



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

Hur gör vi inkludering?

En studie om förskollärares strategier för inkludering i lek

Namn: Robin Lindkvist & Rasmus Leo
Program: Förskolläraryrket



Examensarbete: 15 hp
Kurs: LÖXA1G
Nivå: Grundnivå
Termin/år: VT 2017
Handledare: Magnus Karlsson
Examinator: Anette Hellman
Kod: 2920-014

Nyckelord: Inkludering, exkludering, kamratkulturer, förskollärare, förskola, strategier, lek, interaktion, kontext, mediering, artefakt.

Abstract

Syftet med denna studie är att undersöka hur förskollärare arbetar för att upprätthålla ett inkluderande klimat i barns lek. Med tanke på att detta är ett forskningsområde där det inte finns mycket forskning är vår förhoppning att belysa aspekter som kan vara värdefulla för förskolans inkluderingsarbete. De frågeställningar vi har valt som grund för vår studie är vilka strategier förskollärare använder för att inkludera de barn som blivit nekade tillträde i leken, vilka strategier förskollärare använder för att inkludera barn i en redan pågående lek samt hur förskollärarens närvaro påverkar inkluderingen i barnens lek. För att undersöka detta valde vi att genomföra videoobservationer för att se hur dessa strategier kunde gestalta sig rent praktiskt. Det vi gjorde i nästa steg var att analysera vårt material utifrån ett sociokulturellt och interaktionistiskt perspektiv, där begrepp som handling, kontext, mediering och artefakt var centrala. Resultatet påvisar tre olika strategier som förskollärare använder för att inkludera barn i lek, där förskollärarens roll, den aktuella kontexten och de objekt som ryms inom kontexten har en avgörande betydelse.

Förord

Vi vill passa på att tacka alla som stöttat oss genom denna process. Särskilt vår handledare Magnus Karlsson som har stått vid vår sida i vått och torrt, som bidragit med bra infallsvinklar men framförallt hjälpt oss att knyta ihop säcken och sätta punkt på denna känslosamma resa. Stort tack även till den förskola där vi fick tillåtelse att genomföra vår studie, utan er hade det inte varit möjligt. Vi skulle även vilja slänga ett tack till universitetets caféverksamheter, stans godaste paninis helt klart.

Robin och Rasmus

Innehållsförteckning

1	Inledning	4
2	Syfte och problemformulering	5
3	Tidigare forskning	6
	3.1 Barns kamratkulturer och relationer	6
	3.2 Förskolans och vuxnas arbete med barns relationer	7
4	Teori	9
	4.1 Social interaktion i en kontext	9
	4.2 Mediering, artefakter och kulturella redskap	10
5	Metod	11
	5.1 Genomförande och presentation av verksamhet	11
	5.2 Kvalitativ metod och tillvägagångssätt	12
	5.3 Videoetnografi	13
	5.4 Analysprocessen	14
	5.5 Konversationsanalys och transkription.....	14
	5.6 Reliabilitet och validitet.....	15
	5.7 Etiska aspekter	16
6	Resultat	17
	6.1 Observation 1 - Inkludering genom att utveckla lekinnehållet.....	17
	6.2 Observation 2 - Inkludering genom att initiera en ny aktivitet.....	19
	6.3 Observation 3 - Inkludering genom att vara närvarande i leken	21
	6.4 Sammanfattande analys	24
7	Slutdiskussion	24
	7.1 Lekkontexter och artefakter som vägledning för inkludering	24
	7.2 Lärarens roll i barns lek	25
	7.3 Relationen mellan barns och vuxnas perspektiv på inkludering	26
	7.4 Avslutande kommentar och konsekvenser för förskolan.....	27
8	Referenslista	28
9	Bilaga 1	30

1 Inledning

Vår studie handlar om hur man konkret arbetar med inkludering i förskolan i olika sociala situationer, med ett fokus på barns lek. I förskolans läroplan lyfts förskolans ansvar att skapa förutsättningar för social delaktighet och en trygg miljö för alla barn (Skolverket, 2016). Inkluderingsstanken är ofta stark i förskolan, det kan vi se i den vanligt förekommande kollektiva regeln om att "alla får vara med" som ofta används som argument i olika situationer (Johansson, 2011; Löfdahl & Hägglund, 2006). När man pratar om inkludering i skolan handlar det ofta om att skapa en skola för alla, där alla elever skall inkluderas i undervisningen och i den sociala tillvaron oavsett etnicitet, språkliga kompetenser eller funktionsnedsättning (Jakobsson, Nilsson, 2011). Det kan jämföras med förskolans läroplan som betonar att inga barn under några som helst omständigheter skall utsättas för diskriminering på grund av kön, etnicitet, religion, funktionsnedsättning eller annan form av kränkande behandling. Vidare skall verksamheten präglas av ett klimat av respekt, öppenhet och solidaritet där inga barn känner sig kränkta eller exkluderade från den kollektiva gemenskapen (Skolverket, 2016). På samma gång betonar läroplanen att barnen skall ges inflytande över verksamheten och att det hela tiden skall tas i beaktande. Detta resulterar i ett dilemma där värden riskerar att kollidera, å ena sidan skall förskolan inkludera de barn som hamnar utanför den sociala gemenskapen, samtidigt försöker barn ofta skydda sin lek från intrång från andra barn och försvarar sin rätt att dela lekvärldar med andra (Johansson, 2011; Corsaro, 1985) vilket förskollärare måste hantera. I förskolan tilldelas vuxenperspektivet ofta tolkningsföreträde, där normen "alla får vara med" många gånger används som argument för inkludering, samtidigt som barn använder denna regel för andra syften som inte alltid leder till inkludering av andra (Johansson, 2011; Löfdahl & Hägglund, 2006).

Fokus för vår studie är att undersöka hur förskollärare förhåller sig till barns kamratrelationer, lek och vidare det komplexa uppdrag förskollärare har att göra förskolan till en inkluderande miljö där barnen får utvecklas i egen takt. Mer specifikt undersöks lärarnas förhållningssätt i konkreta leksituationer för att skapa ett inkluderande klimat, där vi lägger särskilt fokus på vilka strategier de använder för att inkludera antingen barn som inte får tillträde till lek med andra eller vilka strategier de använder för att skapa ett inkluderande klimat i sociala situationer. Bakgrunden till vår undersökning bottnar i en känsla av otillräcklighet och i de dilemman förskollärare har att hantera, där vuxenperspektivet ofta ställs mot barnens perspektiv och syn på inkludering. Detta är ett problemområde där det inte finns mycket forskning och vårt syfte är att bidra med kunskap om hur det hanteras i praktiken.

2 Syfte och problemformulering

Syftet med vår studie är att utifrån ett sociokulturellt och interaktionistiskt perspektiv undersöka hur förskolan arbetar för att upprätthålla ett inkluderande klimat i barns lek. För att kunna undersöka detta har vi utgått från följande frågeställningar:

- Vilka strategier använder förskollärare för att inkludera de barn som blivit nekade tillträde i leken?
- Hur påverkar förskollärarens närvaro inkluderingen i barns lek?
- Vilka strategier använder förskollärarna för att inkludera barn i en redan pågående lek?

3 Tidigare forskning

I detta avsnitt beskriver vi forskning som handlar om barns kamratkulturer samt forskning som fokuserar på förskolans relationsarbete.

3.1 Barns kamratkulturer och relationer

Barns kamratkulturer och relationer är komplexa och något som vi vuxna inte alltid äger kunskap om. Ett antal studier har genom långvariga etnografiska undersökningar studerat kulturerna på plats i en strävan att kunna beskriva hur barn i interaktion konstruerar och upprätthåller sina kamratrelationer, samtidigt som de skapar en kamratkultur, med normer och värden i och för deras kamratgrupp (se Corsaro, 2003; Löfdahl, 2004; Tellgren, 2004). Corsaro (2003) beskriver en "kamratkultur" som att barn konstruerar en kamratkultur och delar den med andra, där gemensamma aktiviteter, rutiner, artefakter, värden och attityder blir signifikativt för de som ingår i kulturen, Corsaro har i sina mångåriga studier av barns kamratkulturer funnit att en central aspekt av barns samvaro är att söka tillträde till lek samt att skydda leken från andra. Corsaro (1979) visar hur barn använder sig av olika strategier eller vad han kallar för tillträdesritualer för att få tillträde till leken, vilka barn måste bemästra då andra barn ofta skyddar sin lek från tillträde. Att barn skyddar sin lek menar Corsaro beror på att fler deltagare kan innebära ett slags hot som kan förstöra aktiviteten, snarare än att man inte vill leka med en specifik individ. Corsaro beskriver det som att barn skyddar lekens "interaktiva utrymme", där beskyddandet inte alltid handlar om att barnen vill utesluta andra, utan snarare att de vill bevara det som de tillsammans med sina kamrater skapat i leken. Några av de mest framträdande inträdesstrategierna som Corsaro tar upp i sin forskning är "icke verbal entré", "störande entré" och att "cirkulera". Den icke verbala entrén innebär att barnen går in i en lek eller placerar sig nära där en lek pågår utan att uttrycka sig verbalt. Den kan jämföras med att cirkulera, som avser att barnen cirkulerar i närheten av en pågående lek och observerar. Den störande entrén innebär att barnen försöker få tillträde till en lek genom att på olika sätt störa och avbryta leken.

Tellgren (2004) som influerats av Corsaros forskning har studerat barnens kamratkulturer även hon. Utifrån en interaktionistisk synvinkel påvisar hon hur barnen skyddar sitt interaktionsutrymme från "inkräktare", där hon menar på att uteslutning av andra också kan innebära inneslutning för de som ingår i leken. Detta tar även Bliding (2004) upp som menar på att uteslutning av andra förstärker den interna gemenskapen för de som ingår i gruppen. Samtidigt som barnen utesluter obehöriga skyddar de även sin egen lek och stärker den kollektiva vi-känslan som finns i kamratrelationer. Tellgren beskriver olika strategier som barn använder som resurser för uteslutning, där hon bland annat lyfter att ignorera, jaga bort och hänvisa till storlek som framträdande uteslutningsmönster. I sitt resultat ger Tellgren exempel på uteslutningsstrategier som sker i pågående lekteman. Dessa exempel visar hur barn tilldelas marginella roller som på ett eller annat sätt exkluderar dem från leken, t.ex. att barnet i fråga reser bort eller blir uppätet. Evaldsson & Tellgren (2009) visar i en studie vilka kommunikativa strategier barn använder när de nekar tillträde och utesluter kamrater från lek. De tar bland annat upp att barn utesluter andra genom att ignorera eller verbalt neka till tillträdesförsök eller genom att referera till förhållanden inom själva lekramen som leder till ett indirekt uteslutande.

Löfdahl (2014) bygger vidare på Corsaros forskning där hon menar på att barns lek inte bara är lustfyllt och positivt för de inblandade. Barns lek visar också på att barn intar maktpositioner och utesluter varandra, där ålder och status är två centrala faktorer som spelar in. Löfdahl menar på, precis som Corsaro (2003), att uteslutningsstrategier ofta bottnar i ett upprätthållande av redan etablerade relationer, där barnen är måna om att försvara den lek som redan pågår. Hon tar även upp ålder som metod för uteslutning där hon beskriver det som en strategi för att tillförskansa sig makt och som strategi för att utesluta yngre barn.

Barns kamratkulturer är dynamiska och skapas av de handlingar, rutiner, normer och värderingar som barnen konstruerar och förhåller sig till i interaktion med varandra (Corsaro, 2003; Löfdahl, 2014). Att ingå i en kamratrelation innebär vissa förväntningar och ramverk som barnen måste acceptera innan de ges tillträde till den sociala gemenskapen. För att kunna inkluderas i ett leksammanhang måste barnen vara införstådda i de regler, normer och värderingar som omger leken, annars löper de risk att uteslutas från sammanhanget (Corsaro, 1985). Bliding (2004) visar i en undersökning av barns formerande av kamratrelationer på mellanstadiet hur inneslutande och uteslutande strategier kan uppfattas som naturliga och nödvändiga för de som ingår i kamratkulturen, men att vuxna ofta saknar förståelse för det normsystem som omger kulturen. Löfdahl & Hägglund (2006) beskriver hur det i en förskolegrupp utvecklas en kamratkultur som innebär att en flicka konstant exkluderas från den kamratliga gemenskapen. Löfdahl & Hägglund visar att exkluderingen gick så pass långt att det blev norm och att exkluderingen även skedde i situationer där det fanns en pedagog närvarande trots att förskolan hade "alla får vara med" som en kollektiv regel. Löfdahl & Hägglund beskriver här hur verksamhetens strukturella ramar kolliderar med barnens relationer. I ett exempel visar Löfdahl & Hägglund hur flickan (Maja) försöker få tillträde till en pågående lek med hjälp av påtryckningar från en pedagog. I exemplet får Maja både tillträde och en roll i leken, men varken tilltalas eller involveras i lekförloppet.

3.2 Förskolans och vuxnas arbete med barns relationer

I förskolans styrdokument betonas vikten av att upprätthålla ett inkluderande klimat i verksamhet där alla barn känner delaktighet och skall kunna utvecklas socialt (Skolverket, 2016). I relation till direktiv som benämns i rådande styrdokument har förskolan förutom att skapa förutsättningar för delaktighet för alla barn, ett ansvar att visa hänsyn till barnets perspektiv och att barn ska ges inflytande i verksamheten. Fokus i vår studie är att försöka synliggöra hur förskollärare arbetar för att upprätthålla ett inkluderande klimat i barns lek och i denna strävan genereras situationer där det vuxna perspektivet emellertid möter barnens. Att ha ett barnperspektiv innebär att den vuxnes perspektiv får tolkningsföreträde, det kännetecknar en objektiv syn på barn där man studerar barns villkor i samhället och agerar utifrån vad man tror lämpar sig bäst för barnen. Att ta barns perspektiv handlar om att prioritera barnens intentioner och uttryck för mening, där fokus ligger på att studera världen utifrån vad som visar sig för barnet (Johansson, 2003). I en förskolekontext är det lätt att vuxnas perspektiv kolliderar med barnens perspektiv i olika situationer. Johansson (1999) som studerat de yngsta barnens etik utifrån deras egna perspektiv finner att barnen skapar etiska värden för sin samvaro som kan handla om rätten att försvara sin lek tillsammans med andra. Det kan kollidera med de vuxnas mål och bild av verkligheten som vägs mot barnens intentioner vilket resulterar i komplexa situationer där det egentligen inte finns några rätt eller fel, medan barnen vill försvara rätten till sin lek strävar de vuxna efter att alla barn ska få delta. Johansson (2011) belyser situationer där dessa perspektivmöten gestaltar sig och

problematiserar mötet med barnens intentioner. Precis som att verksamheten präglas av en viss målorienterad struktur har även barnen mål med sina lekar och kamratrelationer.

Johansson (2011) undersökte de klimat eller de olika pedagogiska atmosfärer som kan präglade olika verksamheter, vilket påverkar hur vuxna hanterar barns konflikter, relationer och samspel. Johansson beskriver atmosfär utifrån det klimat som skapas i interaktionen mellan människor eller mellan människor och omgivning. I stort handlar det om hur vi upprätthåller våra relationer och den kultur vi bygger upp vilket påverkar vårt agerande. Johansson (2011) tar i sin studie upp olika typer av atmosfärer av atmosfärer som hon tycker präglade de olika förskolor hon undersökte (30st). Baserat på de vuxnas barnsyn och deras agerande karakteriserar hon dessa i tre olika kategorier, ”samspelande” ”instabil” och ”kontrollerande” atmosfär. Den samspelande atmosfären beskriver Johansson som ett förhållningssätt där den vuxne är lyhörd och närvarande i barnens livsvärldar. Det som är karaktäristiskt för atmosfären är en gedigen nyfikenhet för vad barnet gör och hur barnet upplever situationen. Atmosfären kännetecknar en avspändhet för gränsöverskridningar och en underliggande respekt för barnens perspektiv. En samspelande atmosfär eftersträvar ett ömsesidigt möte där de vuxnas perspektiv flätas samman med barnens utan vuxnas tolkningsföreträde.

I den instabila atmosfären pendlar pedagogen mellan närvaro och distans gentemot barnen och deras perspektiv på tillvaron. Vuxenperspektivet tilldelas större utrymme och lyhördheten för barnens initiativ och avsikter försvinner stundtals (Johansson, 2011). Johansson menar att de vuxnas förhållningssätt kan variera beroende på den aktuella situationen, där vissa situationer präglas av kontroll och otålighet, medan andra situationer kännetecknas av en ömsesidig dialog och en närvaro i barnens världar. Pendlandet mellan närvaro och distans gör atmosfären obalanserad och föränderlig beroende på situation. I en kontrollerande atmosfär tilldelas vuxenperspektivet så stort inflytande att det står i vägen för barnens upplevelser och utforskande. Förhållningssättet domineras av struktur och ett vuxet kontrollbehov, detta genererar ensidiga möten mellan barn och pedagog där barnen ofta känner sig osedda och missförstådda (Johansson, 2011). Johansson visar exempel på hur en kontrollerande atmosfär kan gestalta sig rent praktiskt, där en pedagog anser att instruktioner och tillsägelser är tillräckligt vägledande i komplexa situationer. Detta tyder på distans i barnens perspektiv där man strävar efter ett slags idealbarn som skall fungera i alla sammanhang. Detta kan vi relatera till Emilssons (2008) studie om kommunikation mellan vuxna och barn med fokus på fostran i förskolan. Emilsson menar att det här ges uttryck för ”det önskvärda” barnet, där hon beskriver hur vuxna styr bort barnen från handlingar som anses vara icke önskvärda, som till exempel skulle kunna handla om att utesluta sina kamrater från en lek. Hennes resultat visar på fyra olika varianter av lärarkontroll där barnen ges eller icke ges möjlighet till eget inflytande.

Melin (2013) belyser hur förskolan kan skapa förutsättningar för inkludering och social delaktighet. Med delaktighet som mångfacetterat begrepp väljer hon att fokusera på social delaktighet, ett begrepp som fokuserar på gemenskapen i grupp och att få vara i ett sammanhang ihop med andra. I hennes resultat visar hon på hur förskollärare genom sin syn på barngruppem skapar inkluderande samt exkluderande klimat. Ser personalen barnen som en grupp med liknande behov skapas aktiviteter för alla och grunden för ett inkluderande klimat. Genom att däremot se på barnens olika behov och anpassa aktiviteter för de olika gruppkonstellationerna och dess behov problematiseras deras möjlighet till delaktighet i gemenskapen. På liknande sätt menar Jonsdottir (2007) att förskollärares syn på barn skapar olika förutsättningar för deras sociala kompetens. De barn med högst status i kamratgemenskapen och de som har flest vänner ses som mest socialt kompetenta och vice

versa. Desto större kompetens barnet ses besitta, desto större förutsättningar tros barnet ha att skapa meningsfulla relationer till resten av barnen i förskolan. Genom att se skillnader på barnen skapas ojämlika förutsättningar för barnens möjligheter att skapa relationer och delaktighet mellan varandra. I sitt resultat problematiserar Melin (2013) vilken roll och förhållningssätt förskolläraren ska anta för att stötta barnen i eventuella konflikter som uppkommer i leken och gemenskapen. Hon menar att det är viktigt att förskollärare måste kunna intervensera i barnens lek för att skapa inkludering och delaktighet, men för att detta ska kunna ske måste även förskolläraren ha en insyn i gruppens kamratgemenskap. Att intervensera i barnens lek och att applicera olika strategier för att skapa delaktighet mellan barn är svårt. Johansson & Pramling Samuelsson (2006) har i sin studie noterat att barn sällan söker samspel med förskollärare under den pågående leken. I sitt resultat delar de upp de gångerna i kategorier om att barnen vill skoja, skapa reaktioner hos den vuxne eller ha hjälp med att utveckla leken.

4 Teori

I vår teoridel beskriver vi de teoretiska anknytningar vi har valt att använda oss av i vår studie. Som grund har vi valt ett sociokulturellt perspektiv, som vi sedan skalat ned till en mer interaktionistisk ansats. De begrepp vi har använt oss av är interaktion, handlingar, kontext, mediering, artefakter och kulturella redskap.

4.1 Social interaktion i en kontext

I en förskolekontext är det lätt att se lärande utifrån något som blir till utifrån vuxnas agerande, men utifrån ett sociokulturellt perspektiv utgörs lärandet både genom all den interaktionen som vi dagligen ställs inför samt det yttre som påverkar oss. Inom det sociokulturella perspektivet är kontext en central byggsten som knyter an till det yttre som påverkar oss. Kontexten är den inramning av miljö som hela tiden präglar oss och belyser den relation och samspel som finns mellan individ och omgivning (Löfdahl, 2004). Att studera ett mänskligt samspel går inte utifrån detta perspektiv att göra utan att ta hänsyn till kontexten som omger situationen. Säljö (2014) beskriver hur det kan finnas olika nivåer av begreppet kontext. Beroende på vart du är så ställs olika förväntningar på ditt handlande. Sitter vi på ett seminarium på universitetet finns det en viss social praktik att följa, samtidigt som vi handlar annorlunda om vi befinner oss i en förskolemiljö. Kontexten bör dock inte enbart begränsas till institutioner utan kan även brytas ned i situationer. Vi kan se olika lekar i förskolan konstruera olika kontexter i relation till omgivning och samspel mellan individer.

I ett försök att skala ned den teoretiska omfattningen har vi valt att fördjupa oss i ett interaktionistiskt perspektiv. På liknande sätt beskriver Tellgren (2004) det interaktionistiska synsättet som en tradition där kunskap genereras och upprätthålls genom interaktion. Med interaktion menas ett samspel mellan olika individer där man utför olika sociala handlingar, där människan genom dessa handlingar konstruerar och upprätthåller sin verklighet, vilket knyter an till ett sociokulturellt perspektiv (Säljö, 2014). Tellgren pratar om relationen mellan mänskligt handlande och den kontext som handlingen sker i, vidare menar hon på att kontexten formar vårt handlande precis som att vårt handlande formar kontexten.

För att förstå interaktionen mellan människor måste vi fokusera på språket som är det primära verktyg som används i interaktionen mellan människor (Säljö, 2014). Språket i detta sammanhang inrymmer både det talade språket och det kroppsliga. Vårt språk skapar den verklighet vi lever i, detta innebär att vårt språk formar kontexten precis som att kontexten formar vårt språk (Tellgren, 2004). Hur vi tänker, kommunicerar och handlar präglas av den kontext vi befinner oss i, relationen mellan sammanhang och mänskligt handlande är viktig att ta hänsyn till för att förstå en specifik situation (Säljö, 2014).

Tellgren (2004) ser på sina observationer utifrån både ett individperspektiv samt ett interaktionistiskt perspektiv för att jämföra de olika synsätten. Genom att analysera barn genom ett individperspektiv gav hon en bild av bristande social kompetens hos ett specifikt barn i samspelet samtidigt som hon fick den motsatta bilden av att se sina observationer utifrån ett interaktionistiskt perspektiv. Det visar på vikten av att försöka ta till sig barnens perspektiv och att kontexten är central att ta till sig när man analyserar individen. Samtidigt som det perspektiv eller de teoretiska glasögon man lägger på en situation skapar olika förståelser och ger olika betydelser av de handlingar som utförts. För att kunna tolka sina fältstudier utifrån ett interaktionistiskt perspektiv använder sig Tellgren (2004) av konversationsanalys som metod, vilket vi också använder oss av. Konversationsanalys är både en analytisk metod men bygger också på teoretiska förståelser av människors samspel. Inom denna tradition ses språket som ett redskap vilket används som verktyg att utföra sina handlingar. En utgångspunkt är att vi gör saker med våra yttranden i samspel, yttranden vilka kan förstås som sociala handlingar. För att kunna tolka något som sägs måste man ta i beaktning det som redan sagts (Tellgren, 2004; Tholander & Thunqvist Cekaite, 2015).

4.2 Mediering, artefakter och kulturella redskap

Säljö (2014) beskriver mediering som ett förmedlingsredskap, där människan använder olika intellektuella, såväl som fysiska verktyg, för att hantera omvärlden. Mediering innebär att vår bild av verkligheten är formad av vår kultur och de intellektuella och fysiska redskap som ryms inom kulturen. Språket och de resurser som det innehåller ses som det främsta medierande redskapet människan har till sitt förfogande. Genom språket kan vi kommunicera och dela erfarenheter med andra, där språkets medierande funktion konstruerar omvärlden och gör den meningsfull (Säljö, 2014). Förskollära barns interaktion med barnen medieras och formges av de värderingar och den kontext som omger dem (Löfdahl, 2004). Medierande handlingar måste ur denna aspekt alltid tolkas i relation till den aktuella kontexten och kan inte ses som isolerade i en individs tänkande. Corsaro (1979) beskriver hur barn kan observera för att utvinna information om leken för att sedan använda den inhämtade kunskapen för inträde. Författaren beskriver dessa strategier som en produkt av de kommunikativa färdigheter som användaren har befogenhet över. Utifrån ett sociokulturellt perspektiv kan vi koppla ihop barnens inträdesstrategier med Säljö (2014) definition av kulturella redskap, där strategierna blir verktyg som grundar sig i kognitiva resurser för att interagera med omvärlden. Dessa strategier bottnar sedermera i den kunskap individen befogar över och appliceras som en handling i relation till andra. Kulturella redskap är de hjälpmedel människan använder sig av för att navigera sig genom omvärlden (Säljö 2014; Bliding, 2004). En strategi för att få tillträde till ett sammanhang kan utifrån den sociokulturella traditionen ses som ett kulturellt redskap som människor använder i sociala praktiker.

Säljö (2014) tar upp begreppet artefakt som väsentligt när vi pratar om mediering som verktyg inom det sociokulturella perspektivet. Med detta begrepp menas de fysiska objekt som vi använder i sociala praktiker för att förmedla med. Antingen kan det vara ett objekt som blir en intellektuell förlängning, så som till exempel en kalender som stöd för oss att komma ihåg något, eller ett objekt som medierar sammanhanget. Författaren beskriver problematiken med vetenskapliga synsätt på så vis att många teorier utgår från att tänkandet enbart sker på en individuell basis vilket skapar en bristfällig grund. För att få en verklighetsbaserad bild av ett fenomen är det viktigt att vi även tar hänsyn till kulturella redskap och det som sker utanför personen i sig.

5 Metod

I detta avsnitt kommer vi att redogöra för vårt kvalitativa metodval och varför den är relevant för vår forskningsfråga. Vi beskriver hur vi har gått tillväga för att samla in vår data och presenterar den verksamhet där vi genomfört våra studier. Vi tar även upp hur vi har analyserat och bearbetat vårt material och avslutar med att redogöra för studiens reliabilitet, validitet samt forskningsetiska frågor.

5.1 Genomförande och presentation av verksamhet

Inför kursens start hade vi kommit överens med en förskola där vår undersökning kunde göras. Inledningsvis var vår tanke att genom intervjuer ta reda på hur förskollärare beskriver sina strategier för att inkludera barn som hamnat utanför kamratgemenskapen. Vi valde senare att istället för att se på dessa strategier som fenomen och hur verksamma förskollärare pratar om det, försöka se hur de används rent praktiskt. Förskolan vi skulle vara på var tyvärr tvungna att dra sig ur vilket gjorde att vi fick leta rätt på en ny verksamhet att utföra vår studie hos. Det tog ett tag men efter en vecka hade vi fått tag i en ny verksamhet. Vi hade förklarat via telefon vad syftet med studien var och att den inte skulle belasta deras dagliga verksamhet i hög grad utöver att vi kommer finnas där. När vi var på plats berättade vi mer i detalj vad det var vi skulle undersöka och hur vi hade tänkt gå tillväga under våra observationstillfällen.

Verksamheten vi undersökte arbetar med den pedagogiska inriktningen Reggio-Emilia. Förskolan består av ett relativt stort hus med två avdelningar där rummen är öppna för barnen att gå runt i. På förskolan arbetar totalt 7 pedagoger (fyra förskollärare och tre barnskötare) på 36 barn. Verksamheten är utformad så att det finns en lång tambur, två större rum dörr i dörr till varandra med två mindre rum i vardera ända. För att få mer inblick i deras arbetssätt genomförde vi individuella intervjuer med arbetslaget. Detta skapade en förståelse för oss över hur verksamheten ter sig på daglig basis samt hur de ser på begrepp som barns lek och vad den fyller för funktion. Under tiden som vi var på plats i verksamheten för att observera hade de ett tema/projekt med ämnet rymden som de arbetade med. Detta innehöll både projektinriktade aktiviteter och bearbetades enligt förskollärarna genom leken av barnen. De hade genom temat inrett ett av rummen med diverse rymdobjekt, både genom skapande med olika material och lekobjekt för att temat skulle genomsyra verksamheten.

Hamerslag (2013) har undersökt hur denna pedagogiska filosofi tar sin utgångspunkt i att se barnen som kompetenta i meningen att försöka lyfta fram delaktighet, demokrati och barns tro sin på sina egna kunskaper. Det är en pedagogisk filosofi där kunskapsinnehållet i stor grad utformas utifrån projektarbete i smågrupper. I våra intervjuer med arbetslaget betonade man att barnen ofta ska få möjligheten att klara av diverse situationer på egen hand och att innehållet i verksamheten i stora drag utformas i samråd med barnen. I frågan om hur de ser på barns lek och vad den får för utrymme i verksamheten blev svaret att de ser leken som ett tillfälle att bearbeta den kunskapen de tar till sig i de aktuella projekten. Barnen uppmuntras i denna verksamhet att använda sin nyfikenhet till att ta egna initiativ till lekar och arbeten samt att utvecklas till självständiga demokratiska medborgare. Hamerslag (2013) skriver att Reggio-Emilias pedagogiska synsätt stämmer bra överens med den svenska läroplanen, vilket delvis kan vara varför vi upplever att verksamheter som denna har blivit allt mer populär i Sverige idag.

5.2 Kvalitativ metod och tillvägagångssätt

När vi startade arbetet var det en mängd olika frågor som vi var tvungna att ta ställning till. Bland annat vad för problem vi ville undersöka, vilken sorts undersökning vi skulle göra och hur vi skulle gå tillväga för att undersöka de frågeställningar vi utformade. Vi behövde inledningsvis även välja ifall vi skulle använda oss av en kvantitativ eller mer kvalitativ metod. Ahrne & Svensson (2015) beskriver kvantitativ metod lämpat för att samla in och analysera statistiska data. Det blir ett effektivt sätt att ta reda på hur ofta något förekommer eller antal av något specifikt. För att denna data ska bli relevant krävs det dock att insamlingen görs i en större mängd för att det ska skapa en vetenskaplig grund. Men eftersom vi snarare vill undersöka människors konkreta samspel i en specifik kontext på vad för olika strategier som förskollärare använder i verksamheten blir vårt fokus på att undersöka det praktiska och därför föll vårt val på ett kvalitativt tillvägagångssätt. Alvehus (2013) skriver att kvalitativa metoder ofta används i samband med att påvisa hur verkligheten kan vara komplex och svårtolkad. Genom att undersöka samspel och hur människor skapar sin verklighet tillsammans blir den kvalitativa forskarens uppgift att försöka tolka hur detta går till. Alvehus (2013) menar kvantiteter även spelar roll inom denna forskningsmetod, även om det inte är fokus. Snarare kan det ge indikationer över hur något är mer eller mindre vanligt förekommande. Alvehus (2013) avslutar med att poängtera hur tolkning får en central del i denna tradition. Att göra en kvalitativ undersökning behöver inte betyda att tolkningen eller resultat ska ses som sant i någon absolut mening. Snarare ska man visa att tolkningarna är rimliga utifrån den teorin som man använder och att sedan kunna relatera den till tidigare forskning och på så vis stärka trovärdigheten i resultatet och tolkningarna. Syftet blir att man genom sitt arbete försöker utöka den generella förståelsen för ett fenomen eller problem.

I utformningen av vårt tillvägagångssätt utgick vi från de frågor som Ahrne & Svensson (2015, s. 18) ställer sig. Där finner vi bland annat vad vi vill samla in för data, hur vi ska göra det och hur analysen och bearbetningen ska gå till. Vi vill genom denna studie se vad det finns för strategier och hur de används av människor i olika situationer vilket öppnar mot ett mer undersökande förhållningssätt och där vi på förhand inte har några fastställda hypoteser utan frågor och syfte är något som utvecklas i takt med bearbetningen av materialet. Vårt fokus läggs med detta på samspelet mellan barn och vuxna. Därför valde vi att observera verksamheten och möten där dessa utspelar sig, till vår hjälp blir där av videoinspelningen ett viktigt verktyg.

5.3 Videoetnografi

För att kunna samla in material och för att analysera det praktiska som sker i verksamheten, hur barnen leker och strategierna lärarna applicerar för att skapa inkludering, behöver vi observera på olika sätt. Vårt mål var att använda videokamera för att observera samspelet som sker i verksamheten, för att vänja barnen vid vår närvaro men även för att hitta vår plats i verksamheten så var vi tvungna att förbereda oss. Enligt Björndal (2005) är det viktigt att förbereda sig inför ett observationstillfälle, i vårt fall handlade det om hur vi skulle förhålla oss till barnen och hitta vår roll som forskare. I samband med det så spenderade vi ett tillfälle i verksamheten utan att observera för att lära känna barnen och svara på deras frågor om varför vi var där. Detta var också nödvändigt för att få en inblick i barnens relationer, förskollärarens arbets sätt och var någonstans vi skulle börja videoobservera.

Eidevald (2015) beskriver videoobservationer som ett verktyg vilket används för att observera mänskliga samspel och interaktioner. Det har sin fördel med video genom att observationen inte försvinner utan kan spelas upp oändliga gånger, vilket kan bidra till en mer detaljerad och utvecklad analys. Detta medverkar till att analysen kan ske åtskilliga gånger, både för att försöka hitta saker som missas första gången, men även genom att skifta fokus under analysprocessen. Genom att filma situationerna kan vi fånga alla detaljer som sker i interaktionerna vilket är viktigt för vårt syfte och forskningsfråga. Björndal (2005, s. 76) skriver om att en av riskerna med videofilm är att agerandet kan bli "konstlat", vilket betyder att man inte agerar normalt när det filmas. Inför våra observationstillfällen så hade vi pratat och instruerat arbetslaget om vad och hur vi skulle göra under vår tid i verksamheten så att de var införstådda med vad som skulle hända. Vi fick då förklarat för oss att verksamheten använder sig av dokumentation och film kontinuerligt och att de inte uppfattar att varken barnen eller arbetslaget blir vidare påverkade av att det är en kamera i rummet. Vi planerade våra observationer som så att vi skulle hitta en strategisk plats i ett av verksamhetens rum där vi kunde få en bra överblick över det som händer. Utifrån detta valde vi att inte interagera med varken barn eller vuxna utan enbart försöka vara passiva observatörer och smälta in i miljön på ett naturligt sätt.

Eftersom barnen rörde sig fritt i de olika delarna av lokalerna var vi tvungna att testa oss fram över hur vi på bästa sätt kunde fånga situationer att observera. Vi försökte sitta där barnen samspelade för att vara i händelsernas centrum och hade kameran i beredskap, synlig för barnen så att det inte skulle bli en chock när vi väl videofilmade. Vissa barn undrade varför vi hade en kamera men då förklarade vi att vi behövde filma deras lärare ibland för att komma ihåg vad de säger och gör för att vi ska kunna lära oss av dem. Att sitta och vänta på att saker skulle hända varvades med att vi punktmarkerade lärare ibland eftersom det trots allt är deras agerande vi var ute efter. Detta medförde att vi i alla situationer inte fick med bakgrunden till situationerna, vilket trots allt inte behöver vara i fokus för vårt arbete.

Under våra observationstillfällen anlände vi till förskolan efter lunch vid samtliga tre tillfällen. Detta för att de under förmiddagar hade projektinriktade aktiviteter där barns lek inte gavs lika stort utrymme som de görs på eftermiddagar. Innan vi startade våra observationer var vi tvungna att göra ett urval över vad, hur och vilka vi skulle observera. Alvehus (2013) tar upp att det finns olika sätt att göra ett urval, men att det viktigaste är att urvalet hjälper en att få tag i den informationen som man är ute efter. Alvehus beskriver att när en empirisk studie görs så behöver författarna anpassa sig efter de förutsättningar som ges

och att studiens frågeställningar kan behöva ändras utifrån dessa. Eftersom verksamheten under förmiddagarna ofta bestod av planerade aktiviteter fick vi göra urvalet att istället observera på eftermiddagarna då det gavs mest utrymme till barnens lek vid den delen av dagen. Dessutom fick vi anpassa oss efter de barn vars föräldrar hade lämnat samtycke till studien. Detta var något som vi fick respektera och ha i bakhuvudet hela tiden, men inget som ställde till det nämnvärt för vårt arbete.

5.4 Analysprocessen

I vårt arbete kring att analysera den videodata vi samlat in under vårt fältarbete har vi tagit hjälp av Rennstam & Wästerfors (2015). De beskriver och delar in processen i tre delar, sortera, reducera och argumentera. Dessa används som grund för att arbetet ska kunna bearbetas så effektivt som möjligt. Som en första fas i analysen behöver man sortera den insamlade data som skett under videoobservationerna, vad är relevant för den pågående studien och för vårt syfte. Denna del går hand i hand med de analysredskap man har valt och i vårt fall gäller det här att se på hur inkludering skapas i relation mellan vuxen och barn och hur dennes strategier synliggörs. De observationer där dessa komponenter saknas blir på ett eller annat sätt irrelevant för vårt fortsatta arbete och syfte. I den andra fasen behöver vi reducera det material som vi tidigare sorterat, vilket indirekt betyder att vi gör ett urval av det material som fortsatt ska bearbetas. Allt det sorterade materialet kan omöjligt finnas med i slutprodukten utan här gäller det att välja vilka situationer man vill lyfta fram i sitt arbete. Det är viktigt att man inte reducerar för lite, men heller inte för mycket material så att man riskerar att välja bort viktiga delar som skulle kunna spela en stor roll för helheten i resultatet. Vi fann här tre intressanta situationer som på olika sätt handlade om strategier för inkludering och dessa situationer transkriberades mer noggrant genom att titta på situationerna ett flertal gånger och sedan försöka få med så mycket som möjligt i transkriptionen i vad som sades och hur. Som en avslutning i analysarbetet krävs det en argumentering av det sorterade och reducerade materialet. Där drar man paralleller till den tidigare forskningen man använt sig av, tillsammans med de analytiska redskap man använt sig av i analysen och teorin som studien grundar sig på. Rennstam & Wästerfors (2015, s. 232) skriver även att det är ofta förekommande att de som skriver en studentuppsats uppfattar fasen av argumentation som att den enbart ska förlita sig på vetenskapliga fakta och att egna värderingar inte bör läggas in. Detta är enligt författarna felaktigt och menar på att utan egna värderingar och tolkningar av sitt resultat inte uppfyller kraven på en akademisk text.

5.5 Konversationsanalys och transkription

I analysen har vi inspirerats av konversationsanalys som metod (på eng. Conversation Analysis) vilket går ut på att granska den språkliga interaktionen mellan deltagare i situationen. Detta knyter an till det sociokulturella perspektivet som ser språkandet i en specifik kontext som centralt för hur mänskliga aktiviteter organiseras och hur meningsskapande mellan människor går till (Säljö, 2014). Tholander & Thunqvist Cekaite (2015) beskriver konversationsanalys som en metod för att på ett grundläggande sätt studera hur språket används som redskap i sociala praktiker. Metoden grundar sig i att man i transkriberingen av samspelet delar upp interaktionen i turer och analyserar varje "tur" åt gången, där man fokuserar på hur de olika turerna står i relation till varandra. Varje yttrand/tur ses som en social handling där en deltagare försöker åstadkomma något vilket sker som en reaktion på den tur som föregått. På det sättet kan man inom konversationsanalys säga att analyser sker "baklänges". CA ställer krav på de som analyserar genom att det är ett

värderingsfritt verktyg där interaktionen står i fokus. Det kräver att analyseringen görs utan att lägga några personliga värderingar hos de deltagare som studeras vilket skapar föreställningar om varför vissa handlingar uppstår som kan ge vilseledande resultat. Tholander & Thunqvist Cekaite (2015) menar på att detta sätt att analysera observationer ger möjligheter att tolka hur människors handlingar påverkas genom hur de väljer att använda språket och hur dessa tas emot av sina medmänniskor.

Författarna betonar att i denna typ av metod är det viktigt att göra sin transkribering noggrant och ta med alla de meningar och försök till konversation deltagarna gör då dessa i ett senare skede kan visa sig vara meningsfull för helheten. Hur du skriver ut transkriberingen kan däremot variera beroende på studiens syfte och vad det är undersökningen är menat att belysa. I transkriberingen är det vanligt inom denna metod att man använder olika symboler för att betona hur orden sägs för att ge liv åt situationen. Detta dels för att tolkningen ska kunna göras så tydlig och detaljerad som möjligt men dels för att läsaren ska kunna ge liv åt situationen och så nära som möjligt kunna spela upp situationen genom transkriberingen (Tholander & Thunqvist Cekaite 2015).

De symboler som vi tycker har varit nödvändiga i vår transkribering och använt oss av är följande;

Ord - Betonad stavelse eller betonat ord

ORD - Högljutt tal

↑ord - Stigande intoning

<ord> - Långsamt tal

((ord)) - Beskrivning av ytterligare relevant information

(Tholander & Thunqvist Cekaite, 2015, s.158)

5.6 Reliabilitet och validitet

Det finns en del aspekter att ta hänsyn till för att säkerhetsställa studiens kvalitet. Alvehus (2013) betonar vikten av forskningens reliabilitet och validitet. Reliabilitet avser huruvida en undersökning är pålitlig eller inte. En studie med hög reliabilitet skulle i praktiken innebära att en annan forskare skulle kunna göra samma typ av undersökning och uppnå samma typ av resultat. Reliabiliteten avser hur trovärdig studien är och poängterar alltså att man är öppen med hur man gått tillväga, vilka val som har gjorts och försöka motivera varför valen är relevanta för den aktuella forskningsfrågan. Validiteten i sammanhanget avser om forskarna har undersökt det fokusområde de syftar till att undersöka. Är vår insamlade data tillräckligt omfattande för att kunna besvara våra frågeställningar eller finns det mer information att hämta som skulle kunna generera ett bättre resultat? Alvehus problematiserar validitetsbegreppet i samband med kvalitativa metoder och använder istället begreppet giltighet. Han delar validitetsbegreppet i tre underrubriker, hantverksvaliditet, kommunikativ validitet och pragmatisk validitet.

Hantverksvaliditeten handlar om att det resultat som genererats i undersökning baserats på ett konsekvent arbete med den insamlade data och analyser. Att man ställer sig kritisk till det man analyserat och vågar ifrågasätta dess rimlighet (Alvehus, 2013). I vårt analysarbete har vi varit noga med att gå igenom analyserna flera gånger i syfte att försöka urskilja brister och eventuella utvecklingsområden. Oavsett hur många gånger man har gått igenom sitt material upptäcker man alltid nya infallsvinklar och aspekter att ta hänsyn till. Vi har fokuserat på att

genomarbete vår data i så stor utsträckning som möjligt för att på så vis kunna utvinna så mycket relevant information det går. Den kommunikativa validiteten avser att diskutera kring studiens fokusområde i dialog med personer som på ett eller annat sätt är relevanta för studien. Dialogen kan ske i samråd med den grupp som undersökts, med en grupp forskare eller en bredare allmänhet (Alvehus, 2013). Under vår undersökning har vi haft en successiv dialog med de personer vi undersökt där vi fört en diskussion om de resultat som visat sig i våra observationer. Genom att föra dialog med de personer som figurerat i våra observationer möjliggjorde vi att de får chansen att ge sin syn på de strategierna vi berättat att vi kunnat urskilja. Genom studiens gång har vi även haft en aktiv dialog ihop med vår handledare, som väglett oss genom processen och bistått med relevanta infallsvinklar som höjt studiens relevans och bärighet. Den sista definitionen av validitet som Alvehus redogör för är den pragmatiska validiteten. Detta berör huruvida studien är relevant ur ett samhällsperspektiv, att den kunskap som studien utvinnet på olika sätt kan påverka samhället. Alvehus pratar om för vem eller vilka studien blir användbar. Vår studie handlar om att undersöka hur förskollärare arbetar med inkludering i förskolan, ett område som inte har utforskats i stor utsträckning men samtidigt ett ämne som är viktigt att diskutera och som kan relatera till mål i läroplanen. Hur man väljer att arbeta med inkludering i förskolan påverkar de barn som ingår i sammanhanget, dessa barn är en del av framtidens samhälle och skall fostras på ett sätt som går att sätta i relation till samhällets värderingar.

5.7 Etiska aspekter

Vårt fokus var att observera förskollärare i verksamheten i samspel med barnen. Därför var vi tvungna att lämna ut samtyckeslappar till föräldrarna eftersom barn på ett eller annat sätt skulle komma med i filmen även om de inte var i fokus. Detta fördröjde vårt arbete i nästan två veckor eftersom det var två avdelningar. På samtyckeslapparna hade vi beskrivit vad det var vi skulle göra, hur vi skulle göra det och skrivit ner telefonnummer till oss ifall de ville ha mer information (se bilaga). Vi fick in 20 lappar till slut, där i bland var några papper för syskon och innehöll samtycke för två barn. Sammanlagt var det 13 barn vars föräldrar vi inte fick något godkännande av. Vi bestämde oss för att vara flexibla i vår observation och förskolan var även behjälplig under de tillfällena vi var på plats och delade på grupperna i den mån de kunde. Vi var på plats för observation under tre eftermiddagar då aktiviteterna var av friare grad för barnen och gavs större möjligheter till att skapa egna gruppkonstellationer. De barnen vars föräldrar inte hade lämnat in sitt samtycke var vi noga med att inte få med på film eller i våra observationer vilket gjorde det svårt, men inte omöjligt. I samband med observationer i forskningssyfte finns det även en del etiska aspekter att ta hänsyn till. Brinkmann & Kvale (2014) redogör för etiska riktlinjer och delar in dessa direktiv i fyra kategorier, informerat samtycke, konfidentialitet, konsekvenser och forskarens roll. Det informerade samtycket inrymmer att vårdnadshavarna och barnen i fråga som blir observerade är införstådda med vad studien innehåller och vad ett eventuellt deltagande skulle kunna innebära. Detta säkerställde vi genom samtyckeslapparna. I vår interaktion med barnen så var vi väldigt tydliga med dem att det var helt okej att säga till oss att vi inte får filma dem. Vi tog även i beaktning att vissa barn eventuellt kunde ha svårt att säga till oss verbalt och försökte vara mottagliga för barnens reaktioner under de tillfällena vi observerade. Detta för att försöka tolka om det var någon som kände sig obekvämt av att vi filmade deras lek. I grund och botten handlar det om att deltagarna skall ha en förståelse för studiens allmänna syfte och att deras deltagande är frivilligt och obundet (Brinkmann, Kvale, 2014). Konfidentialiteten kretsar runt informerandet om vem som kommer få tillgång till materialet och vad materialet kommer att användas till. Konfidentialiteten i detta sammanhang innefattar även frågor som

rör sekretess, där det föreligger en given respekt för de berörda personernas identitetsuppgifter och hur vi tillåts att använda dessa. Därför valde vi att använda fiktiva namn i våra transkriberingar för att säkerställa anonymiteten hos samtliga deltagare. När man som forskare gör kvalitativa undersökningar bör man överväga vilka risker och fördelar studien skulle kunna medföra. Även om vi tror att vår studie inte nödvändigtvis genererar något lidande för de som deltar, är det viktigt att man ändå reflekterar runt vad studien skulle kunna innebära för deltagarna och att de är informerade om detta. I vår roll som forskare är vi måna om att beakta etiska aspekter, dels i relation till vår respekt för de som deltar och dels för studiens kvalitet (Brinkmann, Kvale, 2014).

6 Resultat

I de följande avsnitten kommer vi att göra en analys utifrån tre observationer och visa på olika strategier som förskollärare använder för att inkludera barn i olika situationer. Dessa situationer kommer vi att relatera och analysera med hjälp av konversationsanalys och den teoretiska grund vår studie vilar på. De begrepp vi kommer att fokusera på i analysen är mediering, artefakt, kontext, handlingar och kulturella redskap.

6.1 Observation 1 - Inkludering genom att utveckla lekinnehållet

I ett av de större rummen på förskolan sitter Fred (4 år), Gianna (4) och Penny (4) vid ett mindre bord med ett trähus och leker med trolldockor. Ett fjärde barn, Clarence (3) kommer nu och börjar iakttä den pågående aktiviteten en stund innan han mer konkret försöker få tillträde till de andras lek (Corsaro, 1979). Han stöter dock på motstånd från de andra vilket kan ses som att de skyddar sin lek (Corsaro, 1985). Detta gör att en lärare griper in och försöker inkludera Clarence i leken.

1. ((Clarence ställer sig och observerar leken.))
2. Clarence: Jag vill också ha ett troll!
3. Fred: Det finns inga mer troll.
4. Clarence: Men jag vill också vara med.
5. Fred: Du kan inte vara med för det finns inga mer troll.
6. ((En av förskollärarna i arbetslaget uppmärksammar situationen och ansluter sig till bordet.))
7. Förskollärare 1: Vad är det ni leker?
8. Fred: Vi leker med husen och trollen och det finns inga mer troll så Clarence kan inte vara med.
9. Förskollärare: Men kan inte Clarence få vara med ↑ändå på något sätt?

10. Gianna: Nej det går inte.
11. Förskollärare 1: Men trollden behöver väl någon som kan köra dem mellan husen? Det blir så långt för dem att gå annars.
12. Fred och Gianna: JAAA!
13. Förskollärare 1: Vad behöver ni för att köra trollden då?
14. Fred: Vi kan ha bilar!
15. Förskollärare: Då kanske Clarence kan köra bilarna?
16. Fred: Ja det kan han göra.
17. Förskollärare: Men Clarence, gå iväg och hämta ett par bilar så du kan köra runt trollden.
18. ((Clarence går iväg från leken och kommer tillbaka med ett par bilar. Förskolläraren stannar kvar i ett par minuter och iakttar leken innan hon avlägsnar sig från situationen.))

Det Clarence gör först är att iaktta leken (rad 1) och sedan göra anspråk på ett av lekobjekten (trollden) vilket kan ses som att han använder olika strategier för inträde i lek med andra (Corsaro, 1979). Till en början gör Clarence något vi kan kalla för en icke verbal entré, där han placerar sig i lekens mittpunkt och observerar vad leken går ut på vilket Corsaro kallar för att "cirkulera". När Clarence sedan inte uppmärksammas av de övriga barnen gör han något som vi kan beskriva som en "störande entré" då han vill ta del av det lekmaterial, i detta fall trollden som de andra barnen använder i sin lek. Clarence inträdesförsök bemöts av motstånd från de övriga barnen som hänvisar till att det inte finns något troll över till honom. I rad 4 uttrycker Clarence att han också vill vara med, detta gör han med en klagande ton som påvisar att han vill vara en del av leken. Detta inträdesförsök nekas återigen av de övriga barnen som hänvisar till brist på resurser/lekartefakter.

I rad 6 uppmärksammar en förskollärare situationen och ansluter sig till bordet. Förskollärarens första aktion är att försöka sätta sig in i barnens lek och fråga vad den går ut på, vilket kan jämföras med Clarence sätt att först få inblick i vad de andra leker för att kunna göra en slags relevant nästa handling. Här blir lekkontexten central för hur förskolläraren väljer att förhålla sig till situationen. För att kunna inkludera Clarence i sammanhanget måste förskolläraren anpassa sig utifrån lekens förutsättningar och innehåll för att kunna välja lämpliga strategier för att kunna uppnå detta. Det förskolläraren gör är att respektera de övriga barnens inflytande och deras pågående lek samtidigt som hon vill inkludera Clarence i leken på något sätt, något som går att sätta i relation till direktiv i läroplanen som betonar barnens inflytande samt rätt till social delaktighet (Skolverket, 2016). I sin respons på förskollärarens fråga om mer information visar Fred att det inte bara handlar om att läraren vill veta vad de leker utan att det handlar om att de nekat en annan tillträde vilket syns i att Fred återigen motiverar brist på lekmaterial som motiv för nekande till tillträde. När barnen (se rad 8) berättar för förskolläraren att exkluderingen bottnar i en brist på lekmaterial, undrar förskolläraren om det inte går att få med Clarence i leken på något annat sätt, detta gör förskolläraren med en stigande intonation i hopp om att barnen skall lätta på sin ståndpunkt. Här svarar Gianna kort att det inte går vilket kan liknas med en uteslutningsstrategi Tellgren

& Evaldsson (2009) beskriver som “verbalt utan motivering”, kanske i ett försök att skydda leken från fler deltagare.

I rad 11 utnyttjar förskolläraren sin kunskap om lekens innehåll och föreslår en utvidgning av leken. Att föreslå någon som kör trollden utvecklar lekens innehåll och skapar nya roller som måste tillsättas. Detta är ett förslag som de övriga barnen går med på (se rad 12). Det förskolläraren gör sedan är att fråga barnen vad de behöver för att köra trollden, Fred föreslår att de kan använda bilar (rad 14). Förskolläraren föreslår sedan att Clarence kan vara den som kör bilarna, vilket barnen sedan accepterar (rad 16). Clarence går och hämtar bilar efter förskollärarens uppmaning och kommer sedan tillbaka och ansluter till leken. Bilarna som artefakter är nu involverade i leken och blir ett redskap för Clarence att kunna delta på lika villkor som de andra. Bilen blir vad Säljö (2014) beskriver som en artefakt, ett fysiskt objekt som utvecklar leken och som hjälper förskolläraren att mediera sammanhanget. Förskolläraren står sedan och observerar leken ett tag för att, enligt vår tolkning, kontrollera så att leken fortlöper innan hon tids nog avlägsnar sig från situationen (rad 18).

I denna situation tolkar vi förskollärarens användning av kulturella verktyg som en strategi för att inkludera Clarence i leken. Förskolläraren använder artefakten (bilen) dels som strategi för att utveckla lekinnehållet och dels som strategi för att inkludera Clarence. Förskolläraren tillrättavisar inte barnen för att ha agerat “fel”, utan använder deras lek som utgångspunkt för att skapa ytterligare rum och funktion.

6.2 Observation 2 - Inkludering genom att initiera en ny aktivitet

Situationen inleds med att Lina (5 år) försöker få tillträde till en rollek som två andra flickor (Janina (5) och Minna (4)) leker, men blir nekad tillträde på grund av att de andra barnen inte håller med om det lekinnehåll som Lina föreslår. När de inte kommer överens så reagerar Lina över detta vilket gör att en förskollärare uppmärksammar situationen och griper in. I situationen kan vi se hur förskolläraren hanterar situationen för att skapa inkludering för Lina.

1. Janina: Vi vill inte leka det!
2. Lina: Men jag VILL DET!
3. Förskollärare 2: Lina, kan inte du komma och hjälpa mig här borta?
4. ((Lina går iväg till förskolläraren.))
5. Förskollärare 2: Ska vi inte ta och göra klart det här som du har börjat på?
6. ((Förskolläraren och Lina sätter sig vid ett bord och börjar bygga på den dator till rymdskeppet som Lina tidigare påbörjat.))
7. ((Två barn, Maria (3) och Harriette (4) ställer sig intill bordet och observerar aktiviteten.))
8. Maria: Vad ska ni göra?
9. Förskollärare 2: Vi ska åka ut i rymden strax!

10. Maria: Lina, får jag åka med?
11. Lina: Ja det får du, då kan du vara lillasyster!
12. ((Lina och förskolläraren reser sig upp och går tillsammans med Maria in till ett annat rum och sätter sig på ett bord som står intill väggen.))
13. Lina: Detta är rymdraket! ((hänvisar till bordet de sitter på))
14. ((Johanna (2) kommer in och klättrar upp på bordet och sätter sig intill förskolläraren.))
15. ((Rut (4) kommer in i rummet.))
16. Förskollärare 2: Rut, ska du följa med ut i rymden?
17. ((Rut svarar inte men klättrar upp på bordet och sätter sig jämte Lina och förskolläraren.))
18. Lina: Vi ska hämta ↑rymdkrafter!

Situationen inleds med att Janina avfärdar ett förslag på lekinnehåll (rad 1), samtidigt som Lina med höjd röst tydliggör att hon vill leka det föreslagna lekinnhållet (rad 2). Förskolläraren uppmärksammar detta och gör ett försök i fånga Linas uppmärksamhet genom att be henne om hjälp (rad 3). Lina bekräftar förskollärarens uppmaning och lämnar situationen. Vår tolkning är att förskolläraren använder sin kännedom om barngruppen och baserar sitt handlande utifrån det. Denna kännedom grundar sig i (enligt vår erfarenhet) att Lina har en tendens att ta stort utrymme i leksituationer och ofta vill ha kontroll över leken. Istället för att gripa in och störa de andra barnens lek väljer förskolläraren en annan väg. I det skedet respekterar hon de övriga barnens lek samtidigt som hon är mån om att inkludera Lina i ett annat sammanhang. I rad 5 föreslår förskolläraren att de ska återuppta en aktivitet som Lina påbörjat tidigare i samband med temaarbetet då hon byggde en dator. Här blir den kontextuella kunskapen förskolläraren har av verksamheten ett redskap som vägleder situationen. Förskolläraren baserar sitt agerande utifrån förutsättningar i verksamheten och vill med sin handling skifta Linas fokus. Datorn blir i detta fall en artefakt (Säljö, 2014) och ett kulturellt verktyg förskolläraren använder som medieringsredskap.

I rad 7 tillkommer två nya barn som ställer sig och observerar aktiviteten. Detta kan vi tolka som att de intresserar sig för vad det är som händer. I rad 8 använder Maria en inträdesstrategi då hon frågar Lina och förskolläraren vad de ska göra, vilket kan beskrivas med vad Corsaro (1979) benämner som att fråga en deltagare om information. I rad 9 berättar förskolläraren att de ska åka ut i rymden, vilket vi tolkar som ett försök till att framställa en ny lekkontext men som knyter an till ett tema/projekt de arbetat med tidigare under dagen. I rad 10 gör Maria ett direkt inträdesförsök när hon frågar Lina om hon får vara med i leken. Lina accepterar det och tilldelar även Maria en roll som lillasyster. Lina visar därmed att hon i egenskap av att ha varit del av den nya leken först kan bestämma roller åt de andra och tar på så sätt kommando i aktiviteten. Genom att Maria ställer frågan till Lina och inte förskolläraren accepterar hon att det är Lina som bestämmer i leken samtidigt som hon går med på att dela interaktivt utrymme med Lina. Genom att tilldela Maria rollen som lillasyster och samtidigt bekräfta att de ska ut i rymden kan vi tolka det som att förskolläraren med sitt språk konstruerat en lekkontext och gett leken mening, en mening som förskolläraren initierat genom att föreslå en ny aktivitet. Därefter reser förskolläraren och Lina sig upp (se rad 12) och flyttar sig tillsammans med

Maria till ett bord i annat rum. Här är vår tolkning att miljön i ateljén inte är passande för lekens innehåll och att det nya rummet lämpar sig bättre. I rad 13 utvecklar Lina lekens syfte genom att tillsätta en raket i form av ett bord. Bordet fungerar här som en materiell artefakt som transformeras av barnen och ges ny mening genom att bli ett rymdskepp. I nästa skede kommer Johanna in i rummet, hon klättrar upp på bordet och sätter sig intill förskolläraren. Detta kan tolkas som en "icke verbal entré" eller att Johanna använder den vuxnes auktoritet och därmed borde bli inkluderad automatiskt. Sen kommer Rut in i rummet (se rad 15), vilket förskolläraren uppmärksammar och direkt bjuder in Rut till leken. Rut accepterar förskollärarens inbjudan och sätter sig bredvid Lina och förskolläraren. Lina uttrycker att de ska hämta rymdkrafter (se rad 18) detta tolkar vi som en handling som strävar efter att sätta Rut in i lekkontexten och inkludera henne i leken.

I den här situationen är vår tolkning att förskolläraren initierar en ny aktivitet i syfte att inkludera Lina. Förskolläraren väljer att inte inkludera Lina i den redan pågående leken, utan riktar istället hennes uppmärksamhet mot något nytt. Genom att förskolläraren och Lina påbörjar en ny aktivitet formas en ny kontext som skapar förutsättningar för nya handlingar. Även i denna situation fungerar artefakter och kulturella verktyg som strategier för inkludering (Säljö, 2014). Artefakten, i detta fall datorn, fungerar som ett hjälpmedel för vilken riktning leken skall ta, men det är förskollärarens närvaro och delaktighet i leken som upprätthåller det inkluderande klimatet. Förutom att förskolläraren är mån om att skapa förutsättningar för social delaktighet för Lina, bjuder hon även in och inkluderar andra barn som intresserar sig för leken. Johannas sätt att utan att säga något gå och sätta sig bredvid förskolläraren signalerar ett förgivettagande av den vuxne som en som inkluderar andra i lek. Det är inte säkert att barn godtagit detta utan kanske sett det som en störande entré eller att man borde fråga först. Den nya aktiviteten och lärarens delaktighet fungerar som ett slags lockbete som fångar barnens uppmärksamhet och som en katalysator både för leken och för andras delaktighet.

6.3 Observation 3 - Inkludering genom att vara närvarande i leken

I den här situationen pågår det en lek mellan två barn i ett av förskolans mindre rum. Jane (5 år) och Carla (4) leker kalas, där en förskollärare sitter med i leken. I situationen kan vi se hur förskollärarens närvaro i rummet bidrar till ett inkluderande klimat där nya deltagare kommer och går successivt under lekens gång.

1. Jane: Carla, vi måste baka tårta.
2. Carla: Ja det måste vi faktiskt!
3. Förskollärare 2: Vilka kommer på ert kalas då?
4. Jane: Vi måste skicka inbjudningar!
5. ((Jackie (5) kommer in i rummet och sätter sig på en bänk.))
6. Förskollärare 2: ↑Välkommen Jackie!
7. Jane: ↑ Jackie, vill du komma på vårt kalas?

8. Jackie: JA, det kan jag göra!
9. ((Jackie går ut ur rummet. Harry (6) kommer in i rummet.))
10. Förskollärare 2: Vill du också komma på kalaset, Harry?
11. ((Harry svarar inte men sätter sig jämte leken och iakttar.))
12. Jackie: ((knackar på dörren.))
13. Förskollärare 2: Nu är det någon som knackar på dörren, är det någon som kan öppna?
14. Jane: Ja, jag öppnar!
15. Förskollärare 2: ↑Välkommen Jackie! Kom och sätt dig.
16. Carla: Stina (fsk) du får ↑också vara med och baka.
17. Förskollärare 2: Jag blev så <trött>! Kan vi inte vila en stund och baka sedan?
18. Jane och Carla: Jaaa
- 19.((Förskolläraren lägger sig ner och Jane, Carla och Jackie lägger sig bredvid.))
20. ((Harry går ut ur rummet. Två andra barn (Clara (2) och Sara (3)) kommer in i rummet.))
21. Förskollärare 2: Kom och vila med oss Clara och Sara, vi måste vila upp oss för vi skall baka tårta snart.
22. ((Sara och Clara svarar inte på förskollärarens uppmaning. Harry kommer in i rummet igen och har med sig Clay (6).))
23. ((Harry och Clay sätter sig intill och tar fram en låda med lego.))

I första raden uppmanar Jane att "vi måste baka tårta". Användningen av "vi" signalerar en allians mellan två barn och detta är något Carla i sin respons knyter an till genom att återanvända orden som Carla använt (Evaldsson & Tellgren, 2009; Tellgren, 2004) (rad 2). Förskolläraren tar plats i dialogen (rad 3) och frågar vilka det är som skall komma på kalaset. Detta ser vi som att förskolläraren bekräftar att de leker tillsammans genom att hänvisa till "deras kalas". I rad 4 säger Jane att de måste skicka inbjudningar där de använder lärarens fråga om vilka som skall komma till att driva leken vidare. Nu kommer ett annat barn in i rummet vilken genast välkomnas in av förskolläraren och som sätter sig på en bänk i rummet. Detta ser vi som ett försök att inkludera Jackie i sammanhanget och användningen av "välkommen" kan också signalera att det handlar om ett kalas eftersom välkommen inte är ett vardagligt uttryck i lekbaserade aktiviteter. I rad 7 knyter Jane an till detta och frågar om Jackie vill komma på kalaset. Jackie svarar entusiastiskt på detta och accepterar inbjudan. Jackie går då ut från rummet, samtidigt som Harry kommer in i rummet (rad 9). Förskolläraren uppmärksammar Harry och gör ett försök till inkludering genom att direkt fråga om han också vill komma på kalaset. Detta tolkar vi som en konkret strategi för att

inkludera Harry i leken. Förskolläraren baserar sin handling utifrån den lekkontext som konstruerats i situationen och använder den som strategi för att interagera med Harry. Harry svarar inte på förskollärarens fråga verbalt, men vi ser det som att han accepterar inviten genom att sätta sig bredvid förskolläraren och iaktta leken.

I rad 12 knackar Jackie på dörren, förskolläraren frågar då om det är någon som kan öppna. Att Jackie går och sedan kommer tillbaka ser vi som en handling som speglar hennes förståelse av lekkontexten. I enlighet med Tellgrens (2004) definition av mänsklig interaktion använder Jackie kontexten som utgångspunkt för sitt eget handlande, samtidigt som Jackies handlande ger kontexten ett djupare innehåll. Vår tolkning är att Jackie lever sig in i leken och använder sina tidigare erfarenheter och sin förståelse av vad ett kalas innebär som en grund för sitt eget handlande. I rad 14 öppnar Jane dörren, som en slags gest som välkomnar Jane till kalaset. Förskolläraren välkomnar Jackie och ber henne att komma och sätta sig. Detta ser vi som en inkluderande handling som välkomnar henne in i sammanhanget. I rad 16 riktar sig Carla mot förskolläraren (Stina) och försöker göra henne mer delaktig i leken. Detta besvarar förskolläraren (rad 17) genom att med långsam ton säga att hon är trött och att de kan baka sedan. Här tar leken en ny vändning, förskollärarens handling ger lekens kontext nya riktningar och nya förutsättningar att förhålla sig till. Detta accepterar Jane och Carla, som utbrister i ett kollektivt jakande. Förskolläraren lägger sig då ner och Jane, Carla och Jackie lägger sig intill. Harry avlägsnar sig från rummet (rad 20) samtidigt som två andra barn (Clara och Sara) går in i rummet. Förskolläraren uppmärksammar de nytillkomna barnen fort och gör ett försök att sätta in dem i lekkontexten (rad 21). Här blir tårtan central för att förmedla lekens innehåll, samtidigt som tårtan blir ett redskap förskolläraren använder för inkludering. Genom att uppmärksamma och bjuda in Clara och Sara sänder hon signaler som de själva får ta ställning till. Clara och Sara svarar inte på förskollärarens fråga, i samma veva kommer Harry tillbaka till rummet ihop med Clay (rad 22). De sätter sig intill aktiviteten men tar fram en låda lego som de börjar att bygga med. Vi tolkar detta som att Harry har varit och observerat leken och att han hämtat Clay för att de var nyfikna på leksituationen. De visar dock inget intresse av att få vara med i den pågående leken men vår tolkning är att de istället gör anspråk på att få vara en del av sammanhanget. Genom att vara nära delar de den kontext som läraren ihop med de andra barnen har byggt upp genom deras lek men de har inget intresse av att vara delaktiga i själva aktiviteten.

Vår tolkning av denna situation är att förskollärarens delaktighet och närvaro i barnens lek skapar ett inkluderande klimat, vilket kan relateras till en samspelande atmosfär (Johansson, 2011). Förskolläraren är lyhörd för det som händer runt omkring, deltagare kommer och går successivt under lekens gång och hon uppmärksammar nytillkomna barn samt uppmuntrar dem att ansluta till sammanhanget. Det vi också kan urskilja är att barnen är noga med att inkludera varandra, det som sker är ett växelspel mellan barn och förskollärare där bägge parter är måna om att upprätthålla en inkluderande miljö. Den samspelande atmosfären blir en del av den rådande kontexten som skapats i situationen. Aktiviteten som pågår i rummet är så pass inbjudande att barn kommer och går även om de nödvändigtvis inte vill vara delaktiga i den pågående leken. Vår tolkning är att den aktivitet som pågår sänder signaler som tyder på att det råder ett tryggt, inbjudande klimat i rummet där barnen vill involveras oavsett om dem är intresserade av lekinnehållet eller inte.

6.4 Sammanfattande analys

Utifrån våra valda observationer har vi utgjort tre olika strategier som vi sett förskollärare använda för inkludering av barn i verksamheten. De skiljer sig på många sätt men vi kan också se likheter mellan förhållningssätten hos förskollärarna. Den första strategin grundar sig i att hjälpa barnen att utveckla en redan pågående lek för att skapa utrymme för nya roller i leken. Den andra strategin handlar om att initiera en ny aktivitet för att inkludera barn i ett sammanhang och den sista strategin är det lärarens närvaro och delaktighet som bidrar till förutsättningar för inkludering.

7 Slutdiskussion

I vårt arbete har vi riktat vårt intresse mot det komplexa uppdrag förskollärare har att upprätthålla ett inkluderande klimat i förskolan (Skolverket, 2016). Mer specifikt har detta studerats i vilka olika strategier förskollärare använder för att inkludera barn i lek. Med hjälp av ett interaktionistiskt synsätt (Corsaro, 2003; Tellgren, 2004) och utifrån ett sociokulturellt perspektiv med begrepp som artefakt, mediering och handlingar (Säljö, 2014), har vi analyserat ett antal situationer som handlar om att barn nekats tillträde eller att förskollärare försöker upprätthålla ett inkluderande klimat. Vi har med hjälp av tidigare forskning om barns kamratkulturer och vuxnas relationsarbete i förskolan försökt att få en fördjupad förståelse kring vårt forskningsområde, där mycket av det vi sett i våra observationer stämmer överens med vad andra forskare funnit, dock har fler studier fokuserat på barns inkluderande/exkluderande av varandra och inte fokuserat på de vuxnas roll i detta arbete. I detta avsnitt kommer vi att föra en diskussion utifrån vårt resultat och besvara de frågeställningar som vi tidigare nämnt i arbetet. Avslutningsvis kommer vi att föra en diskussion om betydelsen av att ha en inblick i barnens kamratrelationer och vilka konsekvenser vår studie kan ha för förskolan.

7.1 Lekkontexter och artefakter som vägledning för inkludering

De strategier vi upptäckt i våra observationer har vi valt att beskriva som inkludering genom att utveckla en pågående lek, inkludering genom att initiera en ny lek samt inkludering genom att vara närvarande i leken. Detta är tre olika strategier som vi sett att förskollärare använder för att inkludera barn, men där samspelet och klimatet i de olika situationerna kännetecknar vissa likheter som vi anser har en avgörande betydelse för förskolans relationsarbete.

En aspekt som blir tydlig är hur den aktuella kontexten och de artefakter som ryms inom kontexten hjälper förskollärarna att hantera situationerna. Den första strategin grundar sig i hur förskolläraren utvecklar en lek för att skapa utrymme för Clarence som tidigare blivit nekad tillträde. Genom att sätta sig in i vad leken handlar om utifrån den aktuella leken tillsätter förskolläraren artefakter som hjälpmedel för att ge leken ytterligare funktion, vilket samtidigt fungerar som en strategi för att ge utrymme till det barnet som blivit nekad deltagande.

Förskolläraren utgår från kontextens förutsättningar och producerar en lekrelevant handling, utan att störa leken alltför mycket, en strategi Corsaro (1979) i sin klassiska studie om barn tillträdesstrategier fann vara en av de mer effektiva. Samtidigt tillrättavisas inte barnen för att ha uteslutit det andra barnen. Man skulle kunna se det som att förskolläraren tar hänsyn till barnens perspektiv vilket är att de ofta skyddar sin lek. I den andra situationen använder förskolläraren kontexten och fysiska objekt för att inkludera ett barn, Lina. Men här används inte lekkontexten som finns bland det som Lina försöker få tillträde till utan andra artefakter knutna till ett tema de har på avdelningen som handlat om rymden. Efter att läraren iakttagit att ett barn blivit nekat initierar hon en ny aktivitet där det fysiska objektet (en dator) blir en artefakt som skapar förutsättningar för en ny lekkontext som används för att skapa ett nytt inkluderande sammanhang. Även i den tredje situationen har kontexten en central roll för hur samspelet medieras. Förskolläraren använder lekkontexten i sin interaktion med barnen och använder sin kunskap om barnens lek för att upprätthålla ett inkluderande klimat. Förskolläraren utgår från barnens lekinnehåll (kalaset) för att inkludera barn som rör sig i närheten av leken. Detta kan jämföras med Säljös (2014) definition av mediering, som menar på att mänskligt handlande inte kan separeras från den kultur som omger oss och att vi hanterar världen med hjälp av fysiska och intellektuella redskap som rymts i kulturen. Även om kontexten är en central aspekt i samtliga situationer är den nödvändigtvis inte avgörande för vilka inkluderande förhållanden som skapas. Den viktigaste gemensamma nämnaren vi ser i situationerna är förskollärarens närvaro och hur den förhåller sig till barnen och deras lek.

7.2 Lärarens roll i barns lek

Att som förskollärare intervensera, delta och vara nära i barnens lek är en nödvändighet för att få kunskap om barns kamratkulturer och relationer (Corsaro, 1985) och även för att kunna använda lämpliga strategier för inkludering. Genom att visa barn på goda strategier för att närma sig lek kan också ett indirekt lärandetilfälle ske. Vi märker i de analyserade observationerna hur förskolläraren inte bara interagerar för att få in barn i redan pågående lek, utan också hur deras närvaro verkar spela en stor roll för att skapa nyfikenhet hos andra barn och som en slags dragningskraft för att vilja vara en del av den pågående aktiviteten och en navigator för att skapa ett inkluderande klimat. Gemensamt för förskollärarna i alla de tre observerade situationer är att de griper in i leken och utför handlingar. Situationerna visar att förskolläraren gör mer än endast gripa in i situationen. Genom sin delaktighet tonar förskolläraren in i leken och agerar därefter.

Det ska inte sägas att inkludering enbart är beroende av förskollärarnas handlingar, men det borde inte vara en slump att det finns en förskollärare närvarande i alla de tre observerade situationerna. Hade förskolläraren inte närvarat i barnens lek kanske utfallet hade blivit annorlunda, vilket kan jämföras med Melin (2013) som beskriver problematiska aspekter med en verksamhet där förskollärare konsekvent låter barnen själva lösa konflikter i den pågående leken. Melin menar att det riskerar att lämna barn utanför kamratgemenskapen. I den första situationen är läraren inte delaktig i den pågående leken rent konkret, utan griper in och närvarar sedan en stund efter ingripandet för att observera så att leken fortlöper. Där skulle förskollärarens beslut att stanna kvar i situationen också kunna tolkas som en strategi för inkludering. Löfdahl & Hägglund (2006) visar hur barn kan uteslutas från en lek på det sätt att man tilldelas en marginell roll trots att en lärare har gripit in och väglett situationen men sedan inte stannat kvar i den. Genom att stanna kvar kontrollerar hon så att Clarence inkluderas i leken och tilldelas lika mycket utrymme som de övriga barnen. I den andra situationen är förskolläraren delaktig i leken under hela händelseförloppet.

Lärarens närvaro i den initierade leken drar sedan till sig nya deltagare vilket successivt genererar en ny gruppkonstellation. På detta sätt lyckades förskolläraren med att inkludera Lina och även andra barn, fast i ett nytt sammanhang. I den tredje observationen förtydligas hur lärares närvaro och delaktighet påverkar det inkluderande klimatet i barns lek. Förskolläraren är närvarande och bjuder in barn till leken, vilket är ett beteende som även barnen tar efter i den här situationen. Rollen som förskolläraren tar på sig handlar snarare än att vara drivande i leken om att vara med och skoja och hjälpa barnen att utveckla aktiviteten. Detta är också ofta det som barnen eftersöker i samspelet ihop med en vuxen enligt Johansson & Pramling Samuelsson (2006). Genom att ta i beaktning att barnen vill ha initiativet över sin egen lek ser vi hur förskolläraren inte gör anspråk på kontroll i någon av de gjorda observationerna. Även om förskolläraren är den som initierar en ny aktivitet i den andra observationen ger hon över kontrollen till Lina och finns under resten av tiden bara med för att stötta i leken. Detta är något vi ser även i den tredje situationen och exempel på lärarstrategi, där förskollärares närvaro används i syfte att stötta leken. Att genom sin närvaro stötta barnen och deras lek i både utveckling och kamratrelationer ser vi utifrån strategierna som viktig för att skapa förutsättningar inkludering. Något som inte skulle appliceras om rollen som förskollärare innebar att observera barnen på avstånd och låta dem själva hantera konflikter helt på egen hand i verksamheten.

7.3 Relationen mellan barns och vuxnas perspektiv på inkludering

När vuxna bevittnar barnens exkluderande handlingar mot varandra föds ofta en känsla av oro och en vision där alla skall leka med alla, detta kan enligt Corsaro (2003) bero på brist på kunskap och inblick i barnens perspektiv och kamratkultur. Barns kamratkulturer behöver inte vara destruktiva på så vis att de konsekvent utesluter specifika barn, det kamratkulturerna ofta strävar efter är att skydda det interaktiva utrymme som konstruerats i kulturen. Corsaro betonar vikten av att kunna tolka barnens handlingar i lek och relationer ur barns perspektiv, i vad handlingen betyder i just i den leksituationen vilket kräver en nyfikenhet och närvaro i barns världar. Med en närvaro och kunskap om barns kamratkulturer får den vuxne mer verktyg som underlättar för förskollärarna att hantera komplexa situationer som kan uppstå i barnens relationsbygge. Detta är något vi kan relatera till Johanssons (2011) beskrivning av en samspelade atmosfär, där förskolläraren närvarar i barnens världar och utgår från barnens perspektiv. I vår första och tredje observation ser vi hur förskolläraren visar intresse och söker efter information om barnens lekar vilket vi ser som att hon vill få ett underlag för att förstå barns perspektiv. Genom att ta reda på hur leken och samspelet ter sig utifrån barnen kan hon använda information för att forma sina egna handlingar. I dessa situationer ser vi inga tendenser på hur förskolläraren väljer att ge sitt perspektiv tolkningsföreträde och handla efter vad hon anser är bäst för barnen, utan med den vunna information handla efter vad som kan anses gynna alla parter som återfinns i spelet.

Det som går att anmärka på och det förskolläraren kanske missar i första situationen är att visa hänsyn till det interaktiva utrymme som de andra barnen konstruerat. Vid ett tillfälle i situationen uttrycker Gianna verbalt att Clarence inte kan vara med, utan att motivera varför. Det skulle kunna tolkas som ett försök att skydda det interaktiva utrymmet från fler deltagare. Förskolläraren väljer ändå att försöka inkludera Clarence, vilket hon också lyckas med utan några som helst invändningar från de övriga och leken verkar fortgå utan problem. I den andra situationen väljer förskolläraren att inte inkludera Lina i den redan pågående leken. Detta skulle kunna tolkas som att förskolläraren respekterar det interaktiva utrymme som de andra

barnen har byggt upp, eller att hon eventuellt avleder Lina från situationen för att det inte skall eskalera. Som förskollärare måste man visa hänsyn för sådana aspekter när man vägleder barnen i deras relationer. När liknande situationer uppstår måste man göra en bedömning där man överväger om ett inkluderande hade gynnat samtliga barn i sammanhanget eller om man skall tillämpa en annan strategi för att hantera situationen. Det gäller att hitta en balans där förskollärarnas perspektiv flätas samman med barnens. Problematiken bottnar i att avgöra vid vilka tillfällen man ska respektera barnens interaktiva utrymme och när man ska gripa in. Detta kan vi relatera till Bliding (2004) som menar på att det ur en vuxens synvinkel kan vara svårt att förstå barnens kamratkulturer om man inte är insatt i dem. I sådana situationer är det lätt att använda enkla utvägar i sitt bemötande med barnen, till exempel att uttrycka att "alla får vara med" i hopp om att situationen skall lösa sig automatiskt. Bliding betonar även hon vikten av att vara insatt i barnens kamratkulturer för att således kunna vägleda dem i deras relationsarbete

7.4 Avslutande kommentar och konsekvenser för förskolan

I vårt arbete har vi visat exempel på strategier för inkludering som vi sett förskollärare använda i praktiken. Det vi vill passa på att betona är hur viktigt det är att vara insatt i barnens kamratkulturer för att förhindra att situationer likt den Löfdahl & Hägglund (2006) beskrivit i sin text. Det Löfdahl & Hägglund beskriver är ett klimat där förskollärarna är distanserade från barnens kamratkulturer och inte har tillräckligt mycket kunskap för att skapa de bästa förutsättningarna för Maja. Det är en atmosfär som vi kan relatera till Johanssons (2011) beskrivning av en kontrollerande atmosfär, där pedagogerna inte närvarar i barnens världar och där vuxenperspektivet tilldelas stort tolkningsföreträde. Med en atmosfär likt den kontrollerande, distanserar man sig från barnens lekar och relationer och kanske missar detaljer som är avgörande för hur barns vistelse på förskolan utvecklas. Förskolan skall trots allt vara en plats där alla barn ges förutsättningar till social delaktighet och där vistelsen skall präglas av trygghet och glädje (Skolverket, 2016). För att åstadkomma detta och för att ett inkluderande klimat skall genomsyra verksamheten är förskollärarens roll en viktig faktor. Genom att integrera sig i barns lek införskaffar man sig kunskap om barns kamratrelationer vilket gör det lättare för en att välja lämpliga strategier. I våra resultat visas hur förskollärare inte är kontrollerande i sitt handlande i syfte att inkludera utomstående barn, utan att det sker på barnens villkor. Istället för att tvinga in barn i leken använder de lekens förutsättningar för att skapa utrymme för fler deltagare. Detta agerande visar sig också positivt i att inkluderingsförsöket lyckats och att de inkluderande deltagarna får vara del i ett sammanhang på riktigt snarare än att få en marginell roll.

Vi hoppas att vår studie skall kasta ljus på det komplexa uppdrag förskolan har att göra den till en plats där alla barns perspektiv skall tillgodoseas och hur viktigt det är att ha kunskap om barnens kamratkulturer. Vår studie belyser ett forskningsområde där det inte finns mycket material, förhoppningsvis blir en konsekvens av vår studie att de som arbetar inom förskolan tar dessa frågor i beaktning när de arbetar med inkludering i olika situationer. Under arbetets gång har vi varit tvungen att precisera de strategier vi velat visa upp och det hade varit spännande att göra en mer fördjupad undersökning i området. Vi hade även velat jämföra ett försök till inkludering som misslyckats på samma sätt för att se vad det är som skiljer sig i att lyckas eller inte. Förhoppningsvis inspirerar vår studie andra till att gå vidare med våra frågor.

8 Referenslista

- Alvehus, J. (2013) *Skriva uppsats med kvalitativ metod: en uppsats*. (1:a uppl.) Stockholm: Liber
- Ahrne, G. & Svensson, P. (2015) *Handbok i kvalitativa metoder*. (2:a uppl.) Stockholm: Liber
- Ahrne, G. & Svensson, P. (2015) Kvalitativa metoder i samhällsvetenskap. I G. Ahrne & P. Svensson (Red.) *Handbok i kvalitativa metoder*. (2:a uppl.) (s.8-16) Stockholm: Liber
- Björndal, C.R.P. (2005) *Det värderande ögat: observation, utvärdering och utveckling i undervisning och handledning*.(1:a uppl.) Stockholm: Liber
- Bliding, M. (2004). *Inneslutandets och uteslutandets praktik: en studie av barns relationsarbete i skolan*. Diss. Göteborg : Univ., 2004. Göteborg.
- Brinkmann, S. & Kvale, S. (2014) *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (3. [rev.] uppl.) Lund: Studentlitteratur
- Corsaro, W.A. (1979). We're Friends, Right?: Children's Use of Access Rituals in a Nursery School. *Language in Society*, 8: 315-336
- Corsaro, W.A. (1985) *Friendship and peer culture in the early years*. Norwood, N.J.: Ablex
- Corsaro, W.A. (2003) *We're friends, right?: inside kids' cultures*. Washington, D.C.: Joseph Henry Press
- Eidevald, C. (2015) Videoobservationer. I G. Ahrne. & P. Svensson. (Red.) *Handbok i kvalitativa metoder (2:a uppl.)* (s.114-127) Stockholm: Liber
- Emilson, A. (2008). *Det önskvärda barnet: fostran uttryckt i vardagliga kommunikationshandlingar mellan lärare och barn i förskolan*. Diss. (sammanfattning) Göteborg : Göteborgs universitet, 2008. Göteborg.
- Elvstrand, H. (2009) *Delaktighet i skolans vardagsarbete [Elektronisk resurs]*. Diss. Linköping: Linköpings Universitet, 2009. Linköping
- Evaldsson, A. & Tellgren, B. (2009) "Don't enter – it's dangerous": Negotiations for power and exclusion in pre-school girls' play interactions. *Educational & Child psychology Vol. 26 No. 2*, 9-17.
- Hamerslag, A. (2013) *Barns deltagande och delaktighet: projektarbete i en förskola med inspiration från Reggio Emilia*. Lic.-avh. Uppsala: Uppsala Universitet, 2013. Uppsala.
- Jakobsson, I. & Nilsson, I. (2011). *Specialpedagogik och funktionshinder*. Stockholm: Natur & kultur.

Johansson, E. (1999). *Etik i små barns värld: om värden och normer bland de yngsta barnen i förskolan*. Diss. Göteborg : Univ.. Göteborg.

Johansson, E. (2003) Att närma sig barns perspektiv: Forskares och pedagogers möte med barns perspektiv. *Pedagogisk forskning i Sverige, Nr 1-2*, s.42-57.

Johansson, E. (2011) *Möten för lärande: Pedagogisk verksamhet för de yngsta barnen i förskolan*. www.skolverket.se

Johansson, E. & Pramling Samuelsson, I. (2006). *Lek och läroplan: möten mellan barn och lärare i förskola och skola*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis

Jonsdottir, F. (2007). *Barns kamratrelationer i förskolan: samhörighet, tillhörighet, vänskap, utanförskap*. Diss. Lund : Lunds universitet, 2007. Malmö.

Löfdahl, A. (2004) *Förskolebarns gemensamma lekar: mening och innehåll*. Lund: Studentlitteratur

Löfdahl, A. (2014) *Kamratkulturer i förskolan: en lek på andras villkor*. (2:a rev. uppl.) Stockholm: Liber

Löfdahl, A. & Hägglund, S. (2006) Spaces of Participation in Pre-School: Arenas for Establishing Power Orders? *Children & Society, Volume 21*, s.328-338. doi:10.2222/j.1099-0860.2006.00054.x

Melin, E. (2013) *Social delaktighet i teori och praktik: om barns sociala delaktighet i förskolans verksamhet*. Diss. Stockholm: Stockholm Universitet, 2013. Stockholm.

Rennstam, J. & Wästerfors, D. (2015) Att analysera kvalitativt material. I G. Ahrne & P. Svensson. (Red.) *Handbok i kvalitativa metoder (2:a uppl.)* (s.220-236) Stockholm: Liber

Skolverket (2016) *Läroplan för förskola. Lpfö98*. (Reviderad 2016) www.skolverket.se

Svensson, P. & Ahrne, G.(2015) Att designa ett kvalitativt forskningsprojekt. I G. Ahrne. & P. Svensson (Red.) *Handbok i kvalitativa metoder. (2:a uppl.)* (s.17-33) Stockholm: Liber

Säljö, R. (2014) *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. (3. uppl.) Lund: Studentlitteratur

Tellgren, B. (2004) *Förskolan som mötesplats: barns strategier för tillträden och utslutningar i lek och samtal*. Licentiatavhandling Örebro: Örebro Universitet

Tholander, M. & Cekaité Thunqvist, A. (2015). Konversationsanalys. I A. Fejes och R. Thornberg (red.), *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber.

9 Bilaga 1

Anhållan om tillstånd för att ert barn kan delta i en undersökning inom ramen för ett examensarbete på förskolläraryrket-/grundläraryrket vid Göteborgs universitet

Vi är studenter som utbildar oss till lärare vid Göteborgs universitet. Vi skall nu skriva vårt examensarbete som motsvarar 10 veckors heltidsstudier och skall vara klart i ...Juni.....
Examensarbetets syfte är *Att undersöka förskollära förhållningssätt och strategier för inkludering*
De viktigaste frågorna vi behöver få svar på är *Hur förskollärare förhåller sig till barnens lek och relationer (videoobservationer kan förekomma)*

För att kunna besvara dessa frågor behöver vi samla in material genom intervju/observation/frågeenkät med barn/elever i förskola/förskoleklass/fritidshem och/eller genom att delta i samtal och eventuellt ta del av material från lärares utvecklingssamtal och material som handlar om ert barn.

På er förskola/förskoleklass/fritidshem kommer undersökningen att genomföras under perioden 18/4 – 28/4.....

Vi vill med detta brev be er som vårdnadshavare om tillåtelse att ert barn deltar i den observation/intervju/frågeenkät/annat som ingår i examensarbetet. Alla barn/elever kommer att garanteras konfidentialitet. De förskolor/förskoleklasser/fritidshem som finns med i undersökningen kommer inte att nämnas vid namn eller på annat sätt kunna vara möjliga att urskilja i undersökningen. I enlighet med de etiska regler som gäller är deltagandet helt frivilligt. Ert barn har rättigheten att intill den dag arbetet är publicerat, när som helst välja att avbryta deltagandet. Materialet behandlas strikt konfidentiellt och kommer inte att finnas tillgängligt för annan forskning eller bearbetning.

Vad vi behöver från er är att ni som barnets vårdnadshavare skriver under detta brev och så snart som möjligt skickar det med barnet tillbaka till förskolan/förskoleklassen/fritidshemmet så att ansvarig lärare kan samla in svaret vid tillfälle. Sätt således ett kryss i rutan nedan om ni ger ert tillstånd:

Som vårdnadshavare **ger jag tillstånd** att mitt barn deltar i undersökningen

Datum

.....
vårdnadshavares underskrift/er, barnets/elevens namn

Har ni ytterligare frågor ber vi er kontakta oss på nedanstående adresser eller telefonnummer:
Med vänliga hälsningar

Rasmus Leo och Robin Lindkvist (0709-6787xx).
Studenternas namn

Handledare för undersökningen är Magnus Karlsson

Kursansvariga lärare: Agneta Simeonsdotter Svensson (förskolläraryrket), Karin Lager (Grundläraryrket, inriktning fritidshem)
e-mail: agneta.simeonsdotter@ped.gu.se karin.lager@ped.gu.se

