

Vol 3, Nr 2, 2024

Fufos

FORSKNING & UTVECKLING
I FÖRSKOLA & SKOLA

Forskning och utveckling i förskola och skola (Fufos)



Piteå kommun

VOL 3, NR 2 2024

Forskning och utveckling i förskola och skola (Fufos)

ISSN: 2004-3635

Materialet publiceras via open access (öppen tillgång) under Creative Commons-licensen CC BY-NC-ND 4.0.

Ansvarig utgivare: Malin Westling

Redaktör: Ulrika Bergmark

Distribution: Utbildningsförvaltningen

Piteå kommun, 941 28 Piteå

Tfn: +46911-69600

Layout: Kommunikationsavdelningen, Piteå kommun

Elektronisk version tillgänglig på: www.pitea.se

Om tidskriften

Den populärvetenskapliga tidskriften *Forskning och utveckling i förskola och skola* (Fufos) har inrättats av Piteå utbildningsvetenskapliga råd. Tidskriften fyller en viktig funktion som gemensamt forum för aktörer i förskola, skola och universitet som intresserar sig för att utveckla och sprida kunskaper om praktiskt arbete med samverkande forskning och utveckling i förskola och skola. Syftet med tidskriften *Forskning och utveckling i förskola och skola* är att erbjuda lärare, rektorer och forskare en möjlighet att publicera lärdomar gjorda inom exempelvis: aktionsforskning, forskningscirklar, examensarbeten och forsknings- och utvecklingsprojekt som utgår från lärares och rektorers frågor kring det pedagogiska arbetet i förskola och skola. Genom att tidskriften vänder sig till författare inom såväl förskola och skola som universitet utgör den ett viktigt komplement till vetenskapliga tidskrifter och en unik publiceringsmöjlighet för yrkesverksamma inom skolan och ett forum för att generera och sprida beprövad erfarenhet.

Redaktör

Ulrika Bergmark, vetenskaplig ledare Piteå kommun och professor i pedagogik, Luleå tekniska universitet.

Redaktionsråd

Eva Alerby, professor i pedagogik, Luleå tekniska universitet.

Linda Andersson, rektor Pitholmsskolan, Piteå kommun.

Sara Cervantes, universitetslektor i pedagogik, Luleå tekniska universitet.

Sara Viklund, kommundoktorand, Piteå kommun & Umeå universitet.



Accepterade bidrag publiceras elektroniskt på Piteå kommuns hemsida (www.pitea.se). Materialet publiceras via open access (öppen tillgång) under Creative Commons-licensen CC BY-NC-ND 4.0, vilket innebär att det är tillåtet att sprida materialet, men endast i icke-kommersiella sammanhang. Texterna får inte bearbetas och författaren måste erkännas. Publicering medför inga kostnader. Arvode utgår ej, varken för publicerade bidrag eller för granskningsuppdrag. Både författare och tidskrift har upphovsrätt till innehållet.

Innehåll

- 5** Läsutveckling i samverkan – när skola och hem möts i ett digitalt lästräningsprogram
Tina Arnold, Agnes Strandberg & Catarina Björnsson
- 22** "När alla vet, då blir det lugnt": Tydliggörande pedagogik i musik- och dansundervisningen
Anna-Karin Hagström, Carolin Kårén, Sara Lockby, Sigurd Löf, Sofia Nilsson, Aino Sundstedt, & Stefan Wester
- 37** "Jag tror att jag lär mig bäst när jag jobbar med andra". En kvalitativ intervjustudie om elevernas upplevelse av grupparbete i hem- och konsumentkunskap
Magdalena Eriksson Klockare & Karin Herolf
- 49** Lek, delaktighet och ökad inkludering: Så skapar förskolan förutsättningar för alla barns delaktighet i gemensam lek
Viktor Långdahl
- 64** AI i undervisningen – från fusk till framtidstro
Ulrika Bergmark, Caroline Graeske, Johanna Jonsson, Maria Karlsson, Sara Viklund, Christina Wiklund & Linda Wikström

Lek, delaktighet och ökad inkludering: Så skapar förskolan förutsättningar för alla barns delaktighet i gemensam lek

Viktor Långdahl

Sammanfattning

Syftet med artikeln är att undersöka hur personal kan skapa förutsättningar för alla barn kan vara delaktiga i gemensam lek på förskolan. I artikeln belyses vad som bidrar till att skapa delaktighet i gemensam lek för barn som enligt personalen visar svårigheter att delta i den gemensamma leken på förskolan. Artikeln beskriver lek, delaktighet och inkludering ur ett pedagogiskt och specialpedagogiskt perspektiv, med en teoretisk utgångspunkt i sociokulturellt perspektiv och dilemmaperspektivet. Med inspiration av jämförande forskningsdesign används aktivitetsobservationer och utforskande samtal som metod. Data analyseras med hjälp av delaktighetsmodellen. Resultatet tydliggör konkreta sätt för personalen att skapa förutsättningar för alla barns delaktighet i gemensam lek på förskolan, vilket även bidrar till ökad inkludering. Personalen kan anpassa lekens yttre och inre område, regissera, delta, observera och reflektera. Resultatet visar vikten av att personalen är lyhörd och responderar på barns behov och intressen.

Viktor Långdahl

Specialpedagog, PHUG AB &

Skellefteå kommun

viktor@phugab.se

viktor.langdahl@skelleftea.se

Inledning

Förskolans utbildning är komplex och mångfasetterad. Där ingår barn och personal i ett kontinuerligt samspel med varandra och förskolans lärmiljö. Enligt Skolverket (2020) är mer än 85 % av Sveriges barn i åldrarna 1–5 år inskrivna i förskolan, med störst andel barn i åldern 4–5 år, där mer än 95 % går i förskolan. Förskolan har en tradition av att i högre utsträckning än grundskolan vara inkluderande utifrån en specialpedagogisk kontext (Lutz, 2013; Palla, 2011).

Skolverket (2018) framhåller att lek ska ha en central plats i förskolans utbildning och den beskrivs som ”grunden för utveckling, lärande och välbefinnande” (s. 8). Vidare skriver Skolverket (2018) att ”barngruppen och samspelet mellan barnen är en viktig och aktiv del i barnens utveckling och lärande” (s. 11) samt att ”alla barn ska ges möjlighet att delta i gemensamma lekar utifrån sina förutsättningar och sin förmåga” (s. 8). Barnkonventionens artikel 31 framhåller barns rätt till lek (Unicef, 2018) och både Vygotskij och Dewey betonar lekens betydelse i sina lärandeteorier (Bergmark & Viklund, 2021; Lecusay, 2023). I leken finns möjlighet att utmana och stimulera utveckling och lärande inom flera områden, till exempel språk, matematik, socioemotionellt och kognitivt lärande (Habbe et al., 2021; Heidemann & Hewitt, 2010; Lecusay, 2023). Bergmark et al. (2024) framhåller att i förskolans utbildning hänger lek och undervisning samman, där begrepp som flerstämmig och lekresponsiv undervisning är centrala inom forskningen. Enligt Edström et al. (2022) finns kopplingar mellan barns möjlighet till delaktighet och inkludering i utbildningen. Åström et al. (2020) visar i sin översiktsstudie att 57 % av tiden på förskolan består av lek. Samtidigt visar forskning att det av olika skäl kan vara svårt för många barn att komma in i och ta del av leken på förskolan (Lago & Elvstrand, 2019).

Detta utvecklingsarbete tar sin utgångspunkt i förskola och specialpedagogik, med fokus på barn som enligt personalen visar svårigheter att komma in i och delta i lek och samspel med andra barn, alltså den gemensamma leken på förskolan. Arbetet syftar till att utforska hur förskolan kan skapa förutsättningar för alla barns delaktighet i den del av förskolans utbildning som betecknas som lek.

Syftet

Syftet är att undersöka hur personal kan skapa förutsättningar för alla barn att vara delaktiga i gemensam lek på förskolan.

Frågeställning

Vad bidrar till att skapa delaktighet i gemensam lek för barn som enligt personalen visar svårigheter att delta i den gemensamma leken på förskolan?

Bakgrund

I detta avsnitt presenteras bakgrunden för arbetet, centrala begrepp och tidigare forskning på området.

Lek

Det är svårt att hitta en sammanhållen definition av begreppet lek. Smith och Pellegrini (2023) lyfter fram vissa kriterier som gör det möjligt att särskilja lek från andra typer av aktiviteter:

Play is often defined as activity done for its own sake, characterized by means rather than ends (the process is more important than any end point or goal), flexibility (objects are put in new combinations or roles are acted out in new ways), and positive affect (children often smile, laugh, and say they enjoy it). These criteria contrast play with exploration (focused investigation as a child gets more familiar with a new toy or environment, that may then lead into play), work (which has a definite goal), and games (more organized activities in which there is some goal, typically winning the game). (Smith & Pellegrini, 2023, s. 1)

Rendon (2017) beskriver att utmaningen ligger i att hitta en definition som inte är för bred men inte heller för smal och som kan särskilja lek från andra aktiviteter. Rendon (2017) refererar till Brown (2009) som gör ett försök att definiera begreppet. Brown (2009) ger inte en direkt definition av lek, men särskiljer i likhet med Smith och Pellegrini (2023) leken från andra typer av aktiviteter. Brown (2009) identifierar sju egenskaper som tillsammans sätter upp en ram för vad som kan definieras som lek:

- Play is apparently purposeless (done for its own sake, not for survival or practical value).
- Play is voluntary (not required).
- It has inherent attraction (it's fun; play makes you feel good).
- It provides freedom from time (when fully engaged, we lose sense of the passage of time).
- We experience diminished consciousness of self (we stop thinking about whether we look good or stupid; we are fully in the moment).
- It has improvisational potential (we aren't locked into rigid ways of doing things; we see things in a different way).
- It provides a continuation desire (the pleasure of the experience makes us find ways to keep it going; we want to do it again). (Brown, 2009, s. 17–18)

Kuschner (2010) kritiserar till viss del Browns (2009) kännetecken för lek eftersom dessa inte innehåller ett kriterium angående fantasi eller "as-if". Kuschner (2010) menar att det riskerar

att skapa en alltför vid definition som inte på ett adekvat sätt lyckas särskilja lek från andra aktiviteter.

Samuelsson (2021) menar att lek ska vara njutbar, flexibel, uppslukande, fantasifull, utan utomstående mål och kräva barns aktiva engagemang. Utifrån denna definition kan lek uppstå i olika sammanhang och situationer, enskilt eller i samspel med andra. Detta arbete utgår från Samuelssons (2021) definition av lek, samtidigt som fokus ligger på den lek som sker i ett samspel mellan barnen på förskolan, alltså gemensam lek.

Tidigare forskning på området

Fredriksson et al. (2019) beskriver i sin översiktsstudie hur personalen kan skapa förutsättningar för lek genom att *regissera, delta, observera och reflektera*. Att regissera handlar om att personalen ställer i ordning och skapar förutsättningar för lek och samspel. Genom deltagande kan personalen med närvaro, guidning och medling stötta och styra leken. Med information som personalen samlar in genom att observera och reflektera kan leken utformas på ett medvetet sätt. Vidare framhåller författarna vikten av att personalen är *lyhörd* och *responderar* utifrån barnens behov och intressen.

Folkman och Svedin (2003) lyfter fram hur personal i förskolan kan skapa förutsättningar för barn att gå från ensamlek till social lek genom att använda lekens *yttre* och *inre* område. Författarna beskriver att det yttre området handlar om att skapa inbjudande miljöer och tid för lek och samspel, medan det inre området handlar om att personalen stöttar barnen genom att sätta i gång och hålla ihop leken.

Heidemann och Hewitt (2010) betonar att barn kan lära och utvecklas inom flera områden med hjälp av leken: språkligt, socioemotionellt, fysiskt, psykiskt och kognitivt samt litterärt och matematiskt. Enligt författarna är lek grunden för att utveckla färdigheter kopplade till social kompetens och barnets färdigheter formas just i samspelet med vuxna och andra barn. Heidemann och Hewitt (2010) framhåller att barn är olika; vissa lär sig genom observation och att härma, medan andra barn behöver mer stöd för att lära och utvecklas. Vidare skriver de att "children do not learn these skills alone. They learn within the context of relationships. Vygotsky reminded us how adults and peers scaffold during play to help children become more skilled" (Heidemann & Hewitt, 2010, s. 23).

Delaktighetsmodellen

Delaktighetsmodellen är ett material framtaget av Szönyi och Söderqvist Dunkers (2018). De beskriver att barns delaktighet är en förutsättning för lärande och utveckling och att "en individs villkor för delaktighet är kontextuell och delaktighetsbegreppet innefattar följande sex aspekter: tillhörighet, tillgänglighet, samhandling, erkännande, engagemang och autonomi" (Szönyi & Söderqvist Dunkers, 2018, s. 9). Kontextuell betyder att barnet ses i sitt sammanhang, alltså i

utbildningens lärmiljö. Szönyi och Söderqvist Dunkers (2018) anser att modellen och dess aspekter också bidrar till att definiera vad delaktighet är, då den skapar en struktur för att upptäcka delaktighet eller bristande delaktighet. Nedan följer en kort beskrivning av de olika delaktighetsaspekterna:

- 1. Tillhörighet:** Innebär att barnet har rätt att ingå i ett sammanhang, att barnet är formellt inskrivet i någon skolform, en förskola/skola och en avdelning/klass.
- 2. Tillgänglighet:** Delas upp i tre underkategorier: fysisk tillgänglighet, tillgängligt meningssammanhang och tillgängligt sociokommunikativt samspel. *Fysisk tillgänglighet* handlar om tillgång till platser och objekt i utbildningens alla delar, att ta sig fram och hitta, samt tillgång till relevanta hjälpmedel, så som teknisk utrustning och alternativa verktyg. *Tillgängligt meningssammanhang* avser förståelse för innehållet i en aktivitet, det som sägs, görs och vad syftet är. Szönyi och Söderqvist Dunkers (2018) framhåller att meningssammanhang ofta är otydligare i friare aktiviteter; ”under raster, där reglerna i leken kan vara otydliga och outtalade, ökar behovet av stöd för att få tillgång till och förstå meningssammanhangen” (s. 19). *Tillgängligt sociokommunikativt samspel* handlar om uttalade och dolda sociala processer, samspel, språk, koder och regler. Sammanhanget och vad som kommuniceras måste vara tillgängligt för alla.
- 3. Samhandling:** Innebär att två eller flera personer möts i en handling och gör något tillsammans. Det kan röra sig om en gemensam aktivitet eller undervisning, men också om att barn gör saker tillsammans som inte har med det planerade innehållet att göra. Szönyi och Söderqvist Dunkers (2018) skriver att ”samhandling betyder inte att de som deltar i en aktivitet gör samma sak. Man kan bidra på olika sätt och i olika omfattning men aktivitetens tillgänglighet och andras erkännande har stor betydelse för möjlighet till samhandling” (s. 23). Att göra saker tillsammans är viktigt för att barnet ska känna sig som en i gruppen.
- 4. Erkännande:** ”Erkännande handlar om hur omgivningen ser på individens närvaro i aktiviteten. En elev som är delaktig är erkänd och accepterad av kamraterna och läraren i aktiviteten. Erkännande handlar om andras subjektiva syn på eleven” (Szönyi & Söderqvist Dunkers, 2018, s. 25).
- 5. Engagemang:** Omfattar barnets upplevelse, tankar och känslor inför det som görs. Aspekten engagemang ska helst uttryckas av barnet själv. ”Engagemang går inte att avkräva någon annan, men genom att skapa bra förutsättningar, till exempel genom att aktiviteten är tillgänglig och möjligheter till samhandling är stor, kan en individs engagemang påverkas” (Szönyi & Söderqvist Dunkers, 2018, s. 26).
- 6. Autonomi:** Avser barnets möjlighet att själv bestämma och påverka, vad barnet gör, hur och tillsammans med vem. Autonomi handlar också om möjligheten att välja bort eller

avstå. Autonomi och barnets möjlighet till självbestämmande sker alltid inom utbildningens ramar.

Delaktighet och inkludering i utbildningen

Edström et al. (2022) visar i sin artikel hur de sex aspekterna i delaktighetsmodellen också indikerar på inkludering i utbildningen. Här definieras olika grader av inkludering med stöd av Nilholm och Göransson (2017). Nilholm och Göransson (2017) definierar fyra nivåer av inkludering, från lägst till högst: *integrerad undervisning*, *elevs individuella behov av stöd*, *klassens behov av stöd* och *skolans gemenskap*. Edström et al. (2022) visar att aspekterna tillhörighet och fysisk tillgänglighet ligger på Nilholms och Göranssons (2017) lägsta nivå, medan erkännande och engagemang tillsammans med övriga aspekter placeras på den högsta nivån, vilket tyder på högre grad av inkludering i utbildningen. Edström et al. (2022) anser att delaktighetsmodellen bör utvidgas med aspekterna *motivation* och *utmaning* för att i större utsträckning visa på barns delaktighet och inkludering. I detta arbete används delaktighetsmodellens nuvarande aspekter som beskrivs ovan.

Teoretiska utgångspunkter

I artikeln används två teoretiska utgångspunkter: det sociokulturella perspektivet och dilemmaperspektivet. Perspektiven kompletterar varandra då det sociokulturella perspektivet fokuserar på barns utveckling och lärande, medan dilemmaperspektivet fokuserar på förskolans specialpedagogiska uppdrag.

Enligt Bergmark och Viklund (2021) utgår det sociokulturella perspektivet ifrån Lev Vygotskijs teorier om barns utveckling och lärande. Enligt författarna anser Vygotskij att lärande är situerat; utveckling och lärande sker i en kontext. Ur ett sociokulturellt perspektiv är socialt samspel och språk centralt för att lärande ska ske (Bergmark & Viklund, 2021). Imsen (2006) beskriver att en grundläggande tanke i sociokulturellt perspektiv är att barns utveckling går från det sociala till det individuella och lärandet sker först i samspel med andra. I det sociokulturella perspektivet nämns ofta den proximala utvecklingszonen (Imsen, 2006), vilken ligger mellan barnets nuvarande utvecklingsnivå och en högre nivå som barnet ej kan nå på egen hand: ”i den zonen lär eleven i interaktion med andra” (Bergmark & Viklund, 2021, s. 230). Inom forskningen används ofta begreppet ”scaffolding”, som enligt Imsen (2006) avser att stödjande insatser i lärandet ska stå i proportion till barnets kompetens; lägre kompetens innebär mer stöd medan högre kompetens innebär mindre stöd.

Lecusay (2023) skriver att leken som en social aktivitet är en viktig del i det sociokulturella perspektivet och beskrivs som en fundamental kulturell aktivitet, där värderingar och kunskaper överförs, transformeras och produceras. Vygotskij (1995) framhåller kreativiteten och lekens betydelse för yngre barns utveckling och lärande. I leken bearbetar barnet sådant som de

tidigare lärt sig, erfarenheter och iakttagelser. Samtidigt skriver han att ”lek är inte en enkel hågkomst av det upplevda, utan en kreativ bearbetning av upplevda intryck, ett sätt att kombinera dem och därav skapa en ny verklighet som motsvarar barnets egna behov och intressen” (Vygotskij, 1995, s. 15–16). I leken är barnet således också en producent som aktivt skapar och konstruerar något nytt.

Inom forskning om specialpedagogik framhålls ofta olika perspektiv. Centralt för de olika perspektiven är beskrivningen av vad som betraktas som problematiskt och var problemen förläggs. Nilholm (2020) beskriver tre perspektiv: det kompensatoriska, det kritiska samt dilemmaperspektivet. Nilholm (2020) framhåller att det kompensatoriska perspektivet förlägger problem hos barnet, medan det kritiska perspektivet fokuserar på strukturella och organisatoriska problem. Enligt Nilholm (2020) tar dilemmaperspektivet vara på just komplexiteten och de dilemman som finns i ett utbildningssystem. Han skriver att ett fundamentalt dilemma inom skolan är att ge alla barn liknande kunskaper och erfarenheter, samtidigt som utbildningen ska anpassas efter individens egna förutsättningar. Enligt Nilholm (2020) uppstår dilemman framför allt i relation till barnen: ”de måste å ena sidan identifieras, men å andra sidan vill vi inte peka ut elever. Vi vill inte värdera elever negativt, men samtidigt måste vi identifiera svårigheter för att kunna hjälpa” (Nilholm, 2020, s. 81). I likhet med sociokulturellt perspektiv och delaktighetsmodellen menar Nilholm (2020) att dilemmaperspektivet alltid är situerat, det vill säga att dilemman uppkommer i konkreta situationer.

Metod

Som metod har arbetet inspirerats av jämförande forskningsdesign (Bryman, 2018). Bryman (2018) beskriver att denna design lämpar sig för att undersöka en specifik företeelse med hjälp av flera likartade eller olikartade fall. Som datainsamlingsmetod användes aktivitetsobservationer och utforskande samtal. I utvecklingsarbetet ingick tre specialpedagoger och tre förskollärare, från tre olika avdelningar vid tre olika förskoleområden. Urvalet av förskolor och barn som skulle delta i arbetet kan bäst beskrivas med vad Bryman (2018) benämner som målstyrt urval, då ”fallen” valdes utifrån arbetets syfte och frågeställning. Urvalet gjordes utifrån kriterierna att det på varje avdelning fanns barn som enligt personalens beskrivning visade svårigheter att delta i den gemensamma leken på förskolan.

Datainsamlingen genomfördes vid tre tillfällen på respektive förskola och resulterade i sammanlagt nio observationstillfällen. Data samlades in genom aktivitetsobservationer på förskolorna samt utforskande samtal med barnen som stod i fokus för arbetet. Aktiviteterna som observerades genomfördes både vid spontana och planerade aktiviteter. Den första observationen på respektive förskola var spontan. Efter en första analys och handledning arbetade förskollärarna för att öka delaktigheten och aktiviteterna blev mer strukturerade.

Generellt ökade personalens deltagande samtidigt som antalet deltagande barn minskade i och med utvecklingsarbetets gång. Specialpedagogerna ansvarade för att genomföra observationer och samtal. Vid dessa tillfällen var observation och samtal huvudfokus. Observatören ansvarade inte för övriga delar av utbildningen, vilket enligt Bjørndal (2018) bidrar till högre kvalitet på observationerna. Författaren benämner detta som ”observationer av första ordningen” (Bjørndal, 2018, s. 31). Observationer och samtal dokumenterades med löpande anteckningar. Vid observationerna antecknades vad som skedde och vad som sades, men också vilka som deltog, var aktiviteten genomfördes och kring vilket material. Utforskande samtal genomfördes i samband med aktivitetsobservationen och syftade till att lyfta fram barnets perspektiv i form av tankar, känslor och åsikter om aktiviteten. I samtalet var fokus att tydliggöra aspekterna engagemang, autonomi och erkännande. Samtalen utgick från ovan nämnda aspekter och kan jämföras med en ostrukturerad intervju. Eriksson-Zetterquist och Ahrne (2015) framhåller att den ostrukturerade intervjun kan ge en bredare och mer nyanserad bild samt bidra med utförligare beskrivningar. När det kommer till att intervjua barn skriver Kvale och Brinkmann (2014) och Cater Källström (2015) att det är en fördel att intervjua barn när de är i en naturlig miljö och sysselsatta med annan lämplig aktivitet. Samtalen genomfördes på förskolan och i nära anslutning till aktiviteten. Vid de utforskande samtalen användes ibland bilder för att tydliggöra fokus för samtalet.

Aktivitetsobservationer och utforskande samtal kategoriserades och analyserades utifrån delaktighetsmodellen. Analysen genomfördes i likhet med den tematiska analys som beskrivs i Bergmark och Viklund (2021). Data reducerades, sorterades och kodades i förhållande till arbetets syfte och frågeställning, men i stället för att söka nya teman användes delaktighetsmodellens aspekter. Analysen genomfördes gemensamt av specialpedagogerna. Först kategoriserades data med hjälp av delaktighetsmodellens aspekter och här tydliggjordes både positiv och negativ påverkan på delaktigheten. Därefter reducerades, sorterades och kodades data med hjälp av aspekterna i modellen, vilket resulterade i en sammanställning av alla aspekter. Varje aspekt bedömdes sedan som hög eller låg utifrån grad av delaktighet. I analysens sista fas analyserades vad i lärmiljön som bidrog till högre respektive lägre delaktighet. Szönyi och Söderqvist Dunkers (2015) framhåller att ”kärnan i arbetet med delaktighetsmodellen är de mer systematiska analyserna” (s. 52). Bjørndal (2018) skriver att allt i en situation varken kan eller bör analyseras, utan i stället bör valda delar av situationen fokuseras.

Genomförande

Utvecklingsarbetet inspirerades av praktikinära forskning. Det innebär att processen initierades och leddes av de yrkesverksamma i den egna praktiken och arbetet följde den cykliska process för aktionsforskning som beskrivs av Bergmark och Viklund (2021). Författarna skriver fram fyra faser: ”1) Identifierar område, 2) planerar, iscensätter och dokumenterar aktiviteter, 3)

analyserar och reflekterar över processen och 4) sprider lärdomar och fortsatt utveckling” (Bergmark & Viklund, 2021, s. 74).

Fas 1: Arbetet började vid en gemensam nätverksträff för specialpedagoger där frågan om ett gemensamt utvecklingsarbete lyftes. Specialpedagogerna valde att fokusera på att skapa förutsättningar för alla barn att vara delaktiga i gemensam lek på förskolan. Vad bidrar till att skapa delaktighet i gemensam lek för barn som enligt personalen visar svårigheter att delta i den gemensamma leken på förskolan? För att säkerställa den vetenskapliga grunden genomfördes i denna fas en litteraturstudie för att hitta vetenskapliga teorier och rön inom området.

Fas 2: Data samlades in genom aktivitetsobservationer på förskolorna samt utforskande samtal med barnen. Vid datainsamlingen ansvarade specialpedagogerna för att genomföra observationer av aktiviteten och samtal med det barn som stod i fokus på respektive avdelning.

Fas 3: Aktivitetsobservationer och utforskande samtal kategoriserades och analyserades av specialpedagogerna utifrån delaktighetsmodellen av Szönyi och Söderqvist Dunkers (2018). Efter varje analysträff och innan nästa observation träffades specialpedagog och ansvarig förskollärare för gemensam reflektion och handledning utifrån analysen. Här återgick arbetet till fas två för att åter planera, iscensätta och dokumentera aktiviteter.

Fas 4: Resultatet av utvecklingsarbetet jämfördes med tidigare forskning på området och visade att flera delar bidrar till att skapa delaktighet i gemensam lek på förskolan. Resultat och lärdomar från arbetet spreds på olika sätt, exempelvis presenterades det vid Luleå tekniska universitet (LTU) och på förskoleområdet där arbetet genomfördes.

Etiska överväganden

Arbetet har beaktat Vetenskapsrådets (2017) forskningsetiska principer, exempelvis informerat samtycke från såväl personal som barn. Avsikt och mål med forskningen presenterades för personalen i början av arbetet och deltagande var frivilligt. När forskning involverar yngre barn skriver Johansson (2003) att det kan vara svårt att be om samtycke och ”därför är det centralt att visa respekt för barnen genom att lägga sig vinn om att de inte upplever forskarens närvaro störande, påträngande eller integritetskränkande” (s. 45). Därför var det viktigt att tolka barnens signaler och vilja att delta. I fråga om konfidentialitet betonar Vetenskapsrådet (2017) att ”forskaren har ansvar för att förebygga skada och för att de observerades identitet inte kommer att röjas. Även om detta krav kan vara svårt att leva upp till är det nödvändigt” (s. 27). I dokumentationen av observationer och utforskande samtal anonymiserades alla deltagare, personal och barn. På så sätt röjdes inga identiteter under arbetets gång. I denna artikel och vid presentation av resultaten används enbart allmänna beskrivningar så som ”personal” och ”barn”.

Resultat

Resultatet av utvecklingsarbetet visar på komplexiteten som, till viss del, alltid finns i förskolans didaktiska arbete. Samtidigt tydliggör resultatet att det finns konkreta sätt för personalen att skapa förutsättningar för alla barns delaktighet i gemensam lek på förskolan, vilket även bidrar till ökad inkludering. Personalen kan anpassa lekens yttre och inre område, regissera, delta, observera och reflektera. Resultatet visar också vikten av att personalen är lyhörd och responderar på barns behov och intressen.

Observation och reflektion av gemensam lek

Med hjälp av observation och reflektion skapades möjlighet att synliggöra såväl behov som intressen hos barnen. I detta arbete användes aktivitetsobservationer och utforskande samtal samt analys av dessa för att belysa delaktigheten. Genom att bedöma vilka aspekter som var höga respektive låga var det möjligt att synliggöra vad i lärmiljön som skapade respektive hindrade delaktigheten. Samtidigt kunde personalen observera och reflektera även i andra sammanhang för att undersöka lek och samspel i utbildningen. Vad fångade barnens intresse? Vilka deltog? När? Var? Eventuella behov och hinder? Utifrån informationen som framkom genom observation och reflektion kunde personalen på ett medvetet sätt ta vara på behov och intressen i det fortsatta arbetet.

Lyhördhet och responsivitet kopplat till gemensam lek

Resultatet visar på vikten av lyhördhet och responsivitet för barnens behov och intressen. Delaktigheten ökade när personalen medvetet synliggjorde och svarade upp på barnens behov och intressen. Lyhördheten, att belysa behov och intressen, skedde genom observation, samtal, reflektion och analys. Responsiviteten visade sig i det praktiska genomförandet, exempelvis genom att personalen skapade leksituationer utifrån ett material eller ett innehåll som fångade barnens intresse. Behoven möttes till exempel genom att leken genomfördes på en plats med färre intryck, vilket underlättade för barnen att rikta sin uppmärksamhet på leken samt genom att stötta kommunikationen mellan barnen. Alltså samspelar lyhördhet och responsivitet. Å ena sidan måste personalen veta vad de ska resondera på, å andra sidan måste de faktiskt resondera på barnens behov och intressen. För att skapa gemensam lek mellan barnen handlade lyhördhet och responsivitet både om barngruppens och enskilda barns behov och intressen i leken. Resultatet visar också att delaktigheten ökar när barnen är lyhörda och responderar på andra barns behov och intressen, vilket påverkade sociokommunikativt samspel, samhandling och erkännande. Lyhördhet och responsivitet påverkade alla delar av leken, från planering och iordningställande till personalens deltagande i den gemensamma leken.

Lekens yttre område och regissering av gemensam lek

Resultatet visar att delaktigheten ökade när personalen skapade lärmiljöer som utgick ifrån barnens behov och intressen, alltså genom att påverka lekens yttre område eller regissera leken. Först och främst skedde det genom att skapa tid för gemensam lek och organisera dagen på ett medvetet sätt där den gemensamma leken får ta plats. Delaktigheten ökade när personalen ställde i ordning material som väckte barnens intresse. För barnen i detta arbete användes material så som tågbanor, lego, leklera och figurer. Delaktigheten ökade även när personalen utgick ifrån enskilda barns behov, exempelvis genom att rama in den gemensamma leken, att vara i en avskild del av förskolan eller i ett rum med dörr. Att skapa en inbjudande miljö utifrån intresse och behov ökade barnens engagemang, fysisk tillgänglighet och tillgängligt meningssammanhang. En del i att påverka lekens yttre område och regissera leken handlade också om att dela in barngruppen på ett medvetet sätt, dels för att skapa en lugnare miljö med färre intryck, dels för att använda övriga barn på ett medvetet sätt. Genom att välja barn med liknande intressen och som var kompetenta inom området lek och samspel ökade sociokommunikativt samspel, samhandling, engagemang och erkännande.

Lekens inre område och deltagande i gemensam lek

Resultatet tyder på att delaktigheten ökade när personalen deltog i leken, framför allt när de var lyhörda och responderade utifrån barnens behov och intressen. Personalens närvaro, guidning och medling i den gemensamma leken stöttade barnens samspel vilket ökade tillgängligt meningssammanhang, sociokommunikativt samspel, samhandling, erkännande, engagemang och autonomi. Med sitt deltagande kunde personalen guida den gemensamma leken, exempelvis genom att tillföra material eller att fördela roller i leken. När personalen deltog kunde de också medla när meningsskiljaktigheter uppstod mellan barnen. Resultatet av detta arbete visar att personalens deltagande i lekens inre område var det som hade störst positiv påverkan på delaktigheten framför allt genom att stötta barnen utifrån enskilda behov, så som kommunikation och att rikta sin uppmärksamhet.

Diskussion

Lek ska enligt förskolans styrdokument vara en central del av utbildningen och beskrivs som grunden för utveckling, lärande och välbefinnande. Styrdokumentet lyfter fram barngruppen och samspelet som en viktig del av barns utveckling och lärande. Dessutom ska alla barn ges möjlighet att delta i gemensamma lekar utifrån förutsättning och förmåga. Det sociokulturella perspektivet framhåller vikten av lek och samspel för barns utveckling och lärande. En stor del av tiden på förskolan består av lek samtidigt som många barn har svårt att komma in i och vara delaktiga i den gemensamma leken. Detta arbete tydliggör hur personalen kan skapa delaktighet vid just gemensam lek på förskolan. Genom observation, utforskande samtal med barnen och analys av data var det möjligt att lyfta fram och bedöma delaktigheten samt belysa vad i

lärmiljön som påverkade. Arbetets resultat tyder på att ökad delaktighet också leder till ökad inkludering i utbildningen, vilket är en förutsättning för att möta styrdokumentens mål.

För förskolorna som deltog i detta arbete var vissa aspekter av delaktigheten lättare respektive svårare att påverka. Aspekterna tillhörighet och fysisk tillgänglighet var lättare att påverka än exempelvis erkännande. Samtidigt är just erkännande en viktig aspekt för ökad inkludering. Genom att synliggöra vilka aspekter som var högre respektive lägre och undersöka vad som påverkade respektive aspekt var det möjligt att göra riktade insatser för ökad delaktighet. Resultatet tyder på att personalen har möjlighet att påverka alla delar av delaktigheten även om det görs på olika sätt, exempelvis genom att dela in barngruppen, organisera dagen och den fysiska miljön eller aktivt delta i den gemensamma leken. För att skapa en hög grad av inkludering krävs hög grad av delaktighet inom alla delaktighetsaspekter.

Resultatet visar att personalens deltagande i den gemensamma leken var det som påverkade delaktigheten i störst utsträckning. Samtidigt är vuxnas aktiva deltagande inte oproblematiskt. Det finns en risk att de vuxna tar över och styr leken för mycket, vilket i sin tur riskerar att aktiviteten inte längre klassas som lek. Här är det viktigt att personalen visar på en fingertoppskänsla och en medvetenhet kring vad som definierar lek och vad syftet med aktiviteten är. Samtidigt är personalens deltagande en förutsättning om undervisning ska bedrivas i och med leken. Att kombinera lek och undervisning är en konst, exempelvis ska lek ske utan definierade mål samtidigt som undervisning i allra högsta grad är en målstyrd process.

Barnens delaktighet i arbetet var viktigt och samtidigt en utmaning. Enligt delaktighetsmodellen ska aspekterna engagemang, erkännande och autonomi helst uttryckas av barnen själva. Barnen som stod i fokus för arbetet hade av olika anledningar inte förmåga att vid varje tillfälle delta i de utforskande samtalen, trots tillgång till hjälpmedel så som ritprat eller bildstöd. När samtal inte var möjligt, tolkades exempelvis engagemang genom uttryck så som minspel och kroppsspråk. Erkännande framkom i övriga barns beteenden gentemot det enskilda barnet, där barnen uttryckte sig med ord, kroppsspråk och gester som var både inbjudande och uteslutande. Autonomi visade sig exempelvis genom att barnen var med och påverkade leken, men också genom att inte delta i alla delar. När samtal var möjligt gav barnen exempelvis uttryck för en vilja och en glädje över sin delaktighet i de gemensamma lekar som utspelade sig på förskolan, men också en önskan att delta i lekar som de inte var delaktiga i. Min erfarenhet som specialpedagog visar att personal på förskolan ofta uttrycker att det är okej för barn att leka enskilt då barnet inte visar intresse för att leka och samspela med andra barn. Hur säkerställer vi att det är ett aktivt val av barnet? Eller att detta val inte beror på bristande förutsättningar i utbildningen? Utforskande samtalen skapade i detta arbete en möjlighet att ta vara på barnets perspektiv.

Utvecklingsarbetet tydliggör specialpedagogens roll att tillsammans med personalen framför allt lyfta fram barnens behov och intressen. Specialpedagogens handledande samtal hjälpte

personalen att vara lyhörda och respondera på barnens behov och intressen vilket i hög grad påverkade delaktigheten. Här har specialpedagogen ett viktigt uppdrag att, likt dilemmaperspektivet, hitta en balans mellan att lyfta fram barns individuella behov och samtidigt lyfta blicken till rådande kontext och lärmiljö på förskolan. De barn som stod i fokus för arbetet visade framför allt behov kopplat till språk och kommunikation, exempelvis att förstå andra och göra sig förstådd i leken samt att rikta sin uppmärksamhet. Genom att skapa förutsättningar för barnens delaktighet i gemensam lek ökade samtidigt möjligheterna att träna de enskilda barnens förmågor som rör socialt samspel, så som att kommunicera, visa empati, lösa problem och anpassa sig efter andras intentioner. Det är viktigt att tydliggöra att barns olika förmågor också utvecklas i andra sammanhang utanför den gemensamma leken och att dessa förmågor påverkar deras möjlighet till delaktighet. Exempelvis utvecklades ett av barnens språkliga förmåga under arbetets gång, vilket ökade delaktigheten i de gemensamma lekarna.

Det finns för- och nackdelar med att genomföra utvecklingsarbete i egen praktik. Ett dilemma som övervägdes i detta arbete var att hantera mindre goda exempel, vilket kan försvåras av den närhet som finns till de yrkesverksamma. Strategier för att hantera detta dilemma framhålls bland annat av Wedin (2020), som argumenterar för att även mindre goda exempel bör ses som ett viktigt resultat. Genom att undersöka orsakerna till eventuella brister kan resultatet tydliggöras med respekt för alla inblandade. Samtidigt är närheten en styrka, att tillsammans med professionen identifiera ett utvecklingsområde. När fokus för arbetet har sin grund i den egna praktiken möter resultaten en efterfrågan, vilket skapar motivation. Timperley (2013) skriver:

När det professionella lärandet inte baseras på elevers och lärares verkliga behov blir det oftast resultatlöst. Lärarna kan visserligen tycka att utbildningen i sig är intressant, men när det inte finns något behov av att lösa ett specifikt undervisningsproblem eller att förbättra specifika elevresultat upplever de det inte som särskilt angeläget att försöka förändra eller förbättra, och de saknar dessutom motivation. (s. 61)

I detta utvecklingsarbete övervägde fördelarna, framför allt genom att resultatet ger lärdomar för att tackla dilemman med grund i den egna praktiken. I och med arbetet fick vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet mötas och berika varandra.

Med inspiration av praktikinära forskning har arbetet genomförts på ett strukturerat och systematiskt sätt, vilket har bidragit till att utforska hur personal på förskolan kan skapa förutsättningar för alla barn att vara delaktiga i gemensam lek. Med jämförande forskningsdesign var det möjligt att undersöka vad som bidrar till att skapa delaktighet i den gemensamma leken på förskolan. Arbetet visar på personalens möjlighet att påverka barns delaktighet och inkludering i utbildning och undervisning för att på så sätt också skapa bästa förutsättningar för utveckling och lärande. Resultatet visar också specialpedagogens möjlighet att tillsammans med personalen öka alla barns delaktighet och inkludering. Dessa slutord

sammanfattar hur detta utvecklingsarbete med hjälp av aktionsforskning på ett konstruktivt sätt stärkt och utvecklat en del av förskolans utbildning.

Referenser

- Bergmark, U., Olin Almqvist, A., & Westman, S. (2024). Förändrat uppdrag i förskolan – fokus på undervisning. I A. Olin Almqvist, J. Almqvist, U. Bergmark, K. Hamza, J. Nehez, M. Strömberg & S. Westman (Red.), *Undervisning i förskolan: förskollärare och forskare i dialog om didaktiska dilemman* (s. 25–38). Studentlitteratur.
- Bergmark, U., & Viklund, S. (2021). *Aktionsforskning i undervisningen: från idé till handling*. Studentlitteratur.
- Bjørndal, C. (2018). *Det värderande ögat: observation, utvärdering och utveckling i undervisning och handledning* (2 uppl.). Liber.
- Brown, S.L., & Vaughan, C.C. (2009). *Play: how it shapes the brain, opens the imagination, and invigorates the soul*. Avery.
- Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder* (3 uppl.). Liber.
- Cater Källström, Å. (2015). Att intervjua barn. I G. Ahrne & P. Svensson (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder* (2 uppl., s. 68–80). Liber.
- Edström, K., Gardelli, V., & Backman, Y. (2022). Inclusion as participation: mapping the participation model with four different levels of inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 28(12), 1–18.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2022.2136773>
- Eriksson-Zetterquist, U., & Ahrne, G. (2015). Intervjuer. I G. Ahrne & P. Svensson (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder* (2 uppl., s. 34–54). Liber.
- Folkman, M., & Svedin, E. (2003). *Barn som inte leker: från ensamhet till social lek i förskolan*. Runa.
- Fredriksson, K., Ekström, L., Hafsteinsdóttir, E., Bergman, E., Bergman, M., Engdahl, I., Sandberg, A. (2019). *Att genom lek stödja och stimulera barns sociala förmågor: undervisning i förskolan*. Skolforskningsinstitutet.
- Habbe, M., Maurex, L., & Westerlund, A. (2021). *Språkutveckling och språkstörning*. Specialpedagogiska skolmyndigheten.
- Heidemann, S., & Hewitt, D. (2010). *Play: The pathway from theory to practice* (2 uppl.). Redleaf Press.
- Imsen, G. (2006). *Elevens värld: introduktion till pedagogisk psykologi* (4 uppl.). Studentlitteratur.
- Johansson, E. (2003). Att närma sig barns perspektiv. Forskares och pedagogers möten med barns perspektiv. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 8(1–2), 42–57.
- Kuschner, D. (2010). Foundations of playwork. *American Journal of Play*, 3(1), 374–376.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Studentlitteratur.
- Lago, L., & Elvstrand, H. (2019). ”Jag har oftast ingen att leka med”: Social exkludering på fritidshem. *Nordic Studies in Education*, 39(2), 104–120.
<https://doi.org/10.18261/issn.1891-5949-2019-02-03>
- Lecusay, R. (2023). Leken som arena för inkludering. I M. Sjöman & E. Björck-Åkesson (Red.) *Förskolan som lärandemiljö: för barn i behov av särskilt stöd* (s. 153–169). Studentlitteratur.
- Lutz, K. (2013). *Specialpedagogiska aspekter på förskola och skola: möte med det som inte anses lagom*. Liber.

- Nilholm, C. (2020). *Perspektiv på specialpedagogik* (3 Uppl.) Studentlitteratur.
- Nilholm, C., & Göransson, K. (2017). What is meant by inclusion? An analysis of European and North American journal articles with high impact. *European Journal of Special Needs Education*, 32(3), 437–451. <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1295638>
- Palla, L. (2011). *Med blicken på barnet - om olikheter inom förskolan som diskursiv praktik*. [Doktorsavhandling, Malmö högskola].
- Rendon, T. (2017). *Saving play: addressing standards through play-based learning in preschool and kindergarten*. Redleaf Press.
- Samuelsson, R. (2021). *Guidad lek i förskolan: språkutveckling mellan undervisning och lek*. Studentlitteratur.
- Skolverket (2018). *Läroplan för förskolan: Lpfö 18*. Skolverket.
- Skolverket (2020). *Beskrivande statistik. Barn och personal i förskola 2019*. Dnr 2020:320.
- Smith P.K., & Pellegrini A. (2023). Learning through play. <https://www.child-encyclopedia.com/play/according-experts/learning-through-play>.
- Szönyi, K., & Söderqvist Dunkers, T. (2018). *Delaktighet ett arbetsätt i skolan*. Specialpedagogiska skolmyndigheten.
- Timperley, H. (2013). *Det professionella lärandets inneboende kraft*. Studentlitteratur.
- Unicef (2018). *Barnkonventionen: FN:s konvention om barnets rättigheter*. <https://unicef.se/barnkonventionen/las-texten>
- Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed*. <https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2017-08-29-god-forsknings-sed-2017.html>
- Vygotskij, L.S. (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Daidalos.
- Wedin, Å. (2020). Debatt. Att hantera mindre goda exempel – dilemma för praktiktära forskning. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 25(1), 102–105. <https://doi.org/10.15626/pfs25.01.06>
- Åström, F., Björk-Åkesson, E., Sjöman, M., & Granlund, M. (2020). Everyday environments and activities of children and teachers in Swedish preschool. *Early Child Development and Care*, 192(2), 187-202. <https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1754209>



KONTAKT

[Ulrika Bergmark](#)

Redaktör och vetenskaplig ledare

ulrika.bergmark@pitea.se

0911-69 72 98

UTBILDNINGSFÖRVALTNINGEN

0911-69 60 00

www.facebook.com/pitea.se

www.pitea.se/forskningochutveckling



Piteå kommun