



**MÄLARDALENS HÖGSKOLA
ESKILSTUNA VÄSTERÅS**

FÖRSKOLEPERSONALS UPPFATTNINGAR OM BARNNS KAMRATRELATIONER

En kvalitativ studie om att främja barns relationsskapande i förskolan.

JOANNA BYGDE OCH MIRJA SUNDBERG

Akademien för utbildning, kultur och kommunikation
Pedagogik
Självständigt arbete – förskolepedagogiskt område
Grundnivå, 15 hp.

Handledare: Pernilla Kallberg

Examinator: Martina Norling

Termin 7

År 2019



**MÄLARDALENS HÖGSKOLA
ESKILSTUNA VÄSTERÅS**

Akademien för utbildning
kultur och kommunikation

SJÄLVSTÄNDIGT ARBETE

Kurskod: PEA098 15 hp

Termin 7 År 2019

SAMMANFATTNING

Joanna Bygde och Mirja Sundberg

Förskolepersonalens uppfattningar om barns kamratrelationer.
En kvalitativ studie om att främja barns relationsskapande i förskolan.

Preschool teachers' perceptions about children's peer relationships.
A qualitative study about promoting childrens relationships in preschool.

Årtal 2019

Antal sidor: 27

Förskolan, en plats för utveckling och lärande i en social miljö tillsammans med andra barn. Forskning belyser dock att flera barn befinner sig utanför en kamratkonstellation. Syftet med denna studie är att få en fördjupad förståelse för förskolepersonals uppfattningar om kamratrelationer i förskolan i förhållande till barns utveckling och lärande. Barns kamratrelationer skildras ur olika synvinklar i forskning, från att vara grunden i barns lärande till att inte ha så stort värde. I studiens resultat riktas uppmärksamhet mot förskolepersonals olika uppfattningar och strategier för barns relationsskapande, både i strukturerat som ostrukturerat innehåll. Arbetet med barns kamratrelationer kräver mångsidiga strategier för att finna det som passar det individuella barnet. Arbetet behöver förändras och utvecklas utifrån den befintliga barngruppen.

Nyckelord: förhållningssätt, förskolepersonal, kamratrelation, pedagogiska strategier

Innehållsförteckning

1	Inledning	1
1.1	Syfte och frågeställningar	1
1.2	Begreppsdefinitioner	2
1.3	Uppsatsens disposition	2
2	Bakgrund och tidigare forskning	3
2.1	Litteratursökning	3
2.2	Relationens betydelse i förskolan	3
2.3	Förskolepersonalens förhållningssätt	4
2.4	Kamratrelationer i förhållande till lärande	4
2.5	Organisation av verksamheten	4
2.6	Barn som aktivt väljer ensamhet	5
3	Teori.....	6
3.1	Sociokulturell teori.....	7
3.2	Corsaros teori om kamratrelationer	8
4	Metod.....	9
4.1	Metodval.....	9
4.2	Urval.....	10
4.3	Procedur	10
4.4	Etiska överväganden	11
4.5	Tillförlitlighet	12
4.6	Analysmetod.....	13
5	Resultat och analys.....	13
5.1	Uppfattningar om vad barn lär sig av kamratrelationer	14
5.1.1	Trygghetens betydelse.....	14
5.1.2	Kulturell variation	14
5.1.3	Analys av uppfattningar om vad barn lär sig av kamratrelationer	15
5.2	Fysiska villkor	15
5.2.1	Material som främjar samspel	15

5.2.2	Den fysiska miljöns utformning.....	16
5.2.3	Analys av fysiska villkor som hinder eller möjligheter i arbetet med barns relationsskapande	16
5.3	Sociala villkor som hinder eller möjligheter i arbetet med barns relationsskapande	17
5.3.1	Gruppptryck	17
5.3.2	Exkludering	17
5.3.3	Analys av sociala villkor som hinder eller möjligheter i arbetet med barns relationsskapande	18
5.4	Pedagogiska strategier i förskolans verksamhet	19
5.4.1	Gruppkonstellationer	19
5.4.2	Planerade aktiviteter och fri lek.....	20
5.4.3	Ensamma barn	21
5.4.4	Analys av pedagogiska strategier i arbetet med kamratrelationer.....	21
6	Diskussion	22
6.1	Metoddiskussion	22
6.2	Resultatdiskussion	23
6.2.1	Vilket syfte uttrycker förskolepersonal att barns kamratrelationer har .	23
6.2.2	Vilka möjligheter och hinder uttrycker förskolepersonal om sitt arbete med kamratrelationer	24
6.2.3	Vilka pedagogiska strategier uttrycker förskolepersonalen att de använder i sitt arbete med kamratrelationer.....	25
6.3	Slutsatser.....	26
6.4	Konsekvenser för den framtida yrkesrollen	27
6.5	Fortsatta studier.....	27
	Referenslista	28
	Bilaga 1 Missivbrev	30
	Bilaga 2 Intervjufrågor	31

1 Inledning

I Sverige har varje barn rätt att gå i förskolan, exempelvis om vårdnadshavarna förvärvsarbetar, studerar eller är arbetssökande. Denna rättighet, och den höga kvaliteten på de svenska förskolorna, har resulterat i att barngrupperna blivit större (Pramling Samuelsson, Williams, Sheridan & Hellman, 2015). Det kan ses som en självklarhet att barn i förskolan har vänner, någon att spendera sin tid med. Ändå har resultatet av vår pilotstudie om barns skapande av kamratrelationer funnit att förskollärare ser behov av att arbeta mer aktivt och målmedvetet med kamratrelationer i förskolan, då de dagligen finner barn som är ofrivilligt ensamma.

Positiva kamratrelationer är en av grundpelarna i barns utveckling och lärande (Jonsdottir, 2007; Berry & O'Connor, 2009). En grund som i längden kan bidra till högre kunskapsnivåer och en ökad välfärd (Säljö, 2014). Det är inte självklart att samtliga barn har en vän i förskolan. Denna brist på vänner kan i värsta fall leda till svårigheter med konflikthantering, aggressioner samt framtida svårigheter att skapa och upprätthålla en positiv relation till en annan individ (Jonsdottir, 2007; Berry & O'Connor, 2009).

En viktig aspekt som är bidragande till att barn känner sig trygga i sin barngrupp är kamratskap. Det åligger förskolläraren att ge barnen i förskolan de förutsättningar som krävs för att bygga trygga relationer och kamratskap (Skolverket, 2018). Det finns många faktorer som kan påverka barns möjlighet att skapa kamratrelationer. Förskolans miljö, barnens känslor, humör och förskolepersonalens förhållningssätt har alla möjlighet att påverka förutsättningarna för att skapa kamratrelationer (Berry & O'Connor, 2009; Pramling Samuelsson et al., 2015; Harper & McCluskey, 2003).

Det finns relativt mycket forskning inom barns relationsskapande, dock i förhållande till vår pilotstudie har vi fått indikeringar att barns relationsskapande blir eftersatt i förskolans verksamhet. Resultatet av pilotstudien visade att kamratrelationer sällan var syftet eller något centralt i förskolans aktiviteter eller arbetssätt. Vi vill därav i denna fortsatta studie undersöka förskolepersonalens uppfattningar och strategier gällande barns kamratrelationer i förskolan.

1.1 Syfte och frågeställningar

Syftet med denna studie är att få en fördjupad förståelse för förskolepersonalens uppfattningar om barns kamratrelationer i förskolan i förhållande till barns utveckling och lärande.

Frågeställningarna denna studie avser att besvara är:

- Vilket syfte uttrycker förskolepersonal att kamratrelationer har?
- Vilka möjligheter och hinder uttrycker förskolepersonal om sitt arbete med kamratrelationer?
- Vilka strategier uttrycker förskolepersonalen att de använder i sitt arbete med kamratrelationer?

1.2 Begreppsdefinitioner

Denna studie kommer att förhålla sig till Degotardi, Sweller och Pearsons (2013) definition på begreppet relationer, där relationer innebär när två eller fler individer får ett positivt socialt utbyte av varandra.

Jonsdottir (2007) redogör för skillnaden mellan begreppen kamrat och vän, där kamratskap är en relation som delar tillfälliga gemensamma intressen eller lekar. Till skillnad från kamratskap är vänskap en mer djupgående och ömsesidig relation där båda parter har likartade känslor för varandra. Den här studien kommer dock att förhålla sig till kamratskap och vänskap som likartade begrepp, då studien lägger fokus vid förskolepersonalens uppfattningar om deras egna arbetsätt istället för att fokusera på barnens individuella relationer till varandra.

Begreppet förskolepersonal kommer att användas för att benämna förskollärare och barnskötare.

1.3 Uppsatsens disposition

Inledningsvis kommer litteratursökningen att redogöras för information om vilka databaser och sökord som använts vid framtagandet av avhandlingar och artiklar. Därefter följer en redogörelse för vad tidigare forskning framhäver om kamratrelationens betydelse följt av förskolepersonals förhållningssätt gällande barns relationsskapande. Vidare redogörs för tidigare forskning gällande kamratrelationer i förhållande till lärande.

Organiseringen av förskolans verksamhet i relation till barns kamratrelationer belyses ur tidigare forskning. Kapitlet avslutas med en annan sida av kamratrelationer, barn som själva väljer ensamhet när de befinner sig i förskolans verksamhet.

I kapitel tre presenteras två teoretiska perspektiv som valts fram för denna studie. Den sociokulturella teorin och Corsaros teori om kamratrelationer. I kapitlet kommer bärande begrepp ur respektive teori att förklaras samt hur dessa begrepp kommer att användas för att analysera denna studies resultat.

I metodkapitlet redovisas valet att genomföra en kvalitativ studie och argument för hur frågeställningarna blir besvarade genom semistrukturerade intervjuer. Vidare förklaras urvalsprocessen, proceduren samt hur studien förhåller sig till de etiska övervägandena. Under rubriken *Tillförlitlighet* presenteras inledningsvis för tillförlitlighetens fyra kriterier följt av tillfällighetsurvalet samt hur studien genomgående behandlats och diskuterats med studenter och högskolelärare inom förskolläraryrket. Metodkapitlet avslutas med hur den tematiska analysmetoden används för att finna olika teman i resultatet, som vidare ligger till grund för analysen och diskussionen.

Resultat och analys presenteras i kapitel fem. Kapitlet är uppdelat i rubriker för att belysa de begrepp som blivit synliga under bearbetningen av studiens empiri. Resultatet efterföljs av en tillhörande analys.

Diskussionskapitlet börjar inledningsvis med en metoddiskussion där olika val som eventuellt påverkar studien reflekteras kring. Detta följs av en resultatdiskussion där studiens huvudresultat diskuteras utifrån studiens tre frågeställningar.

Avslutningsvis presenteras studiens slutsatser, vilka konsekvenser studien kan ha för den framtida yrkesrollen samt hur denna studie skulle kunna utvecklas om den genomfördes på nytt.

2 Bakgrund och tidigare forskning

I detta kapitel redogörs för vad tidigare forskning lyfter fram om barns kamratrelationer, samt olika synsätt gällande hur förskolepersonal kan arbeta med barns relationsskapande.

2.1 Litteratursökning

Eric (Proquest) och SwePub är databaser som används för att söka relevanta referegranskade artiklar.

Olika sammansättningar av dessa sökord används: friend* child* preschool* play* interaction* together* learn* peer* teacher* support* inclu* lonely* alone* making friends* methods* attitude* culture* exclu* preschool education, Sweden, teacher attitude* early childhood education.

2.2 Relationens betydelse i förskolan

Jonsdottir (2007) har studerat 353 barn i svenska förskolor med syfte att kartlägga deras kamrat och vänskapsrelationer samt undersöka pedagogers uppfattningar om barns sociala egenskaper och färdigheter. Hon har intervjuat barn och förskolepersonal för att samla in data till sin undersökning. Resultatet av studien visar delvis att förskolepersonalens uppfattningar av barns sociala egenskaper antas säga något om vilka förväntningar de har på barnen. Att ha en kamratrelation med en jämngammal individ utgör specifika möjligheter för en social utveckling för båda individerna i den pågående kamratkonstellationen. Denna kamratrelation går enligt Jonsdottir (2007) inte att återskapa i en barn-vuxen relation.

Degotardi et al. (2013) har i sin forskning undersökt vad 200 föräldrar och 71 förskolepersonal anser att barn får ut av en barn-barn relation respektive en barn-vuxenrelation. Författarna använde en online undersökning där deltagarna via en mängd påståenden fick rangordna vilken relation de värderade högst. I resultatet konstaterades det att vuxna värdesätter vuxen- barn relationer högt i förhållande till det sociala och emotionella lärandet. Gällande det sociala lärande som barnet får ut av samspel och konflikthantering värderades däremot barn- barn relationen högre. Barnet erfar därmed olika förmåner från barn-vuxenrelationer och barn-barn relationer. Författarna kom dock fram till att barnet behöver båda relationstyperna för att kunna utvecklas till en värnande, social och samlärande individ (a.a.). Det blir därmed avgörande för förskolepersonalen att kontinuerligt och medvetet arbeta för att skapa och upprätthålla positiva kamratrelationer i förskolan (Jonsdottir, 2007).

2.3 Förskolepersonalens förhållningssätt

Harper och McCluskey (2003) har studerat kamratrelationer och hur förskolepersonal kan påverka barns relation till varandra. Författarna har filmat tjugofyra förskolebarn under fri lek med syfte att studera interaktioner mellan barn och förskolepersonal. Resultatet av studien visar att förskolepersonal har större tendens att ta kontakt med barn när de leker ensamma. Vidare konstaterades det att förskolepersonal är mindre villiga att ta kontakt eller påbörja en diskussion med barn som leker med en kamrat.

2.4 Kamratrelationer i förhållande till lärande

Berry och O'Connor (2009) har gjort en studie där de undersöker barns sociala relationer i förskolan, och huruvida barns relation till förskolepersonalen kan gynna deras lärande och förhindra beteende problem. Resultatet av studien visar att en positiv relation mellan barn och förskolepersonal kan leda till att barn lär sig sociala färdigheter lättare än barn som har en negativ relation med förskolepersonalen. Enligt Jonsdottirs (2007) forskning ger även kamratrelationer barn bättre förutsättningar att utveckla kognitiva, emotionella och sociala förmågor. Även barns samarbete och samvaro gynnas av trygga och stabila kamratrelationer.

I förskolan finns det enligt Degotardi et al. (2013) två olika former av relationer som barnet befinner sig i, en med de andra barnen samt en med förskolepersonalen. Båda dessa relationer tillgodoser enligt författarna likartade emotionella behov hos det individuella barnet. Båda dessa relationer bidrar med närhet, stöttning, skydd och vördnad för individen. Vidare utgör relationen barnen emellan ökade möjligheter för samlärande, där barnen sinsemellan söker ny kunskap och vidareutvecklar varandras kunskaper och erfarenheter.

2.5 Organisation av verksamheten

Pramling Samuelsson et al. (2015) har undersökt hur förskolepersonal önskar att den ideala barngruppen ska se ut i förskolan. Under datainsamlingen användes intervju som metod. Resultatet visar att förskolepersonal önskar se mer variation av etnicitet, ålder och kön i barngrupperna. Även om förskolepersonalen i studien uppfattar variation av ålder som positivt ser de även fördelar med åldershomogena barngrupper. Förskolepersonalen redogjorde bland annat för att åldershomogena grupper tillät personalen att lättare se till barnens behov och önskemål. Författarna redogör vidare för att variation berikar barnen i sitt lärande och att barn med ett annat modersmål än svenska gynnas starkt av variationen i barngruppen. Bland annat då barns språkutveckling gynnas under lek och aktiviteter med andra barn.

Nærland och Martinsens (2009) forskning om barns sociala beteende visar att barn som blir positivt uppmärksammade av kamrater och förskolepersonal får högre social status i barngruppen. Även barns ålder bidrar till en ökad social status. Detta beaktades när författarna observerade 64 barn under fri lek i förskolans miljö.

Enligt Harper och McCluskey (2003) ges barn sällan möjlighet att leka själva. Om förskolepersonalen ser ett barn leka ensam, eller sitta själv, tar de ofta kontakt med

barnet i fråga. Detta beteende menar författarna kan bero på att det finns en oro för att barnet är exkluderat eller mobbat. Trots att avsikten är god hos förskolans personal kan detta agerande hindra barnet från att få det utrymme som hen behöver. Vidare ställer sig Harper och McCluskey (2003) frågande till huruvida vuxnas medverkan i barns lek kan påverka barns kamratrelationer. De fann att när vuxna går in i barns lek kan det bidra till att barnen i fortsättningen väljer att leka med vuxna istället för sina jämgamla vänner. Degotardi et al. (2013) fann däremot i deras forskning att barn aktivt väljer att involvera vuxna i sin lek. Vuxnas medverkan i barns lek blir därmed sedd ur olika synvinklar, beroende på om den vuxne blivit inbjuden till lek eller inte.

Att skapa möjlighet för tillträde i en pågående lek är inte enkelt (Danby, Thompson, Theobald & Thorpe, 2012). Förskolepersonal använder ofta frågestrategier för att försöka få in enstaka barn i en pågående lek. Exempelvis kan frågan "får Ola vara med i er lek?" användas för att hjälpa ett exkluderat barn att komma in i lek. Att fråga en sådan fråga är inte alltid enkelt enligt författarna. Detta eftersom det krävs kunskap hos förskolepersonalen att veta hur barn vanligtvis svarar på liknande frågor för att inte riskera att det ensamma barnet blir mer exkluderat (a.a.).

Hong, Shaffer och Han (2017) har undersökt hur förskolans personal medvetet kan skapa lärgrupper i syfte att ge samtliga barn i varje lärgrupp största möjliga förutsättning att uppnå ny kunskap. När dessa grupper skapas åsidosätts barnens kamratrelationer och det tilltänkta lärandet får ett större fokus. Författarna kom via diskussion med deltagarna i undersökningen fram till att detta arbetssätt kräver ett gediget förarbete. Förskolepersonalen behöver känna samtliga barn/elever, deras intressen, egenskaper och olika utvecklingsområden. Detta för att i sin tur handplocka några barn och placera dem i en lärgrupp. I resultatet av undersökningen konstateras ett behov av fortgående handledning av samtliga lärgruppsledare för att uppnå ett mer effektivt lärande i lärgrupperna.

2.6 Barn som aktivt väljer ensamhet

Jonsdottir (2007) har studerat 353 barn i svenska förskolor med syfte att kartlägga deras kamrat och vänskapsrelationer, samt undersöka pedagogers uppfattningar om barns sociala egenskaper och färdigheter. Hon har intervjuat barn och förskolepersonal för att samla in data till sin undersökning. Resultatet av studien visar delvis att förskolepersonalens uppfattningar av barns sociala egenskaper antas säga något om vilka förväntningar de har på barnen. Jonsdottir (2007) redogör för att barn som inte tillhör en kamratrelation också blir uppmärksammade när förskolepersonalen arbetar med kamratrelationer. Detta eftersom samtliga barn blir beaktade i denna form av arbete och inte endast de barn som redan ingår i en relation. Genom att kartlägga barns relationer till varandra menar författaren att det går att upptäcka specifika mönster i deras sociala beteende. Detta arbetssätt ger personalen möjlighet att uppmärksamma varför vissa barn befinner sig utanför kamratskapen. Förskolepersonalen möjliggörs således att uppfylla sitt uppdrag att skapa goda relationer mellan barnen (a.a.).

Skånfors, Löfdahl och Hägglund (2009) samt Lynch (2017) lyfter fram undersökningar gällande den fysiska miljöns påverkan på barn i förskolan. Skånfors et al. (2009) nämner begreppet "*withdrawal strategies*" och förklarar hur barnen använder olika strategier för att undvika personal och andra barn i förskolan. Författarna har observerat en barngrupp under fri lek för att se hur de använder den fysiska miljön i förskolan. Under utvärderingen av datainsamlingen använde författarna Corsaros teori om kamratrelationer för att analysera det insamlade materialet. Resultatet av studien visar att barn kan använda den fysiska miljön i förskolan för att tillfredsställa behovet av att vara ensam i en social miljö, och att detta beteende inte nödvändigtvis har med mobbning eller utanförskap att göra (a.a.).

I sin studie redogör Lynch (2017) för två svenska förskolors olika sätt att använda miljön för att upprätthålla kamratrelationer samt för att tillåta ensamlek och vila. Lynch (2017) påpekar att barn inte alltid vill ingå i ett socialt samspel och menar att förskolepersonal behöver se till varje individs specifika behov. Författaren beskriver bland annat hur en Montessoriiinspirerad förskola använder sig av små mattor. Dessa mattor ska symbolisera barnets atmosfär och visar för andra att barnet på mattan inte vill bli störd. Lynch (2017) konstaterar i sin studie att barn i förskolan behöver en plats i den fysiska miljön där de kan undgå den sociala samvaron. Författaren föreslår att en förändring i miljön kan skapa förutsättningar för att uppnå båda delarna på en och samma avdelning, exempelvis genom att ha miljöer som bidrar till större och mindre sociala aktiviteter.

Den svenska förskolans arbete och förhållningssätt grundar sig i förskolans läroplans strävansmål, vilket i sin tur grundar sig i Vygotskijs teori om barns samlärande (Lynch, 2017). Förskolan blir därmed en social arena där barn förväntas ingå i sociala konstellationer och lära sig av varandra. Den fysiska miljön i förskolan bör således vara anpassad för att tillåta ett socialt samspel. Samtidigt kan det finnas ett behov av att ta en paus från förskolans vardag. Detta behov kan barnet uppfylla genom att gömma sig under ett bord, eller bakom en soffa. Dessa pauser kan enligt Lynch (2017) pågå i olika lång utsträckning. Skånfors et al. (2009) och Lynch (2017) påtalar att barn som använder förskolans miljö till att gömma sig, sällan är mobbade eller utstötta. Tvärtom har dessa barn tidigare observerats samverka och leka med andra barn, och även blivit inbjudna till lek när de gömde sig. Författarna menar att detta kan bero på att barn, precis som vuxna, behöver utrymme att gå undan och vara ifred, exempelvis på grund av stress eller om de känner ett behov av tystnad (a.a.). Lynch (2017) påpekar att det åligger förskolepersonalen att inte förlita sig på att barnen endast frångår gemenskapen av egen vilja. Det krävs ändå kontinuerliga observationer för att säkerställa att inget barn far illa till.

3 Teori

De vetenskapliga artiklarna som presenteras i denna studie beskriver hur barns sociala miljö påverkar deras vardag i förskolan. Då studiens syfte är att belysa förskolepersonalens uppfattningar om barns kamratrelationer blir den sociokulturella teorin blir relevant. Inledningsvis var planen att utgå från den sociokulturella teorin

(Säljö, 2014). Under studiens gång har det dock framkommit att även Corsaros teori (Corsaro, 1988; 1994) om kamratrelationer, ger möjligheten att analysera resultatet på ett mer utförligt sätt. Denna studie utgår därmed utifrån bärande begrepp från Corsaros teori utöver de begrepp som är relevanta ur ett sociokulturellt perspektiv.

3.1 Sociokulturell teori

Enligt den sociokulturella teorin införskaffas kunskap genom interaktion med andra människor. Kunskap är därmed inte något som människor har färdigpackat inom sig. Det går inte att undgå denna kunskap, men vad individen lär sig skiljer sig åt utifrån vem/vilka individen umgås med. Säljö (2014) framhäver att utbildning värderas högt i stora delar av världen, detta i sin tur leder till högre kunskapsnivåer hos mänskligheten. Författaren menar dock att en individ som inte har kunskap kan bli beroende av den som har kunskap. Kunskap riskerar då att bli en maktfaktor i lärandesituationer, och den som har kunskap blir därför privilegierad på ett sätt som andra inte blir (a.a.).

Förskolepersonalens uppfattningar om exkluderingsstrategier kommer att analyseras i förhållande till kunskapsskillnader för att se om kunskapsskillnaderna utgör en maktfaktor i förskolan.

Säljö (2014) förklarar att individer kan befinna sig på olika utvecklingsnivåer. Dessa individer kan hjälpa varandra att utvecklas genom att dela med sin kunskap till en människa som befinner sig på en annan utvecklingsnivå, med hjälp av den proximala utvecklingszonen. I den *proximala utvecklingszonen* finns allt som människan har förmåga att lära sig, men som inte kan uppnås utan stöd eller vägledning av en annan individ. På förskolan kan denna individ vara en förskollärare, barnskötare eller ett barn. Nivån och mängden lärdom som individerna får blir dock olika utifrån vilken kunskapsnivå individen befinner sig på till att börja med. Därmed blir ålders- och kunskapsskillnader en viktig del i lärandet för samtliga individer.

När förskolepersonalens pedagogiska strategier i förhållande till barns ålder i barngruppen analyseras kommer den *proximala utvecklingszonen* att ligga som utgångspunkt.

Enligt den sociokulturella teorin utvecklas människor genom att använda *artefakter* (Säljö, 2014). *Artefakter* som datorer, bilar, lärplattor och telefoner är skapade för att fylla ett specifikt syfte som hjälper människor i vardagen. Dessa *artefakter* är väsentliga för att samhället idag ska fungera. Exempelvis menar Säljö (2014) att enkla *artefakter*, som penna och papper, kan hjälpa en människa att komma ihåg saker genom att skriva ner dem. Säljö (2014) menar också att människor tolkar omvärlden med hjälp av artefakterna. Kunskapen finns dock inte i *artefakterna* i sig, utan ligger istället i människans förståelse för dem.

I denna studie kommer begreppet artefakter att användas för att exempelvis synliggöra en leksaks syfte i förskolans fysiska miljö i förhållande till barns relationsskapande.

Säljö (2014) beskriver enligt den sociokulturella teorin att det kan vara komplicerat att skapa en social miljö som passar alla individer. Exempelvis är olika

modersmål, åldrar eller fysiska förutsättningar faktorer som kan göra det problematiskt att skapa en social miljö som tillfredsställer alla individers behov. Detta kommer att analyseras för rörande förskolepersonalens uppfattningar om den fysiska miljöns utformning, för att se huruvida de anser att den fysiska miljön utgör hinder eller möjligheter i arbetet med kamratrelationer.

Säljö (2014) framhäver att den sociokulturella teorin baseras individens handlingar på kontexten hen befinner sig i. En människas tankar, personlighet, uppfattningar och den fysiska miljön är alla faktorer som kan påverka en individs agerande. En situation kan dessutom upplevas olika av olika människor. Då kontexten är olika för individerna kan inte samma regler användas för båda individerna. Därmed framhävs ett behov av att ta hänsyn till kontexten och individens tankar.

Kontextbegreppet kommer att användas i analysen för att försöka bringa tydlighet i förskolläraryrkets komplexitet. Att förskolepersonalens ageranden sällan går att bedöma som rätt eller fel, utan det är alltid bundet till kontexten.

3.2 Corsaros teori om kamratrelationer

Corsaro (1988; 1994) redogör för att vuxnas närvaro i barns lek kan påverka den sociala samvaron. Författaren menar att närvaro i barns lek inte alltid betyder att den vuxna är med i leken, utan hen kan vara medveten om vad som pågår i leken även utan att vara medverkande. Corsaro (1994) benämner *social kontroll* och förklarar att det handlar om att närvara och kontrollera barns lek för att hålla den inom förskolans bestämda ramar. Författaren beskriver att han observerat förskolepersonalen tillrättavisa barnen i deras lek när de behövde kontrolleras, utan att avbryta lekens harmoni. Barnen var inne i en lek där de låtsades vara djur. Genom att använda barnens djurnamn när de tillrättavisade barnen kunde förskolepersonalen kontrollera leken utan att förstöra harmonin.

Begreppet *social kontroll* kommer att ligga till grund vid analyserande av förskolepersonalens uppfattningar gällande om deras ageranden eventuellt inverkat på barns lek och kamratrelationer.

Barn kan enligt Corsaro (1988) använda den fysiska miljön som ett verktyg för att stärka eller skydda sina relationer och sin lek. Detta kallar Corsaro (1988) för *skyddandet av det interaktiva utrymmet*. Författaren beskriver vidare att barn kan lägga beslag på ett lekområde som de uppmärksammat vara rikt på interaktiva aktiviteter.

Begreppet *skyddandet av det interaktiva utrymmet* kommer att användas för att analysera förskolepersonalens uppfattningar om den fysiska miljöns påverkan på barns kamratrelationer.

Corsaro (1988) belyser begreppet *sekundära anpassningar* som innefattar olika strategier som barn använder för att komma undan olika regler. Exempel på regler barnen ville komma ifrån är att städa undan leksaker eller undvika gemensamma aktiviteter. Barn kan också använda sekundära anpassningar för att utesluta andra barn ur en lek. En lekande barngrupp kan exempelvis använda ålder som en strategi

för att komma undan regeln “alla får vara med” genom att påstå att ett barn är för litet för att leka.

Begreppet kommer att ligga till grund i analysen gällande förskolepersonals uppfattningar om huruvida kamratrelationer blir påverkade av barns användande av *sekundära anpassningar*.

Kamratkulturer är ett begrepp som Corsaro (1988) använder för att beskriva bland annat barns rutiner och aktiviteter i förskolan. Författaren menar att rutiner som barn har i sina kamratkulturer ger dem en känsla av kontroll i sina liv. Detta eftersom rutiner kan göra något obekant till bekant, vilket gör att barnen kan uppleva en känsla av trygghet. Barn tolkar således de vuxna människornas värld och gör den till sin egen kultur. Vidare förklaras det att kamratkulturer påverkas av både interna och externa komponenter, som exempelvis förskolans miljö och regler (Corsaro, 1988).

Studien kommer att använda begreppet *kamratkultur* för att synliggöra dess relevans och påverkan på barngruppens trygghet och samhörighet.

4 Metod

Detta kapitel börjar med att presentera valet av den kvalitativa studieformen och dess relevans för denna studies utformning. Detta följs upp av hur urvalsprocessen gick till när åtta respondenter blev framtagna till att medverka i denna studie. Vidare presenteras hur studien genomförts samt hur de etiska övervägandena genomgående har legat till grund för framtagandet av denna studie.

Studien har kontinuerligt diskuterats med kurskollegor och högskolelärare vilket redogörs för under rubriken tillförlitlighet.

Kapitlet avslutas med analysmetod där det framgår hur resultatet bearbetats och tematiserats utifrån respondenternas svar.

4.1 Metodval

I kvalitativa studier har forskaren ett syfte genom att använda olika individers ord, uppfattningar och erfarenheter (Bryman, 2018). Det ligger också fokus på att förstå hur specifika fenomen tolkas av olika individer. Syftet med denna studie var att undersöka förskolepersonals uppfattningar om barns kamratrelationer vilket ansågs lämpligt att utföra med hjälp av en kvalitativ metod.

Bryman (2018) menar att den semistrukturerade intervjuformen är lämpad när den som intervjuar har ett specifikt tema eller ämne bestämt, då resultatet ofta går att binda ihop med frågeställningarna. Författaren förklarar att denna kvalitativa intervjuform tillåter den som intervjuar att ställa öppna frågor, och följa respondentens resonemang genom hela intervjun. I förhållande till denna studie var det på förväg bestämt att undersöka förskolepersonals uppfattningar om barns kamratrelationer i förskolan. Den semistrukturerade intervjuformen erbjuder således en möjlighet att uppleva förskolepersonalens individuella uppfattningar om kamratrelationer.

Bryman (2018) beskriver att en svaghet med intervjumetoden är att den som intervjuar aldrig kan få en exakt sanning. Flexibiliteten som den semistrukturerade intervjun erbjuder överväger dock denna nackdel, då den erbjuder individernas enskilda uppfattningar och tolkningar, på deras egna villkor. Studiens syfte är inte heller att finna en exakt sanning gällande hur respondenterna arbetar med kamratrelationer i förskolan. Syftet är att synliggöra förskolepersonalens uppfattningar och reflektioner av kamratrelationer.

4.2 Urval

I pilotstudien valdes att endast intervju förskollärare. I pilotstudien framkom att arbetet med kamratrelationer innefattar samtliga verksamma i förskolan. Därav valdes i denna studie att även inkludera barnskötare.

Innan studien påbörjats har det etablerats en kontakt med ett antal respondenter vilket resulterade i att studien gjordes utifrån ett tillfällighetsurval. Övriga respondenter kontaktades enskilt.

Sammanlagt medverkade åtta respondenter i studien, fyra förskollärare och fyra barnskötare. Respondenterna arbetade på fyra olika förskolor som samtliga är belägna inom Mellansverige. De hade vidare olika anställningsformer och olika lång yrkeserfarenhet inom förskoleverksamheten. Åldrarna på barnen som respondenterna arbetade med varierade mellan ett till sex år. Syftet med att infatta respondenter från barngrupper med olika åldrar var för att undersöka hur personalen arbetade med kamratrelationer i förhållande till barns ålder.

4.3 Procedur

Kontakt togs med två förskollärare via e-post där de tillfrågades att medverka i studien. Anledningen till att endast dessa två tillfrågades via e-post var för att det var deras e-postadresser vi blivit tilldelade vid möten gällande tidigare fältstudier under förskolläraryrkesutbildningens gång. I syfte att utöka antalet tillfrågade i studien besöktes de förskolor där dessa två förskollärare är verksamma för att få kontakt med fler förskollärare och barnskötare. Sammanlagt tillfrågades fem förskollärare och fem barnskötare på dessa respektive förskolor om de önskade att delta i studien, varav tre förskollärare och tre barnskötare valde att delta. Utöver detta tillfrågades ytterligare en förskollärare och en barnskötare, som båda arbetar på andra förskolor, att delta i studien. Dessa två ingår i vår bekantskapskrets. Samtliga tillfrågade blev informerade om studiens syfte och medverkan samt att de blev tilldelade missivbrevet, se bilaga 1. De fick välja en tid och plats som passade dem. De som tackade ja till medverkan bokades in för en intervju nästkommande veckor.

Intervjuerna skedde löpande under en tvåveckorsperiod, både under och efter arbetstid. Vart intervjuerna genomfördes valdes av respondenterna. De platser som valdes ut var förskolors avdelningar och samtalsrum. Intervjuerna tog i snitt trettio minuter vardera att genomföra och följde en förbestämd intervjuguide. Denna intervjuguide bestod av sju grundfrågor som studien utgick ifrån, se bilaga 2. Samtidigt

fanns det utrymme att gå utanför intervjuguiden baserat på samtalets gång i varje individuell intervju.

Respondenterna informerades i missivbrevet samt vid intervjutillfället att de själva fick välja om de ville bli inspelade eller inte. Detta tillvägagångssätt valdes för att ge respondenterna tid att ta beslutet, så att de skulle känna sig bekväma under intervjun. Sex respondenter valde att bli inspelade auditivt, medan två respondenter valde att få sina svar nedskrivna på papper.

Bryman (2018) redogör att intervjuer med två eller fler intervjuare sällan ger ett mer innehållsrikt material än när endast en person intervjuar respondenten. Därmed valdes denna studies intervjuer att genomföras enskilt med varje respondent.

4.4 Etiska överväganden

Bryman (2018) menar att respondenten i förhållande till *informationskravet* har rätt att veta i vilket syfte studien utförs, samt att deras medverkan är frivillig och de kan avbryta sitt deltagande utan vidare påföljder. Missivbrevet har därför skickats till respondenterna via e-post eller givits vid ett enskilt möte. Vid samma tillfälle presenterades studiens syfte, och vidare information om hur den semistrukturerade intervjun kommer att vara upplagd. Denna information fick respondenterna även muntligt innan varje påbörjad intervju.

Inom *nyttjandekravet* ska respondenter informeras om att personliga uppgifter endast kommer att användas i forskningssyfte (Bryman, 2018). I relation till detta informerades respondenterna i denna studie att deras svar och eventuella inspelningar endast kommer att höras och användas för den här studien. Intervjuerna spelades in på lösenordsskyddade mobiltelefoner. Därefter överfördes intervjuerna till två lösenordsskyddade datorer och raderades då från mobiltelefonerna.

Respondenters personuppgifter bör i förhållande till *konfidentialitetskravet* förvaras på ett säkert sätt som inte riskerar att utomstående kan få tillgång till dem (Bryman, 2018). I förhållande till detta blev samtliga respondenter, både i missivbrevet samt muntligt innan varje intervju, informerade om att namn, ort, arbetsplats eller andra privata uppgifter inte kommer att nämnas i studien.

I enlighet med *samtyckeskravet* ska ingen respondent känna tvång att medverka i studien (Bryman, 2018). Respondenterna hade vidare rätt att veta vad de godkände när de tackade ja till att medverka i intervjuerna (Vetenskapsrådet, 2017). Bryman (2018) föreslår att ett samtyckesformulär undertecknas av respondenterna i förebyggande syfte, exempelvis om det vid ett senare tillfälle skulle uppstå invändningar från respondenternas håll. Respondenterna som tillfrågades att medverka i denna studie har dock inte skrivit under ett samtyckesformulär, utan deras godkännande att medverka gjordes endast muntligt.

Vid transkribering av empirin valdes eventuella språkliga uttryck att tas bort för att försäkra oss om att respondenternas identitet förblir anonym.

Respondenterna benämns i denna studie som R1-R8. Ett medvetet val har gjort att inte skilja på respondenterna utifrån yrkesbefattning, detta för att inte kunna härröra resultatet till enskild respondent.

I missivbrevet framkommer en annan framskrivning av denna studies syfte och frågeställningar. Under studiens framskrivning har syftet och frågeställningarna omformulerats för att på ett tydligare sätt belysa förskolepersonalens uppfattningar om kamratrelationer. Grundtanken för denna studie är dock densamma som den var när missivbrevet skrevs fram.

I denna studie analyseras olika situationer för att få en förståelse för varför dessa uppstår, och hur förskolepersonal kan agera för att lösa eventuella dilemman. Poängteras vill att inga värderingar kommer att läggas i förskolepersonalens agerande i dessa situationer och dilemman. Målet är att analysera situationer och att få en förståelse för barns agerande. Detta för att kunna främja arbetet med barns relationer i framtiden.

Två av respondenterna var bekanta till oss och var kontakter som etablerats utanför förskolläraryrket. Dessa intervjuer utfördes dock på respondenternas respektive arbetsplatser för att skapa en professionell miljö för intervjun.

4.5 Tillförlitlighet

Inom begreppet tillförlitlighet innefattas fyra kriterier, dessa kriterier är *trovärdighet*, *överförbarhet*, *pålitlighet* samt *en möjlighet att styrka och konfirmera* (Bryman, 2018). Enligt Bryman (2018) samt Vetenskapsrådet (2017) ökar trovärdigheten i studien om respondenterna ges möjlighet att läsa igenom studien, detta för att säkerställa att informationen inte har feltolkats eller förvrängts för att uppnå ett önskat resultat av studien. För att stärka trovärdigheten i denna studie har det inspelade intervjuerna lyssnats på gemensamt, vidare har transkriberingarna återkommande lästs och gemensamt diskuterats mellan oss författare för att minska risken för att intervjuaren misstolkats eller förvrängts.

Inom kriteriet överförbarhet bör studien gå att genomföra på nytt med liknande resultat (Bryman, 2018). För att stärka denna studies överförbarhet har urvalsprocessen redogjorts för där mängden respondenter framkommit, samt deras respektive yrkesbefattningar

Pålitlighet innebär att studiens samtliga steg tydligt redogörs för (Bryman, 2018). Denna studies procedur samt urvalsprocess har redogjorts för i den ordningen de genomförts för att öka studiens transparens.

Möjligheten att styrka och konfirmera innefattar att forskaren försöker hålla sig opartisk genomgående under studiens framskrivande (Bryman, 2018). Detta har genomgående beaktats genom att respondenters svar har bearbetats och tolkats av oss båda, och inte endast den som genomfört intervjun.

Respondenterna som tillfrågades att medverka i studien gjordes utifrån ett *tillfällighetsurval*. Inom detta urval väljs respondenter ut som exempelvis är bekanta eller som den studerade har en etablerad kontakt med (Bryman, 2018). I förskolläraryrket har det etablerats kontakt med förskolepersonal på olika förskolor och därmed valdes dessa personer att tillfrågas om de ville medverka i studien.

Erfarenheter av olika datainsamlingsmetoder, däribland semistrukturerade intervjuer, har grundats under förskollärarytutbildningen. Intervjusituationen blev därmed bekvämare och enklare att genomföra utifrån intervjuguiden.

Under studiens gång har studien genomgående granskats och diskuterats med kurskollegor och högskolelärare. Användning av handledning ser Bryman (2018) som en resurs i skrivandet av examensarbeten. Diskussionerna och kommentarerna som denna studie genomgående fått under skrivprocessen har grundligt beaktats.

Att det blev ett lika stort antal förskollärare och barnskötare som medverkade i studien var en slump, och därmed inget som planerats för i förväg. Studien blir dock begränsad ur ett större perspektiv då åtta förskolepersonal, utspridda på fyra förskolor mindre än nio mil från varandra kan ge en begränsad bild av arbetet med barns kamratrelationer. Det kan därför ifrågasättas hur väl denna studie representerar generella uppfattningar och pedagogiska strategier för arbetet med barns kamratrelationer. Studien kan dock betraktas som att den kan bidra till förståelse och kunskaper om behovet av att arbeta med barns relationsskapande i förskolans verksamhet.

4.6 Analysmetod

Vid analys av resultatet användes den tematiska analysmetoden. Inom den tematiska analysmetoden söker forskaren bland annat efter återkommande teman i empirin samt likheter och skillnader (Bryman, 2018). Intervjuerna lyssnades gemensamt igenom och transkriberades därefter. Vidare skrevs transkriberingarna ut och granskades gemensamt. Olika pedagogiska strategier, förhållningssätt och uppfattningar om kamratrelationer kartlades sedan i förhållande till barns framtida lärande. Utsagor från transkriberingarna valdes ut och fördelades i olika högar. Utifrån dessa högar blev följande teman synliga *kamratrelationens syfte, pedagogiska strategier i arbetet med kamratrelationer* och *villkor som påverkar arbetet med kamratrelationer*. Dessa teman utgår som rubriker i resultatpresentationen. Resultatet analyserades slutligen med hjälp av den sociokulturella teorin (Säljö, 2014), Corsaros teori (1988; 1994) om kamratrelationer och tidigare forskning.

5 Resultat och analys

Följande kapitel är uppdelat efter underrubrikerna *Uppfattningar om vad barn lär sig av kamratrelationer, Fysiska villkor, Sociala Villkor* och *Pedagogiska strategier i arbetet med kamratrelationer*. Varje rubrik är i sin tur indelad i underrubriker där begrepp från empirin belyses. Citat används genomgående i resultatet för att belysa respondenternas uppfattningar om barns relationsskapande. Varje rubrik efterföljs av en analys där begreppen analyseras utifrån den sociokulturella teorin (Säljö, 2014) samt Corsaros teori (1988; 1994) om kamratrelationer.

5.1 Uppfattningar om vad barn lär sig av kamratrelationer

Uppfattningar som framkommit i empirin i relation till kamratrelationers syfte är *betydelsen av trygghet* samt *behovet av kulturell variation* i förskolans barngrupper.

5.1.1 Trygghetens betydelse

I intervjuerna framkommer uppfattningar om att kamratrelationer kan bidra till att skapa en social harmoni och *trygghet i barngruppen*. Kamratrelationer uppfattades främja känslan av samhörighet och att samhörighet i sin tur resulterar i att barnen känner glädje i förskolan. Det framgick att:

“... kamratrelationer är någonting som är superviktigt för barnen, men även vuxna. Det betyder att man har KASAM, känslan av samhörighet, det tror jag att alla behöver, mer eller mindre. Jag tror att det är bland det viktigaste i relationen” (R1).

En annan synvinkel som framkom var att kamratrelationer inte nödvändigtvis skapar en trygghetskänsla. Ett barn kunde enligt respondenterna ha en eller flera kamratrelationer i förskolan, men att barnet ändå uppfattades vara otrygg. En respondent uttryckte att:

“... om ett barn är jätteförsiktig i förskolan, och sen så pratar man med vårdnadshavarna och då visar det sig att barnet är tvärt emot hemma, då dom är i en trygg miljö, de måste ju få tryggheten och närheten i förskolan också” (R3).

5.1.2 Kulturell variation

Barns relationer belystes i förhållande till barn med olika etniska ursprung och kulturella bakgrunder. Det framkom vissa fördelar i arbetet med kamratrelationer om barngruppen hade *en variation av olika kulturer* och etniciteter, då detta uppfattades stärka barns förståelse för andra kulturer och deras språkutveckling. En respondent uttryckte:

“Jag tror att kamratkulturer mellan barn med olika etniciteter och kulturer kan stärka barnens förståelse för de okända. Det blir då inte okänt längre utan mer bekant och spännande för barnen om de har vänner som de är trygga runt som är delaktig i en annan kultur” (R7).

Att medvetet arbeta med kamratkulturer i barngrupper med etnisk och kulturell variation var därmed något som ansågs bidra till större förståelse för människors olikheter. Vidare framkom att kamratrelationer kan bidra till sociala kompetenser som kan vara behövliga senare i livet. En respondent förklarade att:

“Jag tänker att det är det här sociala, man ska ut i världen sen. Jag tror att det är jätteviktigt för det sociala. Jag tycker nog att det är syftet. Att man ska lära sig hur man är en bra medmänniska” (R1).

Att skapa kamratband mellan individer från olika bakgrund har framkommit som en viktig del i arbetet med kamratrelationer i förskolan. En respondent berättade att: “Det är kul också att barnen med så olika bakgrunder kan skapa starka kamratband i förskolan, det är ju inte många vuxna som kan det” (R7).

5.1.3 Analys av uppfattningar om vad barn lär sig av kamratrelationer

Resultatet belyser behovet av fungerande kamratrelationer i förskolans verksamhet för att skapa en trygg social miljö. Trygghetskänslan ansågs ligga till grund för att barns tid i förskolan skulle vara så givande och rolig som möjligt. Corsaro (1988) beskriver att trygghet är en central aspekt i en *kamratkultur*. För att skapa en *kamratkultur* bör förskolepersonalen vara medvetna om att barnen behöver aktiviteter och rutiner som bygger upp en känsla av samhörighet och trygghet i barngruppen. Detta då Corsaro (1988) förklarar att en *kamratkultur* är byggd på rutiner och gemenskap. Det räcker exempelvis att förskolans verksamhet erbjuder rutiner och aktiviteter då dessa anses skapa trygghetskänslor (a.a.).

I resultatet framkom kamratrelationers positiva aspekter i förhållande till etnisk och kulturell variation. Kamratrelationer ansågs bland annat bidra till en större förståelse för människors olikheter. Enligt det sociokulturella perspektivet införskaffar sig människor ny kunskap genom interaktion med andra i förhållande till den *proximala utvecklingszonen* (Säljö, 2014). Det kan då antas att barn med olika kulturer kan införskaffa sig kunskap av varandras kulturer. Säljö (2014) belyser en problematik i att arbeta i en verksamhet med en stor variation av barn. Författaren påpekar att det är svårt att skapa en social miljö som passar alla människors kulturer. Det har dock i studien framkommit att det är viktigt att lägga fokus på lärandet om andra kulturer samt skapa kamratrelationer mellan individer från olika bakgrund då människor i Sverige lever i ett mångkulturellt samhälle.

5.2 Fysiska villkor

I förskolans verksamhet finns det olika villkor som påverkar barnens möjligheter att upprätthålla och skapa kamratrelationer. Villkor i denna studie definieras som något som påverkar eller möjliggör något annat. Fysiska villkor för att skapa kamratrelationer kan vara både förskolans fysiska miljö och material.

5.2.1 Material som främjar samspel

Under intervjuerna framkom att det krävs en planering från förskolepersonalens sida när den *fysiska miljöns material* ska anordnas. En fysisk miljö, som uppmuntrar till kamratrelationer bör innehålla material som uppmuntrar till gruppaktivitet, exempelvis Lego. Användandet av fysiskt material användes också vid gemensamma samlingar. Bilder på bilar användes för att knyta band mellan barn med delade intressen på en barngrupps avdelning. Respondenterna uttryckte också ett behov av att vara närvarande med barnen när de använde förskolans lekmaterial. En Respondent sa:

“Jag vill gärna vara med barnen och bygga Lego, det är extra viktigt att vara närvarande för att skapa en god relation till barnet, och se så att barnet kan skapa en god relation till andra barn, att hjälpa det att få kamratkontakter” (R2).

5.2.2 Den fysiska miljöns utformning

Den *fysiska miljöns utformning* framkom som en viktig faktor i förhållande till barns möjlighet till ensamlek. Det framgick att det fanns ett behov av att respektera barns önskan att leka ensamma men att det var svårt att anordna en fysisk miljö som tillät barn att gå undan och vara ifred när barnen kände behov av att dra sig undan. Det uttrycktes dock en medvetenhet om bristerna i respondenternas förskolors fysiska miljöer, i förhållande till ensamlek eller lek i mindre gruppkonstellationer. När tillfrågad om förskolans miljö tillät ensamlek svarade en respondent:

“inte möjlighet till ensamlek så, vissa avdelningar har rum som går att stänga. En annan förskola hade ett litet rum där de byggt upp en affär med kassaapparat, matvaror och sådant. Och då har de gjort att det ska bli ett samspel mellan kassör och kund. Pedagogerna visade barnen hur leken går till” (R3).

Ett sätt att försöka skapa en fysisk miljö som erbjuder ensamlek var att använda sig av mindre rum där barn tilläts stänga dörren om sig. Dessa rum användes dock för både vila och gruppaktivitet, som exempelvis dans. En respondent förklarade att:

“Vi har ju ett rum som är vårt lugna rum, där har vi kuddar och filtar och grejer, ett mjukt rum, om man vill dra sig undan för att vila så kan man ju gå in där. Men det rummet kan även användas till dans och rörelse, så det beror på vad barnen känner att de vill ha.” (R2)

Förskolepersonalen hade här försökt skapa en fysisk miljö som skulle erbjuda lek i mindre gruppkonstellationer, mellan kassör och kund.

Förskolans fysiska miljö uppfattades även erbjuda möjlighet till lek som barnen inte hade tillgång till i hemmiljön. En respondent uttryckte att “I förskolan har ju barnen tillgång till en helt ny och spännande miljö som de inte har i hemmet, som de kan leka i” (R8).

5.2.3 Analys av fysiska villkor som hinder eller möjligheter i arbetet med barns relationsskapande

Förskolornas arbetsmaterial som nämns i resultatet kan utifrån den sociokulturella teorin tolkas som *artefakter*. Säljö (2014) beskriver hur fysiska *artefakter* kan användas för att underlätta och tolka omvärlden. Utifrån den sociokulturella teorin krävs det ett samspel mellan barnet, *artefakten* och den fysiska miljön i förskolan för att ett lärande ska kunna uppstå. *Artefakter* utgör enligt Säljö (2014) behövliga redskap som är skapade av människan för att fylla ett behov hos människor/djur, för att förenkla vardagen samt skapa förståelse för och tolka omvärlden. I förskolans verksamhet kan dessa *artefakter* utgöras av exempelvis leksaker och av den fysiska miljön. Leksaksbilarna och Legot som respondenterna benämnde i resultatet kan därför främja barns relationsskapande, då de utifrån den sociokulturella teorin kan tolkas som *artefakter*. Förskolans *artefakter* är skapade för att användas av barn i deras lek, både tillsammans med andra och enskilt (Säljö, 2014). Även lärplattor utgör en *artefakt*, som bland annat kan användas som stöd vid kommunikationen mellan individer som talar olika språk (a.a.).

Den fysiska miljöns utformning har framkommit som föränderlig utifrån vad barngruppen uppfattas behöva för tillfället. Ett rum kunde exempelvis vara en plats för

både vila och dans samtidigt. Säljö (2014) redogör för att den fysiska miljöns utformning har betydelse för huruvida barn i förskolan bjuds in till ett socialt samspel. En alternativ lösning för att skapa fysiska miljöer som erbjuder ensamlek eller lek i mindre grupper var att förändra möbleringen och mängden lekmaterial i rummet, exempelvis så att det endast fanns plats för en kassör och en kund. Vidare ansågs förskolans fysiska miljö erbjuda större möjligheter för utveckling och lärande än barnets fysiska hemmiljö kunde erbjuda.

5.3 Sociala villkor som hinder eller möjligheter i arbetet med barns relationsskapande

Sociala villkor definieras i denna studie som olika sociala aspekter som kan påverka barns möjligheter att skapa kamratrelationer i förskolans verksamhet, exempelvis gruppträck, exkludering och ensamhet. Nedan presenteras hur olika sociala villkor kan te sig i förskolans verksamhet samt hur respondenterna valt att agera i dessa situationer.

5.3.1 Gruppträck

Gruppträck är en utmaning som lyfts fram av respondenterna i förhållande till den sociala miljön i förskolan. Under intervjun framkom det att *gruppträck* kan skapa situationer som är svåra för förskolepersonalen att förhålla sig till.

“...vi hade ett barn från en äldre barngruppen avdelning på besök. De här barnet har tidigare varit inne hos oss när hen behövde en paus från sin avdelning. Så vi tog in hen till oss ett tag så hen skulle kunna ta det lugnt en stund. De va ju lugnt i början när barnet var här för hen gillar de yngre barnen och kommer bra överens med dem mer än barnen på hens avdelning. Men efter en stund så hade hen tagit ner alla pennor från hyllan och började måla på våran vägg i ateljén, och vi såg att de små barnen också stod och målade bredvid de här barnen” (R8).

Respondenterna visade dock en medvetenhet om hur gruppträckets effekter kan förhindras i förskolans miljö:

“gruppträck kan vara ett problem, men jag tror att det är hanterbart så länge förskolan ser till att vara närvarande i barngruppen och hjälpa dem med sitt identitetsskapande” (R5).

5.3.2 Exkludering

Under intervjuerna framkom det att situationer kan uppstå som påverkar barns kamratrelationer i förskolan i form av *exkluderande processer*.

“Ja exempelvis brukar en grupp av barnen leka pirat vid rutschkanan och klätterställningen. Jag har sett dem jaga ett barn och skrika åt han, så pass att han blev ledsen och gömde sig under en buske. Jag hörde också en i personalen säga att alla får vara med och frågade dem om det är så här man ska behandla sina vänner” (R5).

Det framkom dock en medvetenhet hos respondenterna angående varför exkludering i barngruppen uppstår. Vidare belyser respondenterna att exkludering kan bero på missförstånd och andra faktorer.

“Det finns många orsaker till exkludering, det behöver inte vara något ont bakom exkludering, det kan bara röra sig om ett missförstånd i gruppen som att barnet exempelvis inte får vara med

att leka för att hen är för liten eller för att hen är flicka eller pojke. de bästa vi kan göra i dessa situationer är att förklara barns lika värde för barngruppen” (R6).

Samma respondent påpekade också att: “Ibland kan inte ett barn vara med och leka. om de e stora barn som klättrar så kan ju inte ett mindre barn som precis lärt sig att gå vara med” (R6).

Det framfördes att en metod för att hantera exkludering var att närvara i barngruppen och prata med barnen för att få dem att förstå situationen. Vidare föreslogs det att få in ett exkluderade barn i lek, för att motverka känslan av exkludering.

“Jag brukar göra så att jag siktar in mig på det barnet, och så gör jag något med det barnet, vad som helst. Jag kan inte minnas att det bara skulle vara vi två en längre stund, utan det kommer alltid fler som vill vara med i leken” (R3).

5.3.3 Analys av sociala villkor som hinder eller möjligheter i arbetet med barns relationsskapande

Gruppträck framhävs i resultatet ur synvinkeln att det utgör ett hinder i arbetet med barns relationsskapande. Utifrån den sociokulturella teorin kan gruppträck skapas av att ett barn besitter mer kunskap än andra barn, exempelvis på grund av ålderskillnader. Enligt Säljö (2014) är kunskap en maktfaktor i dagens samhälle, där utbildningar värderas högt. Vidare förklarar författaren att kunskap erbjuder en individ speciella privilegier som andra människor inte får erhålla. Situationen där ett äldre barn började måla på väggen kan ha uppstått på grund av att barnet som startade aktiviteten befann sig i en maktposition. Detta då barnet var äldre än de andra och kan antas besitta mer kunskap än de yngre barnen. Det kan också knytas till vad Säljö (2014) skriver om privilegier. Ett äldre barn som befinner sig i en maktposition skulle eventuellt kunna känna sig privilegierad i en barngrupp med yngre barn.

Gruppträck kan analyseras från ett annat perspektiv med hjälp av Corsaro (1988) begrepp *kamratkulturer*. I en *kamratkultur* har barnen olika rutiner och mönster som de förhåller sig till i deras sociala samvaro. Situationen där barnen målade på förskolans vägg, kan ha uppstått för att detta beteende var normalt i deras kamratkultur. Detta då det konstaterades i resultatet att dessa barn varit tillsammans inne på förskolan ett flertal gånger. I relation till detta behöver inte gruppträck ses som ett hinder då gruppträck kan skapa möjligheter för ageranden utanför barnets komfortzon, vilket i sin tur eventuellt bidrar till utveckling och lärande.

Situationen vid rutschkanan kan analyseras utifrån Corsaros (1988) begrepp om *sekundära anpassningar*. Barnen i denna situation visade tydliga tecken på att komma undan vuxenregeln ”alla får vara med” genom att skapa egna regler om att endast barn på en specifik avdelning fick vara med i leken. Varför barnen skapade denna regel var oklart för respondenten som observerat situationen. I resultatet framkom det dock att exkludering inte uppfattades vara något uppstod av mobbning. Tvärtom uppfattades exkludering skapas av missförstånd. Ett begrepp som kan förklara hur exkludering kan skapas av missförstånd är *skyddandet av det interaktiva utrymmet* (Corsaro, 1988). Corsaro (1988) menar att barn kan använda den fysiska miljön för att skydda både sin lek och sina relationer. Det är möjligt att barnen använde

miljön för att skydda sin lek, alternativt sin kamratskap, från ett barn som de eventuellt inte leker med vanligtvis. Utifrån vår förståelse för Corsaros (1994) teorier utövades *social kontroll* över barngruppen, då förskolepersonalen beskrevs ha ingripit i situationen. *Social kontroll* innebär enligt Corsaro (1994) att ha tillsyn och inflytande över barns lek, för att se till att inga regler som förskolan har bestämt bryts, exempelvis den oskrivna regeln att alla får vara med. Genom att formuleras sig rätt när vuxna tilltalar barnen menar författaren att förskolepersonal på ett enklare sätt kan gå in och ut ur barns lek utan att störa harmonin. I denna situation kan det konstateras att förskolepersonalen använde sin *sociala kontroll* för att föra in ett exkluderat barn i en pågående lek.

Om denna situation istället analyseras utifrån kontext begreppet inom den sociokulturella teorin tydliggörs komplexiteten av det sociala sammanhanget. Att förstå kopplingar mellan kontext och handlingar är en central aspekt i den sociokulturella teorin (Säljö, 2014). Det existerar inga fasta regler som alltid ska utövas i specifika situationer, istället handlar det om att använda rätt regler vid rätt tidpunkt. Det kan konstateras att rutschkanan är en offentlig plats på förskolans gård vilket innebär att det exkluderade barnet har rätt att vistas där. Beslutet att föra in det exkluderade barnet i leken var enligt den specifika regeln korrekt då rutschkanan är ett offentligt område för alla barn. Den lekande barngruppen var dock inne i en lek som barngruppen själva skapat tillsammans under förskolans schemalagda fria lek. Detta är en period då barnen själva får bestämma vad, hur och när det ska leka. Att tvinga den lekande barngruppen att acceptera ett nytt barn i leken kan uppfattas som kontroversiellt i förhållande till förskolans uppdrag att uppmuntra solidaritet.

5.4 Pedagogiska strategier i förskolans verksamhet

Nedan presenteras respondenternas olika strategier för att skapa mindre grupper när de exempelvis ska i arbete med ett specifikt lärande. Strategierna varierade från att utgå ifrån barns ålder, olika kunskapsnivåer till att ibland utgå från vilka barnen hade etablerade kamratrelationer med.

Under detta kapitel presenteras vidare respondenters olika syner på huruvida kamratrelationer bäst uppnås genom att använda sig av planerade aktiviteter eller fri lek.

5.4.1 Gruppkonstellationer

Det har framkommit olika strategier för att skapa mindre barngrupper i förskolans verksamhet. En strategi var att dela upp barnen i mindre grupper och försäkra sig om att varje barn hade minst en vän i gruppen, respondent berättade att "en gång fick [...] ett barn vara i en äldre grupp då hans vän var i den äldre gruppen" (R4). Strategin att dela upp barn i mindre grupper utifrån barns kamratrelationer var dock en utmaning. En respondent förklarade att:

"Vissa barn kan ju vara bästa kompisar men de kan inte göra aktiviteten tillsammans för då blir det bara tok och flams, för de vill bara leka, busa och ha roligt tillsammans, och då får man splitta på dem, då får man välja lärandesituationen som fokus, att vad kommer funka när vi gör den här aktiviteten, vilka individer ska vi välja då. Sen kan det vara så att vissa barn öppnar sig

mer om de har en kompis med sig, att de känner sig mer trygga då. Det måste man väga in hela tiden när man gör grupperna. Men huvudfokus för mig är utifrån en utbildning synpunkt, att man börjar där så får man göra gruppen utefter vad som är bäst för alla individer som är där” (R2).

Det tilltänkta lärandet var något som flera respondenter påtalade ofta var fokuset när en mindre barngrupp skapades, en respondent berättade att “vi brukar mest dela upp barnen så att det blir undervisnings anpassat, ålders och kunskapsmässigt, istället för utifrån kamratrelationer” (R4). En annan respondent förklarade att “personligen så tänker jag utifrån konstellationen, utifrån aktiviteterna, vilka barn passar bäst att ha tillsammans i en grupp när vi ska göra den här aktiviteten” (R2).

Barns kamratrelationer redogjordes därmed för att ibland vara strategin för att skapa mindre barngrupper men att kamratrelationerna för det mesta blev åsidosatt för att lärandet skulle få en större plats.

5.4.2 Planerade aktiviteter och fri lek

Det har framkommit delade uppfattningar om vilka relationsfrämjande pedagogiska strategier som var mest effektiva.

En uppfattning som synliggjordes var att planerade aktiviteter och samlingar var effektiva pedagogiska strategier för att främja kamratrelationer. Detta då planerade aktiviteter kan styras av förskolepersonalen mot ett relationsskapande syfte. Lekar som kurragömma uppfattas exempelvis vara passande då leken tillåter barnen att känna sig som en del i den stora barngruppen, en respondent sa att “kurragömma, att man ska hitta varandra, och känna att man är en del av en helhet” (R2).

Vidare uttrycks att planerade aktiviteter kunde vara mindre lyckade. Mindre lyckade aktiviteter beskrevs som aktiviteter och samlingar där syftet var att skapa goda relationer mellan barnen, men som fick annat resultat. För att tydliggöra framfördes ett exempel på en misslyckad aktivitet med en grupp femåringar.

“En gång under en samling valde jag att prata om olika sorters bilar med mina 5-åringar eftersom jag då hade sätt att många av barnen var intresserade av det. Jag hade med mig stora laminerade bilder på olika bilar och jag tänkte att vi skulle prata om hur de olika bilarna såg ut. Jag trodde att aktiviteten skulle ge barn med samma intressen möjligheten att skapa relationer till varandra. Jag ville speciellt uppmuntra lek mellan flickorna och pojkarna, som var intresserade av bilar då jag sätt att båda grupperna leker med bilar, men att flickorna och pojkarna aldrig leker i samma grupp. Men istället för en rolig konversation om bilar, så blev det bråk, om vem som kunde mest om bilar” (R5).

Denna situation förklarade respondenten var en misslyckad aktivitet, då syftet med aktiviteten inte blev uppnådd.

En annan uppfattning var att den fria leken var mer effektiv än de planerade aktiviteterna i relation till att skapa kamratskap i barngruppen. “Jag föredrar den fria leken, för där kan barnen ställa upp utefter ens egna villkor, utefter vad de själva vill” (R2). Planerade aktiviteter bedömdes inte som ett nödvändigt verktyg, då kamratskap uppfattades utvecklas naturligt under den fria leken. Detta på grund av att den fria leken är på barns villkor och tillåter barn att göra saker utifrån deras egna förutsättningar. Förskolepersonalens närvaro i den fria leken uppfattades vara väsentlig för att ge barnen stöd och vägledning om det uppstår konflikter.

5.4.3 Ensamma barn

Det framkom av respondenterna att barn vid olika tillfällen sågs leka eller sitta *ensamma*. Ensamheten kunde dock vara självvald, exempelvis att barnen frivilligt drog sig undan den sociala tillvaron i förskolan. En annan aspekt på ensamhet var att barn som tillbringade mindre tid i förskolans verksamhet kunde hamna i utanförskap. En respondent förklarade att:

“barnen som inte är här så ofta, de blir inte så lätt med i gänget igen. Man får kämpa sig till att de får vara med. För barnen nästan glömmer bort dem. Och då är det som att börja om från början hela tiden när de väl kommer. Då får man hjälpa till som vuxen, och få med dem” (R1).

Respondenterna framhävde en vilja att hjälpa ensamma barn att komma in i en lek med andra. De pedagogiska strategierna för hur respondenterna försökte få in ensamma barn i en lek var likartade. Det konstaterades exempelvis att respondenter använde sig själva som en substitut relation för barn som inte hade en kamratrelation med en jämngammal individ. “Jag skulle försöka sitta tillsammans med barnet som är utanför gruppen och samtidigt försöka få in andra barn att leka med oss” (R7).

5.4.4 Analys av pedagogiska strategier i arbetet med kamratrelationer

Att skapa mindre grupper i förskolans verksamhet har redogjorts för som en strategi för att uppnå ett mer fokuserat lärande. Vilka strategier förskolepersonalen använde när de skapade mindre grupper skiljde sig åt, majoriteten valde dock medvetet att fokusera lärandet och därmed inte ha två barn som är nära vänner i samma grupp. En annan strategi som fick ett större fokus var bland annat att dela upp barngruppen utifrån ålder, Säljö (2014) påpekar dock att det kan vara komplicerat att skapa en social miljö som är anpassad för både äldre och yngre barn samtidigt, vilket kan vara ett argument för att ha åldershomogena barngrupper i förskolan. Sett utifrån den *proximala utvecklingszonen* erbjuder dock ålderskillnader ett unikt gemensamt lärande för läraren och lärlingen. Därmed kan konstateras att barngrupper med blandade åldrar skapar större möjligheter för ett socialt lärande mellan barnen genom att använda den *proximala utvecklingszonen* än åldershomogena barngrupper kan bidra med. Vidare sker det ett lärande i förhållande till den *proximala utvecklingszonen* även om individerna är nära vänner, därmed kan det antas att ett lärande kan ske även om barnen i gruppen är nära vänner.

Huruvida kamratrelationer ansågs skapas enklast i fri lek eller genom planerade aktiviteter skiljde sig åt. Den fria leken ansågs erbjuda möjligheter för barn att själva knyta relationer medan planerade aktiviteter erbjöd möjligheter för förskolepersonalen att påverka barns skapande av kamratrelationer. Båda strategierna ansågs dock kräva en närvaro från förskolepersonalen. Denna närvaro kan relateras till Corsaros (1994) begrepp *social kontroll* där närvarande vuxna behövs för att se så att barnens ageranden håller sig inom förskolans utsatta ramar och regler. Sett utifrån Corsaros teori om kamratrelationer blir eventuellt strategin för att skapa kamratrelationer orelevant så länge förskolepersonalen är närvarande.

Resultatet framhäver flertalet olika pedagogiska strategier för att få in ensamlekande barn i en social samvaro igen, både att som vuxen ta kontakt och leka

med barnet eller att försöka få in barnet i en lek med andra barn. Dessa pedagogiska strategier har gemensamt att de försöker att undkomma ensamhet och utanförskap. De pedagogiska strategierna kan förklaras med Corsaros (1994) begrepp *social kontroll* där förskolepersonalen genom att närvara i barns lek försöker hålla igång ett kontinuerligt socialt samspel, antingen barnen emellan eller mellan ett barn och en vuxen, detta för att ensamhet och utanförskap inte ska kunna ske. I förhållande till Corsaros (1988) begrepp *kamratkultur* behöver dock inte ensamlekande barn ses som negativ. I en fungerande *kamratkultur* existerar enligt författaren en trygghet och gemenskap i barngruppen. Denna trygghet kan bland annat resultera i att barnen i gruppen blir mer bekväma med varandra i sin tillvaro på förskolan. Ett barn som föredrar att leka ensam kan få en gynnsam tillvaro på förskolan om barnen kommer in i gruppens *kamratkultur*.

6 Diskussion

Kapitlet börjar med metoddiskussionen där valet av den kvalitativa metoden diskuteras i relation till studien.

Vidare diskuteras analyserade huvudresultat i förhållande till studiens syfte och frågeställningar med förankring till tidigare forskning.

Därefter redogörs konsekvenser för yrkesrollen och där arbetet med barns relationsskapande sätts i förhållande till positiva och negativa aspekter.

Kapitlet avslutas med förslag på hur denna studie skulle kunna utvecklas, samt att nya frågeställningar exemplifieras.

6.1 Metoddiskussion

I denna kvalitativa studie valdes den semistrukturerade intervjumetoden fram för att belysa förskolepersonals uppfattningar om barns kamratrelationer i förskolan.

När situationer analyserades var det svårt att få en tydlig bild av vad som inträffat. Detta då det finns en risk att respondenterna har tolkat situationen och därmed endast påtalar vad respondenten upplevt och inte vad som faktiskt har hänt. Eventuellt hade observationer av förskolepersonalen och barngruppen på ett tydligare sätt framhävt huruvida förskolepersonalens närvaro i planerade aktiviteter och i barns fria lek, samt att dessa kunnat analyseras gentemot förskolans dokumentationsmallar. I förhållande till denna studies syfte och frågeställningar ansågs dock den semistrukturerade intervjumetoden vara optimal. Detta då respondenterna själva kunde avgöra om de ville berätta om sina egna uppfattningar eller den generella uppfattningen i arbetslaget.

Att utgå ifrån ett tillfällighetsurval påverkar eventuellt studien då resultatet inte blir representativ ur en större population (Bryman, 2018), samt att erfarenheter och kompetensutveckling inom ämnet kan skilja sig åt beroende på geografiskt område. Vidare var det eventuellt endast respondenter som visste att de hade något att tillföra studien som valde att medverka på intervjuer. I förhållande till denna studie anses inte tillfällighetsurvalet utgöra ett hinder då förskolepersonals uppfattningar om barns

kamratrelationer inte går att generalisera, utan uppfattningarna kommer att te sig olika oavsett hur många som ombeds medverka i studien. Vidare blir studien mer tillförlitlig då både förskollärare och barnskötare med olika lång erfarenhet medverkade i studien.

Det upplevdes en differens i intervjuerna mellan respondenterna som kontaktades genom utbildningen och de som kontaktas på övriga förskolor. Respondenterna som kontaktades på övriga förskolor uppfattades mer villiga att diskutera eventuella hinder och svårigheter i arbetet med kamratrelationer. Det kan reflekteras över huruvida detta berodde på att dessa respondenter var mer bekväma med oss, då vi vid ett flertal tillfällen träffats utanför förskolans verksamhet.

Under studiens framskrivning har en osäkerhet över respondenternas anonymitet diskuterats över. Citat och redogörande för vem som sagt vad kan eventuellt påverka respondenternas anonymitet. Det har dock valts att inte särskilja på förskollärare respektive barnskötare, genom att benämna samtliga med bokstaven R följt av en siffra.

Bryman (2018) belyser vikten av att ta en neutral ställning under en intervju, detta då respondenterna kan bli påverkade av frågorna och tonläget av den som intervjuar. Under intervjuerna hölls därför en neutral inställning till respondenternas uppfattningar av kamratrelationer. Egna tankar och personliga uppfattningar om ämnet hölls också utanför intervjun. Efter varje fråga var vi också tysta en kort stund. Detta gav respondenterna möjlighet att själva tänka ut vad de behövde säga utan att bli påverkade av våra åsikter.

Respondenterna fick själva avgöra om de ville bli inspelade eller inte då det tidigare erfarits en motvillighet att delta i intervjuer då det funnits krav på att bli inspelad. Genomgående under studiens gång har detta val varit i åtanke då det eventuellt kunde påverka studiens resultat. Detta val påverkade dock inte resultatet då intervjuerna skrevs ner med hjälp av respondentens val av bärande ord som redogjorde för deras uppfattningar om barns kamratrelationer.

6.2 Resultatdiskussion

Syftet med denna studie har varit att få en fördjupad förståelse för förskolepersonalens uppfattningar om barns kamratrelationer i förskolan i förhållande till barns utveckling och lärande. Teman som framkommit under studiens gång kommer att diskuteras i förhållande till studiens frågeställningar och tidigare forskning.

6.2.1 Vilket syfte uttrycker förskolepersonal att barns kamratrelationer har

I resultatet belyses behovet av fungerande kamratrelationer i förskolan för att skapa en trygg social miljö för förskolebarnen. Målet med kamratrelationer är enligt Jonsdottir (2007) att skapa trygghet. I förskolans läroplan (Skolverket, 2018) framgår det att förskolepersonalens uppgift är att skapa en trygg samvaro i barngruppen. Det kan då tolkas som att ett arbete med barns relationsskapande är en användbar strategi för att uppnå läroplanens strävansmål.

Förståelse för människors olikheter har i denna studie belysts som en av fördelarna med att arbeta i en mångkulturell barngrupp. En mångkulturell barngrupp är enligt Pramling Samuelsson et al. (2015) en av faktorerna i den så kallade ideala barngruppen.

6.2.2 Vilka möjligheter och hinder uttrycker förskolepersonal om sitt arbete med kamratrelationer

I resultatet nämns ett flertal olika sociala och fysiska villkor som kan påverka barns relationsskapande i förskolan. Exkludering upplevdes i resultatet som ett hinder i arbetet med kamratrelationer. En uppfattning som framkom var att förskolepersonal kan hantera exkludering genom att vara närvarande i barngruppen samt få in barnen i lek. Danby et al. (2012) menar dock att det krävs en förkunskap hos förskolepersonalen när de väljer att fråga en lekande barngrupp om ett annat barn får vara med i samspelet. Författaren förklarar vidare att förskolepersonal behöver veta ungefär hur de lekande barnen kommer att svara på frågan om ett extra barn får vara med i leken. Utan denna förkunskap ökar risken för att det ensamma barnet blir ännu mer exkluderat om det exkluderade barnet blir nekat att delta i leken (a.a.).

Degotardi et al. (2013) samt Pramling Samuelsson et al. (2015) belyser att personal ofta tar in barns ålder i beräkningen när de arbetar med att skapa kamratrelationer. Barns ålder i förhållande till skapande av kamratrelationer blir i denna studie sedd som ett eventuellt hinder för kamratrelationer men en möjlighet för lärande. I denna studies resultat framkom det att barns ålder kunde ses som en möjlighet i arbetet i förskolans verksamhet utifrån en lärandesynvinkel. Förskolebarnen kunde exempelvis delas in i mindre grupper som skapades utefter ålder och utvecklingsnivåer. Kamratrelationer var utifrån denna synvinkel inte det primära syftet med de skapade barngrupperna. Det kan diskuteras huruvida dessa gruppindelningar påverkar barnens kamratrelationer om de blir separerade från sina vänner i förskolan. Att dela upp barngrupper utefter utvecklingsnivå kan jämföras med Hongs et al. (2017) definition av lärgrupper. I en lärgrupp delas barn upp utefter vad personalen anser utge det bästa lär-resultatet (Hong et al., 2017). Hong et al. (2017) belyser att lärgrupper kan användas för att skapa ett mer fokuserat lärande för barn. Vi ställer oss frågande till hur barns olika behov och önskan av närhet och kamratskap blir påverkad av att barn delas upp i lärgrupper utifrån antingen ålder eller kunskapsnivåer, och inte utifrån vilka barnen är vänner med. Lärande sker enligt den sociokulturella teorin genom interaktioner (Säljö, 2014), vidare ger ålderskillnader individerna möjlighet att få tillgång till varandras erfarenheter och lärandenivåer (Säljö, 2014; Pramling Samuelsson et al., 2015). Detta innebär att det borde ske ett lärande även om barnen befinner sig i en lärgrupp med olika åldersspann och med sina närmaste vänner. I resultatet framkom det även att yngre barn inte uppfattas ha samma behov av kamratrelationer som äldre barn. Det kan reflekteras över huruvida arbetet med kamratrelationer alls blir synligt om förskolepersonalen begränsar sitt arbete med kamratrelationer utifrån barns ålder. Nærland och Martinsen (2009) pointerar att äldre barn oftare får en högre status i barngruppen och att de yngre barnen då riskerar att hamna i skymundan. Eventuellt blir denna glipa mellan de yngre och äldre barnen

större om förskolepersonal inte arbetar med barns relationsskapande över alla åldersgrupper, och påvisar de positiva aspekterna i att utvecklas tillsammans med både yngre och äldre barn.

Som tidigare redogjorts för är trygghet och samhörighet också viktiga faktorer som skapas av kamratskap (Jonsdottir, 2007). Därmed kan konstateras att lärgrupper inte endast bör sammanställas utifrån ett lär-resultat, utan det krävs även en trygg social miljö för att ett lärande ska kunna ske.

I resultatet har framkommit en osäkerhet om hur förskolepersonal bör agera när de observerar barn sitta eller leka ensamma. Att som förskolepersonal aktivt sätta sig med ett ensamt barn kan både vara positivt och negativt. Den positiva aspekten är att barn-vuxen relationer erbjuder barn trygghet och stöd i förskolan, vilket kan gynna deras sociala samvaro (Degotardi et al., 2013). Den negativa aspekten är att förskolepersonalen eventuellt går emot barnets självvalda önskan att få vara ifred. Behovet av att ta kontakt med ensamlekande barn kan ses utifrån den sociokulturella teorin, där lärande grundar sig i en gemensam aktivitet mellan två eller fler individer (Säljö, 2014). Det kan därmed finnas en oro hos förskolepersonalen för att barnets lärande blir påverkat om barnet under en längre period befinner sig utanför ett socialt sammanhang. Förskolepersonalen behöver därmed överväga de positiva och negativa aspekterna, samt se till varje individuell situation innan de interagerar med de ensamlekande barnen.

I studiens resultat framkommer det att den fysiska miljön i förskolan kan erbjuda lekmöjligheter på en nivå som barnets hemmiljö inte erbjuder. Vidare har det framkommit att det finns rum på förskolor som används både till dans och vila. Vi ställer oss frågande till hur barns individuella behov av socialt samspel blir uppmärksammat, då rummen eventuellt används för en social aktivitet när ett annat barn önskade att dra sig undan och vila från den sociala samvaron. I resultatet av studien har det dock framkommit att förskolepersonal besitter en medvetenhet och ett aktivt engagemang för att försöka förändra den fysiska miljön för att erbjuda fler möjligheter till ensamlek och lek i mindre grupper. Lynch (2017) påpekar att det bör tas hänsyn till de introverta barnen, att förskolan inte endast ska utformas för att uppfylla ett socialt sammanhang. Den fysiska miljön bör också vara anpassad efter den fria leken likväl som för planerade aktiviteter. Förändring av den fysiska miljön gäller inte enbart i den fria leken utan det finns vidare ett behov av att förändra den fysiska miljön även vid planerade aktiviteter. Detta så att barn ges större möjligheter att själva *skydda det interaktiva utrymmet* samt välja vem och hur många andra som barnet vill genomföra aktiviteten med. Därmed ges barnet möjlighet till att själv avgöra huruvida hen önskar att dra sig undan och lära sig i ensamhet i förhållande till *withdrawal strategies* (Skånfors et al., 2009; Lynch, 2017), eller i en gemenskap med andra.

6.2.3 Vilka pedagogiska strategier uttrycker förskolepersonalen att de använder i sitt arbete med kamratrelationer

I resultatet lyfts det fram ett flertal olika pedagogiska strategier för att främja kamratrelationer mellan barnen och motverka eventuella hinder som kan uppstå i förskolans sociala vardag. Exkludering upplevdes i resultatet som ett hinder i arbetet

med kamratrelationer. Ett flertal pedagogiska strategier framfördes dock för att hantera exkludering. Det framkom bland annat att förskolepersonal kan använda sin relation med barnet för att få barn som är exkluderade att känna samhörighet. Degotardi et al. (2013) samt Berry och O'Connor (2009) argumenterar för att en barn-vuxen relation är lika värdefull som en barn-barn relation. Det kan därmed antas att en vuxen kan ersätta barn-barn relationen, så länge den vuxne aktivt erbjuder stöd och trygghet till barnet. Jonsdottir (2007) samt Harper och McCluskey (2003) belyser en annan synvinkel, där en barn-barn relation inte går att återskapa i en barn-vuxen relation. Författarna påstår att en långvarig brist på kamratrelationer kan bli problematisk utifrån en lärande synpunkt (a.a.). Då synsätten gällande barn-barn och barn-vuxen relationens positiva och negativa sidor skiljer sig åt blir det problematiskt att lyfta fram ett korrekt sätt att agera på i situationer där exkludering sker. Det blir därmed upp till var och en att försöka göra det bästa av situationen och att i samråd med barnet komma fram till hur hen vill och önskar att hens tid i förskolan ska te sig. De uppfattningar som framhävs om kamratrelationer i resultatet var att relationer är viktiga för att barn ska känna trygghet och samhörighet i förskolan. Enligt Degotardis et al. (2013) samt Berrys och O'Connors (2009) forskning så är det möjligt för förskolepersonal att agera som en kamrat till barnen på förskolan, förutsatt att förskolepersonalen erbjuder barnen en trygg relation.

Pedagogiska strategier kan dock inte lösa alla situationer som eventuellt kan uppstå under en dag på förskolan. Exempelvis så existerade ingen tydligt fungerande pedagogisk strategi till att lösa konflikten vid rutschkanan som beskrevs i resultatet. Förskolepersonalens handlingar hade i denna situation antingen förstört lekharmonin i den lekande barngruppen eller sårat det exkluderande barnets känslor. Dock kan det antas att det är viktigt att som förskolepersonal vara medvetna om sådana situationer kan uppstå i förskolan för att på bästa sätt kunna hantera dem.

6.3 Slutsatser

Studien har genomgående redogjort för förskolepersonals uppfattningar om barns kamratrelationer. Av resultaten kan slutsatsen dras att kamratskap beskrivs utgöra grunden för att barn känner sig trygga. Samtidigt kan den sociala miljön i barngruppen orsaka exkludering och påtvingad social samvaro.

Studien har redogjort för att förskolepersonal uppfattar kamratrelationer som gynnsamma för barnets empatiska förmågor. En slutsats kan dras att arbetet med kamratrelationer i förskolan är viktigt i dagens mångkulturella samhälle. Förskolepersonalen bör vara medvetna om sin roll i barns kamratrelationer för att på bästa sätt kunna hjälpa barnen i deras relationsskapande. Vidare bidrar förskolepersonalens arbete med kamratrelationer till att barn lär sig samspel, solidaritet, empati och får ett lärande i gemenskap. Detta är egenskaper som kan antas vara eftertraktade hos alla människor på jorden.

Utifrån resultatet kan vi dra slutsatsen att förskolepersonalens uppfattningar kan påverka det valda syftet i planerade aktiviteter. En annan slutsats är att den fria leken

är en fungerande pedagogisk strategi för att skapa kamratrelationer så länge förskolepersonal är närvarande och stöttar barnen.

6.4 Konsekvenser för den framtida yrkesrollen

Denna studie har belyst förskolepersonals olika uppfattningar om barns kamratrelationer samt om/hur förskolepersonalens medvetet använder sig av barns relationer för att skapa kamratrelationer barnen emellan i förskolans verksamhet.

Förskolans läroplan skriver fram att det är förskollärarens ansvar att skapa förutsättningar för att goda relationer skapas och upprätthålls i förskolans verksamhet. Vidare framgår det att det är hela arbetslagets ansvar att se till att undervisningen i förskolan grundar sig ett kollektivt lärande. Förhoppningen med denna studie är att bringa synlighet i förskolepersonals skilda uppfattningar om värdet av och strategierna för kamratrelationer i förskolan. Denna synlighet bidrar i sin tur eventuellt till att skapa reflektion och diskussion i förskolors arbetslag för att finna gemensamma synsätt och pedagogiska strategier för arbetet med barns kamratrelationer.

För att barns relationsskapande ska bli värdesatt och kontinuerligt arbetat med i förskolans verksamhet behöver förskolepersonal kunskaper inom ämnet, exempelvis kunskaper om värdet av att utvecklas tillsammans med en eller flera vänner. Vidare behövs kunskaper om att barn som leker ensamma inte ska påtvingas en social samvaro, utan varje individ i förskolan behöver ses till utefter hens individuella önskemål om social samvaro samt individuella utvecklingsbehov.

6.5 Fortsatta studier

I början av studien övervägdes en blandning av metoderna intervju och observation för att undersöka studiens syfte. Detta valdes dock bort på grund av tidsbrist och en oro för att jämförelser mellan dessa metoder skulle resultera i värderingar i respondenternas svar. I efterhand anses en kombination av dessa metoder vara gynnsamt för detta ämnesval, då personalens uppfattningar och handlingar kan skiljas åt. För att belysa och förbättra arbetet med relationsskapande i förskolan bör en mer representativ bild av arbetet tas fram för att i sin tur kunna utveckla förskolepersonalens arbetssätt. De nya frågeställningarna skulle då kunna vara hur mycket fokus kamratrelationer får på olika avdelningar och förskolor. Samt huruvida det går att se de skilda arbetssätten i barns egna strategier för relationsskapande. Vidare skulle det vara intressant att höra förskolebarns egna uppfattningar gällande kamratrelationer och huruvida de själva anser att det finns ett behov av ett aktivt arbete med kamratrelationer i förskolans verksamhet.

Referenslista

- Berry, D., & O'Connor, E. (2009). Behavioral risk, teacher-child relationships, and social skill development across middle childhood: A child-by-environment analysis of change. *Journal of applied developmental psychology*, 31(2010), 1-14. doi:10.1016/j.appdev.2009.05.001
- Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Stockholm: Liber.
- Corsaro, W. (1988). Routines in the Peer Culture of American and Italian Nursery School Children. *Sociology of Education* Vol. 61, No. 1., 1-14. doi: 10.2307/2112305
- Corsaro, W. (1994). *Discussion, Debate, and Friendship Processes: Peer Discourse in U.S. and Italian Nursery Schools*. *Sociology of Education*. Vol. 67, No. 1. 1- 26. doi: 10.2307/2112747
- Danby, S., Thompson, C., Theobald, M., & Thorpe, K. (2012). Children's strategies for making friends when starting school. *Australasian Journal of Early Childhood*, 37(2), 63-71.
- Degotardi, S., Sweller, N., & Pearson, E. (2013). Why relationships matter: Parent and early childhood teacher perspectives about the provisions afforded by young children's relationships. *International Journal of Early Years Education*, 21(1), 4-21. doi:10.1080/09669760.2013.771325
- Harper, L. V., & McCluskey, K. S. (2003). Teacher-child and child-child interactions in inclusive preschool settings: do adults inhibit peer interactions?. *Early childhood research quarterly*, 18(2003), 163-184. doi:10.1016/s0885-2006(03)00025-5
- Hong, S. B., Shaffer, L., & Han, J. (2017). Reggio emilia inspired learning groups: Relationships, communication, cognition, and play. *Early Childhood Education Journal*, 45(5), 629-639. doi:10.1007/s10643-016-0811-0
- Jonsdottir, F. (2007). *Barns kamratrelationer i förskolan- Samhörighet, tillhörighet, vänskap, utanförskap* (Doktorsavhandling, Malmö högskola). Nerladdad från http://muep.mau.se/bitstream/handle/2043/4984/Fanny_MUEP_10_maj.pdf
- Lynch, L. (2017). A space apart: Enabling the Creation of a Withdrawal Space in the Preschool. *SAGE Open*, 7(1), 1-14. doi:10.1177/2158244016684538
- Nærland, T., Martinsen, H. (2009) Child-child interactions and positive social focus among preschool children. *Early child development and care*. Vol 181. (3) DOI:10.1080/03004430903387701
- Pramling Samuelsson, I., Williams, P., Sheridan, S., Hellman, A. (2015) *Swedish preschool teachers' ideas of the ideal preschool group*. *Journal of early childhood research* : ECR. , 2016, Vol.14(4). 444-460. doi: 10.1177/1476718X14559233
- Skolverket. (2018). *Läroplan för förskolan: Lpfö 98* (reviderad 2018). Stockholm: Fritzes. Nerladdad från <https://www.skolverket.se/undervisning/forskolan/laroplan-for-forskolan>

- Skånfors, L., Löfdahl, A., & Hägglund, S. (2009). Hidden places and spaces in the preschool – withdrawal strategies in preschool children’s peer cultures. *Journal of early childhood research*, 7(1), 94-109. doi: 10.1177/1476718x08098356
- Säljö, R. (2014). *Lärande i praktiken – Ett sociokulturellt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningsred*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
Nerladdad från
https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b05/1529480532631/God-forskningssed_VR_2017.pdf

Bilaga 1 Missivbrev

Information om studie gällande barns kamratrelationer i förskolan

Detta är en förfrågan om deltagande i en intervju kring barns kamratrelationer.

Hej!

Vi är två studenter som heter Joanna Bygde och Mirja Sundberg som går förskolläraryrket på Mälardalens högskola i Västerås. Vi har förra terminen påbörjat ett högskolearbete som handlar om barns kamratrelationer i förskolan. I denna studie framkom det bland annat att barn skapar relationer till och exkluderar varandra ur gruppen på olika sätt. Vi önskar nu att vidareutveckla denna studie.

Studien kommer att lägga fokus vid dina tankar och funderingar kring barns skapande av kamratrelationer.

Vi anser att din kunskap, erfarenhet och professionella åsikt är betydelsefull för vår studie. Därmed tänkte vi fråga dig om du har möjlighet att ställa upp på en intervju. Dina svar från intervjun kommer enbart att användas och analyseras utifrån denna studiens syfte. Vidare kommer dina svar vara anonyma vilket innebär att ditt namn, eventuella nämna barn, platser eller förskolor inte kommer att namnges i transkriberingen eller studien.

En intervju tar ca 30 minuter och planeras att genomföras under vecka 16. Intervjun kommer antingen att spelas in auditivt alternativt kommer de att skrivas ner för hand, det är upp till dig att avgöra huruvida du vill bli inspelad eller inte.

Ditt deltagande i undersökningen är helt frivilligt. Du har rätten att när som helst avbryta ditt deltagande utan närmare motivering och utan några negativa konsekvenser för dig. Vid godkännande av medverkan i denna studie kommer du själv få möjlighet att välja en tid och plats för intervjun som passar dig.

Undersökningen kommer att presenteras i form av en uppsats vid Mälardalens högskola som i sin slutversion läggs ut på databasen Diva.

All datainsamling från intervjuerna, det inspelade alternativt det nedskrivna materialet kommer att förvaras på våra respektive datorer under studiens gång, men kommer direkt efter publiceringen att förstöras/deletas för att bevara din anonymitet.

De som fått en förfrågan att delta i denna studie är sammanlagt fyra förskollärare och fyra barnskötare från olika förskolor i Västerås. Vi hoppas att du har möjlighet att delta i vår studie tillsammans med oss!

Om du har några frågor så tveka inte att kontakta oss på nedanstående mailadress eller telefonnummer. Om du vill delta i denna studie så önskar vi att få en bekräftelse via mail från dig senast på måndag vecka 16, så vi har möjlighet att gemensamt planera tid och mötesplats.

Har du andra frågor kring studien eller vad din medverkan kommer innebära så är du välkommen att i första hand kontakta oss via mail eller telefon, och i andra hand vår handledare. Vi har möjlighet att besvara dina frågor varje arbetsdag mellan 08.00-16.00.

Vår handledare i detta högskolearbete heter Pernilla Kallberg och vi bifogar även hennes mailadress och telefonnummer.

Vänliga Hälsningar Joanna och Mirja
2019-04-09 Västerås

Kontaktinformation

Mirja Sundberg: msg16001@student.mdh.se 07x-xxxxxxx

Joanna Bygde: jbe15001@student.mdh.se 07x-xxxxxxx

Handledare

Pernilla Kallberg: pernilla.kallberg@mdh.se 02x-xxxxxxx

Bilaga 2 Intervjufrågor

- Hur länge har du arbetat som förskollärare eller barnskötare?
- Hur länge har du arbetat på denna förskola?
- Berätta vad barns kamratrelationer betyder för dig? (Vad innefattar du i begreppet kamratrelationer?)
- Hur tror du att barn påverkas av kamratrelationer i förskolan?
- Vad anser du vara syftet med kamratrelationer i förskolan?
- Om ni får in en helt ny barngrupp, hur arbetar ni för att bygga upp en helt ny kamratkonstellation i gruppen?
- Skiljer sig ditt arbetssätt om ni får in enstaka barn i barngruppen där det redan finns en påbörjad kamratkonstellation mellan de andra barnen?