



Självständigt arbete (examensarbete), 15 hp, för  
Förskollärarytbildning Utbildningsvetenskap  
HT 2018  
Fakulteten för lärarutbildning

## **Lek och relationsskapande**

Pedagogers syn och tankar kring lek och  
relationer

Ida Svensson, Mikaela Svensson och Jennie Åberg

**Författare**

Ida Svensson, Mikaela Svensson och Jennie Åberg

**Titel**

Lek och relationsskapande - Pedagogers syn och tankar kring lek och relationer

**Engelsk titel**

Play and create relationships- Preschool teachers believes and thoughts about play and relationships

**Handledare**

Ann-Charlotte Ingschöld

**Examinator**

Charlotte Tullgren

**Sammanfattning**

Syftet med studien är att undersöka hur pedagoger talar om och beskriver sina tankar kring leken som relationsskapande samt hur de tänker kring hur lek och relationer kan inverka på trygghet, gemenskap och tillhörighet i förskolans verksamhet.

För att skapa en större förståelse utifrån syftet har studien utgått ifrån följande frågeställningar:

- Hur beskriver pedagogerna att lek kan användas för att främja relationsskapande?
- Vilken inverkan anser pedagogerna att relationer kan ha för trygghet och det sociala samspelet?

Studien grundas i kvalitativa, semistrukturerade intervjuer med fyra verksamma pedagoger som arbetar med barn i åldern ett till tre år, samt en pedagog som arbetar med barn i åldern tre till fem år. Likheter och skillnader har därmed kunnat synliggöras i arbetssätt och tankar kring barns relationsskapande och hur leken kan användas i processen för att skapa relationer och samhörighet både barnen emellan liksom mellan barn och pedagoger. Forskningsbakgrunden påvisar att exkludering är ett vanligt fenomen medan resultatet från denna studie fokuserar på hur pedagoger kan arbeta inkluderande för att skapa samhörighet och trygghet i förskolans verksamhet. Resultatet från studien har analyserats utifrån ett sociokulturellt perspektiv liksom den relationella pedagogiken där vikten av en genuint intresserad och emotionellt närvarande pedagog belyses som viktig både för att stödja barn i lek och i skapande av relationer. I diskussion har resultat och analys knutits an och problematiserats utifrån tidigare forskning. Här belyses även studiens metodval och hur det kan ha inverkat på studiens resultat och analys.

**Ämnesord**

Gemenskap, förskola, lek, lärande, relationer, socialt samspel, tillhörighet, trygghet.

# Förord

Det tog oss tre år att komma till den punkt då det äntligen var dags att skriva detta examensarbete. I början av utbildningen kändes det dock som en evighet, åren susade bara förbi och detta examensarbete markerar slutet på en era för vår del. Detta är början på ett nytt kapitel i våra liv som vi ser fram emot med spänning samtidigt som en känsla av saknad börjar infinna sig. Vi författare har följt varandra sedan första dagen i termin ett och eftersom vi påbörjade utbildningen tillsammans, ville vi slutföra den tillsammans. Vi har alltid haft en känsla av att komplettera varandra inom det akademiska där vi känner till varandras styrkor och har därmed dragit nytta av dessa i denna skrivelse. Till en början fanns en tanke om att dela upp huvudansvaret kring olika delar för att underlätta arbetet och synliggöra vem som gjort vad då vi är tre författare till detta examensarbete. Vi upptäckte dock att det var svårt att hålla delarna isär, detta då alla behövde få inblick i alla delar för att den röda tråden skulle kunna följas. Således har alla haft huvudansvaret för allt.

Genomgående i arbetet med denna studie har Ted Gärdestads låt ”jag vill ha en egen måne” och våra kaffebryggare gått varma.

# Tack

Vi vill rikta ett särskilt tack till informanterna som ville medverka i denna studie. Vi vill även rikta ett tack till vår handledare Ann-Charlotte Ingschöld som stöttat oss genom hela processen och kommit med konstruktiv kritik, råd och tips. Vidare vill vi tacka de som läst vårt uppsatsen och hjälpt oss att komma vidare i processen. Vi vill tacka våra respektive som stöttat oss från start till mål. Vi är er alla evigt tacksamma.

# Innehållsförteckning

<b>1. Inledning.....</b>	<b>8</b>
1.1. Syfte och frågeställning .....	9
1.2. Begreppsdefinition.....	9
1.3. Disposition.....	10
<b>2. Forskningsbakgrund .....</b>	<b>11</b>
2.1. Relation.....	11
2.1.1. Relationer och relationsskapande .....	11
2.1.2. Relationer och vänskapers betydelse för barnet .....	13
2.2. Lek .....	14
2.2.1. Lekkompetens.....	16
2.2.2. Fantasi och Kreativitet.....	17
2.2.3. Lek i förskola.....	18
<b>3. Teoretiska utgångspunkter .....</b>	<b>20</b>
3.1. Relationell pedagogik .....	20
3.1.1. Sam-varo och sam-verkan .....	21
3.1.2. Det mellanmänniska .....	21
3.1.3. Betydelsen av en emotionellt närvarande pedagog .....	22
3.1.4. Relationskompetens.....	22
3.2. Sociokulturell ansats utifrån Vygotskij .....	22
3.2.1. Lärande .....	23
3.2.2. Diskursen lek och lärande.....	24
3.2.3. Lärarens roll i barns aktiviteter.....	25
3.3. Varför dessa perspektiv? .....	26
<b>4. Metod .....</b>	<b>28</b>
4.1. Kvalitativ metod .....	28

4.2. Forskningsintervju .....	28
4.3. Urval och undersökningsgrupp.....	29
4.4. Etiska överväganden.....	30
4.5. Genomförande .....	31
4.5.1. Pilotstudie .....	32
4.5.2. Intervjuer med informanter.....	33
4.6. Databearbetning.....	34
4.7. Validitet och Reliabilitet.....	34
<b>5. Resultat .....</b>	<b>36</b>
5.1. Lek är livet.....	36
5.1.1. Sammanfattande analys .....	38
5.2. Miljö .....	38
5.2.1. Sammanfattande analys .....	39
5.3. Relationer.....	40
5.3.1. Sammanfattande analys .....	41
5.4. Relationer och samspel.....	42
5.4.1. Sammanfattande analys .....	43
5.5. Trygghet.....	45
5.5.1. Sammanfattande analys .....	46
5.6. Utanförskap .....	47
5.6.1. Sammanfattande analys .....	47
<b>6. Diskussion .....</b>	<b>49</b>
6.1. Resultatdiskussion .....	49
6.1.1. Relationer och relationsskapandets komplexitet .....	49
6.1.2. Lekens komplexitet .....	51
6.1.3. Kompisrelationers inverkan på trygghet och gemenskap.....	53

6.1.4. Social gemenskap, lek och fantasi.....	55
6.1.5. Lek och lärande .....	56
6.2. Sammanfattande slutsatser .....	57
6.3. Metoddiskussion.....	59
6.4. Avslutande reflektioner .....	62
<b>Källhänvisning .....</b>	<b>63</b>
Elektroniska resurser .....	66
<b>Bilaga 1 .....</b>	<b>67</b>
Missivbrev .....	67
<b>Bilaga 2 .....</b>	<b>68</b>
Intervjuguide .....	68

# 1. Inledning

I juli 2019 kommer den nya reviderade läroplanen för förskolan att träda i kraft och precis som i den nuvarande versionen så benämns det att förskollärare ska ansvara för att barn ska ges goda möjligheter att utveckla relationer i verksamheter och att barn ska uppleva trygghet (Skolverket, 2016; SKOLFS, 2018). Att barn upplever trygghet, utvecklar sociala färdigheter och relationer är viktiga delar för samhället skall fortsätta att utvecklas (Skolverket, 2016; 2017; SFS 2010:802). En problematik som Aspelin (2018) lyfter fram är att historiskt sett har relationernas betydelse inte fått något större fokus, varken i verksamheter eller under utbildning. Författaren beskriver att det skett en viss förändring inom området men att det fortfarande är ett ämne som inte är i fokus. I lärarutbildningarna anses inte relationskompetens och relationsskapande få tillräckligt utrymme i att stödja blivande lärare i hur de med bästa verktyg kan skapa goda och varaktiga relationer med barnen. Detta kan upplevas som paradoxalt då förskolan är en institution som skall främja barns utveckling och lärande och Aspelin (ibid) talar om att relationer är en viktig grundsten för att detta skall kunna ske. Det handlar både om att utveckla sig själv som person, men även för att tillägna sig kunskaper och färdigheter som är nödvändiga för att samhället ska utvecklas vidare (ibid).

Både den nuvarande och den reviderade läroplanen synliggör att verksamheterna ska uppmuntra barn till att utveckla socialt samspel med andra individer och att förskolan ska präglas av det lustfyllda lärandet där leken belyses som en viktig del (Skolverket, 2016; SKOLFS, 2018). Lekens betydelse brukar belysas i samband med barns sociala utveckling samt lärande inom andra olika ämnesområden och konflikthantering (Ackesjö & Persson, 2014; Ihrskog 2006; Jonsdottir, 2007). Däremot är det sällan som lekens betydelse för relationsskapande i förskolan synliggörs eller reflekteras kring. Aspelin (2018) talar om att relationerna ofta hamnar i bakgrunden och att det ofta är barns utveckling och lärande som är i fokus. Även detta kan upplevas som en paradox då förskolans verksamhet skall grundas i det lekande lärandet och där Aspelin (ibid) liksom Dahl (2014) talar om att utan relationer kan inte utveckling och lärande uppstå.

Som ovan beskrivet är lekens betydelse för relationsskapande ett relativt outforskat område där mer kunskaper behövs för att synliggöra och lyfta fram relationers inverkan både på trygghet och barns utveckling och lärande. Förskolan är en plats där barn



tillbringar mycket tid och därmed är både de andra barnen och pedagogerna i verksamheterna viktiga personer i det individuella barnets liv. Därmed är det av stor vikt att pedagoger skapar förståelse kring hur relationer kan inverka på barnet och barngruppen i verksamheten och hur de aktivt på bästa sätt kan arbeta med att utveckla dessa. Denna studie kommer att grundas i att skapa en större förståelse kring leken och dess betydelse för skapande av relationer samt hur lek och relationer kan inverka på barns trygghet i förskolans verksamhet. Studien utgår ifrån ett pedagogperspektiv där verksamma pedagogers tankar och uttryck kring lekens betydelse för relationsskapande har inhämtats genom kvalitativa intervjuer. Vidare har även lekens och relationernas betydelse för trygghet, tillhörighet och gemenskap inkluderats. Detta för att ytterligare fördjupa förståelse kring hur begreppen hänger samman och hur det inverkar på barns lärande och utveckling.

## **1.1. Syfte och frågeställning**

Syftet med studien är att undersöka hur pedagoger talar om och beskriver sina tankar kring leken som relationsskapande samt hur de tänker kring hur lek och relationer kan inverka på trygghet, gemenskap och tillhörighet i förskolans verksamhet.

För att skapa en större förståelse utifrån syftet har studien utgått ifrån följande frågeställningar:

- Hur beskriver pedagogerna att lek kan användas för att främja relationsskapande?
- Vilken inverkan anser pedagogerna att relationer kan ha för trygghet och det sociala samspelet?

## **1.2. Begreppsdefinition**

Nedan följer beskrivningar av begrepp och hur dessa har tolkats inom denna studie. Begreppen som presenteras under denna rubrik har flera innehållsaspekter och kan således syfta mot mer än vad denna studie gör. För att underlätta för läsaren har dessa begrepp fått en egen kort beskrivning här. I teoretiskt perspektiv presenteras de mer innehållsspecifika begrepp som fungerat som ett stöd för analysen av resultatet.

*Miljö:* Inom detta begrepp ryms både fysisk och social miljö och dess betydelse för att relationer, lek och samspel skall kunna möjliggöras.

*Pedagog:* De barnskötare och förskollärare som medverkat i denna studie. Benämns även som informanter och deltagare.

*Relationsskapande:* Handlar om främjande, byggande och skapande av relationer. Begreppet inkluderar både relationer mellan barn samt mellan pedagoger och barn.

*Socialt samspel:* I denna uppsats syftar begreppet i huvudsak om hur pedagoger stödjer, samverkar och samspelar med barn för att skapa relationer. Vidare inkluderas även tankar från pedagoger kring hur det sociala samspelet barn emellan inverkar på hur relationer kan främjas och skapas.

### **1.3. Disposition**

Uppsatsen är indelad i sex avsnitt där *inledning* synliggör bakgrunden till studien, syfte, frågeställning samt begreppsdefiniering.

Avsnitt två behandlar *forskningsbakgrund* vilket inkluderar avhandlingar, artiklar och litteratur som fungerat som ett stöd för denna studie.

*Teoretiskt perspektiv* i form av sociokulturell lärandeteori och relationell pedagogik som utgjort grunden för analys av resultatet.

I avsnitt fyra beskrivs *metod* för genomförandet av studien och avsnitt fem behandlas *resultatet* av den insamlade datan.

Avslutningsvis i avsnittet *diskussion* där resultatet diskuteras i förhållande till tidigare forskning, här presenteras även metoddiskussionen.

## 2. Forskningsbakgrund

Följande avsnitt redogör för tidigare forskning inom området lek och relationsskapande. Inledningsvis beskrivs vad som karaktäriserar en relation samt forskning inom relationsskapande. Sedan presenteras lek med anknytning till forskning om lekens betydelse för barn både inom förskolan och för deras individuella utveckling och lärande.

### 2.1. Relation

För att kunna skapa en större förståelse kring hur lek kan främja relationsskapande behövs en förförståelse kring vad en relation är eller hur den kan beskrivas. Aspelin (2018) talar om att relation är en förbindelse mellan olika grupper där varje relation betyder mer eller mindre för människan som person. Författaren lyfter att relationer till närstående såsom föräldrar ofta är mer betydelsefulla än vad en relation till lärare eller förskollärare är. Det handlar dock inte om att relationer mellan barn pedagoger är betydelselösa, utan de är i hög grad viktiga då barn tillbringar mer tid i verksamheter såsom förskola och fritidshem än tidigare. Detta har medfört att pedagoger ofta är en central del av barns barndom och liv. Därmed har de även ett stort ansvar att skapa goda relationer likväl arbeta för att barnen trivs och känner trygghet med pedagoger och i verksamheten.

Aspelin (ibid) belyser att det finns relationer som inverkar positivt på barns utveckling men att det även förekommer att vissa relationer har en hämmande inverkan. De goda relationerna utvecklas ofta genom närhet och att individerna känner sig förbundna med varandra. De hämmande relationer beskriver inte författaren, men en tolkning kan göras att motsatsen råder. Vidare talar författaren om att relationer är något som byggs över tid där syftet är att skapa långvariga och hållbara relationer mellan pedagoger och barn i verksamheter.

#### 2.1.1. Relationer och relationsskapande

För att skapa en större förståelse kring lekens betydelse för relationsskapade är det viktigt att synliggöra vilka problem som kan uppstå under ett relationsskapande. Det är även betydelsefullt att skapa förståelse om vad som kan inverka på hur relationer utvecklas för att kunna motverka exkludering i verksamheter. Dahl (2014) belyser utifrån sin avhandling om barns relationer att föreställningen utifrån rådande normer i kulturen kring vad barn är och bör vara ofta har en inverkan på hur pedagoger förhåller sig till barns

relationsskapande med andra. Att skapa relationer faller naturligt för vissa barn, medan andra kan uppleva det som svårt eller inneha problematik i att ta kontakt eller bygga relationer till andra i sin omgivning. Författaren belyser att vissa barn är kontaktsökande och innehar relationskompetens, medan andra kan avvika från denna norm och istället befinner sig i svårigheter att skapa relationer och således exkluderas från gemenskapen.

Vad exkludering beror på kan vara flera olika faktorer såsom att barnet ännu inte utvecklat förståelse kring social kompetens eller att miljön inte är anpassad för att fler antal barn ska kunna interagera tillsammans. Lindsey (2002) beskriver att det kan handla om annorlunda social kompetens som kamraterna i verksamheten inte är vana vid, såsom att agera utifrån andra sociala regler eller föra sig på ett annat vis i sociala sammanhang. Detta kan medföra att barn bli exkluderade från gemenskapen och leda till att barnet får svårigheter i att utveckla relationer till de andra barnen i verksamheten. Författaren belyser att barn ofta umgås med andra av snarlik socialkompetens men även att gemensamma intressen kan ligga som grund för vilka barn som tillbringar tid med varandra.

En annan orsak som Ihrskog (2006) synliggör, är att miljön kan ha en stor inverkan på vilka relationer som barn kan skapa, speciellt i åtanke på att vissa miljöer inte lämpar sig för ett stort antal barn. När miljöer är utformade för ett fåtal individer innehar barn således makten över att bestämma vilka som får tillgång och vilka som blir exkluderade. Även detta medför vilka barn som ges möjligheter att utveckla relationer med andra, då barn ofta leker med andra som de utvecklat en nära relation till.

I samklang med detta belyser Dahl (2014) att det kan vara en kombination mellan miljö, intresse och sociala färdigheter som inverkan på barns tillgång till och möjligheter att bygga och utveckla relationer. Författaren belyser utifrån sin studie att barn som kan engagera andra i lekar och aktiviteter, tillskrivs som lekkompetenta och socialt kompetenta av pedagoger. För att barn ska kunna initiera denna typ av aktiviteter där flertalet barn ges möjlighet att delta, behöver miljön vara tillåtande och anpassad för att detta ska kunna ske. Genom att mer frekvent ge barn tillgång till gemensamt innehåll kan det medföra att de utvecklar gemensamma erfarenheter och således kan skapa intressen som lockar fler barn till deltagande.

En problematik som dock synliggörs är de barn som upplevs som ensamma. Dahl (ibid) belyser att barn som leker ensamma kan ha flera olika anledningar till att göra detta. Vissa

barn tycker om att få möjlighet att bestämma helt själv över sin egen aktivitet och därmed inte ingår in någon specifik gemenskap. I dessa fall handlar det snarare om att barnet ges möjlighet att delta i de aktiviteter som barnet själv vill och att de andra barnen accepterar att just detta barn är med när de leker en specifik lek eller utför en speciell aktivitet. Författaren lyfter utifrån sitt resultat på studien att det viktiga är att pedagoger upplever att de skapat en form av relation och kontakt med dessa barn. Detta då ensamhet ofta upplevs som något negativt och avvikande från rådande normer om hur barn bör vara, såsom sociala och vilja umgås och leka med andra. Ytterligare en problematik som lyfts fram är att det inte finns några enkla lösningar kring att inkludera de barn som inte valt att vara ensamma och att pedagoger ofta upplever detta som komplext (Dahl, 2014).

### 2.1.2. Relationer och vänskapers betydelse för barnet

För att skapa en större förståelse kring syftet med denna studie är det även viktigt att få en förståelse kring varför relationer anses som viktigt och vilken inverkan de kan ha på barns framtida och livslånga utveckling och lärande. Jonsdottir (2007) talar om att i sociala sammanhang med andra så utvecklas barns självbild och självkänsla, vilket i sin tur inverkar på barns självförtroende. Genom att barn utvecklar en positiv syn på sig själv, både som individ och sina kunskaper, färdigheter och förmågor, stärks barnets förmåga till att våga söka kontakt med andra människor i omgivningen. Författaren belyser att detta även inverkar på barnets trygghet och samhörighet i verksamheten. Ett tryggt barn utvecklar ofta tillit till de individer som befinner sig i omgivningen och detta är grunden för att skapa vänskap.

Både Jonsdottir (ibid) och Ihrskog (2006) belyser i sina studier att barn ofta utvecklar nära eller mer ytliga relationer till andra individer och att dessa ur ett barns perspektiv ofta definieras olika beroende på närheten. Författarna belyser att kamratskap innebär att barnen känner sig accepterade av barngruppen som helhet, där relationerna är mer ytliga. Vän eller kompis innebär att barnen känner tillgivenhet där relationen är mer djupgående. Närhetsgraden på relationer kan dock inverka på hur barn väljer att hjälpa och stödja varandra. Priest (2007) belyser att barn ofta är mer villiga att erbjuda hjälp och stöd till de barn som de klassificerar som nära vänner eller kompisar i jämförelse med ytliga bekantskaper.

Som tidigare nämnt så belyser Ihrskog (2006) att miljön har betydelse för barns möjligheter att få tillgång till lek och utveckla relationer. Huruvida barn får tillgång till lek eller blir avvisade kan inverka på hur barn skapar och bygger relationer genom livet. Att få tillgång till lekar brukar upplevas som positivt för barn medan avvisande ofta upplevs som negativt. Detta är något som Jonsdottir (2007) talar om och belyser att både positiva och negativa upplevelser inverkar på barns utvecklande av relationer. Att bli accepterad medför oftast att barnet får ökat självförtroende och även i framtiden vågar sig fram till andra för att söka kontakt. En problematik som författaren synliggör är de barn som konstant blir avvisade i sina försök att få tillgång till lek, relationer och gemenskaper. Detta kan leda till att barn blir mer restriktiva i sina kontaktsökanden och mer försiktiga i att skapa relationer till andra i omgivningen.

Sandberg och Heden (2011) belyser i sin studie att barn som upplever att de utvecklats en nära relation till läraren ofta upplever en mer gedigen känsla av trygghet. Relationerna och tryggheten medförde att barns självförtroende stärktes och att de utvecklade mer solidaritet och kurage gentemot varandra. Även detta är applicerbart i förskoleverksamheter då Aspelin (2018) talar om att relationer ofta har en inverkan på barns trygghet, detta oavsett om barnen är yngre eller i skolåldern. Alla relationer har en inverkan och är betydelsefulla, beskriver Ackesjö och Persson (2014). Både ytliga och nära relationer påverkar barns känsla av gemenskap, tillhörighet och trygghet.

Däremot räcker det inte att inrätta barn på gemensamma platser för att dessa relationer skall utvecklas och skapas. Författarna precis som Ihrskog (2006) belyser att relationer har betydelse för vilka barn som får vara med och vilka som blir avvisade. Det handlar både i miljöer som enbart lämpar sig för fåtal barn, som det gäller miljöer där hela barngrupper skulle kunna vistas och leka tillsammans. Det som därmed är viktigt är att pedagoger aktivt arbetar med att utveckla tillhörighet och trygghet i gruppen för att erbjuda alla barn möjlighet till i sociala gemenskaper. Detta kan göras genom att pedagoger arbetar för att stärka alla individers tillhörighet i gruppen och erbjuda dem möjlighet att utveckla erfarenheter och intressen tillsammans.

## **2.2. Lek**

Johansson och Pramling Samuelsson (2007) talar om att vad lek är kan beskrivas som en subjektiv förståelse vilket kan innebära att det som är lek för en person inte nödvändigtvis

är samma sak för en annan. Likväl kan barn och pedagoger ha olika tankar kring vad som är lek och vad som inte är det. Författarna talar om att lek ofta karaktäriseras av uttrycket "som om". "Som om" är en stor del av låtsasleken där barn genom fantasin förflyttar sig och beskriver olika händelser och föremål som något annat, detta för att utveckla leken framåt och in i nya riktningar. Det är ett föreställande om någonting som inom leken ska ske.

Något som dock kan beskrivas som problematiskt i att använda lek för att kunna skapa relationer, är att individer kan ha olika uppfattningar om vad som är lek och vad som inte är det. Här kan det skiljas mellan hur barn i kontrast till hur pedagoger ser och tänker kring vad lek är. Johansson och Pramling Samuelsson (2007) belyser utifrån detta att barn ofta ser leken som något glädjefyllt med möjligheter att bestämma över sin egen aktivitet. Det kan handla både om vad de vill göra, men även vilka som ska få tillgång till just den leken. Ytterligare en faktor som författarna synliggör är att barn aldrig leker helt planlöst. Detta innebär att det finns en tanke eller idé bakom leken som barnen har utvecklat, även om vuxna kan ha svårighet att identifiera i vad det handlar om.

Welén (2009) talar om att historiskt sett har barns lek utifrån ett vuxenperspektiv ofta förknippats med att barn använder leksaker. Författaren lyfter även fram att genom historien har vuxna och barn lekt tillsammans, för att under slutet av 1800-talet till tidigt 1900-tal har det istället inrättades platser för barn där de hade möjlighet att leka tillsammans med andra barn. Detta medförde att vuxna distanserade sig från leken då den ansågs som en sysselsättning enbart för barn och att vuxna inte skulle delta i den. Då denna studie syftar mot att synliggöra hur lek kan främja relationsskapande, både mellan barn och mellan barn och pedagoger kan en viss problematik urskiljas ifall det fortfarande råder tankar kring att lek är barns verksamhet.

Detta kan även bero på, såsom Knutsdotter Olofsson (2007) belyser, att flertalet vuxna inte längre innehar lekkompens själva även om det finns undantag där vissa har det naturligt. Om vuxna inte kan leka finns det risk att även barns möjligheter att utveckla denna förmåga blir hämmad. Speciellt i åtanke med att människan är en social varelse som lär tillsammans med andra i sociala sammanhang (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003; Vygotskij, 2013).

### 2.2.1. Lekkompetens

Lek är ofta något som faller sig naturligt för barn även om det är socialt och kulturellt betingat. Knutsdotter Olofsson (2003; 2007; 2009) talar om att barn redan från födseln är skapta både för att leka och för att lära där leken kan medföra att barn får möjligheter att träna och utveckla känslor, tankar, fantasi och kommunikationsförmåga. Författaren synliggör dock att barn behöver utveckla lekkompetens såsom förståelse kring lekkoder, lekregler och leksignaler för att kunna skapa socialt samspel med andra i leksammanhang. Dessa lekregler är:

- Samförstånd eller lekkoder, vilket innebär att barn skapat förståelse kring om att det leks, men även förståelse kring vad som leks.
- Turtagande, att barnet utvecklat förståelse kring och kan kommunicera att nu är det jag och nu är det du.
- Ömsesidighet, som handlar om att barn skapat insikt i att alla har rätt att bestämma när, om och hur de vill leka.

Vidare talar Knutsdotter Olofsson (2003) att leksignaler kan beskrivas som ett förhållningssätt som används av både barn och lekkompetenta vuxna i leksammanhang. Dessa kan beskrivas som att individer får ett förändrat röstläge och annorlunda ansiktsuttryck såsom lurighet eller mer överdriven mimik för att synliggöra att det leks. En problematik som författaren dock synliggör handlar om barn som inte har utvecklat förståelse kring lekregler och leksignaler. Barn som inte anses som lekkompetenta kan få svårigheter i att bjudas in av andra barn till sociala gemenskaper och lekar, vilket i sin tur kan leda till problematik i att skapa relationer till andra individer i omgivningen.

Författaren talar om att det är viktigt att pedagoger finns tillgängliga i verksamheten och kan erbjuda barn möjligheter att utveckla förståelse kring leken och dess beståndsdelar för att underlätta för barnet. Utifrån detta behöver således även pedagoger inneha lekkompetens och ha förståelse kring de sociala lekreglerna för att kunna stödja barn i deras utveckling och lärande kring lek.

Ytterligare problematik som Knutsdotter Olofsson (ibid) synliggör handlar om att barn som är otrygga ofta inte vågar leka. Det handlar om att barn inte vågar lämna verkligheten för att gå in i en lekvärld eller fantasivärld för att leka. Tryggheten är här en viktig faktor att arbeta med och författaren belyser att pedagoger kan vägleda barn i att skapa förståelse kring att det finns möjlighet att gå in i leken, men även gå ut ur leken efter eget behag.



Genom att pendla mellan att leka och inte leka kan barnet delvis skapa större förståelse kring lekreglerna och samtidigt få möjlighet att lämna om det skulle kännas som att leken utvecklas till något som barnet inte vill leka.

Lindahl (1998) belyser utifrån Vygotskijs teorier att barn lär i samspel med andra och att imitation och observation är två viktiga redskap för barn. Om barn har svårigheter att leka, antingen genom att de är otrygga eller inte ännu utvecklat förståelse kring lekregler, kan pedagoger aktivt vara en del av leken. Genom att pedagoger konkret visar och kommunicerar lekreglerna under lekens gång kan dessa barn erbjudas möjligheter att skapa trygghet och imitera pedagogens i dess agerande. Barn kan även imitera andra barn och således utveckla denna förmåga och trygghet. Knutsdotter Olofsson (2003) belyser även att en pedagog som är delaktig i lekar ofta bidrar till att alla aktörer i leken upplever mer trygghet om de vet att pedagogen kan rycka in och stödja vid behov.

### 2.2.2. Fantasi och Kreativitet

Ytterligare en aspekt som kan vara viktig för att skapa en större förståelse kring hur lek kan främja relationsskapande är att reflektera kring vad som händer inom och mellan barn när de leker. Knutsdotter Olofsson (2003) talar om att fantasin är en stark kraft som ofta tar över, vilket kan beskrivas som att verkligheten går barnen obemärkt förbi och att barnen inte uppfattar vad som sker runt omkring dem. Barnen blir så involverade i lekvärlden att allt annat hamnar i periferin.

Barns förmåga att träda in i lekvärldar hör ofta samman med deras förmåga att fantisera och föreställa sig. Knutsdotter Olofsson (ibid) talar om att den omgivande miljön liksom de föremål och leksaker som finns tillgängliga har en betydelse för vilka lekar som barn kan skapa. Dessa fenomen har en förmåga att väcka barns fantasi, kreativitet och lust att leka. Ofta kan barn omskapa föremål och omgivning till nya ting genom att låtsas att de är något annat. En viss problematik som författaren dock lyfter är att detta hör samman med förståelsen kring lekreglerna, då barn som skapat förståelse för dessa ofta även har en större förståelse kring att allt inte är vad det ser ut att vara. Elm Fristorp och Lindstrand (2012) beskriver att detta hör samman med transformering och affordance. Transformeringen innebär att föremål omvandlas genom fantasi till något nytt, medan affordance beskrivs som att föremål används till något som de ursprungligen inte var till

för. Barn som således har svårt för lekregler kan även inneha svårigheter för att skapa förståelse kring transformering och affordance.

Även Jensen (2013) belyser utifrån Vygotskijs teorier att vissa barn kan inneha svårigheter med att omskapa genom fantasin och beskriver att det ofta handlar om barn yngre än tre år. Författaren lyfter att barn ofta leker sådant som de upplevt i vardagen och att yngre barn ofta har svårighet att föreställa sig något som är bortom här och nu. För att dessa barn ska erbjudas möjligheter att utveckla sin förståelse kring lekregler, lekkoder, leksignaler och förmåga att genom fantasi omvandla ett föremål till något annat så är det viktigt att pedagoger leker tillsammans med barnen (ibid).

### 2.2.3. Lek i förskola

För skapa en större förståelse kring hur lek kan främja relationsskapande behövs en förståelse kring hur lek utifrån tidigare forskning används i förskolans verksamhet. Genom att skapa förståelse kring detta går det sedan reflektera kring hur detta bidrar med och främjar barns möjligheter att utveckla relationer sinsemellan likväl som mellan pedagoger och barn. I Sandberg och Hedens (2011) studie om grundskollärares perspektiv kring lekens funktion i barns lärandeprocess, synliggjorde resultatet lek ofta används ofta inom utvecklande av sociala kompetenser men även för att stärka grupptillhörighet genom olika samarbetsövningar. Dessa övningar var ofta förknippade med andra ämnen såsom svenska, historia och konflikthantering.

Även om författarnas studie var genomförd i grundskoleverksamhet så finns vissa likheter då även pedagoger i förskolan använder sig av samarbetsövningar för att barn ska kunna lösa problem eller utveckla nya kunskaper inom olika ämnen. I förskoleverksamheter talas det ofta om det lekande lärandet och att dessa två fenomen ofta är svåra att skilja från varandra då de innehar flera delar som påminner om varandra (Johansson & Pramling Samuelsson, 2007).

Lek kan ses som fri lek där barn får möjlighet att göra i stort sett det de vill, men det finns även de lekar som pedagoger har iscensatt och initierat. Den fria leken beskriver Brodin och Lindstrand (2008) erbjuder barn möjligheter att engagera andra, öva på kommunikationsförmåga och att utveckla relationer. Detta är även applicerbart på de pedagoginitierade lekarna, även om det ofta finns ytterligare bakomliggande syftet, såsom att utveckla kunskaper eller förmågor inom något ämne. Författarna talar om att

en viktig aspekt inom att använda det lekande lärandet handlar om att utveckla en positiv relation mellan dessa fenomen. Barns upplevelser kring om de ansåg det som roligt, för svårt, för lätt eller tråkigt kan inverka på barns lust genom hela livet. Det handlar främst om känslan är återkommande och vilken av känslorna som oftast dominerar. Även om en aktivitet upplevs som svår eller tråkig någon gång så kan överhängande positiva upplevelser uppmuntra och motivera barn till deltagande och lust att leka och lära.

Jonsdottir (2007) talar om att det ofta är pedagogen som innehar en avgörande betydelse för barns upplevelser och utvecklande av sociala samspel i förskoleverksamheter. Även om det ackompanjeras av barns hemförhållanden och sociala nätverk, har pedagogerna ett uppdrag att uppmuntra barn att utveckla sociala färdigheter. Det handlar om att möta barnet där de befinner sig och stödja dem i att skapa grundläggande förståelser som är förenliga med förskolans värdegrund såsom normer och värden. Författaren talar om att pedagoger bör arbeta för att stödja barns sociala utveckling genom att bygga upp verksamhetens miljö så att det blir möjligt för barnen att interagera med varandra.

### 3. Teoretiska utgångspunkter

I detta avsnitt redogörs den relationella pedagogiken liksom sociokulturellt perspektiv utifrån Vygotskijs teorier om lek och lärande. Avslutningsvis diskuteras de olika perspektiven och hur de i denna studie har kompletterat varandra för att analysera resultatet.

#### 3.1. Relationell pedagogik

Den relationella pedagogiken har inte någon självklar förklaring av dess betydelse och innebörd. Aspelin och Johansson (2017) synliggör dock att det inte heller är önskvärt, då det finns många olika sätt att belysa den relationella pedagogiken och att den istället går att se som ett mångdimensionellt perspektiv. Detta innebär att den relationella pedagogiken kan ses ur många olika synvinklar, den kan även delas upp och bryta ut ur olika sammanhang. Ur ett relationellt perspektiv ses relationerna som grundläggande för att det ska kunna förekomma en mänsklig existens. Aspelin (2013) beskriver att det grundläggande för relationell pedagogik är det som sker mellan människor. Det bygger på att ha ett öppet sinne i interagerande med andra för att ge den andra individen möjlighet, utan att bli dömd på förhand, synliggöra sig själv som en unik individ. Detta beskrivs som det *mellanmänniska*, nämligen det osynliga som sker mellan två individer.

Författaren talar om att alla pedagoger generellt ägnar sig åt en daglig relationell pedagogik, genom att bygga upp igenkännande social struktur och ordning i verksamheten. Detta går att se genom igenkännande regler och rutiner i den dagliga verksamheten. Det relationella kan även ses som ett avbrott i den dagliga strukturen, där det oförutsägbara tas tillvara på. Oplanerad händelse eller möten behöver bemötas med ett öppet och genuint intresserat sinne. Dessa tillfällen kan gå obemärkt förbi om pedagogen inte är uppmärksam och intresserad av att se det. Aspelin (Ibid) synliggör att relationer inte är någonting som det arbetas med ibland, utan både pedagoger och barn ingår alltid i relationer oberoende av om de vill det eller inte.

Ovan talar Aspelin (ibid) om rutiner i verksamheten och utifrån ett relationellt perspektiv kan scheman beskrivas som en *artefakt*. Även andra föremål i omgivningen och tekniska hjälpmedel beskrivs som artefakter. Dessa kan användas i verksamheter och ses som en egen del i undervisningen och fungerar som ett stöd i utbildning och dess utformande (Frelin och Grannäs, 2017).

### 3.1.1. Sam-varo och sam-verkan

För att få en djupare förståelse i hur olika relationella situationer kan tolkas och studeras, behövs en grundförståelse för vad *sam-varo* och *sam-verkan* innebär. Sam-varo kan beskrivas som ett möte där minst två människor möts på en ömsesidig nivå. Det handlar om att individerna vänder sig till varandra och blir genuint delaktiga i det personliga mötet. Sam-varo kan beskrivas som någonting som är omöjligt att förutsäga där mötet inte är målstyrt. En viktig aspekt i sam-varon är att det är först i dessa möten som det är möjligt att som individ synliggöra sig själv som unik. Sam-verkan kan beskrivas som en förutsägbar situation som är planerad och sker utifrån redan uppsatta mål. Detta kan exempelvis vara sociala planerade möten såsom pedagogstyrda aktiviteter i förskolan (Aspelin, 2013).

Utifrån dessa två grundläggande relationsformer går det tydligt att skilja på två grundläggande förhållningssätt hos en pedagog. *Pedagogiskt tillvägagångssätt* och *pedagogiskt möte*. Pedagogiskt tillvägagångssätt beskrivs som ett målmedvetet handlande av pedagogen med syfte att inkludera barnen i verksamheten och göra dem delaktiga i lärandesituationer. Detta kan ses som ett sätt att handskas med barnen, med ett mål att på något sätt påverka dem och detta gör pedagogen med någon form av förutfattad mening om hur barnen är. Pedagogiskt möte handlar istället om att pedagogen ser barnen för vilka de är där och då, som unika individer och deras möjligheter till att utvecklas (Aspelin, ibid).

### 3.1.2. Det mellanmänskliga

Relationell hänvisar, enligt Aspelin (Ibid) till att fenomen alltid går att se ur minst två perspektiv. Individer kan aldrig vara säkra på hur den andre individen vid ett möte upplever och förstår situationen. Det finns alltid två sidor av ett mynt vilket innebär att mötet kan ses ur minst två perspektiv och därmed kan individer aldrig få en fullständig förståelse kring hur mötet formades och blev vad det blev. *Mellanrummen* och det mellanmänskliga hänvisar inom relationell pedagogik till det osynliga som sker mellan två individer i ett socialt samspel. Aspelin och Johansson (2017) beskriver mellanrummen som någonting som alltid till viss del är oförutsägbara, okontrollerbara och riskfyllda, det går aldrig att vara helt säkra på vad som kommer att ske i dem. Författarna belyser att vinningen med mellanmänskliga aktiviteter är att individer kan visa vilka de är. Aspelin

(2013) beskriver mellanrummet som en förutsättning för att kommunikation ska kunna ske och även att det är här som lärande sker.

### 3.1.3. Betydelsen av en emotionellt närvarande pedagog

Bredmar (2017) benämner den *emotionellt närvarande* pedagogen som en individ med förmåga att se en pedagogisk situation i sin helhet. Inte bara ur ett utbildningsperspektiv där enbart lärandemål är i fokus, utan även upplevelserna av det som studeras och undersöks. Emotionell närvaro innebär känslan av samhörighet som innefattar både gemenskap och respekt för den personliga integriteten. Emotionell närvaro beskrivs som en mänsklig kraft som motverkar ett rutinmässigt bemötande och förhållningssätt. Människans liv bygger i stor del på känslor och tolkningar av olika saker och situationer. Varje känsla som individer bär på har betydelse för det specifika sammanhang som den uppkommer i och kan ha inverkan på situationens slutgiltiga utformning (Ibid).

### 3.1.4. Relationskompetens

Människor är relationella och relaterar alltid till andra i omgivningen. *Relationell kompetens* bygger på att kunna samspele med individer samt barn i verksamheten och se vad som gynnar utvecklingen, både inom relationsskapande och interagerande med andra. Det handlar även om att kunna utveckla empati i mötet människor emellan. Detta genom att sätta sig in i deras tankar och känslor. Det handlar även om att kunna framföra saker med en genuin inlevelse för att visa sitt engagemang (Normell, 2016).

## 3.2. Sociokulturell ansats utifrån Vygotskij

Lev Semjonovitj Vygotskij var en rysk filosof, pedagog och psykolog, hans teorier om utveckling och lärande har i hög grad influerat den sociokulturella ansatsen liksom dagens forskning om pedagogik. Ett av hans bidrag är teorin om den *proximala utvecklingszonen* (Björvall, 2014). Vygotskijs teorier grundas i att lärande sker i det sociala samspelet mellan människor, där nya förståelser knyts samman med individens tidigare erfarenheter och således utvidgas den egna kunskap och erfarenhetsvärld. Den proximala utvecklingszonen utgör här en grundpelare. Det barnet kan beskrivs som *utvecklingszon* medan det barnet håller på att lära sig visar den *närmaste utvecklingszon* (Andréasson & Allard, 2015; Herrlin, Frank & Ackesjö, 2012; Jensen, 2007). För att nå den närmaste utvecklingszonen är det sociala samspelet och interaktionen viktiga aspekter.

Inom Vygotskijs teorier är kamrater en viktig tillgång och barn uppmuntras till att söka sig till vänner för att ta del av deras kunskaper och färdigheter (Stensmo, 2007; Strandberg, 2006). Genom att samarbeta med en kamrat eller pedagog som har utvecklat den kunskap som barnet håller på att lära sig, kan barnet ta stöd från dem för att själv lyckas. Den proximala utvecklingszonen handlar om att genom socialt samspel och social interaktion klara mer tillsammans än vad en individ klarar på egen hand (Jensen, 2007; Strandberg, 2006).

### 3.2.1. Lärande

Vygotskij (2013) talar om att allt lärande grundas i de tidigare erfarenheterna och att det viktigt att pedagoger aktivt arbetar för att vidga barns erfarenhetsvärld för att barn ska erbjudas möjligheter att utveckla nya kunskaper, färdigheter och förmågor. Författaren belyser att det alltid är de yttre och inre processerna som bildar grund för de erfarenheter som barn kan skapa. Detta är även något som Hwang och Nilsson (2011) belyser och beskriver att de inre processerna, såsom tänkande, talande, lärande och problemlösande alltid föregås av de yttre aktiviteterna, det som barn gör och upplever konkret tillsammans med andra. Det kan förklaras som ett inre och yttre språkande, där det yttre handlar om dialog individer emellan, medan det inre står för tänkandet som kan bidra till att utveckla den egna förståelsen.

Vidare belyser författarna att det är viktigt att människor i barnets närhet bjuder in till socialt samspel och språkliga aktiviteter för att barn ska erbjudas möjligheter att lära och utvecklas. Om vuxna inte bemöter barns initiativtagande till socialt samspel riskerar deras språkliga utveckling, både inre och yttre, att hämmas. Således är *aktivitet* ett nyckelbegrepp inom Vygotskijs teorier om lärande. Strandberg (2006) beskriver att det kan förklaras som det människor gör tillsammans och det som sker människor emellan. Det som barn gör och aktiviteterna som erbjuds har inverkan på vilka kunskaper, färdigheter och förståelser som barn kan utveckla och lära i förskolan.

Förutom att lärandet är en social konstruktion beskrev Vygotskij att det även är *situerat*, vilket innebär att det sker i specifika sammanhang och kulturella kontexter (Jensen, 2007; Strandberg, 2006). Både den sociala och den rumsliga kontexten har betydelse och kan antingen underlätta eller försvåra barns möjligheter till utveckling och lärande. *Tillgång till* är ett begrepp som är av vikt enligt Strandberg (2006). Tillgång till innebär att barn,

för att kunna utveckla och lära om ett specifikt fenomen, behöver få tillgång till material, miljöer och sociala interaktioner som inspirerar och tilltalar barnet att undersöka mer om detta fenomen. Barns möte med omvärlden beskrev Vygotskij sker genom *artefakter*. Författaren beskriver att artefakter är kulturella verktyg och hjälpmedel som används för att undersöka och möta fenomen. Artefakterna kan både vara fysiska föremål som det kan vara språk eller mentala bilder. Människan möter alltid omvärlden utifrån artefakter och *mediering* kan beskrivas som länken mellan människans upplevelse av omvärlden och artefakten. Jensen (2007) talar om att språket är den artefakt som betraktas som den främsta inom Vygotskijs teorier och den fungerar medierade, som en länk, för att människan skall utvecklas och lära.

### 3.2.2. Diskursen lek och lärande

Jensen (ibid) beskriver att Vygotskijs syn på lek och hans syn på lärande är så pass lika att de nästan skulle kunna beskrivas som en och samma. Författaren belyser att lek skapar möjligheter för att nå den närmaste utvecklingszonen, detta eftersom barn från olika bakgrunder och tidigare erfarenheter kan möts i leken och dela med sig av sina upplevelser och tankar. Vygotskij (2013) talar om att genom användning av fantasi och kreativitet kan barn omskapa sina erfarenheter och sätta in dem i nya sammanhang, situationer och verkligheter. Dessa nya verkligheter motsvarar barnets behov samt intressen och kombinerar ofta flera av barnets tidigare erfarenheter.

Genom att individer kan byta erfarenheter i leksammanhang kan barn som ännu inte upplevt ett visst fenomen få en tanke om det och utveckla erfarenheter inom det. På så vis kan barns fantasi och kreativitet utvecklas och appliceras på nya möten och i skapandet av nya erfarenheter. Jensen (2007) talar om att precis som lek så grundas lärande i kreativitet, speciellt i utformande av hypoteser och teorier. Johansson och Pramling Samuelsson (2007) synliggör dock att även om det finns lek i lärandet och lärande i leken så är det ingen självklarhet att dessa fenomen involveras i varandra.

Vygotskij (2013) talar om att ju mer barnet har erfårit, desto rikare fantasi har de utvecklat och belyser att det sociala samspelet är en viktig faktor för att barn ska kunna utveckla nya erfarenheter. Erfarenheter och socialt samspel är även viktigt för att barn ska kunna utveckla lekar och fantasier och ett nyckelbegrepp här är den *kreativa processen* som ofta är grunden för leksakapande. Författaren belyser två begrepp för att förklara den kreativa



processen: *dissociation* och *association*. Dissociation beskrivs som att erfarenheterna kan brytas ner i mindre delar. Association kopplar ihop olika byggstenar ifrån olika erfarenheter. Detta leder till att individer som har mer byggstenar kan skapa flera fantasier. Något som Jensen (2013) dock synliggör är att barn kan vara bättre på att associera även om de inte hunnit få så mycket erfarenheter. Desto mer erfarenheter barnet har ju mer omfattande dissociationer men det betyder inte att barnet nödvändigtvis har mer fantasi eller är mer kreativt associerande.

Precis som att individer använder tidigare erfarenheter och den kreativa processen i lek, används det på samma vis inom lärande. Vygotskij (2013) talar om i utforskandet av nya fenomen så används dissociation och association för att utveckla nya kunskaper, färdigheter och förmågor.

### 3.2.3. Lärarens roll i barns aktiviteter

Vygotskij (ibid) betonar att pedagoger behöver inspirera och motivera barn och beskriver att det kan göras genom att erbjuda barnet att skapa förståelse kring varför en viss aktivitet är gynnsam att utföra. Detta handlar både om att barn ska förstå varför det är bra att lära sig att skriva, läsa eller räkna, men paralleller kan även dras till att det är viktigt att lära sig att leka. I grunden handlar både lärande inom olika ämnen och lek om erfarenheter, fantasi och kreativitet. Författaren belyser att miljön, såsom tillgång till artefakter och att rummen är anpassade för socialt interagerande, som viktigt. Detta är även något som Strandberg (2006) lyfter och talar om att det är pedagogens roll att organisera miljön för att barn ska erbjudas möjligheter att få tillgång till artefakterna och socialt samspel.

Vidare belyser författaren att en del av pedagogens roll i barns aktivitet handlar om att skapa relationer till barnen. Genom att lära känna barnen i verksamheten kan pedagogen skapa förståelse för vilka tidigare erfarenheter barnet har och vad som är barnets närmaste utvecklingszon inom ett fenomen. Utifrån detta har sedan pedagogen möjlighet att skapa olika gruppkonstellationer som gynnar det individuella barnets lärande (Strandberg, ibid). Barn kan genom att öva tillsammans med en äldre eller mer kunnig kamrat, på så vis utveckla sina kunskaper, färdigheter eller förståelser. Även om barnet inte kan på egen hand så lär individen i samspel med andra och således få möjlighet att skapa en ny närmsta utvecklingszon utifrån sitt nya kunnande (Lindahl, 1998).

Även i leksammanhang beskrivs detta fenomen där Johansson och Pramling Samuelsson (2007) synliggör att individer med rika erfarenheter och således rik på fantasi och kreativitet ofta är eftertraktade lekkamrater. Detta då de kan bidra med intressanta och spännande inslag i leken som annars kanske inte skulle inkluderats. Även Knutsdotter Olofsson (2007) belyser goda och eftertraktade lekkamrater och belyser att det ofta är individer som utvecklat förståelse för lekkoder, leksignaler och lekregler. Dessa individer upplevs ofta som lockande att leka med då de har utvecklat förståelse kring att visa ömsesidig respekt för de andra aktörerna i leken.

### **3.3. Varför dessa perspektiv?**

Att denna studie utgår ifrån två teoretiska perspektiv har sin grund i studiens syfte. Detta syfte är att undersöka hur pedagoger talar om och beskriver sina tankar kring leken som relationsskapande samt hur de tänker kring hur lek och relationer kan inverka på trygghet, gemenskap och tillhörighet i förskolans verksamhet. För att undersöka fenomenet lek, vilket inte är ett fenomen som återfinns i den relationella pedagogiken, valdes det sociokulturella perspektivet utifrån Vygotskijs teorier. I grunden är det en lärandeteori men eftersom att lek och lärande är två fenomen som är tätt förankrade och ofta förutsätter varandra i förskolans värld är det lämpligt att analysera resultatet utifrån den.

På likande vis valdes den relationella pedagogiken. I det sociokulturella perspektivet belyses vikten av att lära känna barn utifrån ett lärandeperspektiv, men inte i förhållande till hur relationer de facto inverkar på barns lärande och utvecklande av trygghet i verksamheten. Den relationella pedagogiken bidrar således med att skapa en större förståelse kring att det som sker människor emellan är av stor betydelse och inverkar på barns möjligheter till lärande och utveckling.

Likheterna mellan de båda perspektiven är att skapa bästa möjliga förutsättningar för att barn i verksamheten ska kunna utveckla nya kunskaper, färdigheter, förmågor och förståelser där pedagogen belyses som viktig. Även om perspektiven kontrasterar varandra rent innehållsmässigt, belyses det sociala samspelet som grundpelaren inom både relationell pedagogik som sociokulturellt perspektiv. Således handlar det om sådant som sker människor emellan och vilken inverkan det kan ha för den enskilda individen. Människor är sociala och relationella varelser och utan interagerande med andra individer skulle inte utveckling och lärande kunna ske.

I analysen av resultatet har den relationella pedagogiken bidragit med att skapa en större förståelse kring hur relationer inverkar på barns känsla av gemenskap, tillhörighet och trygghet i verksamheterna. Det sociokulturella perspektivet har bidragit med begrepp och teori kring hur det som finns runt omkring inverkar, såsom artefakter, miljöer och socialt interagerande med andra. Paralleller har sedan knutits mellan resultatet och begrepp inom de båda perspektiven för att skapa en större förståelse kring hur lek kan främja relationsskapande och hur relationer inverkar på barns gemenskap, tillhörighet och trygghet.

## **4. Metod**

I detta avsnitt beskrivs vilka metoder som använts för undersökning, insamling och analysering av data. Syftet med studien är att undersöka hur pedagoger talar om och beskriver sina tankar kring leken som relationsskapande samt hur de tänker kring hur lek och relationer kan inverka på trygghet, gemenskap och tillhörighet i förskolans verksamhet.

Nedan beskrivs datainsamlingsmetod såsom kvalitativ metod, intervjuer, urval och undersökningsgrupp, etiska ställningstaganden liksom studiens genomförande. Vidare presenteras metoder för databearbetning och analys av det insamlade materialet.

### **4.1. Kvalitativ metod**

Studien har baserats på kvalitativa intervjuer med verksamma pedagoger inom förskola. Kvalitativ metod används i syfte för att inta den enskilda informantens perspektiv likväl som för att skapa en större förståelse inom det studerade fenomenet (Holme & Solvang, 1997). Denna kvalitativa studie möjliggör ett skapande av en djupare förståelse kring pedagogernas tankar och syn på lekens betydelse för relationsskapande. Vidare kan en större förståelse bildas kring informanternas uttryck angående arbetet med leken för att barn skall kunna skapa trygghet, uppleva tillhörighet och skapa relationer.

Thurén (2007) talar om att inom kvalitativ metod har enstaka händelser och små detaljer betydelse som sedan tolkas av forskaren. Författaren belyser att det finns möjlighet till fler tolkningar om samma händelse eller detalj då fenomen ofta är komplexa och mångfasetterade. Händelser som studeras utifrån en kvalitativ metod kan inte sammanfattas i enkla förklaringar av verkligheten såsom förhållanden inom och mellan fenomen. Med stöd utifrån tidigare forskning och teoretiska perspektiv kan istället nya tolkningar och analyser skapas och därmed generera större förståelse utifrån den insamlade datan (Fejes & Thornberg, 2015).

### **4.2. Forskningsintervju**

De kvalitativa intervjuerna har använts i syfte att samla in informanternas syn och tankar kring lekens betydelse för relationsskapande samt hur detta används eller kan användas i verksamheten. Vidare har informanternas tankar kring relationers betydelse för socialt samspel, trygghet och tillhörighet i verksamheten efterfrågats. Karlsson (2014) belyser

att vid intervjuer kan forskaren höra det informanten talar om, där det finns möjlighet att anteckna mimik, kroppsspråk, uttryck och kommentarer. Vid användning av diktafon kan intervjuerna transkriberas och anteckningarna kan användas som komplement. Detta ger forskaren möjlighet att även se vad informanten sa och hur denne reagerade under intervjun vid olika frågor. Denscombe (2016) synliggör att intervjuer ansikte mot ansikte erbjuder potential för forskaren att ställa följdfrågor. Detta för att kunna skapa ytterligare förståelse där informanten får möjlighet att utveckla eller förtydliga ett svar eller en tanke. Vidare kan följdfrågor fånga upp sådant som informanten sa i förbifarten som kan vara av intresse för studiens syfte och frågeställning.

Denscombe (ibid) talar om att det finns krav på forskaren som genomför intervjuer i avsikt att samla in data som svarar mot syfte och frågeställning. Författaren belyser vikten av att erbjuda informanten möjlighet att korrigera eller förtydliga innebörden i dess respons på intervjufrågorna. Detta kan göras genom att sammanfatta intervjun och kontrollera att informationen är korrekt tolkad av forskaren och vid eventuella missförstånd eller otydligheter kan informanten erbjudas möjlighet att förklara, utveckla eller revidera sina svar. Vidare belyser författaren vikten av att forskaren är uppmärksam mot att intervjun fortskrider inom studiens syfte och inte börjar handla om något annat.

Back och Berterö (2015) talar om att den intervjuande forskaren behöver vara flexibel i den mening att intervjufrågorna enbart är ett grundmaterial som inte behöver ställas i någon specifik ordning. Författarna belyser att den mest användbara datan ofta återfinns när informanten får möjlighet att utveckla sin respons så långt som möjligt. Vissa deltagare talar gärna fritt utifrån fåtalet frågeformuleringar, medan andra känner sig mer trygga med att få besvara flertalet frågor. En viktig aspekt är att tala med informanten innan intervjun där information kring ämne och forskarens roll under intervjun klargörs. Detta för att informanten skall uppleva kontroll och trygghet i en situation som kan upplevas som nervös och främmande.

### **4.3. Urval och undersökningsgrupp**

Studien har genomförts i en liten och en medelstor kommun i västra Blekinge. I denna studie valdes kommun och informanter utifrån bekvämlighetsurval samt strategiskt urval. Bekvämlighetsurval grundas i att undersökningsområdet skall vara lättillgängligt samtidigt som kraven för att kunna bedriva forskningen behöver uppnås (Denscombe,

2016). Dessa krav inkluderade att informanterna skulle vara verksamma inom förskola och arbeta med barn i åldrarna ett till fem år. Vidare begränsades undersökningsområdet till de pedagoger som utifrån det strategiska urvalet beviljade samtycke till att delta i semistrukturerade intervjuer. Stukát (2011) liksom Trost och Hultåker (2016) beskriver att det strategiska urvalet grundar sig i att informanter väljs utifrån variabler som är intressanta för undersökningen. Inom denna studie utgjorde variablerna verksamma pedagoger som arbetar med barn i åldrarna ett till tre och tre till fem inom förskola. Grupperingarna grundades i en bakomliggande hypotes om att pedagoger arbetar på olika vis med lek och relationsskapande beroende på om de arbetar med barn i åldern ett till tre eller barn i åldern tre till fem.

Undersökningsgruppen bestod av fem verksamma pedagoger inom förskola varav fyra arbetar med barn i åldern ett till tre och en pedagog är verksam med barn i åldern tre till fem. I arbetsprocessens början fanns en tanke att inkludera verksamma pedagoger inom förskoleklass vilket medförde att missivbrev skickades till skolor i Blekinge och Skåne. Dock återkom enbart svar från en av skolorna där det uttrycktes en oro om att tiden inte räckte till då de var mitt uppe i inskolning av sexåringarna i verksamheten. Vid denna tidpunkt hade fyra av fem pedagoger inom förskolan intervjuats. Förskoleklassen valdes därmed bort till förmån för att kunna fokusera på att skapa större förståelse kring pedagogers uttryck om sitt arbete inom lek och relationsskapande i förskolan.

#### **4.4. Etiska överväganden**

Löfdahl (2014) talar om att hela forskningsprocessen berörs av etiska ställningstaganden och belyser vikten av att reflektera kring dessa under arbetets gång för att kunna uppnå en god forskningstradition. I arbetet med denna studie har därmed Vetenskapsrådets (2002) forskningsetiska principer legat som grund för reflektion och etiska ställningstaganden. Fokus har i huvudsak lagts vid de fyra huvudkraven som benämns som informations-, samtyckes-, nyttjande och konfidentialitetskravet. Vetenskapsrådet (Ibid) betonar vikten av att informanterna skall delges information om syfte, frivillighet och vilka uppgifter som ingår för medverkan i studien. Löfdahl (2014) talar om vikten att i första hand be om tillåtelse att utföra studien i förskolans verksamhet innan kontakt med möjliga informanter kan upprättas.

Inför denna studie togs således kontakt med förskolechefer genom mail, där information och syfte med studien presenterades likväl som frivillighet till medverkan med rätten att avbryta sitt deltagande när som helst under studiens gång. Precis som Vetenskapsrådet (2002) belyser, så specificerades det även att den insamlade datan enbart kommer att användas till denna specifika studie och vid ett godkännande av examensarbetet kommer allt insamlat material om och från deltagarna att raderas.

När förskolecheferna gett sitt godkännande att utföra studien i deras verksamhet kontaktades potentiella informanter. Dessa personer fick samma information som förskolechefen och utifrån Vetenskapsrådets forskningsetiska principer (ibid) om samtycke, fick informanterna aktivt godkänna sin medverkan. Detta godkännande innebar att vi fick intervjua dem samt använda det insamlade materialet till denna studie. Den insamlade datan har även förvarats på ett sådant vis som förhindrar att obehöriga skall få tag på känslig information.

För att ytterligare minimera risken till igenkänning av informanterna har materialet anonymiserats och avkodats i möjligaste mån. Detta då både Löfdahl (2014) och Vetenskapsrådet (2002) betonar att texten skall skrivas på ett sådant vis att deltagarna kan garanteras anonymitet. Anledningen till detta är för att ingen skall kunna identifiera informanten eller verksamheten som denne arbetar i. Det är även betydelsefullt att ingen värdering kan skönjas i texten om varken informantens svar eller personlighet. Detta är även viktigt att ha i åtanke under intervjuerna då informanterna kan ta illa vid sig om forskarna uppvisar negativa värderingar eller missnöje kring den respons som ges. Utifrån detta har intervjuguiden för denna studie noga granskats för att säkerhetsställa att inget kan upplevas som kränkande eller vålla någon form av skada mot informanten eller verksamheten. Deltagarna ska i enlighet med individskyddskravet skyddas mot alla former av skador som negativa värderingar eller frågor kan åstadkomma (Vetenskapsrådet, ibid).

## **4.5. Genomförande**

Inledningsvis påbörjades arbetet med studien genom att bestämma hur många pedagoger inom förskola som skulle intervjuas för att kunna beskriva och tolka ett resultat. Mellan tre till sex deltagare upplevdes som tillräckligt för att kunna samla in relevant data i förhållande till syfte och frågeställning. För att säkerhetsställa att minst en informant var

arbetade på avdelning med yngre barn och en på syskonavdelning så specificerades ett önskemål om detta i missivbrev till förskolechefen. Detta för att kunna urskilja eventuella likheter och skillnader i arbetssätt, syn och tankar kring lekens betydelse för relationsskapande. Då detta kanske kan variera beroende på vilken åldersgrupp som pedagogerna är verksamma inom. Utifrån detta gjordes ett bekvämlighetsurval liksom ett strategiskt urval för att välja kommuner och förskolor.

Därefter formulerades missivbrev till de utvalda förskolorna och skolorna som skickades via mail till rektor och förskolechef som ombads skicka ut en förfrågan till sina pedagoger om de hade intresse av att delta i studien. En intervjuguide formulerades då den metoden som valdes ut var semistrukturerade intervjuer. Denna typ av intervju innebär att guiden innehåller frågor som forskaren söker respons på samtidigt som det viktigaste är att informanten får möjlighet att utveckla och förtydliga sina tankar så långt som möjligt. Vidare är det betydelsefullt att forskarna ställer öppna frågor och är flexibla vid ställandet av frågor då ordningen är av mindre betydelse i förhållande till informantens möjlighet till respons (Back & Berterö, 2015; Denscombe, 2016).

#### 4.5.1. Pilotstudie

Innan intervjuerna tog sin början utfördes en pilotstudie för att kontrollera frågornas relevans i förhållande till studies syfte och frågeställning. Denscombe (2016) belyser att en pilotstudie är oersättlig i den bemärkelse att testa den valda metoden innan den egentliga datainsamlingen påbörjas. Vidare belyser författaren att pilotstudien kan hjälpa forskarna att upptäcka sådant som behöver förbättras liksom förändras för att minimera risker för problem i senare skeden under datainsamlingen.

Det genomfördes två pilotintervjuer inför denna studie, varav den ena som intervjuades var en barnskötare som varit verksam inom barnomsorgen i 13 år. Personens erfarenheter inom barnomsorgen inkluderade arbete inom både förskola och förskoleklass där deltagaren arbetat med barn i åldrarna ett till sex år. Barnskötaren är nuvarande verksam inom åldersgruppen tre till fem år på en förskola i liten stad i sydöstra Blekinge. Den andra deltagaren utbildade sig vid tillfället för intervjun till barnskötare. Personens erfarenheter inom barnomsorgen var främst utifrån vikariat där personen arbetat med barn i åldrarna ett till fem i en medelstor stad i nordöstra Skåne.



De frågor som ställdes var utformade utifrån studiens syfte och frågeställning med inriktning mot att synliggöra pedagogers tankar och syn kring lek och relationsskapande. Utifrån responsen från pilotstudien korrigerades intervjuguiden genom omformulering och borttagning av frågor som inte upplevdes som relevanta i förhållande till syfte och frågeställning.

#### 4.5.2. Intervjuer med informanter

Intervjuerna har genomförts individuellt med informanterna då syfte och frågeställning för studien efterfrågar den enskilda pedagogens tankar och syn på lek och relationsskapande. Stukát (2011) belyser att det finns möjlighet att även vid gruppintervju få tillgång till den enskilda individens synsätt och tankar. Samtidigt talar författaren om risken med att det utvecklas någon form av påverkan från gruppen att tänka och tycka likadant.

De verktyg som användes vid intervjuerna var diktafon liksom anteckningar av informantens verbala och icke-verbala uttryck. Denscombe (2016) beskriver att fördelen med diktafon är att allt material är inspelat där forskaren får möjlighet att lyssna igenom intervjuerna flertalet gånger för att återuppliva samtalet och skapa nya reflektioner. Vidare belyser författaren att det inspelade materialet skall transkriberas, vilket innebär att ordagrant skriva av det som sades. Detta underlättar analysarbetet då forskarna får möjlighet att även läsa intervjuerna och kan tolka samt reflektera kring innehållet. De skriva anteckningarna kan sedan användas som komplement till det inspelade och transkriberade materialet för att förstärka innebörden i uttalanden och uttryck (Denscombe, *ibid*).

Tid och plats för intervjuerna bokades i samråd med de pedagoger som aktivt samtyckt till att fungera som informanter i studien. Platserna för intervjuerna blev i de lokaler som förskolorna tillhandahöll för att intervjuerna i möjligaste mån skulle kunna ske ostört. Under intervjuerna fördelades rollerna mellan forskarna där den ena fungerade som intervjuare medan de övriga två hade huvudansvar för att notera informantens olika uttryck. Den ena som antecknande hade ansvar för att observera de icke-verbala uttrycken såsom kroppsspråk och ansiktsuttryck medan den andre noterade de verbala uttrycken såsom tonfall, röstläge, engagemang kring frågor och hur informanten svarar mot de frågor som ställdes. Stukát (2011) belyser att det kan finnas fördelar med att vara flera

forskare närvarande vid en intervju där författaren belyser olika fokus för att öka möjligheterna till att upptäcka och få ut mer av intervjun. De olika fokusområdena som antecknats kan fungera för att ytterligare berika det innehåll som det inspelade och transkriberade materialet tillhandahåller.

## **4.6. Databearbetning**

Första steget för att bearbeta kvalitativa data i form av intervjuer som har spelats in är att transkribera dem. För att få en helhetsbild av intervjuerna har dessa skrivits ut i sin helhet. Tholander och Cekaite (2015) belyser att varje detalj i en intervju kan visa sig vara intressant och meningsfullt. Författarna belyser att det är viktigt att arbeta för att fånga både vad som sägs och hur det sägs. De anteckningar som fördes under intervjun fungerade här som komplement eftersom de verbala och icke-verbala uttrycken noterades och kunde således kopplas samman med den utskrivna intervjun.

Analysarbetet grundades i att skapa större förståelse utifrån pedagogers uttryck om lek och dess betydelse för relationsskapande. Trygghet, gemenskap och känsla av tillhörighet var ytterligare aspekter som fick stort fokus utifrån syfte och frågeställning. Precis som Fejes och Thornberg (2015) beskriver så har kategorisering av materialet utgjort metod för att analysera den kvalitativa datan. Författarna talar om att denna metod lämplig i de fall där forskaren är intresserad av jämförelse av likheter och skillnader i det insamlade materialet.

Utifrån denna studies syfte och frågeställningarna har relationell pedagogik och sociokulturellt perspektiv utifrån Vygotskijs teorier utgjort teoretisk utgångspunkt för analysen. Såsom Franzén (2014) beskriver så har kategoriseringen grundats i teoretiska begrepp utifrån ovanstående perspektiv och utgjort utgångspunkt för att definiera och analysera informanternas respons på intervjuguiden.

## **4.7. Validitet och Reliabilitet**

Thurén (2007) belyser att validitet handlar om giltighet, vilket innebär att samla in data som svarar mot studiens syfte och frågeställningar. För att säkerhetsställa detta gjordes en pilotstudie innan den egentliga studien påbörjades. Detta med tanke på att Denscombe (2016) talar om att en pilotstudie kan medföra en kontroll av frågornas relevans i förhållande till syfte och frågeställning. Intervjuerna har transkriberats enskilt där

forskarna sedan kontrollerat varandras utskrifter i förhållande till de inspelade intervjuerna för att stärka studiens trovärdighet.

Inom vetenskapligt arbete talas det om reliabilitet, vilket kan förklaras som tillförlitlighet. Detta kan kontrolleras på flertalet vis enligt Denscombe (2016), men att det är svårare i förhållande till en kvantitativ metod då studien inte kommer vara helt replikerbar eftersom tolkning sker utifrån forskarens erfarenheter, perspektiv och förutsättningar. Även här var pilotstudien ett viktigt verktyg då den medförde att intervjuguiden kunde avgränsas och bättre svara mot syfte och frågeställning.

Roos (2014) belyser vikten av att datainsamlandet utförs på ett noggrant vis och att mängden är tillräcklig för att kunna dra slutsatser. Inom denna studie verkade tre forskare vilket medförde att kontroll av datainsamlingen kunde granskas av fler individer. Fem informanter har intervjuats vilket upplevdes som lämpligt för att samla in tillräckligt med data i förhållande till syfte och frågeställning. Fejes och Thornberg (2015) benämner att i en kvalitativ analys handlar det om att se skillnaden mellan den betydelsefulla datan och det triviala samt att identifiera betydelsefulla mönster.

## 5. Resultat

I detta avsnitt redogörs resultatet och analysen av de kvalitativa intervjuerna med verksamma pedagoger i förskolornas verksamhet i förhållande till syfte och frågeställning. Syftet med studien är att undersöka hur pedagoger talar om och beskriver sina tankar kring leken som relationsskapande samt hur de tänker kring hur lek och relationer kan inverka på trygghet, gemenskap och tillhörighet i förskolans verksamhet.

Inledningsvis kommer intervjuerna att beskrivas utifrån olika kategorier där varje kategori följs av en sammanfattande analys. I analyserna har resultatet knutits an till det sociokulturella perspektivet utifrån Vygotskijs teorier samt den relationella pedagogiken som utgjort denna studies teoretiska utgångspunkter.

Resultatet kommer att presenteras i följande kategorier:

- Lek är livet
- Miljö
- Relationer
- Relationer och samspel
- Trygghet
- Utanförskap

I studien deltog fem verksamma pedagoger varav fyra arbetar med barn i åldern ett till tre år. I resultatet kommer dessa informanter att beskrivas som informant ett, två, tre och fyra och att de är verksamma inom yngre barn. Pedagogerna som arbetar med barn i åldern tre till fem kommer således att beskrivas som informant fem och att denne är verksam på syskonavdelning.

### 5.1. Lek är livet

Samtliga informanter benämnde leken som viktig och att den inkluderas under hela dagen i verksamheterna. Det genomgående synsättet på lek är att den är betydelsefull för barns lärande och utveckling, samtidigt som den beskrivs innehålla fler komponenter än vad ögat från början kan urskilja.

Lek är livet, lärande, lek, i leken lär du dig. Barnen lär sig samspel, turtagning, dialog, det är ju motorik också i leken, det är ju jättemycket, språket och allt, det är lärande (Informant ett)

Leken är så mycket, det är språket, främjar det ju, samspelet, turtagning, alltså det är ju så mycket. Lek är inte bara lek (Informant fyra)

Citaten synliggör att lek och lärande är två fenomen som är tätt förankrade i varandra. Detta är något som samtliga informanter talar om och belyser att det är svårt att urskilja var leken tar slut och där lärandet börjar och vice versa. Resultatet visar att den närvarande pedagogen är en viktig faktor för att fånga upp lärandet i leken, men även för att tillföra lek i lärandet. Nedan följer två citat från pedagoger som arbetar med yngre barn. Det första citatet belyser att det är viktigt att pedagoger kan urskilja barns lust att lära genom att observera vad de gör i sina lekar. Det andra belyser hur pedagoger kan tillföra lärandemoment utifrån barns intresse och fria lek och hur flera olika kunskaper och förmågor kan utvecklas när pedagoger är aktiva och närvarande med barn i deras aktiviteter.

Att den lärprocessen finns hela tiden om till exempel barnen leker med bondgårdsdjuren, man tänker i första intrycket att dom bara leker, men sen är det ju att dom kanske kategoriserar, dom kanske ställer upp stora och små, eller hundar för sig och katter för sig. Och att man då som pedagog ska se det här, va med i deras lärprocess (Informant två)

[...] kan räkna och då får man in matematik, och sen vet jag ibland att de ställer på rad [bondgårdsdjuren], då kan man ju räkna, hur många kor är det, och sen kan man sjunga och då har man språket där, ja allt går ju i ett (Informant ett)

Förutom att lek och lärande är djupt förankrade i varandra så belyser resultatet att det är viktigt att förskolan ska vara en lustfylld plats för barn att visas i. Den fria leken beskrivs som betydelsefull då flertalet informanters syn kring vad lek är förknippas med fri lek där barn erbjuds möjligheter att själva bestämma över sin egen aktivitet.

Lek för mig det är fri lek, barnen bestämmer själva vad dom vill leka med (Informant fem)

Att bestämma över sin egen aktivitet belyser resultatet som att barnen leker utifrån sina intressen och sådant som de tycker om. Informanterna beskriver att deras roll i detta handlar om att vara aktiva och närvarande pedagoger och att de arbetar för att vara delaktiga och följa barnen i deras intressen. Resultatet synliggör även att det är viktigt att introducera barnen för nya intressen i de miljöer som finns i verksamheterna. Genom att göra detta får barnen möjlighet att både utveckla lärande, nya intressen, socialt samspel och gemensamma lekar tillsammans. En av informanterna som arbetar med yngre barn berättar om en skog vid förskolan som de besöker som lockar barnen att leka fantasilekar.

Vi har ju en liten skog, där har vi också samspel, och där är en stor sten och där är det ju ofta lek med båt, att vi åker båt där nere [...] (Informant ett)

### 5.1.1. Sammanfattande analys

Lek i förskola beskrivs som ett mångfacetterat fenomen som nära förknippat med lärande och utifrån resultatet belyses det sociala samspelet som en viktig faktor för att både lekar och lärande ska uppstå. Genomgående belyses vikten av att erbjuda barn tillgång till artefakter och miljöer som lockar dem att utforska, leka och lära samtidigt som vikten av att vara en emotionellt närvarande pedagog lyfts. Det handlar om att fånga barns aktivitet och utmana dem inom den proximala utvecklingszonen för att utveckla nya färdigheter, förmågor och förståelser. Lärandet sker alltid i aktivitet och i mellanrummen likväl som det är situerat och utgår ifrån tidigare upplevelser. Denna princip kan även appliceras på lek då yngre barn ofta leker sådant de varit med om och sålunda skapat erfarenheter om. Resultatet synliggör att pedagoger som är genuint intresserade, emotionellt närvarande och innehar relationskompetens likväl som lekkompetens, har en större förmåga att erbjuda barn möjligheter att skapa nya möjligheter till att leka. Detta genom att pedagoger kan låna ut sina egna erfarenheter inom barnets närmste utvecklingszon och lära barn konsten att dissociera och associera. På så vis kan barns fantasi och kreativitet utvecklas vilket är betydelsefullt då dessa fenomen är viktiga både för barns lek och lärande.

## 5.2. Miljö

Resultatet synliggör att flertalet av de intervjuade informanterna belyser att miljön har betydelse för vilka möjliga intressen, lekar och socialt samspel som barnen erbjuds att skapa i verksamheten. I inomhusmiljön beskrivs främst redskapens betydelse men även hur rummen är inredda för att barnen skall kunna erbjudas tillgång och valmöjligheter.

[...] att sakerna finns så barnen kan se det, [...] för står det högt uppe så ser dem ju inte de utan allt finns eller de flesta grejerna, och sen att dom inte är stängda utan att de är öppna så att barnen kan se vad som finns på hyllorna (Informant tre)

I nedanstående citat synliggörs en viss kontrast kring informanternas tankar om miljöns uppbyggnad och om den ska byggas efter barns intresse eller om det handlar om att barns intresse utvecklas utifrån den miljön som de blir erbjudna.

Jag tror det är jätteviktigt med miljön, den pedagogiska miljön, hur man bygger upp den och det är så mycket som hänger ihop med barnens intresse [...] Hur vi lägger upp miljön för barnen, där får man ju gå in lite och kolla vad barnen är intresserade av och bygga upp miljön efter det (Informant fyra)

Det är ju så att det vi har på vår avdelning, det är ju det barnen leker med, sätter vi in en rutschkana till exempel inne på vår avdelning, då är det ju det dom gör, så materialet, det är ju jätteviktigt egentligen. (Informant två)

Precis som inomhusmiljön så beskrivs utomhusmiljöns utformning som viktig för barn. Här belyses fysisk och grovmotorisk utmaning som betydelsefull likväl som att barn ska erbjudas möjligheter att ingå i socialt samspel med andra. Utifrån intervjuerna beskrivs barn som en tillgång och att det är viktigt att uppmuntra dem att interagera och lära av varandra. I nedanstående citat beskriver en informant att barn kan observera varandras aktivitet och att det kan leda till att barn själva utvecklar mod att utföra en aktivitet som tidigare upplevdes som obehaglig eller skrämmande.

[...] dom lär ju sig av varandra, och sen om jag inte hade vågat som barn och sen se någon annan göra det så kan man komma en bra bit på vägen och testa för att se andra, tills man känner sig själv mogen till att göra det, barnen lär ju sig av varandra, se hur andra gör (Informant tre)

Precis som i ovannämnda citat om att utföra aktiviteter tillsammans så lyfter flertalet informanter vikten av att barn samspelar med varandra, både för att lära av varandra som att utveckla känsla av tillhörighet och gemenskap. Även här belyses vikten av att det finns föremål och aktiviteter som lockar barn till lek och interagerande med varandra. Citatet nedanför belyser att vissa föremål lockar flertalet barn till att interagera och leka tillsammans.

[...]stubbar som man kan hoppa på och man har hus som man kan klättra på och dom har massor med grenar som dom kan bygga med [...]jättemånga cyklar så dom kan cykla [...] vi är ju ute tillsammans med två andra avdelningar till så vi är ju tre avdelningar på gården [...] så det är ju jättemånga barn som leker tillsammans (Informant fem)

### 5.2.1. Sammanfattande analys

I resultatet kan en kontrast skiljas i informanternas uttryck kring miljön och dess betydelse för barnen i verksamheten. De synsätt som skiljs åt är främst huruvida miljön skall utformas efter barnens intressen eller om det är miljön som medför att barn utvecklar intresse. Anknypningar kan här göras till det sociokulturella perspektivets begreppen aktivitet, situerat och artefakter likväl som till den relationella pedagogikens begrepp det mellanmännliga. Detta då resultatet belyser att samtliga informanter anser att materialet ska vara placerade så att barn ges tillgång till ett varierat utbud av föremål för att kunna leka och utveckla socialt samspel. Genom detta kan barn utveckla sina sociala färdigheter likväl som sin kommunikationsförmåga. Det handlar om att en utmanande miljö kan

medföra att barn utvecklas utifrån den proximala utvecklingszonen i stödet och hjälpen från kamraterna. Det sociala samspelet beskrivs därmed som viktigt oavsett om barnen befinner sig inomhus eller utomhus samt att vissa föremål ofta lockar flertalet barn till aktivitet och lek med varandra.

### 5.3. Relationer

Hjälp, vad är en relation? [...] (Informant ett)

Jag kan tycka att det är ganska komplext egentligen [...] (Informant två)

Ovannämnda citat belyser hur komplext informanterna upplevde det att sätta ord på vad begreppet relation innebär. Resultatet visar dock en genomgående samförståelse av vad relationer bygger på. Begrepp som informanterna synliggör handlar om trygghet, tillit, samspel, bemötande och relevansen av pedagogens genuina närvaro tillsammans med barnen. Citaten nedanför belyser informanternas tankar kring vad relationer bygger på.

Ja det är ju väldigt viktigt. Om ett barn inte känner sig trygg och har tillit till mig så är det ju svårt att lära något, så relationen betyder ju jättemycket (Informant ett)

De är ju kontakten med barnen, så man känner att barnen är trygga, det viktigaste att barnen känner sig trygga i verksamheten (Informant tre)

Informanterna ovan benämner vikten av trygghet och tillit som måste finnas individer emellan i verksamheten, för att det ska kunna skapas några relationer. Medan citaten nedan tydliggör vikten av att trygghet och tillit finns, för att samspel och bemötande ska kunna hjälpa relationsskapandet framåt.

Det är ju ett samspel mellan människor, hur man bemöter varandra [...] hur man är emot varandra, det är en relation (Informant fyra)

Det är ju vårt bemötande och förhållningssätt, att man inte stressar fram relationen, utan att man är mycket sittande på golvet i barnens nivå, att barnen får komma till mig (informant tre)

Nedan synliggör informanterna hur samspel, genom att vara närvarande, agera och leka fram relationer tillsammans med barnen, kan vara en bra taktik för att skapa bra relationer. Ett av citaten tydliggör även hur viktigt det är att relationer inte påtvingas, barnen måste själva ha viljan och då kan det behöva finnas någon form av tillit eller trygghet. Det blir här tydligt hur de olika delarna i relationsskapande kan gå hand i hand och blir beroende av varandra.

Att vara närvarande [...] va mycket på golvet, inte tvinga på någon, det är ju mycket med integritet och sånt (Informant två)



Genom att sitta på golvet och vara en närvarande och lite nyfiken och leka fram relationen (Informant tre)

Kommunikation mellan pedagoger och barn belyses som viktigt för att kunna lära känna varandra och skapa relationer individer emellan. En viktig aspekt som synliggörs är vikten av att visa genuint engagemang och intresse för barnet som unik individ.

Skapa relationer. Ja det är att hitta mötesplats, att möta barnet, var befinner sig detta barnet, att hitta den punkten, att hitta barnets intresse, men det är ju att pröva sig fram lite för att hitta det, och sen att försöka det här med ögonkontakt...man möter barnet...så att barnet känner att jag vill, jag vill lära känna dig (Informant ett)

### 5.3.1. Sammanfattande analys

Resultatet synliggör att informanterna upplever begreppet relation som svårdefinierat där de belyser vad relationer bygger på samt hur dessa kan skapas och utvecklas i verksamheterna. Några av informanterna belyser vikten av att skapa en bra relation mellan sig själv och barnet genom att visa äkta engagemang och intresse för barnet som individ. Paralleller kan knytas till den relationella pedagogikens begrepp sam-varo och pedagogiskt möte, sam-varo och pedagogiskt tillvägagångssätt likväl som sam-verkan och pedagogiskt och pedagogiskt möte.

Dessa är ingångspunkter som pedagoger kan förhålla sig till i mötet med det individuella barnet. Däremot är sam-verkan och pedagogiskt tillvägagångssätt mer komplext att knytas samman, då den första handlar om det oförutsägbara medan den senare belyser att mötet är förutsägbart då det finns ett mål med att mötas.

Vad som kan synliggöras utifrån resultatet är att det är problematiskt att kategorisera situationer och möten i förskoleverksamheter utifrån ovan nämnda definitioner. Alla gör individuella tolkningar av situationer och har olika tankar om huruvida en situation är sam-verkan eller sam-varo. Resultatet belyser vikten av att finna mötesplatser för att möta det individuella barnet och att pedagoger behöver prova sig fram för att lära känna barnet. Beroende på om möten i verksamheterna är målstyrda eller spontana så kan de tolkas både som sam-varo och sam-verkan.

Informanterna talar om att barnen behöver utveckla trygghet i verksamheten och med pedagoger för att relationer skall kunna byggas. De talar om vikten att vara närvarande och samtidigt låta barnen välja i vilken takt som relationerna skall skapas. Det som informanterna menar är att det är viktigt att ha barnets integritet i åtanke och inte stressa

eller tvinga barnen att kastas in i en relation. En av informanterna talar om att relationer kan lekas fram och belyser vikten av att visa nyfikenhet för barnet genom att vara i närheten och sitta tillsammans med barnen på golvet. Det handlar om att vara en emotionellt närvarande pedagog som är genuint intresserad av det individuella barnet. Paralleller kan även knytas till att det är viktigt att pedagoger innehar relationskompetens, speciellt i åtanke av att lärande och relationsskapande är situerat. Får barnet en positiv känsla kring pedagogen, ökar möjligheterna att barnet utvecklar trygghet.

En av informanterna talar om att kamratskapet barnen emellan är viktiga och synliggör att några barn är tryggare med varandra och således har skapat djupare relationer till varandra. Relationsskapande är någonting som kan benämnas som det osynliga som sker två individer emellan, vilket handlar om det mellanmänskliga. Informanterna talar även om att trygghet inverkar på skapandet av lek och att pedagoger kan stödja barn i att skapa trygghet genom att vara aktiva i leken tillsammans med barnen.

#### **5.4. Relationer och samspel**

Att interagera med andra individer i socialt samspel belyser alla informanter som viktigt för att kunna skapa relationer. En av informanterna beskriver att relationer är något som byggs och stärks hela tiden och i alla sammanhang.

Att man hjälper varandra. Relationsskapande är egentligen hela vi. Alla hjälper varandra, barnen hjälper varandra och kommer med mina skor och det är ju också relation, hela tiden egentligen [...] musik och dans det är ju väldigt relationsskapande, då dansar vi tillsammans [...] skivorna där man håller varandra i händerna och gör själv grejer. Då är man ju tillsammans, det är relationsskapande [...] läser sagor [...] bilarna och vid samlingar [...] det är ju också relationsskapande (Informant ett)

Precis som citatet ovan så beskriver samtliga informanter att relationsskapande handlar om att interagera med varandra. Resultatet talar om att barn ska erbjudas möjlighet att känna samhörighet och gemenskap och att aktiviteter tillsammans är viktigt för att barn ska utveckla trygghet och känsla av tillhörighet i verksamheten. Flera informanter lyfter att trygghet och samhörighet är viktiga faktorer för barns möjligheter att bygga relationer och att det därmed är betydelsefullt att arbeta för att skapa en vi-känsla i verksamheten.

[...] man vill ju att barnen ska känna att det här är [avdelningen] och att vi gör något tillsammans [...] (Informant två)

[...] många av våra barn sitter och har sin roll i den här leken och alla är med, det är jättestark gemenskap där dom sitta jättelänge och leka den här leken, men sen när dom går därifrån då delar dom ofta upp sig (Informant fem)

I det andra citatet belyses leken som viktig för att barns utvecklande av gemenskaper. Detta är något som samtliga informanter belyser för att bygga och stärka relationerna. Det handlar om att stödja barn i att vidareutveckla sina sociala förmågor utifrån de normer och värden som råder i förskolornas verksamheter. Informant fem som arbetar med barn i åldern tre till fem synliggör att barn skapar kompisrelationer i leken och att barnen får möjlighet att utveckla sin förmåga att visa hänsyn.

[leken] det är ju viktigt, barnen lär ju känna varandra, dom får visa hänsyn och låta alla va med och dom får dela med sig av sakerna som vi har (Informant fem)

Även samtliga informanter som är verksamma med barn i åldern ett till tre belyser att leken har stor betydelse inom utvecklandet av sociala förmågor, normer och värden och turtagning.

Samspel och hur man agerar tillsammans, hos oss är det väldigt egocentriskt med leksaker som slits ifrån varandra. (Informant två)

[...] det är ju där barnen, får ett. sammanhållning och ett samarbete i leken, där får dom lära sig turtagning eller hjälpa varandra, omvårdnaden [...] (Informant tre)

Precis som den ena informanten ovan beskriver att de yngsta barnen är egocentriska med leksaker, så belyser samtliga informanter som arbetar med ett till treåringar att barnen ofta leker bredvid varandra istället för tillsammans med varandra. Informanterna belyser att detta är ett fenomen som utvecklas med tiden och att det finns möjlighet att barnen tar lärdom av varandra kring hur individer kan leka tillsammans.

Det ju mer bredvid lekar men vi ser ju, de lite större barnen, att dom börjar ju ändå samspela med varandra, att de stora barnen kan ju hjälpa de små barnen, alltså visa (Informant tre)

Resultatet belyser att det kan finnas svårigheter i relationsskapande vilket två av informanterna belyser ofta handlar om när två individer har svårigheter att samspela med varandra. Nedanstående citat handlar om att individer naturligt känner mer tillhörighet till andra och mindre till vissa och att detta är en naturlig del av livet.

[...] en del har ju nära relationer till varandra, det är ju som med oss vuxna, vi känner ju vilka vuxna vi passar bättre med och andra mindre med, så är det ju bara (Informant fem)

#### 5.4.1. Sammanfattande analys

Resultatet belyser att relationer är något som skapas, byggs samt stärks hela tiden och i alla sammanhang där informanterna talar om att samhörighet, gemenskap och tillhörighet är viktigt för barnet och dess utveckling samt lärande. Leken belyses som ett viktigt

redskap där barnen kan stödja och hjälpa varandra att utveckla lekförmågan. Resultatet belyser även att pedagogerna behöver vara aktiva med att stödja och hjälpa barn. Detta med tanke på att vissa barn kan ha svårigheter för att samspela med varandra, men även för att alla barn är unika och har olika behov såsom att vissa utvecklar trygghet till pedagogerna först och sedan till de andra barnen i barngruppen.

Trygghet och lek är två fenomen som är svåra att skilja från varandra och informanterna belyser att de aktivt arbetar för att skapa samhörighet och en vi-känsla i verksamheten. Anknytningar kan här göras till den emotionellt närvarande pedagogen likväl till att pedagoger behöver inneha relationskompetens. Genom att vara aktiv, närvarande och genuint intresserad av barnet kan leken ses som ett viktigt redskap i stödandet av barns sociala förmågor. En paradox som kan urskiljas handlar om i vilken ordning som fenomen utvecklas och bygger varandra. Det som blir tydligt är att samtidigt som informanterna ser behovet av att trygghet och relationer redan finns, ser de möjligheter till att använda samma sätt för att hjälpa barnen att skapa en starkare känsla av trygghet och samhörighet.

Informanterna belyser att människor är relationella och att relationsskapande sker kontinuerligt. En problematik som två av informanterna belyser är att alla människor inte alltid kan samspela med varandra. Både barn som vuxna kan inneha svårigheter med att skapa nära relationer till alla i sin omgivning. Informanterna talar dock om vikten av att lära barn att bemöta andra med hänsyn och respekt oavsett vilken form av relation som utvecklats emellan.

Informanterna belyser lek och kommunikation som viktiga verktyg för att utveckla barns sociala samspel, där barn får möjligheter att träna på att visa hänsyn, utveckla sammanhållning och förmågan att leka tillsammans. Resultatet synliggör en skillnad mellan yngre och äldre barns samspelade och lekande, där de yngre barnen ofta leker bredvid varandra och gärna har artefakter såsom leksaker för sig själva. De äldre barnen leker istället tillsammans där de i leken delar med sig av leksakerna och samarbetar för att utveckla lekinnehållet. Alla informanterna talar om att artefakter innehar en förmåga att väcka barns fantasi och lust att leka. Det kan såsom informant från syskonavdelningen belyser, att barnen samlas kring en viss artefakt och att den bidrar till att barn utvecklar gemenskap, relationer och socialt samspel.

## 5.5. Trygghet

Samtliga informanter talar om att barns trygghet är bland det viktigaste i förskolans verksamhet, där de belyser att de nya barnen som kommer till avdelningarna behöver få möjlighet att utveckla trygghet i både pedagoger likväl som hos de andra barnen.

Trygghet är ju A och O, det är ju det första barnen måste ha för att sen kunna utforska. Vi är liksom deras trygghet här, så fungerar inte det så kommer man ju inte vidare (Informant två)

Flera av informanterna synliggör att närvarande och engagerade pedagoger är viktiga för att barn ska utveckla trygghet i verksamheten. En av informanterna belyser att flera av de yngsta barnen ofta har en materiell trygghet med sig hemifrån som de behöver ha tillgång till för att motverka otrygghet och osäkerhet.

[...] man är närvarande och delaktig pedagog, dom nyinskolade barnen, att dom får gå med sin napp och sin snutte lite så dom hinner bilda en trygghet på avdelningen [...] Informant tre)

En informant talar om att trygghet och tillit är ett fenomen som byggs upp mellan individer och att pedagogen behöver vara mån om att alla barn erbjuds möjlighet att delta. Informanten synliggör att barn ser hur pedagoger bemöter de individuella barnen i verksamheten och att detta kan inverka på hur trygghet och tillits skapas.

[...] jag som pedagog, jag bygger upp, jag måste ju förtjäna barnens tillit, det är ju det vi gör mycket, när barnet börjar hos oss, att man bygger upp tilliten och tryggheten...jag och liksom barnen ser ju och hör hur jag, pratar hur jag gör, att jag får med alla, då ser ju barnet, att alla får vara med, än att jag är en pedagog bromsar ett barn [...] (Informant ett)

En av informanterna synliggör även att relationsskapande är ett fenomen som byggs över tid och att pedagoger behöver ge barn utrymme och tid till att kunna skapa relationer och trygghet.

[...] så att det tar kanske en termin innan man är nått så när trygg i gruppen [...] (Informant två)

Vidare belyser informanten att det är viktigt att se barnen som unika individer som kommer från olika bakgrunder och hemförhållanden.

[...] de är en helt ny situation för alla [...] om dom inte känner den tryggheten så kan dom inte bilda några nya relationer heller, att gå in i barnens värld tror jag är väldigt viktigt, alla barn har ju sin situation hemma. Att då sätta sig in i att komma hit. Hur överväldigande det måste va för dom här små barnen (Informant två)

Flertalet av informanterna belyser även att det är viktigt att inkludera barn i aktiviteterna i verksamheten samtidigt som de som pedagoger behöver utveckla kännedom om hur det individuella barnet fungerar. De belyser att vissa barn behöver känna av miljön och individerna som samspekar i verksamheten innan de själva vill gå in och delta i aktiviteter. Vidare synliggör de även att vissa barn ibland kan behöva en stund för sig själva och pedagoger behöver respektera och acceptera detta.

[...] det finns ju en del barn som vill stå bredvid och avvakta och titta och känna in och sen att det kommer (Informant fyra)

[...] någon som är lite tillbakadragen, eller det kan vara på det andra hållet med, då gäller det, hitta där barnet befinner sig och försöker hjälpa barnet på olika vis, se barnets behov, alla barn har olika behov [...] (Informant ett)

### 5.5.1. Sammanfattande analys

Samtliga informanter belyser att tryggheten är bland det viktigaste att arbeta med i förskolorna. De beskriver vikten av att erbjuda möjligheter för nya barn att skapa trygghet både till pedagoger och till befintlig barngrupp. För att detta ska bli möjligt menar flera av informanterna att det är viktigt att pedagoger är närvarande och engagerade. Informanterna menar att om pedagoger visar äkta intresse för barnet och är aktivt i mötet så kan barnet utveckla känsla av tillit, gemenskap och tillhörighet. Detta i sin tur leder till att barnet utvecklar trygghet med pedagogerna och kan utifrån detta skapa relationer.

Informanterna belyser att relationsskapande är något som byggs över tid och belyser vikten av att pedagoger erbjuder barn möjligheter till deltagande och samtidigt ge barnet möjlighet att låta den att komma in i verksamheten i sin egen takt. Att låta barnet gå runt med sin trygghetsartefakt från hemmet, såsom napp och snutte, kan vara en ingång för att barnet skall kunna utveckla trygghet i verksamheten. Att pedagoger kommunicerar med barnet om sådant som de har intresse för eller om deras trygghetsartefakter kan fungera som en början på ett relationsskapande om pedagogen visar engagemang kring sådant som intresserar barnet. Informanterna talar om bemötandet behöver vara öppet och tillåtande för att barn ska uppleva pedagogerna som hjälpsamma, rättvisa och engagerade för att utveckla tillit och trygghet. De talar även om att inkludera samtliga barn i verksamheten och skapa kännedom om det individuella barnet och ge barnet tid att själv vilja vara en del av verksamheten. Detta handlar om att se barnen som unika individer med olika behov.

## 5.6. Utanförskap

Två av informanterna belyser vikten av att barn känner sig delaktiga och inkluderade i verksamheten och talar om att inget barn skall uppleva utanförskap. De beskriver att en närvarande pedagog kan hjälpa till att förhindra detta genom att synliggöra barnets intresse och skapa aktiviteter utifrån detta.

Då plockar jag fram barbielådan och sätter mig på golvet och då kommer flera stycken och vill leka och då ser jag ju till så att det här barnet kommer in i leken och får vara med här och leka (Informant fem)

Jag ska vara en förebild och även om det är, jag som pedagog, ser att ett barn liksom är lite utanför, då känner jag ju, då är ju min roll och få med det här [barnet] då och lära lekkoden. De är ju viktigt för ett barn att lära sig lekkoden och kunna leka [...] (Informant ett)

Flera av informanterna synliggör att utifrån ett vuxenperspektiv, kan barns vilja att ha egentid ibland ses som ett utanförskap, medan det i realiteten handlar om att barnet vill ha en stund för sig själv.

Då hade jag vuxenperspektiv att alla skulle vara med, men barnen kanske, hade ett annat perspektiv på detta eller en annan syn, man måste vara lyhörd, lyssna in barnen och ta barnets perspektiv [...] (Informant ett)

[...] sen kan det ju finnas dom barnen som tycker om va stundvis själv med och vill va för sig själv och då måste man ju respektera att det kan ju vara att dom är arga eller ledsna också, så att dom behöver lite ensamtid (Informant tre)

En problematik som flertalet av informanterna lyfter fram handlar om konflikter som kan uppstå bland barnen i verksamheten. De talar om att stödja barn i att utveckla redskap för att kunna lösa tvister som uppstår.

Om det är något som en konflikt till exempel, att man visar, Nej! Stopp! Nu är det inte okey längre! att man visar att man går in och hjälper barnen [...] (Informant fyra)

Så att vi är med och ser vad barnen vill, så att det inte kommer upp några onödiga konflikter [...] (Informant tre)

Det är även viktigt att barn får lösa konflikten själva, ibland är vi lite snabba att lägga oss i kanske (Informant fem)

De första två citaten synliggör informanternas en känsla av att behöva finnas där och hjälpa barnen att lösa konflikter. Det sista citatet sista beskriver att vuxna ibland lägger sig i för tidigt och att barn kan klara av att lösa konflikter på egenhand.

### 5.6.1. Sammanfattande analys

Utanförskap var något som informanterna belyser att de aktivt arbetar med för att motverka i verksamheterna. Detta gör informanterna genom att synliggöra barns intresse

och skapa aktiviteter utifrån detta. Vidare synliggör resultatet att flera informanter beskriver att pedagoger kunde uppleva barn som utanför, fast det i grunden kan handla om att barnen behöver ha en stund för sig själva eller vill leka ifred. För att kunna urskilja om barnet upplever sig som utanför eller om barnet är behov av egentid är det viktigt att pedagoger har kännedom om barnet och hur denne fungerar.

En av informanterna belyser att pedagoger ska agera förebild och visa att alla barn får vara med och leka. De talar om att pedagoger kan stödja barn att komma in i gemenskapen genom att skapa lekar där barnets intresse utgör utgångspunkten och således locka fler barn till att delta. Genom detta kan barn få tillgång till leken där barnet får öva och träna på sina sociala kompetenser, samtidigt som pedagogen finns närvarande om barnet skulle behöva stöd.



## 6. Diskussion

Detta avsnitt redogör resultatdiskussion där resultat diskuteras i anknytning till tidigare forskning samt metoddiskussionen som redogör hur denna studiens val av metod och teoretiskt perspektiv inverkat på studien likväl som på dess resultat. Avslutningsvis presenteras sammanfattande slutsatser samt förslag kring vidare forskning inom området lek och relationsskapande.

### 6.1. Resultatdiskussion

Syftet med studien är att undersöka hur pedagoger talar om och beskriver sina tankar kring leken som relationsskapande samt hur de tänker kring hur lek och relationer kan inverka på trygghet, gemenskap och tillhörighet i förskolans verksamhet.

För att skapa en större förståelse utifrån syftet har studien utgått ifrån följande frågeställningar:

- Hur beskriver pedagogerna att lek kan användas för att främja relationsskapande?
- Vilken inverkan anser pedagogerna att relationer kan ha för trygghet och det sociala samspelet?

#### 6.1.1. Relationer och relationsskapandets komplexitet

I både den nuvarande likväl som den reviderade läroplanen för förskolan belyses det att barn ska erbjudas möjligheter att utveckla relationer och trygghet i verksamheterna (Skolverket, 2016; SKOLFS, 2018). Det som framkom i samband med analys av resultatet är att begreppet relation är svårdefinierat och komplext, men att det handlar om socialt samspel och bemötande individer emellan. En intresseväckande tankeställning kan här utgöras av att informanterna beskriver att de arbetar utifrån vad Normell (2016) belyser som relationskompetens, utan att benämna begreppet i ord. Något som dock kan utläsas är att utan någon form av relationskompetens, kan inte något positivt socialt samspel uppstå och således kan inte heller några relationer skapas.

Resultatet liksom Aspelin (2018) talar om att bygga relationer är en process som sker över tid och att relationskapande sker överallt och hela tiden. Utifrån resultatet kan det beskrivas att relationer är en grundpelare för barns utveckling och lärande likväl som det har en inverkan för att barn ska uppleva gemenskap, tillhörighet och trygghet tillsammans

med aktörerna i verksamheterna. Detta är även något Dahl (2014) talar om och belyser en problematik i att vissa barn avviker från normen och således kan inneha svårigheter i att skapa relationer till andra barn i verksamheterna.

Flera olika aspekter kan ligga som orsak till varför vissa barn inte tillåts att delta i sociala gemenskaper. Ackesjö och Persson (2014) liksom Ihrskog (2006) talar om beroende på vilken relation som barnen har utvecklat till varandra kan miljöns utformning inverka, Lindsey (2002) belyser social kompetens som avviker från normen och Dahl (2014) lyfter att det kan handla om en kombination av dessa eller var och en för sig. Att barn aktivt exkluderas från gemenskaper är inget som denna studies resultat belyser, vilket leder till frågor om hur detta är möjligt då ovannämnda forskare talar om att det är relativt vanligt att barn blir utanför i sociala sammanhang. Den tidigare forskning som denna studie grundas på är överhängande genomfört i förskoleklass, skola och fritidshem medan denna studie fokuserar ett pedagogperspektiv i förskola. Resultatet talar om att de yngsta barnen ofta leker bredvid varandra istället för tillsammans, vilket kan vara en grundorsak kring att exkludering upplevs som ett ovanligt fenomen.

Vidare belyser resultatet att pedagoger som arbetar med yngre barn i första hand arbetar för att barnen ska utveckla relationer till pedagogerna. Utifrån resultatet kan det tolkas som, precis som Sandberg och Heden (2011) talar om, att nära relation till pedagogerna medför att barnen upplever en mer genuin trygghet. Denna trygghet kan i sin tur leda till att barnen senare vågar söka kontakt med andra barn och utveckla nya relationer. Detta är något som Jonsdottir (2007) talar om och beskriver att både positiva och negativa erfarenheter inom relationer bidrar till barns framtida förhållningssätt gentemot andra individer och hur de skapar relationer. Genom att i tidig ålder erbjuda barn möjligheter att få en positiv syn på relationer och arbeta med inkludering, kan således medföra att barn även i framtiden ser det som positivt att ta kontakt med andra individer för att skapa nya relationer och utöka sitt sociala kontaktnät.

Resultatet belyser att det även på syskonavdelningen upplevs som att alla barn får möjlighet att vara med i olika gemenskaper. Att informanten inte upplever att någon exkludering sker kan beror på, precis som ovannämnda, att pedagogerna arbetar för att tidigt grundlägga positiva relationer och arbeta för inkludering. Utifrån detta kan det även beskrivas att pedagogerna arbetar för att erbjuda barn möjlighet att utveckla relationskompetens. Relationer och relationskompetens är två fenomen som är tätt

förankrade i varandra, och för att relationer ska kunna byggas behöver även grundläggare relationskompetens finnas. Informanterna belyser att de är aktiva och närvarande i och vid barns aktivitet. Även om barnen träffas mer eller mindre dagligen så räcker det inte med att barnen vistas i samma lokaler (Ackesjö & Persson, 2014). Det handlar om att aktivt arbeta med inkludering, verka för att stärka det individuella barnets tillhörighet i gruppen samt bygga och skapa gemensamma erfarenheter och intressen. Genom att skapa lekar som intresserar barnen i verksamheten kan exkludering motverkas. Detta kan medföra att barnen utvecklar gemensamma intressen och erfarenheter som i sin tur kan utgöra utgångspunkt för att skapa nya vänskapsrelationer och lekkamrater. Detta är även något som Dahl (2014) beskriver och talar om att barn kan vara initiativtagare till att skapa aktiviteter som inkluderar flertalet barn i leksammanhang. En förutsättning för att detta ska kunna ske är att miljön är anpassad, tillåtande och uppmuntrar barnen till att initiera denna typ av företagsamhet.

### 6.1.2. Lekens komplexitet

Knutsdotter Olofsson (2003; 2007; 2009) talar om att barn är skapta för att leka och lära men att barn behöver få stöd i att utveckla lekkompetens. Precis som relationer kan upplevas som komplexa, kan även lek beskrivas som detta då Johansson och Pramling Samuelsson (2007) beskriver att lek är subjektivt då individer kan ha olika uppfattning kring vad som är lek och vad som inte är det. Utifrån resultatet belyses en något tvetydig bild av lek och hur denna ska beskrivas. De olika synsätt som belyses handlar om att lek är barnens egen aktivitet där de får möjlighet att själva bestämma vad de vill göra och med vilka. Vidare beskrivs leken som ett fenomen som både är fri och pedagogstyrd i den bemärkelse att pedagoger är konstant involverade och det kan vara svårt att skilja på om den verkligen är fri eller pedagogstyrd. En tvetydighet som resultatet belyser handlar om huruvida pedagoger leker med barnen i verksamheterna eller befinner sig i periferin för att observera barns agerande i leksituationer.

Historiskt sett var lek något som barn och vuxna gjorde tillsammans där Welén (2009) beskriver att det sedan ansågs vara en aktivitet för barn, vilket medförde att vuxna slutade att leka. En problematik som kan beskrivas är att vuxna inte längre innehar lekkompetens även om det finns undantag. Om vuxna inte kan leka finns även en risk att barns förmåga till detta blir hämmad (Knutsdotter Olofsson, 2003; Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003; Vygotskij, 2013). Detta kan vara en efterföljande effekt av att vuxna

slutade att leka tillsammans med barnen. Utifrån resultatet belyses det att pedagogerna bland de yngre barnen är aktiva lekpartners i förskoleverksamheterna där informanterna även talar om att verka för att vara förebilder för barnen i hur det kan lekas. Detta görs genom att placera sig på golvet tillsammans med barnen och aktivt bjuda in och verka för att stödja barn i processen att utveckla förståelse kring lekregler, leksignaler och förmåga att leka. Informanterna talar om, precis som Knutsdotter Olofsson (2003), att det är viktigt att vara närvarande för att kunna vägleda barn i att utveckla förståelse kring lekreglerna och såldes även utveckla lekförmågan.

Detta kan vara en av anledningarna kring att det är problematiskt att beskriva huruvida leken är fri eller pedagogstyrd. Genom att som pedagog vara aktiv och närvarande i leksituationer, kan barn erbjudas möjlighet att utveckla förmåga att leka. Detta kan i sin tur kan leda till barn utvecklar känsla av trygghet i att leka tillsammans med andra barn, vilket både resultatet och Knutsdotter Olofsson (2003) belyser. En fördel med att pedagoger är aktiva i leksituationer tillsammans med barnen är att risken för att barn blir exkluderade på grund av att de inte utvecklat förståelse kring lekregler minskar. Författaren liksom Dahl (2014) talar om att detta är en relativt vanlig orsak till att barn hamnar i utanförskap eftersom att barn som inte upplevs som lekkompetenta oftast inte bjuds in till att delta i leksammanhang. Resultatet talar om att de yngsta barnen ofta leker enskilt och bredvid varandra istället för tillsammans. Detta kan innebära att de ännu inte utvecklat förståelse kring att det finns olika sätt att leka på, där barn kan ha svårigheter i att förstå olika lekkoder, leksignaler och lekregler och därmed inte upplever andra barn som annorlunda eller problematiska att leka med. Även här kan anknytningar göras till att en närvarande pedagog kan motverka att barn riskerar att exkluderas. En aktiv och lekande pedagog kan medföra att barn redan från ett tidigt stadium kan erbjudas möjligheter att utveckla lekförmåga och förståelse kring lekregler. Genom att bjuda in flera barn i leksituationer, även om det handlar såsom resultatet belyser, att bjuda in barn i olika roller i lekar. Kan en förståelse kring socialt samspel i leksituationer grundläggas där barn successivt börjar att interagera med varandra och tillsammans utvecklar förståelse kring lekregler och leksignaler.

På syskonavdelning beskrivs pedagogerna som mer avvaktande och observerade, barnen får leka själva tills en svårighet eller problematik uppstår där pedagoger befinner sig i periferin och ingriper vid behov. Ytterligare en aspekt som resultatet lyfter handlar om i

de fall där ett barn upplevs som exkluderat från gemenskaper. Det talas om, precis som Knutsdotter Olofsson (2003) beskriver att vissa lekar och artefakter lockar barn till socialt interagerande med varandra där både författare och resultat belyser vikten av att pedagoger finns i närheten för att kliva in och stödja barn om problematik skulle uppstå. Genom att skapa lekar som intresserar barnen i verksamheten kan exkludering motverkas. Detta kan medföra att barnen utvecklar gemensamma intressen och erfarenheter som i sin tur kan utgöra utgångspunkt för att skapa nya vänskapsrelationer och lekkamrater. Således kan detta vara en anledning till att resultatet inte belyser någon form av exkludering i verksamheterna eftersom pedagogerna aktivt arbetar för att inkludera och skapa möjligheter för barn att leka tillsammans och finna utgångspunkter där barn kan finna glädje i att umgås med varandra.

### 6.1.3. Kompisrelationers inverkan på trygghet och gemenskap

En problematik kan här tolkas utifrån Jonsdottir (2007) liksom Knutsdotter Olofsson (2003) som beskriver kamratrelationerna och dess betydelse för barnets trygghet i verksamheten. Informanterna från avdelningar med yngre barn belyser deras arbete med att aktivt bygga och inkludera barnen i verksamheten för att stärka samhörigheten och tryggheten. Arbetet som pedagogerna utför riktas utifrån samma fokus som det Jonsdottir (2007) belyser. Det handlar om att i sociala sammanhang stödja barns utveckling av en positiv självbild, självkänsla och självförtroende. Detta i sin tur inverkar på barnets trygghet och samhörighet i verksamheten.

Genom att arbeta för att barn utvecklar en positiv syn på sig själv bidrar det till att barn utvecklar tillit till andra människor och även till att bli trygga i verksamheterna. Detta i sin tur är grunden för att kunna skapa vänskapsrelationer. Skillnaden är dock att bland yngre barn arbetas det främst med att skapa relationer mellan barn och pedagog för att barnen ska kunna utveckla tillit till sin omgivning. Jonsdottir (Ibid) blir således mer relevant i förhållande till äldre barn, då informanten från syskonavdelning belyste vikten av att stödja barn samt utveckla relationer och trygghet till kamraterna i verksamheten. Oavsett om pedagoger arbetar främst med relationsskapande barn emellan eller emellan pedagoger och barn så belyser Aspelin (2018) liksom Ackesjö och Persson (2014) att alla relationer har en inverkan på barns känsla av gemenskap och trygghet i verksamheterna.

Den stöttning som barn erbjuds på olika vis i förhållande till att utveckla relationer kan variera utifrån pedagogers förhållningssätt. Aktiva och närvarande pedagoger beskrivs utifrån resultatet som en förutsättning där begrepp som lyhörd, engagerad och genuint intresserad beskrivs som betydelsefulla egenskaper hos pedagoger för att kunna stödja och verka för att barn ska kunna utveckla sina sociala färdigheter. Om pedagoger inte innehar dessa egenskaper finns en risk att detta kan medföra att vissa barn inte får tillräckligt med stöd och därmed får svårigheter kring att utveckla förståelse i hur de ska bemöta andra barn. Detta i sin tur kan leda till att dessa barn uppfattas som annorlunda och får svårigheter i att känna delaktighet i verksamheterna. Detta är även något Ihrskog (2006) och Jonsdottir (2007) är enhälliga med informanten om.

Författarna talar om att barn kan beskriva varandra utifrån olika benämningar på vänskap beroende på hur nära relation som de har utvecklat. Benämning på vänskap i förskola var dock inget som informanterna belyste utan fokus var istället på att bemötandet kunde skilja mellan vilken relation som fanns mellan barnen. Priest (2007) talar om samma fenomen som informanten och belyser att barn med nära relationer uppfattas som mer hjälpsamma och intresserade gentemot de barn som de har närmre relation till, än vad de gör generellt till hela barngruppen. En problematik som både resultat och Dahl (2014) talar om är de barn som leker ensamma och således upplevs som utanför. En grundorsak kring detta kan vara att pedagoger i förhållande till barn, har en annan syn på vad lek är och bör vara. Detta är även något som Johansson och Pramling Samuelsson (2007) belyser och talar om att det finns flera olika tankar kring lek och hur detta ska tolkas, då barn enligt författarna talar om lek som något glädjefyllt med möjlighet att bestämma över sin egen aktivitet.

En problematik som kan urskiljas handlar om att Welén (2009) beskrivning utifrån ett vuxenperspektiv, att lek ofta är förknippat med användning av leksaker. Oavsett om leksakerna finns med eller inte, så belyser Johansson och Pramling Samuelsson (2007) att barn alltid har en tanke eller idé med sina lekar och att vuxna kan ha svårigheter i att identifiera dessa. En svårighet som synliggörs handlar om i de fall där pedagogerna har problem i att avgöra om barnet, utifrån barnets perspektiv, verkligen är ensamt eller har valt att leka ensam en stund. Denna svårighet är även något som resultatet belyser och beskriver att det kan handla om att barnet vill leka ensam en stund eller få möjlighet till egentid. Dahl (2014) talar även om att en orsak kring barns ensamlekar kan handla om att

barnet själv vill kunna få möjlighet att bestämma över sin egen medverkan i olika aktiviteter samt vilka lekar som denne vill delta i. Både resultat liksom författare talar om att i dessa situationer är det viktigt att det finns en relation mellan barnet och pedagogerna för att säkerhetsställa att barnet inte upplever utanförskap och exkludering.

#### 6.1.4. Social gemenskap, lek och fantasi

Resultatet belyser att miljöns utformning är viktig för vilket socialt interagerande som barnen ges möjligheter att utveckla i verksamheterna. En kontrast som urskiljs handlar om huruvida miljön ska utformas efter barns intresse eller om miljön ska bidra med att skapa nya intressen. En viktig faktor som samtliga informanter beskriver handlar om att de artefakter som finns i miljön ska placeras så att barn ges tillgång till dem. I anknytning till detta talar även Knutsdotter Olofsson (2003) att artefakterna har en inverkan på vilka lekar som barn kan skapa. Författaren talar om, precis som resultatet att leksakerna och miljöns utformning medför att barn kan utveckla sin förmåga att vara kreativa och fantisera för att utveckla nya inslag i lekar. Resultatet belyser att speciellt vissa lekar och artefakter lockar flertalet barn till att leka tillsammans där starka gemenskaper uppstår. Precis som författaren så talar resultatet om att leksaker har en förmåga att väcka barns fantasi till liv, där artefakterna tillsammans med fantasin kan bidra till att barn utvecklar nya lekvärldar.

Jensen (2013) belyser att barn yngre än tre år ofta inte har förmåga att använda sig av det som Elm Fristorp och Lindstrand (2012) beskriver som affordance och transformering, medan resultatet belyser motsatsen. En av informanterna från yngre barn beskriver att de ofta besöker en skog som ligger i anslutning till förskolan, där en stor sten ofta transformeras till en båt. Precis som författaren så belyser resultatet att det är viktigt att vara en emotionellt närvarande och aktiv pedagog för att erbjuda barn möjligheter att utveckla förmågan att omskapa föremål genom fantasin. Då kontrasten mellan författaren och resultatet skiljer sig åt, kan en anledning vara att pedagogerna aktivt varit delaktiga i barns lekar och medvetet arbetat för att ge barn förutsättningar att skapa förståelse kring lekregler och leksignaler. Detta då dessa förmågor är tätt sammanflätade med förmågan att fantisera och att använda kreativitet för att använda tidigare erfarenheter i nya sammanhang. Barn lär i sociala sammanhang och genom att pedagoger och andra kamrater delar med sig av sina egna erfarenheter, inom barnets närmaste utvecklingszon kan barnet lära sig konsten att dissociera och associera. På så vis kan barns fantasi och

kreativitet utvecklas, vilket är betydelsefullt då dessa fenomen är viktiga både för barns lek och lärande.

### 6.1.5. Lek och lärande

Något som ständigt återkommer i intervjuer med informanterna är att lek och lärande är svårt att skilja på. Detta är något som Johansson och Pramling Samuelsson (2007) samt Jonsdottir (2007) är eniga med informanterna om. Resultatet belyser att pedagogerna ser det som viktigt att se lek i lärandet, men även lärandet i leken och att det handlar om att fånga de situationer som uppstår i verksamheterna för att kunna utveckla barns förståelser och kunskaper. Vidare belyses det att det är betydelsefullt att bibehålla den lustfyllda glädjen och att det ska vara roligt att både leka och lära. Detta är även något som Brodin och Lindstrand (2008) beskriver och belyser, det handlar om att skapa en positiv relation mellan leken och lärandet. Precis som författarna talar om så kan en tolkning utifrån resultatet beskrivas som att barns upplevelser kring hur lärandet används och iscensätts i förskolan, ha en inverkan på barns lust att lära även i framtiden.

Både resultat liksom Jonsdottir (2007) talar om att lek kan användas för att, utifrån där barnet befinner sig i sina tidigare erfarenheter, införliva och utveckla förståelse kring normer och värden och utveckla barns sociala förmåga. Precis som Sandberg och Hedén (2011) så belyser resultatet att lek ofta används för att stärka gruppstillhörighet och utveckla barns sociala förmågor. Författaren talar om att detta ofta sker genom olika samarbetsövningar inom olika ämnen såsom konflikthantering. Resultatet belyser dock att konflikthantering kan ske på andra vis än just genom lek, då konflikterna som uppstår i verksamheterna ofta uppstår i just leksammanhang. Informanten som är verksam på syskonavdelning talar om att kamratskap och gemenskap är viktigt för barnen, där alla tillåts vara delaktiga. För att utveckla långvariga relationer är det således viktigt att även ge barn möjlighet att utveckla verktyg för att hantera uppkomna konflikter i vardagen. Resultatet talar för att det är viktigt att vara närvarande vid de tillfällen som barnen själva verkar för att lösa konflikter, ifall det skulle uppstå problematik som barnen inte kan lösa på egen hand. Genom att barn får möjlighet att prova att lösa konflikter själva finns således en möjlighet att de kan använda sina tidigare erfarenheter, sin fantasi och kreativitet för att komma fram till lösningar på egen hand även i framtiden.



Informanterna bland de yngre barnen synliggör att de ingriper direkt istället för att fungera som ett stöd vid de tillfällen som konflikter eller utanförskap uppstår. Genom att barn får möjlighet att ta del av informanternas arbetssätt för att lösa konflikter finns även här en möjlighet att barn utvecklar erfarenheter inom detta som kan användas vid senare tillfällen. Båda dessa sätt att hantera konflikter kan medföra att barn utvecklar ny kunskap och färdigheter beroende på vilka tidigare erfarenheter barnen har. Utifrån kunskapen som de skapar sig så leder detta till ett inre processande som kan ge en djupare förståelse kring vad som görs och varför det görs. Beroende på var barnet befinner sig i sin proximala utvecklingszon kan detta leda till att barnet utvecklas vidare inom sin närmaste zon och således får nya mål att nå.

## **6.2. Sammanfattande slutsatser**

Pedagogers tankar kring lek som relationsskapande handlar i grunden om att erbjuda barn möjligheter att utveckla gemensamma intressen och erfarenheter som i sin tur är en av grundpelarna för att kunna skapa relationer individer emellan. Genom att barn leker tillsammans ökar möjligheterna till att barnen utvecklar en känsla kring samhörighet och att barnen utvecklar trygghet med varandra. Tryggheten beskrivs som en viktig faktor för att relationer ska kunna skapas och byggas, samtidigt som att relationer beskrivs som en utgångspunkt kring att trygghet ska kunna uppstå. Det kan upplevas som omöjligt att få ihop denna ekvation, men i grunden handlar det om att trygghet och relationer förutsätter varandra och att det därmed är viktigt att pedagoger aktivt och medvetet arbetar parallellt med dessa fenomen.

Att pedagogerna medvetet använder lek som relationsskapande syfte är främst i de situationer där de vill lära känna det individuella barnet, men även i de fall där utanförskap uppmärksammas. Den emotionellt närvarande och genuint intresserade pedagogen belyses som viktig, delvis för att barnet ska känna trygghet och delvis för att kunna initiera inkluderande lekar där barnet erbjuds möjlighet att komma in i gemenskapen. Genom att skapa en utgångspunkt som relationerna kan ta sin början i, ökar möjligheterna för barnen att skapa mer djupgående relationer samt för att skapa en positiv syn på relationsskapande i framtiden. För att detta ska vara möjligt behöver pedagoger vara emotionellt närvarande liksom genuint intresserade och även inneha relationskompetens. Genom detta kan barn erbjudas förutsättningar till att skapa hållbara och långvariga relationer, vilka är viktiga för att samhället ska fortsätta att utvecklas.

Kamratskap, relationer och trygghet uppstår när individer känner samhörighet med varandra och beskrivs som viktigt för att barn ska leka, utvecklas och lära. Detta kan beskrivas som mellanmännskliga aktiviteter, vilket Aspelin (2013) belyser som det osynliga som sker individer emellan. Det kan det vara svårt att skapa förståelse kring vad som sker i mötet mellan individer och varför vissa skapar goda relationer till varandra, medan andra innehar svårigheter i att samspela. Detta eftersom alla människor är unika och fungerar olika bra med olika individer. En viktig faktor är dock att arbeta för att alla individer ska känna sig inkluderande, accepterande och respekterade i verksamheterna och vikten av att bemöta alla människor utifrån de rådande normerna och värdena som förskolan grundas i.

Processen med att skapa gemensamma erfarenheter och intressen kan behöva påbörjas varje gång barn byter avdelning eller verksamheter, likväl som när det börjar ett nytt barn i verksamheterna. Tidigare forskningen påvisar att exkludering är en problematik som aktivt behöver motverkas. resultatet från denna studie visar att gemensamma erfarenheter, intressen och aktiva samt emotionellt närvarande pedagoger kan vara en bit på vägen för att öka inkluderingen i förskolan. Barns upplevelser av relationer har en stor inverkan på hur de i framtiden kan komma att se och känna kring att möta andra individer och skapa relationer till dem. Dessa upplevelser uppstår i situerade sammanhang, vilket medför att det är viktigt att pedagoger är emotionellt närvarande och genuint intresserade av barnet och verka för att skapa positiva upplevelser för det enskilda barnet. Genom att aktivt arbeta med detta i förskolan och sedan fortsätta genom hela barnets skolgång kan även det vara grunden för att skapa ett mer accepterande och inkluderande samhälle.

Anknytningar kan göras till Lindahl (1998) som belyser att människor lär i samspel med andra individer. Genom att barn får möjlighet att observera, iakttä och imitera hur andra leker kan barn själva utveckla förmåga att leka. Den emotionellt närvarande pedagogen beskrivs som en viktig faktor för att möjliggöra att aktiviteter kan skapas där barn får möjlighet att öva på sin lekkompetens och således verka för att bli en god lekkamrat. Även andra barn kan vara initiativtagare till att skapa aktiviteter som lockar flertalet barn till att leka tillsammans. Det handlar om att precis som resultatet belyser, att skapa möjligheter att lära av varandra och att tillsammans utveckla nya färdigheter, förmågor och förståelser likväl som trygghet i verksamheterna.

### 6.3. Metoddiskussion

Denna studie grundas i en kvalitativ metod där datainsamlingen skedde genom kvalitativa semistrukturerade intervjuer med fem pedagoger i förskolan. Precis som Holme och Solvang (1997) beskriver, används kvalitativ metod för att kunna inta informanternas perspektiv. Detta gjordes i syfte för att skapa större förståelse för deras uttryck kring lek, relationsskapande och deras tankar om dess inverkan på trygghet, tillhörighet och gemenskap. Att såsom Tholander och Cekaite (2015) och Thurén (2007) belyser, tolkas de små detaljerna som informanterna talar om och som Fejes och Thornberg (2015) beskriver, skapas nya förståelser genom att knyta an till tidigare forskning och teoretiska perspektiv. I denna studie analyserades resultatet utifrån två teoretiska perspektiv: sociokulturellt perspektiv liksom relationell pedagogik. Fördelen med dessa perspektiv är att de kan bidra till att skapa en större förståelse kring varför det sociala samspelet, såsom lek, kan främja ett relationsskapande arbete i verksamheter. Det sociokulturella perspektivet bidrar med en förståelse kring hur barn lär i socialt samspel med andra, medan den relationella pedagogen fokuserar på det osynliga som sker individer emellan som inverkar både på lärande likväl som på relationsskapandet. Genom användandet av dessa perspektiv kan en större och förståelse skapas kring vikten av att pedagoger är aktiva tillsammans med barn och skapar miljöer som möjliggör socialt samspel och interagerade. Detta för att barn skall kunna leka och lära utav både varandra och av pedagoger.

Precis som dessa perspektiv kompletterade varandra inom tolkning av datan, var det emellanåt problematiskt att skifta mellan att tyda datan utifrån ett relationellt perspektiv till ett sociokulturellt perspektiv. Att enbart fokusera på ett teoretiskt perspektiv hade således kunnat medföra djupare förståelser och tolkningar utifrån ett specifikt perspektiv. Samtidigt hade viss förståelse inte kunnat synliggöras och tolkats lika djupgående som ett perspektiv kan medföra. Det kan således beskrivas som en balansgång där för- och nackdelar kan vägas emot varandra men där det finns potential att fortsätta bygga på denna studie för att synliggöra förståelser utifrån ett eller flera perspektiv. Franzén (2014) beskriver att det teoretiska perspektivet och dess begrepp två kan fungera som utgångspunkt för att definiera och analysera informanternas respons. Denna studie utgick ifrån olika perspektiv där materialet tolkades och bearbetades ett perspektiv i taget.

Bearbetning av data skedde genom att kategorisera informanternas respons utifrån intervjuguiden samt studiens syfte och frågeställning. Detta då Frejes och Thornberg (2015) talar om att denna metod är lämplig när det söks likheter och skillnader i materialet. Detta för att kunna belysa och urskilja den betydelsefulla datan och synliggöra eventuella mönster i uttrycken. Denna studie utgick delvis från en förutfattad hypotes om att det förekom skillnader mellan pedagogers arbete bland yngre och äldre förskolebarn. Därmed var det möjligt att genom denna metod synliggöra informanternas olika uttryck kring sitt arbete.

Användandet av kvalitativa semistrukturerade intervjuerna medförde pedagogers tankar och syn kring lek och relationer kunde inhämtas likväl som följdfrågor kunde ställas för att fördjupa svar eller vidareutveckla tankar. Denscombe (2016) talar om att detta är en av fördelarna med kvalitativa intervjuer. Dock finns det även nackdelar med att intervjua informanter då det finns risk att tappa fokus från det grundläggande syftet och frågeställning. Back och Berterö (2015) lyfter att den mest givande responsen ofta återfinns när informanterna får tala fritt. Under denna studies intervjuer följdes således intervjuguiden, där flexibiliteten som Back och Berterö (Ibid) synliggör inte kom till sin fulla potential. Detta medförde även att informanterna vid några tillfällen upplevde att de redan givit respons på några av frågorna, då de utvecklade sina resonemang till att även inkludera några av intervjuguidens frågor. Att frågorna upplevdes som något upprepande var dock inget som invercade negativt på studien då informanterna utvecklade sina resonemang och gav fördjupad respons.

Informanterna var vid tillfällena för intervjuerna nervösa, vilket kan ha haft en inverkan på deras respons. Utifrån anteckningar, röstläge och kroppsspråk kunde det utläsas en viss nervositet bland alla deltagarna. Vissa gav verbala uttryck kring detta medan andra synliggjorde det genom kroppsspråk och röstläge. Back och Berterö (Ibid) belyser att det är en fördel om informanterna är bekväma då en intervjusituation ofta är främmande och kan framkalla nervösa känningar. Dess inverkan på studien kan således vara att den respons som gavs inte var så utförlig som den skulle varit om informanterna kände sig trygga och bekväma i situationen. Ytterligare en faktor som kan inverkat på informanternas nervositet var att vid intervjutillfällena var det en informant och tre intervjuare. Precis som Stukát (2011) lyfter om fördelarna med flera intervjuare kan fokusområden fördelas och således finns större möjligheter att uppfatta både

informanternas kroppsspråk, röstläge och verbala uttryck som kan spela roll inför analysarbetet. Stukát (Ibid) belyser även fördelar och nackdelar med både enskilda och gruppintervjuer. För att kunna urskilja den enskilda individens syn och tankar utan inverkan från gruppen, valdes därmed utförande av individuella intervjuer med en informant i taget. Vidare kan även platsen för intervjuerna ha inverkat på informanternas respons då dessa skedde i ett litet rum utan dekorationer och material. Detta kan ha medfört att informanterna inte hade möjlighet att få inspiration ifrån omgivningen, exempelvis vid frågor om utformning av miljö och placering av material som kan inspirera till lek och samspel.

Precis som Denscombe (2016) och Karlsson (2014) talar om var diktafonen ett viktigt redskap för insamlandet av informanternas uttryck då det möjliggjorde att intervjuerna kunde avlyssnas flertalet gånger. Då intervjuerna transkriberades var anteckningarna som fördes vid intervjutillfällena ett användbart komplement, speciellt vid de tillfällen det rådde meningsskiljaktigheter kring hur vissa uttryck kunde tolkas. Således kan fördelen med de kvalitativa semistrukturerade intervjuerna beskrivas som ett medel att utifrån denna studie samla in informanternas uttryck som motsvarar syfte och frågeställning. Detta speciellt i åtanke med att även en pilotstudie genomfördes för att säkerhetsställa frågornas relevans. Precis som Denscombe (2016) beskriver så upplevdes pilotstudien som oersättlig, den medförde att intervjuguiden kunde avgränsas och bättre möta studiens syfte och frågeställning. Intervjuguiden var från början för bred i förhållande till det som efterfrågades, vilket hade kunnat medföra att orelevant data hade samlats in. Studien som skulle genomföras hade således inte svarat gentemot syfte och frågeställningen. Thurén (2007) belyser att insamlingen av material måste vara relevant för studiens syfte och frågeställning för att resultatet ska kunna beskrivas som giltigt och således inneha hög validitet. I förhållande till detta beskriver Roos (2014) att reliabilitet i förhållande till mängden insamlade data behöver vara tillräcklig för att kunna dra slutsatser. Studien som genomförts har grundats i kvalitativ metod och använt semistrukturerade intervjuer som datainsamlingsmetod. Detta medför att intresset inte har legat på att samla in stor mängd data, utan istället fokusera på att gå på djupet kring informanternas tankar kring lek och relationsskapande. Däremot har slutsatser dragits utifrån informanternas uttryck där detta knutits samman med teoretiska utgångspunkter likväl som tidigare forskning inom området.

Urvalet skedde genom ett bekvämlighetsurval (Back & Berterö, 2015; Denscombe, 2016) liksom ett strategiskt urval (Stukát, 2011; Trost & Hultåker, 2016). Eftersom dessa urval låg som grund föll det sig att informanterna bestod av fyra från yngre barn och en från syskonavdelning. Detta ha möjliggjort större förståelse kring hur pedagoger som är verksamma med barn i åldern ett till tre talar om sitt arbete med lek och relationsskapande. En eventualitet som kan diskuteras hade varit om det var lika många informanter från varje ålderskategori som hade kunnat medföra en större skillnad i resultatet.

#### **6.4. Avslutande reflektioner**

Utifrån denna studie har det framkommit att pedagoger som är aktiva, närvarande och stöttande i barns lekar kan leda till att barn utvecklar förmåga till att urskilja fantasi från verklighet redan bland de yngsta barnen. Detta är ett fenomen som kan forskas vidare kring då det i nuläget upplevs som ett relativt outforskat område just bland de yngsta barnen.

Rent generellt kan det behövas forskas vidare kring lek och dess betydelse för barns relationsskapande och hur detta kan inverka på barns känsla av trygghet, tillhörighet och gemenskap i förskolan. Pedagogers förmåga att stödja och utveckla relationer med barn och mellan barn hänger samman med deras relationskompetens. Även här upplevs det som att området behöver lyftas fram och kunskaper behöver fördjupas ytterligare.

## Källhänvisning

- Ackesjö, Helena & Persson, Sven (2014). Barns erfarenheter av sociala gemenskaper i övergångarna till och från förskoleklassen. [Liss]. *Pedagogisk forskning i Sverige*. 19 (1), ss 5–30.
- Andréasson, Annika & Allard, Birgit (2015). *Lärande lek i förskoleklassen*. Stockholm: Lärarförlaget.
- Aspelin, Jonas & Johansson, Lotta (Tema Red.) (2017). Relationell pedagogik: Ingång till ett fält. *Pedagogisk forskning i Sverige, Tema Relationell Pedagogik*. 22 (3–4). ss, 159 – 165.
- Aspelin, Jonas (2018). *Lärares relationskompetens: Vad är det?*. Stockholm: Liber
- Back, Christina & Berterö, Carina (2015). Interpretativ fenomenologisk analys. I Andreas Fejes & Robert Thornberg (Red.). *Handbok i kvalitativ analys*. 2:3. Uppl. Stockholm: Liber, ss. 148 – 161.
- Bredmar, Anna-Carin (2017). Emotionell närvaro i pedagogiskt arbete: En filosofisk analys med fokus på det mellanmännsliga mötets betydelse. *Pedagogisk forskning i Sverige, Tema Relationell Pedagogik*. 22 (3–4). ss, 255 – 275.
- Brodin, Jane & Lindstrand, Peg (2008). Utelek i ett mångkulturellt perspektiv. I Anette Sandberg (Red.). *Miljöer för lek, lärande och samspel*. Lund: Studentlitteratur, ss. 87 – 106.
- Dahl, Marianne (2014). *Fritidspedagogens handlingsrepertoar: Pedagogiskt arbete med barns olika relationer*. [Diss]. Kalmar: Linnéuniversitetet.
- Denscombe, Martyn (2016). *Forskningshandboken: För småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. 3:2. Uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Elm Fristorp, Annika & Lindstrand, Fredrik (2012). *Design för lärande i förskolan*. Stockholm: Nordstedts.
- Fejes, Anderas & Thornberg, Robert (2015). Kvalitativ forskning och kvalitativ analys. I Anderas Fejes & Robert Thornberg (Red.). *Handbok i kvalitativ analys*. 2:3. Uppl. Stockholm: Liber, ss. 16 – 43.

- Franzén, Karin (2014). De yngsta barnen: Exemplet matematik. I Annica Löfdahl, Maria Hjalmarsson & Karin Franzén (Red.). *Förskollärarens metod och vetenskapsteori*. Stockholm: Liber, ss. 58 – 68.
- Frelin, Anneli & Grannäs, Jan (2017). Skolans mellanrum: Ett relationellt och rumsligt perspektiv på utbildning. *Pedagogisk forskning i Sverige, Tema Relationell Pedagogik*. 22 (3–4). ss, 198 - 214.
- Herrlin, Katarina, Frank, Elisabeth & Ackesjö, Helena (2012). *Förskoleklassens didaktik: Möjligheter och utmaning*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Holme, Idar Magne & Solvang, Bernt Krohn (1997). *Forskningsmetodik: Om kvalitativa och kvantitativa metoder*. 2:18. Uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Hwang, Philip & Nilsson, Björn (2011). *Utvecklingspsykologi*. 3:5. Uppl. Stockholm: Natur och Kultur.
- Ihrskog, Maud (2006). *Kompisar och kamrater: Barns och ungas villkor för relationsskapande i vardagen*. [Diss]. Växjö: Växjö Universitet.
- Jensen, Mikael (2007). *Lärande och låtsaslek: Ett kognitionsvetenskapligt utvecklingsperspektiv*. [Lic.-avh]. Göteborg: Göteborgs Universitet.
- Jensen, Mikael (2013). *Lekteorier*. Lund: Studentlitteratur.
- Johansson, Eva & Pramling Samuelsson, Ingrid (2007). ”Att lära är nästan som att leka”: *Lek och lärande i förskolan och skola*. Stockholm: Liber.
- Jonsdottir, Fanny (2007). *Barns kamratrelationer i förskolan: Samhörighet, tillhörighet, vänskap, utanförskap*. [Diss]. Malmö: Malmö Högskola.
- Karlsson, Marie (2014). Perspektiv på förskolan i examensarbete. I Annica Löfdahl, Maria Hjalmarsson & Karin Franzén (Red.). *Förskollärarens metod och vetenskapsteori*. Stockholm: Liber, ss. 12 – 21.
- Knutsdotter Olofsson, Birgitta (2003). *I lekens värld*. 2:1. Uppl. Stockholm: Liber.
- Knutsdotter Olofsson, Birgitta (2007). *De små mästarna: Om den fria lekens pedagogik* 4:1. Uppl. Stockholm: HLS.



- Knutsdotter Olofsson, Birgitta (2009). Vad lär barn när de leker?. I Mikael Jensen & Åsa Harvard (Red.). *Leka för att lära: Utveckling, kognition och kultur*. Lund: Studentlitteratur, ss. 75 – 92.
- Lindahl, Marita (1998). *Lärande småbarn*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindsey, Eric W (2002). Preschool children´s friendships and peer acceptance: Links to social competence. *Child study journal*. 32 (2). ss, 145 – 155.
- Löfdahl, Annica (2014). God forskningssed: Regelverk och etiska förhållningssätt. I Annica Löfdahl, Maria Hjalmarsson & Karin Franzén (Red.). *Förskollärarens metod och vetenskapsteori*. Stockholm: Liber, ss. 32 – 43.
- Pramling Samuelsson, Ingrid & Asplund Carlsson, Maj (2003). *Det lekande lärande barnet: I en utvecklingspedagogisk teori*. Stockholm: Liber
- Priest, Cherlyn (2007). Incorporating Character Education into the Early Childhood Degree Program: The Need, and One Department´s Response. *Journal of Early Childhood Teacher Education*. 28 (2). ss, 153 – 161. DOI: 10.1080/10901020701366723.
- Roos, Carin (2014). Att berätta om små barn: Att göra en minietnografisk studie. I Annica Löfdahl, Maria Hjalmarsson & Karin Franzén (Red.). *Förskollärarens metod och vetenskapsteori*. Stockholm: Liber, ss. 46 – 57.
- Sandberg, Anette & Heden, Rebecca (2011). Play´s importance in school. *Education 3 - 13*. 39 (3). ss, 317 – 329. DOI: 10.1080/03004270903530441.
- Stensmo, Christer (2007). *Pedagogisk filosofi*. 2:6. Uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Strandberg, Leif (2006). *Vygotskij i praktiken: Bland plughästar och fusklappar*. 2:1. Uppl. Stockholm: Nordstedts.
- Stukát, Staffan (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. 2:3. Uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Tholander, Michael & Cekaite, Asta (2015). Konversationsanalys. I Andreas Fejes & Robert Thornberg (Red.). *Handbok i kvalitativ analys*. 2:3. Uppl. Stockholm: Liber, ss. 194 – 217.
- Thurén, Thorsten (2007). *Vetenskapsteori för nybörjare*. 2:8. Uppl. Stockholm: Liber.

Trost, Jan & Hultåker, Oscar (2016). *Enkätboken*.5:3. Uppl. Lund: Studentlitteratur.

Vygotskij, Lev S (2013). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Daidalos.

Welén, Therese (2009). Historiska perspektiv på lek. I Mikael Jensen & Åsa Harvard (Red.). *Leka för att lära: Utveckling, kognition och kultur*. Lund: Studentlitteratur, ss. 29 – 42.

## Elektroniska resurser

Aspelin, Jonas (2013). Vad är relationell pedagogik?. I Jonas Aspelin (Red.). *Relationell specialpedagogik: I teori och praktik*. Kristianstad: Kristianstad University Press. ss. 13–25. ISBN: 978-91-979422-8-7 [Hämtad 2018-05-20].

Björvall, Katarina (2014). I Vygotskijs zon. *Pedagogiska Magasinet*. 20 november

Hjelm, Sara, Hultén, Magnus, Ideland, Malin, Jönsson, Anders & Kindenberg, Björn (Red.) (2016). Margareta Normell: Hög tid att utbilda lärare för hela yrket!. *Skola och samhälle*. April 28.

SKOLFS 2018:50. *Förordning om läroplan för förskolan*. Stockholm: Utbildningsdepartementet

Skolverket (2016). *Läroplan för förskolan: Lpfö 98/2016*. Skolverket: Stockholm  
Tillgänglig: <https://www.skolverket.se> [Hämtad 2018-02-16].

Skolverket (2017). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet: Lgr 11*.  
Tillgänglig: <https://www.skolverket.se> [Hämtad 2018-02-16].

Sverige (2013). *Skollagen (2010:800): Med lagen om utformning av utbildning (2010:805)*. Tillgänglig: <https://www.riksdagen.se> [Hämtad 2018-02-16].

Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer: Inom humanistisk – samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet. Tillgänglig: <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf> [Hämtad 2017 - 11 – 01].

# Bilaga 1

## Missivbrev

Hej!

Vi heter Ida Svensson, Mikaela Svensson och Jennie Åberg och går sista terminen på förskolläraryrket i Kristianstad Högskola där vi nu arbetar med vårt examensarbete inom ämnet lek som verktyg för relationsskapande.

Syftet med studien är att undersöka hur pedagoger inom förskola och förskoleklass arbetar med samt deras syn och tankar kring lek som verktyg för relationsskapande. Ämnet valdes då lek är ett utav pedagogernas viktigaste redskap arbete med barn samt att relationer har en stor betydelse för barns trygghet, utveckling och lärande.

För att genomföra studien önskar vi att intervjua en till två pedagoger som arbetar med barn i åldern ett till tre år samt en till två pedagoger som arbetar med barn i åldern tre till fem. Intervjuerna beräknas ta cirka 30 - 45 minuter. Vi kommer att använda oss av diktafon för ljudupptagning samt anteckningar för att kunna göra en djupare analys utifrån den insamlade datan.

Vi kan genomföra intervjuer till och med torsdag den 27/9 - 18.

Allt insamlat material kommer att vara konfidentiellt där ingen utom vi samt vår handledare kommer kunna ta del utav den insamlade datan. Vidare kommer deltagarna liksom förskolan vara anonyma i examensarbetet samt att insamlat material kommer att raderas efter det att examensarbetet är klart och godkänt. Deltagande i studien är frivilligt och de som önskar att delta har rätt att avbryta när de önskar och det insamlade materialet från den deltagaren kommer att raderas och således inte att användas i det redovisade materialet. Publicering av examensarbetet kommer att ske på högskolan i Kristianstad när arbetet är klart och godkänt.

Har ni några frågor är ni välkomna att kontakta oss.

Med vänlig hälsning

Ida Svensson, Jennie Åberg och Mikaela Svensson

Ida: 07xx-xxxxxx; xxx@hotmail.com

Jennie: 07xx-xxxxxx; [xxx@gmail.com](mailto:xxx@gmail.com)

Mikaela: 07xx-xxxxxx; xxx@gmail.com

Handledare

Ann-Charlotte

Ingschöld

Högskolan Kristianstad

0xx-xxxxxx

[xxx@xxx.se](mailto:xxx@xxx.se)

# Bilaga 2

## Intervjuguide

### Bakgrundsfrågor

Vilken utbildning har du?

När utbildade du dig?

Vilken typ av utbildning har du?

Hur länge har du arbetat inom yrket?

Vilken åldersgrupp arbetar du med nu?

Har du alltid arbetat med denna åldersgrupp?

### Lek

#### Vilka tankar får du kring begreppet lek?

- *Vad är lek för dig?*

#### Hur använder ni lek i er verksamhet?

- *I vilka sammanhang är leken pedagogstyrd?*
- *Vad är syftet med de pedagogstyrda lekarna?*
- *Vilka tankar har du kring pedagogens roll i leken?*

#### Vad är en relation för dig?

- *Hur ser du på leken som relationsskapande?*
- *Anser du att ni arbetar med relationsskapande i verksamheten och isåfall på vilket sätt och i vilka sammanhang?*
- *Hur möter du barnen för att skapa bra relationer?*
- *Hur stödjer du barnen för att de ska kunna skapa bra relationer med andra?*
- *Hur tänker du att miljön kan inverka på det sociala samspelet och barns inlärningsförmåga? Inomhus, utomhus, social*
- *Hur tänker du kring relationers betydelse för lärande?*

### Relationsskapande

#### Hur tänker du kring relationers betydelse för barns trygghet?

- *Hur tänker du kring att relationer och tryggheten påverkas av/i leken, både styrda och fria?*
- *Hur tänker du kring att relationer inverkar på barns känsla utav tillhörighet och gemenskap?*
- *Utanförskap och tillhörighet, kompisrelation och vänskapsrelation - dela upp och gör underfrågor. Empati.*

#### Har du upplevt några svårigheter med att skapa relationer till barn i verksamheten?