pramling Samuelsson, 2009; Lillemyr, 2013; Lillemyr, Søbstad, Marder & Flowerday, 2011).

Ytterligare ett område inom dessa perspektiv som bör lyftas fram är språkets och kommunikationens betydelse i lärandet. Oftast sker detta i samspel i lek tillsammans med andra barn. På så sätt bidrar barnen själva till att skapa arenor tillsammans med sina kamrater. Dessa bidrar till barns utvecklande och lärande (Lillemyr, 2013; Lillemyr, Søbstad, Marder & Flowerday, 2011). I sociokulturella perspektiv ingår även lekteori. I denna betraktas leken som ett av de viktigaste verktygen för att barnet bli medvetet om världen (Tullgren, 2004).

Sammanfattningsvis ska lärandet ses som individuella processer som sker i en kontext eller i ett socialt samspel och att barns lärande utgår ifrån barnets sociala kompetens och bakgrund (Lillemyr, 2013). I detta perspektivet får kontexten en stor betydelse, till exempel förskolans lekmiljö eller vilka barn finns i barngruppen (Tullgren, 2004).

I en inlärningssituation kan man utskilja två olika zoner, dels den existerande utvecklingszonen och dels den potentiella utvecklingszonen. Den existerande zonen är den som befinner sig nu, medan den potentiella utvecklingszonen är dit barnet kan nå i samspel med någon annan (Lillemyr, 2013; Lillemyr, Søbstad, Marder & Flowerday, 2011). För att ett barn ska kunna använda sig av den potentiella utvecklingszonen behöver barnet ha en vägledare för att maximera sin inlärning. Denna vägledare kan vara en förälder, lärare eller en kamrat (Hundeide, 2006).

När ett barn leker kan många potentiella utvecklingszoner bildas och där genom skapas

möjligheter till lärandesituationer, eftersom barnet inom lekens ramar kan testa på och göra saker som de normalt sett inte får göra i verkligheten. När barn leker testar de på olika roller och vågar även testa på de roller som barnet inte bemästrar fullt ut. Då alla är införstådda med att det man gör ”är bara på lek” och inte ”på riktigt” blir inte heller misslyckanden så allvarliga. Barnet vågar ta större risker i leken och leken sker tillsammans med andra som kan stödja och vägleda barnet. Av denna anledning skapas därför leken många potentiella utvecklingszoner (Vygotskij, 1981)¹.

4.2 Specialpedagogiska perspektiv

Specialpedagogiken är ett område som där många olika kunskapsområden och teorier möts. Specialpedagogiken saknar egna stora teorier och därför brukar området beskrivas utifrån olika perspektiv. Att forskningen beskrivs som tvärvetenskaplig karaktär är ett utmärkande drag. Ofta kan de finnas kopplingar inom medicin, pedagogik, sociologi, filosofi och psykologi (Ahlberg, 2009; Nilholm & Björk-Åkesson, 2007).

Två perspektiv som är vanligt förekommande i svensk forskning. Båda utgår i från olika synsätt på att se på ett barns svårigheter, dessa är det kategoriska- och relationella perspektivet (Björk Åkesson, 2007). Om man utgår i från de kategoriska perspektivet ser man barnet med svårigheter. Barnet ses då som är bärare av sina egna svårigheter, med andra ord är svårigheten bundet till barnet som individ. Genom detta blir även då den insats som sätts in kopplat direkt till barnet för hjälpa barnet med det som ligger till grund för svårigheten (Persson, 1998.) För barn som ses som bortvalda eller osynliga kommer detta perspektiv betyda att man ger stöd direkt till barnet med svårigheter. Barnets problem kan definieras som om det skulle bero på blyghet eller ha svårt att tolka lekkoder.

I det relationella perspektivet ser man barnet som har en svårighet och i behov av stöd. Barnet ses i relation till den sociala kontext som barnet är en del av (Persson, 1998; Von Wright, 2001). I detta perspektiv ska varje barn i den pedagogiska verksamheten få möjlighet att ha olika identiteter vid olika sammanhang. Detta då kontexten är viktigt för hur man tolkar det som sker i ett visst sammanhang (Persson, 1998). I detta perspektivet skulle ett stöd för barn som står utanför leken utgå ifrån att se på hur barnet är i olika sammanhang och genom att förändra den pedagogiska miljön skapa förutsättningar för barnet att lyckas bli med i leken.

Nilholm (2007) har beskrivit och delat upp det specialpedagogiska fältet i tre olika perspektiv: *det kompensatoriska, det kritiska och dilemmaperspektivet*. Det kompensatoriska perspektivet utgår till stor del utifrån medicinska och psykologiska utgångspunkter. Genom att använda sig av bland annat diagnostisering och kartläggningar vill man kunna urskilja vilka som skiljer ut sig från normaliteten. Dessa barn kommer då kompenseras för sina brister. Orsaken till att en svårighet har uppstått tillskrivs barnet. Om man utgår i från detta perspektivet kommer stödet för barn påminna om det som det kategoriska perspektivet ger barn som står utan för leken. Med andra ord, syftar stödinsatser till att ges direkt mot barnet och korrigerar barnet till att bli som alla andra (Nilholm, 2007).

Som en kritik av de kompensatoriska perspektivet har de kritiska perspektivet vuxit fram. Här är man av den inställning att det är den sociala interaktionen som utgör fokus. Individens ses som en del av en kontext. Uppkomsten av svårigheter ska hitta sina förklaringar i det

¹ Vygotskij (1898-1934) ses som en av grundarna till det sociokulturella perspektivet.

sammanhang som barnet är en del av. Det specialpedagogiska arbetet ur ett sådant perspektiv blir här att skapa goda förutsättningar för alla barn. Om man utgår i från detta perspektiv undviker man att använda begrepp som rör normalitet. Precis som i det relationella perspektivet så ges stödinsatser utifrån att se att barnet i olika kontexter behöver olika sorters stöd och även att anpassa miljön för att skapa gynnsamma förutsättningar för att barnet ska kunna delta i lek.

De sista och tredje perspektivet som Nilholm (2007) beskriver är dilemmaperspektivet. Detta perspektivet tar sin utgångspunkt i kritik som uppstått som en reaktion på det kritiska perspektivet. Kritikerna menar att det uppstår dilemman i verksamheten. Ett exempel på ett dilemma som Nilholm lyfter fram är att man anpassar undervisningen till elevers olikheter, samtidigt som man ska erbjuda alla en likvärdig utbildning (a.a).

Vad gäller barn som blir bortvalda i lek uppstår ett dilemma precis som dilemmaperspektivet beskriver att det ofta gör i förskolans och skolans värld. Å ena sidan så inom perspektiven; kategoriskt och kompensatoriskt så beskrivs barn som ägare av sin egna svårighet. Här jämför man barn och ser mycket kring vad som är norm och normalitet. Dessa två sistnämnda begrepp är något som återkommer i denna studie, dels här i teoriansknytningen, men även i avsnittet med tidigare forskning och litteratur genomgång. Om man studerar hur barn inne- och utesluts i lek så måste man ta hänsyn att normer finns och att de påverkar dessa processer. Å andra sidan tar denna studie sin avstamp i ett sociokulturella teorin, då både läroplanen för förskolan och begreppen lek och lärande är starkt förknippade med att allt utgår i från en social kontext, där lärmiljöer och gruppen är ofta förekommande inslag. Därav kommer denna studien främst utgå ifrån dilemma perspektivet.

4.3 Maktteorier

I ett samhälle eller i en viss kultur har man tillsammans över tid skapat så kallade sociala kontrakt som mer eller mindre är underförstådda av alla människor som är en del av samma kontext. I dessa ingår det vissa förväntningar eller förpliktelser som utmärker en viss kultur. Det kan vara hur man ska uppföra sig, hur man ska tala, hälsa på varandra och så vidare (Hundeide, 2006). Butler (2006) beskriver att oftast är dessa normer kring hur man ska vara osynliga om man ej letar efter dom. Speciellt svåra är det att upptäcka dessa om man följer normen själv, då de uppfattas som begripliga. Det är först när någon bryter mot en norm som det upplevs som mycket konstigt.

Foucault (i Hellman, 2013) menar att se på världen utifrån en viss norm, leder till att någon innesluts, medan någon annan som inte lever upp till de förväntningar som finns i normen utesluts (Hellman, 2013). Foucault (i Dolk, 2023) menar att normer och normaliseringar skapar makten i samhället och det är inte som man skulle kunna tro lagar och regler som ligger till grund för hur man bör vara (Dolk, 2013). Genom normer eller makt skapas sanningar om vilket handlingsutrymme en individ har för att skapa sitt subjekt. I och med de maktrelationer och normer som finns i ett samhälle styrs människor att underordna sig och forma sig själva efter dessa i en viss önskad riktning (Tullgren, 2004).

Människor kan inte bli normfria då normer spelar en viktig vägledande roll för att tala om hur man ska vara mot varandra, bemöta varandra med mera. Men samtidigt är det viktigt att även se på normer som något som begränsar människor i att skapa sina egna jag. Samma normer som hjälper dem att fungera i ett samhälle kan även skapa kränkningar (Butler, 2006). De

normer som finns är alltid föränderliga och normförflyttningar sker. Ett tydligt exempel på det är hur synen på homosexualitet har förändrats de senaste decennierna (Butler, 2006; Hellman, 2013)

4.3.1 Maktteorier och förskola

Barn är medvetna om vilka normer som finns i deras närhet och de kan även rangordna dessa utifrån vilken norm som ger hög respektive låg status att vara bärare av (Dolk, 2013). I leken bearbetar barn de maktrelationer som de sett i samhället, familjen eller på förskolan (Löfdahl, 2009). När ett barns subjekt formas efter särskilda sanningar eller normer kring hur man bör vara, skapar detta ett visst handlingsutrymme för hur ett vanligt barn kan vara (Lenz Taguchi, 2000; Tullgren, 2004).

Om en individ är en del av sammanhang som har dominerande normer kring hur man bör vara ger detta lite utrymme för frihet och möjlighet till förändring av dess egna subjekt. Ofrivilligt blir individen en del av en normaliseringsprocess (Lenz Taguchi, 2000). Foucault (2001) beskriver två sätt att skapa en homogenisering av en grupp eller individ. Detta är bestraffning eller belöning. Tullgren (2004) fortsätter samma tankegång genom att beskriva, om ett barn lever upp till homogeniseringen som råder i en grupp, blir barnet en del av en självreglering som finns och genom detta stärks normen. Om ett barn skulle visa upp ett beteende som bryter mot normen lyfts barnet fram för att justeras, antingen genom inneslutning/beröm eller uteslutning/tillsägelse (a.a). Barn på förskolan förväntas vara subjekt och betraktas med en fri vilja, men samtidigt ska de vara villiga att inordna sig i de krav, förväntningar och regler som ställs i en förskolekontext. Barn ges frihet att reglera sina egna handlingar utifrån den förväntan och de krav som finns. Pedagogernas roll blir att uppmana barnet att kontrollera sig själv eller rätta till de eventuella felaktigheterna som finns i barnets uppförande (Bartholdsson, 2007; Tullgren, 2004).

En annan stor del av maktutövandet i förskolan kan beskrivas med hjälp av Foucault's "the panoptic gaze". Foucault beskriver själv "the panoptic gaze" som ett cirkelformat fängelse där cellerna mot cirkelns mitt saknade väggar. I mitten av denna ring av celler finns ett vaktorn. Vaktornet är utformat så att vakterna kan se in i varje fånges cell, medan fångarna aldrig kunde se om en vakt övervakade dem. Detta är en metafor för att om en individ tror att hen är övervakad leder det till att man sköter sig. Genom att skapa en illusion av att någon kan se dig, skapar man en självdisciplin (Foucault, 2001). I förskolan ser man detta i hur miljön ofta är utformad. Ofta har väggar och dörrar inslag av glasrutor, detta för att pedagogerna lättare ska kunna se vad barnen gör. Samtidigt så skapar dessa glasade partier även självdisciplin hos barnet: det är bäst att jag sköter mig för jag vet aldrig när en pedagog ser mig. Detta blir även ett verktyg för pedagogerna att få barnen att rätta in sig efter rådande norm (Hellman, 2013; Lenz Taguchi, 2000).

Barn är bra på att läsa av vad vuxna har för förväntningar och vilka normer som vuxna önskar att barn ska leva upp till. Detta påverkar till exempel på hur barn svarar vuxnas frågor. De ger det svar som de tror att frågeställaren förväntar sig höra (Hundeide, 2006). Även vuxnas närvaro i leken påverkar barnen att leka de lekar som de vuxna förväntar sig att barn ska leka (Knutdotter Olofsson, 2009).

När man studerar bortvalda barn i den gemensamma leken måste man ta hänsyn till de normer och den makt som finns i en förskolekontext. För i skuggan av en rådande norm sker alltid en exkludering. Syftet med denna uppsats är att uppmärksamma de bortvalda barnen och för att

synliggöra denna grupp är det sålunda viktigt att försöka identifiera vad det är för normer som förskolelärare och specialpedagoger har. Vad de beskriver i intervjuerna som utmärkande för ett barn som är en populär kamrat och bra på att leka, kan ledtrådar till den, ofta osynliga normen, som finns och därmed även hur barn är som inte uppfyller denna norm.

5 Tidigare forskning och litteraturgenomgång

Följande avsnitt inleds med ett resonemang kring vad lek och lärande är och de kopplingar som ibland, men inte alltid, finns mellan dessa två begrepp. Vidare beskrivs vilka normer som skapar förskolans kontext, som i förlängningen påverkar hur inkluderings- och exkluderingsprocesser skapas. Dessa processer bestämmer hur ett barn bör vara, vilka lekar som är de "rätta" att leka och vilka friheter som ges åt vissa barn. Här beskrivs även hur det kommer sig att vissa barn blir bortvalda och osynliga i en förskolegrupp. Avsnittet avslutas med en beskrivning, dels av hur det ser ut på förskolorna idag, dels hur förutsättningarna ser ut för att skapa en miljö som bidrar till inkludering av alla, men även att som förskollärare eller specialpedagog kunna vara ett stöd till alla barnen i en grupp.

5.1 Lek

Att leka ses ofta som något som är naturligt och alla barn antas kunna leka (Hellman, 2013; Tullgren, 2004). Leken ses ofta som en inneboende drift hos barnet och samtidigt är det nästan ett krav på barn att leka (Tullgren, 2004). Lek är en aktivitet som har funnits lika länge som människan har funnits (Welén, 2009). Ofta ses även leken som en synonym för en lycklig barndom (Johansson & Samulsson Pramling, 2004).

Trots att leken är urtypen för barns aktivitet och alla vet vad lek är, så är det svårt att definiera vad lek är (Johansson & Samulsson Pramling, 2004; Lillemyr, 2013; Strandell, 1994; Welén, 2009). För att förklara vad lek är får man i stället fokusera på de egenskaper som leken har. Leken karaktäriseras av att den har en social kontext, den är lösryckt från verkligheten och den drivs av inre motivation (Garvey, 1990; Lillemyr, 2013). Leken är även fri från prestation, då barn tänker att "detta är bara på lek" och genom detta vågar barnen testa saker (Garvey, 1990; Lillemyr, 2013; Knutsdotter Olofsson, 2009). Ett annat karaktäriserande drag i leken är att fantasi. Fantasi ska inte ses som en motsats till verkligheten, utan den tillåter barn att testa på nya saker som man kanske inte riktigt förstår. Det kan även vara att fantasin låter barnen tänka på sig själva eller andra på ett annorlunda sätt (Garvey, 1990; Vygotskij, 1981).

Numera ser man oftast barnet som subjekt, med andra ord att barnet själv liksom leken har ett egenvärde i sig själva och att barnet inte är ett objekt som ska formas. Tidigare såg man leken som ett sätt forma barnet och att barnet skulle lära sig egenskaper som de skulle ha nytta av i framtiden (Lillemyr, 2013; Sommer, 2008; Tullgren, 2004). Barns subjektiva uttryck är en viktig aspekt i leken, att barn bara är i leken utan att ha ett mål. Emellertid så betyder inte avsaknaden av mål inte att leken inte bidrar till ett lärande som barnet kommer ha användning för längre fram (Corsaro, 2003; Lillemyr, 2013; Lillemyr, Søbstad, Marder & Flowerday, 2011; Vygotskij, 1981; Welén, 2009).

5.1.1 Lärande i den gemensamma fria leken

Det finns många olika slags lekar, till exempel sensomotorisk lek, regellek, rörelselek, konstruktionslek och databaserad lek (Lillemyr, 2013). Tullgren (2004) beskriver att fantasifulla rollekar och förhandlingslekar oftast ses som de "riktiga" lekarna. Att barn väljer att leka tillsammans med andra barn är vanligt förekommande visar flera års etnografiska studier av den amerikanska lekforskaren Corsaro (2003). I dessa har han sett att barn oftast

söker sig till aktiviteter och lekar tillsammans med andra barn. Barn engagerade sig oftast inte fullt ut i sin ensamlek, utan barnet som står utanför försökte alltid söka tillträde och bli inkluderat i de andras lek.

Dennis och Stockall (2015) menar att när barn engagerar sig i sociala samspel så blir detta ett sätt att öva och finslipa sina sociala strategier. Åren i förskolan kan ge barnet möjligheter utveckla många av dessa färdigheter som är väsentliga för barnets framtida skolgång. Johansson och Pramling Samuelsson (2004) skildrar lärandet hos ett barn som beroende av barns sociala och kulturella upplevelser och att dessa skapar barnets livsvärld. Barnet livsvärld, upplevelse och förståelse blir grunden för hur barnet tolkar sina nya erfarenheter. Barnets lärande ska inte i första hand enbart ses som en individuell process, utan den ska antas vara nära besläktad med miljön och de relationer som barnet är inkluderat i. Utifrån detta synsätt blir lärande en kollektiv och social aktivitet. Dennis och Stockall (2015) beskriver att inom ramen för lek kan man bygga barns sociala kompetens, förbättra sociala färdigheter, träna minne och kognitiv flexibilitet samt problemlösning.

Lek är ett självändamål i sig själv och barn går aldrig in i en lek med målet att hen ska lära sig (Greve, 2013). I förskolans värld är lärande mer kopplat till samlingen än till leken och ofta beskrivs lek och lärande som varandras motsatser (Hellman, 2013). Lillemyr (2013) beskriver lek och lärande som två helt olika fenomen som kan övergå i varandra och samtidigt inte ha någon som helst inverkan på varandra. Knutsdotter Olofsson (2009) beskriver att i leken sker en omedveten inläring. Eftersom den är omedveten är den svår att sätta ord på och beskriva i efterhand. Vidare beskriver både Knutsdotter Olofsson (2009) och Lillemyr (2013) att lärande är en inre process av tidigare erfarenheter eller upplevelser som blir en del i en nyskapande process.

Leken hjälper barnen att berika sociala färdigheter så som kommunikation, inlyssnande på andras önskemål och att kunna ge uttryck för egna önskningar (Dennis & Stockall, 2015; Jonnisdottir, 2009; Lillemyr, 2013; Lillemyr, Søbstad, Marder & Flowerday, 2011). I leken lär sig barn språk bättre och under leken använder barnen ett mer nyanserat språk (Knutsdotter Olofsson, 2009). Hundeide (2006) beskriver att när barn utvecklar sin sociala kompetens så upplever barnet en vänskap eller tillhörighet till gruppen, då lärandet upplevs som lustfyllt. Gärdenfors (2009) ser leken som en träning i självkontroll. Barn övar på att styra sitt tänkande när det är i leken och behöver använda olika strategier med mera. Genom lek ökar barns tillit till sin egen förmåga.

Ett barns lärande och den uppfattning barnet har av sig själv när det gäller olika kompetenser utvecklas under leken. På så sätt har leken stor betydelse för att skapa det lustfyllda lärande, engagemang och tilltro till sin egna förmåga när det gäller att ta sig an nya utmaningar och upplevelser (Lillemyr, 2013; Lillemyr, Søbstad, Marder & Flowerday, 2011). Då lek är något som man gör på låtsas upplevs det inte lika sårbart om man skulle misslyckas med något. Leken blir då som en riskfri arena att testa på nya saker som man inte riktigt förstår, därför blir leken något som främjar lärande och ger en stor kompetenskänsla. Med andra ord bildas många potentiella utvecklingszoner (Gärdenfors, 2009; Lillemyr, 2013; Lillemyr, Søbstad, Marder & Flowerday, 2011). Genom att barnen själva resonerar kring att ”detta är bara på låtsas” eller ”detta är bara på lek”, så lär sig barnet att ha en metakommunikation. Metakommunikationen uppstår då barnen pratar om något som de gjort i sin lek, vilket förstärker lärandet (Knutsdotter Olofsson, 2009).

I en rollek får barnet möjligheter att experimentera kring roller som de ser i samhället och hur de förhåller sig till varandra (Corsaro, 2003). I leken lär sig barn vilka normer som samhället

har och barnen får testa på dessa utanför de vuxenreglerade innehållet (Tullgren, 2004). Då barn i leken samspekar i lekens värld finns inget absolut rätt eller fel. I leken sker ständiga förhandlingar kring regler och normer. Denna process ger barnen en perfekt arena för att utveckla en kommunikativ förmåga. En förmåga som är grundläggande för allt kommande lärande (Johansson & Samulsson Pramling, 2004).

Sammanfattningsvis är leken en viktig del av hur ett barn lär sig att förstå sin omvärld. Genom de sociala samspelet lär sig barnen tillsammans att förstå fenomen i sin närhet. Då leken är en lustfylld aktivitet stimulerar och utmanar den barnet. Barn bygger ett lärande genom leken och främst den gemensamma leken är en kunskapsgrund som behövs för att klara av skolan längre fram.

5.2 Makt och normer i förskolan

Här nedan följer ett avsnitt om makt och normer i förskolan. Hur beskrivs den ”goda leken” och vilka normer ligger tillgrund för att dessa bildats? Hur går det till när ett barn blir bortvalt och utesluts ur leken? På vilket sätt påverkar det ett barn att vara bortvalt? I avsnittet behandlas även varför ett barn blir bortvalt och hur ofta det förekommer. Det hela avslutas med hur pedagogers närvaro i leken påverkar de rådande normerna.

5.2.1 Den goda leken

Leknormen på förskolan utgör vilka gränser som en lek ska hålla sig inom, med andra ord blir detta den ”goda leken”. Idealen för för denna lek är ofta vård, omsorg, hem och familj. Då lek och lärande ändå är förknippade med varandra så bör den ”dåliga leken” motarbetas. De lekar som motarbetas är ofta stökiga, vilda och våldsamma lekar (Tullgren, 2004).

Vidare beskriver Tullgren (2004) att barn är väl medvetna om vilka lekar som anses ingå i den ”goda leken”. På sätt regleras barnens lekar efter vilka normer som finns i förskolans kontext. Barn ges frihet i val av sin lek, så länge de väljer en lek som anses vara en lek som passar in i förskolans kontext. Alltså om man ser barnet som en individ med egen vilja eller vara ett subjekt. Genom detta förväntar man att barnet ska självreglera sig till förskolans normer. Corsaro (2003) beskriver att barn tidigt lär sig vad som ingår i förskolans kontext, följaktligen så lär sig barnen vilka lekar man får leka, var man får leka dessa och vilka leksaker som får vara på vilka platser.

De barn som av olika anledningar inte lever upp till normen av hur man ska leka och vad lek är, räknas ofta ha leksvårigheter. Dessa svårigheter kan bero på många olika saker, allt från att barnet är blygt till att det har svårt att tolka lekväxlingar. Oavsett anledning till varför barnet inte kan ta sig in i leken så riskar dessa individer att gå miste om lekens goda effekter på lärande och utveckling (Tullgren, 2004).

Att normen kring lek i en förskola förespråkar en viss sorts lek hindrar inte barnen att aldrig leka de lekar som ses som ”dåliga lekar”. För att undgå reglering och tillrättavisande så dra sig barnen undan och leker dessa lekar på platser där inte pedagogerna har samma möjlighet att kontrollera dem (Tullgren, 2004).

5.2.2 Normer i förskolan

Genom att studera leken kan man förstå hur makt, popularitet och status ser ut på en förskola (Lillemyr, 2013). Barn brukar ofta kollektivt komma överens och lära sig kring hur man ska vara i leken och hur man ska komma överens (Corsaro, 2003). I den gemensamma leken på förskolan lyfts sociala regler och normer fram. Sålunda får barnen möjlighet att öva på dessa. Genom denna process så förstärks vissa normer medan andra normer får en mindre framträdande betydelse. På så sätt skapar gruppen en gemensam kontext och normer, som i sin tur formar barnens beteende (Evaldsson & Tellgren, 2009; Welén, 2009). När en norm antingen inkluderar eller exkluderar någon, så bidrar detta till att normen införlivas i vad som anses ingå i normaliteten. I barns lek ställs de normer som finns på en förskola på sin spets (Hellman, 2013)

Vad som ingår i en norm är inget konstant utan det kan förändras över tid i så kallade normomvandlingar eller normförskjutningar (Hellman, 2013). Karaktäristiska drag i förskolans normer är att barn som beskrivs som självgående har hög status både av pedagoger och barn. Med självgående menas att det har förstått och anpassats sig väl till förskolenormen kring hur man bör vara utifrån deras ålder. En barn som beskrivs som en ”typisk stökig pojke” har låg status (Hellman, 2010; Tullgren, 2004).

Även ålder är stark knuten till förskolans normer. Ålder och mognad är något som konstrueras kulturellt och socialt i en viss kontext. Att ett barn uppträder på ett visst sätt när barnet är tre år kan var accepterat, men samma uppträdande om barnet är fem år ses inte på samma sätt (Hellman, 2013).

5.2.3 Uteslutning i barns lek

Barn har ofta många olika strategier för att ta sig in i lek. Det kan vara verbala eller ickeverbala (Corsaro, 2003). När barn har påbörjat en lek, vill barnen ofta skydda leken då den upplevs som mycket värdefull aktivitet. Barns vilja att skydda sin lek är inte självisk, att man inte vill dela med sig av den. Det är snarare att man vill skydda leken tillsammans med de kamrater som man redan ingår i den. Därav uppstår det ett maktspel för att beskydda sin lek (Corsaro, 2003; Johansson & Samulsson Pramling, 2004). Barns lek innehåller normaliseringstekniker så som inne- och uteslutningar. I leken förhandlar barnen kring vem som passar in eller ej och inneslutande är ett sätt att homogenisera gruppen. (Hellman, 2013; Tullgren, 2004).

De barn som står utanför leken placerar sig gärna nära de barn som leker, detta för att någon skulle uppmärksamma dem och ge dem tillträde för att bli inkluderad i leken (Hellman, 2013; Corsaro 2003). Det är sällan som just dessa barn får höra nyckelfraser så som - ”Vill du vara med? Utan ofta förblir dessa barn osynliga (Hellman, 2013).

Asp-Onsjö (2006) diskuterar i sin avhandling begreppet inkludering. Inkluderingsbegreppet väljer hon att dela in i tre olika sätt att se det på: rumslig, social och didaktisk inkludering. Så här beskriver hon dessa själv:

Vad som menas med rumslig inkludering framgår av benämningen, det vill säga, i vilken utsträckning eleven tillbringar sin tid i samma lokal som sina klasskamrater. Att delta i klassrummets aktiviteter kan ses som en del i att vara inkluderad. Med social inkludering avses i vilken utsträckning eleven är delaktig i

ett socialt sammanhang tillsammans med kamrater och personal. Interaktion både med lärare och med andra elever fokuseras. Didaktisk inkludering betecknar i vilken utsträckning de didaktiska förutsättningarna är anpassade för att utveckla elevens lärande (Asp- Onsjö 2006, s191).

Hon menar vidare att dessa tre aspekter ofta går in i varandra och kan vara svåra att särskilja i praktiken (Asp-Onsjö, 2006). En annan försvårande effekt när man vill se på inkludering och exkludering i barns i barns lek är att barnen gärna vill skydda sin lekmiljö både från andra barn men även från pedagoger. Därför kan det vara svårt att som vuxen få tillträda för att se vad som pågår i leken (Evaldsson & Tellgren, 2009). Det är ofta lättare att se om ett barn är exkluderat och hamnar utanför gemenskapen i en vardagssituation, än i en fantasilek (Löfdahl, 2009).

5.2.4 Att vara bortvald

Jonsdottir (2007) beskriver i sin avhandling att det utanförskap som barn eventuellt har, kan ge konsekvenser under fortsatta barndomen och ungdomsåren men även påverka individen som vuxen. Den amerikanska forskaren Ladd (2005) beskriver att så mycket som var femte barn känner sig retad eller utanför. Denna siffran stämmer överens med den svenska undersökning som visar att 82% av barnen i förskolan eller grundskolan känner samhörighet. Av de 18% som var bortvalda av kamratgruppen, betecknades hälften som att de var bortvalde för att dessa barn var bråkiga (Sundell & Colbiörnsen, 1999). Barn med låg status, men även barn med vissa funktionsnedsättningar riskerar att komma utanför den sociala gemenskapen. Detta utanförskap kan vara svårt att bryta då det skapar mönster, dels i gruppens förväntningar på barnet, dels även i barnets egna förväntningar på sin roll i gruppen (Raupp, 1984). Coie (i Jonsdottir, 2007) har följt ett antal barn som sägs vara ignorerade eller bortvalda i sin befintliga kamratgrupp. Dessa barn får sedan i en konstruerad miljö träffa tre andra barn under ett antal tillfällen. De tre andra barnen hade inga svårigheter med det sociala samspelet och ingen av barnen kända varandra sedan tidigare. Efter varje träff intervjuades barnen kring vad de tyckte om de andra barnen. Redan efter tre tillfällen visade det sig att de barn som varit bortvalda på grund av att de uppfattades som i den nya gruppen. Studien visade även att vissa av de som var bortvalda för att barnet hade låg status i den egna gruppen hade lättare att komma med i leken och fick en förändrad status. Detta visar att det rykte, vilka förväntningar, invanda mönster och tilldelade roller som finns i den egna gruppen, spelar stor roll på de barn som har låg status och hur de fick tillgång till leken.

Jonsdottir (2007) menar att även populära barn hamnar utanför lek emellanåt. Men dessa perioder är ofta mycket korta då de har god vana att använda sig av olika strategier att ta sig tillbaka in i leken. Samma resonemang beskriver Hellman (2013) att högstatusbarn som är populära kamrater får mycket träning i nätverkande, skapa vänskapsband och det sociala lärandet som sker i leken. Detta ger barn tillträde till leken och inflytande i att tilldela olika roller i lek med mera. Motsatt effekt får det för barn som ofta står utanför leken, de får mindre träning i hur man tolkar lekkoder, i konflikthantering och hur man förhandlar kring normer. Att inte få vara med kan leda till en social isolering som så småningom indirekt försvårar inlärandet och utvecklingen som båda utvecklas i sociala sammanhang (Raupp, 1984; Sundell & Colbiörnsen, 1999).

Sundell och Colbiörnsen (1999) fortsätter resonemanget kring samband mellan barn som är bortvalda och deras prestationer i räkning och läsning. Barnens ordförråd var sämre, men

även deras självanpassning och självbild². Om barn uppvisar en dålig självbild och att barnet inte tror på sig själv, kommer detta i förlängningen även påverka inläringen. Som en följd av att barnet ej får tillgång till det lustfyllda och utvecklande lärande som finns inom lekens ramar. Denna utslutning kan leda till en nedåtgående spiral där dessa barn skolkar mer, hoppar av skolan oftare, får anpassningssvårigheter under tonårstiden och dessa individer återfinns oftare inom psykvården som vuxna (Sundell & Colbiörnsen, 1999). Att satsa på en hög kvalitet på förskolan, där alla barn får möjlighet till utveckling och lärande, leder till stora socioekonomiska vinster så väl för individen men även för samhället i stort. Det är mycket mer kostsamt att senare i skolan åtgärda den inläring som barn går miste om under de tidigare åren (Sheridan, Pramling Samuelsson, & Johansson, 2009).

Barns självuppfattning är den medvetna uppfattning barnet har om sig själv. I detta begrepp ingår känslor inför sig själv, attityder, självvärdering och hur barnet upplever sig själv. Självuppfattningen är stark knuten till en viss kontext eller vissa specifika delar av en kontext som barnet är en del av just då (Lillemyr, 2013). Ett exempel som Hellman (2010) beskriver är en pojke som oftast står utanför gemenskapen, förutom när han spelar på datorn. Pojken är kunnig och duktig på att spela vilket i just den situationen ger honom uppmärksamhet och hög status.

5.2.5 Pedagog-närvaro i leken

I leken ger pedagogerna barn olika mycket uppmärksamhet och därigenom även olika mycket handlingsutrymme. Pedagogerna har utifrån vad de uppmärksammar, makten att styra leken i en viss riktning (Tullgren, 2004). De barn, oavsett kön, som får mest inflytande att påverka sin lek själva är de barn som pedagogerna tillskriver vara goda lekare (Odelfors, 1998). Dessa barn har en god självkontroll och förstått, samt anpassat sig till, vilka lekar man skall välja och hur man ska leka för att uppfylla de krav som finns på ”den goda leken” i förskolan (Hellman, 2013; Tullgren, 2004). Det finns även forskning har visat på att beroende på vilket kön ett barn har får de olika mycket uppmärksamhet och närvaro av pedagogerna. Gruppen som tillskrevs egenskaper som typiska pojkar och då främst stökiga och bråkiga pojkar får mycket uppmärksamhet, medan flickor inte får samma uppmärksamhet. Detta trots att flickor oftare väljer att befinna sig nära pedagoger (Hellman, 2010; Hellman, 2013; Månsson, 2000; Odelfors, 1998). Att vara bortvald ur kamratgruppen är ungefär lika vanligt hos flickor och pojkar. I gruppen pojkar var det dock mer än dubbelt så vanligt att de valdes bort för att de var bråkiga. Detta förklaras med att flickor lättare anpassar sig till den rådande kontexten (Sundell & Colbiörnsen, 1999) .

När pedagogerna i den fria gemensamma leken riktar sin mesta uppmärksamhet åt, som tidigare nämnts, gruppen stökiga pojkar lämnas på så vis resten av barngruppen utan något särskilt pedagogiskt stöd i leken. Emellertid ger detta barnen en stor frihet att utforma lekens innehåll och form, men detta innebär även att de barn som inte hittar in i leken själva inte får det stöd som hen behöver. I förlängningen leder detta till att dessa barns behov av stöd marginaliseras (Hellman, 2010). Vidare beskriver Hellman (2010; 2013) att de barn som blir osynliga för pedagoger också ofta är osynliga för barnen i gruppen.

Sammanfattningsvis så får ett barn som anpassar sig efter de rådande normer som finns, kring lek och hur ett barn bör vara, på en förskola ger barnet en stor självständighet och frihet i den gemensamma fria leken. Detta eftersom pedagogerna är där de stökiga och utåtagerande

² Sundell & Colbiörnsen resultat bygger på insamlad emperi från 1111 barn under 5 års tid.

barnen är. Genom denna uppdelning så får de bortvalda barnen inget stöd i att förbättra strategier eller stärka sin status som en bra lekkamrat. Därigenom får de inte heller ta del av de utmaningar och möjligheter till lärande som kan finnas i leken.

5.3 På förskolan

Här nedan följer en beskrivning av hur förskolan kan skapa lekmiljöer som ska gynna samspel och lek. Vidare behandlar detta avsnitt förutsättningarna att bedriva en god pedagogisk verksamhet. Som avslutning beskrivs vad tidigare forskning och litteratur säger om att skapa goda förutsättningar för lek på förskolan och hur specialpedagogens roll ser ut i detta arbete.

5.3.1 Den pedagogiska miljöns utformning för att gynna lek

En förutsättning för att få en god lek är att pedagogerna skapar bra lekmiljöer. I begreppet lekmiljöer ingår till exempel att kunna dela upp rummen så leken kan fortgå ostört och att se att det finns intressanta och bra leksaker för barnen att tillgå (Gannerud & Rönnerman, 2006; Lillemyr, 2013; Johansson & Pramling Samuelsson, 2009). Lekmiljön spelar även en stor roll för att skapa förutsättningar för barnet att lära i leken (Lillemyr, 2013).

En annan sätt att se på utformandet av miljön på en förskola är att den ska kunna kontrollera vad barn gör och leker. Detta styr vuxna genom hur de utformar den pedagogiska miljön. Miljön på förskolan planeras även in på ett sådant sätt för att skapa ett lugn, då lugna lekar primäres framför de vilda och stökiga lekarna. Miljön på en förskola är också gjord på ett sätt som ska underlätta övervakningen av barnen; ett exempel är att många av dörrarna och även i vissa fall väggarna har glaspartier (Hellman, 2013; Tullgren, 2004). Även om många pedagoger framhåller leken som en mycket viktig del av barns tillvaro och lärande på förskolan, lägger inte pedagogerna ner mycket tid på den fria leken (Knutsdotter Olofsson, 2009; Johansson & Pramling Samuelsson, 2007). Tullgren (2004) lyfter fram två förklaringar till varför pedagogerna inte deltar i den fria leken i så stor utsträckning. Den första är att arbetsbelastning hos pedagoger är hög och den fria leken kan ses som en andningspaus eller en tid för att hinna göra andra saker, så som duka eller bädda för vila. För de andra ses lek som något naturligt som barn kan och därför bör den ej regleras mer än vid en eventuell konfliktlösning.

Under april 2015 genomförde Lärarförbundet en enkätundersökning bland sina 800 av medlemmar. Enkäten hade frågor som berörde vilka förutsättningar förskollärarna upplevde att de hade för att genomföra sitt pedagogiska uppdrag. De hinder som de tillfrågade förskollärarna lyfte fram för att skapa bättre förutsättningar var; för stora barngrupper, för många arbetsuppgifter utanför kärnuppdraget och för lite tid till planering (Lärarförbundet, 2015). Greve (2013) beskriver att hennes intryck är att det finns för många barn i gruppen och förskollärares roll måste därför enbart inriktas sig på att övervaka barns lek och därmed finns det inte heller någon tid att delta i barns lek. OECD rapport StrongIII 2012 OECD (i Greve, 2013) lyfter fram att för att skapa goda förutsättningar för en förskola av god kvalitet är; låg personalomsättning, små barngrupper och bra förskollärare.

För att skapa goda förutsättningar för lärande i lek bör man se barnet som subjekt. I en lek eller lärandesituation bör man utgå ifrån barnets egen kompetens och skapa en lärandemiljö som utgår ifrån barnets egen utvecklingszon (Lillemyr, 2013). Det är en utmaning att veta när

och på vilket sätt som en pedagog ska vara med i barns lek. Om leken ska upprätthållas får inte det pedagogiska arbetet styra med strikta mål. Däremot kan pedagogens roll variera från att vara ett aktivt stöd för att skapa lärandesituationer utifrån barnets utvecklingszon, till en mer tillbakadragen och mer övervakande roll (Greve, 2013).

I tidigare forskning och litteratur går det att skönja två olika spår i att skapa goda förutsättningar för barns lek och lärande genom leken. I den första framhålls vikten av att barnen får ha leken för sig själva. I det andra spåret lyfts betydelsen av att som pedagog vara närvarande i leken. Oftast är det samma forskare eller författare som argumenterar för både för- och nackdelar i båda spåren.

Det första är alltså att barn ska ha leken för sig själva, utan att vuxna blandar sig. Leken är något som barn vill ha för sig själva (Knutsdotter Olofsson, 2009). Det kan vara svårt som vuxen att komma in i barns värld. Vuxna är mer socialt och kulturellt mogna och har mer makt. Detta är barn medvetna om detta och förväntar sig att vuxna ska vara det. Även om att en vuxen försöker vara som ett barn kommer hen alltid förbli vuxen (Corsaro, 2003; Tullgren, 2004; Lillemyr, 2013). Sålunda ska barnen få ha sin lek i fred och pedagogen ska berika leken och göra den mer intressant genom att erbjuda nya lekmiljöer. Det kan hända att förskollärare kan behöva ingripa för att lösa en konflikt eller hjälpa leken vidare. Men förskolläraren ska alltid vara beredd på att dra sig ur då leken främst är barnens värld (Corsaro, 2003; Tullgren 2004). Pedagogerna bör även vara medvetna om att risken att bli sedd, av både barn som vuxna kan hämma att barn vågar testa på nytt eller prova nya roller i leken (Hellman, 2013).

I det andra spåret är de som lyfter fram vikter av att pedagogen deltar i leken. Även om man tar sin utgångspunkt i att vuxennärvaro är viktig i leken framhålls att närvaron bör ske med försiktighet då leken tillhör barnen i första hand. Johansson och Pramling Samuelsson (2004) belyser i sin artikel att eftersom inte leken är fri från makt, hierarkier eller positioneringar krävs det en god pedagog att hjälpa barnet i sitt lärande. Även om man som pedagog bara deltar, signalerar man till barnen att leken är något som man är viktigt. Pedagogerna spelar en viktig roll i barns lärande i leken. Genom sitt deltagande kan de hjälpa barnen med att hitta lämpliga lekmaterial, genomföra idéer, hjälpa till i praktiska företeelser och att stödja deras utveckling av egna tankar. När en pedagog är närvarande så förbättrar man möjligheterna till att skapa goda inlärningsprocesser genom att medvetandegöra och utmana barns egna tankar. Liknade resonemang för Lillemyr (2013) kring positiva effekter av deltagande pedagoger. Om vuxna visar att de bryr sig om och tror att barn kan lyckas stärker man barnet självkänsla och självförtroende. I och med att vuxna är stödjande och närvarande kan de även ge optimala utmaningar, närmare bestämt att de balanserar mellan barnets kunskap och att vara en lagom svår utmaning.

Som vuxen som deltar i lek kan man ge stöd för de barnen som på olika sätt har svårt att komma in i leken (Knutsdotter Olofsson, 2009). En lekande pedagog kan lättare ha barngruppen under uppsikt och därmed kunna korrigera barnets handlingar lättare. Närvaron kan underlätta att arbeta med inneslutningar, med andra ord hjälpa barn att bli inbjudna i en pågående lek (Tullgren, 2004). Raupp (1985) beskriver att barn som ofta är bortvalda i lek har svaga eller näst intill fientliga strategier för att ta sig in i en lek. Att hitta det individuella stödet för varje enskilt barn är viktigt och det genom att tro på att barn kan lyckas. Samtidigt kan pedagogen själv föregå med gott exempel och på så sätt stödja ett arbete mot att skapa goda lekstrategier.

För att summera detta avsnitt så kan pedagogerna ta till olika verktyg för att gynna lek och

samspel. Ett är att se över miljön som finns på en förskola, om den behövs utvecklas med vissa leksaker eller skapa rum i rummen som ger möjlighet till ostördhet i leken. Ett annat verktyg är att som pedagog vara närvarande i leken och på så sätt vara stödjande och hjälpa barnet att bilda potentiella utvecklingszoner, samt stärka och förhindra att vissa normer. I Lärarförbundets (2015) undersökning så framgår det att många verksamma förskollärare på grund av den höga arbetsbelastningen inte känner att de räcker till för att fullt ut vara närvarande och stödjande i barngruppen.

5.3.2 Specialpedagogens roll

När förskollärare anser att ett barn är i behov av särskilt stöd är de för att de själva uppfattar barnet som att det inte uppfyller de förväntningar och krav som ställs för att passa in i förskolans norm (Sandberg et al., 2010).

Behovet av specialpedagogiskt stöd är stort ute i förskolan då många förskollärare uttrycker att det finns många barn i behov i förskolan idag. Men antalet specialpedagoger att tillgå är få. Det vanligaste stödet som pedagoger får är handledning av en specialpedagog (Lärarförbundet, 2015). Förskollärarna i undersökningen framhåller att många barn som är i behov av stöd saknar någon diagnos, men barnen upplevs ha svårt att fungera i förskolans kontext. Samtidigt kan man se kopplingar till vilken kompetens, värderingar och attityder som pedagogerna har på en förskola, då oftast synen på vem som är i behov av stöd är social konstruktion (Sandberg et al., 2010).

6 Metod

I detta avsnitt beskrivs studiens design. Inledningsvis beskrivs vilken ansats studien har, vidare presenteras metodval, pilotstudie, utformandet av intervjuguiden, och därefter beskrivning av de forskningsetiska riktlinjer som denna studie följer. Därefter presenteras hur tillvägagångssätt för insamlande av empiri och på vilket sätt detta sedan har analyserats. Slutligen avslutas kapitlet med ett resonemang kring studiens tillförlitlighet.

6.1 Kvalitativ och hermeneutisk ansats

Med en kvalitativ ansats strävar forskare efter att få en djupare förståelse kring individers tankar, åsikter och uppfattningar (Stukát, 2011). Ansatsen passar bra för att besvara denna studies syfte och frågeställningar, då tanken är att studera hur några specialpedagoger och förskollärare resonerar och tänker kring barn som är bortvalda i leken. Sålunda svarar den kvalitativa ansatsen väl mot studiens syfte och frågeställningar.

Studien utgår ifrån en hermeneutisk ansats då resultatet kommer bygga på tolkningar av det insamlade materialet. Ödman (2007) beskriver hermeneutiken som att lägga ett pussel, där man för ta del till en helhet och en helhet till en del. Vidare menar författaren att tolkningsprocessen ska ses som en spiral, utan början och slut, som hela tiden går framåt.

Intresset inom hermeneutiken är inte heller att förklara hur något är, utan hur det uppfattas. Med andra ord utgår man ifrån att sanningen är subjektiv, att det inte finns en riktig sanning, utan syftet blir att beskriva individers eller grupper livsvärldar och hur en person eller grupp själva uppfattar den världen som hen är en del av (Hartman, 2004). Denna ansats är lämplig till studien då syftet är att undersöka hur specialpedagoger och förskollärare ser på barn som är inte får vara med i leken. Med andra ord hur informanterna själva uppfattar detta område. Tolkningen under analysen av den insamlade datan från intervjuerna genomsyrades av den hermeneutiska ansatsen, då det alternerades mellan att se på delar av materialet och materialet som en helhet.

6.2 Val av metod

Vid uppstarten av insamlandet av empiri till studien, undersöktes möjligheterna till att genomföra både fokusgrupp- och semistrukturerade intervjuer. Då syftet med studien är att visa på specialpedagogers och förskollärares tankar, uppfattningar kring barn som blir bortvalda i den gemensamma leken, stod valet av metod mellan dessa två metoder.

Gemensamt för dessa metoder är att man hämtar empirin från de svar som man får på sina frågor under tillfället för insamlandet, till skillnad från när man gör observationer, då empirin kommer från vad personerna som ingår i studien gör. Därav ska forskaren vara medveten om att det en person säger inte säkert är det samma som hen skulle agerat i en verklig situation (Dencombe, 2016).

Fokusgrupp kan ses som en typ av gruppintervju, där data samlas in kring ett gruppsamtal utifrån ett ämne som är bestämt av forskaren. Forskningstekniken används för att undersöka gruppmedlemmarnas uppfattningar, åsikter, attityder, tankar och forskaren fungerar som en moderator i samtalet (Wibeck, 2010). Tillskillnad från en enskild intervju så ser forskaren även på inom vilka områden det råder samstämmighet, om det finns det osämja och hur

gruppdynamiken ser ut (Bryman, 2011; Dencombe, 2016).

Efter att ha varit i kontakt med specialpedagoger och förskollärarna så framgick det att skapa tillfällen då flera kunde samtidigt var mycket svårt. Svårigheten att få ihop en fokusgrupp då alla har möjlighet att delta är en metodens stora nackdelar (Bryman, 2011; Dencombe, 2016). Därav blev valet av metod begränsat till individuella forskningsintervjuer. Detta ledde till en mer tidskrävande process då det för forskaren får lägga mer tid till att genomföra fler intervjutillfällen och mer tid till transkribering (Dencombe, 2016).

Valet för metod för studien blev en forsknings intervju. En kvalitativ forskningsintervju är ett metodval som är lämplig om man vill få fram hur den intervjuade personen resonerar, tänker och resonerar kring en viss fråga (Kvale & Brinkman, 2014). En forskningsintervju skiljer sig åt från ett vanligt samtal, då det innefattar en rad olika samtycken, till exempel att det som sägs får användas i studien, forskaren bestämmer dagordningen för samtalet och självklart att den intervjuade ger sitt samtycke att delta (Dencombe, 2016).

6.2.1 Semistrukturerad forskningsintervju

I en semistrukturerad forskningsintervju har forskaren en intervjuguide som utgångspunkt för intervjun. Intervjuguiden är som en lista på specifika teman, ämnen och frågor som forskaren önskar beröra under intervjun. Ordningen är flexibel och personen som blir intervjuad har möjligheten att styra över ordningen och ges stor möjlighet att utveckla sina svar och synpunkter. Detta leder till att svaren ofta blir fylliga och detaljerade, samt att forskaren direkt kan ställa förtydligande frågor som avviker från intervjuguiden (Bryman, 2011; Dencombe, 2016).

Intervjuguiden bestod av två delar. Den första inleds av en vinjett och frågor som rör denna. Den andra delen bestod av frågor som berör specialpedagogernas och förskollärarnas egna erfarenheter. Vid inledningen av den första delen av intervju fick deltagarna ta del av en vinjett. Bryman menar det finns flera fördelar med att inleda med att beskriva en konkret situation (2011). Finsch (i Bryman, 2011) beskriver att frågor om en fiktiv situation skapar en distans till sig själv och genom detta kan frågorna kännas mindre hotfull. Även fall personerna i studien uttalar sig kring ett fiktivt fall, så säger det ändå något personens egna värderingar. Vinjetter kan enligt Renold (2002) användas för att framhäva normer som härrör från svarande attityder till och föreställningar om en specifik situation oavsett om deltagarna direkt har någon egen erfarenhet av en händelse eller ej. En fördel med metoden är att när deltagarna i studien får ett fiktivt fall så är det lätt att jämföra resultaten med varandra, eftersom de utgår från samma kontext. Det är det sistnämnda som avgjort att intervjuguiden till studien inleddes med en vinjett. Eftersom denna studie berör lek som är ett stort samlingsbegrepp för många olika aktiviteter och att även skälen till varför barn inte leker kan även detta bero på en mängd olika faktorer. Då alla deltagare utgick i från samma kontext begränsades antal variabler som påverkade analysen av resultatet.

En vinjettstudie ska uppfattas som tillförlitlig ska den vara realistisk, tydlig och utformas efter fyra grundkriterium. Dessa är att vinjetten ska vara lätta att förstå, den ska ha en röd tråd, den ska vara trovärdig och den ska vara logisk (Jegerby, 1999). Vinjetten i min studie utformades som att det är ett arbetslag som skriver till ett barnhälsoteam för att be om hjälp kring ett barn. Detta är en form som är verklighetsnära för specialpedagogerna och förskollärarna i studien.

Vinjetten följdes upp av ett antal frågor i en intervjuguide. Frågorna är halvstrukturerade.

Bryman (2011) beskriver dessa frågor som öppna och flexibla så att det ges utrymme för att ställa följdfrågor. Jeargby (1999) menar att oftast följs en vinjett av att utifrån en skala ta ställning till olika påstående, men om man önskar ett ingående material till sin analys kan man använda sig av öppna frågor. I denna studie är syftet att undersöka hur specialpedagoger och pedagoger tänker kring barn som blir bortvalda i lek och därför föll metodvalet på att använda halvstrukturerade frågor.

I den andra delen av intervjuguiden så kretsade frågorna mer kring deltagarnas egna erfarenheter och hur de ser på lek, lärande, utanförskap, inkludering och pedagogiska insatser för att främja att alla barn får vara med. Trots att intervjuguiden är uppdelad i två delar så var det

ofta under intervjuerna så att dessa två delar gick in i varandra, eftersom personen som intervjuade fick prata på fritt och på så sätt berörde frågor ofta frågor från båda delarna samtidigt.

6.3 Pilotstudie och pilotanalys

En pilotstudie genomfördes under processen med att utforma intervjuguiden. Genom en pilotstudie kan man testa hur intervjuguiden fungerar (Bryman, 2011). En pilotstudie visar om frågor måste omformuleras, om ordningsföljd på frågorna bör ändras, om vissa frågor är svårtolkade eller att frågorna verkligen är utformade för att svara på studiens syfte (Stukát, 2011). Pilotstudien genomfördes för mig sedan tidigare känd förskollärare. Förutom vinjetten och intervjuguiden fick förskolläraren ett antal tilläggsfrågor kring hur de upplevde frågorna, om det var någon fråga som var otydlig eller på annat sätt skulle ändras. Pilotstudien gav även en indikation på hur lång tid intervjuguiden tog att genomföra. En ljudupptagning gjordes under genomförande av pilotstudien, men ingen transkribering. Genom att välja att spela in samtalet gavs möjlighet att gå tillbaka och lyssna igenom hela intervjun en gång till. Detta gav även erfarenhet och möjlighet till reflektera över min roll som intervjuare. Efter feedback från pilotstudien gjordes ett antal förtydliganden i både vinjetten och i vissa frågor.

Efter en mindre pilotanalys gjordes ytterligare några förändringar i intervjuguiden. Detta för att justerade vissa av frågorna för att bli mer preciserade för ge svar på studiens syfte och att underlätta genomförandet av huvudstudiens analys.

6.4 Urval

Studien riktar sig mot specialpedagoger och pedagoger som är verksamma i förskola. Urvalet bestod av 2 specialpedagoger och 4 förskollärare. Studiens har ett målinriktat urval. Bryman (2011) beskriver ett målinriktat urval används då forskaren inte vill undersöka något slumpmässigt, utan syftet är att välja ut deltagare på ett systematiskt sätt för att de samplade personerna är relevanta för hur forskningsfrågorna är utformade. Även om målinriktat urval inte är randomiserat så är det inte heller ett bekvämlighetsurval, då deltagare väljs ut med ett tydlig forskningsmål som har relevans för studien.

Urvalet skedde i tre steg. Inledningsvis togs kontakt med två kontaktpersoner, som jag sedan tidigare haft kontakt med. Jag bad dessa två att få kontaktuppgifter till förskollärare eller specialpedagoger som de hade i sitt kontaktnät och som passade in i den beskrivning av de personer som ansågs relevanta för studien. Därefter använde jag de mailadresser jag fått för

att skicka ut ett mail med en kort beskrivning av studien och ett missivbrev. I detta framgick även att studien utgick ifrån Vetenskapsrådets forskningsetiska principer.

6.5 Genomförande

När deltagarna i studien anmält sitt intresse bokade vi in ett tillfälle då intervjun genomfördes. Deltagarna fick själva komma med önskemål om tid och plats. Vid samtliga tillfällen satt vi i avskilda rum belägna i en förskolemiljö.

Vid uppstarten av intervjun repeterades de forskningsetiska principer som de fått ta del av i missivbrevet, där efter fick jag ett muntligt godkännande att intervjun fick spelas in och att de samtyckte till att delta. Intervjun tog mellan 25-40 minuter. Vid två av de sex intervjuerna valde pedagogerna att neka till att göra en ljudupptagning under samtalet. Detta motiverades med att personerna inte kände sig bekväma med detta och att de skulle känna sig hämmade om en bandspelare användes. Då vikten av att skapa en god atmosfär där personen som intervjuas känner sig bekväm förde jag vid dessa tillfällen anteckningar.

När intervjun avslutades med att fråga om pedagogen hade något mer att tillägga eller förtydliga. Där efter tackades deltagaren för sin medverkan i studien.

6.6 Metod för bearbetning av data

Bearbetningen skedde fortlöpande under arbetsgång. Bryman (2011) rekommenderar att bearbetningen sker i så nära anslutning till intervjutillfället som möjligt. Därav avsattes tid för detta i samband till tillfället då intervju ägt rum. Det insamlade materialet från intervjuerna bearbetades genom att först lyssnades intervjun i genom i sin helhet. Efter det lyssnades allt igenom en gång till. Därefter transkriberades de betydelsefulla delar av intervjuerna. De delar av ljudinspelningen som valdes bort vid transkriberingen var områden kring beskrivning av genomförandet av intervjun eller andra praktiska förtydligande så som bakgrundsfakta kring personen som blev intervjuad. Alla delar av själva intervjun med frågor och svar, är transkriberad i sin helhet. När arbetet med transkriberingen var genomfört lyssnades intervjun igenom i sin helhet för en andra gång, för att försäkra sig om att inget väsentligt skulle ha missats. Bryman (2011) beskriver detta som ett tillvägagångssätt att bearbeta data på. Att ej transkribera intervjuer i sin helhet utan välja ut de mest fruktbara delarna är tidsbesparande. Bryman (2011) förtydligar att om man väljer detta som en metod för bearbetning finns det en risk att man skulle kunna missa eller hoppa över något som är av stor betydelse, men då eftersom man lyssnar igenom intervjun vid ett flertal tillfällen minimeras denna risk.

Vid transkriberingen av intervjuerna har deltagarna kallats för A, B, C, D, E och F. Detta för att det inte ska gå att identifiera deltagarna i studien. För att underlätta bearbetningen av datan så jag valde att särskilja på olika typsnitt beroende på om det är intervjuaren eller intervjupersonen som talar. Om intervjupersonen nämner några namn så markeras dessa med X. Även detta för att uppfylla konfidentialitetskravet som denna studie har. När det förekom längre pauser har dessa markerats med punkter och icke-verbal kommunikation så som skratt, suckar och gester har skrivits ut inom en parentes.

Efter de två intervjuer där det ej gjordes en ljudupptagning, renskrevs anteckningarna i direkt anslutning till då intervjun genomfördes. Detta för att försöka få mer en mer nyanserad text än

vad det hade blivit om renskrivningen gjorts vid ett senare tillfälle. De intervjuerna som det skedde en ljudupptagning var A, B, C och D. Medan intervju E och F bygger på de anteckningar som fördes under intervjun.

De transkriberade texterna och de ren skrivna anteckningarna skrevs sedan ut i pappersformat för att det underlättade läsningen, analysen och tolkning av materialet. Bearbetningen inleddes med att all text lästes igenom i sin helhet. Vid andra genomläsningen letade jag efter nyckelord. Även under dessa process har jag strävat efter ett hermeneutiskt förhållningssätt, med andra ord växelvis sätt på de små delarna, för att sedan återgått till helheten.

Efter genomläsningen av materialet sorterades nyckelord och citat in under studiens frågeställningar. Dessa användes sedan som rubriker för kommande avsnitt i resultat och analys. Varje frågeställning fick tilldelat en färg och de transkriberade materialet färgkodades för att ge en tydlig struktur och vara lätt överskådligt.

6.7 Studiens tillförlitlighet

Reliabilitet eller tillförlitlighet är de två ord som brukar användas för att beskriva hur trovärdig en studie är (Byström och Byström, 2011; Stukát, 2011). Jegerby (1999) anser att vinjettmetoden har ett tillvägagångssätt som bidrar till en hög reliabilitet, då deltagarna ställs inför samma vinjett och frågor vid varje tillfälle. Även de facto att deltagarna får ta ställning till ett fiktivt fall, kan underlätta för specialpedagogen och förskollärarna att svara utan att påverkas av socialt tryck. Bryman (2011) menar att genom tydligt beskriva tillvägagångssättet i utformningen av studien ökar pålitligheten och möjligheterna för replikation. Studie strävat efter att tydligt beskriva och hur studien genomförts.

Validitet eller giltighet innebär om en studie svarar på de frågor som den utlovar att göra. Ofta är den interna validiteten hög i kvalitativa undersökningar då det finns en god överensstämmelse mellan vad forskaren studerar och dennes resultat (Bryman, 2011). Då en vinjett inledde varje forskarintervju ökade detta studiens intern validitet. Detta genom att använda en vinjett så har alla deltagare samma referenser att utgå ifrån i sina svar (Jergeby, 1999). För att få en god begreppsvaliditet ska frågorna konstrueras så att de minskar risken för misstolkningar (Stukát, 2011). När studien utformades tog jag ta hänsyn till detta. Vid utformandet av vinjetten och frågorna som var en del av intervjuguiden, övervägdes noga vilka ord som användes då de inte skulle finnas utrymme för missförstånd. Genom att en pilotstudie genomfördes minskade även risken för missförstånd och validiteten förbättrades. En faktor som påverkar validiteten är att deltagarnas svar och hur de agerar i verkligheten stämmer överens (Dencombe, 2016). Vidare beskriver Dencombe (2016) att intervju effekten kan spela in på hur deltagarna svarar, man vill kanske framställa sig i bättre dager, men även att kontexten och samspelet mellan forskare och intervjuare påverkar resultatet.

Kvalitativa studier är sällan generaliserbara då målgruppen är för liten, men de kan sträva mot generaliserbarhet (Stukát, 2011). En bidragande anledning till den låga generaliserbarheten i en kvalitativ ansats är att det är beroende på vem som tolkar data och hens förförståelse som i en studie som påverkar resultatet (Kvale & Brinkmann 2009). Då jag använder mig av ett målinriktat urval och urvalet är då inte är slumpmässigt, kan inte resultatet aldrig generaliseras till en hel population (Bryman, 2011). Denna studie har inte heller strävat efter ett syfte att vara generaliserbar på alla specialpedagoger och förskollärare och på så sätt bli smygrepresentativ. Göransson och Nilholm (2009) påpekar att det ofta kan låta som om ett

resultat berör en större grupp än vad studien verkligen gör och att generaliseringar smygs in i texten, en så kallad smygrepresentation. För att undvika detta finns det en tydlighet i att studien bara berör specialpedagogerna och pedagoger som ingick in den.

6.8 Forskningsetiska ställningstagande

Studien strävar efter att följa de etiska krav som Vetenskapsrådet (2009) betonar ska genomsyra all forskning. I följande avsnitt beskrivs informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet präglade utformningen av studien och kontakten med personerna som ska deltog i studien.

I korthet innebär informationskravet att alla som deltar i studien ska informeras om dess syfte. Även ska det framgå att deltagandet är frivilligt och att det när som helst går att avbryta sitt deltagande (Bryman, 2011; Vetenskapsrådet, 2009). I denna studie skedde informationen i två steg. Vid den första kontakten, vid förfrågan om intresse fanns att delta, informerades det ytligt kring detta krav. För att underlätta för specialpedagoger och pedagoger att avgöra om de ville delta i studien presenterades studiens syfte, och metod redan vid första kontakten. Vid tillfället då vi träffades förtydligas och underströks innehållet i informationskravet ytterligare en gång innan själva intervjun inleddes.

Samtyckeskravet innebär att de som deltog i studien är informerade om de själva har rätt att bestämma över sitt deltagande. Att delta eller att avbryta sin medverkan får inte heller deltagaren utsättas för olika påtryckningar I denna studie (Bryman, 2011; Vetenskapsrådet, 2009). Även detta krav förtydligades innan intervju eller samtalet inleddes.

Vetenskapsrådet(2009) beskriver konfidentialitetskravet som att i den färdiga uppsatsen ska det inte gå att identifiera vilka som har deltagit i studien. Kravet gäller även att alla uppgifter ska förvaras så att inte de faller i orätta händer. Även detta var specialpedagoger och pedagoger informerade om innan ljudupptagningen påbörjades. När ljudupptagningarna transkriberades kodades deltagarna namn om till bokstäver i stället. Vid de tillfällen då pedagoger eller specialpedagoger använder sig av namn i deras svar kommer dessa att markeras med X. Ljudupptagningarna och annat material kommer under studiens gång förvaras på ett sådan sätt att inte obehöriga kommer åt det.

Nyttjandekravet innebära att den insamlade empirin enbart får användas till denna aktuella studien som deltagarna givit sitt samtycke till (Bryman, 2011; Vetenskapsrådet, 2009). Likaledes som de övriga kraven, så informerades deltagarna om nyttjandekravet inför uppstarten av intervjun.

7 Resultat och analys

Resultatet presenteras i detta avsnitt som en löpande text. I avsnittet lyfts även representativa citat fram från empirin, för att belysa ett visst område. De två olika professionernas svar presenteras samtidigt, under samma rubrik. Då det är relevant för studiens syfte kommer likheter och skillnader i deras svar framskriva det tydligt i texten. Rubrikerna i detta avsnitt utgår ifrån studiens frågeställningar. Varje resultatgenomgång avslutas med en sammanfattande analys. Där sätts resultatet i relation till teorier, tidigare forskning, litteratur och Läroplanen för förskolan. I detta avsnittet kommer beteckningen pedagoger att användas för att beskriva det arbetslag som kan bestå av både förskollärare och barnskötare.

7.1 Hur ser förskollärarna och specialpedagogerna på lek och lärande i lek?

Alla de intervjuade beskriver att i leken lär man tillsammans med andra. Samtidigt poängterar vissa av de intervjuade att barn även kan lära sig i lek, utan att samspela med en person. Men då studien fokuserar på den gemensamma leken och samspelet kommer även detta avsnitt, ha samma fokus.

Det rådde stor samstämmighet bland de intervjuade kring att leken är en av de största arenorna för ett barns lärande. I leken lär sig barn en stor variation av saker. Ett axplock av det som nämns i intervjuerna är kommunikation, samspel, fantasi, turtagande, språk, matematik, motorik och teknik. Leken beskrivs även av de intervjuade som en naturlig aktivitet. Det är en aktivitet som alla barn vill göra, nästan som att barnen har en inre drivkraft till att leka. Hälften av de intervjuade uttrycker att det är nästan som om många tar leken för given.

Jag tror man tar alldeles för lätt på vad lek är. Man tror att alla kan lek, att alla kan leka. Det märks när man möter många föräldrar som tror att barnet leker och där man har svåra samtal där man ska beskriva att barnet har stora svårigheter kring samspel och där har de ändå en bild av att de ändå kan leka... alla kan leka. (Specialpedagog A).

I samtliga intervjuer svarade förskollärarna och specialpedagogerna att det som gör att ett barn inte leker eller har svårt för lek är att barnet har svårigheter kring till exempel turtagning, samspel eller dylikt. I fyra av sex intervjuer kan man skönja tankar som citatet nedan ger uttryck för.

De går ju miste av det sociala lärande. Jag tror ändå att barn är iakttagande och om man ser på de barnen som sitter bredvid så leker de ofta samma sak. Man ser att de ser och lyssnar. Så länge barnen inte har för stort avstånd så kan man ändå lära av varandra. Om två barn sitter vid ett bord och pusslar så kan jag lova dig att de kommer med ett lärande. (Förskollärare D).

Att även om ett barn inte direkt är med i en aktivitet, utan som i exemplet sitter med vid samma bord eller har en mindre biroll så sker de ändå ett lärande. Specialpedagog A beskriver

att man inte ska förringa till exempel en biroll, då för vissa barn kan en sådan roll var mycket utmaningen därefter.

Som ett stöd till att skapa situationer där leken är på en bra nivå, lyfter samtliga intervjuade fram att det är viktigt att skapa genomtänkta och bra konstellationer som mindre lekgrupper. Med andra ord dela in den stora gruppen i mindre grupper. En annan viktig aspekt som lyftes fram i intervjuerna är att som pedagog vara närvarande i leken.

När man är med och observerande så kan man se att lärandet är hur stort som helst. Jag vet att när jag lekte doktor för ett tag sedan så var det ett barn vars förälder var doktor och då visste det här barnet lite mer och i slutet av den här leken visste alla barn lite mer, de hade lärt sig namn på verktyg, så som stetoskop och att man lyssnar på hjärtat. Om man är med i leken så lär sig barn, det kanske kan vara små saker men det kan bli ganska stort. (Förskollärare E)

I leken beskrivs även att barnen bearbetar det som de möter i sin vardag. Leken beskrivs som en aktivitet som tränar barnen för att möta utmaningar som kommer längre fram i livet.

Barnen lär sig ge och ta och komma överens. Men också så träna man ju också som i hemvrån, där tränar man liksom det här nästan som vuxenlivet, det här med att komma överens. Att man lagar mat, att man sover, man vaknar, du vet den här vardagen som man befinner sig i hemma med sina föräldrar, den tränar det där med sina eller dom själva som mamman och pappan och dom vuxna gör. (Förskollärare C).

För att sammanfatta detta avsnitt så betonar alla de intervjuade att leken är enormt viktigt för ett barns lärande och utveckling. Att det lärande som sker i gemenskap med andra är grunden för det stora lärandet. Sen kan samspelet i leken variera från fullt ut deltagande till att vara en observatör vid sidan om.

7.1.1 Sammanfattande analys

Läroplanen för förskolan uttrycker att leken är ett av de största tillvägagångssätt som ett barn använder för att erövra och söka ny kunskap (Skolverket, 2010). Tullgren (2004) beskriver det sociala samspelet och leken som den viktigaste arenan för att barn ska bli medvetna om sin omvärld. Detta är samstämmigt med de resonemang som förskollärarna och specialpedagogerna för i deras intervjuer. Hellman (2013) och Tullgren (2004) beskriver att leken är något som anses naturligt och något som alla barn kan. Som tidigare nämnts i ett citat beskriver specialpedagog A liknande tankegångar. Leken är något som många tar för givet att alla barn kan av sig själva och därför tas inte leken på så stort allvar som den borde få.

Lärande i leken ska ses som en individuell process som sker i ett socialt samspel. Genom att barnen tillsammans med varandra skapar nya situationer där lärande uppstår (Lillemyr, 2013; Lillemyr, Søbstad, Marder & Flowerday, 2011). Resultatet av intervjuerna visar även på att förskollärarna och specialpedagogerna ser på lek på detta sätt, då de beskriver lärandet i leken kan förekomma både då barnet leker själv eller leker samma lek bredvid, men även då barnet är engagerad i en lek i en grupp.

Att skapa goda förutsättningar för lek beskriver pedagogerna och specialpedagogerna som viktigt. Dessa skapas antingen om en pedagog är med i leken eller att det görs en medveten

indelning av barnen. Genom dessa strategier skapar förskolan flera potentiella utvecklingszoner. Hundeide (2006) förklarar dessa utvecklingszoner som dit ett barn kan nå med stöd av antingen en vuxen eller en kamrat. Vygotskij (1981) anser att i leken bildas många potentiella utvecklingszoner då barn vågar och testa på nya roller och utmaningar då det man gör är ”bara på lek”.

Förskollärare C beskriver leken i hemvrån på förskolan som om att barnet över på och behandlar fenomen som hen möter i sin vardag och att det blir en övning inför det kommande vuxenlivet. Evaldsson och Tellgren (2009) och Welén (2009) beskriver att i leken övar barnen på rådande normer och sociala regler som de mötas av i deras vardag. I denna processen förstärks vissa normer, medan andra förkastas.

Här uppstår det ett dilemma mellan förskolans uppdrag utifrån läroplanen och vad som beskrivs i litteraturen. Läroplanen för förskolan (Skolverket, 2010) beskriver att förskolan ska motverka de traditonella könsnormerna, men även att barnet ska tillägna sig vissa normer och värderingar för att bli en god medborgare som vuxen. Samtidigt så beskriver Lillemyr (2013), Sommer (2008), och Tullgren (2004) att barn och barns lek ska inte ses som ett objekt. Med andra ord att barnet ska formas för att lära sig egenskaper som man har nytta av i framtiden. Leken ska ses som en aktivitet som ska tillhöra barnet, som subjekt, själv utan ett visst mål.

I intervjuerna lyfts det fram att de sociala lärandet kan ske även när ett barn gör observationer av en lek eller leker vid sidan om. Specialpedagog A säger i intervjun att vilken utmaning ett barn behöver för att nå lärande beror på vilken nivå barnet har sedan tidigare. För att knyta an till tidigare stycke, hur man utnyttjar den potentiella utvecklingszonen. Asp-Onsjö (2006) diskuterar i sin avhandling olika betydelser av begreppet inkludering. Utifrån hennes uppdelning kan den inkludering som det talas om i intervjuerna beskrivas som främst att det är en rumslig inkludering. Löfdahl (2009) menar att det kan vara svårt att se om ett barn är utanför i en lekdiskurs. I intervjuerna framgår det kanske därför att om ett barn är med i samma rum eller bredvid leken så ses barnet ofta som hen var automatiskt inkluderade i ett sammanhang. Något att även ta i beaktning är det som Corasaro (2003) beskriver. Barn som ofta är utanför lek gärna placerar sig ofta nära där en lek pågår, i hopp om att få ett erbjudande att vara med. När mycket aktivitet upptas av att söka kontakt kan barnet inte heller uppslukas helt i leken och där ta del av det lärande som finns.

7.2 Hur kan man se att ett barn är bortvalt i leken?

Samtliga förskollärare och specialpedagoger beskriver att de har tidigare erfarenhet och har sett bortvalda barn under sina yrkesverksamma år. Samtidigt så är det ingen av de intervjuade som direkt uttrycker att dessa barn är vanligt förekommande, utan att man då och då stöter på dessa barn.

Jag tror man oftare att man lägger fokus på de barn som är utåtagerande, på de barn som har tydliga tecken på att de behöver stöd. Sen så tror jag att man tänker att vi kan ta de andra i gruppen sen. (Förskollärare, D).

De här som är mitt i mellan är kan vara svårt. För de som har väldigt stora svårigheter, med samspelssvårigheter observerar vi ofta och vi har blivit väldigt duktiga på att se de. (Specialpedagog A).

Att de utåtagerande barnen får mycket uppmärksamhet beskriver samtliga sex intervjuade och många fortsätter även sitt resonemang med att det är svårt att räkna till för att stödja alla barn i den utsträckning som man hade önskat.

Den metod som samtliga beskriver för att upptäcka att något barn är bortvald är observation. Det innebär att en pedagog är närvarande och observerar under längre tid.

Genom observation kan man hitta mönster som kan upprepa sig. Jag brukar även läsa av barnets kroppsspråk i olika situationer. Det kan säga mycket. Självklart är ju ett tydligt tecken att om ett barn drar sig undan och är mycket för sig själv. (Förskollärare, E).

Vidare beskriver Specialpedagog B att dessa barn som är smidiga och inte gör så mycket väsen av sig, krävs det att man gör en kartläggning och observerar för att få upp ögonen för dessa barn. I fyra av sex intervjuerna framkommer det att det kan vara svårt att räkna till för alla barn och hinna observera i den utsträckningen som man önskat.

Rent generellt är det lite svårt att gå in i en lek och leka, för då tappar man ju liksom kontrollen över de andra och den behöver man ju oftast alltid ha så liksom så det är ju sällan som man kan gå in. Det är om man i till exempel det här fallet så avsätter man tid för det. Att man har med sig sina kollegor på detta att nu går jag in i leken här så då kan inte de sitta med två barn att spela utan att då är det dom som får ta det övergripande ansvaret och även välja en tid då detta fungerar. Det är i så fall då man är alla tre, så tänker jag. Men annars så är det svårt. När man är med dom ute på gården så leker eller så där. - Oj, vad gör de andra nu! Så är man där uppe igen eller att om någon ramlar och slår sig, så det blir inte så mycket tid man har egentligen har för att vara riktigt närvarande och leka med (Förskollärare, C).

Jag har själv jobbat i många år som förskollärare och jag har stor respekt för det här att man har en stor barngrupp. Det är så mycket som ska hända och mycket som ska göras. Så där ser man att där fungerar det. Så då släpper man det. Men när man börjar titta lite och oftast är det kanske föräldrarna som kommer med någonting som barnet kan ha uttryckt hemma. Först börjar man tänka på vad är det som händer och börjar tänka på hur är detta barnet med. Och då kan man få upp ögonen för barnet och på så sätt få upp ögonen för att barnet är utanför. (Specialpedagog B).

Detta var några exempel på det som nämndes i intervjuerna kring att man som förskollärare har svårt att räkna till i att möta alla barns behov.

7.2.1 Sammanfattande analys

I intervjuerna framgår det att de barn som får den mesta av pedagogernas uppmärksamhet är de barnen som beskrivs ha stora svårigheter. Dessa barn beskriver samtliga intervjuade, att de har lätt att identifiera, antagligen för att de på ett mycket tydligt sätt skiljer från den norm som finns kring hur ett barn bör vara på förskolan. Foucault (i Hellman, 2013) menar att när en viss norm råder, leder det oundvikligen till att någon utesluts då hen inte lever upp till de förväntningar som finns. Tullgren (2004) menar att dess barn som inte lever upp till normen

klassificeras som att ha leksvårigheter.

Två av tio barn räknas med att ha leksvårigheter (Ladd, 2005 ; Sundell & Colbiörnsen, 1999). Av dessa är hälften, bortvalda på grund av att de har svårigheter med lekkoder och samspel. De betecknas som bråkiga barn. Dessa barn får också mycket av pedagogernas uppmärksamhet (Sundell & Colbiörnsen, 1999). Det framgår av intervjuerna med specialpedagogerna att de beskriver att de förfrågningar som de får in från arbetslag om stödinsatser ofta rör barn med större svårigheter. Detta stöds det av tidigare forskning som dels visar att de bråkiga barnen och oftast pojkar får den mesta av pedagogernas uppmärksamhet (Hellman, 2010; Hellman, 2013; Månsson, 2000; Odelfors, 1998). Dels genom att den andra hälften av barnen som var bortvald, var bortvalda för det hade låg status i gruppen (Sundell & Colbiörnsen, 1999). Dessa barn frångår inte heller tydligt den norm som finns i förskolan hur ett barn bör vara och där igenom blir de inte heller lika uppmärksammade. Förskollärare D berättar, att hen tror att man egentligen ser dessa barn, men då det finns barn som gör mer väsen av sig så får dessa barn stå åt sidan. Sundell och Colbiörnsen (1999) menar att det är lika vanligt bland både pojkar och flickor att vara bortvalda. Den stora skillnaden är att pojkar ofta väljs bort då de ses som bråkiga. Flickor anpassar sig bättre till den rådande kontexten på en förskola och på så sätt drar de inte uppmärksamheten lika tydligt till sig. Hellman (2010; 2013), Månsson, (2000) och Odelfors (1998) beskriver att flickor ofta befinner sig närmare pedagogerna men trots detta så får de mindre uppmärksamhet.

I intervjuerna visar deltagarna att det är svårt att få tid att vara delaktig i leken och vara nära att observera barnens lek, då pedagogerna ofta har mycket att göra med stora barngrupper och kringuppgifter. Lärarförbundet (2015) enkätundersökning bekräftar det som framgår i intervjuerna. Att det är för få pedagoger på för stort antal barn och att tiden för att göra det pedagogiska uppdraget, så som observationer försvinner på diverse kringuppgifter. Här uppstår ett dilemma då samtidigt som tidsbristen beskrivs som en faktor som påverkar hur mycket tid man egentligen kan lägga på att genomföra observationer. Samtidigt som att observera och gärna vara deltagande eller i alla fall nära det man observerar framhålls som betydande för att uppmärksamma ett bortvalt barn.

7.3 Hur ser förskollärarna och specialpedagogerna på varför barn väljs bort i lek?

Förskollärarna och specialpedagogerna fick svara på frågan om vad karaktäriserar en god lekkamrat, respektive en kamrat som hade svårigheter med leken. Svaren av dessa frågor visade att alla var av liknande uppfattning: En god lekkamrat hade egenskaper så som; påhittig, följsam, fantasifull. Med andra ord en kamrat som förbättrade leken och gör den roligare. Ett barn som beskrivs ha svårt med leken beskrevs med följande egenskaper: påstridig, klarar inte orättvisor, utåtagerande, klarar inte av turtagning. I intervjuerna framkommer även det flera olika orsaker till varför ett barn väljs bort. Alla intervjuade ger en snarlik bild av orsaker till att det sker.

Det kan bero på många olika saker. Det kan bero på leksignaler, barn vara väldigt påstridiga och ha svårt för att ta in andras idéer eller att man inte kommer med i leken då man inte är iderik och att man är undfallande och så där (Förskollärare C).

Det har att göra med vilken typ av individ man är. En del barn kan nöja sig med att ha en biroll. Barnet kan tänka jag får ju i alla fall vara med och leka med Pelle och Lisa och det vill jag ju göra. Medan andra inte hamnar där då de tillåter sig inte att ta en roll som de inte vill ha. Om inte jag får var det, så leker jag hellre själv. I en annan grupp konstellation kanske man kan få bli den som bestämmer och på så sätt få styra leken dit man vill. Jag tror att det är så krasst att får man inte de stödet man behöver så hamnar man lätt i någon bestämd roll (Förskollärare D).

Det kan vara de barnen som saknar de förmågorna, som typ vara utåtagerande eller att de tar saker eller hamnar i konflikt. Men det kan även vara så att barnet inte är någon som man räknar med. (Specialpedagog B).

Hur kan man veta att ett barn är bortvalt? Det är svårt för det kanske är så att barnet gillar att vara själv? Kanske gillar att pussla och pyssla. Jag tycker att det är som en balansgång. Man vill ju inte pracka på barnet att göra något som barnet inte själv vill eller trivs med. (Förskollärare F).

Dessa fyra citat symboliserar väl och sammanfattar huvuddragen i de svar som gavs i intervjuerna. Den vanligaste förklaringen till att barn var bortvalda var att barnet hade svårigheter. Dessa svårigheter beskrevs som att ha svårt med lekkoder, tyda leksignaler, att vilja bestämma innehållet i leken själv eller vara impulsiv. Den andra typen förklaring skulle kunna röra sig mer att barnet nöjde sig med att ta en biroll i leken eller gillade att göra saker ensam. Alla intervjuade nämnde att de kände igen det barnet som beskrevs i vinjetten och de hade erfarenhet av att vid några tillfällen stött på ett liknande barn i sin verksamhet.

7.3.1 Sammanfattande analys

Dessa två huvudgrupper av anledningar till att ett barn blir bortvalt är desamma som framgår i den tidigare forskningen och litteraturen. Som nämnts i tidigare avsnitt ovan så är det även här, de barn som tydligt sticker ut från normen som först uppmärksammas. Då ett barn bryter mot en norm, så blir det mycket tydligt. För att försöka synliggöra vilka normer som finns fick de intervjuade beskriva vilka egenskaper som karaktäriserar ett barn som anses vara en ”bra” respektive en ”dålig” lekare. Butler (2006) beskriver att normer ofta är osynliga för de som själva är en del av dem. När resultatet sammanställt kan man tolka det som om gruppen som anses ha leksvårigheter är den gruppen som Hellman (2010; 2013) Månsson (2000), Odelfors (1998) och Sundell och Colbiörnsson (1999) beskriver som typiska stökiga pojkar.

Denna studies huvudgrupp, de som blir bortvalda på grund av låg status, var svårare att få de intervjuade att direkt beskriva. En förklaring till detta kan vara att dessa barn inte uppmärksammas lika ofta och därav har inte specialpedagoger och förskollärarna i denna studie samma erfarenhet av dessa barn. Alla intervjuade beskriver att de träffat barn som dessa, men de hade ändå svårt att beskriva anledningar till varför de stod utanför. Dolk (2013) menar att barn är medvetna om vilka normer som finns i deras närhet och kan rangordna dem efter hög- respektive lågstatus. Hundeide (2006) beskriver att barn är bra på att läsa av vilka normer som vuxna vill att de ska leva upp till och påverkar hur barn svarar på frågor och agerar när vuxna är i närheten. Som tidigare antytts så har Sundell och Colbiörnsson (1999) beskriver att de barn som oftast inte väljs bort för att de är stökiga är oftast flickor och dessa har en god förmåga att anpassa sig till rådande kontext i förskolan. Om ett barn ”kamouflerar” sig väl och på ytan verkar som allt är bra, är det troligtvis svår att upptäcka.

Samtliga intervjuer berörde dilemmat och resonerade kring hur ska man som förskollärare och specialpedagog veta av vilket skäl som barnet valt att stå utanför den gemensamma leken. Har barnet valt att gå i från den gemensamma leken för att barnet föredrar att ägna sig åt andra aktiviteter eller är valet att gå avsides för att barnet inte får vara med. Den slutsats som drog var att man som pedagog måste vara lyhörd och respektera barnets egna vilja, men samtidigt utmana och stödja barnet att ta plats i gemenskapen.

7.4 Vilka metoder beskriver specialpedagogerna och förskollärarna för att stödja barn som är bortvalda i leken?

Vid analysen av intervjuerna framgår det två huvudfrågor som svaren kan delas upp i. Den första är att pedagogerna gör förändringar på en gruppnivå och i förskolans miljö. Det är även det som de intervjuade lägger mest betoning på under samtalet.

Här ser jag att det är den vuxnes ansvar, att visa på att här är vi. och att liksom skapa den här grupp känslan, men det kan vara en massa olika saker, som har svårt för de här med samspel och ömsesidighet som har konflikter. (Specialpedagog B).

Jag gillar verkligen de här att minska grupperna, att i den stora gruppen göra små grupper. Att det är vuxna som kan observera och se helheten som delar upp barnen i grupper, inte barnen själva. Det är bra att testa det och se om det fungerar i detta fallet. Vad händer när vi gör små grupper och vad händer i det stora hela efter tag när vi har arbetat på det här sättet. Att verkligen utvärdera, för jag tror att man lär sig jätte mycket. När man som pedagog kan vara mycket mer närvarande i de små grupperna, man kan styra och leda lite och på ett helt annat sätt vara delaktig. (Förskollärare D).

Tänka nytt, tänka brett och mycket utan för boxen. Arbetslag frågar ofta mig kan man få lov att göra så, får han eller hon eller hen göra så. När det blir svårt för ett barn så tycker jag att man håller fast väldigt mycket att barn ska vara lika och fungera lika och klara av och ha samma funktioner i en grupp (Specialpedagog A).

Se vilka barn som gynnar varandra i lek. Skapa kombinationer som ger barnet goda möjligheter att få vara med i lek. (Förskollärare F).

Något speciellt knep vet jag inte om jag har, men där när leken inte fungera då måste man vara mer aktiv som pedagog, så är det! Om du går in i leken så kan du kanske se, tillföra visst material så leken tar en annan vändning och bli mer intressant. (Förskollärare C).

Pedagoger deltar i leken, hjälper att tolka och vara ett stöd. (Förskollärare E).

För att sammanfatta citaten kring hur stödet här är utformat så är det genom att dela upp barngruppen i mindre grupper och att berika lekmiljöerna med nytt material. Andra metoder som framgår i intervjuerna är att våga prova nya arbetssätt och att anpassa verksamheten utifrån barnens behov i grupper.

Ett annat exempel på hur kan arbeta med gruppkonstellationer lyfts fram i en av intervjuerna. Det handlar om att barnen kan hitta nya lekkamrater utanför den egna avdelningen ute på förskolans gård, som delas av flera avdelningar.

När alla avdelningar är ute på gården tillsammans och det är väldigt mycket barn. Då kan jag se att de blandar sig väldigt gott mellan avdelningarna. Där barn som har det svårt för att leka och hitta vänner i den egna gruppen kan hitta varandra ute. Det kan göra att det hjälper dom vidare. (Specialpedagog A)

Den andra huvudfåran, hur man kan arbeta på en individnivå med det enskilda barnet. Resultatet av intervjuerna visar på att då handlar de ofta på att genom olika tillvägagångssätt stärka barnets status i gruppen.

Jag hade ett barn i en grupp där hans mormor och morfar hade en bondgård. Barnet fick berätta och visa bilder på samling och genom detta stärktes barnet och vågade även ta plats vid andra situationer. (Förskollärare E).

En gång arbetade vi med att stärka status med ett barn, genom att pedagoger skulle göra en aktivitet i minst tio minuter var med barnet under en viss period. (Förskollärare F).

Dessa citat representerar det som i intervjuerna framgick som sätt att arbeta med barnet som individ. De exempel som gavs var att genom att pedagogen var involverad i en aktivitet sökte sig fler barn dit och ville vara med eller att pedagogen riktade sin uppmärksamhet mer åt ett visst barn. Detta gav i förlängningen barnet dels en högre status, men dels även att barnet fick en stärkt självkänsla.

7.4.1 Sammanfattande analys

I avsnitt 7.3.1 beskrevs barn som väljs bort eller står utanför leken med att barnet har brister eller svårigheter. Däremot beskrivs stödet mest om vad man som pedagog kan göra på att man arbetar med barnet på en gruppnivå. Johansson och Pramling Samuelsson (2004) menar att genom att som pedagog skapa goda förutsättningar för barns lek, så som vara delaktig och skapa goda lekmiljöer visar pedagogen att lek är något som är viktigt. Leken är inte fri från makt och normer och genom att pedagogen är närvarande kan hen hjälpa barnet att bryta upp från invanda mönster.

I intervjuerna framgår även att förskollärarna och specialpedagogerna stöd som är direkt riktade mot barnet som enskild individ. Detta stöd ger barnet extra mycket uppmärksamhet och beskrivs av de intervjuade som att de upplever att barnet får en förändrad status genom detta tillvägagångssätt. Coie (i Jonsdottir, 2007) beskriver att barn som är bortvalda från leken på grund av låg status, är detta för att de andra barnen i gruppen har låga eller inga förväntningar på att barnet är en tillgång i leken. När dessa barn får möjligheten att leka utan förutfattade meningar så visar de sig kunna ses som ett barn med stora tillgångar i leken. Specialpedagog A beskriver att ute på förskolans gemensamma gård, kan barn som har svårt att hitta vänner på den egna avdelningen, vilket kan förklaras utifrån Coies (i Jonsdottir, 2007) studie.

Det beskrivs även i intervjuerna tillvägagångssätt där pedagoger arbetar direkt med barnet de

önskar stärka. Genom detta beskrivs barnet få en förändrad självuppfattning och högre status i den egna barngruppen. Lillemyr (2013) menar att barns självuppfattning ofta är knuten till en viss kontext. Hellman (2013) beskriver ett exempel om en pojke som vid datorn har en hög status, men vid andra kontexter återgår till sin vanliga roll. Detta är tvärt emot vad som framgår i intervjuerna när åtgärder beskrivs som riktar sig mot ett barn för att stärka dess status. Åtgärderna beskrivs som om de påverkar barnets status i stort i gruppen och denna förändring syns vid flera olika kontexter.

7.5 Hur ser de medverkande på specialpedagogen/sin roll att stödja barn som är bortvalda i leken?

I intervjuerna med både förskollärarna och specialpedagogerna framgår det att förfrågningar som den som beskrivs i vinjetten är mycket ovanliga. Dels att som specialpedagog få eller dels som förskollärare att skriva en ansökan för att få extra stöd och hjälp kring ett barn som det som beskrivs i vinjetten.

Jag tycker det att det är sällan, uppdrag där man betonar lek så mycket som man gör på här uppdraget, man kommer ofta in i det kring samspel och kommunikation, men, om det är uppdrag som är riktat mot det i början så blir det leken. (Specialpedagog A)

Att de överhuvudtaget har skrivit till Barnhälsoteamet för de har ju ändå har ju ändå tänkt lite grann redan innan av vad man kan läsa här (vinjetten). Jag tycker det är viktigt att man arbetar förebyggande och alla saker som kommer upp ska man kunna använda sig av Barnhälsoteamet till och inte bara till det stora och svåra saker. Ofta har man nog hunnit bolla lite med sin chef innan. (Specialpedagog B)

Det är oftast som vi själva i arbetslaget fixar arbetet med dessa barn själva. Ibland är det skönt att få in en specialpedagog som ett bollplank för att se om vi tänker rätt. Att man liksom får det bekräftat att det vi gör är bra. (Förskollärare F)

Det framgår att det är barn som har större problem som är de som uppmärksammas och som förskollärare eller specialpedagoger har en dialog kring för att ge ett eventuellt extra stöd kring. Förskollärare D beskriver att de hjälp av en specialpedagog som de bad att komma till avdelningen för att observera hela barngruppen.

Jag tycker att när man tar in en specialpedagog, så är det bättre att ta in en för att titta på hela gruppen När vi tog in det så uppmärksammade specialpedagogen ett barn som inte var med bland de som vi trodde hon skulle uppmärksamma. Det barnet som hon nämnde var ett barn som vi inte själva hade sett, utan som stod utanför leken och ofta var tyst. (Förskollärare D)

Som en följd av att specialpedagogen observerade gruppen kunde hen uppmärksamma pedagogerna på ett barn som de själva inte hade sett.

7.5.1 Sammanfattande analys

Som tidigare antytts så är normer osynliga för de som är en del av dom (Butler, 2006). De som uppmärksammas mest av pedagoger är de som ofta är utåtagerande och stökiga. Oftast är detta barn som beskrivs som ”typiska pojkar” (Hellman, 2010; Hellman, 2013; Månsson 2000; Odelfors, 1998; Sundell & Colbiörnsson, 1999). Detta är något som styrks av resultatet av studien. Varken specialpedagogerna eller förskollärarna beskriver att de uppmärksammar de bortvalda barnen som en grupp som man behöver söka extra hjälp eller stöd för. När ett arbetslag ansöker om att få stöd och hjälp kring ett barn är det ofta barn som de intervjuade själva beskriver som ett barn som har mycket större behov och svårigheter än det barn som beskrivs i vinjetten.

Förskollärare D berättar om ett tillfälle då specialpedagogen kommit in för att observera barngruppen i stort. Då uppmärksammade specialpedagogen ett barn som varit osynligt för arbetslaget själva. Även detta citat styrker hur svårt det kan vara för ett arbetslag själva att uppmärksamma barn som dessa, då de ofta kamouflerar sig bra. En förklaring till varför dessa barn är osynliga beskriver Hundeide (2006). Barn är duktiga på att läsa av vad vuxna har för normer och vad de vuxna förväntar sig att barn ska säga och göra.

8 Diskussion

Detta avsnitt inleds med en metoddiskussion. Den lyfter fram viss kritik som kan ha påverkat studiens resultat. Den efterföljs av en resultatdiskussion av sammanfattande karaktär, kommenterande reflektioner och anknytningar till tidigare forskning som gjorts i anslutningen till resultatet på respektive forskningsfråga i avsnitt 7. Därefter beskrivs de slutsatser som studien kommit fram till och avsnittet avslutas med specialpedagogiska konsekvenser, samt förslag på framtida forskningsområden.

8.1 Metoddiskussion

Syftet med uppsatsen var att få en fördjupad bild av hur några specialpedagoger och förskollärare resonerar kring barn som blir bortvalda i den gemensamma leken. För att besvara studiens syfte och frågeställningar lämpade sig en kvalitativ ansats och en hermeneutisk ansats väl. För att begränsa antalet variabler som kunde påverka de intervjuades svar, inleddes varje intervju med en vinjett. Valet av vinjett föll sig naturligt som ett tillvägagångssätt för att alla förskollärare och specialpedagoger skulle få en liknande utgångspunkt för sitt resonemang. Strävan var att vid utformandet av vinjetten, var att följa de kriterium som Jeargby (1999) framhåller; lätt förståelig, trovärdig, att ha en röd tråd och vara logisk. Efter att intervjuerna genomförts framgick det att varken specialpedagoger och förskollärare upplevde vinjetten som verklighetstrogen. Detta då ingen ansåg att barn som hade de svårigheter som beskrivs i vinjetten är något som man söker extra stöd och hjälp för. Trots att utfallet blev på detta sätt, så tillför det ändå något till resultatet av studien, då detta kan tolkas som något som stärker att dessa barn inte uppmärksammas.

Då studien har en kvalitativ ansats så innebär det att den sällan kan generaliseras då målgruppen är för liten för att representera en hel population. Denna studie riktade sig åt en liten grupp specialpedagoger och förskollärare. Urvalet av denna grupp var inte heller slumpmässigt och även detta påverkar att resultatet inte går att generalisera. Men valet av att genomföra urvalet så som de gjordes i denna studie, ledde ändå till att studien gick att genomföra. Det var svårt att få specialpedagoger och förskollärare att ta sig tid att ställa upp på en intervju, då alla var mycket uppbokade.

Valet av att genomföra en forskningsintervju medför att intervjueffekten är en påverkande faktor att ta hänsyn till. Det kan förekomma att den som blir intervjuad framställer sig själv eller något som bättre än vad det egentligen är i verkligheten. Men då valet av en hermeneutisk ansats är att undersöka hur något är utan hur något uppfattas. Trots detta väcker vissa av svaren frågor kring hur ser det ut i ”verkligheten”.

Att inte samtliga sex intervjuade ville ställa upp på att en ljudupptagning skulle ske under intervjun kan vissa aspekter och nyanser av den intervjuades svar ha missat. Dock kom de stora dragen av intervjuerna, då de renskrevs i nära anslutning till intervjun.

8.2 Resultatdiskussion

Sammanställandet av resultatet gjordes utifrån den hermeneutiska ansats som denna studie har. Såsom att det som framkommit under intervjuerna setts dels som en helhet, men dels att enskilda representativa citat lyftes fram. I resultatet av analysen togs dessa citat och de större

delar av resultatet och sattes i samband med vad den tidigare forskningen och teorier beskriver kring berörda områden i studie. En aspekt som inte kan frångås att kommentera när den hermeneutiska ansatsen används är forskarens egna förförståelse av betydelse vid tolkningen av resultatet. För att ge läsaren en ökad insikt vilken teoretisk utgångspunkt som studien utgår från, eftersträvas en tydlighet genom den teoretiska genomgången. Därav kommer resultatet här diskuteras av en mer sammanfattande karaktär som tar sin utgångspunkt i dessa teorier: sociokulturell teori, specialpedagogiska perspektiv och teorier om makt och marginalisering.

En av studiens utgångspunkter är den sociokulturella teorin. Resultatet visar att samtliga intervjuade uttryckte svar som var starkt samstämmiga med den sociokulturella teorin. Läroplanen för förskolan har den sociokulturella teorin som ett dominerande inslag (Johansson & Pramling Samuelsson, 2004). Därav ter det sig inte så konstigt att det råder en samstämmighet här. De intervjuade lyfter att i leken sker ett lärande och att det sociala samspelet är en viktig komponent för att utmanas i sin lek, detta då att potentiella utvecklingszoner kan bildas. Det beskrev under intervjuerna att lärande även kan ske i sociala kontexter där ett barn är nära en lek och observerar det som sker eller om barnet har en mindre biroll i en lek.

Barn ska ses som ett subjekt, med andra ord som att barnet själv är aktivt och bidrar till sin egna lärmiljö (Johansson & Pramling Samuelsson, 2009; Lillemyr, 2013; Lillemyr, Søbstad, Marder & Flowerday, 2011). I intervjuerna framstår ofta leken som om att den beskrivs som en aktivitet som barnet gör för att lära sig saker för framtiden. Greve (2013) menar att barn aldrig själva går in med målet att lära, utan det är leken som leder till ett omedvetet lärande.

Här diskuteras resultatet utifrån de specialpedagogiska perspektiven och med det huvudsakligt fokus på en individ- och gruppnivå. För att stödja ett barns lärande genom leken lyfter de intervjuade fram att man kan göra det genom till exempel; vara närvarande som pedagog i leken, förbättra lekmiljöer genom att tillföra nya leksaker eller att dela in barnen i mindre grupper. Detta är åtgärder som förskollärarna i studien berättar om att de oftast själva gör. Då de upplever att de är något som de inte själva kan hantera så ber de om hjälp från en specialpedagog. I intervjuerna beskriver både specialpedagoger och förskollärare hur proceduren kring att ansöka om att få extra stöd ser ut. För att sammanfatta deras kommentarer kommer specialpedagogen in för att stödja och hjälpa med en redan existerande svårighet. Resultatet visar att ingen av de båda yrkesgrupperna tar upp att specialpedagoger används för ett direkt förebyggande arbete.

De intervjuade beskriver att metoden som oftast används för att urskilja om ett barn behöver stöd är observationer. Vid observationerna ser de om en individ har ett beteende eller agerande som urskiljer sig från vad som ses som hur ett barn bör vara. Att jämföra ett barn utifrån en norm är något som är utmärkande för de kategoriska eller kompensatoriska perspektivet.

När specialpedagoger och förskollärare berättade hur de arbetar för att gynna leken i förskolan beskrev alla dessa att man arbetar med att se det enskilda barnet som en del av en kontext. De förändringar som gjordes var främst på en gruppnivå, för att gynna dels det enskilda barnets och dels hela gruppens förutsättningar för att skapa goda lekmiljöer. Två av förskollärarna beskrev även att de arbetar på en individnivå med att stärka barnets popularitet genom att bland annat lyfta fram hans specialkunskaper eller som pedagog vara extra närvarande i en aktivitet. Följdaktigen kan man tolka att de stödsatser som de intervjuade

beskriver som grundat i det relationella perspektivet eller det kritiska perspektivet.

Vid analysen av resultatet växte följande dilemma fram, ett dilemma som kan ses i relation till teorier om norm och marginalisering. Är det en fördel eller nackdel att betraktas som ett barn i behov? I relation till studiens syfte blir denna fråga mer inriktade på vad tjänar ett bortvalt barn på att bli betraktade som? En fördel att bli uppmärksammas som att det finns ett behov, är att ett bortvalt barn kan få det stöd som hen behöver för att bli en del av den gemensamma leken. Hellman (2010) menar att när gruppen stökiga pojkar för den mesta av pedagogernas uppmärksamhet och där igenom även det stöd som pedagogerna ger, så leder det till i förlängningen att de bortvalda barnen svårigheter marginaliseras. En nackdel med att uppmärksammas som ett barn i behov av stöd är att genom att ju fler individer eller grupper som uppmärksammas som avvikande från vad som ses vara en norm, kan detta leda till en homogenisering av en grupp, där färre barn passar in. Med andra ord blir normaliseringsprocessen mer påtaglig. Alla intervjuade berör mer eller mindre den balansgång som finns i denna fråga. Hur ska man som pedagog veta om ett barn är bortvalt eller om barnen gillar att göra saker på egenhand?

Barn är bra på att läsa av vilka normer som vuxna anser som bra och detta påverkar även hur ett barn svarar på en fråga (Hundeide, 2006). Av denna anledning kan de vara svårt att direkt fråga ett barn om de känner sig utanför och är bortvalt i leken. Leken är en aktivitet som starkt är förknippat med att vara en naturlig aktivitet och även något som alla barn kan (Hellman, 2013; Tullgren, 2004). Även denna studies syfte och frågeställningar utgår i från att barn vill leka. Detta i likhet med de lekforskare, vars studier presenterats i tidigare avsnitt, ses leken även här vara en stor del av ett barns liv. En utgångspunkt för studien är att om ett barn får rätt förutsättningar kommer hen vilja att ägna sig åt lek. Självklart påverkar detta ställningstagande även tolkningen och analysen av resultatet.

Vad lek är och vad den ”goda” leken är, styrs av de normer som finns i en förskolekontext (Tullgren, 2004). I förskolans kontext finns det även normer som till exempel säger hur en bra lekkamrat bör vara. Om en individ är en del av en kontext, blir den en del av en normaliseringsprocess (Lenz Taguchi, 2000). De intervjuade i denna studien var mycket samstämmiga i när de beskrev en god lekkamrat, respektive en kamrat som inte uppfyllde dessa krav. En intressant aspekt var att det de beskrev kan tolkas som två motpoler till varandra. De barn som kom i mellan dessa uppmärksammades inte. Trots att till exempel begreppen lekkamrat, dålig på att leka, bortvald i leken med mera, förekom i flertalet av intervjuguidens frågor och i olika sammanhang, kunde deras svar sorteras in som ytterligheter till varandra. När de intervjuade beskrev barn som kunde uppfattas som bortvalda i leken, gjordes det oftast i samband med att barnen själva valde att inte vara med. Detta kan tolkas som att pedagogerna ser det enskilda barnet som att hen själv valde att inte delta i den gemensamma leken, i stället för att barnet kunde vara bortvald av sina kamrater.

Hundedie (2016) beskriver att i varje kontext finns det många olika vägval för en individ att gå. Dessa vägval skapas dagligen i till exempel en förskoleverksamhet. Hellman (2013) menar att vad eller vem som ingår i en norm kan förändras över tid. Butler (2006) menar att vi aldrig kan bli normfria och det är inte heller något som man ska sträva efter, då normer hjälper oss att fungera och att agera i en viss kontext. Normer är även svåra att upptäcka då man själv är en del av dom och inte någon bryter mot dessa. Av denna studies resultat går det att skönja att de bortvalda barnen inte tillräckligt anses frångå normen för vad som räknas som ett barn i behov av stöd.

8.3 Slutsatser

Att lek är det främsta aktiviteten på förskolan för ett barns lärande, råder det stor samstämmighet bland samtliga intervjuade i studien. Mot denna bakgrund antydde även de intervjuade vikten av att alla barn, utifrån deras förutsättningar, var deltagande i leken. Samtliga av de intervjuade beskriver att de känner igen barnet som beskrivs i vinjetten och alla har erfarenhet av att någon gång sett ett barn som är bortvalt i den gemensamma leken. Dock är samtliga även överens om att barn som de som beskrivs i vinjetten inte är ett barn som man som pedagog behöver söka extra stöd för. Det är ett barn vars behov ryms inom den ordinarie verksamheten, då de håller sig inom ramen för vad som anses som normalt beteende för hur ett barn bör vara.

Ladd (2005) och Sundell och Colbiörnsen (1999) beskriver att två av tio barn står utanför leken. I en grupp på 20 barn blir det då fyra barn som står utanför leken. Sundell och Colbiörnsen (1999) menar att hälften av dessa barn står utanför leken för att de är stökiga, aggressiva och utåtagerande. Den andra hälften var är bortvalda för att de har låg status. Det blir då i genomsnitt ungefär två bortvalda barn i varje förskolegrupp. Mot den bakgrunden kan det citat från de intervjuade förskollärarna och specialpedagogerna, där de beskriver att de någon gång har sett barn som dessa, illustrera att de bortvalda barnen är svåra att upptäcka då de inte faller utanför normalitetens ram för hur ett barn bör vara. För om de intervjuade verkligen hade förutsättningarna för att uppmärksamma alla dessa barnen, borde de antytt att barn som dessa finns i varje grupp.

Att upptäcka mönster och normer i sin egna verksamhet beskrivs som svårt. Hundeide (2006) menar att barn är bra på att läsa av vad vuxna har för förväntningar på hur ett barn ska vara. Detta kan göra att barn besvarar frågor och agerar utifrån vad de tror att en vuxen vill att de ska göra. Asp-Onsjö (2006) beskriver inkluderingsbegreppet bland annat genom rumslig inkludering. Vid analysen av resultatet framgår det att det förs ett resonemang som om ett barn är inkluderat då det deltar bredvid en lek. Löfdahl (2009) menar även att det är svårare att upptäcka om ett barn är bortvalt och utanför om det rör sig om en leksituation. Detta kan vara en förklaring till varför specialpedagoger och förskollärare inte beskriver att de sett bortvalda barns så frekvent som tidigare forskning antyder att de borde ha gjort. En annan förklaring till att de bortvalda barnen inte uppmärksammas i en större omfattning är att de håller sig inom normalitesramen och därför framstår som i behov av stöd.

I intervjuerna framgår det att många beskriver att det är svårt att räkna till för alla barn i den utsträckningen som kan behövas. Det är svårt att hitta tid för att delta i leken eller göra observationer. Läraförbundet (2015) bekräftar denna tidsbrist i sin enkätundersökning. Studien visar att även detta kan vara en ytterligare förklaring till varför bortvalda barn inte uppmärksammas i den utsträckning som de borde.

En sammanfattande slutsats av studiens resultat är att de bortvalda barnen oftast inte uppmärksammas och får det stöd som behövs för att de ska få samma möjligheter till lärande och utveckling som deras kamrater som deltar i den gemensamma leken.

8.4 Specialpedagogiska konsekvenser

Inledningsvis är det betydande att belysa de facto att ingen av de intervjuade har bett om hjälp av en specialpedagog eller att som specialpedagog blivit anlitad för att arbeta stödjande för ett bortvalt barn. Resultatet visar även att de intervjuade specialpedagoger och förskollärarna har

svårt att räcka till för att ge alla barn de stöd som kan vara i behov av det. I intervjuerna beskriver både förskollärare och specialpedagoger att den grupp av barn som får den allra största delen av stödet i verksamheten är de barn som beskrivs som utåtagerande och stökiga. Sandberg med flera (2010) beskriver att barn som förskollärare själva uppfattar inte klarar av att leva upp till förskolans normer, klassificeras som ett barn i behov av stöd. I studien framkommer att de bortvalda barnen inte frångår normen för vad som ses som ett anpassat barn i förskolans kontext.

Studien lyfter fram ett dilemma. Läroplanen för förskolan (Skolverket, 2015) beskriver att alla barn har rätt att få de stöd som de enskilda barnet behöver. Men resurserna verkar endast räcka till för att stödja den hälft av de bortvalda barnen som är bortvalda för att de är utåtagerande. Dilemmat berör även att de barn som håller sig i närheten av vad normen för ett barn och barns lek i och med att resurserna ej räcker till marginaliseras. Tidigare forskning framhåller att barns lek är en stor arena för ett barns lärande och om barn som inte kommer med i leken får de stöd som de behöver får ej dessa barn ta del av det lärande som sker (Johansson & Pramling Samuelsson, 2009; Lillemyr, 2013; Lillemyr, Søbstad, Marder & Flowerday, 2011).

Barn som är i behov av stöd beskrivs ofta i termer kring egenskaper som de har som frångår normen kring hur en god lekkamrat bör vara. De åtgärder som ofta beskrivs för att hjälpa barnet är hur man kan förändra i förskolans miljö. De åtgärder som förändrar i förskolans miljö gynnar ofta alla barn. Men om man inte har uppmärksammat de barn som är bortvalda på grund av låg status i gruppen, kan de gynnande effekterna bli svagare, eftersom de inte är skraddarsydda för att dessa individer.

De specialpedagogiska konsekvenser som denna, mindre studie, kan lyfta fram är att det specialpedagogiska uppdraget borde vara mer förebyggande, än som de beskrivs av de intervjuade, nämligen att specialpedagogerna näst intill enbart kommer ut då ett barn uppvisar en svårighet och/eller är utåtagerande. Om varje avdelning regelbundet fick besök av en specialpedagog som gjorde observationer och att dessa följdes upp med handledning av arbetslaget, kunde alla barns behov och även de bortvalda barnen uppmärksammas. Detta förfarandet skulle även bidra till att kunskapen om barn, normer och status skulle öka.

8.5 Framtida forskning

Vid genomförandet av denna studie har flertalet nya forskningsfrågor vuxit fram. Bland annat är en fråga kring hur skulle en snarlik studie se ut om intervjuerna genomfördes i en verksamhet där specialpedagogerna hade ett mer förebyggande arbetssätt. Hade resultatet blivit detsamma?

En annan fråga som väckts under arbetsgång är att undersöka arbetslag där de själva beskrivit sitt arbete kring att förstärka ett barns status i gruppen. Vilka åtgärder har de gjort? Finns det en samstämmighet mellan det som pedagogerna beskriver att de har sett och det som en forskare skulle se?

9 Referenslista

- Ahlberg, A. (2009). Kunskapsbildning i specialpedagogiken. I Ahlberg., A (Red.), *I Specialpedagogisk forskning: en mångfasetterande utmaning* (s. 9-28). Lund: Studentlitteratur.
- Asp-Onsjö, L. (2006). *Åtgärdsprogram - dokument eller verktyg?: En fallstudie i en kommun*. Göteborg studies in Educational Sciences, 248. Göteborg : Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Bartholdsson, Å. (2007). *Med facit i hand: normalitet, elevskap och vänlig maktutövning i två svenska skolor*. Stockholm studies in social anthropology, 61. Socialantropologiska institutionen, Stockholms universitet.
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Stockholm: Liber.
- Butler, J. (2006). *Genus ogjort: kropp, begär och möjlig existens*. Stockholm: Nordsteds förlag.
- Corsaro, W. (2003). *We're friends, right? Inside kids' culture*. Washington, D.C.: Joseph Henry Press.
- Dencombe, M. (2016). *Forskningshandboken - För småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.
- Dennis, L. R., & Stockall, N. (2015;2014;). Using play to build the social competence of young children with language delays: Practical guidelines for teachers. *Early Childhood Education Journal*, 43(1), 1-7.
- Dolk, K. (2013). *Bångstyriga barn : makt, normer och delaktighet i förskolan*. (Doktorsavhandling) Stockholm: Ordfront.
- Evaldsson, A., Tellgren, B., Akademin för humaniora, utbildning och samhällsvetenskap, & Örebro universitet. (2009). 'don't enter - it's dangerous!': Negotiations for power and exclusion in pre-school girls' play interactions. *Educational & Child Psychology*, 26(2), 9.
- Foucault, M., & Bjurström, C. G. (2003). Övervakning och straff: Fängelsets födelse (4.,övers uppl. ed.). Lund: Arkiv.
- Gannerud, E. & Rönnerman, K. (2006). *Innehåll och innebörd i lärares arbete i förskola och skola*. Göteborg studies in educational sciences, 246. Göteborg : Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Garvey, C. (1990). *Play*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Greve, A. (2013). Play for learning and learning for play: Children's play in a toddler group. *Tidsskrift för Nordisk Barnehageforskning*.

- Gärdenfors, P. (2009). Lek ur ett evolutionärt och kognitivt perspektiv. I Jensen, M. & Harward, Å (Red.), *Leka för att lära: utveckling kognition och kultur* (s. 43-54). Lund: Studentlitteratur.
- Göransson, K. & Nilholm, C. (2009). Om smygrepresentativitet i pedagogiska avhandlingar. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 14(2), 136–142.
- Hartman, J. (2004). *Vetenskapligt tänkande: Från kunskapsteori till metodteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Hellman, A. (2010). *Kan batman vara rosa? förhandlingar om pojkighet och normalitet på en förskola*. Göteborg studeies in educational science 299. Göteborg : Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Hellman, A. (2013). *Vardagsliv på förskolan ur ett normkritiskt perspektiv*. Stockholm: Liber.
- Hundeide, K. (2006). *Sociokulturella ramar för barns utveckling : barns livsvärldar*. Lund: Studentlitteratur.
- Jegerby, U. (1999). *Att bedöma en social situation – Tillämpning av vinjettmetoden*. Stockholm: Socialstyrelsen, CUS – skrift 1999:3.
- Johansson, E. & Pramling Samuelsson, I. (2009). Kreativa lek- och lärandemiljöer i pedagogiska verksamheter. I Jensen, M. & Harward, Å (Red.), *Leka för att lära: utveckling kognition och kultur* (s.145-162). Lund: Studentlitteratur
- Johansson, E. & Pramling Samuelsson, I. (2004). *Play and learning—inseparable dimensions in preschool practice*. *Early Child Development and Care*, 176 (1) 47-65.
- Johansson, E. & Pramling Samuelsson, I. (2007). *"Att lära är nästan som att leka" : lek och lärande i förskola och skola*. Stockholm: Liber.
- Jonsdottir, F. (2007). *Barns kamratrelationer i förskolan: Samhörighet, tillhörighet, vänskap, utanförskap*. Malmö Studies in Educational Sciences No. 35. Malmö: Malmö högskola Lärarutbildningen.
- Knutsdotter Olofsson, B. (2009). Vad lär sig barn när de leker? I Jensen, M. & Harward, Å (Red.), *Leka för att lära: utveckling kognition och kultur* (s. 75-92). Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Ladd, G. W. (2005). *Children's peer relations and social competence: A century of progress*. New Haven: Yale University Press.
- Lenz Taguchi, H. (2000). *Emancipation och motstånd: Dokumentation och kooperativa läroprocesser i förskolan*. Stockholm studies in Educational Sciences 33. Stockholm: HLS Förlag , 2010.

- Lillemyr, O-F. (2013). *Lek på allvar: en spännande utmaning*. Stockholm: Liber.
- Lillemyr, O. F., Søbstad, F., Marder, K., & Flowerday, T. (2011). A multicultural perspective on play and learning in primary school. *International Journal of Early Childhood*, 43(1), 43-65.
- Läraryrket. (2015). *Satsa tidigt – satsa på förskolan. Perspektiv på läraryrket. Tid Och utveckling. En rapport från Läraryrket*. Stockholm. Hämtad 16-04-03
Res.cloudinary.com/lararforbundet/image/upload/v1432537426/lkjb61nrzqubje6blup1.pdf.
- Löfdahl, A. (2009). Maktspel i lekdiskurser. I Jensen, M. & Harward, Å (Red.), *Leka för att lära: utveckling kognition och kultur* (s. 93-106). Lund: Studentlitteratur.
- Månsson, A. (2000). *Möten som formar: interaktionsmönster på förskola mellan pedagoger och de yngsta barnen i ett genusperspektiv. Studia psychologica et paedagogica. Series altera, 147*. Malmö : Institutionen för pedagogik.
- Nilholm, C. (2007). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Nilholm, C., & Björk-Åkesson, E. (2007). Inledning. I C. Nilholm & C. Björk-Åkesson (Red.), *Reflektioner kring specialpedagogik: Sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna* (s. 7-16). Vetenskapsrådets rapportserie 5:2007.
- Odelfors, B. (1998). *Förskolan i ett könsperspektiv: att göra sig hörd och sedd*. Lund: Studentlitteratur.
- Persson, B. (1998). *Den motsägelsefulla specialpedagogiken: Motiveringar, genomförande och konsekvenser*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Pramling Samuelsson, I., Sheridan, S., & Williams, P. (2006). *Five preschool curricula comparative perspective*. *International Journal of Early Childhood*, 2006, Vol.38,1, 11-30.
- Raupp, C. (1985). Approaching special needs children's social competence from the perspective of early friendships. *Topics in Early Childhood Special Education*, 4(4), 32-46.
- Renold, E. (2002). Using vignettes in qualitative research. I *Building research capacity*. Cardiff University School of social sciences. (July 2002 Issue 3 ISSN 1475-4193) pp 3-5.
- Sandberg, A., Lillvist, A., Eriksson, L., Björk-Åkesson, E., Granlund, M., Akademin för juridik, psykologi och socialt arbete, & Örebro universitet. (2010). "special support" in preschools in sweden: Preschool staff's definition of the construct. *International Journal of Disability, Development and Education*, 57(1), 43.
- Sandén, I. (2009). När tryggheten känns avlägsen. I Jensen, M. & Harward, Å (Red.), *Leka för att lära: utveckling kognition och kultur* (s. 189-205). Lund: Studentlitteratur.

- Sheridan, S., Pramling Samuelsson, I., & Johansson, E. (2009). *Barns tidiga lärande: En tvärsnittsstudie om förskolan som miljö för barns lärande*. Göteborg studies in educational sciences, 284. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Skolverket. (2010). *Läroplan för förskolan, Lpfö 98, reviderad 2010*. Stockholm: Fritzes offentliga publikationer.
- Skolverket. (2014). *Barn och grupper i förskolan 15 oktober 2014*. Hämtad 16-04-01 från: <http://www.skolverket.se/statistik-och-utvardering/statistik-i-tabeller/forskola/barn-och-grupper>.
- Sommer, D. (2008). *Barndomspsykologi; utveckling i en förändrande värld*. Malmö: Liber.
- Strandell, H. (1994). *Sociala mötesplatser för barn: aktivitetsprofiler och förhandlingskulturer på daghem*. Helsingfors: Gaudeamus.
- Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Sundell, K., & Colbiörnsen, M. (1999). *De bortvalda barnen: Kamraters betydelse i grundskolans årskurs två*. Stockholm: Forsknings- och utvecklingsenheten, Socialförvaltningen.
- Tullgren, C. (2004). *Den välreglerade friheten: att konstruera det lekande barnet*. Malmö studies in educational science, no 10. Malmö: Institutionen för Pedagogik
- Vetenskapsrådet. (2009). *Forskningsetiska principer: Inom humanistisk- och samhällsvetenskaplig forskning*. Hämtad 2015-12-01, från <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>
- Vygotskij, L. S. (1981). Leken och dess roll i barnets psykiska utveckling. I L.-C. Hydén (Red.), *Psykologi och dialektik* (ss. 173-200). Stockholm: P A Nordstedhs.
- Von Wright, M. (2001). Det relationella perspektivets utmaningar. I *Att arbeta med särskilt stöd: några perspektiv*. Stockholm: Skolverket.
- Welén, T. (2009). Historisk perspektiv på lek. I Jensen, M. & Harward, Å (Red.), *Leka för att lära: utveckling kognition och kultur* (s. 29-42). Lund: Studentlitteratur.
- Wibeck, V. (2010). *Fokusgrupper - Om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetoder*. Lund: Studentlitteratur.
- Ödman, P.-J. (2007). *Tolkning, förståelse, vetande: Hermeneutik i teori och praktik*. Stockholm: Norstedts Akademiska förlag.

10 Bilagor

10.1 Bilaga 1 – Vinjett och intervjuguide

Inledning:

Forskningsetiska riktlinjer för studien

Namn, ålder, utbildning och år i yrket.

Vinjett

Avdelningen Solkatten har 22 barn i ålder 2,5-5 år. Där jobbar två förskollärare och en barnskötare.

Till barnhälsosteam:

Vi har börjat fundera kring ett barn på vår avdelning. Vi har alltid sett barnet som ett barn som inte gör så mycket väsen av sig, med andra ord, barnet fixar det mesta själv, är glad, deltar i samlingen, pratar vid maten, gillar att pyssla mm.

Efter ett samtal med barnets föräldrar så berättade föräldrarna att barnet har givit signaler att barnet inte får vara med på förskolan. Det är inte så att barnet har sagt det rakt ut, utan föräldrarna "har läst det mellan raderna". Så vi i arbetslaget har nu under några veckor observerat barnet.

Vi har nu sett att om barnet är med i den gemensamma fria leken får barnet ofta en mindre biroll (så som husdjur), om barnet överhuvudtaget får vara med. Oftast väljer barnet i stället att göra andra aktiviteter så som pyssla, pussla, lego mm. Det är inte så att barnet inte kan leka. Två dagar första veckan hade vi många i gruppen som var hemma sjuka och då fick barnet vara med att leka i lägenheten. Då var det en "trött huvudroll" och ingen biroll i leken. Men veckan där på när alla i gruppen var på plats, så valde barnet återigen pussel istället.

Vem är barnet.

Vad får du för bild av barnet när du hör vinjetten?

Ålder, kön, utmärkande drag?
Vad får dig att tänka så?
Kan du ge exempel?

Vinjetten

Vad tycker du pedagogerna ska göra?

Varför tror du att det skulle fungera?

Har du egen erfarenhet?
Kan du ge exempel?

Har ser du på situationen!

Varför har det blivit så? / Vad kan det bero på?

Har du egen erfarenhet?
Kan du ge exempel?

Kom ihåg:

Sammanfatta och fråga om det något X vill lägga till innan vi byter område.

Hur ser du på lek och lärandet?

När får sig ett barn?

Kan du ge exempel? Hur kan det se ut?

När sker det?

Kan du ge exempel?

Om ett barn inte får vara med, hur påverkas hen då?

Kan du ge exempel?

Brukar du leka tillsammans med barnet?

Lärande

Att få vara med

Den gemensamma leken

Att bli bortvald

Har kan man lösa?

Hur kan man se på ett barns om blir bortvalt eller får oönskad biroll i leken?

Har du egen erfarenhet?

Kan du ge exempel?

Vad kan det bero på att ett barn bortvalts?

Kan du ge exempel? Utveckla!

Vilka egenskaper har en populär lekssmält?

Uppskatta. Hur många har en sådana i en grupp?

Vad har din erfarenhet lärt dig av att arbeta för att förbättra ett gruppklimat?

Kan du ge exempel på något som fungerar?

Kan du ge exempel på något som INTE fungerar?

Vad kan arbetslaget göra?

Egen erfarenhet? Hur ser den ut?

Hur ser du på specialpedagogens roll?

Egen erfarenhet? Hur ser den ut?

Har du utgång till specialpedagog?!! Kk tj

Kom ihåg:

Sammanfatta och fråga om det något X vill lägga till innan vi byter område.

Tacks för deltagandet

10.2 Bilaga 2 - Vinjett

Avdelningen Solkatten har 22 barn i ålder 2,5-5 år. Där jobbar två förskollärare och en barnskötare.

Till barnhälsoteam:

Vi har börjat fundera kring ett barn på vår avdelning. Vi har alltid sett barnet som ett barn som inte gör så mycket väsen av sig, med andra ord, barnet fixar det mesta själv, är glad, deltar i samlingen, pratar vid maten, gillar att pyssla mm.

Efter ett samtal med barnets föräldrar så berättade föräldrarna att barnet har gett signaler att barnet inte får vara med på förskolan. Det är inte så att barnet har sagt det rakt ut, utan föräldrarna "har läst det mellan raderna". Så vi i arbetslaget har nu under några veckor observerat barnet.

Vi har nu sett att om barnet är med i den gemensamma fria leken får barnet ofta en mindre biroll (så som husdjur), om barnet överhuvudtaget får vara med. Oftast väljer barnet i stället att göra andra aktiviteter så som pyssla, pussla, lego mm. Det är inte så att barnet inte kan leka. Två dagar förra veckan hade vi många i gruppen som var hemma sjuka och då fick barnet vara med att leka i lägenheten. Då var det en "riktig huvudroll" och ingen biroll i leken. Men veckan där på när alla i gruppen var på plats, så valde barnet återigen pussel istället.

10.3 Bilaga 3 - Missivbrev



Hej!

Jag heter Linda Grönberg och läser till specialpedagog vid Göteborgs universitet. Jag läser nu den sjätte och sista terminen i utbildningen och det är nu dags för mig att skriva mitt examensarbete. Jag hoppas att du vill delta i en intervju. Utgångspunkten för intervjun är en kort beskrivning av ett fiktivt fall. Jag räknar med att en intervju kommer att ta 30-60 minuter. Syfte med uppsats är att ta reda på hur specialpedagoger och förskollärare tänker kring barn som inte inkluderas i den gemensamma leken och hur man kan stödja dessa att ta del av den gemensamma leken i verksamheten.

I arbetet kommer jag att ändra alla uppgifter så att de som läser uppsatsen inte kommer kunna identifiera specialpedagoger, förskollärare eller ort/stadsdel. I min studie utgår jag från de forskningsetiska principerna (www.vr.se). Det godkända examensarbetet kommer att vara en offentlig handling som kan läsas av allmänheten.

Jag hoppas och ser fram emot ert deltagande. Har ni några frågor eller funderingar är ni välkomna att kontakta mig.

Med vänlig hälsning,

Linda Grönberg

Epost: xxxxxxxx@xxxxx.com Tel: xxxx-xx xx xx