

ÖREBRO UNIVERSITET

Institutionen för humaniora, utbildning och samhällsvetenskap

Huvudområde: Pedagogik

---

# Att stötta barn som exkluderas i den fria leken i förskolan

En intervjustudie av förskollärares uppfattningar och erfarenheter

Jenny Ammesmäki & Malin Asp

Förskolepedagogik V, Självständigt arbete

15 högskolepoäng

Vårterminen 2018

---

# Sammanfattning

Syftet med denna kvalitativa studie är att lyfta fram förskollärares uppfattningar och erfarenheter kring hur de stöttar barn som exkluderas i den fria leken. Åtta förskollärare har intervjuats för att ta del av deras uppfattningar och arbetssätt. Det insamlade materialet har i resultatet kategoriserats utifrån återkommande teman och mönster.

Resultatet visar att förskollärares agerande har stor betydelse för barns lek och kamratrelationer samt för att förebygga att exkludering inte sker i barngruppen. Förskollärare behöver vara närvarande i den fria leken för att kunna hjälpa barn att lära sig de lekkoder som behövs för att kunna leka och samspela med andra. Barn som utesluts i den fria leken bör uppmärksammas och bekräftas av förskollärare för att höja barnets självkänsla. Förskollärare bör även reflektera över sitt förhållningssätt för att förebygga att exkludering inte sker samt främja barns kamratrelationer. Det anses även vara betydelsefullt för barns lek och relationer att förskollärare arbetar för att uppnå acceptans för känslor i barngruppen.

**Nyckelord:** Förskola, förskollärare, fri lek, exkludering, kamratrelation

# Innehållsförteckning

Inledning.....	1
Syfte och frågeställningar.....	1
Bakgrund.....	2
Den fria leken och barns kamratrelationer i förskolan.....	2
Läroplan för förskolan.....	3
Tidigare forskning.....	4
Sökstrategi.....	4
Barns kamratrelationer i förskolan.....	4
Den fria leken i förskolan.....	6
Tillträdesstrategier i lek.....	6
Regeln om att ”alla får vara med”.....	7
Uteslutningsstrategier i barns lek.....	8
Förskollärares betydelse för barns kamratrelationer.....	9
Sammanfattning av tidigare forskning.....	10
Metod.....	11
Intervju som metod.....	11
Urval och tillvägagångssätt.....	12
Bearbetning och analysförfarande.....	12
Forskningsetiska principer och överväganden.....	13
Informationskravet.....	13
Samtyckeskravet.....	14
Konfidentialitetskravet.....	14
Nyttjandekravet.....	14
Studiens kvalitet.....	14
Metoddiskussion.....	15
Resultat.....	17
Alla kan inte leka i en och samma lek.....	19
Arbeta för att uppnå acceptans för känslor i barngruppen.....	20
Utanförskap på eget eller andras initiativ.....	21
Lekkoder.....	23
Förskollärarnas arbetssätt för att stötta barns kamratrelationer.....	24
Utveckla barns tillträdesstrategier till lek.....	24
Fånga upp barn som exkluderas i pågående lek.....	26

Höja exkluderade barns status .....	26
Utveckla pågående lek .....	28
Stärka gemenskapen i barngruppen .....	29
Planerade lekaktiviteter .....	30
Förskollärare är förebilder .....	31
Diskussion .....	33
Slutsats .....	36
Förslag på vidare forskning .....	36
Referenslista .....	37
Bilaga 1 .....	40
Bilaga 2 .....	41
Bilaga 3 .....	42

# Inledning

Att leka anses vara roligt, lustfyllt, frivilligt och spontant (Jensen, 2013; Löfdahl, 2004). Förskolans verksamhet består till stor del av fri lek vilken styrs och utvecklas av barn. I den fria leken skapas och underhålls barns kamratrelationer, vilket kan upplevas som en komplex och utmanande uppgift. Forskning belyser att barn exkluderar varandra i den fria leken (Jonsdottir, 2007). Det kan finnas flera orsaker till att barn exkluderas vid fri lek, det kan exempelvis vara att de inte har kunskapen om att leka och saknar social kompetens eller att de föredrar att leka ensamlek. Vid exkludering från lek kan barn hamna utanför gemenskapen (Öhman, 2008). Det är problematiskt om ett barn utsätts för en långvarig uteslutning från lek och har svårt att behålla kamratrelationer eftersom det kan leda till psykisk ohälsa och att skolprestationer sänks (Jonsdottir, 2007). I Läroplanen för förskolan framkommer det att förskollärare ska arbeta för att ge barn förutsättningar att bygga upp varaktiga relationer och känna sig trygga i gruppen (Skolverket, 2016), vilket förutsätter att de är närvarande vid barns fria lek. Förskollärare har en betydelsefull roll för att vägleda och stötta barns kamratrelationer i den fria leken (Coelho, Torres, Fernandes & Santos, 2017). Däremot finns en oenighet hos förskollärare huruvida de ska delta i barns fria lek och skapandet av kamratrelationer, eftersom leken inte anses fri om de är med och styr i den (Melin, 2013). Det är rimligt att anta att förskollärares tveksamhet kring deltagandet i barns fria lek kan bero på att det finns begränsad forskning om hur förskollärare kan stötta barn i deras kamratrelationer, eftersom exkludering förekommer i den fria leken (Hollingsworth & Buysse, 2009; Engdahl, 2012; Jonsdottir, 2007).

## Syfte och frågeställningar

Syftet är att genom intervjuer undersöka förskollärares uppfattningar och erfarenheter av olika tillvägagångssätt som kan användas för att stötta barn som exkluderas i den fria leken.

Studien kommer att utgå från nedanstående frågeställningar:

- Hur uppfattar förskollärarna fri lek i förskolan?
- Hur uppfattar förskollärarna barns uteslutande av varandra i den fria leken?
- Vilka olika arbetssätt uppfattar förskollärarna kan användas för att förebygga exkludering i den fria leken?

# Bakgrund

## Den fria leken och barns kamratrelationer i förskolan

Historiskt har synen på lek förändrats i förskolan. Lek har varit och är fortfarande något som forskare har svårt att sätta en entydig definition på. Lek beskrivs som att den ska vara rolig, lustfylld, frivillig och spontan eftersom det inte går att tvinga någon att leka och att processen är viktigare än målet (Jensen, 2013; Löfdahl, 2004). Lek innebär även att få vara med och känna gemenskap. Dock finns en problematik för de barn som inte får vara med och dela en gemenskap, vilket gör att dessa barn hamnar utanför och inte upplever leken som rolig (Öhman, 2008). Likt begreppet lek är dess innehåll både komplext och mångfasetterad och den handlar även om anpassning och flexibilitet. Idag är lek ett centralt tema inom förskolan, i leken behandlar och utvecklar barn både sitt lärande och sina sociala kompetenser. Därför är leken av stor betydelse för förskolans verksamhet (Lillemyr, 2016). För att leka förklarar Margareta Öhman (2006) att barn behöver ha förståelse för lekens signaler, *lekkoder*. Lekkoderna är samförstånd, turtagning och ömsesidighet och dessa är en förutsättning för att barn ska kunna samspela och skapa relationer tillsammans med andra (ibid.). I samspel med andra tilldelar barn varandra olika roller, för att de ska ha förståelse för hur de ska agera i olika situationer i lek. Dessa roller bidrar till att barn har föreställningar om varandra vilket innebär att barn upprätthåller de roller de har tilldelats. Föreställningarna påverkar vilka barn som inkluderas eller exkluderas i lek (Öhman, 2008).

Margareta Öhman (2008) menar att det tydligt syns vilka kamrater barn föredrar framför andra. Vänskap mellan barn karaktäriseras av att de delar glädje med varandra och den är vanligen flyktig men kan vara bestående eftersom barn kan utveckla vänskap som varar i flera år. För att etablera vänskap behöver barn ha förståelse för lekkoder. Det handlar inte bara om att barnet har kunskap om tillträdesstrategier till lek och samspel utan även kunskap om sig själv och sitt agerande. För att kunna skapa kamratrelationer behöver barn kunna stötta och bekräfta sina kamrater. Att bli accepterad och bekräftad av sina kamrater är viktigt för barns lärande, vilket är en förutsättning för att kunna skapa och underhålla relationer. Dock är barns sociala samspel och skapande av relationer inte en enkel uppgift, utan förmågor om att förhandla och hur de kan tillträda andras lekar behövs. Oavsett hur barns förmågor är utvecklade behöver alla stöd med detta på ett eller annat sätt (ibid.).

## Läroplan för förskolan

Lekens betydelse framhävs enligt följande i förskolans läroplan:

“Leken är viktig för barns utveckling och lärande. Ett medvetet bruk av leken för att främja varje barns utveckling och lärande ska prägla verksamheten i förskolan. I lekens och det lustfyllda lärandets olika former stimuleras fantasi, inlevelse, kommunikation och förmåga till symboliskt tänkande samt förmåga att samarbeta och lösa problem. Barnet kan i den skapande och gestaltande leken få möjligheter att uttrycka och bearbeta upplevelser, känslor och erfarenheter (Skolverket, 2016, s6).”

Citatet lyfter fram lekens möjligheter att utveckla barns samarbete och problemlösning samt att bearbeta tidigare erfarenheter och upplevelser. Utifrån detta kan betydelsen av barns kamratrelationer kopplas samman med följande utdrag:

“Förskollärare ska ansvara för att arbetet i barngruppen genomförs så att barnen

- får stöd och stimulans i sin sociala utveckling,
- ges goda förutsättningar att bygga upp varaktiga relationer och känna sig trygga i gruppen” (Skolverket, 2016, s11).”

Med utgångspunkt i förskolans läroplan framgår det att lek och barns kamratrelationer är av betydelse för varandra. Läroplanen lyfter således lekens förmåga att utveckla barns kommunikations- och samarbetsförmågor och vikten av att förskollärare ger barn goda förutsättningar att bygga upp varaktiga relationer i en grupp. Läroplanen för förskolan beskriver att förskolans personal ska ansvara för att det skapas ett demokratiskt klimat i förskolan. Barnens samspel ska stimuleras och förskollärare ska hjälpa dem att bearbeta konflikter och respektera varandra samt få kunskaper om att kompromissa och reda ut missförstånd. Därför har förskollärare ett ansvar i att stötta och vägleda barn i skapandet av kamratrelationer. Läroplanen för förskolan lyfter också fram de barn som tillfälligt är i behov av mer stöd har rätt till att få detta utifrån dess egna behov (Skolverket, 2016). Det kan kopplas till att barn som exkluderas i lek, både vid enstaka och återkommande tillfällen, kan gynnas av att få stöttning vid skapandet av kamratrelationer.

# Tidigare forskning

## Sökstrategi

För att få sökträffar på tidigare forskning till studien har vi sökt efter internationella artiklar i databasen ERIC (ebSCO) och i relevanta förskolepedagogiska vetenskapliga tidskrifter. Vi har sökt i Libris och SwePub för att finna relevanta avhandlingar. De sökord som användes för att söka internationella artiklar var: “early childhood education”, play\*, friendship\*, relation\*, och exclusion\*. För att få sökträffar på relevanta avhandlingar har dessa svenska ord använts: förskol\*, kamrat\*, barn\*, relation\* och vänskap\*. Den forskning som hittats konstaterar att barn exkluderar varandra och att förskollärare har en viktig roll för att förebygga att uteslutningsstrategier inte tillämpas i den fria leken. Däremot fann vi att det finns färre studier som mer konkret redogör för olika arbetssätt förskollärare kan använda sig av för att förebygga att exkludering inte sker i den fria leken. Mot bakgrund av detta vill vi lyfta fram förskollärares arbetssätt i denna studie. Begreppet exkludering kommer fortsättningsvis användas synonymt med uteslutning för mer variation i texten.

## Barns kamratrelationer i förskolan

Dion Sommer (2005) har forskat om barns sociala samvaro i lek, där fyra olika beteendemönster presenteras. Det *samvarokompetenta mönstret* är önskvärt att uppnå vid sociala samspel, eftersom barn kan ha utvecklat en förmåga och kompetens att kompromissa med hänsyn till andra barns tankar och idéer samtidigt som de kan stå upp för sina egna åsikter. De barn som visar ett *självtartikulerande mönster* kan ha ett behov av att söka uppmärksamhet i barngruppen. De kan ha en stark egen vilja och svårt för att kompromissa och sätta sig in i andra barns tankar och åsikter. Dessa barn kan inta en maktposition i lek och skapa fysiska, våldsamma och vilda lekar. Lekarna utvecklas särskilt när vuxna inte är närvarande i barns lek. De barn som visar *konformitetsmönster* följer andra barns förslag och idéer och kommer sällan med egna förslag utan anpassar sig efter andra barns önskemål. Eftersom dessa barn domineras av andra, utvecklar de inte ett självständigt beteende. De barn som anses vara utanför i barngruppen kan visa ett *socialt isoleringsmönster* på grund av att de kan sakna social kompetens. Dessa barn bjuds sällan in i lek och kan ha svårigheter att ta sig in i lek. De befinner sig vanligen i ensamlek och uppfattas sällan av vuxna som utanför. Förskollärares medvetenhet och förhållningssätt till dessa barn är oerhört viktigt. Med



vägledning och stöttning mot förståelse för social kompetens och tillträdesstrategier kan utanförskap undvikas (ibid.).

Skapandet av kamratrelationer är en komplex uppgift för barn. Förskolan är en social tillvaro där kamratrelationer ständigt skapas och därför är föränderliga (Tellgren, 2004). Barns vänskap stimulerar deras utveckling både kognitivt och socioemotionellt. Barn utvecklar även sin sociala kompetens genom erfarenheter och upplevelser tillsammans med andra barn. Vid interaktion och lek med andra barn förstärks barnets självkännetecken samt ger barnet en känsla av tillhörighet och gemenskap till barngruppen. Den sociala kompetensen är en viktig faktor i lek samt ger kunskap om hur en kamratrelation kan upprätthållas. Eftersom barn idag spenderar stor del av sin tid på förskolan är det viktigt för dem att skapa kamratrelationer där (Jonsdottir, 2007; Ihrskog, 2007). Det finns fyra kännetecken för social kompetens som barn behöver för att skapa kamratrelationer, dessa är: förståelse för andras känslor, förståelse för andras avsikter, förståelse för sociala regler samt förståelse för andras tankar (Jonsdottir, 2007). Vid avsaknad av social kompetens kan en följd bli lägre status och lägre makt, alternativt social uteslutning. Förskollärare måste vägleda och stötta barn för att ge dem insikt till de olika kännetecken för social kompetens, vilket ger dem möjligheter till att skapa kamratrelationer och att känna tillhörighet (Skånfors, 2013).

Leandra Coelho, Nuno Torres, Carla Fernandes och António J. Santos (2017) menar att barn som ingår i en kamratrelation ökar sin förmåga att hantera sina känslor vilket främjar förståelse för sociala relationer. Författarna belyser även att det är problematiskt att barn redan i tidig ålder oroar sig över valet av sina kamratrelationer (ibid.). Barn som ingår i kamratrelationer kan dela både glädje och sorg tillsammans. De kan även söka stöd och hjälpa varandra, vilket ger en känsla av att vara behövd, betydelsefull och få bekräftelse att de duger. De barn som är accepterade av sina kamrater uppfattas i större utsträckning visa prosocialt beteende gentemot andra barn, som vänlighet, samarbetsvilja och hjälpsamhet. Dessa barn uppfattas också visa en större känsla för humor, vara mer kreativa och påhittiga än mindre accepterade barn (Jonsdottir, 2007; Coelho et al., 2017). Anna Olausson (2012) beskriver att barn som har hög status i barngruppen sällan ifrågasätts på grund av att de ses som lekledare och skapar plats åt barn i olika åldrar, vilket kan ge en positiv inverkan på barngruppen (ibid.). Om barn skapar nära kamratrelationer under förskoleåren får de kunskaper och en känsla av säkerhet som behövs för att utforska nya omgivningar längre fram i livet. De sociala kunskaper som barn lär sig och utvecklar i förskolan, har betydelse för dem just nu, samtidigt som de är i behov av dessa kunskaper under hela livet. Därför är det av stor vikt att

uppmärksamma barns sociala tillvaro och skapande av kamratrelationer i förskolan (Skånfors, 2013; Coelho et al., 2017).

## **Den fria leken i förskolan**

Fri lek är de tillfällen i förskolans verksamhet som barn själva får styra över. Dessa tillfällen är varken planerade, strukturerade eller förutbestämda av förskollärare, utan det är barnens fantasi som präglar och utvecklar den fria lekens innehåll (Olausson, 2012; Jonsdottir, 2007). Eftersom barn bygger upp sina kamratrelationer i den fria leken bidrar den till att barn får utöva samt utveckla sina sociala kompetenser och färdigheter (Reed, Brown & Roth, 2006; Alvestad, 2012). Däremot innebär inte den fria leken att förskollärare ska hålla sig frånvarande, vilket Eva Johansson och Ingrid Pramling Samuelsson (2006) belyser som en vanlig uppfattning hos förskollärare. Denna uppfattning förklaras som att förskollärare föreställer sig att de stör den fria leken med sin närvaro. Istället menar författarna tillsammans med Olausson (2012) att förskollärare har betydelse för att utveckla barns möjligheter i den fria leken. Förskollärare kan ses som vägledare genom att tilldela barnen material, rammar och ge idéer och utmaningar för att stötta deras tankar i utvecklandet av leken. Eftersom barns lek präglas av makt, hierarkier och positioneringar behövs förskollärares stöttning i leken och skapande av kamratrelationer (ibid.). I och med att barns skapande av relationer är en komplex situation menar Eva Melin (2013) att det är problematiskt om förskollärare överlämnar stor del av dagen till barns organisering av den fria leken. Det leder till att de barn som exkluderas i den fria leken inte får det stöd de behöver (ibid.). Fanny Jonsdottir (2007) lyfter fram de positiva egenskaperna med barns fria lek. Hon menar att barn som är accepterade av sina kamrater får positiva konsekvenser av den fria leken, vilket ökar barnets självkänsla, tillhörighet och en känsla av gemenskap (ibid.). Ytterligare en fördel med barns fria lek är att den ger möjlighet till samspel med andra barn vilket kan utveckla den sociala kompetensen (Engdahl, 2010).

## **Tillträdesstrategier i lek**

Britt Tellgren (2004) beskriver hur barns fria lek inte följer ett förutbestämt manus och att de sällan kan berätta vad som hänt i leken eftersom de planerar för nästa steg och det som tidigare hänt är borta. Strategier, turtagning och förhandlingsförmåga samt kunskap om att inta varandras perspektiv är viktiga komponenter för att leken ska upprätthållas (Tellgren, 2004; Engdahl, 2010). För att få tillträde till en påbörjad lek krävs det att barn använder sig av tillträdesstrategier som passar till den specifika leksituationen. En och samma strategi

fungerar sällan, utan barn behöver anpassa sina strategier efter specifika situationer (Tellgren, 2004). William Corsaro (2003) beskriver att barn använder 15 olika strategier för att få tillgång till lek. Tellgren (2004) identifierade i sin studie åtta av dessa strategier. Dessa är: icke-verbal entré, att producera en variant av pågående handling, avbrytande och störande entré, omringande av område, frågar om tillträde, att fråga en deltagare, att referera till vuxnas auktoritet samt få hjälp av en icke deltagare. Icke-verbal entré är den mest frekvent använda strategin av barn för att få tillträde till en pågående lek och det är även vanligt förekommande att producera en alternativ variant av en pågående aktivitet och att inringa området (Corsaro, 2003; Tellgren, 2004). Till skillnad från Corsaro (2003) fann Tellgren (2004) att det är vanligt att barn refererar till vuxnas auktoritet och verbalt frågar om tillträde, däremot är detta sällan framgångsrikt. För att få tillträde till en pågående lek använder sig barn av flera strategier som bygger på varandra och de kan med fördel kombinera en icke-verbal strategi med en verbal strategi. Tillämpningen av de olika strategierna tillsammans kan ge positiv eller negativ respons, accepterat tillträde eller uteslutning från leken (Tellgren, 2004; Engdahl, 2010). Som tidigare belysts är icke-verbal entré till lek en av de framgångsrikaste tillträdesstrategierna och trots detta visar Tellgrens (2004) studie att vuxna hänvisar och uppmuntrar barn till att verbalt fråga för att få accepterat tillträde till en lek.

## **Regeln om att ”alla får vara med”**

En vanlig regel skapad av vuxna i förskolan är att “alla får vara med”. Regeln används av förskollärare för att vägleda och stötta barns sociala samvaro. Enligt barn är regeln däremot flexibel och det beror på om alla får vara med (Tellgren, 2004; Skånfors, 2013). När barn utesluter varandra finns ett behov hos vuxna att skapa regeln “alla får vara med” för att motverka socialt utanförskap och mobbning (Frödén, 2012; Skånfors, 2013). Däremot visar Tellgren (2004) i sin studie att det är viktigare för barn att skydda sitt interaktionsutrymme, vilket resulterar i att det inte är framgångsrikt att hänvisa till regeln “alla får vara med”. Hon beskriver ett exempel när barn följer regeln och släpper in ett annat barn i leken, men inte delar med sig av gemenskapen till barnet. Barn använder sig av hierarkier och uteslutningar i lek, vilket gör att ett barn som frågar om tillträde antingen tilldelas en underordnad roll eller så iscensätter barnen i leken en strategi för att exkludera barnet för att skydda sitt interaktionsutrymme (ibid.). Barn har en vilja att skapa kontroll över sina liv och dela de med andra barn. Det innebär att de ofta använder sig av olika strategier för att komma runt regler för att uppnå personliga behov eftersom barns kamratrelationer är starkare än en regel som vuxna skapat (Corsaro, 2000). I motsats till detta visar Sara Frödéns (2012) studie att om barn

hänvisar till regeln kombinerat med att verbalt uttrycka att de träder in i leken accepteras tillträdet. Ett konsekvent användande av regeln “alla får vara med”, leder till att barn kan röra sig fritt mellan olika lekar och grupperingar (ibid.). Regeln “alla får vara med” kan även utgöra möjligheter för barn att lära sig att vara solidariska gentemot varandra. Om barn inte ger andra barn tillträde till leken anses de som osolidariska av förskollärare, dock kan nekat tillträde ses som både en uteslutning och ett sätt att värna om en gemensamt skapad kamratrelation (Tellgren, 2004; Corsaro, 2003). Tellgren (2004) påpekar även att förskollärare anser att barn som släpper in kamrater i sina lekar utför en solidarisk handling oberoende om det insläppta barnet känner gemenskap i leken. Med detta anser hon att det krävs mer än en regel för att skapa en barngrupps moraliska insikter (ibid.).

## **Uteslutningsstrategier i barns lek**

Enligt Tellgren (2004) sker uteslutning utifrån olika strategier. Strategierna kan vara att barn säger nej direkt eller att barnet som frågar om tillträde ignoreras. En annan strategi är att barn aktivt säger att det inte finns plats för fler i leken eller påtalar att barnet som frågar om tillträde inte har rätt ålder för att delta. Ytterligare en strategi är att barnet som frågar om tillträde ges godkännande men tilldelas en roll som aktivt kommer försvinna från leken, exempelvis en katt som dör eller en farbror som reser bort. Det gör att barnet deltar en kort stund för att sedan avvisas dolt från leken. Uteslutningsstrategier är svårare att få syn på i jämförelse med tillträdesstrategier eftersom samma uteslutningsstrategi används sällan flera gånger, utan det produceras nya för att passa in i sammanhanget i den stundande leken (ibid.). Barn som exkluderas i lek har identifierats till två grupper, avvisade och ignorerade. Ignorerade barn ses som ointresserade och blyga gentemot barngruppen och därför uppfattas de av andra barn som passiva och utan vilja att försöka få tillträde till lek. Avvisade barn uppfattas istället som aggressiva och bråkiga. En anledning till att dessa barn inte får tillträde till lek är att de kan ha tilldelats ett negativt rykte, vilket gör att barnet nekas tillträde till leken (Jonsdottir, 2007; Coelho et al., 2017).

Barn är medvetna om att det sociala samspelet i förskolan är bräckligt och att det kan vara svårt att få tillträde till andras lek. Samtidigt som denna medvetenhet finns hos barn, värnar de ihärdigt om den egna leken och skyddar den från nya medlemmar. Därmed blir det problematiskt för andra barn att få tillträde till leken (Jonsdottir, 2007; Tellgren, 2004). Det leder även till att barn etablerar social kontakt med ett begränsat antal barn, mellan fyra och sju barn, som de regelbundet leker med, vilket ger trygghet i den egna grupptillhörigheten och

minimerar risken att nekas tillträde till andras lekar (Jonsdottir, 2007). Corsaro (2003) förklarar att de barn som har skapat en god kamratrelation är medvetna om att deras lek kan förstöras om andra tillträder den eftersom konflikter kan uppstå. Barn som ingår i kamratrelationer behöver inte exkludera andra barn på grund av kompetens, utan uteslutning sker som ett försvar för att upprätthålla tidigare skapade relationer och lekar (ibid.) Skånfors (2013) beskriver likt Corsaro (2003) att barn som avvisar andra barn även kan ses som en anpassning för att distansera sig från förskolans gemensamma kultur och dagliga rutiner, samt för att underhålla den goda relationen (ibid.).

Barn som möts av negativ respons vid försök av tillträde till lek blir exkluderade från leken. Vart nionde barn exkluderas från lek och går miste om möjligheten att känna tillhörighet eller bilda kamratrelation till någon i förskolan, vilket leder till en ofrivillig ensamlek (Jonsdottir, 2007). Vid långvarig och återkommande uteslutning kan barn uppleva en moralisk kränkning samtidigt som en negativ självkänedom utvecklas. Enligt studier finns det risk att de barn som upplever utanförskap får emotionella svårigheter och kan utveckla kriminalitet i vuxen ålder (Jonsdottir, 2007; Coelho et al., 2017).

## **Förskollärares betydelse för barns kamratrelationer**

Eftersom exkludering sker i förskolan menar Jonsdottir (2007) att det bör ses som en varningssignal för förskolans personal att de bör arbeta för att stödja barns kamratrelationer. Däremot framhåller flertalet forskningsstudier att det behövs mer forskning om *hur* förskollärare kan stötta kamratrelationer och de påpekar att forskning är utförd på äldre skolbarn snarare än förskolebarn (Hollingsworth & Buysse, 2009; Engdahl, 2012; Jonsdottir, 2007). Coelho et al., (2017) ser förskolan som en institution där problem och svårigheter kan upptäckas för att förhindra uteslutning vid skapandet av kamratrelationer. Lek i förskolan ses som gynnsamt för skapandet av kamratrelationer, därför är det viktigt att främja ett positivt samspel mellan barn för att förhindra exkludering. Förskollärare har en viktig roll i att hjälpa och vägleda barn mot att utveckla sin sociala kompetens. Förskollärares roll anses även vara att vägleda barn till att utveckla en medvetenhet om andra samt en förmåga i att tolka andra barn och interagera med dem på ett positivt sätt, vilket underlättar skapandet av kamratrelationer (ibid.). Caron Carter och Cathy Nutbrown (2016) menar att förskollärare bör vara lyhörda och uppmärksamma för barns individuella rutiner och kunskaper gällande kamratrelationer och lek. De framhäver också att barn ska få tid och utrymme för att etablera kamratrelationer. Vid brist på tid för lek brister också utvecklingen och skapandet av

kamratrelationer (ibid.). I likhet med tid och utrymme menar Jonsdottir (2007) att förskolan måste vara måna om att skapa goda miljöer för att gynna skapandet av barns kamratrelationer.

I Frödéns (2012) studie framgår det att förskollärare arbetar för att barngruppen ska få in en känsla av att alla ska känna sig välkomna. De samtalar även i barngruppen om hur det känns i kroppen om man inte får vara med. Om det är ett barn som blir uteslutet vid flertalet tillfällen fångas barnet upp av förskolläraren och tillsammans hittar de på en lek eller aktivitet (ibid.) Förskollärares stöd och vägledning kan ske utifrån ett barns perspektiv och därför behöver de sätta sig in i barns livsvärld för att förstå deras dilemman med att konstruera tillträdesstrategier samt att skapa kamratrelationer (Alvestad, 2012). Även Ingrid Engdahl (2012) och Coelho et al., (2017) belyser vikten av förskollärares stöttning barns kamratrelationer. De menar att förmågan att förstå andra barns känslor och tankar utvecklas tidigt och är en mycket viktig faktor vid sociala interaktioner mellan barn samt vid skapandet av kamratrelationer. Förskollärares vägledning och stöttning av skapandet av kamratrelationer kan därför tillämpas redan när barnen är små eftersom kamratrelationer inte utvecklas automatiskt (ibid.). Tommie Lawhon (2006) menar att förskollärares stöttning av kamratrelationer måste börja tidigt i förskolan och Laura Kirves och Nina Sajaniemi (2012) påpekar vikten av att förskollärare är lyhörda till barns kamratrelationer. De hävdar att förskollärare ska stötta redan när barnen är små för att bryta exkluderande mönster. De framhäver att exkludering kan få tendenser till mobbning och menar att det är av vikt att hitta alternativa tillvägagångssätt, både för de barn som exkluderar och det barn som blivit exkluderat. Samtidigt menar de att detta är problematiskt då det inte alltid är verbala uteslutningsstrategier som används vilket gör det svårt att avgöra om barnet blivit uteslutet eller inte (ibid.).

## **Sammanfattning av tidigare forskning**

Den forskning som redogjorts beskriver att barn skapar relationer med varandra i lek. Forskning konstaterar även att barn exkluderar varandra i den fria leken och att de använder sig av olika tillträdesstrategier för att få tillträde till lek. Förskollärare behöver ha en medvetenhet om detta för att förstå barns lek och kamratrelationer. Med bakgrund av detta kommer denna studie redogöra för förskollärares uppfattningar och erfarenheter av hur de stöttar barn som utesluts i den fria leken.

# Metod

## Intervju som metod

En kvalitativ undersökning kan bland annat genomföras med observationer eller intervjuer. Med observationer kan förskollärares praktiska arbete synliggöras och med intervjuer kan förskollärares uppfattningar och erfarenheter studeras (Bryman, 2011). För att nå förskollärares uppfattningar och erfarenheter av hur de stöttar barn som utesluts i den fria leken har vi valt halvstrukturerade intervjuer som metod. Steinar Kvale och Svend Brinkmann (2014) beskriver att halvstrukturerade intervjuer når fram till intervjudeltagarens uppfattning genom nyanserade beskrivningar med fokus på att få kunskap om *vad* intervjudeltagaren berättar, inte *hur*. I denna studie förstås begreppet uppfattning som förskollärarnas tidigare erfarenheter och syn på hur de stöttar barn som exkluderas i den fria leken.

Halvstrukturerade intervjuer ses som ett professionellt samtal där kunskap skapas i interaktionen mellan intervjuaren och intervjudeltagaren, där målet är att uppnå kvalitativ kunskap och inte kunskap som är kvantifierbar. Målet är att intervjuaren ska försöka förstå ett fenomen och skapa mening utifrån intervjudeltagarens livsvärld. Intervjuaren behöver ha kunskap om det valda intervjuämnet för att kunna bringa fram ny kunskap om ämnet samt vara medveten om metodologiska val, etiska frågor samt teoretiska problem som kan uppstå vid en intervju. De förklarar vidare att halvstrukturerade intervjuer innebär att utgå från en intervjuguide där intervjuaren har formulerat frågor och följdfrågor för att nå fylliga och detaljerade svar. En intervjuguide används som vägledning för vilka ämnen som ska tas upp under en intervju. En halvstrukturerad intervju är flexibel och följsam eftersom frågorna inte behöver ställas i den ordning som de är listade eller formulerade. Det ger intervjudeltagarna utrymme att beskriva fritt eftersom detta ger kunskap om vad de anser och upplever är viktigt (ibid.). Kvale och Brinkmann (2014) förklarar även att intervjuaren inför intervjun bör fundera över vilken position som ska intas. De redogör för tre olika positioner, *opinionsundersökaren*, *utforskaren* och *deltagaren*. *Opinionsundersökaren* är ute efter att analysera den fakta som framkommer och *utforskarens* mål är att nå intervjudeltagarens uppfattningar och erfarenheter genom att ställa djupgående följdfrågor. *Deltagaren* vill ha en dialog tillsammans med intervjudeltagaren där dialogen ska framhäva svaren (ibid.).

## Urval och tillvägagångssätt

Urvalet för studien är att förskollärarna ska ha minst fem års yrkeserfarenhet av barn i åldrarna 3–5 år, eftersom syftet är att undersöka förskollärares uppfattningar och erfarenheter av barn som exkluderas i fri lek. Urvalet ökar validiteten i studien eftersom förskollärare med yrkeserfarenhet har större möjlighet att ge utförligare svar på intervjufrågorna än en nyexaminerad förskollärare. För att få ett bredare resultat och höja studiens kvalitet var målet att intervjua förskollärare från olika förskoleavdelningar. Därför kontaktades fem förskolechefer via e-post med frågan om de hade förslag på förskollärare som stämde in på urvalet (se bilaga 1). Tre förskolechefer svarade och gav förslag på åtta stycken förskollärare som var relevanta för studien. Förskollärarna kontaktades via telefon för att boka in intervjuer och därefter mailades ett informationsbrev med detaljerad information om studien samt etiska överväganden (se bilaga 2). Inför intervjuerna utformades en intervjuguide (se bilaga 3), med halvstrukturerade frågor som baserades på tidigare forskning. För att locka fram ett berättande hos intervjudeltagaren var den första frågan av öppen karaktär. En testintervju genomfördes med en förskollärare som inte ingår i studien för att stärka studiens validitet och kontrollera att intervjufrågorna var tydligt formulerade.

Vi har genomfört sex intervjuer med totalt åtta förskollärare från olika förskoleavdelningar, intervjuerna varade mellan 20–40 minuter. Vid fyra av intervjuerna deltog förskollärarna enskilt och vid de andra två intervjuerna deltog förskollärarna i par. Under samtliga intervjuer valde vi att delta som par. Förskollärarna fick välja den plats där intervjun skulle äga rum och samtliga förskollärare valde att genomföra intervjun på den egna förskolan i ett stängt rum för att minimera risken av störningsmoment. Under intervjun intogs främst en intervjuposition som *utforskare*, genom att följdfrågor ställdes för att få utförligare svar samtidigt som vi undvek att värdera förskollärarnas svar. För att ge återkoppling till intervjudeltagarna kommer epost att skickas med en länk till vårt självständiga arbete efter att det har blivit godkänt.

## Bearbetning och analysförfarande

Totalt har 160 minuters empiriskt material samlats in. Efter varje intervju gjordes en gemensam transkribering eftersom båda deltagit under intervjuerna. Transkriberingarna är skrivna utifrån Sara Frödéns (2012) transkriptionsnyckel. Denna transkriptionsnyckel ansåg vi i likhet med Frödén var ett tydligt sätt att skriva och läsa intervjudeltagarnas svar. Vi har också valt att ta bort små ord och tillägg likt “mm” och “aah” för att underlätta sammanhanget



samt för att få ett bättre skriftspråk av svaren. Nedan följer en förklaring av den transkriptionsnyckel vi använt oss av:

VERSALER	Höjd röst
.....	Paus
[...]	Ett stycke eller ord i samma turtagning har tagits bort
”citāt”	Tal i talet (personen talar om någon som den sagt till någon tidigare eller lånar sin röst till någon annan)
(Text inom parentes)	Vad som sker i handling och icke-verbalt språk samtidigt eller efteråt

Vi har valt att göra en kvalitativ analys utifrån kategorisering för att synliggöra förskollärares arbetssätt om hur de stöttar barn som exkluderas i den fria leken. Andreas Fejes och Robert Thornberg (2015) beskriver att en kvalitativ analys fokuserar på deltagarnas subjektiva erfarenheter och forskaren arbetar aktivt med sitt empiriska material för att organisera och bearbeta materialets betydelsefulla delar. Vid kategorisering kan det empiriska materialet analyseras utifrån likheter eller skillnader som kodas till olika kategorier (ibid.). För att analysmetoden ska anpassas till vår studie har vi valt att kategorisera det empiriska materialet utifrån återkommande mönster och teman. Analysförfarandet skedde i tre steg. Det första steget var att bekanta oss med materialet och nästa steg var att transkriberingsmaterialet bearbetades genom att vi sökte efter mönster och återkommande teman. I steg tre utformades kategorier utifrån återkommande teman och mönster vi fann i det empiriska materialet. Kategorierna gav möjlighet att se likheter och skillnader i förskollärarnas svar. Det redogörs genom att återge fylliga citat, vilket styrker studiens kvalitet.

## **Forskningsetiska principer och överväganden**

### **Informationskravet**

Vetenskapsrådet (2017) lyfter fram att deltagarna ska informeras om studiens syfte och innehåll, samt att deltagandet är frivilligt och anonymt (ibid.). Intervjudeltagarna i studien har även informerats om sin rätt att avbryta sin medverkan när som helst utan negativa konsekvenser. Informationen skickades ut skriftligt genom e-post (se bilaga 2), för att

deltagarna i lugn och ro skulle få läsa igenom informationen. Informationen gavs även muntligt till deltagarna innan intervjuerna startades.

### **Samtyckeskravet**

Vetenskapsrådet (2017) poängterar att studier där människans fysiska närvaro studeras, exempelvis vid intervjuer, krävs det att deltagarna lämnar samtycke innan studien påbörjas, eftersom intervjuer kan innefatta privata och etiskt känsliga frågor (ibid.). Efter att deltagarna läst igenom informationsbrevet kunde de överväga sin medverkan i studien. Samtycke gavs muntligt över telefon under tiden som intervjutillfälle bokades samt efter att studiens syfte upprepats muntligt innan intervjun. Vid intervjutillfället gav deltagarna sitt godkännande till att intervjun dokumenterades genom ljudinspelning för att vi i efterhand skulle kunna analysera svaren.

### **Konfidentialitetskravet**

All empiri som samlats in har hanterats konfidentiellt för att obehöriga inte ska kunna ta del av exempelvis etiskt känsliga uppgifter som en deltagare kan dela med sig av, vilket Vetenskapsrådet (2017) menar att forskaren är skyldig att göra. Det ska heller inte framgå var studien har genomförts eller vem som har deltagit (ibid.). Det har i denna studie behandlats genom att deltagarnas namn har aidentifierats och anonymiserats på ett sådant sätt att deras identitet inte kan röjas.

### **Nyttjandekravet**

Nyttjandekravet säkerställer att forskaren endast använder det insamlade datamaterialet till forskningens ändamål som presenterats för deltagaren. Därmed får forskaren inte använda empirin till ytterligare studier efter att studiens resultat är färdigställt och publicerat. Det är även viktigt att forskningens resultat är ett bidrag till människor och samhället och inte endast gynnar forskaren (Vetenskapsrådet, 2017). På grund av detta kommer vi att förstöra all insamlad empiri efter att det självständiga arbetet har blivit godkänt. Hänsyn har även tagits om förskollärarna i efterhand ångrat något de sagt under intervjun. För att ta hänsyn till det förskollärarna ångrade i efterhand utlämnade vi detta vid transkribering.

### **Studiens kvalitet**

Kvalitén är avgörande för att en studies resultat ska framstå som trovärdigt och därför används kvalitetskriterier inom forskning för att försäkra att kunskapen som redogörs är vetenskaplig samt håller en hög kvalitet. Kriterierna är uppdelade i två delar där studiens

helhet och resultat kvalitetsgranskas för sig. Helhetens tre kvalitetskriterier är: *perspektivmedvetenhet*, vilket innebär att forskaren behöver inneha kunskaper och en förförståelse kring ämnet. Forskningsstudien behöver ha en *intern logik* där studien har använt en relevant analysmetod samt att studien är sammanhängande och inte innehåller motsägelser. Det sista kriteriet är att forskningsstudien behöver behandla *etiska värden*, vilket är till för att skydda deltagarnas identitet. Kvalitén i resultatet påverkas av: *innebördsrikedom*, att studiens resultat presenterar fylliga citat för att stödja det empiriska materialet. Forskningsstudien behöver ha en tydlig *struktur* där tillvägagångssättet beskrivs detaljerat. Kvalité bedöms även utifrån validitet som avser det empiriska materialets relevans för studiens syfte samt att det bearbetats korrekt för att framhäva det som är avsatt att framhävas (Larsson, 2009).

I denna studie har kvalitetskriterierna beaktats genom att vi läste på om tidigare forskning inom vårt område innan intervjuerna genomfördes, vilket belyser en perspektivmedvetenhet. Den interna logiken är tydlig eftersom arbetet har ett samband mellan tidigare forskning och intervjufrågorna samt att resultatet diskuteras i relation till tidigare forskning. Etiska värden har behandlats och tagit hänsyn till genom att figurera deltagarnas namn i studien för att skydda förskollärarnas identitet. Resultatet har en god innebördsrikedom med fylliga citat som både överensstämmer och motsäger tidigare forskning. Genom att studiens olika val och delar motiveras uppnås en genomskinlighet i strukturen.

## **Metoddiskussion**

Utifrån studiens syfte valdes halvstrukturerade intervjuer som metod för att lyfta fram hur förskollärarna uppfattar och arbetar för att stötta barn som exkluderas i den fria leken. För att nå högre validitet i studien avgränsades urvalet och en intervjuguide skapades utifrån tidigare forskning för att säkerställa att frågorna skulle ge svar till syftet. Trots att endast åtta förskollärare intervjuats i studien höjs kvalitén genom urvalet, att förskollärarna har minst fem års erfarenhet av förskolläraryrket av barn mellan 3–5 år. Eftersom förskollärarna med sin erfarenhet med stor sannolikhet har upplevt fenomenet exkludering i sina verksamheter, har de möjlighet att redogöra för sina erfarenheter och tillvägagångssätt kring hur de stöttar barn som exkluderas i pågående lek. Denna erfarenhet har inte en nyexaminerad förskollärare möjlighet att redogöra för på grund av mindre praktik i yrket. Studiens kvalité skulle kunna styrkas ytterligare om fler intervjuer genomförts. Med intervjuer som metod har vi fått möjlighet att redogöra för förskollärarnas uppfattningar och erfarenheter, vilket inte hade varit möjligt att nå med observation som metod, som Alan Bryman (2011) förklarar. Vid

observation kan möjliga arbetssätt uppmärksammas och dokumenteras med fältanteckningar. Problematiken med detta är att det inte ger en förklaring om hur förskollärare uppfattar sitt agerande. Ett alternativ för att stärka och utveckla studiens kvalitet skulle kunna vara att intervjuer kombineras med observationer. Eftersom denna studie förlagts till 10 veckor ansåg vi att det inte fanns tid att genomföra både intervjuer och observationer. Trots ett bortval av en kombinerad metod är denna intervjustudie ändå trovärdig med ett varierat resultat med hög kvalitet eftersom Staffan Larssons (2009) kvalitetskriterier har beaktats. Kvalitén i studien stärks på grund av det rikliga empiriska materialet som redogörs i resultatet med fylliga citat. Två av förskollärarna i studien arbetade aktivt med handlingsplaner relaterade till barns fria lek och exkludering. De gav mer utförliga och utvecklade svar och därför har deras citat prioriterats för att ge studien högre validitet.

Under intervjun varken bekräftade eller instämde vi med de svar förskollärarna gav, detta för att minimera vår påverkan på deras svar. Däremot kan vår tolkning av förskollärarnas svar påverka studiens resultat. Fördelen med att båda två deltog under intervjuerna var att vi kunde hjälpas åt med att ställa följdfrågor utifrån bådas uppfattningar av förskollärarnas svar. Det ledde till att förskollärarna kunde förtydliga sina uppfattningar och arbetssätt om de barn som utesluts i den fria leken, vilket gav mer innehållsrika svar att bearbeta. Vi upplevde inte att förskollärarna kände obehag av att båda deltog under samtliga intervjuer. Efter att ha lyssnat igenom ljudinspelningarna från intervjuerna insåg vi att vi även kunde ha använt oss mer av en deltagarposition som Kvale och Brinkmann (2014) beskriver. Med en deltagarposition skulle vi ha haft mer av en dialog tillsammans med intervjudeltagarna för att få andra och fler utvecklade svar.

I analysen av det empiriska materialet har vi kategoriserat utifrån återkommande mönster och teman, vilket har gett möjlighet att framhäva förskollärarnas uppfattningar om deras tillvägagångssätt samt förhållningssätt för att stötta barn som exkluderas i den fria leken. Vi är medvetna om att studiens kvalitet skulle kunna höjas med hjälp av en teori, men på grund av att tidigare forskning som behandlar förskollärares tillvägagångssätt för hur de kan stötta barn som exkluderas i den fria leken är begränsad fann vi inte en användbar teori. Om en användbar teori hade hittats skulle det empiriska materialet kunna analyserats utifrån teorin för att jämföra likheter och skillnader.

# Resultat

I denna del redogörs förskollärarnas uppfattningar och erfarenheter av att stötta barn som exkluderas i den fria leken, genom följande sex kategorier: *barn behöver lära sig att leka, alla kan inte leka i en och samma lek, arbeta för att uppnå acceptans för känslor, utanförskap på eget eller andras initiativ, lekkoder samt förskollärarnas arbetssätt för att stötta barns kamratrelationer*. Den sista kategorin är uppdelad i sju underrubriker, dessa är: *utveckla barns tillträdesstrategier till lek, fånga upp barn som exkluderas i pågående lek, utveckla pågående lek, höja exkluderade barns status, stärka gemenskapen i barngruppen, planerade lekaktiviteter samt förskollärare är förebilder*.

Fri lek är ju ett väldigt (suck) ..... laddat ord inom förskolan. Fri lek kan ju tolkas på många olika sätt. Fri lek kan ju tolkas från att man tycker att, lek fritt själva, tills att man också har en pedagog som vägleder, man är med i den fria leken och man får en roll. så att du kan vara med och vägleda den fria leken [...]

Marie

Flertalet av förskollärarna uppfattar fri lek som en aktivitet barnen själva väljer och styr över samt att den upptar stor del av dagen. Den fria leken anses vara viktig för barn, eftersom leken ger barn möjlighet att bearbeta tidigare erfarenheter och utveckla sin fantasi. De hade dock olika åsikter kring huruvida förskollärare ska delta i den fria leken. Majoriteten av förskollärarna anser att förskollärare ska delta i barns fria lek för att stötta och vägleda dem. Den fria leken framstår som ett verktyg för barn att utöva och utveckla sina personliga kompetenser. Gun beskriver att barn behöver lära sig att leka:

Jag tycker att det är svårt att säga fri lek därför att barn idag leker inte så fritt som de har gjort, kan jag säga med min erfarenhet. Förr i tiden så lekte barn, idag ska de bli underhållna. Det tycker jag är en tragisk utveckling på ett sätt. Så egentligen borde ju vi inte ha så mycket aktiviteter som är styrda, för barn behöver träna sig att leka. De behöver lära sig hur man leker rollerkar till exempel. Och där är ju vi jätteviktiga för att visa dem hur man leker en lek.

Gun poängterar vikten av att förskollärare är med och vägleder barn till att lära sig att leka. Hon påtalar också att det behövs mer fri lek för barn för att de ska kunna träna sig i att leka.

Samtidigt menar samtliga av förskollärarna att barn även lär sig att leka i vuxenstyrda lekar. En förutsättning som samtliga nämner för att barn ska kunna lära sig leka är att de lär sig lekkoder. De barn som lärt sig lekkoder kan kompromissa och ta en annan människas parti i leken. Barn behöver dessa förmågor och kompetenser för att förstå komplexiteten med att ta sig in i en lek samt hur man leker den.

Flertalet av förskollärarna framhäver att stöttning och vägledning ska börja redan när barnen är små för att ge dem möjligheter till att lära sig lekkoder. Två av förskollärarna ställer sig i motsats till att förskollärare ska delta och stötta barn i den fria leken redan när barnen är små. De förklarar att små barn inte är kompetenta nog för att ta till sig vägledning i lek av vuxna. Istället menar de att den fria leken ska vara fri och att förskollärare inte ska störa den eftersom att barn leker bäst själva:

[...] de äldsta kan ju ibland stundtals komma in i någon typ av sån lekvärld.

Och då får man ju inte störa dem på något vis heller [...]

Anna

[...] man får vara med som vuxen på deras villkor men ibland leker de nästan

bäst själva. Det är väl det den fria leken lite är att de ska få göra vad de vill [...]

Karin

Det kan förstås utifrån att Anna och Karin anser att barn ska få möjlighet att distansera sig från vuxna och få förutsättningar att värna om sina kamratrelationer ifred. De framhäver också att leken är något barn kontrollerar själva. Däremot menar Sara motsatsen:

Det märker man är svårt som pedagog att veta hur mycket jag ska lägga mig i och många pedagoger tycker, ja men de leker ju så bra. Jag behöver inte vara med, men leker alla bra? Det är ju det man måste se så att det inte blir så att vissa leker ju bra men de andra får vara med på någon slags premiss över att de gick med på vad de "här uppe" sa. Så det måste vi också vara jättetydliga med att alla är med och bestämmer och har ni lyssnat på varandra och det måste vi lägga oss i tycker jag.

Sara

Det kan förstås som att Sara förespråkar vuxnas närvaro i barns lek för att förhindra att statusroller i lek ska bli permanenta. Förskollärares närvaro är av betydelse för att barn ska få

möjlighet till att testa på olika roller i lek. Linda menar också att förskollärare behöver vara närvarande i barns lek. Hon lyfter fram att förskollärares förhållningssätt till lek måste vara flexibelt. Förskollärare bör känna av leksituationen om stöttning krävs eller om det är bättre att kliva ur leken och inta en observerande och närvarande roll:

[...] ibland är det ju saker man måste lyfta med varandra då får vi ju prata ihop men oftast då bryts leken om det är en jättefin lek och vi måste ju inte vara med i leken bara man är utplacerad i rummet, men börjar vi prata med varandra vi vuxna, oftast så ser barnet det så är leken bruten. Så ja, var nära barnen.

Linda

## **Alla kan inte leka i en och samma lek**

Ingen av de intervjuade förskollärarna tillämpar regeln “alla får vara med” som omnämns i flera forskningsstudier. Regeln framhävs som omöjlig att efterleva i verksamheten, detta eftersom att alla barn i en barngrupp sällan har samma intresse. Regeln anses inte leva upp till en rättvis bild av dagens samhälle. Marie menar att arbetslaget måste diskutera vad “alla får vara med” innebär för dem. Ingrid beskriver regeln i följande:

Regeln alla får vara med, nej, alltså den finns väl inte mer, det är så jag tänker? Ja för det går ju inte att säga så för fasiken. En grupp på 20 barn och så ska alla vilja leka det där. [...] Nej jag hoppas att det är gammaldags. Så jag resonerar inte annat kring det.

Ingrid

Ingrid menar att de inte använder detta tankesätt alls i sin verksamhet eftersom det inte fungerar att alla barn leker samma lek. Sara berättar även att leken kan bli vuxenstyrd om alla ska vara med:

Alla barn får vara med, ja men hur skulle det se ut om vi lekte 15 barn i en lek det är hur svårt som helst att lyckas få ihop en sån grupp i en lek. [...] Att man inte ska plocka in tretton andra barn i den här leken. Jaha. Tillslut blir det ju en vuxenlek tycker jag som jag styr upp för att alla ska få vara med. Och den leken blir inge bra heller.

Sara

## Arbeta för att uppnå acceptans för känslor i barngruppen

Arbetet med hur man är en bra kompis och bygga upp en trygghet i barngruppen anses vara bättre än att tillämpa regeln "alla får vara med". Majoriteten av förskollärarna lyfter fram betydelsen av att arbeta med känslor i barngruppen. Känslor förespråkas som en viktig byggsten vid skapande av kamratrelationer hos barn:

Därför ska vi prata om känslor i hur man är som person ..... redan när de är små tycker jag. [...] för jag tycker att det är jätteviktigt att prata om känslor och vad som händer i kroppen och varför. För det uppkommer ofta i samband med lek och kamratskap.

Sara

Arbetet med känslor i verksamheten är viktigt för att stärka barngruppens värderingar, för att främja barns skapande av kamratrelationer. Flertalet av förskollärarna anser att detta arbete ska börja redan när barnen är små. Sara förklarar vidare att känslor måste diskuteras i barngruppen för att ge barnen en förståelse i hur de agerar gentemot varandra. Hon menar att de gör det till en viss gräns men inte fullt ut eftersom det är svårt:

Men det blir liksom ganska enkla vägar, man kompisolar och man pratar om varandra och skriver lappar om hur man är som en bra kompis. Men inte det där djupet, i hur jag är när jag är ledsen. Det är oftast den här skönmålningen tycker jag i att man pratar om att man inte ska slåss, men hur känns det när man gör det och vad händer då med mig? Eller vad som händer på morgonen hemma hos mig innan jag kommer hit? och hur känner jag mig idag, för att det hände något där här hemma? Så att man får medkänsla av varandra.

Sara

Sara menar att detta är viktigt för att det ska ge effekt för att främja barns kamratrelationer på djupet genom att barnen ska kunna förstå och lyssna på vad andra har att säga. Hon menar att det är svårt att nå dit, att det tar tid och att det är viktigt som vuxen att prata om hur man mår. Det är en förutsättning för att skapa kamratrelationer annars blir det ytligt, vilket kan ge konsekvenser för barngruppen för att utveckla empati och förståelse för varandras olikheter vilket påverkar sammanhållningen. Gun och Frida instämmer med att känslor ska vara ett accepterat samtalsämne i barngruppen. De ger exempel på att förskollärare kan samtala med



barn direkt vid exkludering för att ge dem förståelse för empati och medkänsla för andra människors situationer:

Ja för man kan se de ibland om det är något barn som frågar om de får vara med. Nej så kommer det en annan och ja du får vara med. Då blir det liksom fast vad hände nu? Varför får inte den vara med? Men den kan vara med?

Frida

Och då är det ju jätteviktigt att vi verkligen är med där och ser till att, hallå vad hände nu då? Och får dom att tänka, för det handlar ju om att de ska få tankar kring hur de själva betar sig, det är ju metakognition förstås. [...] då lägger man det lite på den empatiska delen förstås men då får man också passa sig lite så man inte bara tar den biten. För det handlar om ett värde, ett människovärde.

Då är det ju inte bara att jag ska tycka synd om, det handlar ju om att jag faktiskt på riktigt anser att Frida är lika mycket fullgod som jag.

Gun

Gun anser att den empatiska förståelsen hos barn ska fördjupas för att barn ska utveckla sin förståelse i att ta en annan människas parti, samt förstå alla människors lika värde. Det kan förstås som att Gun menar att arbeta med känslor i barngruppen kan öka barns empati gentemot varandra, vilket i sin tur främjar att kamratrelationer skapas och underhålls. Anna har inte fått syn på känslors betydelse för barns kamratrelationer. Hon och Karin anser att barn under 3 år inte har kompetenser för att arbeta med känslor utan det endast är äldre barn som har nytta av detta, vilket är en motsättning mot det Sara beskrev i det inledande citatet (se sidan 23). Hon menar att arbetet med känslor måste börja redan i tidig ålder för att barn ska få möjligheter till att skapa kamratrelationer senare i livet.

## **Utanförskap på eget eller andras initiativ**

Alla förskollärarna menar att de inte accepterar att något barn känner sig utanför mot sin egen vilja. Majoriteten menar att utanförskap kan ses utifrån två olika perspektiv:

[...] du kan ju välja själv om du blir utanför och då känner du dig ofta inte utanför, det kan mer en vuxen tycka ibland att oj nu är det här barnet utanför, men vissa barn tycker om att leka mer som ensamlek nästan, att vara där utanför, zonen känns mer tryggare där ute. Sen finns det tyvärr barn som tycker att vissa barn inte får vara med och då är det ju utanförskap och där måste man ju in och hjälpa och rodda i varför barnet inte får vara med och försöka hjälpa till [...]

Marie

Sen måste de ju ha ett val, att nej men idag har jag inte lust att leka, då måste man ju fråga två gånger är du säker vad du vill så att det inte beror på någonting annat men en del vill ju faktiskt vara själva. Och det måste man också få vara. Har man då pratat om känslor och att man kan uttrycka sig så får man ju oftast ett rakt svar av barnen som pedagog.

Sara

Majoriteten av förskollärarna uppfattar likt Marie, att barn ska ges möjlighet att leka en ensamlek. Sara utvecklar detta genom att påpeka att förskollärare alltid kan fråga barnet om det verkligen vill leka ensam för att försäkra sig om att det inte blivit uteslutet mot sin egen vilja. Ingrid beskriver utanförskap på ett annat sätt:

[...] men utanförskap är ju när de inte frågar, ingen frågar efter dig, och om de skulle säga (suck) kommer den idag? Man försöker och komma in i leken men leken löses upp istället för att man får vara med.

Denna sorts utanförskap är inte lika tydlig som när man inte får vara med. Här sker uteslutning på grund av personliga egenskaper och kompetenser, vilket kan relateras till ett ofrivilligt utanförskap. Sara belyser ytterligare en uppfattning av utanförskap:

Jag tycker att det är när man även inte får vara med, fast man får vara med, fast inte på de premisser som man själv vill vara med på. Det tycker jag är utanförskap även om det inte är så tydligt. [...] att man är med på de premisser som någon har talat om att jag duger till. Och att man är längst ner på stegen när man väljer lekar och som sen kommer fortgå ända upp i skolan så det är jättejättejätte viktigt att vi bryter detta.

Sara lyfter fram vikten av ett förebyggande arbete för att motverka utanförskap. Hon menar även att det ur en vuxens synvinkel kan framstå som att barnet tillhör en kamratrelation i och med att tillträde till en lek accepterats och leken fortgår. Däremot tilldelas barnet en lågstatusroll utan möjlighet att påverka lekens innehåll vilket inte stämmer överens med barnets önskade premisser om leken.

## Lekkoder

Majoriteten av förskollärarna förklarar att uteslutning vanligen sker när ett barn förstör en lek:

Men jaa det kan hända att barn blir uteslutna och dels är det ju för att de inte har knäckt lekkoden, då får man inte vara med för då förstör man ju  
Karin

Om det är ett barn som ofta förstör som vill vara med då tröttnar de och säger nej, vi orkar inte ha med dig ungefär [...] eller att den som just vill vara med inte är bra på just den här aktiviteten, då säger man nej  
Marie

Betydelsen av att kunna lekkoder framhävs som en viktig komponent för att samspela med andra barn. Karin menar att barn som inte har knäckt lekkoden exkluderas eftersom att de anses förstöra den tidigare uppbyggda leken. Marie belyser även detta med att förklara att barn som tidigare förstört en lek kan nekas tillträde på grund av det. Ett barn kan även nekas tillträde på grund av att det anses sakna de kompetenser som leken kräver. Sara tar upp ytterligare orsaker till att barn exkluderas i lek. I detta fall framhävs att barn kan utesluta andra på grund av att de inte har samma intressen eller att någon inte gör som man själv vill:

Ja det är väl för det första att dem inte gör som man själv tycker att man ska göra eller att man kommer ofta i konflikter. För många barn gör ju det, de har inte lärt sig dem här leksituationerna eller hur man förhåller sig till varandra och dem som har kommit dit tycker ju att det här vill inte jag vara med om [...]  
Sara

Det kan återigen relateras till att barn behöver kunskaper om lekkoder och förståelse för andras perspektiv för att kunna samspela med andra barn, vilket ger barn möjlighet att bygga

upp långvariga kamratrelationer. Några av förskollärarna lyfter också fram uteslutning som ett sätt att värna om tidigare skapade kamratrelationer:

Just när de vänder ryggen om, nu (visar). Det är ju väldigt exkluderande

Frida

[...] nu har Olle tagit den här säger vi (håller i hushållsrullen) och så kommer en annan farande, DU den där hade Alvin så rycker man ifrån den och så går man och ger Alvin den fast han inte alls haft någon aning om att Olle tog den här. Det är ju liksom ett försvarande utav integritet och ett vi-förhållande.

Gun

Det är såhär jättefinfint gjort när de menar att "det inte fick plats här, det finns bara två sängar", ungefär sådana saker.

Ingrid

[...] Eller att man vill rå om sin kompis, det kan ju komma någon att ta sin bästa kompis då kan ju jag bli utesluten [...]

Marie

Alla fyra menar att exkludering i dem här fallen bygger på en vilja att försvara sina tidigare uppbyggda kamratrelationer. Det handlar om att barn vänder ryggen till andra för att fysiskt visa att tillträde till leken nekas, att uteslutning sker på grund av antal platser i leken eller att föremål rycks ur handen för att värna om sin redan etablerad kamratrelation.

## **Förskollärarnas arbetssätt för att stötta barns kamratrelationer**

Förskollärarna berättar om olika arbetssätt som de tillämpar när ett barn blivit exkluderat och för att förebygga att exkludering inte sker i barngruppen. Arbetssätten är av varierande slag och majoriteten lyfter fram att förskollärare har en betydande roll för att uppmärksamma barn som exkluderas i den fria leken.

### **Utveckla barns tillträdesstrategier till lek**

Marie menar att förskollärare kan vägleda ett barn som blivit uteslutet från en lek:

Då frågar man först: har du frågat om du får vara med? och hur gjorde du? för att bara ställa frågan: "får jag vara med?" är väldigt svårt för barn. Det man försöker göra är att vägleda dem in och istället kanske fråga att om de står och tittar en stund, vad gör de och så frågar man vad gör ni? då svarar oftast de barnen vad de gör och automatiskt så kommer det här andra barnet in mycket lättare för då gör ju den likadant.

Marie förmedlar att barn sällan får tillträde när de verbalt frågar om de får vara med. Istället anser hon att barn kan fråga vad barnen i leken gör för att lättare tillträda leken, vilket blir ett arbetssätt i att vägleda barn mot att utveckla sina tillträdesstrategier. Gun berättar att hon uppmanar barn att titta på den lek de vill få tillträde till:

[...] jag tycker att man behöver ta reda på vad är det för sorts lek som barnet jättegärna vill tränga in i, och då kanske man istället kan styra upp det, att det här barnet startar den leken nästa gång. Att om man får nej den här gången kanske man kan hjälpa barnet att stötta upp att få igång den leken med barnet en annan gång och då är det den som är i centrum [...]

Gun menar att det barn som blivit uteslutet kan lära sig genom att titta på vad andra barn gör i den lek som barnet söker tillträde till. Genom att titta utvecklar barnet sina kunskaper kring leken. Gun förklarar att förskollärare kan stötta det exkluderade barnet genom att starta upp samma lek vid ett senare tillfälle. Det ger barnet möjlighet att utveckla förståelse för lekkoder. Frida hävdar däremot att barn behöver lära sig att få ett nej vid tillträde:

Nej men de är ju så svårt också, med tanke på hur situationen var innan, någon kanske har byggt upp någonting [...] då kanske du får titta på och vänta tills dem har lekt färdigt och man kan starta en ny lek, där den kan vara med. För man kan ju inte lära sig att alla alltid ska få vara med heller.

Frida förklarar att hennes agerande när ett barn blir exkluderad från en lek beror på situationen. I det här fallet förklarar hon att barn som byggt upp en lek måste få chans att neka tillträde för att få möjlighet att skydda sin kamratrelation och att barn måste lära sig att acceptera ett nej och förstå att man inte alltid kan vara med och leka. Senare i intervjun beskriver Frida att barn som utesluts flertalet gånger behöver stöttning av förskollärare för att utveckla sina tillträdesstrategier. När ett barn nekas tillträde kan förskollärare också uppmana barnet att leta efter nya kamrater, vilket Sara bland annat belyser:

[...] pratar man med det barnet som kommer och säger att det inte får vara med och då säger man att då går vi och letar efter en annan bra kompis att leka med [...] är det någon annan du känner att du vill leka med så stöttar man barnet i det och går vidare och frågar [...]

Förskollärares vägledning förklaras här som betydelsefull för barn som nekats tillträde till en lek för att ge barnet möjlighet att tillhöra en kamratrelation.

### **Fånga upp barn som exkluderas i pågående lek**

Förskollärare kan även starta upp en ny lek eller aktivitet tillsammans med barnet vilket kan motverka utanförskap i barngruppen:

[...] om det är ett barn som säger jag får inte vara med, nej men kom då går vi och gör det här, vill du vara med på det här? kom så gör vi någonting istället och då kommer det ofta fler barn [...]

Ingrid

Man får ju vara vaksam på vem som får ett nej mot sig att "jag inte får vara med" så att det inte blir flera gånger. Så det måste vi vara jättenoga med och vara med, det är därför vi måste vara närvarande pedagoger där barnen är. Får man det tre gånger på en dag så är det ju inte jättekul, nej då måste man ju se till att starta en lek med det barnet så att man bjuder in.

Sara

Det kan tolkas som att förskollärarna är betydelsefulla i att starta upp en ny lek med exkluderade barn för att ge de förutsättningar att skapa nya kamratrelationer eftersom andra barn kan tillträda den uppstartade leken.

### **Höja exkluderade barns status**

Förskollärarna beskriver på olika sätt att de arbetar med att höja statusen på de barn som blir uteslutna:

Sen kan man också som vuxen med ett barn som blir uteslutet lirka lite och höja statusen på med att "öööh, vi hittade något". Då ska du inte tro att vi får vara ensamma länge där borta och titta på det där spännande. För då kommer de minsann, då är det lite nyhetens behag och roligt och spännande att, "vad tittar ni på", och då vill man vara med helt plötsligt. Då kan man lyfta det barnet att det kan få berätta om nyckelpigan vi hittade i buskarna.

Karin

Barnet och förskollärares samspel samt utforskande tillsammans lyfter barnets roll i barngruppen. Deras utforskande lockar till sig andra barn och när förskolläraren uppmuntrar och stöttar barnet till att berätta om nyckelpigan höjs barnets status i barngruppen. Det håller dock inte Anna med om:

Men det där är svårt, för kommer jag in också med det här barnet så får ju jag en högre status och då får ju det här barnet lite högre status av mig också. Så det är ju inte, det är ganska svårt.

Annas uppfattning kan tolkas som att det är problematiskt att hon höjer barnets status genom sin egen medverkan. Annas uppfattning är i motsats till Karins om att förskollärare kan höja barns status, för att ge dem möjligheter att tillhöra en kamratrelation. Sara lyfter fram, till skillnad från Anna, att förskollärare kan delta i barns lek:

Och det vi har jobbat jättemycket med är att höja statusen på dem barnen som inte får vara med helt enkelt genom att man hittar huvudroller till dem och sen är man med själv.

Sara menar att de jobbar mycket med att höja statusen på de barn som inte får vara med, genom att själva som vuxna delta i barns lek och se till att det blir variation av vilka roller som barnen tilldelas. Ingrid beskriver att de har valt att uppmärksamma och bekräfta de barn som inte får vara med i lek istället för att försöka få in dem i leken:

Det är något som har vuxit fram i min förståelse under åren. Att det är bättre att lyfta det här barnet. På något sätt har vi gjort så, vi har jättefina barn som tar hand om varandra och som kan leka med vem som helst.

Ingrid fortsätter med att belysa att det har gett resultat att arbeta så istället för att försöka få in dem i lek:

[...] nu ska jag säga, att höja någon överhuvudtaget, det har vi pratar mycket om i vårt arbetslag. När man ser några som är låga i rang, att vi höjer. Det lägger vi mer energi på. Det låter mycket finare än vad det är lätt att göra. Men vi pratar om det att det är så vi ska jobba och sen gör vi det bland allt annat som ska göras. Men det är ett arbetssätt.

Ingrid menar är att det är ett svårt men viktigt arbete att diskutera i arbetslaget och hon anser att det ger möjligheter att de barn som har låg status till att få högre för att främja ett lika värde i barngruppen.

### **Utveckla pågående lek**

Linda förklarar däremot att hon försöker stötta barn att få tillträde till lek:

[...] de tycker att de har en färdig lek då får man vara med och kanske, det kan ju komma in någon mer, ni kanske behöver någon mer roll som kan utveckla leken, att man är med och stöttar och dom ”jaa det kan vi göra” så man öppnar upp ögonen för dem också för de kanske har låst sig lite i just det dom eller har en pågående lek.

Det kan tolkas som att Linda stöttar barnen och försöker få dem att utveckla leken med att tillsätta en ny roll till den. Det ger barnen möjlighet att prova olika roller och med förskollärares hjälp kan både hög- och lågstatusroller varieras. Sara påpekar att förskollärare inte kan lämna ett barn som nyligen fått stöttning vid tillträde till en lek:

[...] jag kan ju inte bara stoppa in ett barn i en lek och säga att det blir bra (klapp) vill du vara hund eller katt? Och sen gå därifrån. För 90 % av gångerna blir det ju ingen lek i alla fall, antingen som förflyttar sig dem andra barnen eller så säger dem tillslut att, ”ja och nu behövde vi ingen katt längre. [...] Då hamnar det barnet i samma läge som den gjorde från början innan jag var med som pedagog [...]

Sara belyser problematiken med att hjälpa ett barn in i en lek. Hon lyfter fram betydelsen av att förskollärare måste stanna kvar i leken för att se hur den utvecklar sig och vilken roll



barnet tilldelas. Lämnar förskollärare leken för tidigt anser hon att barnet kan exkluderas efter en kort period, vilket sätter barnet i samma situation som tidigare.

### **Stärka gemenskapen i barngruppen**

Linda lyfter fram vikten av att arbeta kontinuerligt med hela barngruppen om hur man är en bra kamrat, för att förebygga att exkludering inte sker i barngruppen. Hon beskriver att de under samlingar arbetar med olika scenarion som barnen får sätta sig in i. Barnen ges möjlighet att sätta sig in i olika situationer och fundera på hur de själva skulle känna samt komma med förslag hur dem skulle lösa dessa:

[...] Då har vi, jag och mina kollegor spelat rollspel kring det och så får de, först spelar vi vad som kan hända och sen får barnen berätta hur vi kunde ha gjort istället och så spelar vi om det på det ”rätta sättet”. Så att de får se situationen utifrån. [...] Det jobbar vi med hela året, för det känner vi ändå är grunden att de har den värdegrunden, funkar inte det så funkar inte det andra. Det känner vi nästan är den viktigaste biten de får med sig från förskolan.

Det kan tolkas som att Lindas arbetssätt kan stärka barngruppens gemensamma värderingar vilket anses främja barns skapande av relationer. Ingrid beskriver att de tidigare haft en problematik med att barn bytt platser beroende på vem de hamnat bredvid i en samling. Därför valde de att införa en regel att barnen inte fick byta plats om de redan satt sig, detta för att försöka stärka gemenskapen i barngruppen. De arbetar även med leken hunden och benet:

[...] Sen började vi och leka leken hunden och benet, den är jättesimpel men den gjorde (skratt) att den som hade benet där fick man sätta sig ..... då var man så inne i leken så då tänkte de inte på att man skulle sätta sig där, och på det sättet märkte vi att vi mjukade upp det här med att sitta hos vem som helst, nu funkade det hos oss. Just att trola bort det här med vart man hade satt sig. Inte att vi berättade så här att man får inte sitta eller man får inte säga så, utan vi sa inte så utan vi bara börja leka det där, vi leker det fortfarande för att de sätter sig var som helst nu. [...]

Ingrid

Leken hunden och benet neutraliserar barnens roller vid samling och allas lika värde leks fram, vilket kan ses som betydelsefullt och förebyggande till att undvika att exkludering sker i barngruppen.

## Planerade lekaktiviteter

Några av förskollärarna lyfter även fram planerade lekaktiviteter som ett arbetssätt för att förebygga uteslutning och främja gemenskap i barngruppen:

[...] kliver man då in och ger barnen ett område som de kan leka omkring.  
Då får de ju samma sorts lekar att leka omkring. Och det skapar en trygghet.  
Gun

Gun menar att när förskollärare tillför ett tema som barnen kan leka utifrån så skapar det en trygghet hos barnen vilket gör att de lär sig att leka med flera olika barn. Sara beskriver ett annat arbetssätt för att lära barn att leka och främja deras skapande av kamratrelationer:

[...] vi har jobbat mycket med lekgrupper. När man väljer att vara med som pedagog och man är en grupp utvalda barn av oss pedagoger från början för att hitta nya kamratskapsvägar. Sen i gruppen bestämmer man sig sen för vad man ska leka och tillsammans bestämmer man rollerna i leken, och sedan bestämmer man under vägens gång vad man ska sluta med. [...] att man då som barn lär sig att man har en början och man har ett slut. Alla som är här inne ska få vara med, vi ska hitta roller till alla som är med. Vad tycker vi är roligt. Man hör med varandra, vad tycker du är kul och hur ska man bygga vidare för vi alla ska kunna höras i leken.

Sara menar att det ibland kan bli korta leksekvenser när lekgrupper anordnas. Vid en leks slut kan förskolläraren stötta att en ny lek startas upp, så att barnen i lekgruppen inte ger upp på grund av att det blev en kort leksekvens. Sara förklarar att arbetssättet ger barnen möjlighet att lära sig att lyssna in varandra och att alla barn måste få en roll i leken. Hon påpekar att arbetet ger resultat i barngruppen:

Då lär man sig att, för de hör man sen när man inte har lekgrupperna, hur de (skratt): "ja vad vill du vara och vad ska vi göra och man kanske kan ha två". För att de är så vana i att förhandla och det blir en jätte skillnad tycker jag.  
Sara

Eftersom barnen övar sig på att leka i olika konstellationer lär de sig att kompromissa, acceptera varandra samt att försöka få med andra barn i sin lek. Linda förklarar att de arbetar

med att ha en struktur i verksamheten för att få en lugn miljö för barnen genom att de får tänka efter vad de vill leka och att barnen därefter behöver ges möjlighet till att få stanna kvar i samma lek en längre stund:

Vi är med barnen där de är, att man har varit med och stöttat. Och sen att de inte byter lek utan att man försöker ha en lugn miljö så att de lär sig att utveckla leken och att dem kan leka under längre stunder.

Linda anser att arbetslagets deltagande har utvecklat barnens kompetens och intresse vid lek och att barnen kan stanna längre stunder i en och samma lek, vilket främjar deras skapande av kamratrelationer.

### **Förskollärare är förebilder**

Ingrid beskriver att förskollärare är förebilder i allt de gör och därför är det viktigt att fundera över hur de agerar för att höja barnens status:

[...] Vi är förebilder i allt vi gör, i varenda min, i allt. Och barnen läser våra gester och våra miner, så egentligen .... när vi har pratat om ett barn som är lite osett och det räcker att bara ha pratat om det så märker vi att vi betar oss annorlunda så att det händer något. Det är .... och det måste ju vara (gör kroppsspråk, gester) kroppsspråk, miner och det höjer man då.

Det tolkas som att förskollärares förhållningssätt kan påverka barngruppens värderingar och agerande. Ingrid menar att förskollärare har betydelse för hur barn agerar gentemot varandra, vilket även Sara instämmer med. Gun beskriver också att de vuxnas förhållningssätt påverkar barn och därför anser hon att det är viktigt att förskollärare uppmuntrar barn att uppskatta sina kamrater:

Till exempel om de blir osams och så, att man inte bara som vuxen klampar in och säger "ja du vet, han är ju sån" att man sätter en stämpel på ett barn så. [...] För jag tror att det är lätt att vi går in och dominerar och att det är lätt att vi ger barn stämplor ..... tyvärr. Så det behöver man verkligen vara observant på. Det kan vara ett förfluget ord, man menar ju naturligtvis inte det som vuxen.

Gun menar att det är viktigt att förskollärare reflekterar över sitt förhållningssätt för att inte ge barn stämplat vilket kan påverka barns föreställningar av varandra. Barns skapande av kamratrelationer kan påverkas av förskollärares stämplat som förmedlar hur barnet anses vara vid en specifik situation. Linda förklarar även att det är oerhört viktigt att alla i arbetslaget arbetar efter gemensamma mål:

Det är viktigt att vi är samspelta, så att vi jobbar åt samma håll, så att inte en tänker si och en tänker så. Det blir också jättesplittrat för barnen. [...] om man kommer överens om saker att man följer det, om mina kollegor skulle komma på något eller om vi har diskuterat något så tycker kanske inte jag riktigt så. Då måste vi ändå testa det och då får jag vara med på det så att man inte gör tvärtom bara för att inte jag tycker som dem, för det blir inge bra. Det gäller att man är samspelta.

Citaten framhäver att förskollärarnas relation i arbetslaget kan påverka barngruppens syn och agerande gentemot varandra eftersom majoriteten av förskollärarna lyfter fram att vuxna är förebilder för barns relationsskapande. De menar att barn är lyhörda för vuxnas agerande och bör därför föregå med gott exempel.

# Diskussion

Studien har gett möjlighet att redogöra för hur förskollärarna arbetar för att förebygga att exkludering inte sker i barngruppen samt hur de fångar upp barn som utesluts i pågående lek. Resultatet beskriver ett antal arbetssätt som yrkesverksamma förskollärare kan använda sig av. I resultatet framgår det att förskollärares närvaro är av stor betydelse för barns fria lek och relationsskapande, vilket både Olausson (2012) och Johansson och Pramling Samuelsson (2006) belyser. Förskollärares närvaro i den fria leken gör det möjligt att upptäcka vilka barn som exkluderas samt den bakomliggande orsaken, vilket i sin tur ger förutsättningar till att stötta ett barn utifrån dess egna behov. Melins (2013) forskning tyder dock på att förskollärare kan inneha ett distanserat förhållningssätt till barns fria lek, vilket inte framkom ifrån majoriteten av våra intervjuer. Att förskollärare anser att de inte ska delta i barns fria lek kan problematiseras utifrån det Öhman (2008) skriver om att alla barn behöver stöd i att tillträda lek och skapa relationer. Barn behöver stöd oavsett vilka förmågor de tidigare utvecklat eftersom det är en komplex uppgift i barns liv. Majoriteten av förskollärarna i vår studie lyfter fram deras närvaro och vägledning som betydelsefull för barns lek och relationsskapande, vilket kan tolkas som att de ger barn möjlighet att uppnå Sommers (2005) samvarokompetenta mönster. För att barn ska stöttas utifrån dess behov i fri lek behöver förskollärare enligt vår studie ha förståelse för barns beteendemönster, eftersom relationen mellan dessa och förskollärares arbetssätt är av betydelse för varandra.

Utifrån denna studie framgår det att förskollärarna sällan bad barn att verbalt fråga om tillträde till lek, vilket motsäger Tellgrens (2004) forskningsresultat som visar att vuxna uppmuntrar barn till att använda denna strategi. Istället menar förskollärarna i vår studie att barn som utesluts, med fördel kan få stöttning av dess tillträdesstrategier, vilket ökar barnets möjligheter att få accepterat tillträde till lek. Förskollärarnas stöttning av tillträdesstrategier lyfter barnets självkänsla och kan även höja dess status i barngruppen.

Förskollärarna menar att barns lek och relationsskapande inte gynnas av att alla leker i en och samma lek, därför tillämpades inte regeln ”alla får vara med” på någon av förskollärarnas förskolor. Det är rimligt att anta att regeln är skapad av vuxna, vilket överensstämmer med Corsaro (2000). Förskollärarna i vår studie menar att de istället kan stötta och utveckla en redan uppstartad lek genom att tillföra den nya roller. Trots detta är det endast Sara som förklarar vikten av att stanna kvar för att förhindra att barnet antingen tilldelas en lågstatusroll

eller att leken avslutas efter en stund. Utifrån en kritisk synpunkt ses det som problematiskt att endast en förskollärare nämner detta som viktigt, eftersom Tellgren (2004) beskriver att barn använder sig av uteslutningsmetoder som är svåra att upptäcka. På grund av detta är det viktigt att förskollärare är närvarande vid barns fria lek. Majoriteten av förskollärarna i denna studie lyfter fram att det alternativ som anses mest gynnsamt för att stötta barn som utesluts ur lek är att starta upp en ny lek tillsammans med det exkluderade barnet, vilket överensstämmer med Frödéns (2012) studie. Vid den nystartade leken kan andra barn tillträda den vilket ger det tidigare exkluderade barnet möjligheter att skapa nya kamratrelationer.

De arbetssätt som redogörs för grundar sig i att förskollärare är delaktiga och närvarande i barns fria lek. Alla förskollärarna i studien framhäver att barn behöver lära sig lekkoder för att förstå hur en lek startas, underhålls och avslutas. Det kan tolkas som är att förskollärarna delar syn med Öhman (2006) om att barn behöver kunskap och förståelse för lekens uppbyggnad, vilket är en förutsättning för att barn ska kunna samspela och skapa relationer. Det kan även förknippas med Coelho et al. (2017) som menar att förskollärare har en vägledande roll att utveckla barns sociala färdigheter genom lek. Leken är enligt förskollärarna i vår studie ett tillfälle där barns kamratrelationer kan skapas och underhållas, vilket även Ingrid Engdahl (2010) förespråkar. Arbetet med lekgrupper ger barn möjlighet till att lära sig lekkoder samt träna sig i att utveckla och underhålla en lek. Förskollärares närvaro vid lekgrupper ger förutsättningar för att makt, status och hierarkier kan motverkas i barns fria lek, vilket Olausson (2012), Lovisa Skånfors (2013) och Kirves och Sajaniemi (2012) poängterar som viktigt. När barn får öva på att utveckla sin lek med stöttning av förskollärare har de lättare att bjuda in varandra, eftersom en förståelse har bildats om att det går att leka med alla. De har även lärt sig att ta hänsyn till varandras åsikter, vilket motverkar att exkludering sker i barngruppen.

Ett annat arbetssätt vårt resultat synliggör som anses viktig för barns fria lek och kamratrelationer är att arbeta kontinuerligt med känslor i barngruppen. Flera av förskollärarna i vår studie anser att uteslutning kan förebyggas genom att arbeta med att få känslor accepterade i barngruppen. De menar att det ger barn möjlighet att sätta ord på sina känslor och tankar vilket skapar ett klimat i barngruppen där barn vågar visa hur de mår och att det accepteras av resterande i barngruppen. Förskollärarna menar att det är mer effektivt att arbeta med känslor för att motverka exkludering i barngruppen än att hänvisa till regeln ”alla får vara med”, vilket Skånfors (2013) inte instämmer med. Däremot menar Frödén (2012) att tillämpningen av regeln i kombination av arbetet med känslor ses som ett lyckat arbetssätt.

Arbetsättet med att få känslor accepterade i barngruppen kan ses som ett verktyg till att ge barn möjlighet att uppnå det samvarokompetenta mönstret som Sommer (2005) förklarar. Arbetet förebygger även att barn hamnar i det självartikulerande mönstret, genom att de kan sätta ord på sina känslor. De barn som befinner sig i konformitetsmönstret kan få stöttning och därmed våga sätta ord på sina känslor, tankar och idéer, vilket kan stärka deras självkänsla och självförtroende (ibid.).

Utifrån vår studie ses det som att majoriteten av förskollärarna upplever att deras förhållningssätt kan påverka barngruppens värderingar och agerande. Coelho et al. (2017) och Jonsdottir (2007) förklarar att en anledning till att barn inte får tillträde till lek eller en kamratrelation är på grund av att det uppstått ett negativt rykte om barnet. Därför har förskollärare en stor betydelse för att inte skapa negativa rykten och stämplor om barn i verksamheten. Det är rimligt att anta att förskollärarna i vår studie kan ha tilldelat barn negativa rykten på grund av deras syn, att barn som förstör lek exkluderas från den, vilket kan påverka barngruppens värderingar. Öhman (2008) tillägger även att barn kan tilldela varandra olika roller i barngruppen, vilket kan leda till negativa rykten. Om förskollärare förstärker barnens roller kan det påverka barnens föreställningar av både sig själva och varandra. Coelho et al. (2017) och Jonsdottir (2007) förklarar vidare att de barn som är blyga och anses vara passiva i verksamheten också kan uteslutas på grund av detta. Dessa barn behöver förskollärare uppmärksamma och därefter ge stöttning och vägledning vid skapandet av kamratrelationer. Förskolläraren Sara i vår studie förklarar att det är betydelsefullt att vara lyhörd för de barn som leker ensamlek. Hon påpekar att förskollärare alltid ska fråga om barnet själv valt att leka ensam, eftersom att det kan ha blivit nekat tillträde till lek och kamratrelationer och därefter gett upp. Sara anser det viktigt att upptäcka dessa barn för att kunna stötta barnets tillträdesstrategier som Tellgren (2004) beskriver. Det överensstämmer med vad Läroplanen för förskolan säger om förskollärares ansvar att skapa en trygghet och samhörighet för barnen i barngruppen (Skolverket, 2016). Det kan ses som problematiskt att endast Sara belyser förskollärares lyhördhet för de barn som leker ensamlek. Om förskollärare inte reflekterar över sin roll kan konsekvenserna bli att barn som utesluts inte får stöttning, vilket gör att de fastnar i detta mönster som kan sitta kvar upp i skolåldern.

Avsikten med denna studie är att redogöra för hur barn kan stöttas vid exkludering i den fria leken, inte skyddas från att exkludering sker. Om barn skyddas mot exkludering ges de inte möjlighet att få förståelse för att samhället är uppbyggt av hierarkier, makt och uteslutningar,

vilket de behöver eftersom förskolan har ett demokratifostrans uppdrag som ska uppfostra barn till goda samhällsmedborgare. Därför behöver barn involveras och stöttas i hur de kan upprätthålla och utveckla relationer, tillträda lek samt samspele med andra, vilket ökar deras förståelse för detta.

## **Slutsats**

Studien visar att förskollärarnas uppfattningar kring den fria leken varierade, men att majoriteten anser att deras deltagande och närvaro i lek är av betydelse för att förebygga att exkludering inte sker samt främjandet av barns kamratrelationer. Det är även av betydelse att arbeta för att uppnå acceptans för känslor i barngruppen, vilket kan utveckla barns lek och skapandet av relationer. Denna studie bidrar med ett synliggörande att förskollärare behöver vara medvetna om sitt förhållningssätt samt vilken betydelse de har för att lära barn lekkoder. Förskollärare behöver även reflektera över sitt förhållningssätt för att förebygga att exkludering inte sker. Sammanfattningsvis har studien redogjort för olika arbetssätt som yrkesverksamma förskollärare kan ha användning för i sina verksamheter för att stötta barn som exkluderas i den fria leken i förskolan. Slutsatsen är att förskollärares närvaro gynnar alla barn oavsett vilken status de har i barngruppen.

## **Förslag på vidare forskning**

Eftersom denna studie enbart använder intervjuer för att nå förskollärares uppfattningar och erfarenheter synliggörs inte vilka arbetssätt som fungerar i praktiken. Vidare forskning inom ämnet kan därför vara att utföra observationer i en verksamhet för att synliggöra arbetssätt förskollärare praktiskt använder sig av i relation till studiens syfte. Ett annat alternativ kan även vara att undersöka om det finns någon skillnad på exkludering inomhus och utomhus.



# Referenslista

Alvestad, Torgeir. (2012). Young children's negotiation about their play. *Problemy Wczesnej Edukacji/Issues in Early Education*, 8(16), 68–77.

Bryman, Alan. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Stockholm: Liber AB.

Carter, Caron., & Nutbrown, Cathy. (2016). A Pedagogy of Friendship: young children's friendships and how schools can support them. *International Journal of Early Years Education*, 24(4), 395-413. DOI: 10.1080/09669760.2016.1189813

Coelho, Leandra., Torres, Nuno., Fernandes, Carla., & Santos, António J. (2017). Quality of play, social acceptance and reciprocal friendship in preschool children. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(6), 812-823. DOI: 10.1080/1350293X.2017.1380879

Corsaro, William. A. (2000). Early childhood education, children's peer cultures, and the future of childhood. *European Early Childhood Education Research Journal*, 8(2), 89-102. DOI: 10.1080/13502930085208591

Corsaro, William. A. (2003). *We're friends, right?: inside kids' cultures*. Washington, D.C.: Joseph Henry Press.

Engdahl, Ingrid. (2010). Toddler interaction during play in the Swedish preschool. *Early Child Development and Care*, 181(10), 1421-1439. DOI: 10.1080/03004430.2010.533269

Engdahl, Ingrid. (2012). Doing friendship during the second year of life in a Swedish preschool. *European Early Childhood Education Research Journal*, 20(1), 83-98. DOI: 10.1080/1350293X.2012.650013

Fejes, Andreas., & Thornberg, Robert. (2015). Kvalitativ forskning och kvalitativ analys. I A. Fejes & R. Thornberg (Red.), *Handbok i kvalitativ analys* (s. 13–37). Stockholm: Liber AB.

Frödén, Sara. (2012). *I föränderliga och slutna rosa rum: en etnografisk studie av kön, ålder och andlighet i en svensk waldorfförskola* (Doktorsavhandling, Örebro Studies in Education 35,). Örebro: Örebro universitet.

Hollingsworth, Heide L., & Buysse, Virginia. (2009). Establishing Friendships in Early Childhood Inclusive Settings. What Roles Do Parents and Teachers Play? *Journal of Early Intervention*, 31(4), 287-307. DOI: 10.1177/1053815109352659

Ihrskog, Maud. (2007). *Kompisar och kamrater barns och ungas villkor för relationsskapande i vardagen*. (Akademisk avhandling, Acta Wexionensia, 90). Växjö Universitet.

Jensen, Mikael. (2013). *Lekteorier*. Lund: Studentlitteratur.

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

Jonsdottir, Fanny. (2007). *Barns kamratrelationer i förskolan. Samhörighet tillhörighet vänskap utanförskap*. (Doktorsavhandling, Malmö Studies in Educational Sciences, 35). Malmö Högskola: Malmö.

Kvale, Steinar., & Brinkmann, Svend. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

Kirves, Laura., & Sajaniemi, Nina. (2012). Bullying in early educational settings. *Early Child Development and Care*, 182(3-4), 383-400. DOI: 10.1080/03004430.2011.646724

Lillemys, Ole Fredrik. (2016). Lek som mångfald. I T. Hangaard Rasmussen (Red.), *Lek på rätt väg? På spaning efter leken*. (s. 11–26). Lund: Studentlitteratur.

Larsson, Staffan. (2009). A pluralist view of generalization in qualitative research. *International Journal of Research & Method in Education*, 32(1), 25-38. DOI: 10.1080/17437270902759931

Lawhon, Tommie. (2001). Teacher preparation: encouraging friendships between children, *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 22(2), 109-112. DOI: 10.1080/1090102010220212

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

Melin, Eva. (2013). *Social delaktighet i teori och praktik: om barns sociala delaktighet i förskolans verksamhet* (Doktorsavhandling, Institutionen för pedagogik och didaktik, 18). Stockholms universitet: Stockholm.

Olausson, Anna. (2012). *Att göra sig gällande: mångfald i förskolebarns kamratkulturer* (Doktorsavhandling, Pedagogiskt arbete, 44). Umeå universitet: Umeå.

Reed, Thomas. L., Brown, Mac. H., & Roth, Sharon, A. (2006). Friendship formation and boy's rough and tumble play: implications for teacher education programs. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 21(3), 331–336. doi: 10.1080/0163638000210304

Skolverket. (2016). *Läroplanen för förskolan. Reviderad 2016*. Stockholm: Skolverket.

Skånfors, Lovisa. (2013). *Barns sociala vardagsliv i förskolan*. (Doktorsavhandling, Karlstad University Studies, 32). Universitetsstryckeriet: Karlstad.

Tellgren, Britt. (2004). *Förskolan som mötesplats. Barns strategier för tillträden och uteslutningar i lek och samtal*. (Licentiatavhandling, Pedagogiska institutionen, 2). Universitetsbiblioteket: Örebro.

Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Öhman, Margareta. (2006). *Den viktiga vardagen: vardagsberättelser och värdegrund*. Stockholm: Liber AB.

Öhman, Margareta. (2008). *Hissad och dissad – om relationsarbete i förskolan*. Stockholm: Liber AB.

# Bilaga 1

Hej!

Vi är två förskollärarstudenter som läser termin 6 av 7 på Örebro Universitet och har precis börjat skriva vårt självständiga arbete. Vår studie kommer att handla om hur förskollärare tänker kring barn som exkluderas i lek och strategier för att stötta dem. Därför tar vi nu kontakt med dig eftersom vi undrar om vi skulle få intervjua några förskollärare inom ditt förskoleområde? Du får gärna komma med förslag på förskollärare som skulle kunna passa vår studie. Vi önskar att intervjuerna isåfall sker under v. 15 och 16, vi är flexibla med både dag och tid utifrån era verksamheters behov. Vi skulle vara väldigt tacksamma att få svar så snart som möjligt dock senast 6/4 2018.

Det vi söker är:

- 8 stycken förskollärare
- minst 5 års erfarenhet av barn i åldrarna 3-5år
- intervjuerna kan genomföras parvis eller enskilt

Det studien kan ge er:

- återkoppling med kunskap om hur förskollärare kan stötta barn som exkluderas i lek, ett område det saknas forskning om.

Med vänlig hälsning:

Malin Asp

xxx-xxxxxxx

Jenny Ammesmäki

xxx-xxxxxxx

# Bilaga 2

Hej!

Vad roligt att du vill delta i vårt självständiga arbete. Vi är intresserade av barns kamratrelationer, och syftet är att få kunskap om hur barn som exkluderas kan stötta i verksamheten.

Ditt deltagande är givetvis frivilligt, och du har rätt till att avbryta din medverkan när som helst. Intervjuerna kommer att spelas in med ljudupptagning för att vi i efterhand ska kunna analysera svaren. Ditt deltagande är anonymt och i det redovisade arbetet kommer alla namn, förskolor och kommuner att figureras för att det inte ska gå att urskilja vilka som har deltagit i studien. Intervjumaterialet som samlas in kommer att förstöras så fort det självständiga arbetet är färdigt.

Intervjuerna kommer vara i 30 minuter.

Vi ser fram emot intervjutillfället, och har du frågor tveka inte att höra av dig.

Med vänlig hälsning

Malin Asp

xxx-xxxxxxx

Jenny Ammesmäki

xxx-xxxxxxx

# Bilaga 3

## Intervjufrågor

1. Hur lång erfarenhet inom förskolläraryrket har du/ni?
2. Hur ser en vanlig dag ut för din/er avdelning?  
- hur mycket fri lek har ni?
3. Vad har du/ni för tankar kring den fria leken?
4. Anser du/ni att kamratrelationer har någon betydelse för barn? Utveckla.
5. Vilka förmågor anser du/ni är viktiga hos barn för att skapa kamratrelationer?  
- Vad tror du/ni kan krävas för att barn ska underhålla sina kamratrelationer?
6. Vad är utanförskap för dig/er? Förklara.  
- Hur ser du/ni på utanförskap i den fria leken?
7. Tänk dig/er ett scenario där ett barn kommer till dig/er och säger att de inte får vara med och leka, vad gör du/ni då?  
- Kan du/ni ge några fler exempel när du stöttar ett barn som inte får vara med?  
- Kan du ge exempel på hur barnen löser relationerna själva?  
- Låter ni barnen lösa relationer själva ibland? På vilket sätt?
8. Hur exkluderar barn andra barn? Ge exempel.  
- Kan du ge möjliga orsaker till att barn blir exkluderade?  
- de barn som tilldelats ett rykte om att förstöra andras lek och har svårt att ta sig in i lek, hur bemöter ni detta och stöttar dem?

9. Om ett barn inte får vara med och leka vid flertalet tillfällen, hur agerar du/ni då?
  - Diskuterar/reflekterar ni kring detta i arbetslaget?
  - Arbetar ni med något specifikt för att förebygga detta?
  
10. Hur resonerar du/ni kring regeln “alla får vara med”?
  - för och nackdelar? Ge exempel.