



FÖRSKOLLÄRARES ERFARENHETER AV ATT STÖTTA BARNNS KAMRATRELATIONER

En kvalitativ studie om förskollärares erfarenheter av barns kamratrelationer

EMELIE BOLINDER RAKSUTTHEE
CELINE BUCHET

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

Handledare: Bengt Nilsson
Examinator: Eva Ärlemalm-Hagsér
VT 2023



Akademien för utbildning
kultur och kommunikation

SJÄLVSTÄNDIGT ARBETE
PEA098 15 hp
VT 2023

SAMMANFATTNING

Emelie Bolinder Raksutthee
Celine Buchet

Förskollärares erfarenheter av att stötta barns kamratrelationer –
En kvalitativ studie om förskollärares erfarenheter av barns kamratrelationer

Preschool Teachers' Experiences in Supporting Children's Peer Relationships –
A Qualitative Study About Preschool Teachers' Experiences of Children's Peer
Relationships

2023

Antal sidor: 31

Syftet med denna studie är att undersöka förskollärares erfarenheter av att stötta barns kamratrelationer. Studien är kvalitativ och data har samlats in genom tio enskilda semistrukturerade intervjuer med förskollärare från fem kommuner. Resultat visar att möjligheten för att organisera undervisning i syfte att stötta barns kamratrelationer för vissa förskollärare anses vara en självklarhet medan det för andra är ett privilegium. Vår slutsats är att förskollärares förutsättningar i att möta barns behov av gemenskap inte är likvärdiga, att det som konsekvens resulterar i att strukturella förutsättningar villkorar möjligheterna för förskollärare att stötta barns kamratrelationer och att detta i sin tur drabbar barns utveckling och välmående.

Nyckelord: Barns kamratrelationer, förskola, förskollärare, organisering, utveckling

Innehåll

1. INLEDNING	1
1.1 SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR	1
1.2 UPPSATSENS DISPOSITION	1
2. BAKGRUND	2
2.1 DATABASSÖKNINGAR	2
2.2. TIDIGARE FORSKNING	2
2.2.1 BARNES KAMRATRELATIONER	2
2.2.2 ORGANISERING AV VERKSAMHET	4
2.2.3 SAMMANFATTNING TIDIGARE FORSKNING	6
2.3 TEORETISK UTGÅNGSPUNKT	7
2.3.1 JEAN PIAGET – KOGNITIVA SCHEMAN	8
2.3.2 JEAN PIAGET – UTVECKLINGSSTADIER	8
2.3.3 JEAN PIAGET – LEKENS URSPRUNG	9
2.3.4 LEV VYGOTSKIJ – SPRÅK OCH TÄNKANDE	9
2.3.5 LEV VYGOTSKIJ – DEN PROXIMALA UTVECKLINGSZONEN	9
2.3.6 LEV VYGOTSKIJ – LEKEN OCH KONSTEN	10
2.3.7 LEV VYGOTSKIJ – METAKOGNITIV KOMPETENS	10
3. METOD	10
3.1 METODVAL – SEMISTRUKTURERADE INTERVJUER	11
3.2 JÄMFÖRELSE MED ANDRA METODER	11
3.3 URVAL	11
3.4 URVALSPROCESS	12
3.5 PROCEDUR	12
3.6 ANALYSMETOD	13
3.7 FORSKNINGSETISKA ASPEKTER	14
3.8 TILLFÖRLITLIGHET OCH ÄKTHET	15
4. RESULTAT	16
4.1 FÖRSKOLLÄRARENS SYN PÅ BARNES KAMRATRELATIONER	16
4.2 HUR FÖRSKOLLÄRARE STÖTTAR BARNES KAMRATRELATIONER	18
4.2.1 OLIKA ASPEKTER AV STÖTTNING AV BARNES KAMRATRELATIONER	19
4.3 ARBETSVILLKOR	21
5. ANALYS OCH DISKUSSION	22
5.1 VIKTEN AV KAMRATRELATIONER	23
5.2 ATT FÅ INSYN I BARNES KAMRATRELATIONER	23
5.3 VARIATIONEN AV BARNES KAMRATRELATIONER	24
5.3.1 VARIATION AV BARNES KAMRATRELATIONER – EXKLUDERINGENS MÅNGSIDIGHET	25
5.4 FÖRSKOLLÄRARENS STÖD AV BARNES KAMRATRELATIONER	27
5.4.1 FAKTORER SOM PÅVERKAR FÖRSKOLLÄRARENS STÖD	29
5.5 METODDISKUSSION	31
5.6 SLUTSATS OCH FÖRSLAG PÅ FORTSATT FORSKNING	31
REFERENSFÖRTECKNING	
BILAGOR	

1. Inledning

I "Läroplan för förskolan" (Lpfö18, 2018) uttrycks särskilda värden som förskolan ska följa. I dessa värden ingår bland annat att utbildningen i förskolan ska utgå från det som bedöms vara barnets bästa – detta innefattar att verksamheten behöver ta hänsyn till och anpassas till alla barns behov och förutsättningar i förskolan. I praktiken innebär detta att utbildningen, trots likvärdig, inte kan se likadan ut överallt och att resurser inte kan fördelas lika. Nytomt (2021) menar att det finns en komplexitet i värdegrundsuppdraget eftersom det inte finns några självklara arbetssätt som fungerar för varje situation och varje barn i förskolan.

Enligt Lpfö18 (2018) ska utbildningen i förskolan ge barn möjlighet att arbeta självständigt men också ge de möjlighet att möta, leka och lära tillsammans med andra barn. I relation till detta behöver förskollärare väga barns olika behov mot varandra (Frelin, 2017) - det handlar om att göra en bedömning om det enskilda barnets bästa i relation till andra barns behov och förutsättningar. Det bästa för ett barn innebär inte per automatik det bästa för det andra barnet eller barnen.

Det finns olika behovsteorier vilka ska förklara de grundläggande behoven alla barn har. Behoven anses vara av universell karaktär. Exempel på behov är uppfyllandet av självkänsla och känslan av gemenskap och kärlek. Behoven av gemenskap och kärlek innefattar bland annat behovet av kärlek från vänner, att känna sig som en del av ett sammanhang. Behovet av självkänsla byggs upp i relation till den gemenskap en person ingår i; när personen blir uppskattad, respekterad, erkänd och accepterad. För att kunna må bra och utvecklas behöver barn få dessa behov tillgodosedda annars kan det hindra utveckling och välmående (Lundqvist, 2018).

Forskning visar även på att det är 1-2 barn i varje förskola som systematiskt blir avvisad och exkluderad från lek, samt att de exkluderade barnen blir det som ett resultat av kulturen på förskolan (Helgeland & Lund, 2017). Vi tolkar detta som att barns behov av självkänsla, gemenskap och kärlek inte uppfylls och ser därav detta område; barns kamratrelationer och förskollärares möjligheter att stötta dessa, som relevant att undersöka.

1.1 Syfte och frågeställningar

Syftet med vår studie är att undersöka förskollärares erfarenheter av att stötta barns kamratrelationer. Utifrån följande frågeställningar kommer studiens syfte att besvaras: 1) Hur organiserar förskolläraren sin verksamhet i syfte att stötta barns kamratrelationer? 2) Varför organiserar förskollärare på det sättet som de gör?

1.2 Uppsatsens disposition

I avsnitt två redogör vi för hur vi gått tillväga när vi har sökt efter tidigare forskning. Därefter presenteras den tidigare forskningen och vår teoretiska utgångspunkt som består av ett konstruktivistiskt perspektiv och sociokulturellt perspektiv. I avsnitt tre

presenterar och förklarar vi de val vi gjort för datainsamlingen och dataanalysen, samt hur processen gått till. I avsnitt fyra presenterar vi en tematisk redogörelse för vårt resultat. I avsnitt fem redogör vi för vår analys och diskussion, som står i relation till våra valda teorier och tidigare forskning. Därefter presenteras metoddiskussion och avslutningsvis studiens slutsats samt förslag på fortsatt forskning.

2. Bakgrund

Bakgrunden är uppdelad i tre huvudavsnitt; databassökning, tidigare forskning samt teoretisk utgångspunkt. Varav de sista två avsnitten har sina egna underrubriker.

2.1 Databassökningar

När vi sökt efter relevant tidigare forskning till vår studie har vi använt oss utav tre olika databaser: 1) SwePub: vetenskapliga publiceringar från svenska lärosäten, ERIC (ProQuest) och NB-ECE två databaser som är inriktade på pedagogik. Vi har förhållit oss till förstahandskällor såsom doktorsavhandlingar, licentiatuppsatser samt refereegranskade artiklar. Vi har även hittat forskning i referenslistan i andra studier samt i tidigare kursers innehåll. Vi valde att exkludera källor utgivna innan år 1998 eftersom det var då förskolan fick sin första läroplan.

Sökord på engelska: Need*, condition*, "childrens needs", "childrens conditions", development, "preschool teacher", preschool, kindergarten, "early childhood education", "preschool education", kid*, child*, toddler*, Sweden, "student needs", friendship, connection, solidarity, belongingness, exclusion.

Sökord på svenska: Barn*, behov, förutsättning*, förskola, undervis*, pedagogi*, "barns behov", "barns förutsättningar", utbildning*, förskollärare, vän*, arbetsvillkor, relation*, kamratskap.

Vi har kombinerat sökorden på olika sätt samt begränsat sökning genom att använda oss utav sökkriterierna AND/OR/NOT.

2.2. Tidigare forskning

I detta avsnitt presenterar vi tidigare forskning som är av relevans för vår studie. Vi redogör för detta i två teman: *Barns kamratrelationer* och *Organisering av verksamhet*. Avsnittet avslutas med en sammanfattning av tidigare forskning.

2.2.1 Barns kamratrelationer

En studie av Watson (2019) baseras på observationer och konversationer från tre förskoleavdelningar i Australien, där 75 stycken barn i åldern 2-6 år samt tolv stycken lärare ingår. Studien fokuseras kring diskursen om vänskapslek. Watson (2019) redogör för att det finns ett uttryck i förskolan om att "Vi är alla vänner" vilken används av förskollärare i ett försök att vägleda barnen till att leka tillsammans. Barn i studien berättar om hur alla behöver vara vänner med alla, men att det inte innebär att de vill leka med alla. Resultat synliggör att en del barn är vänner genom namnet

medan andra är vänner genom leken. Watson (2019) redogör för att detta kan ge en felaktig bild av förskolan som en inkluderande verksamhet, då frasen ”Vi är alla vänner” inte stämmer överens med de exkluderingar som systematiskt sker i leken.

Resultat visar att barnen anser att ett ”normalt beteende” är att leka med andra barn, samt att barnen för resonemang om vad ett ”normalt lekbeteende” är. Barn som leker ensamma eller ”annorlunda” klassas som onormala av barnen. Watson (2019) argumenterar dock för att ensamlek inte ska ses som ett problem utan att det bör accepteras och möjligtvis även eftersträvas. Slutligen menar Watson (2019) att förskolepersonal bör söka insyn i de samtal som förs mellan barn och mellan barn och pedagoger för att på så sätt få syn på normativa diskussioner som kan utmanas; arbeta med att väcka alternativa synsätt för barnen genom att skapa möjligheter för dem att ifrågasätta vad som vanligtvis tas föregivet.

Enligt Parry (2015) är det viktigt med medvetenhet om vad leken betyder för det enskilda barnet, eftersom det kan vara sociala kontakter som barnet försöker uppnå i leken. Studien fokuseras kring sex barn i den yngre åldern med särskilda behov samt deras kamrater. Syftet är att utveckla förståelse för barns tidiga relationer i förskolan. Enligt Parry (2015) är det viktigt att barn får möjlighet att vara aktiva i skapandet av sina kamratrelationer. Om förskolepersonal väljer kamrater åt barnen och förbiser barnens val i att välja kamrater kan det bidra till att kamratskapet blir ensidigt, istället för att det blir ett naturligt och ömsesidigt kamratskap. Därav är det Enligt Parry (2015) av vikt att förskolepersonal tar ett steg tillbaka för att observera och se hur barnen hanterar sina relationer med varandra och därefter reflektera över vad det innebär.

Genom semistrukturerade intervjuer har Nergaard (2020) undersökt hur barn upplever avvisning av kamrater i förskolan. I den norska studien deltog 24 barn i åldern 3 1/2-6 år som forskaren under längre tid observerat hade lekt ensamma på förskolan. Enligt Nergaard (2020) uppgav barnen att de fick ont i hjärtat, magen och en jobbig känsla i kroppen när de skulle beskriva hur det kändes att bli avvisad av sina kamrater. Resultat visar att den jobbiga känslan hos de barn som blir avvisade kan resultera i att vissa utav dem blir utåtagerande medan andra drar sig undan från sociala sammanhang. Barnen i studien beskrev att de kände sig ensamma, otillräckliga, dumma, ledsna samt ”förbjudna” – att de var förbjudna från att göra saker och att vara med. Resultat visar även att barnen försöker ge sken av att de mår bättre än de gör men att de även går runt och försöker hitta någon att leka med. Barnen sätter även ord på känslor som visar på dålig självkänsla; de upplever sig som konstiga, dåliga, att de inte passar in, samtidigt som de känner att det är orättvist och underligt varför de inte får vara med i leken.

En finsk studie av Wang m.fl. (2019) sträcker sig över en ettårsperiod och syftar till att undersöka barns kamratrelationer och utvecklingen av deras sociala och emotionella utveckling. Datainsamling skedde genom intervjuer av 80 barn. Resultat

indikerar att barn tenderar att söka sig till barn som de delar likheter med avseende exempelvis ålder, kön och daglig rutin; barn väljer inte vän slumpmässigt. Vidare visar resultat att barns kamratrelationer behöver tid för att bli stabila, att det är svårt att vägleda hur förskollärare bör göra för att barn ska bilda goda kamratrelationer. I resultatet synliggörs en viss koppling till att barn som delar dagliga rutiner med varandra - exempelvis att de deltar i samma projektgrupp eller sitter tillsammans vid måltider - utvecklar en stabilare relation till varandra än med övriga barn i förskolan (Wang m.fl., 2019).

Renblad och Brodin (2014) har i samband med en studie genomfört enskilda skriftliga intervjuer med tre specialpedagoger. Enligt dessa specialpedagoger är barn i behov av särskilt stöd är de barn som har ett större behov av stöd än övriga kamrater i barngruppen för att kunna klara av de olika ”krav” som förskolan ofta ställer. Det kan exempelvis vara extra stöd vid sociala svårigheter, språkutveckling och/eller beteendestörningar, extra stöd kan även behövas på grund av omständigheter hemifrån eller på grund av fysiska eller medicinska omständigheter. Vidare redogör de för att det är många barn som har svårt att delta i lek med andra barn när samspel och hänsynstagande är avgörande för att delta.

2.2.2 Organisering av verksamhet

Palla (2021) har i sin forskning undersökt och analyserat över 350 olika berättelser från Förskoleupproret #pressatläge och fokuserat på barns behov av särskilt stöd och resurser i relation till den svårt ansträngda situationen som beskrivs finnas i svenska förskolor. Resultatet tyder på att det är faktorer som bristande personalresurser, kunskaper, ekonomiska resurser och tid vilka försvårar förskolepersonalens möjligheter till att stötta alla barns behov. För stora barngrupper och opraktiska lokaler uttrycks även de hindra insatser av stöttning, och samtidigt vara behovsskapande i sig – att barnen blir i behov av stöd. Även Alvestad m.fl. (2014) har redogjort för stora barngrupper som en hindrande faktor för förskolepersonals möjligheter att se varje barn. Alvestad m.fl.(2014) har baserat sin forskning på data hämtad från 37 förskolor och 65 förskollärare i Sverige, Norge och Island.

Alvestads m.fl. (2014) forskning visar på att de stora barngrupperna försöker hanteras genom bildandet av mindre grupper inom avdelningarna – dock bidrar bristande personalresurser till att det blir svårigheter att skapa dessa smågrupper. Det finns även en brist på utbildad förskolepersonal vilket i sin tur kan resultera i att det finns oenigheter bland förskolepersonal om hur de ska se på barns lek, omsorg och lärande. Vidare uttrycker personal en medvetenhet samt skuld i att de inte kan möta barnens behov. Forskningsresultat visar även på att förskollärarna fokuserar mer på att skapa och genomföra fungerande rutiner för dessa stora barngrupper och att det som konsekvens resulterar i att barnen ges färre möjligheter till frihet och välmående samt att deras lärande inte blir till fokus (Alvestads m.fl., 2014).

Utsagor från Renblad och Brodins (2014) studie visar att det är miljön och personalens förhållningssätt som behöver förändras för att förskolan ska kunna vara en plats för *alla* barn – och inte det enskilda barnet som ska förändras. I relation till detta belyser forskningsresultat från Palla (2011) att det är sällan som förskolepersonal funderar över hur de kan organisera undervisning så att barnens ”avvikelse” kan vara av nytta för barnet och barngruppen – att de istället allt mer ofta försöker hitta lösningar på hur avvikande beteenden kan korrigeras till ”det acceptabla”. Pallas (2011) forskning är baserad på data som hämtats från två specialpedagoger och från förskolepersonal från två förskoleområden samt skriftlig dokumentation av 15 barn.

Palla (2011) redogör för att korrigeringar görs med syfte att ge barnen större möjligheter att ingå i sociala sammanhang. Dessa styrningar kan ha såväl negativa som positiva effekter för barnet. Positiva effekter innefattar att barnet utvecklar sin förmåga att kontrollera sina känslor och således utveckla sin förmåga till självreglering. Strategierna kan även ha negativ påverkan på barnets självkänsla och identitetsskapande. Detta när personal, tillsammans med barnet, fokuserar för mycket på det ”negativa” i en situation istället för att se det ”positiva i en negativ situation” och därifrån skapa strategier tillsammans med barnet.

Repo och Sajaniemi (2015) har undersökt hur mobbning i förskolan visar sig och hur det hanteras. Den finska studien baseras på 771 yrkesaktiv förskolepersonal i en finsk stad, respondenterna är fördelade på 135 olika förskolor och arbetar med barn 3-6 år. Repo och Sajaniemi (2015) menar att man ska vara försiktig med att ”stämpla” barn till en viss roll, som ”mobbare” och ”offer”. Istället bör fokus vara att stötta barnen till att hitta alternativa sätt att bete sig under utmanande stunder. Resultat visar även att desto fler strikta konsekvenser för mobbning som användes, exempelvis isolera det enskilda barnet från barngruppen, förbjuda barnet från att leka, ignorera barnet eller placera barnet i en ”skamvrå”, desto större antalet barn som stötte på mobbning. Mobbning visade sig även vara vanligare ju fler antal barn med särskilda behov det fanns i barngruppen, samt i små barngrupper. Vidare visar resultat att mobbning inte var vanligare i grupper där en stor andel barn hade utländsk bakgrund (Repo & Sajaniemis, 2015).

McLaughlins m.fl. (2017) studie fokuserades kring att utveckla pedagogiska strategier vilka ämnar att stötta och utveckla barns socio-emotionella utveckling. 24 förskollärare i Nya Zeeland intervjuades och deras pedagogiska strategier för barns socio-emotionella utveckling observerades. Enligt studien rapporterades ”utmanande beteenden” hos barn som en av de största utmaningarna när det kommer till att stödja deras utveckling och lärande. Exempel på strategier som med fördel kan implementeras för att hantera utmanande beteenden uppges enligt studien vara att lärare spenderar mer ensamtid med de barn som behöver särskild stöd i syfte att lära känna barnets mer ”positiva egenskaper” samt att lägga mer fokus på dessa positiva egenskaper än de negativa. Förskolepersonal bör även fundera över eventuella

faktorer som kan försätta barnet i situationer då hans beteende blir utmanande och implementera strukturerade val så att dessa situationer kan undvikas. Alternativt bidra med olika tillvägagångssätt som barnet kan ta till sig för att hantera olika utmanande situationer. När ett barn uppvisar ett utmanande beteende är det även av vikt att övriga barn vet hur de ska reagera och det är förskolepersonals uppgift att förse barnen med lämpliga strategier. Vid de tillfällen utmanande beteenden har inträffat bör förskolepersonal stötta barnen i att engagera sig i det sociala igen samt erkänna barnet och hans positiva beteenden efter det att hen har engagerat sig (McLaughlin m.fl., 2017).

Forskning av Melin (2013) berör barns sociala delaktighet i förskolan. I studien ingick fyra avdelningar från fyra olika förskolor med totalt 16 barn, varav minst ett barn per avdelning med behov av särskilt stöd. Forskningsresultatet visar på vikten av att förskolepersonal stöttar barnen med behov av särskilt stöd till att få kontakt med likasinnade barn utanför barnets egna avdelning. Görs detta kan barnet hitta kamrater att skapa egna gemenskaper med och således få uppleva barngemensamma lekar där hen inkluderas. Några av förskolepersonalen i studien stöttade barns kamratrelationer genom att gå in i leken och hjälpa till när de observerade att någon av barnen blev utanför när leken transformerades. Genom förskolepersonals direkta stöd kunde barnen hantera leken och bli delaktiga i den samt bli betraktade som en självklar kamrat av övriga barn. Melin (2013) poängterar vidare att denna typ av stöttning från förskolepersonal dock kan förändra förutsättningarna för leken – att den villkoras av kamratgemenskapen samt behöver utgå ifrån strukturella förutsättningar vilka beslutas av förskolepersonalen. Studien av Melin (2013) visar även på att de av förskolepersonalen som visade mer distans till barnens kamratrelationer och lek genom att övervaka leken utan att gå in i den, gjorde detta med intentionen att barnen skulle få det utrymme som de kan behöva för att utveckla sin kamratgemenskap själva. Melin (2013) menar dock att detta passiva agerande kan resultera i att vissa barn inte klarar av gruppdynamiken och således hamnar utanför leken.

Studiens resultat visar även på att barnen ofta får lösa sina konflikter själva. Detta visar sig genom att personalen använder sig av regeln ”Alla får vara med och leka” när ett barn berättar till förskolepersonal att hen inte får vara med i leken enligt de andra barnen. Regeln är skapad av förskolepersonal men är enligt studien inte implementerad bland barnen. Därav fortsätter barn att bli exkluderade trots att förskolepersonal uppmärksammar barnen om regeln (Melin, 2013).

2.2.3 Sammanfattning tidigare forskning

Tidigare forskning visar att barns kamratrelationer har påverkan för utveckling av barns självkänsla. Barn som upplever att de är avvisade av övriga barn i förskolan utvecklar en negativ självkänsla och mår psykiskt och fysiskt dåligt. Exkludering kan även leda till att vissa barn agerar ”utmanande” i sociala interaktioner medan andra drar sig undan sociala sammanhang. Forskning visar dock att förskolepersonal

behöver stötta barnen till att åter engagera sig i det sociala, att passiva ageranden från förskolepersonal riskerar lämna barn utanför lek med kamrater. I relation till detta uppges det även vara av vikt att ta ett steg tillbaka och observera och reflektera över hur barnen själva hanterar sina kamratrelationer. Forskning visar vidare att barn inte väljer kamrater slumpmässigt, att faktorer som ålder, kön och daglig rutin har påverkan i barns kamratskapande och att det är av vikt att barn får vara aktiva i sitt eget kamratskapande, att detta gynnar skapandet av ömsesidiga kamratrelationer. Det uppges vara av särskild vikt av förskolepersonal att försöka se på det positiva i en situation istället för det negativa när en ska stötta barnen i deras kamratskapande, att hanterandet av exkludering inte gynnas av strikta konsekvenser. Normer inom barngruppen uppges vara av vikt att få syn på, eftersom de ”sociala regler” som finns i förskolan sällan levs upp till, ”Vi är alla vänner” och ”Alla får vara med i leken”. I relation till ovanstående tar forskning även upp ofördelaktiga arbetsvillkor som hindrande för förskolepersonalens möjligheter att stötta barnen i deras kamratskapande.

2.3 Teoretisk utgångspunkt

I detta avsnitt kommer vi att presentera de teorier vi utgår från i vår studie. Under vår process av att välja teoretisk utgångspunkt insåg vi att det var flera perspektiv från olika teorier vilka vi ansåg relevanta för vår studie, men att teorierna även innehöll irrelevanta perspektiv. Askland och Sataøen (2014) argumenterar för att de stora teorierna inte längre håller måttet för att vara allomfattande och att teoretisk eklekticism därför blivit alltmer vanligare inom forskarkretsar. Teoretisk eklekticism innebär att man använder sig utav flera teorier för att skapa en helhetsbild men att man är selektiv med de perspektiv man hämtar från de olika teorierna. Med detta i beaktning, har vi valt att analysera vår data med teoretisk eklekticism.

Vår teoretiska utgångspunkt består av idéer myntade från Jean Piaget och Lev Vygotskij. Piaget och Vygotskijs teorier anses ha lagt grunden till det konstruktivistiska synsättet. Vygotskij i sin tur anses även ha lagt grunden för det sociokulturella perspektivet vilken är nära besläktad med det konstruktivistiska. Anledningen till att vi valt dessa två teoretiker är för att deras tankar anses haft stort inflytande över dagens pedagogik i svenska förskolor men även för teorier om psykologisk utveckling (Phillips 2014; Askland & Sataøen, 2014).

Enligt Askland och Sataøen (2014) ämnar den konstruktivistiska teorin att svara på vad kunskap är samt hur lärande sker. Konstruktivistiska teoretiker tror på att kunskap är något vi skapar inom oss själva genom att kritiskt granska vår egen uppfattning av omvärlden - rannsaka vår egen sanning. Kunskapen vi konstruerar är även kontextuellt bunden till den omgivning vi befinner oss i och de olika aktiviteter, gemenskaper och samspel vi tar del utav. Detta innebär i teorin att kunskap skapas och omskapas i relation till de kontextuella möten vi erfar i livet samt hur vi analyserar dessa utifrån vår tidigare uppfattning. Människan kan försöka förmedla

sin kunskap men den andre kommer naturligt att göra egna tolkningar utifrån sina tidigare erfarenheter. Kunskap kan delas men lärandet är individuellt.

Enligt Phillips (2014) lägger även det sociokulturella perspektivet stor vikt vid miljöns påverkan av vår intellektuella och psykologiska utveckling, särskilt sociala och kulturella faktorer har stor betydelse. I det sociokulturella perspektivet är det lärandet som är kontextuellt bunden. Vårt sätt att tänka, känna, kommunicera, bete oss och tolka omvärlden beror på den kontext vi växer upp i.

2.3.1 Jean Piaget – Kognitiva scheman

Piaget menade att människan har ett behov av att förstå sin omvärld och att hen använder sig utav kognitiva scheman i denna process av att skapa sin förståelse. Kognitiva scheman är personliga och talar om för oss hur vi ska agera i olika situationer – så som vi lärt oss. Våra tankar, känslor och beteenden påverkas av våra scheman och när typiska situationer inträffat flertalet gånger leder detta till att våra kognitiva scheman automatiseras; vi behöver inte längre fundera över hur vi ska tänka, känna eller bete oss eftersom detta sker automatiskt. Med tid och övning kan en person dock ändra på hur de tänker, känner eller beter sig i olika situationer. Kognitiva scheman är således föränderliga (Phillips, 2014).

Assimilation och *ackommodation* är två begrepp myntade av Piaget och som har direkt koppling till kognitiva scheman (Askland & Sataøen, 2014). Många erfarenheter vi tar del utav liknar varandra. *Assimilation* är den process som sker när människan liknar det nya liknar med det redan kända och placeras kunskapen i existerande scheman. Detta kräver ingen ny tankeverksamhet och leder inte till någon ny kunskap. Kunskapen kan bli djupare men inte bredare. *Ackommodation* i sin tur förklarar den process som sker när det nya inte kan placeras i existerande scheman. Människan behöver konstruera ett nytt schema för den nya kunskapen och förändra sitt sätt att tänka, känna och bete sig. Detta kräver extra tankeverksamhet av individen eftersom det tar tid att konstruera nya scheman och ändra sitt sätt att förhålla sig till omvärlden. Dock kan det vara jobbigare samt ångestframkallande för människan att *inte* förändra sitt förhållningssätt – att istället fortsätta i tidigare mönster vilka krockar med omvärlden (Askland & Sataøen, 2014; Phillips, 2014).

2.3.2 Jean Piaget – Utvecklingsstadier

Piaget trodde att människan hade olika utvecklingsstadier vilka var åldersindelade och följde en bestämd ordning samt att stadierna var universellt gällande. Senare forskning har dock visat att kulturella aspekter har större påverkan än man tidigare trott och därför kan inte utvecklingsstadier vara helt genomgående universella (Askland & Sataøen, 2014). Piaget menade att de yngre barnen (1-2 år) inte hunnit skapa sig en tydlig världsbild och kognitiva scheman. Deras scheman omkonstrueras och skapas kontinuerligt och de lär sig genom att titta, lyssna, känna och smaka på allt det möter. Efter tvåårsålder kan barn med hjälp av språket strukturera upp nutid,

dåtid och framtid och lärt sig använda symboler för att förstå sin omvärld; bilder och tecken kan användas för att representera olika saker och händelser (Phillips, 2014).

2.3.3 Jean Piaget – Lekens ursprung

Piaget menade på att det blir mer betydelsefullt att skilja mellan övergripande kognitiv utveckling och lek vid slutet av det första och början på det andra levnadsåret. Att leken kan visa sig genom en handling som upprepas för glädjens skull. Barnens första lekar görs för att det är roligt, där de upprepar olika handlingar för funktionens skull, så kallad funktionslek. Dock är det svårt att avgöra om barnet i den här fasen i deras utveckling leker eller gör en form utav imitation eller självimitation. När barnen istället präglas av ett mer målinriktat beteende kan de göra försök till att ta kontakt med andra barn, vilket oftast inträffar i mitten/slutet av barnets andra levnadsår. Enligt Piaget går barn från funktionslek till symbollek vid 1,5–3 årsålder. Symbollek är beroende av fantasin - att kunna föreställa saker som något annat. Vid 4–7 årsåldern övergår man till regellek (Lillemyr, 2013).

Piaget menade att det finns två typer av regler som dominerar regelleken; regler som övertas från en generation till en annan och de spontana reglerna som uppstår i en barngrupp efter överenskommelse. Piaget betonade hur viktiga reglerna är i leken och för barns moraliska utveckling; att man genom att analysera regellekar kan få en förståelse för hur barn utvecklar sin moral. Även barns förståelse till regler och hur de ska samarbeta med andra byggs gradvis upp, där de till slut bildar en ömsesidig respekt och överenskommelse i gruppen. Regler kan justeras av gruppen om det behövs och alla är med på det (Lillemyr, 2013).

2.3.4 Lev Vygotskij – Språk och tänkande

Vygotskij hade ett särskilt intresse för relationen mellan språk och tanke. Man kan säga att han såg på de två fenomenen som två sidor av samma mynt; vi använder språket för att tänka men vi måste även tänka för att kunna använda språket. Likt Piaget såg Vygotskij att symboler och språk hade stor betydelse för sin förståelse för omvärlden. Med dessa kan människan synliggöra sin egen världsbild för sig själv och andra. Denna självmedvetenhet är avgörande för att kunna kontrollera och korrigera ens egna beteende (Askland & Sataøen, 2014; Phillips, 2014).

2.3.5 Lev Vygotskij – Den proximala utvecklingszonen

Enligt Vygotskij har sociala sammanhang stor betydelse för det individuella lärandet. Vygotskij formulerade teorin om en proximal utvecklingszon. Teorin förklarar hur vi alla befinner oss på olika utvecklingsnivåer. Det finns saker vi lärt oss och klarar av att hantera på egen hand, men det finns även utvecklingsnivåer som vi inte kan ta oss till själva, som vi behöver hjälp att hantera för att det ska kunna ske något lärande. Utrymmet mellan dessa nivåer kallas *proximala utvecklingszoner*. I detta utrymme är förutsättningarna för inläring störst om vi får stöttning av någon som redan behärskat nästa utvecklingsnivå. Genom samarbete med andra kan barnet ta till sig de redskap som behövs för att sedan på egen hand ta sig till nästa utvecklingsnivå.

Teorin förklarar att för att vi ska kunna utveckla vårt eget lärande behöver vi ingå i samspel med andra (Askland & Sataøen, 2014; Phillips, 2014).

I samband med den proximala utvecklingszonen myntade Vygotskij begreppen *internalisering* och *imitation*. Internalisering utgår ifrån idén om att barnets första aktivitet sker i samspel med andra. Lärandeobjektet i dessa samspel införlivas sedan som en egen kunskap. Som exempel kan barnet i samspel med andra lära sig om konflikthantering. Därefter internaliserar barnet konflikthantering; omvandlar det till sin egen kunskap som hen kan bruka hur hen vill. Imitation är, enligt Vygotskij, ett sätt att internalisera de andras handlingar och imitationen resulterar även i att barnet blir del av ett kulturellt sammanhang - '*Så här gör vi här*'. Imitationen är kopplad till den proximala utvecklingszonen på det vis att barnet inte kan imitera sådant som ligger utanför utvecklingszonen. Genom att imitera handlingar som ligger inom sin proximala utvecklingszon kan ny kunskap nås (Askland & Sataøen, 2014).

2.3.6 Lev Vygotskij – Leken och konsten

Vygotskij la stor vikt vid lekens och konstens betydelse för lärande. Lek och konst främjar det kreativa skapandet och fantasin (Phillips, 2014). Vi kan likna leken som ett eget medvetenhetstillstånd. Enligt Lillemyr (2015) ska Vygotskij ha sett att barnen i leken skapar en egen proximal utvecklingszon; barnet kan uppnå saker i leken som hen inte kan i det verkliga livet. Vygotskij menade att barn är mer villiga att följa regler i leken än regler i det verkliga livet eftersom leken i sig är lustfylld för barnen, den tjänar ett syfte för dem, en inre mening. Fantasin blir viktig för leken när det kommer till att anpassa sig till olika lekar och roller, men även för att skapa förståelse för omvärlden. Med fantasin kan barnet närma sig nya erfarenheter, men även erfarenheter i sig är viktiga för fantasin. Det är lättare att föreställa sig något man har erfarenhet av sedan innan (Lillemyr, 2013).

2.3.7 Lev Vygotskij – Metakognitiv kompetens

Om en människa är skicklig på att kontrollera sig själv och sina tankar och styra dessa mot sina uppsatta mål kan man säga att hen har god metakognitiv kompetens. Med detta menas att människan själv kan reglera sitt eget lärande. Man är medveten om hur man själv lär sig på bästa sätt och använder denna kunskap för att utveckla sitt eget lärande. Metakognitiv kompetens innefattar att man är motiverad till att formulera egna mål, samt en strategi för hur man ska nå dessa mål. Därefter behöver personen ha förmågan att använda sig utav sina lärandestrategier under själva lärandeprocessen. När målet är avklarat brukar en person med god metakognitiv kompetens reflektera över hela lärandeprocessen (Askland & Sataøen, 2014).

3. Metod

I detta avsnitt presenterar vi vårt kvalitativa metodval samt vårt urval och förklarar de val vi gjort för datainsamlingen och analysmetod, samt hur processen gått till i samtliga delar.

3.1 Metodval – semistrukturerade intervjuer

Intervju anses vara särskilt gynnande som metod när en forskare eftersöker människors olika uppfattningar, erfarenheter, känslor och åsikter. Vidare kan *semistrukturerade* intervjuer anses särskilt fördelaktigt när man eftersöker utvecklade synpunkter av den intervjuade (Denscombe, 2016). Med detta och vårt syfte som utgångspunkt; att undersöka förskollärares erfarenheter av att stötta barns kamratrelationer, valde vi att genomföra vår studie i form av semistrukturerade intervjuer med 8–10 förskollärare.

Till skillnad mot strukturerade intervjuer, kan en semistrukturerad intervju ge intervjuaren mer svängrum med frågorna – vi kan utveckla de under intervjuens gång eller inför nästa intervju. Vilket kan ge oss större chans att få utvecklade svar. Även utifrån respondentens perspektiv kan metoden anses fördelaktigt eftersom de ges en chans att uttrycka sig utförligt för hur hen tänker utan att bli bemött av kritik från åhöraren, vilket annars kan vara fallet i verkliga livet (Denscombe, 2016).

3.2 Jämförelse med andra metoder

Vi övervägde att använda oss utav frågeformulär som metod. Enligt Denscombe (2016) kan människor dock i allmänhet vara trötta på att fylla i frågeformulär, vilket kan resultera i att det kan vara en utmaning att hitta människor som vill medverka. Detta bidrog till vårt val att inte använda oss utav frågeformulär eller enkäter men även det faktum att det kan vara svårt att få utförliga svar med denna metod samt att vi som intervjuare inte direkt kan få verifierat att vi uppfattat respondenten rätt. Även gruppintervjuer övervägdes. Det med tanke på att metoden kan bidra till en god gruppdynamik där deltagarna kan känna att de får stöttning från de andra som deltar. Dock kan det även vara att alla deltagare inte är helt ärliga med sina åsikter och arbetssätt eftersom de kan känna en rädsla för att bli kritiserade för dem (Denscombe, 2016). Vidare hade vi behövt hitta en tid som skulle passa samtliga respondenter, och eventuellt en lokal. Tiden hade även behövt vara mer än 30 min. Detta skulle bli svårt att organisera under den tid vi hade. Därav slutsatsen att denna metod inte var gällande för oss.

3.3 Urval

I vårt urval av respondenter var vi målinriktade - vilket kvalitativ forskning vanligtvis är - och valde att enbart inkludera förskollärare i vårt urval. De målinriktade urvalen handlar om att välja ut individer som har en direkt koppling till forskningsfrågorna som forskaren har formulerat (Persson, 2016). Anledningen till att vi gjorde ett målinriktat urval där vi valde att bara inkludera förskollärare och exkludera barnskötare och annan personal på förskolorna, var för att vi ville ta del utav förskollärarnas enskilda uppfattningar i form av prioriteringar, idéer och åsikter om barns kamratrelationer.

3.4 Urvalsprocess

När vi sökte efter respondenter tog vi i första hand kontakt med förskollärare som vi sedan innan hade kännedom om, det för att vi tänkte att det skulle vara lättare att få svar från dem om eventuellt deltagande. Kontakten skedde genom E-post där vi informerade om studien (se bilaga 1) samt bifogade missiv (se bilaga 2). För att få ett bredare perspektiv av förskollärare med erfarenheter från olika förskolor, valde vi att lägga ut information om vår studie och att vi sökte förskollärare att intervjua på Facebook och Instagram. På Facebook publicerades informationen i grupper som fokuserade på förskollärare eller förskolor.

Introduktionsbrevet (se bilaga 1) innehöll faktorer från Statistiska centralbyrån som bör finnas med i ett introduktionsbrev för att det ska öka intresset hos respondenterna. Några av de faktorer som bör vara med är presentation av intervjun, vad studien handlar om, hur den data och resultat som samlas in kommer att användas och juridisk information. Genom att urvalspersonen har fått ett introduktionsbrev kan hen själv sitta och läsa om undersökningen utan att hen behöver känna press på att ställa upp på en intervju (Fjelkegård & Persson, 2016).

För de förskollärare som visade intresse att vara med i vår studie skickades det ut ett missiv (se bilaga 2) till där vi använde oss utav SCBs (Fjelkegård & Persson, 2016) riktlinje om vilken information som alltid bör ingå i ett missiv. Där inkluderades samma faktorer som i introduktionsbrevet men även mer information om respondentens rättigheter. I missivet uppges även hur vi avser att leva upp till de forskningsetiska kraven. Efter att vi hade skickat ut vårt missiv hade vi tio förskollärare som samtyckt till att bli intervjuade. Dessa var fördelade på åtta olika avdelningar, i sex förskolor från fem kommuner/län

3.5 Procedur

Vi började med att formulera våra intervjufrågor (se bilaga 3) där vi utgick ifrån vårt syfte med studien och våra frågeställningar. När vi formulerade våra frågor hämtade vi inspiration från de grundregler Statistiska centralbyrån (2016) belyser när det kommer till att skriva intervjufrågor. Frågorna formulerades på ett sätt som skulle kunna förstås av alla som blev intervjuade. Frågorna hade ett syfte, var utformade så att den som blev intervjuad inte skulle reagera negativt på frågan och det fanns ingen otydlighet i hur de skulle besvaras.

Vi valde att inte skicka ut våra intervjufrågor till deltagarna innan, eftersom vi ansåg att det kunde bidra till ett bättre resultat. Samt att det gav oss en möjlighet att ta frågorna i den ordningen som passade just den som intervjuades. Dock hade Celine en förskollärare som frågade om hen kunde få frågorna innan och vi valde att respektera förskollärarens önskan, och hen fick frågorna skickade till sig via E-post innan intervjun tog plats. De deltagare som Emelie intervjuade via videosamtal fick bakgrundsfrågorna (se bilaga 3) skickade till sig via E-post innan intervjun. När deltagarna via e-post hade samtyckt till att delta, fick de ge förslag på vilka tider de

kunde bli intervjuade under de datum som vi hade angivit. Vi valde att skicka påminnelsemail till våra deltagare dagen innan intervjun.

Från början hade vi tio förskollärare inbokade som hade samtyckt till att bli intervjuade, under arbetets gång föll en av deltagarna bort. Vilket resulterade i att vi utförde fem av intervjuerna genom videosamtal på Zoom och fyra intervjuer utfördes på plats på förskolan. Efter att Celine hade utfört en utav sina intervjuer på plats på förskolan, fick hen en chans att fråga en annan förskollärare om hen ville delta genom att hen fick läsa vårt missiv. Förskolläraren samtyckte till att delta och det resulterade i att vi intervjuade tio förskollärare totalt.

I samband med att vi skickade ut information om vår studie informerade vi deltagarna om att de som valde att bli intervjuade förväntades vara tillgängliga i cirka 30 minuter vid ett tillfälle, alternativt 15 minuter vid två tillfällen. Med åtanke att respondenterna kan välja det alternativ som passar dem bäst. Alla deltagare valde att bli intervjuade en gång i cirka 30 minuter. Intervjuerna varade mellan 25–40 minuter. Celines extra intervju med förskolläraren på plats varade dock bara i 15 minuter eftersom det var den tiden som förskolläraren kunde avvara.

För att minska risken att vi skulle glömma viktiga innehållsdetaljer valde vi att föra ljudinspelningar av intervjuerna på våra lösenordskyddade mobiltelefoner. Innan vi påbörjade intervjun informerade vi deltagarna om samtycke till ljudinspelning och att det skedde i ett forskningssyfte, där vi även transkriberar för att senare kunna bearbeta innehållet. Denna information gavs även skriftligt i missivet (se bilaga 2). Vi var även noga med att informera deltagarna om att de när som helst kunde avbryta intervjun utan att behöva ge någon anledning till det. Efter avklarade intervjuer transkriberade vi var för sig och därefter överförde vi våra intervjuer i ett gemensamt Word dokument för att tillsammans analysera det insamlade materialet.

3.6 Analysmetod

Enligt Bryman (2016) är kodning startpunkten för de flesta analyser av kvalitativ data. Vi har hämtat inspiration från de steg Bryman (2016) redogör för när det kommer till att koda datainsamlingen och har därefter 1) Transkriberat vårt inspelade material av intervjuerna omgående efter varje intervjutillfälle, 2) Läst igenom samtliga transkriberingar på 44 sidor, utan att fortlöpande föra anteckningar över innehåll och enbart efteråt antecknat det som varit av särskilt intresse, 3) Än en gång läst igenom samtliga transkriberingar fast fortlöpande fört anteckningar i marginalen över nyckelord, teman, kopplingar till vår teoretiska utgångspunkt och till tidigare forskning samt annat som väcker vårt intresse. Vi valde att inte använda oss utav en kodningstabell eftersom vi ansåg att våra anteckningar i marginalen räckte gott och väl. Vi använde oss även utav färgkoder, dels olika markeringsfärger och dels olika färger på teckensnitten för att särskilja och jämföra svar samt koppla de till olika teman och teoretiska begrepp. Detta gjordes med syfte att underlätta analys och diskussionsdelen.

Enligt Bryman (2016) är kodning en viktig del av analysen men den bör inte likställas med en färdig analys utan det finns vissa problem som rör kodning. När vi kodade våra utskrifter har vi färgkodat stycken eller enstaka meningar och ord och sedan jämfört dessa med varandra samt kopplat dessa till vår teoretiska utgångspunkt. Bryman (2016) argumenterar dock för att man riskerar att förlora sammanhanget genom att göra detta och att en narrativ analys kan användas för att kompensera för detta problem som uppstår vid kodning. I en tematisk analys fokuserar forskaren på *vad* som berättas och inte på hur det berättas (Bryman, 2016). Fokus ligger således inte på de enskilda respondenterna – utan på vad som berättas utifrån temat barns kamratrelationer. Vi ser att en tematisk analys har störst relevans för vår undersökning eftersom en sådan kan synliggöra hur förskollärare stöttar barns kamratrelationer. De teman vi kunde synliggöra genom vår kodning var: förskollärares syn på barns kamratrelationer, hur förskollärare stöttar barns kamratrelationer, olika aspekter av stöttning av barns kamratrelationer och slutligen arbetsvillkor.

3.7 Forskningsetiska aspekter

När vi hanterat forskningsmaterialet har vi tagit hänsyn till det (Vetenskapsrådet, 2017) uppger är viktiga krav att ta hänsyn till: kraven om sekretess, tystnadsplikt, anonymitet och konfidentialitet. Eftersom alla forskningshandlingar som regel är allmänna handlingar blev det svårt för oss att fullt ut lova sekretess till de deltagare som deltog. Däremot skrev vi i den information som deltagarna fick ta del utav i introduktionsbrevet (se bilaga 1) och i missivet (se bilaga 2) att det enbart är den som intervjuar som kommer att ha kännedom om förskollärares identitet. Vi anser att vi har uppfyllt det då vi inte har samtalat om vilka förskollärare vi har intervjuat, varken till varandra eller till någon annan. Sekretess och tystnadsplikt har även våra respondenter i sin yrkesroll (Vetenskapsrådet, 2017) detta har vi tagit hänsyn till i utformandet av våra intervjufrågor. Skulle det uppkomma sekretessbelagda uppgifter i samband med intervjuerna lovar även vi tystnadsplikt genom att inte föra dessa vidare. Denscombe (2016) skriver att ur ett etiskt perspektiv är det viktigt att förse de tänkta respondenterna med information för att de ska kunna ge sitt samtycke till att ingå i studien, detta har vi tagit hänsyn till genom att förse respondenter med missivbrev och informationsbrev.

Vidare kunde vi lova dem konfidentialitet genom anonymitet då vi gjorde det svårare för läsaren att koppla den informationen som den intervjuad delgav genom att ta bort känslig information som förskolans namn. Och för att minimera risken för att de som deltar inte ska identifieras av läsaren, har vi studerat flera förskollärare på flera olika förskolor (Eldén, 2020). Vi anser att vi också har uppfyllt kravet om konfidentialitet genom att vi transkriberade det insamlade materialet var för sig på våra egna lösenordskyddade datorer som bara vi har tillgång till. När vi skrev in det transkriberade materialet i ett gemensamt Word dokument var all data som kunde

spåras till varje förskollärare bortplockat.

3.8 Tillförlitlighet och äkthet

När man ska bedöma kvaliteten i kvalitativ forskning kan man utgå ifrån kriterierna tillförlitlighet och äkthet. Inom forskningen kan man även använda sig utav kriterierna validitet och reliabilitet, däremot är de kriterierna mer applicerbara för en kvantitativ forskning (Bryman, 2016). Vi har således valt att utgå ifrån tillförlitlighet och äkthet för vår kvalitativa studie.

Kriteriet tillförlitlighet är indelat i fyra delkriterier. Delkriteriet trovärdighet innefattar att forskningen är utförd regelrätt och att den ger en rättvis bild av verkligheten (Bryman, 2016). För att säkerställa vår trovärdighet har vi agerat i enlighet med Vetenskapsrådets (2017) etiska principer (se bilaga 2 samt rubrik 3.5). Vid intervjutillfällena har vi även stämt av med respondenterna att vi har uppfattat de rätt. Vi har fört ljudinspelningar av intervjuerna och transkriberat dessa ordagrant – detta för att inget ska förloras i kontexten. Enligt Bryman (2016) innebär delkriteriet överförbarhet att läsaren ska kunna avgöra hur pass överförbara resultaten är till en annan miljö. Vi har tagit hänsyn till detta genom våra bakgrundsfrågor samt intervjufrågor (se bilaga 3). Genom att ställa bakgrundsfrågor till respondenterna har vi fått en kontext att utgå ifrån när vi bearbetar deras intervjuer.

Pålitlighet är det tredje delkriteriet och innebär att forskaren är transparent med hela forskningsprocessen samt att studien även granskats utav andra i arbetets slutskede (Bryman, 2016). Detta har vi gjort genom att försöka ge läsaren en inblick i hela processen; vad som skett och varför. Vi har även haft vår handledare som vi ventilerat med under arbetets gång och arbetet har även genomgått en granskning utav såväl handledare som kurskollegor. Det fjärde delkriteriet; möjlighet att styrka och konfirmera, innefattar att forskaren agerat i god tro (Bryman, 2016). Detta har vi gjort genom att inte lägga några egna värderingar under forskningsprocessen. Vi har även försökt att inte bli påverkade av någon teoretisk inriktning under insamlingen av data genom att välja teoretisk inriktning först efter att datainsamlingen var gjord och därefter sett vilka teorier som kunde vara applicerbara.

Kriteriet äkthet är i sin tur indelat i fem delkriterier. Rättvis bild är ett delkriterium (Bryman, 2016) vilken vi försökt uppfylla genom att vi, som tidigare nämnt, stämt av med respondenterna angående deras svar samt transkriberat intervjuerna ordagrant. Vi har även försökt att vara så tydliga som möjligt i vad som är resultat och vad som är analys och diskussion. Vidare har vi tagit hänsyn till att kontext kan gå förlorad i kodning av data och därefter använt oss utav en tematisk analys vilken kan väga upp för det eftersom fokus i sådan analys ligger på vad respondenterna säger. För att en undersökning ska uppfylla delkriterierna ontologisk- och pedagogisk autencitet behöver den vara av nytta för de som deltagit i studien på det vis att de får en bättre förståelse för den sociala kontext de befinner sig i. De behöver även få djupare förståelse utav hur andra i liknande kontexter upplever saker (Bryman, 2016). Med

hänsyn till detta har vi haft liknande personer som respondenter; bara förskollärare. Samt låtit samtliga respondenter ta del utav studien. I studien framgår olika perspektiv vilket kan ge respondenterna en djupare förståelse efter läsning.

En kvalitativ undersökning av god kvalitet bör även uppfylla delkriterierna katalytisk- och taktisk autencitet vilka innefattar att de medverkande ska få verktyg att förändra sin situation och möjligheter att vidta nödvändiga åtgärder (Bryman, 2016). De verktyg vår studie kan bidra med är förskollärarnas erfarenheter vilka vi redogör för i vår undersökning samt vår diskussionsdel utifrån tidigare forskning. Vi ser detta av relevans eftersom utbildningen i förskolan ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet (Lpfö18, 2018).

4. Resultat

I detta avsnitt presenteras en tematisk redogörelse för vårt resultat. Först redogör vi för förskollärares syn på barns kamratrelationer, sedan hur de stöttar barns kamratrelationer och vilka faktorer som de behöver ta hänsyn till i detta för att sedan avsluta med förskollärarnas arbetsvillkor och hur dessa påverkar stöttningen.

4.1 Förskollärares syn på barns kamratrelationer

Samtliga respondenter är överens om att barns kamratrelationer är viktiga för deras utveckling och lärande, i den mening att de utvecklar sina kunskaper och sitt lärande tillsammans och genom varandra. Detta sker när barn socialiserar med varandra genom att de exempelvis imiterar sin kamrat, frågar varandra om hjälp eller erbjuder hjälp, samt genom andra typer av dialoger. Enligt respondenterna kan barnen upptäcka nya intressen genom kamraten. Det är främst utveckling och lärande av språklig och social kompetens som omnämns. Förskollärarna nämner lek i relation till barns kamratrelationer, utveckling och lärande. Enligt respondenter lär sig barnen allt gällande regler, hänsyn, ta hand om varandra, fantasi, att leda leken eller följa i leken, ge instruktioner och ta instruktioner. Respondenterna menar att de som saknar någon att leka med riskerar att inte få samma utveckling som de barn som har en lekkamrat.

Hos respondenterna uttrycks en förståelse för att kamratrelationer inte är helt genomgående positiva eller negativa. Det handlar om att hamna i rätt sammanhang. En som får leda och ge instruktioner kan få väldigt bra självförtroende och självkänsla medan ”vissa barn kanske får ta en roll de inte alls är bekväma med och inte känner lust utan man bara hänger med” (I). ”Vissa kombinationer av barn kan ju bli [...] att de gör samma sak hela tiden och fastnar i något och då kan ju det också begränsa deras utvecklande” (J). Vidare uppges det även att det inte är självklart att en djupare utveckling kan ske med en kamrat. För stora barngrupper uppges resultera i flyktiga kamratrelationer vilket får som konsekvens att det blir svårt att gå in i ett djupt lärande eftersom det saknas en djupare relation; samtalen blir flyktiga och de diskussioner som skulle kunna ta barnen djupare in i sitt utforskande blir inte av. Vidare uppges det att yngre barn ibland lär sig bättre genom att pröva sig fram

ensamma eller med pedagog och att man därför inte bör sätta samman barn enbart för att de ”ska lära och utvecklas tillsammans”.

Resultat visar på att förskollärarna var överens om att alla barn inte alltid kan vara med i leken, utan att det beror på situation till situation. Dock har alla barn rätt att vara med i exempelvis grupplekar som styrs av pedagogerna. Respondenterna uppger även att det finns en skillnad mellan äldre och yngre barn när det kommer till att välja aktivitet, att de äldre väljer vad hen ska göra i relation till sin kamrat medan de yngre i större utsträckning gör sitt val efter vilken aktivitet som lockar dem mest.

Det uppges vara av vikt att alla barn ska få vara med på sina villkor, att man på olika sätt arbetar med att barngruppen bjuder in varandra i gemenskapen. Ett exempel som lyfts är om ett barn som helst enbart leker själv men som ändå är en del av gemenskapen på det vis att barnen hälsar på varandra när hen går in och ut ur rummen. I relation till detta uppges det även att barn i den yngre åldern inte är vänner, utan att de är bekanta för varandra genom att de känner igen varandras ansikten. Vidare skiljer sig respondenternas åsikter om huruvida barnen behöver vara vänner med alla, där vissa menar på att detta inte är ett mål men att alla barn ska respektera och samarbeta med varandra. Medan andra menar på att det är pedagogernas uppgift att arbeta mot att alla barn ska bli vänner. Vidare finns det tankar om att pedagoger aldrig kan styra över den fria leken men att pedagoger kan försöka uppmuntra barnen till att bjuda in varandra i leken, dock är beslutet upp till barnen.

När det kommer till exkludering belyser respondenterna att det är av vikt att ta reda på varför ett barn blir exkluderat; om det är en engångsföreteelse eller om det är upprepande. Respondenter uppger även att barn ibland exkluderar sig själva genom att de väljer att vara själva, det kan även vara så att det är ett nytt barn som inte lärt känna barngruppen än eller att de barn som exkluderar gör detta för att ”rädda om sin lek”. Vissa barn kan även exkluderas för att de ”förstör” leken för de andra barnen – i dessa fall är förskollärarna överens om att de behöver vara närvarande, föra dialog med barnet om varför hen agerar som hen gör, samt samtala med barnen om vilka regler som gäller i just den leken för att alla barn ska vara införstådda på det.

En respondent med en liten och ”väldigt stark och sammanvävd” grupp, uppger att det hade varit samma konstellation av barn under väldigt lång tid i barngruppen och att barnen därav hade svårt för att släppa in andra. Hen uppger att när det sedan började två nya barn på avdelningen – tog det minst ett halvår för dem att accepteras som en självklar del i gruppen, av de andra barnen. De nya barnen närmade sig gruppen på olika sätt. Den ena valde att länge stå utanför gruppen och observera de när de lekte, medan den andra försökte med olika strategier för att ta sig in i leken och att hen efter ett tag uppfattade hur denna grupp fungerade och hur man bäst leker sig in med dem. Respondenten resonerar över att även om det i små barngrupper finns fördelar, exempelvis att det blir en lugnare miljö för barnen att

leka i – även kan vara svårare att hitta en lekkamrat gentemot i en stor barngrupp där det finns fler individer med olika intressen.

4.2 Hur förskollärare stöttar barns kamratrelationer

Vissa av förskollärarna berättar att de stöttar barn som exkluderas genom att de startar upp en lek med barnet och att det ofta leder det till att andra barn kommer till den leken och att respondenterna då lämnar leken efter ett tag. De skapar även aktiviteter där alla barn är med, vilket då bidrar till att det exkluderade barnet får komma in i gemenskapen. En respondent berättar att hen även bjuder in andra barn i leken som inte har varit med och exkluderat barnet för att försöka att bilda ett kamratskap. Respondenterna belyser vikten av att samtala både med barnet som exkluderas och med de barn som exkluderar för att ta del av bådars syn på det som har hänt, samt att det är viktigt att finnas där för båda parter, då alla barn ska känna trygghet. En annan respondent menar på att de yngre barnen inte har utvecklat samma konsekvenstänkande som de äldre barnen och att det kan bidra till att de inte alltid förstår innebörden av att exkludera ett barn. Sätts det i system att ett barn alltid blir exkluderad anser en respondent att pedagoger behöver gå in och säga ”nej men alla får vara med”. Vidare berättar hen att när det inte har fungerat att få in ett barn i kamratgemenskapen har hen med sitt arbetslag suttit ner och reflekterat hur de ska göra tillsammans med just det barnet, då alla barn är olika.

Några av respondenterna uppger att de hanterar exkludering genom att samtala gruppvis med barnen, det för att ingen ska känna sig utpekad. Den som blir exkluderad ska inte känna sig som ett mobboffer och den som exkluderar ska inte känna sig som en mobbare. Dock uppger en respondent att om hen inte ser något resultat från samtalen som sker gruppvis, att hen då tar undan sig de barn som hen har observerat har en stark påverkan på att ett barn blir exkluderad och försöker reda ut situationen med dem. Av erfarenhet och beroende på vilket barn hen sett att det oftast brukar vända efter detta agerande. Respondenten betonar även att det är viktigt att påminna barnen vad de samtalade och kom överens om. I samtalen uppger respondenterna att de tar upp hur det kan kännas att inte få vara med eller att ingen lyssnar på en. Det finns en tanke om att barn ofta inte menar något illa, därav att det är viktigt att prata med båda parter och vägleda. En förskollärare uppger även att hen brukar främja barnens dialoger genom att använda sig av exempelvis dockteater där hen iscensätter olika situationer som barnen kan känna igen sig i.

En respondent berättar även om hur barn kan ha svårt att komma in i en ömsesidig kamratskap om de hela tiden tar leksaker från sina kamrater, att hen med ett barn som gjorde detta, valde att utgå ifrån barnets intresse. Under en period valde respondenten att en stund varje dag bjuda in barnet till en lek som utgick från barnets intresse och leka själv med hen, utan andra barn närvarande. Först ville barnet ha alla leksaker för sig själv men respondenten pratade om hur roligt det kunde vara att bygga tillsammans, varav barnet efter en stund gick med på detta. Efter att respondenten och barnet byggt tillsammans några gånger, valde

respondenten att bjuda in ett till barn i leken. Varav det första barnet först inte ville dela med sig av leksakerna, men att hen efter ett tag började dela med sig av lekmaterial med det andra barnet och att de efter ett tag även började leka andra lekar. Det tog lång tid för barnet i fråga att sluta ta saker från de andra barnen men med övning i turtagning och stöttning från respondent, utvecklade barnet till slut bra kamratrelation med övriga barn i barngruppen.

De flesta respondenter är överens om att det är okej att stoppa ett barn från att gå in i en redan fungerande lek. Detta förklaras genom att vissa barn behöver egen tid tillsammans för att utveckla sin relation och att de då ska få ha det. Om ett annat barn försöker ta sig in i den fungerande leken kan det bli ett störningsmoment för de lekande barnen; leken avbryts och det kan uppstå konflikter. En respondent menar att allt inte alltid behöver vara rättvist ”Ibland kan det vara rättvist fast det är orättvist”, rättvist för de andra barnen. När en lek behöver skyddas kan personal hålla sig nära leken för att hinna styra undan andra barn som vill närma sig; de arbetar förebyggande för att leken ska vara skyddad. Däremot måste det finnas andra alternativ för barnet som utesluts och pedagoger ska hjälpa barnen hitta dessa. Ett barn ska exempelvis kunna ha andra potentiella lekkamrater så att hen inte riskerar lämnas ensam. Det uppges av en förskollärare att skyddandet av barns lek inte får ske på bekostnad av övriga barn, att de nekas tillgång till vissa rum och material, att vissa rum och material inte lämpar sig för ensamlek.

4.2.1 Olika aspekter av stöttning av barns kamratrelationer

Resultat visar att respondenterna har ålder som utgångspunkt när de stöttar barns kamratrelationer. Yngre (1-2 år) barns lekar uppges inte vara lika komplexa som de äldre (3-6 år) barnens och deras konflikter är även mer ytliga och lättlösta. En respondent uppger att de yngre barnen inte hunnit förstå vad kamratrelationer är – men att de kan ändå känna gemenskap. Respondenten uppger vidare att pedagoger kan stötta de yngre barnens relationer med varandra genom att samla dem i gemensamma aktiviteter så att de kan mötas och få större kännedom om vilka barn som går på deras avdelning. En annan respondent uppger att konfliktförebyggande arbete av särskild vikt när det kommer till att stötta yngre barns kamratrelationer. Hen menar att det är lättare för barnen att trivas med varandra och samspela om pedagogerna visar och förklarar grundläggande saker som turtagning och ömsesidighet för dem. Med de äldre barnen uppges det att pedagoger behöver finnas nära för att se om de fått en bra relation som de klarar av. ”När man blir äldre blir det mer djupare konflikter [...] det kan bli gnabb och utstöttningar på ett större sätt” (F). Grunden till att göra goda avvägningar och avgöra i vilken nivå barnen klarar av att hantera konflikten själva, eller vilken typ av stöd situationen kräver, uppges ligga i pedagogens närvaro. ”En bra kamratrelation är en relation som klarar av att man är oense men sen hittar tillbaka till varandra”(F).

Stora barngrupper uppgavs av respondenterna vara en försvårande faktor när det kom till att stötta barns kamratrelationer. I relation till detta uppger några utav

respondenterna att de arbetar med gruppindelning som redskap för stöttning. En av respondenterna som arbetar med smågrupper delar in barnen i olika grupper och menar att situationen får avgöra vilka barn som delas in med vilka. Övriga tre respondenter har samma smågrupper för avdelningarnas olika projekt, varav en utav dessa respondenter förespråkade att smågrupperna även är gällande vid måltidssituationer. Hen förklarar att hens arbetslag har försökt ha olika grupper för måltider och projektarbeten men att detta blev rörigt för barnen, därav att arbetslaget därefter landade i att alltid ha samma smågrupper överallt. Hen menar att detta gör det lättare för barnen att förstå att de ingår i ett litet sammanhang, men betonar även att arbetslaget ger andra möjligheter för barnen att träffas i storgrupp. Hen redogör vidare för att de fasta grupperna bidrog till att barn som "inte var självklara lekare från början" blev trygga i att leka med andra barn från sin projektgrupp. Men även att barnen med trygga grupper kan lära sig mer genom och utav varandra.

I syfte att skapa ordning i innemiljön och att barnen ska lära sig att landa i det de håller på med och utveckla det, uppger en utav respondenterna att hens arbetslag implementerat en aktivitetstavla för barnen på avdelningen. På tavlan finns det olika miljöer representerade med olika maxantal per miljö. Barnen får sätta sin bild på en miljö och därefter får de vara "fast" där i 20 minuter, eller längre om man så önskar fortsätta när 20 minuter har gått. Respondenten menar att användandet av aktivitetstavlan, utöver det nämnda syftet, har gjort att det inte alltid blir samma konstellationer av barn i de olika innemiljöerna eftersom barnen får välja aktivitet utifrån miljö och inte kamrater. Enligt respondenten har de "leksvaga" barnen gynnats särskilt av detta eftersom de kommer de in i ett sammanhang som de tidigare varit lite utelåsta från; de får inträde till miljön och kanske även leken.

Pedagogens närvaro uppges av samtliga respondenter vara av särskild vikt för stöttning av barns kamratrelationer. Förskollärarna i studien använder sig av observationer och deltagande i lek för att få insyn i barns relationer. Dock anger vissa förskollärare att de äldre barnen inte alltid vill ge pedagoger tillträde till leken, samt att de upplever att barnen kan bli störda när de blir observerade "deras agerande blir ju oftast lite förändrat när de vet att en vuxen är närvarande och har fokus på dem" (F). Vidare uppges det att pedagogens närvaro kan bidra med en trygghet och ett lugn, vilket kan främja en god miljö att utveckla kamratrelationer i. I relation till detta menar dock en respondent på att det inte alltid går att vara närvarande, att man inte alltid kan se vad barnen leker och hur leken utvecklar sig, särskilt inte på utegården när barnen springer iväg.

Några utav de deltagande förskollärarna uppger att de stöttar barns lek genom att vara med i leken och att de då tar sig an mer eller mindre aktiva roller. I leken uppger de att pedagogen kan hjälpa barnen att hitta nya vägar i leken. En menar att pedagoger har lätt att bygga upp en status vilket gör att barnen dras till en, samt att detta kan utnyttjas genom att pedagogen kan ansluta sig till ett barn som leker självt. Allt som oftast brukar detta leda till att fler kamrater intresserar sig för vad som

händer och vill vara med. En annan respondent betonar hur det är lättare för pedagoger att stötta barn i styrda aktiviteter, att man i dem har större möjligheter att höja och lyfta olika barn som inte får lika stort utrymme som vissa andra i den fria leken. Det handlar om att locka barnen till att vilja leka med varandra.

Det uppges även finnas situationer när ett barn vill söka kontakt med andra barn men saknar lämpliga strategier för det, att barnet exempelvis försöker få andra barns uppmärksamhet genom att förstöra deras lek. I sådana situationer uppger en respondent om hur pedagogen kan stötta barnet i sitt kamratskapande genom att agera som kommunikatör åt hen. Det uppges kunna ta lång tid till dess att barnet hunnit lära sig hur man tar kontakt med andra barn utan att vara utåtagerande och pedagogen bör under denna tid arbeta nära barnet och hjälpa hen hitta lämpliga strategier så att hen slutligen behärskar vara sin egen kommunikatör.

4.3 Arbetsvillkor

Samtliga av våra respondenter tog upp olika arbetsvillkor som faktorer som påverkar eller begränsar deras arbete med att stötta och utveckla barns kamratrelationer. Mest framträdande var tiden för planering och reflektion, barngruppernas storlek och den fysiska miljön. Även faktorer som prioriteringar från chefsnivå och andra utvecklingsarbeten uppgavs ha påverkan på det stöd man kan ge barn i sitt kamratskapande.

Tabell 1

Egen planeringstid och gemensam reflektionstid

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
Egen planering	-	-	-	-	-	1h	1,5h	1h	2h	3h
Gemensam reflektion	1h	1h	1h	1h	1h	3h	2h	1h	1,5h	1,5h

Kommentar. Respondenternas svar angående egen planeringstid och gemensam reflektionstid för deras respektive arbetslag, våren 2023.

Hälften av våra respondenter har ingen egen planeringstid, men inom arbetslaget har de en timme reflektionstid per vecka. De uppger även att det många gånger blir mindre tid och ibland ingen tid alls till att reflektera, att de får planera ”i farten”. En av förskollärarna berättar att hen känner sig tvungen att planera på sin egen fritid för att få ihop verksamheten. Ingen utav dessa förskollärare är nöjd med upplägget. Övriga fem respondenter har egen planeringstid samt gemensam reflektionstid inom arbetslaget. Tid för detta varierar.

De respondenter med mindre än två timmars egen planeringstid ansåg att de inte har tillräckligt med tid. Där en av dessa påpekar att hen inte hinner med att ”dokumentera på grupp och individnivå, planera och sammanfatta all undervisning, sammanfatta och planera miljö och övriga verksamheten, resursplanering samt

planering för förskolans övriga möten” (H). Tre av de respondenter med egen planeringstid (F, G, H) uppger dock att deras egen planeringstid ofta får ”offras”. Hos de respondenter med mindre än 1,5 timmars gemensam reflektionstid uppgavs att det finns olika synsätt inom personalgruppen på hur man ska arbeta vilket försvårar arbetet med barns kamratrelationer. I relation till detta berättar en av förskollärarna att avdelningens resurs inte tillåts vara med i den gemensamma reflektionstiden vilket hen anser är problematiskt eftersom alla i arbetslaget behöver ha kunskap om vad det är som sker i verksamheten och hur pedagoger bör stötta barnen.

En av respondenterna uppger att det på grund av tidsbristen ofta blir spontana undervisningssituationer eller repetitiva i den mening att man kör på samma upplägg som veckan innan. Barnen får inte möjlighet att komma vidare i sitt utforskande eftersom personal inte har tid att sammanställa de funderingar och tankar som barnen gett uttryck för under veckans gång, ”Det blir definitivt inte tillräckligt djupt lärande för barnen” (H) vilket hen menar försvårar pedagogernas möjligheter att stötta och följa upp barnen i sitt kamratskapande.

Vidare uppgavs lokalers utformning samt för stora barngrupper vara hindrande när det kommer till stöttning. I relation till detta uttalar sig några förskollärare som följande: ”Tiden finns inte [...] det är övermäktigt ibland för att man känner att man inte räcker till på det sättet som man skulle vilja” (E), ”det är för stora barngrupper, det är inte fysiskt möjligt att vara aktivt närvarande i alla barnens liv varje dag [...] det är ju tyvärr de barnen som inte kräver så mycket som också glöms bort” (F), ”fokus hamnar på något annat än att [...] stötta dem i att utveckla sina kamratrelationer” (A).

Några av respondenterna menar på att det är viktigare med mindre barngrupper än med fler personal och att detta skulle underlätta för barnen att få djupare relationer till varandra. De menar att ”barnen går på varandra i miljön” i en för stor barngrupp, det blir även många aktiviteter igång samtidigt vilket kan bli rörigt för barnen och göra det svårt för de att komma till ro. Även den fysiska miljön anses begränsa stöttandet av kamratrelationer. En respondent berättar att de inte kan ha alla pedagoger och barn från alla avdelningar ute på gården samtidigt och att detta begränsar eftersom ”vi vill ju uppmuntra barnen att skapa kamratrelationer med andra barn från andra avdelningar”. Även innemiljön uppges begränsa barn från att utveckla djupare relationer med varandra eftersom de har svårt att gå undan och leka i lugn och ro.

5. Analys och diskussion

I detta avsnitt presenteras en tematisk redogörelse för vår analys och diskussion. Vi börjar med att analysera och diskutera över den vikt förskollärare ger barns kamratrelationer för att sedan beröra hur de får insyn i kamratrelationerna och variationen av barns kamratrelationer. Därefter kommer vi redogöra för förskollärarnas stöd och de faktorer som påverkar stödet. Avsnittet avslutas med en metoddiskussion efterföljt av en slutsats och förslag på fortsatt forskning.

5.1 Vikten av kamratrelationer

Samtliga respondenter är överens om att barns kamratrelationer är viktiga, i den mening att de utvecklar sina kunskaper och sitt lärande dels tillsammans men även *genom* varandra. Vi kan se en koppling till teorin om proximal utvecklingszon, detta i respondenternas svar om att barnen utvecklar sitt kunnande och lärande genom att imitera varandra, hjälpa varandra och föra andra typer av dialoger. Hälften av våra respondenter nämner även leken i relation till barns utveckling och kamratrelationer, vilket kan hänvisas till Vygotskijs idé om att lek och konst har stor betydelse för inläring. Ur Vygotskijs teori kan leken liknas som ett eget medvetenhetstillstånd där barn skapar sin egen proximala utvecklingszon, detta genom fantasin som hjälper barn att skapa förståelse för omvärlden. Vi kopplar detta till våra respondenters svar som uppger att barn i leken lär sig allt gällande regler, hänsyn, fantasi, att leda och följa lek, ge och ta instruktioner. Att barn som saknar en god kamratrelation inte får samma utveckling som ett barn som har det. När människan är medveten om hur man själv lär sig på bästa sätt och använder denna kunskap för att utveckla sitt eget lärande kan man utifrån Vygotskijs teorier säga att hen har god metakognitiv kompetens. Vi kopplar detta till våra respondenter i det avseende att de ger uttryck för att, utifrån ett barnperspektiv, ha metakognitiv kompetens om hur barnen lär sig bäst och att de försöker stötta barnen i relation till detta. Dock väger kunskapen lite relevans om förskollärarna inte ges tillräckliga förutsättningar till att planera verksamheten.

Vidare uppger några av respondenterna att barn inte behöver vara vänner med alla, men att de behöver respektera och samarbeta med alla samt att pedagoger inte kan kräva utav barnen att leka med varandra i den fria leken. Vilket är något Watson (2019) redogör för; att barnen berättar att även om de behöver vara vänner med alla så innebär det inte att de vill leka med alla. Barn uppges även ha ett behov av att välja vem de vill leka med, vilket vi kopplar till Parry (2015) som påpekar att läraren genom att förbise barnens behov i att välja kamrater, riskerar skapa forcerade och ensidiga kamratrelationer. Dock resonerar vi som så att förskollärare inte helt ska lägga över ansvaret av kamratrelationer i barnens händer eftersom ömsesidiga relationer även dem kan bli ensidiga när det kommer till utveckling och lärande – vilket vi återkommer till i 5.3.

5.2 Att få insyn i barns kamratrelationer

Resultat visar på att det finns svårigheter med att få insyn i barns kamratrelationer. Det upplevs att äldre barn kan bli störda av pedagogens närvaro, att de betar sig annorlunda om en vuxen har fokus på dem och att lekar ibland förflyttar sig fort i miljön så att det blir svårt att hänga med. Respondenterna uppger att de försöker stötta barns kamratrelationer och lekar genom att vara närvarande och få insyn. Detta genom observation eller att delta i lek. Respondenter menar att deras närvaro kan bidra med en trygghet och ett lugn för barnen – vilket främjar en god miljö att utveckla kamratrelationer i. Insyn innefattar att se när vissa barn kan behöva ha sin

lek ifred och stöttning kan då göras för att skydda leken - de flesta respondenter uppger att det är okej att stoppa ett barn från att gå in i en redan fungerande lek. En respondent menar även att pedagoger har en viss status och att hen kan stötta relationer på det vis att hen ansluter sig till någon som leker ensam, vilket får andra barn att bli intresserade och ansluta sig. En annan förskollärare menar även att det är lättare att stötta barn i styrd lek än i fri lek där man kan höja och lyfta status på olika barn.

Respondenternas svar kopplar vi till Melins (2013) resultat som visade att barn som fick direkt stöd av personal följde med och var socialt delaktiga i leken samt blev en självklar kamrat i allas ögon, men att det bidrog till att pedagogen förändrade lekens förutsättningar. Att kamratgemenskapen villkoras utifrån de strukturella förutsättningar förskolläraren beslutade om. I relation till att pedagoger uppges kunna skydda leken och stötta barns kamratrelationer genom att stoppa andra barn från att gå in i en fungerande lek, vill vi belysa Nergaards (2020) studie om barn som upplever utanförskap och hur det påverkar dem. Vi anser att man som pedagog behöver göra väl avvägda val när det kommer till att skydda en lek. Pedagogens försök att behålla det positiva – den fungerande leken, kan få som konsekvens att pedagogen hamnar i en position då hen själv utesluter ett barn från en lek och således hindrar hen i sitt kamratskapande. Däremot uppgav respondenterna att det alltid ska finnas ett alternativ för det barnet som söker tillträde, dock är det inte uteslutet att exkluderingen från den första leken inte påverkar barnet på något sätt.

Utifrån ett konstruktivistiskt perspektiv kan vi se hur pedagogens närvaro påverkar barns lek och som resultat utav detta, deras kamratrelationer. Teorin lägger stor vikt vid kontextens betydelse för utveckling och att pedagoger med sitt deltagande i lek, förändrar kontexten. Utifrån Piagets teori om lek framgår det även att barns moraliska utveckling utvecklas genom regler i leken samt att regler och samarbete med andra gradvis byggs upp under leken. Här kan pedagoger behöva insyn och stötta så att barnens lek inte utvecklas till en av exkluderande eller härskande karaktär. Utan pedagogerna kan istället bidra med att främja ett klimat där alla trivs. Dock bör en inte gå in och ändra de spontana reglerna som uppstår. Detta kan vi se är av vikt även utifrån Vygotskijs teori om lek där han menar att barn skapar sin egna proximala utvecklingszon i leken, att de med lek som stöttning kan uppnå saker de inte kan i ”verkliga” livet. Att de är villiga att följa regler i lek eftersom leken i sig är lustfull och tjänar ett syfte. Går man då in som pedagog och ändrar om för mycket riskerar man att ta bort glädjen ur leken. Även Melin (2013) redogör för hur personals regler i lek inte alltid faller i godo hos barnen.

5.3 Variationen av barns kamratrelationer

Några av våra respondenter menar även att en kamratrelation inte alltid behöver vara positiv, men inte heller bara negativ. De uppger att det beror på vilket sammanhang barnen hamnar i. Om vi exempelvis utgår från leken, kan vi utifrån vårt resultat tyda att leken inte heller alltid är positivt eller negativt för barnen. Vissa barn som till

exempel alltid får leda leken kan utveckla ett bra självförtroende, medan andra barn som aldrig får leda kan utveckla ett dåligt självförtroende. Som nämnt tidigare, redogör Watson (2019) för vikten av att förskolepersonal söker insyn i de samtal som förs mellan barn, detta för att få syn på normer som kan utmanas, eftersom resultat visat att det sker exkludering i barns lek. Vi resonerar som så att exkludering inte enbart behöver vara att ett barn inte får vara med i leken. Utifrån kan barns lek ges sken av att vara inkluderande, men med en inblick i barns lekar kan normer synliggöras – där vissa barn ges mer utrymme än andra att bestämma regler. Exkludering sker då på det vis att vissa barn inte får bestämma över sig själva, inte får vara med och skapa den miljö de deltar i – utan den utformas enbart utifrån andras önskemål. Ur ett sociokulturellt perspektiv tolkar vi det som att respondenterna ser att barnens relationer med varandra har sina egna normer och regler som barnen ibland kan begränsas utav.

Vidare uppges barns kamratrelationer riskera begränsa deras utveckling och lärande ifall barnen hamnar i ett sammanhang där de gör samma sak hela tiden. Utifrån ett konstruktivistiskt perspektiv kan vi se koppling till Piagets teori om kognitiva scheman. Barnen är fast i samma kontext vilket gör att deras perspektiv inte ges möjlighet att breddas. Även i detta avseende behöver förskollärare insyn eftersom båda parter kan vara nöjda i relationen eller i leken, men däremot behöva stöd att bredda sitt utforskande. Vidare ger respondenter uttryck för att yngre barn ibland lär sig bättre ensamma eller tillsammans med pedagog, vilket vi kan koppla till Piagets teori om utvecklingsstadier, eftersom vi ser att det finns en tanke om att barn lär sig annorlunda beroende på ålder och att kamratrelationer ges olika betydelser i relation till detta.

Vidare visar resultat från Watson (2019) på att barn för resonemang om vad som är normalt eller inte, att vissa barn klassas som onormala för att de leker ensamma eller ”annorlunda”. I våra resultat kan vi inte uttyda att barnen ser varandra som onormala enbart för att de leker ensamma. Dock fokuserar vi inte på barnens perspektiv i vår studie, utan på förskollärarnas. En förskollärare i vår studie som har ett barn som helst leker ensam menar dock att hen accepteras av övriga barn att delta på sina villkor och att barnen uppmärksammar och hälsar på varandra. Att barn inte deltar i lek med kamrater behöver således inte innebära att hen är exkluderad.

5.3.1 Variation av barns kamratrelationer – exkluderingens mångsidighet

Det uppges finnas olika aspekter av exkludering, där vissa barn exkluderar för att de vill skydda sin lek, andra exkluderar för att ett barn är utåtagerande, några exkluderar som ett resultat av att de inte kan dela med sig av lekmaterial och sen finns det de som exkluderar för att de inte känner barnet som vill ha inträde, för att nämna några exempel. Dessa exempel på varför barn exkluderar, kan även förklara varför barn exkluderas. Respondenterna menar att för att ta reda på vad som har hänt när ett barn blir exkluderat, behöver de samtala både med barnet som blir exkluderat och barnet som exkluderar. Det kan göras genom gruppsamtal för att

inget barn ska känna sig utpekad, den som blir exkluderad ska inte känna sig som ett mobboffer och den som exkluderar ska inte känna sig som en mobbare. Vilket vi ser har koppling till Repo och Sajaniemi (2015) vars resultat pekar på vikten av att stötta barnen istället för att ”stämpla” barn till en viss roll, som ”mobbare” och ”offer”. Vi ser att dessa typer av samtal kan stötta barnen till att byta perspektiv, till att reflektera över sin relation med kamraterna på förskolan. Vi ser även koppling här till Renblad och Brodin (2014) som pekar på vikten av att förändra miljön och inte de enskilda barnen. Detta genom att ta tag i problemet med hela gruppen; att exkludering är ett problem på avdelningen och inte hos de enskilda barnen.

En respondent uppgav även att hen använde sig av dockteater för iscensätta olika situationer som barnen kan känna igen sig i och som kunde vara underlag för gruppdiskussioner. Detta kopplar vi till både Piaget och Vygotskij som menade att människan med symboler och språk kan synliggöra sin egen världsbild för sig själv och andra, att det är avgörande för att kunna kontrollera och korrigera ens egna beteende. Vidare kan vi även se koppling till Vygotskijs teori om leken och konsten, om vikten av fantasi för att kunna skapa förståelse för omvärlden – detta genom dockteatern.

Ibland börjar det nya barn i en barngrupp där det redan finns etablerade relationer mellan barnen. En förskollärare berättade om hur det tog två barn cirka halvåret att komma in i barngruppen när de kom in som nya. Ett av barnen stod utanför leken och observerade länge innan hen började försöka leka aktivt med de andra. Medan det andra barnet provade olika strategier för att komma in i leken tills att hen efter ett tag hade fått en bild av hur gruppen fungerade och hur hen bäst kunde leka sig in hos dem. Detta kopplar vi till kognitiva scheman som talar om för oss hur vi ska agera i olika situationer. När en situation inträffar flera gånger automatiseras våra kognitiva scheman. Vilket innebär att med tid och övning kan en person ändra hur hen tänker, känner eller beter sig i olika situationer, vilket vi tolkar att dessa två barn gjorde.

Vidare tolkar vi det som att förskolläraren tog ett steg tillbaka, vilket bidrog till att barnen själva fick hitta en väg in i kamratgemenskapen. Vidare kan detta kopplas till Melins (2013) studie som visar på att barn kan ges utrymme för att utveckla sin kamratgemenskap om personal väljer att inte gå in i leken, eftersom de vuxna annars kan ändra förutsättningar för leken. Vidare resonerar förskolläraren kring att det kan vara lättare för barn att hitta en kamrat i en större grupp där det finns fler barn med olika intressen än i en mindre barngrupp, vilket vi kopplar till Repo och Sajaniemis (2015) studie som visade att exkludering i viss omfattning ökade i mindre barngrupper.

En respondent uppgav även att pedagoger kan stötta barn i deras kamratrelationer genom att följa barn och agera som kommunikator åt dem, om ett barn för olika anledningar har svårt att ta kontakt med andra barn och bilda positiva relationer, exempelvis att barnet är utåtagerande mot andra barn. Barnet blir således exkluderat

för att hen inte vet hur hen skapar positiv kontakt med andra barn. Genom pedagogens stöd och närhet skapas möjligheter för barnen att kommunicera med varandra i nya kontexter. Här ser vi en koppling till Repo och Sajaniemis (2015) studie vilken tar upp vikten av att stötta barn till att hitta alternativa sätt att bete sig under utmanande stunder. Men även till Piagets teori om kognitiva scheman; förskollärare behöver stötta barn i att utveckla sina kognitiva scheman när de ser att deras sätt att agera försätter de i många konflikter. Det kan som nämnt vara tidskrävande men det kan även vara ännu jobbigare att istället lämna barnet till att fortsätta i samma mönster om detta mönster leder till många konflikter och försätter hen i ett utanförskap. Även Palla (2011) redogör för att vi behöver göra korrigeringar för att ge barnen större möjligheter att ingå i en gemenskap. Därav vikten av att förskolläraren tillsammans med barnet försöker se det ”positiva i en negativ situation” istället för det negativa och sedan tillsammans skapa nya strategier. Det positiva här är att barnet vill ha kontakt med andra barn, då fokuserar man på hur man kan hjälpa barnet i det, istället för att dra fokus mot att barnet är ”dålig på att ta kontakt”.

5.4 Förskollärares stöd av barns kamratrelationer

Vi har i tidigare redogjort för, reflekterat och analyserat över hur respondenterna ser på barns kamratrelationer och hur de får insyn i dem, i samband med detta har vi även berört hur respondenterna anser att de stöttar barnen i relation till exempelvis exkludering. Vi kommer i denna del analysera och diskutera vidare i ämnet stöttning av barns kamratrelationer.

Samtliga av våra respondenter är överens om att situationen avgör vilken typ av stöd barnen kräver, och vad pedagoger kan ge. Resultat visar att några utav våra respondenter har ålder som utgångspunkt när de stöttar barns kamratrelationer. Det uppges att yngre (1-2 år) barns lekar inte är lika komplexa som de äldre (3-6 år) barnens, att de väljer vad de ska göra utifrån leken och inte kamraten, vilket istället äldre barn uppges göra. Det uppges även att yngre barn inte hunnit förstå vad kamratrelationer är men att man arbetar med att introducera de för varandra samt att arbeta konfliktförebyggande med att visa och förklara saker som turtagning och ömsesidighet. De yngres barnens konflikter anses även vara mer ytliga och lättlösta.

Vidare menar en respondent att de yngre barnen inte hunnit utvecklat samma konsekvenstänk (som de äldre) och därav kanske inte alltid förstår att de exkluderar ett annat barn. Respondenter menar att barn behöver lära sig att samspela med varandra och få känna att de trivs med varandra. Det handlar om att *bygga grunden* till en god kamratrelation. Detta kopplar vi till teorin om utvecklingsstadier – vilken berör att yngre barn inte hunnit skapa sig en tydlig världsbild och kognitiva scheman. Vi resonerar som så att respondenterna stöttar barnens världsbild genom att skapa möjligheter för de att förstå vilka andra barn som går på deras avdelning. De arbetar även med att visa och förklara hur barnen ska bete sig mot varandra, utvecklar deras kognitiva scheman till att förstå hur man samspelar med andra genom turtagning och

ömsesidighet. Vi ser även koppling till Piagets teori om lek som förklarar att de första lekarna har fokus på funktion och görs för att det är roligt – detta genom att de yngre barnen upplevs välja aktivitet utifrån lek och inte kamrat.

Ytterligare koppling kan göras till Renblad och Brodins (2014) studie som tar upp vikten av samspel och hänsynstagande för att kunna delta i lek med andra barn – i det avseende att respondenterna stöttar relationerna för att de ska kunna bygga grunden till en god kamratrelation. Vidare ser vi även koppling till McLaughlin m.fl. (2017) vilka redogör för olika pedagogiska strategierna vilka ämnar att stötta och utveckla barns socio-emotionella utveckling. Detta ser vi genom att förskollärarna i vår studie ser att brist på turtagning och ömsesidighet kan vara konfliktskapande och att de då arbetar konfliktförebyggande genom att visa och förklara för barnen hur turtagning går till och vad ömsesidighet innebär.

Med de äldre barnen uppges det att man istället behöver vara med och stötta så att de *förblir* vänner i leken, att ju äldre barnen blir, desto djupare konflikterna och större utstötningar. Respondenters svar är samstämmiga till att grunden i att göra goda avvägningar och avgöra i vilken nivå barnen klarar av att hantera konflikten själva, eller vilken typ av stöd situationen kräver, ligger i pedagogens närvaro. En respondent menar att en bra kamratrelation bör vara av den art att den klarar av en konflikt, man ska kunna vara oense och sen hitta tillbaka till varandra; utmaningar utvecklar barns kamratrelationer. Utifrån Piagets teori drar vi koppling till att detta synsätt på kamratrelationer kan kopplas till idén om kognitiva scheman. Vi resonerar som så att konflikter uppstår när barns sätt att se på saker inte är samstämmiga. Här behöver barnen lite tid att justera sina scheman så att de kan ändra sitt synsätt på situationen och komma överens.

Att barn ofta får lösa sina konflikter själva, som Melin (2013) uppger, behöver således inte alltid vara negativt. Däremot bör man inte *överge* barnen i den mening att man inte har översikt över situationen och hur den utspelar sig. Utan pedagoger bör, som Watson (2019) redogör för, söka insyn i barnens samtal. Genom att göra detta kan man se om barnen klarar av att utveckla sin relation själva, eller om de behöver stöttning i form av vägledning från pedagog.

Vidare visar Alvestads m.fl. (2014) forskning att stora barngrupper försöker hanteras genom bildandet av mindre grupper inom avdelningarna. Några utav våra respondenter uppgav att de arbetar med smågrupper för att stötta barns kamratrelationer och utveckling. En utav respondenterna uppger att hen brukar ha samma grupper såväl vid projekt som vid måltidssituationer. Detta på grund av att det blev för rörigt med olika grupper. Med fasta grupper blev det enligt respondenten tydligt för barnen att förstå att de ingår i ett litet sammanhang, men att arbetslaget även ger barnen andra möjligheter att träffas i storgrupp. Hen redogör vidare för att de fasta grupperna bidrog till att barn som ”inte var självklara lekare från början”

blev trygga i att leka med andra barn från sin projektgrupp. Men även att barnen med sina trygga grupper kan lära sig mer genom och utav varandra.

Detta kopplar vi till Wang m.fl. (2019) som menar att barn, genom att dela dagliga rutiner med varandra får bättre förutsättningar till att utveckla en stabil relation. Som nämnt innan dock, behöver även förskollärare förutsättningar till att planera verksamheten så att den kan stötta barns relationer. För att stöttning ska fungera behöver de följas, planeras för och reflekteras över. Wangs m.fl. (2019) resultat visar även på att barns kamratrelationer behöver tid att stabiliseras. Vi betonar därav vikten av att barns gruppindelningar, till största möjligaste mån, inte varierar alltför ofta.

Utifrån ett konstruktivistiskt perspektiv kan vi även se hur denna respondent med sin gruppindelning ville hjälpa barnen att skapa stabila kognitiva scheman. Människan har ett behov av att förstå sin omvärld och med kognitiva scheman som talar om för oss hur vi ska agera, kan man få en större förståelse. Med syftning på att det blev rörigt för barnen med olika grupper, tolkar vi att deras förståelse för "omvärlden" var otydlig; *i vilket sammanhang tillhör jag nu?* Utifrån ett sociokulturellt perspektiv ser vi hur dessa fasta grupper bidrog till att barnen blev trygga i varandra och därav kunde lära sig mer utav varandra. Vi kopplar detta till den proximala utvecklingszonen, där barnen ges möjlighet att utforska tillsammans och genom samspel stötta varandra vidare.

5.4.1 Faktorer som påverkar förskollärares stöd

Pallas (2021) resultat visar att det finns olika faktorer vilka försvårar förskolepersonalens möjligheter till att stötta alla barn. Flera av de faktorer som nämns såg även vi i våra resultat. Våra respondenter uppgav även andra faktorer som påverkar, exempelvis prioriteringar från chefsnivå och andra ansvarsområden utanför barngruppen som upplevdes hindra stöttning av barns kamratrelationer eftersom man får mindre tid med barnen.

Majoriteten av respondenterna gav uttryck för tidsbrist när det kommer till att planera och reflektera över verksamheten och att det i sin tur påverkar det stöd barnen kan få. Detta genom att respondenterna inte får den tid de behöver för att ordna, utvärdera och utveckla lärmiljöer för barnen. Utifrån både ett sociokulturellt och konstruktivistiskt synsätt är detta problematiskt eftersom båda teorier lägger stor vikt vid miljöns betydelse för barns utveckling. Det räcker inte med att enbart få insyn i barnens samspel som Watson (2019) menar är av vikt. Förskollärarna behöver även få rätt förutsättningar till att stötta barnen utifrån det de ser genom sina observationer.

Vidare uppgav respondenterna att stora barngrupper utgöra ett hinder för barns kamratrelationer och utveckling, eftersom det blir svårt för barnen att skapa djupa relationer med alla barn i en stor barngrupp, att deras relationer blir flyktiga. Utan en

djup relation uppges det att det blir svårt för barnen att våga uttrycka de frågor, idéer eller kunskaper de har och på så vis gå in i ett djupt lärande. Utifrån ett sociokulturellt perspektiv tolkar även vi detta som hindrande när språk och tanke - att kunna ge uttryck för sina tankar, anses vara av särskild vikt för barns utveckling. Vidare visar Pallas (2021) resultat att för stora barngrupper även kan resultera i att barn *blir* i behov av stöd. Har man för stora barngrupper kan det bli svårt att se varje barn, vilket även våra respondenter ger uttryck för.

Även Alvestads m.fl. (2014) studie visar att för stora barngrupper kan hindra förskollärare från att se varje barn samt det finns en medvetenhet och skuld hos förskollärare i att de inte kan möta barnens behov, att det istället blir fokus på att genomföra fungerande rutiner. Detta tycks även vara gällande hos våra respondenter. Det visar sig genom uttalanden som att fokus ofta hamnar på något annat än att stötta barnen i utvecklandet av deras kamratrelationer, att man känner sig otillräcklig, att det är fysiskt omöjligt att vara aktivt närvarande i alla barns liv varje dag samt att de barn som kräver lite glöms bort i verksamheten.

Vidare är det några respondenter som anser att den fysiska miljön hindrar när det kommer till att stötta barns kamratrelationer och utveckling. Vi kopplar detta till en konstruktivistisk teori i det avseende att den kunskap vi konstruerar är kontextuellt bunden till den omgivning vi befinner oss i. Lokalerna uppges vara hindrande dels som de är men även som ett resultat av de stora barngrupperna – att barnen går på varandra i miljön och att det blir rörigt och svårt att komma till ro med många aktiviteter igång samtidigt. En typ av stöttning som nämns av en respondent i syfte att skapa ordning i innemiljön, är en aktivitetstavla med "tidskrav". Enligt förskolläraren har tavlan resulterat i att det inte alltid blir samma konstellationer av barn i lekarna eftersom de får välja aktivitet utifrån miljö och inte kamrater, samt att "leksvaga" barn gynnas lite extra utav detta eftersom de ges tillträde till nya sammanhang. Utifrån ett konstruktivistiskt perspektiv kan vi se hur aktivitetstavlan kan bidra med nya kontexter för barnen; den bidrar till en lugnare miljö för barnen som de tillåts landa i. Vi tolkar även utifrån Piagets teori om lek som menar att det tar tid att utveckla regler, samarbete och ömsesidig respekt i leken och vi tolkar därav aktivitetstavlan som ett viktigt stöd i detta avseende också – att tidskravet ger barnen förutsättningar till att utveckla sina lekar och kamratrelationer.

En förskollärare med flera barn i behov av särskilt stöd i sin grupp berättar att deras gård är för liten för att ha alla barn och pedagoger ute samtidigt och att detta begränsar hans möjligheter att uppmuntra barnen att skapa relationer med barn från andra avdelningar. Detta kopplar vi till Melins (2013) resultat som visar på vikten av att personal stöttar barn med behov av särskilt stöd till att få kontakt med likasinnade barn utanför barnets egna avdelning. Utifrån vårt resultat kan vi dock se hur miljöns utformning begränsar denna typ av stöttning. Vi resonerar vidare att det inte enbart är av vikt för barn i behov av särskilt stöd, utan att det även kan vara nyttigt för andra barn också att få träffa barn utanför sin närmsta gemenskap. Däremot kan det vara så

att barn i behov av särskilt stöd kan vara i mer behov utav detta för att deras behov av kamratrelationer ska kunna uppfyllas eftersom det kan vara svårare för de att hitta likasinnade inom sin egen avdelning.

5.5 Metoddiskussion

Som nämnt tidigare valde vi i vår urvalsprocess att i första hand kontakta de förskollärare som vi hade kännedom om sedan tidigare. Det resulterade i att fem utav förskollärarna kom från en och samma förskola. Då vi hade lovat potentiella deltagare konfidentialitet genom anonymitet i missivet (se bilaga 2) valde vi att inte föra vidare information till förskollärarna om vilka som skulle medverka i vår studie, dock valde förskollärarna själva att avslöja sin medverkan för varandra. Eldén (2020) skriver att kvalitativa forskningsprojekt oftast involverar färre människor, vilket kan bidra till att det kan bli svårt med anonymisering. Speciellt om de inblandade känner varandra, därav att det är svårt att hantera studier på arbetsplatser. Vi höll det vi hade lovat genom att ta bort känslig information för att göra det svårare för läsaren att koppla information till den som blev intervjuad. Vilket vi anser kan ha påverkat vårt resultat i viss utsträckning.

5.6 Slutsats och förslag på fortsatt forskning

Vår slutsats är att förskollärares arbetsvillkor inte är likvärdiga. Det kan de inte vara om en förskollärare får totalt 4,5 timmars planerings- och reflektionstid på en vecka medan andra får, om verksamheten tillåter, en timme totalt. Vi ser att respondenterna i vår studie generellt har liknande åsikter kring barns kamratrelationer men att deras möjligheter att stötta dessa skiljer sig, detta ser vi beror till större del av arbetsvillkor så som tid och lokaler. Vi ser även att de respondenter som anger meningsskiljaktigheter inom arbetslaget som hindrande även är de som har minst planeringstid. Vidare att vissa förskollärares stöttningar av kamratrelationer sker vid spontana situationer medan andra ges större möjligheter till att reflektera, följa upp och ordna så att den kan vara främjande för barns kamratrelationer. Möjligheten att organisera ses av vissa som ett privilegium medan det av andra är en självklarhet. Med utgångspunkt i förskollärarnas utsagor om vikten av stöttning vid kamratrelationer samt kamratrelationers betydelse för utveckling och lärande, ser vi att förskolan inte är likvärdig och att detta drabbar barnen i deras möjligheter att skapa och utveckla kamratrelationer. Förslag på fortsatt forskning är att observera olika förskoleverksamheter och hur dessa olika arbetsvillkor hanteras. En deltagande observation för att se det som händer istället för det som berättas. Detta kräver således mer tid. För att få en mer representerad bild av hur det ser ut, ser vi även det av fördel att inkludera fler förskolor.

Referensförteckning

Alvestad, T., Bergem, H., Eide, B., Johansson, J-E., Os, E., Pálmadóttir, H., Pramling Samuelsson, I., & Winger, N. (2014). Challenges and dilemmas expressed by teachers working in toddler groups in the Nordic countries. *Early Child Development and Care*, 184 (5), 671-688. <https://doi.org/10.1080/03004430.2013.807607>

Askland, L., & Sataøen, S-O. (2014). *Utvecklingspsykologiska perspektiv på barns uppväxt*. Liber.

Bryman, A. (2016). *Samhällsvetenskapliga metoder* (2:8). Liber.

Denscombe, M. (2016). *Forskningshandboken: För småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna* (3:2). Studentlitteratur.

Eldén, S. (2020). *Forskningsetik: Vägval i samhällsvetenskapliga studier*. Studentlitteratur.

Fjelkegård, L. & Persson, A. (2016). Enkätmetodik. I A.Persson (Red.), *Frågor och svar om frågekonstruktion i enkät- och intervjuundersökningar* (s. 134–158). Statistiska centralbyrån, Statistics Sweden. [ov9999_2016a01_br_xo8br1601.pdf](https://www.scb.se/ov9999_2016a01_br_xo8br1601.pdf)

Frelin, A. (2017). *Lyhörda lärare – professionellt relationsbyggande i förskola och skola* (1:3). Liber.

Helgeland, A., & Lund, I. (2016). Children´s Voices on Bullying in kindergarten. *Early Childhood Education Journal*. 45, 133-141. <https://doi.org/10.1007/s10643-016-0784-z>

Lillemyr, F. (2013). *Lek på allvar – en spännande utmaning* (1.2). Liber.

Lundqvist, J. (2018). *Tidiga insatser och barns utbildningsvägar: Inkludering och specialpedagogik*. Natur & Kultur.

Läroplan för förskolan Lpfö 18. (2018). Skolverket.

McLaughlin, T., Aspden, K., & Clarke, L. (2017). How do teachers support children's social-emotional competence? Strategies for teachers. *Early Childhood Folio*, 21(2), 21-27. <https://doi.org/10.18296/ecf.0041>

Melin, E. (2013). *Social delaktighet i teori och praktik: Om barns sociala delaktighet i förskolans verksamhet* (Doktorsavhandlingar från Institutionen för pedagogik och

didaktik, 18) [Doktorsavhandling, Stockholms universitet] SwePub.
<https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:606868/FULLTEXT01.pdf>

Nergaard, K. (2020). "The Heartbreak of Social Rejection": Young Children's Expressions about How They Experience Rejection from Peers in ECEC. *Child Care in Practice*, 26(3), 226-242. <https://doi.org/10.1080/13575279.2018.1543650>

Nytmot, V. (2021). *Förskollärare – leda och ansvara för förskolans undervisning* (1:2). Gothia Kompetens.

Palla, L. (2011). *Med blicken på barnet: Om olikheter inom förskola som diskursiv praktik* (Malmö Studies in Educational Sciences, 63)[Doktorsavhandling, Malmö högskola]. SwePub. <http://mau.diva-portal.org/smash/get/diva2:1404458/FULLTEXT01.pdf>

Palla, L. (2021). När barn blir till belastning och problem i förskola: Om behovet av särskilt stöd och resurser i ett pressat läge. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 26(4), 7-29. <https://doi.org/10.15626/pfs26.04.01>

Parry, J., (2015). Exploring the Social Connections in Preschool Settings between Children Labelled with Special Educational Needs and Their Peers. *International Journal of Early Years Education*, 23 (4), 352–364.
<https://doi.org/10.1080/09669760.2015.1046158>

Persson, A. (Red.). (2016). *Frågor och svar om frågekonstruktion i enkät- och intervjuundersökningar*. Statistiska centralbyrån, Statistics Sweden.
[ov9999_2016a01_br_x08br1601.pdf](https://www.scb.se/ov9999_2016a01_br_x08br1601.pdf)

Phillips, T. (2014). *Pedagogiska teorier och praktiker* (1:3). Gleerups.

Repo, L., & Sajaniemi, N. (2015). Prevention of bullying in early educational settings: pedagogical and organizational factors related to bullying. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(4), 461-475.
<https://doi.org/10.1080/1350293X.2015.1087150>

Renblad, K., & Brodin, J. (2014). Behövs specialpedagoger i förskolan? *Socialmedicinsk tidskrift*, 91(4), 384-390.

Skolverket (2023). *Barngruppers storlek och sammansättning*. Skolverket. Hämtad 2023-05-18 <https://www.skolverket.se/regler-och-ansvar/ansvar-i-skolfragor/ratt-till-forskola#h-Barngruppersstorlekochsammansattning>

Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed*.
https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b05/1555332112063/God-forskningssed_VR_2017.pdf

Wang, Y., Palonen, T., Hurme, T-R., & Kinos, J (2019). Do you want to play with me today? Friendship stability among preschool children. *European Early Childhood Education Research Journal*, 27(2), 170-184.

<https://doi.org/10.1080/1350293X.2019.1579545>

Watson, K. (2019). 'We are all friends': Disrupting friendship play discourses in inclusive early childhood education. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 20(3), 253-264. <https://doi.org/10.1177/1463949118772575>

Bilagor

Bilaga 1- Informationsbrev/ Introduktionsbrev

Hej,

Är du en förskollärare som har möjlighet att hjälpa två blivande förskollärare? (Med en intervju på 30 min alt. två intervjuer på 15 min var under perioden 20/4–5/5?)

Jag och min studentkollega går sista terminen på förskolläraryrket i Mälardalens Universitet och har nyss påbörjat skrivandet av vårt självständiga arbete.

Vi har sett att det i styrdokument och tidigare forskning står mycket om hur förskolan ska organisera sitt arbete men observerat att dessa riktlinjer är formulerade efter ideala arbetsförhållanden. Dock så är det sällan ideala arbetsvillkor som förskolepersonal arbetar efter.

Vi har valt att avgränsa vårt arbete till att enbart fokusera på barns behov av gemenskap med fokus på kamratrelationer. Vi vill undersöka vilka arbetsvillkor ni har och hur de skapar möjligheter men även svårigheter för er i ert uppdrag att möta alla barns olika behov och förutsättningar när det kommer till att stötta barns kamratrelationer.

Låter detta som något du skulle vara intresserad av att delta dina erfarenheter utav? Kontakta oss gärna på Facebook eller mejl: [REDACTED] så kan vi skicka ett missiv med mer information ang. undersökningen och deltagandet så att du kan få mer underlag angående samtycke till att delta.

Obs! Ditt deltagande i undersökningen är helt frivilligt. Du har rätten att när som helst under datainsamlingen avbryta ditt deltagande utan närmare motivering och utan några negativa konsekvenser för dig. Vi kommer även hantera uppgifter konfidentiellt vilket gör det svårare för läsare att koppla information till enskilda personer.

Bilaga 2- Missiv

När arbetsvillkoren försvårar – hur möter förskollärare barns behov av gemenskap? Med fokus på kamratrelationer.

En undersökning av Emelie Bolinder Raksutthee och Celine Buchet.

Du är tillfrågad att delta i denna undersökning.

Hej, vi är två studenter som heter Emelie och Celine och går just nu vår sista termin i förskolläraryrket på Mälardalens universitet. Denna undersökning är en del av vårt självständiga examensarbete som handlar om att undersöka förskollärares erfarenheter av att möta alla barns behov av gemenskap i förskolan utifrån deras olika förutsättningar. Tidigare forskning i området visar på hur förskollärare bör arbeta under goda arbetsvillkor, dock visar annan forskning på att det finns flera faktorer som skapar svårigheter för förskolepersonal att organisera utbildningen så att alla barn möts, leker och lär tillsammans samtidigt som man behöver tillgodose alla barns olika behov och förutsättningar.

Vi anser dock att förskollärares perspektiv inte synliggörs tillräckligt i den tidigare forskning som vi tagit del utav. Förskollärare har ett särskilt ansvar för undervisningen (SFS 2010:800) och därmed anser vi det av särskild vikt att just deras perspektiv tas tillvara på för att uppmärksamma hur förskollärare försöker hantera uppdraget i relation till de hindrande faktorer som finns.

Information om deltagande och datainsamling

Obs! Ditt deltagande i undersökningen är helt frivilligt. Du har rätten att när som helst under datainsamlingen avbryta ditt deltagande utan närmare motivering och utan några negativa konsekvenser för dig.

Metoden för datainsamling är enskilda intervjuer av förskollärare från olika förskolor. De förskollärare som vill bli intervjuade förväntas vara tillgängliga minimum 30 minuter vid ett tillfälle, alternativt 15 minuter vid två tillfällen mellan datumen 20/4-2023 – 5/5 – 2023. Den insamlade datan kommer vi enbart använda som underlag för detta enskilda examensarbete.

Den utav oss som intervjuar dig kommer att föra ljudinspelning av intervjun och sedan transkribera innehållet på sin enskilda dator. När intervjun har transkriberats kommer ljudinspelningen att raderas. Vi (Emelie och Celine) kommer tillsammans jämföra det transkriberade materialet från samtliga intervjuer och analysera dessa i relation till tidigare forskning. Resultatet kommer stå som underlag för vår slutsats av undersökningen. Vår handledare Bengt Nilsson kommer även få insyn i vår undersökning innan den färdigställs.

Det är enbart den utav oss som intervjuar dig som kommer veta din identitet. Vi delger inte konfidentiella uppgifter oss emellan eller till någon annan. Konfidentiella uppgifter är sådan information som direkt kan kopplas till dig. Vi kommer att vidta åtgärder som gör det svårare för läsaren att koppla materialet till de intervjuade. Exempelvis genom att intervjuar flera olika förskollärare på olika förskolor samt genom att inte benämna förskolorna eller förskollärarna vid namn.

Undersökningen kommer att presenteras i form av en uppsats vid Mälardalens universitet som i sin slutversion läggs ut på databasen. När undersökningen har publicerats på Diva kommer all insamlad data att raderas.

Ni är välkomna att kontakta oss för eventuella frågor och funderingar.

Samtycker ni till att delta? Kontakta gärna Emelie eller Celine på mejl angående intresse att delta, så återkopplar vi snarast.

Kontaktuppgifter

Emelie,

Telefon: [REDACTED]

E-post: [REDACTED]

Celine,

Telefon: [REDACTED]

E-post: [REDACTED]

Handledare Bengt Nilsson,

E-post: [REDACTED]

Bilaga 3- Intervjufrågor

Bakgrundsfrågor:

Hur länge har du arbetat som förskollärare?

Hur ser ert arbetslag ut?

Hur ser er barngrupp ut, storlek och ålder?

Hur mycket planeringstid har du, anser du att det är tillräckligt?

Intervjufrågor:

-Hur kan barns kamratrelationer i din uppfattning påverka barns utveckling och lärande?

-Hur gör du för att stötta barnens kamratrelationer? (är alla vänner med alla?)

Följdfrågor; varför gör du så? Hur tillgodoses andra behov? Något positivt exempel?

-Vad påverkar eller begränsar dig i ditt arbete när det kommer till att stötta och utveckla barnens kamratrelationer?

Följdfrågor; om lokaler, tid... har ni har brist på personal, kunskaper, tid eller ekonomiska resurser. Anser du att det finns möjligheter till förändringar och då hur?

-Hur får du insyn i barnens lek och hur de interagerar med varandra utanför styrda aktiviteter?

-Hur bemöter ni de barn som exkluderas av andra barn? Och hur hanterar ni de barn som exkluderar?

Följdfrågor; Hur tillgodoser ni deras behov och får med dem i kamratgemenskapen?

Finns handlingsplan vid sådan situation – exemplifiera?

-Hur ser ni på att ”alla barn får vara med i leken” och ”alla barn på avdelningen är vänner”?

-Förändring över tid? Till hur du upplever och hanterar kamratrelationer....

Bilaga 4 – tabeller

Tabell 1

Egen planeringstid och gemensam reflektionstid

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
Egen planering	-	-	-	-	-	1h	1,5h	1h	2h	3h
Gemensam reflektion	1h	1h	1h	1h	1h	3h	2h	1h	1,5h	1,5h

Kommentar. Respondenternas svar angående egen planeringstid och gemensam reflektionstid för deras respektive arbetslag, våren 2023.