

**MITTUNIVERSITETET**

Institutionen för utbildningsvetenskap (UTV)

Examensarbete inom  
lärarutbildningen, 15 högskolepoäng

## **Barns kamratrelationer**

Pedagogers uppfattningar om barns relationsarbete i  
förskolan

**Anna Jonsson och Maria Lithén**

# Abstrakt

Syftet med studien har varit att utveckla förståelse för barns förutsättningar att skapa och upprätthålla kamratrelationer i institutionella miljöer genom att undersöka pedagogers uppfattningar om fenomenet barns relationsarbete. Studien har en fenomenografisk ansats och det har genomförts kvalitativa intervjuer med åtta pedagoger som arbetar på fem förskolor med fyra olika pedagogiska inriktningar. Resultatet i studien synliggör några tänkbara variationer av uppfattningar som pedagoger kan ha om fenomenet barns relationsarbete. Med utgångspunkt i studiens frågeställningar formulerades kategorier utifrån informanternas utsagor. Kategorierna som beskriver pedagogers uppfattningar om barns förutsättningar för relationsarbete är följande; *Förskolan som institution ger unika förutsättningar, Den fysiska miljön och tillgång till material - centrala utgångspunkter, Individens unika förutsättningar, Gruppklimatet som grogrund samt Samhällets normer som begränsning.* Kategorierna som beskriver pedagogers uppfattningar om sin egen roll i barns relationsarbete är följande; *Observatör och analytiker, Medlare och förebild, Organisatör och kontaktförmedlare samt Terapeut och frigörare.* Uppfattningarna indikerar att barn kan få ett relativt gott stöd i sitt skapande och upprätthållande av relationer i förskolan. Genom att använda kategorierna som reflektionsunderlag för yrkesverksamma pedagoger kan studien bidra med kunskap till det pedagogiska fältet om barns förutsättningar till relationsarbete i förskolan.

Nyckelord: Barns relationsarbete, Fenomenografi, Förskola, Förutsättningar, Kamratrelationer, Uppfattningar

# Innehållsförteckning

<b>Abstrakt</b> .....	<b>i</b>
<b>Inledning</b> .....	<b>1</b>
<b>Bakgrund</b> .....	<b>3</b>
Forskning och litteratur .....	3
<i>Perspektiv på barns relationsskapande i dagens forskning</i> .....	3
<i>Förskolan som institutionellt sammanhang</i> .....	3
<i>Förutsättningar för relationsarbete</i> .....	4
<i>Effekter av dåligt fungerande relationsskapande</i> .....	8
<b>Syfte och metod</b> .....	<b>10</b>
Syfte.....	10
Metod .....	10
<i>Fenomenografisk forskning - en kvalitativ forskningsmetod</i> .....	10
<i>Kvalitativa intervjuer</i> .....	11
<i>Urval</i> .....	12
<i>Genomförande</i> .....	13
<i>Analys och tolkning</i> .....	14
<i>Etiska överväganden</i> .....	15
<b>Resultat</b> .....	<b>17</b>
Pedagoger om barns förutsättningar att skapa och upprätthålla kamratrelationer i förskolan.....	18
<i>Förskolan som institution ger unika förutsättningar</i> .....	18
<i>Den fysiska miljön och tillgång till material - centrala utgångspunkter</i> ...	19
<i>Individens unika förutsättningar</i> .....	21
<i>Gruppklimatet som grogrund</i> .....	22
Pedagoger om sin egen roll i barns relationsarbete i förskolan .....	23
<i>Observatör och analytiker</i> .....	24
<i>Förebild och medlare</i> .....	25
<i>Organisatör och kontaktförmedlare</i> .....	26
<i>Terapeut och frigörare</i> .....	28
<b>Diskussion</b> .....	<b>30</b>
Metoddiskussion.....	30
Resultatdiskussion .....	32
<i>Avslutande reflektion</i> .....	35
<i>Förslag till vidare forskning</i> .....	35
<i>Undersökningens konsekvenser</i> .....	36
<i>Tack!</i> .....	36

<b>Referenser .....</b>	<b>37</b>
<b>BILAGA 1: Missiv - intervjufrågan</b>	
<b>BILAGA 2: Mail med ingångsfrågor</b>	

# Inledning

Som blivande förskollärare har vi ett spännande och varierande yrkesliv framför oss som till stor del utgörs av möten med människor. Den sociala samvaron i en institutionell<sup>1</sup> miljö som förskolan utgör innebär många utmaningar för både oss vuxna och för barnen. Det är inte självklart att man som barn i förskolans miljö kan orientera sig i tillvaron tillsammans med så många andra unika individer. Barns sociala utveckling angår vårt uppdrag som pedagoger i förskolan, och det är just förutsättningar för barns arbete med att skapa och upprätthålla kamratrelationer som utgör problemområdet i vårt examensarbete.

I denna studie definierar vi begreppet *relationsarbete* genom att vi låter det illustrera barns skapande och upprätthållande av relationer. Det visar hur vi tänker att detta är ett arbete som barnen gör och att de är aktiva i detta relationsarbete. *Relationsarbete* samlar här barns skapande och upprätthållande av relationer med sina kamrater i ett enda begrepp. Vi vill tydliggöra detta så att läsaren av detta arbete förstår vilken innebörd vi lägger i begreppet.

Förskolan som arena utgör en komplex miljö där barn med olika erfarenheter och behov möts och förväntas kunna samspela och hantera relationer med varandra (Ivarsson, 2003). Enligt läroplanen för förskolan ska barnen få möjlighet att träna sin samarbetsförmåga och sociala utveckling och här har också pedagogerna ett ansvar att skapa förutsättningar för detta (Skolverket, 2010). Vikten av att bli inkluderad i barngruppen under vistelsen på förskolan och betydelsen av att känna samhörighet med lekkamrater ser vi som betydelsefull. Men att ha en kamrat innefattar mycket mer än förmågan att kunna samarbeta och ta del av andras perspektiv. Att ha en kamrat bidrar även till emotionellt välmående och självbilden stärks (Ihrskog, 2006; Jonsdottir, 2007). Att ha kamrater att identifiera sig med och känna samhörighet med är av stor betydelse för barns identitetsutveckling (Ihrskog, 2006). Bristande självförtroende är ofta en gemensam egenskap hos mobbare och mobboffer men mobbningsens främsta bidragande faktor är dock vanligtvis relationsproblem (Höistad, 2001). Barns relationer med kamrater är av grundläggande betydelse i barns liv och påverkar, och påverkas av, hur vardagen i förskolan utformas. Förskolan är för barnen en arena för skapande och upprätthållande av relationer, där samhörighet mellan kamrater manifesteras på olika sätt, bl.a. genom inneslutande och uteslutande

---

<sup>1</sup> **institution** (lat. *institu'tio* 'inrättning', 'anordning', 'undervisning', 'utbildning', av *insti'tuo* 'uppföra', 'inrätta', 'uppföstra', 'undervisa' m.m.), inom samhällsvetenskapen benämning på de normer och regler som strukturerar mänskligt handlande till bestående eller återkommande beteendemönster. Institution är alltså närmast liktydigt med etablerad konvention. Institutioner kan vara formellt reglerade i lagen, som t.ex. skolan /.../ Institutioner standardiserar beteenden och överför sedvänjor mellan generationer och är därmed av stor betydelse för den sociala ordningen. <http://www.ne.se/lang/institution>, Nationalencyklopedin, hämtad 2012-11-10.

handlingar som kan beskrivas som två sidor av samma mynt då det ena förutsätter det andra (Bliding, 2004).

Barns möjligheter och förutsättningar att skapa och manifestera relationer inom förskolans ramar är beroende av hur olika situationer uppstår som möjliggör detta (Bliding, 2004). Det är vuxna som till stor del styr hur barns vardag struktureras och eftersom barn tillbringar mycket av sin tid i förskolan tillsammans med många andra barn som de behöver förhålla sig till och skapa relationer med, så får det konsekvenser för pedagogerna i deras arbete med barnen (Ihrskog, 2006). Hur pedagoger uppfattar barnens egenskaper och färdigheter är beroende av pedagogernas tidigare erfarenheter, attityder och intryck som delvis är beroende av den institutionella miljö som förskolan utgör. Genom dessa uppfattningar förmedlar pedagogerna den syn och förväntningar de har på barnen vilket påverkar barnens förutsättningar att utveckla sociala färdigheter (Jonsdottir, 2007).

Problemområdet i vår studie rör alltså *barns relationsarbete* som fenomen, och inom detta intresserar vi oss för förutsättningar som barn ges att skapa och upprätthålla relationer i institutionella miljöer. Vi har valt att fokusera en av många tänkbara förutsättningar, - pedagogerna som arbetar i förskolan och deras förståelse för fenomenet. För att skapa förståelse för människors handlingar, t.ex. hur pedagoger agerar i olika situationer i förhållande till barns relationsarbete, behöver man först skapa förståelse för hur de uppfattar fenomenet och de situationer som uppstår (Marton & Booth, 2000).

Larsson (1986) menar att *reflektion* är utgångspunkten för människors eventuella förändringar i lärandet. Ett synliggörande av tänkbara variationer i uppfattningar om "barns relationsarbete" skulle kunna bidra till samtal och reflektion över den egna praktiken hos verksamma pedagoger i förskolor. Larsson menar vidare att: "*uppfattningar ofta är den oreflekterade grund på vilken åsikter vilar.*" (s. 21). Här ser vi betydelsen av att undersöka pedagogers uppfattningar om barns förutsättningar till relationsarbete och hur pedagogerna uppfattar sin egen roll i detta, då pedagogers förståelse av fenomenet påverkar barnens förutsättningar att utvecklas socialt och skapa goda kamratrelationer under sin vistelse i förskolan.

# Bakgrund

Vi kommer under detta avsnitt dela med oss av den litteratur och forskning vi tagit del av och som vi tar stöd från i vår diskussion senare i detta arbete. För att förtydliga och synliggöra de områden om barns relationer vi anser vara relevanta för detta arbete har vi valt att dela upp följande avsnitt i fyra delar. De fyra delarna går under rubrikerna; *Perspektiv på barns relationsskapande i dagens forskning*, *Förskolan som institutionellt sammanhang*, *Förutsättningar för relationsskapande* och *Effekter av dåligt fungerande relationsskapande*.

## Forskning och litteratur

### *Perspektiv på barns relationsskapande i dagens forskning*

Under 2000-talet har det gjorts en hel del forskning som fokuserar barns vardag i skolan och på fritiden, deras identitetsarbete och relationer med kamrater (se bl.a. Bliding, 2004; Gustafson, 2006; Ihrskog, 2006). Enligt Gustafson (2006) har flertalet av den senaste tidens forskning som just handlat om ovan nämnda områden utgått från ett socialkonstruktionistiskt perspektiv vilket innebär att barn ses som sociala aktörer som formas av men också är delaktiga i konstruerandet av sin egen kultur. Barndomen i sig ges här ett egenvärde och man ser inte barn endast i egenskap av blivande vuxna. Eftersom barn i detta perspektiv ses som aktiva och sociala kulturskapare och kulturanvändare innebär det att de inte är passiva mottagare av en vuxenstyrd omgivning. Ett socialkonstruktionistiskt perspektiv förklarar alltså att barn "gör" relationer i ett givet sammanhang, i unika situationer och att de är aktiva medskapare av sin kultur (Gustafson, 2006).

### *Förskolan som institutionellt sammanhang*

Förskolan innebär en ny och annorlunda kontext för barnen än den hemmiljö de är vana att vistas i sedan tidigare. I förskolan möter barnen vuxna auktoriteter som inte är deras egna föräldrar eller närstående släktingar, en stor barngrupp med individer som de flesta, om inte alla, är obekanta för barnet. Också den fysiska miljön med fördelning av rum och yta samt tillgång till leksaker och material innebär nya förhållanden för barnet (Corsaro, 1988). I förskolan finns uttalade regler som exempelvis kan innebära att skorna ställs på hyllan i kapprummet och att man sitter på sin plats i samlingen och runt lunchborden. Förutom dessa uttalade regler finns även outtalade regler som exempelvis kan innebära att vissa leksaker lämpar sig bäst att leka med innan lunch, eller att man på fredagseftermiddagar inte stökar fram alla leksaker. Regler, rutiner och aktiviteter ser ut på ett visst sätt på grund av den specifika förskolekontext de råder inom (Ivarsson, 2003).

I den traditionella förskolekontexten är rutinaktiviteter något som är ständigt återkommande, på sin unika plats och tid, dag efter dag (Ivarsson, 2003). Ivarsson menar att dessa rutinaktiviteter ger barnen kunskaper om olika aktivitetens innebörder och funktioner men de utgör även interaktionella resurser. Ivarsson menar att dagen i förskolan, förskoletiden, är indelad efter hålltider och mellanrum. Hålltider och mellanrum ger barnen olika möjligheter till och inflytande över exempelvis val av aktiviteter och sociala relationer. Hålltiderna kan vara samlingar och måltider, medan mellanrummen är tiden däremellan. Vid mellanrummen får barnen möjlighet att använda och utveckla kunskaper och information som de tillägnat sig tidigare vid bland annat hålltiderna. Förskolans rutiner innebär avbrott som leder till att barnen ofta blir avbrutna eller störda i sina lekar som påverkar barnens relationer negativt. Barnen blir efter varje avbrott tvungna att omförhandla sina relationer mellan avslutet av en aktivitet och inledningen av en ny, dvs. förhandla om vem man ska leka med och detta kan störa barnen i deras arbete med att skapa närmare relationer med vissa kamrater (Ivarsson, 2003; Tellgren, 2004). Att hela tiden behöva skydda sin aktivitet och sin gemenskap visar på ömtåligheten som finns i barns skapande av relationer i den ofta rutinstyrda förskolan (Tellgren, 2004). Resultatet blir då många gånger att andra barn som försöker ta sig in i gemenskapen utesluts. Inneslutning medför därför ofta uteslutning i samma stund (Ibid.). Men avbrotten kan också ses som en resurs i barnens relationsskapande då ett avbrott i en aktivitet kan bidra till att barn som hamnat utanför leken första gången kan få möjlighet att ompröva sitt tillträde när nya gruppkonstellationer skapas (Ivarsson, 2003). En av slutsatserna som forskare drar är att det för barnen innebär en stor påfrestning att ingå i en grupp hela dagarna, då arbetet med att skapa och försvara relationer kan vara krävande och tar både tid och energi i anspråk (Bliding, 2004; Ihrskog, 2006).

Kamratrelationer skapas när barngrupper träffas regelbundet och både förskolan och skolan hör till sådana sammanhang där detta sker (Williams, 2001). Förskolans kultur byggs upp och består bland annat av gemensamma aktiviteter, upptäckter och erfarenheter (Ivarsson, 2003). Ivarsson använder *kamratkulturer* som beteckning för vad som skapas genom att vara deltagare i en sådan kulturell kontext. Kamratkulturer erbjuder bland annat närhet och långvariga relationer (Ibid.). Corsaro (2000) definierar kamratkultur (Peer Culture) enligt följande:

I define peer culture as a stable set of activities or routines, artifacts, values, and concerns that children produce and share in interaction with peers. (s. 92)

### *Förutsättningar för relationsarbete*

De flesta barn har under deras första tre levnadsår fått möjligheten att möta och leka med andra barn (Corsaro, 1988). Vid dessa tillfällen har leken skett i hemmet alternativt i en annan miljö, dock brukar barnet alltid ha sin(a) föräldrar närvarande. Mötet med andra barn i en sådan situation innebär att det oftast inte är mer än ett eller två barn som barnet möter och interagerar med. Corsaro menar vidare att denna typ av möten - lek mellan kamrater när



barnen är små - innebär en viktig del i barnets erfarenhet av interaktion med andra individer, barn som vuxna, redan bekanta alternativt möten med nya individer. Förskolan blir sedan för de flesta barn en ny typ av kontext som barnet möter. För att kunna handskas med det nya sammanhanget som förskolekontexten innebär för yngre barn (se Ibid.) behöver de vägledning av vuxna i sin sociala utveckling och i sitt relationsarbete (se bl.a. Ihrskog, 2006; Pape, 2001; Williams, 2001).

Ihrskog (2006) har i sin studie om barn och ungas villkor för relationsskapande sett förutsättningar hos barn för att kunna skapa och upprätthålla relationer. Att som barn och individ ha förmågan att kommunicera, vare sig det är genom språk eller handlingar, har visat sig ha betydelse för barnets relationsskapande. Det har också visat sig ha betydelse för relationsskapande att som individ kunna känna empati<sup>2</sup>, vara ärlig och lojal samt kunna samarbeta och lösa konflikter (Ibid.). Detta är något som barnen lär sig genom att möta och samspeja med andra individer i olika sammanhang i barnets omgivning. Hur barn blir bemötta i dessa sammanhang har därmed stor betydelse för hur barnet kommer att uppfatta och se på sig själv vilket även påverkar hur barnet kommer att bemöta andra barn och individer (Ibid.).

För att kamratrelationer ska utvecklas behövs social kompetens<sup>3</sup> (Pape, 2001). Social kompetens i sig är något som därför både är en förutsättning för att skapa relationer, men även något som utvecklas i en relation. Pape har i sin studie sett vikten av motivation hos barnen i arbetet med att stärka och utveckla barnens sociala kompetens. Barnen måste vara motiverade för att vilja ändra värderingar och beteende, dvs. förändringarna måste bidra till en positiv inverkan i samspelet med andra individer. Pape visar ett exempel då två barn bråkar om en dockvagn och visar att barn många gånger kan vara väl medvetna om vad som anses vara "rätt" handlande i en situation för att främja samarbete, dvs. att där dela och samsas om dockvagnen, men finns inte motivationen till detta "rätta" handlande väljer barnen inte det handlingsalternativet. Pape talar vidare om att barn behöver i arbetet med värderingar och motivation, precis som många andra gånger, konkreta handlingar och upplevelser som de kan koppla till sitt vardagsliv. Enligt Pape är därmed de vuxnas roll och närvaro av stor betydelse för barns sociala utveckling då de på olika sätt kan bidra med just detta.

---

<sup>2</sup> **Empati** (nylatin *empathi'a*, av grekiska *empa'theia* 'häftig sinnesrörelse', 'passion'), *inlevelseförmåga*, förmåga att kunna leva sig in i en annan människas känsloläge och behov. Förmågan till empati är väsentlig i olika typer av vårdarbete, men även i mer vardagliga mänskliga relationer. Vanligen förmedlas den empatiska förståelsen av en bekräftande handling genom t.ex. minspel eller kommentar. En förutsättning för empati är förmågan att kunna skilja mellan egna känslor och motpartens. <http://www.ne.se/lang/empati>, Nationalencyklopedin, hämtad 2012-10-07.

<sup>3</sup> **Social kompetens**, förmåga att umgås och kommunicera med människor i ens omgivning på ett sätt som befrämjar den sociala samvaron. Hög social kompetens anses värdefull i t.ex. skola och arbetsliv och kan, som allt mänskligt samspel, övas upp och utvecklas. Begreppet har fått ökad användning under senare år i och med att individens roll i det sociala sammanhanget får allt större betydelse i ett globalt och mångkulturellt samhälle. <http://www.ne.se/lang/social-kompetens>, Nationalencyklopedin, hämtad 2012-09-05.

Att ha empatisk förmåga, då konflikter av olika slag är ett vanligt förekommande fenomen i barns värld och därmed även i förskola och skola, innebär en grundläggande förutsättning för att på ett konstruktivt sätt kunna bemöta och hantera de konflikter som uppstår (Pape, 2001). Av den anledningen är det desto viktigare att barn i olika skolsammanhang får den vägledning och stöd som krävs av pedagoger för att på bästa sätt lära sig och ta till sig hur andra och men även hur man själv reagerar (Ibid.). Pape betonar här vikten av reflektion hos pedagogerna efter en konfliktsituation, för att vid nästa konfliktsituation kunna stödja och vägleda barnen ännu bättre. Pape anser att vuxna bör kunna avgöra genom tidigare erfarenheter och utifrån varje enskild situation huruvida de ska gå in i en lek och aktivt delta eller hålla sig på avstånd, oavsett om det skulle handla om en konfliktsituation eller om det exempelvis skulle handla om att få in ett barn i en grupp, och därefter handla efter vad som bedöms ge bäst förutsättningar för barnen.

En positiv identitetsutveckling är till stor del beroende av att barn ingår i trygga relationer och att ha en vän bidrar även med emotionellt välmående och självbilden stärks (Ihrskog, 2006; Jonsdottir, 2007). Att ha kompisar har i Ihrskogs studie (Ihrskog, 2006) visat sig ha en *“avgörande betydelse för barn och ungas livskvalité”* (s. 158). Barn ägnar mycket av sin energi, engagemang och vakna tid, både i sina handlingar men även i sin tanke- och fantasivärld, åt sociala samspel och relationer mellan kamrater och vänner (Ivarsson, 2003; Jonsdottir, 2007, Tellgren, 2004). Då många barn i dagens samhälle spenderar stor del av sin vakna tid i institutionella sammanhang, så som förskolor, påpekar Ihrskog (2006) vikten av att barn får den tid och utrymme som behövs för att där kunna skapa och upprätthålla relationer. Pedagogerna har därmed ett ansvar, menar Ihrskog, att främja kamratskapande och upprätthållande av relationer hos barnen varför pedagogerna har till uppgift att röja de hinder som kan finnas och uppstå bland barnen.

Ett hinder som kan begränsa barnen i deras relationsskapande är samhällets syn på vad som anses vara manligt respektive kvinnligt. Dessa föreställningar och egenskaper är inte något som vi människor är födda med utan de är inbyggda i vårt samhälles struktur (Davies, 2003). Föreställningen i vårt samhälle är bl.a. att pojkar och flickor har olika egenskaper och bl.a. väljer att leka olika lekar (Svaleryd, 2002). Barn och vuxna anammar dessa föreställningar och förväntningar vilka i sig kan bidra till att de blir begränsade i sina handlingsalternativ (Davies, 2003; Svaleryd, 2002). Pedagoger i förskolan bär ofta på krav och förväntningar som är könsrelaterade (Tallberg Broman, 2002). Pedagoger måste, enligt Svaleryd (2002), uppmärksamma dessa föreställningar för att inte själva omedvetet bidra med stereotypa genusstrukturer.

Det är viktigt för barn att känna samhörighet med andra barn i skolmiljön och förhandlingar pågår ständigt om vem som är vems kompis, vilka som ska leka tillsammans o.s.v. (Bliding, 2004; Ihrskog, 2006). Barns förutsättningar att manifesteras sina relationer och arbeta med sina relationsprojekt påverkas av

hur läraren organiserar verksamheten i förskolan. T.ex. kan läraren antingen välja att dela in barnen i grupper eller att ålägga barnen själva att organisera sig i grupper. Hur lärare väljer att göra påverkar barnens möjligheter att manifesteras tillhörighet genom inneslutning av några, och direkt eller indirekt uteslutning av andra. Läraren påverkar hur olika situationer uppstår, situationer som barnen använder till förmån för sina pågående relationsprojekt (Bliding, 2004).

Ur barnens perspektiv kan olika uteslutande handlingar framstå som logiska och nödvändiga i de situationer de uppstår, som viktiga redskap i barnens relationsarbete. Bliding (2004) sammanfattar det på följande sätt:

För barnen i skolan är det nödvändigt att försöka skapa ordning och mening i denna tillvaro för att kunna förstå och hantera den. Det innebär att sortera människor i den närmaste omgivningen i olika samhörigheter och gemenskaper samt att bekräfta och markera dessa inför varandra. (s. 45)

Men även om pedagoger som arbetar med barn vet om de här förhållandena, kan det vara svårt för vuxna, som står utanför den kamratkultur barnen skapar och verkar i, att förstå de regler och normer som styr där. Det är därför av stor betydelse att vuxna inom skolans organisation förstår hur barn arbetar med relationer och framförallt förstår hur barnens kamratkultur fungerar, för att kunna påverka densamma (Bliding, 2004).

I förskolan kan det tyckas som att relationerna som bildas är flyktiga och att barngrupper dessutom förändras ofta, dock är detta inte hela sanningen då barn i förskolan vanligtvis träffas dagligen under längre perioder och under denna tid ofta bygger upp stabila relationer som kan vara under längre perioder (Ivarsson, 2003; Tellgren, 2004). En förutsättning för relationer i förskolan anser Ivarsson (2003) vara att barn lär sig hantera den variationsrikedom som finns bland dem. Ivarsson menar att barn kommer med varierande erfarenheter till förskolan och vistelsetiden i sig är även den varierad vilket innebär olika erfarenheter av förskolan. Varierad vistelsetid medför även att barn inte alltid träffar samma kamrater i förskolan och/eller att barn ibland bara hinner träffas flyktigt. Ivarsson ser de varierade erfarenheterna och vistelsetiderna som både tillgångar men även begränsningar av den sociala samvaron i förskolan.

Pape (2001) talar om vikten av att pedagoger ska vara uppmärksamma på de möjligheter som finns för barn att skapa och upprätthålla relationer. Pape ger ett exempel på två barn som är i ett inledande stadiet att utveckla en kompisrelation sinsemellan, varför pedagogen tar hjälp av föräldrarna där hen berättar om situationen och föreslår att barnen eventuellt kan träffas och umgås på fritiden så att relationen kan stärkas. Pape påminner oss vuxna om vår viktiga roll som förebilder i barnens liv och att vi själva även måste tänka på hur vi agerar. Barn måste få tillbringa tid tillsammans med vuxna som *”uppträder på ett socialt kompetent sätt”* (s. 186) för att själv lära sig det. Pape talar vidare om att det kan vara bra att pedagoger reflekterar bl.a. över hur de

själva bemöter varandra i förskolan samt om/hur de visar förmågan till empati gentemot varandra men även föräldrar.

Jonsdottir (2007) har studerat hur barn på olika avdelningar i förskolan upplever tillhörighet och samhörighet med kamraterna i gruppen. I Jonsdottirs studie fanns indikationer på att det kan skilja mellan avdelningar i hur pedagogerna skattar barnens sociala kompetens och hur många kompisar barnen faktiskt har i gruppen, d.v.s. kompisar som de väljer och blir valda av. I Jonsdottirs studie (Ibid.) gav olika avdelningar barn olika möjlighet till socialt samspel med kamrater vilket pekar på att pedagogernas uppfattningar om barns sociala kompetens blir till förväntningar på barnen och att barn lever upp till dessa förväntningar. Barn i förskolan ges således olika förutsättningar att utveckla sin sociala kompetens och det kan till viss del kopplas till vilka uppfattningar pedagogerna i förskolan har angående barnens sociala kompetens och deras relationer med jämnåriga kamrater (Ibid.). Pape (2001) nämner även att varierande förutsättningar och möjligheter till barns utveckling kan uppstå av bristande reflektion hos pedagoger om de olika sociala relationer som förekommer i barngruppen.

### *Effekter av dåligt fungerande relationsskapande*

Att inte känna tillhörighet med andra gör att man går miste om att bli sedd, accepterad och känna trygghet, samt att få kärlek och närhet (Höistad, 2001). Att bli avvisad från gemenskap med andra påverkar i det djupaste vår identitet, självkänsla och tillit (Ibid.). Det har även visat sig att barn som utesluts från gemenskap med andra barn presterar sämre i skolan och har visat sig vara sjuka oftare samt emotionellt instabila (se Jonsdottir, 2007). Vuxna i barnens närhet kan göra en stor skillnad med att hjälpa dem som varit/är utanför att få tillbaka sin självtillit och människovärde. Det som räknas och vad den utsatte kommer ihåg är pedagogens insatser, engagemang och empati, vilket gör att det är människan bakom pedagogen som den utsatte kommer ihåg, inte pedagogen med dess pedagogiska arbete (Höistad, 2001).

Olweus (1991) definierar mobbning enligt följande:

En person är mobbad när han eller hon, upprepade gånger och under en viss tid, blir utsatt för negativa handlingar från en eller flera personer. (s. 4)

Negativa handlingar kan visa sig antingen verbalt eller fysiskt (Olweus, 1991). Olweus skiljer mellan *direkt mobbning* och *indirekt mobbning* (se s. 5). *Direkt mobbning* handlar om öppna angrepp på offret medan *indirekt mobbning* står för utfrysning och social isolering. Han talar vidare om att mobbning utgår från att det finns en viss obalans i styrkeförhållandena, d.v.s. den utsatte – mobboffret – har svårt att försvara sig mot den eller dem som angriper och därmed mobbar. Direkt mobbning, ofta med fysiska inslag, är mer vanlig bland pojkar än bland flickor. Dock är den vanligaste formen, även för pojkar, mobbning som består av icke-fysiska medel så som gester, ord o.s.v.

Den som mobbar får i situationen utlopp för alla sina problem som denne bär på, vilket exempelvis kan vara aggressioner, besvikelser eller kränkningar (Olweus, 1991). Dessa problem förs så över på ett eller flera utvalda mobboffer. Barn kan inte se och förstå denna komplexitet, varför de vuxna måste hjälpa till och försöka avgöra vad mobbarens aggressioner och problem grundas i (Ibid.). Bristande självförtroende är ofta en gemensam egenskap hos både mobbare och mobboffer. För mobbningens främsta bidragande faktor står dock vanligtvis relationsproblem (Höistad, 2001).

# Syfte och metod

Vi presenterar här vårt syfte samt de frågeställningar som ligger till grund för vår studie. Vi beskriver och motiverar därefter vårt val av forskningsmetod och vårt tillvägagångssätt vid insamling av empiri och analys. Vi beskriver också hur vi enligt forskningspraxis förhållit oss till etiska överväganden.

## Syfte

Det övergripande syftet med vår studie är att utveckla förståelse för barns *förutsättningar* att skapa och upprätthålla kamratrelationer i institutionella miljöer. I detta har vi valt att göra en avgränsning mot en av dessa tänkbara förutsättningar; - pedagogers *uppfattningar* om barns relationsarbete. Det precisa syftet med vår studie blir därför att upptäcka variationer i hur man som pedagog kan uppfatta barns förutsättningar till relationsarbete samt hur pedagoger kan uppfatta sin egen roll i detta.

De frågeställningar som vi i studien söker svar på är:

- Hur uppfattar pedagogerna barns förutsättningar att skapa och upprätthålla kamratrelationer i förskolan?
- Hur uppfattar pedagogerna sin egen roll i barns relationsarbete?

## Metod

Det precisa syftet med vår studie är att upptäcka variationer i hur man som pedagog i förskolan kan uppfatta barns förutsättningar till relationsarbete samt pedagogens förståelse för sin egen roll i detta. Enligt Larsson (1986) innebär en kvalitativ metod att man "*ägnar sig åt gestaltning av något*" (s. 20). Den fenomenografiska ansatsen i sin tur ägnar sig åt "*gestaltning av hur ett fenomen framstår på olika sätt hos människor*" (Ibid.). Vi har därför valt att utgå från en kvalitativ forskningsmetod med en fenomenografisk ansats, där vi belyser fenomenet *barns relationsarbete*.

### *Fenomenografisk forskning - en kvalitativ forskningsmetod*

Fenomenografisk forskning är en kvalitativ forskningsanalytisk metod som intresserar sig för variationer i människors sätt att erfara och uppfatta olika aspekter av fenomen i vår omvärld (Kroksmark, 1987; Marton & Booth, 2000; Uljens, 1989). Man skiljer alltså på hur något *är* och hur något *uppfattas* vara. Marton (1981) beskriver två olika perspektiv inom kvalitativ forskning och han benämner dessa som första ordningens perspektiv resp. andra ordningens perspektiv. Med ett perspektiv av första ordningen undersöker man ett område genom att samla fakta, d.v.s. sådant som kan observeras. Med ett perspektiv av andra ordningen fokuserar man människors olika uppfattningar

och upplevelser av något, d.v.s. man söker inga sanningar utan försöker istället förstå ett fenomen, hur detta framträder för människor.

Uppfattningar är ett av de mest centrala begreppen inom fenomenografin (Alexandersson, 1994; Kroksmark, 1987; Uljens, 1989). Enligt fenomenografin uppfattar människor omvärldens många fenomen utifrån tidigare erfarenheter och upplevelser. Dessa uppfattningar bidrar till människors olika kunskaper om och relationer till vår omvärld och olika sätt att se på den (Alexandersson, 1994; Svensson, 1984). Fenomenografin bygger på och utgår från att det bland människor finns en kvalitativ variation av uppfattningar av samma fenomen. Denna variation belyses i fenomenografiska studier genom olika beskrivningskategorier, vilka utgör resultatet (Alexandersson, 1994; Kroksmark, 1987; Uljens, 1989). Kategorierna innefattar därmed människors olika sätt att erfara och uppfatta det studerade fenomenet och brukar beskrivas som undersökningens *utfallsrum* (Alexandersson, 1994; Marton & Booth, 2000). Utfallsrummet anses beskriva människors kollektiva uppfattning av ett studerat fenomen. Beskrivningskategorierna bidrar därmed till att man kan göra uttalanden om vad som anses vara generella uppfattningar av ett visst fenomen (Kroksmark, 1987).

En uppfattning består således av erfarenheter och upplevelser vilket i sin tur medför, då människor kontinuerligt erfar och upplever sin omvärld, att uppfattningarna kan förändras. Kroksmark (1987) skriver:

Genom det dialektiska förhållandet i världen och genom t ex undervisning är det möjligt för människan att förändra sin uppfattning av ett avgränsat innehåll och på så sätt förändra sin kunskap. (s. 235)

Larsson (1986) anser att *reflektion* är utgångspunkten för människors eventuella förändringar i lärandet, varför det kan anses vara viktigt att få möjlighet att ta del av andra människors uppfattningar och själv eller tillsammans få reflektera över dessa variationer och där fyller fenomenografiska studier och deras resultat en viktig funktion.

### *Kvalitativa intervjuer*

Inom fenomenografin har intervjuer varit det redskap som främst använts för att studera och samla in data om individers uppfattningar (Kroksmark, 1987; Marton & Booth, 2000). Den fenomenografiska intervjun ska vara inspelad för att i efterhand kunna dokumenteras skriftligt ordagrant (Alexandersson, 1994; Kroksmark, 1987). Att spela in intervjuerna är att föredra framför anteckningar vid kvalitativa intervjuer. Om intervjuaren endast för anteckningar under en intervju riskerar informantens redogörelser att filtreras genom intervjuaren direkt under intervjun genom att det som sägs kan *missförstås*, *omformuleras* eller att intervjuaren *hör fel*. Delar riskerar att *falla bort* på grund av urvalet som måste göras av intervjuaren när denne för anteckningar, då man omöjligt kan anteckna allt som sägs. Mycket av det som i stunden kan anses ovidkommande kan i analysen sedan visa sig vara betydelsefullt. Dessutom innebär befrielsen

från att anteckna att intervjuaren kan koncentrera sig på att lyssna mer aktivt och att intervjun då i större utsträckning kan få karaktären av ett samtal (Denscombe, 2000).

Enligt Kvale (1997) ses intervjuaren själv vara forskningsverktyget i en kvalitativ intervju. Intervjuaren bör därför vara påläst på det aktuella ämnet som ska beröras men även vara duktig på att hantera sociala samspel. Intervjuaren ska kunna föra samtalet och avgöra *vilka* samt *hur* relevanta följdfrågor bör ställas. Kvale talar vidare om att man blir en bra intervjuare genom att intervjua, men även genom att läsa in sig på intervjuer med allt vad det kan innebära. Dock utgör erfarenheten av verkliga intervjuer den grundläggande betydelsen.

Inom fenomenografien används kvalitativa intervjuer vilka kännetecknas av *djup-intresse* och en *öppen frågemetod* (Kroksmark, 1987). Med djup-intresse vill den som intervjuar komma åt innehåll som kanske inte är synligt i samtalet och genom öppna frågor vill intervjuaren ta fasta på intervjupersonens avgränsningar och sätt att behandla en viss del och innehåll. Den kvalitativa intervjun brukar vara ostrukturerad och utspela sig som ett informellt samtal, en dialog mellan intervjuaren och den som blir intervjuad (Kroksmark, 1987; Kvale, 1997). Syftet med en kvalitativ forskningsintervju är enligt Kvale (1997) att: *”erhålla beskrivningar av den intervjuades livsvärld i avsikt att tolka de beskrivna fenomenens mening”* (s. 13). Det är därför viktigt att den intervjuade ges möjlighet att utveckla sina tankar och kan komma ner på djupet i ämnet, så att forskaren sedan i analysen kan få syn på det oreflekterade i deras svar snarare än det reflekterade (Larsson, 1986). Kvalitativ intervju är således det redskap som vi valt att använda oss av i vår studie då vårt syfte *”att undersöka pedagogers uppfattningar”* stämmer väl med ovan beskrivna motiv till att använda detsamma.

## *Urval*

Fenomenografins forskningsintresse ligger i att beskriva de variationer som finns i människors sätt att erfara och uppfatta olika aspekter av vår omvärld. Man önskar därför, enligt Larsson (1984), att sprida intervjuerna till *”speciella grupper som kan tänkas tillföra nya uppfattningar”* (s. 29). I vårt urval av intervjupersoner har vi försökt skapa förutsättningar för att kunna upptäcka variationer i de intervjuades uppfattningar och erfarenheter av vårt fenomen *barns relationsarbete*. Vi har därför valt att intervjua åtta pedagoger vid fem förskolor med olika pedagogiska inriktningar. Pedagogerna i vårt urval arbetar på en förskola med waldorfpedagogisk inriktning (pedagog 1 och 2, se nedan), två olika förskolor med montessoripedagogisk inriktning (pedagog 3, 4 och 5), en konventionell förskola med uttalad inriktning mot språk (pedagog 6), samt en konventionell förskola (pedagog 7 och 8). Förskolorna är belägna i två olika kommuner i norra Sverige. Då vi båda studerar till förskollärare var vår förhoppning att intervjua förskollärare, vilket vi skrev i vår intervjuförfrågan (missiv, se Bilaga 1). Det blev dock inte möjligt att endast intervjua



förskollärare, varför vi i arbetet valt att använda begreppet "pedagog" som en mer allmän benämning.

Pedagog 1: 47 år, grundskollärare inom waldorfpedagogik 2001.

Pedagog 2: 56 år, förskollärare 1991, waldorfförskollärare 1996.

Pedagog 3: 36 år, förskollärare 1997, montessorilärare 1999.

Pedagog 4: 44 år, förskollärare 1988, montessorilärare 1993.

Pedagog 5: 48 år, förskollärare 1986, montessorilärare 1999.

Pedagog 6: 28 år, grundskollärare tidigare år 2008.

Pedagog 7: 61 år, barnskötare 1973.

Pedagog 8: 57 år, förskollärare 1982.

### *Genomförande*

Då vi bor på olika orter i Sverige valde vi att dela upp intervjuerna mellan oss och därmed genomföra fyra intervjuer var. Vi valde att ta kontakt med förskolorna på olika sätt då vi sedan tidigare i olika sammanhang varit i kontakt med två av de utvalda förskolorna, en konventionell förskola respektive en waldorfförskola. Innan vi tog kontakt med förskolorna skrev vi en intervjuförfrågan (missiv, se Bilaga 1) där vi beskrev vårt syfte med studien och vad vi önskade behandla under en eventuell intervju. Detta missiv skickade vi ut via e-post till en språk- respektive en utomhusinriktad förskola medan vi till de förskolor där vi hade kontakter sedan tidigare överlämnade missiven personligen. Då vår tid var begränsad och svaren om ett eventuellt deltagande i vår studie dröjde från förskolorna med språk- och utomhusinriktning, valde vi att kontakta dem via telefon för att få snabbare besked. Då den utomhusinriktade förskolan tackade nej valde vi därefter att ringa till två montessoriförskolor och berätta om vår studie varefter vi skickade ut den formella intervjuförfrågan i efterhand via e-post till dem som valt att tacka ja eller funderade på det.

Både i vårt missiv men även vid personlig kontakt informerade vi om att vi önskade att spela in intervjun. Till dem som valt att tacka ja till att delta i vår studie, skickade vi ut ett dokument med punkter med ingångsfrågor kring barns relationsarbete (se Bilaga 2) för att informanterna skulle få möjlighet att fundera och förbereda sig inför intervjun, men utan att kunna formulera färdiga svar. Det sistnämnda var särskilt viktigt för oss eftersom vår ambition var att göra kvalitativa intervjuer där samtalet till största delen styrs av den intervjuade själv (se avsnittet ovan om kvalitativa intervjuer).

Intervjuerna ägde rum på pedagogernas respektive arbetsplatser där vi satt i ett enskilt rum för att inte bli störda under intervjuens gång. Undantaget är en intervju som genomfördes enligt informantens önskemål i intervjuarens hem i lugn och ro. I enlighet med kvalitativa intervjuer önskade vi ge dessa

karaktären av öppna samtal kring barns relationsarbete. Då barns relationsarbete kan anses vara ett brett problemområde valde vi i intervjuerna att utgå från de frågeområden vi redan skickat ut till informanterna och under intervjuerna bad vi dem helt enkelt berätta om hur de tänkte kring varje punkt. Vi hade även till vår egen hjälp skrivit några förslag på följdfrågor till respektive område som eventuellt skulle kunna hjälpa dem att utveckla sina tankar och svar under intervjuens gång. Det fungerade också som ett stöd för oss som ovana intervjuare att ha förberedda följdfrågor i beredskap. Dock anpassade vi våra följdfrågor utifrån vad pedagogerna berättade om, då de ju skulle styra samtalsriktning till stor del. Ibland behövdes inte våra färdiga följdfrågor användas alls vilket mycket berodde på informanternas talflöde och det var också vår ambition att faktiskt ha en tillbakahållen roll och tillåta tysta pauser för att ge informanten utrymme att fundera. Att fortsätta vara tyst, upprepa frågan, upprepa informantens senaste ord och erbjuda exempel kallas Denscombe (2000) att *sufflera*. Att be om exempel, be informanten att klargöra eller ge fler detaljer kallas att *följa upp* och att sammanfatta tankegången kallas att *kontrollera* (Ibid.). Vår avsikt var att använda dessa intervjuknep för att göra det möjligt för informanterna att fördjupa sina tankegångar kring ämnet. Under samtalen berättade pedagogerna mer eller mindre fritt om sina erfarenheter och uppfattningar om barns relationsarbete och vi gjorde så gott vi kunde för att följa Denscombes råd.

Vår ambition var att få intervjuerna att vara i minst 45 minuter, då för korta intervjuer (under 30 minuter) skulle kunna innebära att informanterna inte får tillräckligt mycket tid att fördjupa sina uttalanden (Uljens, 1989). Den kortaste intervjun varade i 30 minuter medan den längsta intervjun varade i 67 minuter. Alla intervjuer bortsett från den kortaste genomfördes på mer än 45 minuter. Den sammanlagda tiden med inspelat material blev sex timmar och 50 minuter och i stort sett allt detta transkriberades för analys. Det som inte transkriberades var t.ex. småprat i början eller i slutet av intervjun som vi ansåg vara ovidkommande för studien.

### *Analys och tolkning*

Vårt inspelade material har vi valt att transkribera ordagrant på papper, i enlighet med hur Alexandersson (1994) och Kroksmark (1987) beskriver att intervjuer bör bearbetas i fenomenografiska studier. Vi har försökt jämföra de olika svar vi fått i våra intervjuer vilket Larsson (1986) menar är kärnan i en kvalitativ analys. Larsson menar vidare att denna process; att synliggöra variationer i individers olika uppfattningar, kräver ingående läsning och reflektion. Genom att läsa igenom våra intervjuer flertalet gånger och genom att samtala med varandra om hur vi båda uppfattar intervju svaren samt det vi tycker oss kunna läsa "mellan raderna" har vi gemensamt försökt hitta likheter och skillnader i pedagogernas sätt att erfara och uppfatta barns relationsarbete.

I enlighet med fenomenografiska studier har vi valt att kategorisera de likheter och skillnader vi har uppfattat finna i vårt empiriska material (se bl.a. Marton & Booth, 2000; Uljens, 1989) för att därefter mer ingående kunna reflektera

över huruvida dessa variationer eventuellt skulle kunna höra ihop och bilda en och samma kategori eller inte. Kategorierna vi först skapade när vi strukturerade upp vårt resultat har vi kritiskt sett över och bearbetat för att skapa bättre kategorier som tydligare avgränsar och ringar in de faktiska variationer som vi kan se framträda i vårt intervjuunderlag.

### *Etiska överväganden*

Examensarbeten i grundutbildningar på universitet och högskolor betraktas inte som forskning om de inte syftar till vetenskapliga publiceringar, dock ska dessa arbeten följa och tillämpa god forskningsetik. Inför och under vår studies gång har vi sett till att följa vetenskapsrådets riktlinjer för humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning (se Vetenskapsrådet, u.d.). Fyra huvudkrav belägger det grundläggande individskyddskravet i forskningen. Huvudkraven är följande; *informationskravet*, *samtyckeskravet*, *konfidentialitetskravet* samt *nyttjandekravet*. Informationskravet innebär att forskaren ska informera alla eventuella medverkande och berörda i forskningen om det huvudsakliga syftet, det ska även upplysas att deltagandet är frivilligt. Samtyckeskravet står för att de medverkande själva ska få avgöra huruvida de vill ställa upp med en medverkan eller inte. Personuppgifterna om de medverkande ska behandlas under största konfidentialitet och man ska därmed se till att förvara dessa så att ingen obehörig kan ta del av materialet. Uppgifter om enskilda personer insamlat från undersökningar får endast användas för vetenskapliga syften vilket nyttjandekravet syftar på.

Vi valde att skriva i vår intervjuförfrågan (missiv, se Bilaga 1) att "vårt intresse med arbetet ligger i barns skapande och upprätthållande av relationer", och att vi därför ville "intervjua förskollärare och höra deras erfarenheter inom området barns relationsarbete". Vi ansåg att orden "förutsättningar för barn att skapa och upprätthålla relationer", som utgör en del av vårt syfte, eventuellt skulle komma att påverka och styra pedagogerna i deras tankar och funderingar inför och under intervjun. Vi anser att de inblandade fått tillräcklig information om vårt arbetes huvudintresse. Pedagogerna fick även ta del av en förfrågan angående en eventuell intervju, både via missivet och muntligt, och att de skulle kontakta oss huruvida de var intresserade att delta. Detta alternativ gav pedagogerna olika handlingsalternativ med ett fritt val om de ville ställa upp i vår studie. Då vi inte fått svar från vissa förskolor som vi mailat missivet till inom ett par dagar ringde vi upp dem för att veta att vårt missiv kommit fram och höra om de hade läst det. Då somliga förskolor tackade nej till att delta blev det, som vi redan nämnt tidigare, att vi ringde till andra förskolor för att snabbare få ett svar. Vi berättade då över telefon delar av vad som stod i missivet, men sa även att vi skulle skicka den informella intervjuförfrågan via mail med information som de skulle få ta del av.

I missivet, men även muntligt, meddelade vi att vi kommer att behandla alla deras personuppgifter konfidentiellt och att intervjumaterialet endast ska användas för detta forskningsändamål. Vi frågade om de accepterade att vi spelade in intervjun och påpekade även då att de kommer vara helt anonyma i

vår studie där namn på förskolor och pedagoger inte ska tas upp. Av denna anledning har vi valt att inte ta hänsyn till informanternas kön i beskrivningen vi ovan gjort av de pedagoger som varit med i vår studie. Vi anser det inte heller vara relevant utifrån studiens syfte. Vi har även valt att inte koppla ihop en viss pedagog med ett visst citat då vi även där anser att vem som sagt vad inte är relevant i vårt fall. Dock har vi valt i vår beskrivning av de åtta pedagogerna att nämna ålder samt utbildning då vi anser detta kan ha betydelse för och påverka de intervjuades individuella uppfattningar och erfarenheter. Viss information om de intervjuade tänker vi kan vara intressant för läsare av vårt examensarbete för att bilda en liten uppfattning om vem vi har intervjuat.

# Resultat

Här nedan presenterar vi hur vi har tolkat det empiriska materialet genom att formulera kategorier som representerar de variationer i uppfattningar som vi tolkat i våra informanternas uttalanden. Vi har formulerat kategorierna med stöd i Larsson (1986) som ger exempel på hur en sådan process kan gestalta sig. Vi har delat upp resultatet i två delar utifrån studiens frågeställningar som lyder:

- Hur uppfattar pedagogerna barns förutsättningar att skapa och upprätthålla kamratrelationer i förskolan?
- Hur uppfattar pedagogerna sin egen roll i barns relationsarbete?

Frågeställningarna har vi formulerat om till rubriker i detta avsnitt och under varje rubrik presenteras de tillhörande kategorier som vi tagit fram. Till varje kategori ger vi exempel ur det empiriska materialet i form av citat för att ge läsaren möjlighet att själv följa med i våra resonemang samt att ta ställning till huruvida man finner vår tolkning rimlig. Vi vill påminna om att citaten endast erbjuder små glimtar av det totala materialet som vi har analyserat och tolkat utifrån dess helhet.

Vi vill poängtera för läsaren att de uppfattningar om barns förutsättningar att skapa och upprätthålla kamratrelationer i förskolan som vi kategoriserat, uttrycks av flera av de intervjuade pedagogerna. Det är alltså inte så att *en* pedagog enbart gett uttryck för *en enda* uppfattning. Vi har kunnat se att de flesta av kategorierna vi har skapat omfattas av nästan alla pedagoger som vi har intervjuat. Undantagen är att endast tre av de åtta pedagogerna har bidragit till kategorin "Samhällets normer som begränsning" då de var de enda som gav uttryck för att se på barns förutsättningar för relationsarbete ur ett genusperspektiv, samt att två pedagoger till skillnad från de övriga sex pedagogerna fokuserade märkbart mindre på materialets betydelse i förhållande till barns relationsskapande i förskolan. Dessa två pedagoger bidrog alltså inte till utformandet av kategorin "Den fysiska miljön och tillgång till material - centrala utgångspunkter".

I vårt empiriska material kan vi se att pedagogernas förståelse för sin egen roll i barns relationsarbete i förskolan har direkta kopplingar till hur de uppfattar barns förutsättningar att skapa och upprätthålla kamratrelationer. Dock framträder samma "pedagogroll" i anknytning till fler än en uppfattning om barns förutsättningar för relationsarbete, varför vi inte kunnat slå ihop våra två frågeställningar i utformandet av kategorierna. T.ex. har vi sett i det empiriska materialet att en uppfattning om miljöns och materialets betydelse för barns relationsskapande resulterar i att pedagogen också beskriver en roll som organisatör av material och miljö och har då bidragit till rollkategorin "Organisatör och kontaktförmedlare". Men en annan pedagog som inte

fokuserar material och fysisk miljö i barnens relationsarbete har ändå bidragit till utformningen av rollkategorin "Organisatör och kontaktförmedlare". Vi ser då att det handlar om att organisera verksamheten på andra sätt, genom indelning i grupper, platser vid matbordet o.s.v. för att förmedla kontakter mellan barn, eller bryta kontakter. På så sätt kan en och samma rollkategori ha anknytning till flera kategorier om barns förutsättningar till relationsarbete.

## **Pedagoger om barns förutsättningar att skapa och upprätthålla kamratrelationer i förskolan**

I våra analyser har vissa likheter och olikheter framträtt vad gäller pedagogernas sätt att uttrycka sin förståelse för vilka förutsättningar barn har att skapa och upprätthålla kamratrelationer i förskolan. Vi har kunnat formulera fem kategorier som beskriver dessa uppfattningar:

- *Förskolan som institution ger unika förutsättningar*
- *Den fysiska miljön och tillgång till material - centrala utgångspunkter*
- *Individens unika förutsättningar*
- *Gruppklimatet som grogrund*
- *Samhällets normer som begränsning*

### *Förskolan som institution ger unika förutsättningar*

Förskolan uppfattas vara en institutionell miljö som i sig ger unika förutsättningar för barn att mötas och utveckla kamratrelationer. Att ständigt ingå i grupper tillsammans med många andra att förhålla sig till och att ständigt arbeta med relationer uppfattas som påfrestande för barnen. Barngruppernas konstellation förändras från dag till dag i förskolan och de kamrater som finns att tillgå är delvis beroende av barnens schema, vilket uppfattas påverka förutsättningarna för barnen att skapa och upprätthålla kamratrelationer på ett negativt sätt. Den av tradition rutinstyrda förskolan med många avbrott uppfattas försämra barnens möjligheter att framförallt upprätthålla kamratrelationer. Samtidigt uppfattas barnens möten med andra kamrater i förskolan som social arena innebära unika möjligheter för det individuella barnet att utvecklas socialt och skapa relationer.

Är man här 10-11 timmar om dagen eller har man bara 5, hur mycket orkar jag skapa relationer, för det orkar man ju inte hur många timmar som helst varje dag. Och det är ju det stora jobbet som de gör hela tiden, de konfronteras ju i olika typer av relationer från det att de kommer till det att de går hem, de har ju aldrig lunchrast, de har ju aldrig nåt, de minsta barnen har ju rast när de sover, men annars har man ju inte det. Så de arbetar ju verkligen hela dagarna. Och det är ju deras stora arbete är ju att skapa relationer, lösa konflikter, skapa relationer med flera olika vuxna och så, så det är ju ett väldigt jobb de gör hela dagarna.

Vi tolkar exemplet ovan som att huruvida barns vistelsetid i förskolan innebär långa eller korta dagar, får detta konsekvenser för barnet i dess relationsarbete och att barn därmed har olika förutsättningar.

Det är ju alltid lite klurigt när det inte alltid är samma barn som är här varje dag, skulle alla vara friska varje dag och alltid vara här så skulle det nog vara lättare, men då är det ju en del gruppkonstellationer som blir så där, är någon borta en dag så har två teamat ihop sig tills den tredje kommer tillbaka och så känner den sig lite utanför.

Exemplet ovan visar hur vi tolkat uppfattningen om att barn i förskolan regelbundet måste arbeta för att förhandla sig till och bibehålla relationer, vilket anses vara ett ansträngande jobb för barnen och eventuellt även för de vuxna.

(om att vara på förskolan) Det behövs för att träffa kompisar och för att göra roliga saker tillsammans och sånt som man behöver träna på att göra i grupp.

Man måste ge barnen tid att få leka och inte bryta av och i förskolan är det väldigt mycket avbrott.

Vad pedagogerna ger uttryck för i exemplen tolkar vi som att förskolan ses som ett sammanhang som i sig är viktig för den enskilda individens utveckling och arbetet med relationer, men att förskolan som den är utformad idag med bl.a. rutiner och avbrott är en tuff miljö för barnen som försvårar skapandet och upprätthållandet av relationer.

Så är det ju med oss vuxna också, att vi, (skrattar) vi är ju inte med ALLA alla gånger, och vi väljer ju mer vilka vi vill vara med, eller hur. De här barnen är insatta i en grupp så här de kanske vill hellre leka med några, är mer kompisar så.

Vi tolkar ovanstående exempel att pedagogen inte ser det som självklart att barn i en förskolemiljö alltid ska ha en eller flera vänner att leka med samt att barn också behöver lära sig att acceptera att de inte alltid får vara med.

### *Den fysiska miljön och tillgång till material - centrala utgångspunkter*

Den fysiska miljöns utformning samt disposition av lekmaterial uppfattas ha en central funktion i barnens skapande och upprätthållande av kamratrelationer. Det uppfattas att barnen många gånger samlas kring lekmaterial utifrån gemensamma intressen och på så vis hittar varandra som kompisar, dock även att barn många gånger umgås och dras till varandra, för att de uppskattar gemenskapen och inte nödvändigtvis ett specifikt intresse/material. Vissa material kan uppfattas fungera begränsande i barnens relationsarbete. Miljöns utformning, både inomhus och utomhus, kan uppfattas innebära både möjligheter och hinder för barn att inleda lek med varandra och i leken skapa och upprätthålla relationer.

För att skapa en kamratrelation så måste man bara om man säger så här teoretiskt då man måste ju ha en kamrat det måste ju finnas kamrater där, vuxna kan också vara kamrater, sen måste man ju ha ett rum att vara i, och det rummet kan ju vara inne eller ute eller avgränsat litet rum eller stort, så kan det ju vara sen måste det ju vara saker också att förhålla sig till. /.../ Ställer man in bara en stol i ett rum så händer det ju nånting (skrattar)

ställer jag in en liten kula så händer det ju nånting, och då får man ju om man är två så händer det ju någonting det kan man ju inte förutse egentligen.

Ovanstående exempel visar hur vi tolkat att tillgång av fysiska material anses som en förutsättning för att två eller flera barn ska kunna skapa kamratrelationer sinsemellan.

Vi har ju inte gungställningar och klätterställningar och sånt där utan det är mera, vi uppmuntrar att man ska leka alltså med fantasin och att man ska hitta på lekar, och då blir det nog mer ganska blandat, att antingen sitter jättemånga i sandlådan tillsammans och då kan det bli byggen ihop eller att man leker i båten som vi har och det kan va, det kan bli jagalekar och sånt där och de bygger kojor och är familjer borta bland träden och då kan det dras ihop ganska många barn än att man ska sitta två stycken på en gunga och bara sitta där.

Citatet visar hur vi har tolkat att fysiskt material av pedagogerna kan ses som en tillgång och hjälpmedel för barns relationer i somliga fall, medan fysiskt material i andra fall kan ha en negativ inverkan i barnens skapande och upprätthållande av relationer. Gungställningen beskrivs här av pedagogen som ett material som mer stjälper än hjälper, då endast två barn kan umgås och ta del av materialet enligt denne. Vi tolkar det som att pedagogen anser att det är bättre att det material som erbjuds inte innebär att endast ett visst antal kan delta då det då skulle hindra barn i att delta i leken och därmed begränsa deras möjligheter att skapa relationer.

... det finns där på hyllan "nu vill vi börja att leka med järnvägen" så är det någon som bygger och så kanske det inte bara är en slump att det är tre som bygger utan att de har valt att de ska bygga, eller att de ska göra tillsammans /.../ materialet finns där och några börjar, och några är på sidan om, och så får man plats flera stycken, men då är det ju rummets storlek som styr också då.

I citatet kan vi se att pedagogen fokuserar på lekmaterial som samlingspunkt utifrån gemensamma intressen samt det fysiska rummets betydelse i form av yta samt distributionen av lekmaterial, då barnen enligt pedagogen ser detta på hyllan och tar initiativ att leka tillsammans.

Du kan ju inte tvinga någon att leka med dinosaurier, eller leka med bilar eller leka i dockvrån om de inte tycker det är roligt så på det sättet kanske det är svårt att blanda vissa barn, att vissa tycker det är jättekul och leka i dockvrån och vissa vill absolut inte vara där, så de barnen blir ju aldrig blandade där, men däremot så kan du, ja men du behöver inte ha samma intresse för att sitta och spela ett memory tillsammans, och då kan du sitta och ha jätteroligt och skratta och prata med varandra.

Exemplet visar hur vi tolkat uppfattningen om att fysiskt material kan bidra till gemenskap, men även begränsa gemenskap. Pedagogen uttrycker att intressen hos barnen ofta styr val av aktivitet, vilket i sig kan begränsa barnen i just valet av aktivitet, men därmed även begränsa dem i att ingå relationer och vara en del av en gemenskap då barn som inte delar just detta intresse inte möts. Vissa material anses av pedagogen utgöra mer neutrala samlingspunkter och sammanför barn i leken oavsett specialintresse.



## *Individens unika förutsättningar*

Det uppfattas som att barnet som individ bär på erfarenheter och kompetenser som ger det enskilda barnet unika förutsättningar att skapa och upprätthålla kamratrelationer i förskolan. Färdigheter i form av empatisk förmåga, kommunikativa förmågor m.m. som en slags social kompetens, men även personliga egenskaper som att vara glad och positiv, uppfattas ha betydelse i barns relationsarbete. Barn med t.ex. någon form av funktionsnedsättning, språkliga eller emotionella svårigheter av olika slag uppfattas vara de barn som har försämrade förutsättningar att utveckla relationer till andra barn, medan t.ex. en god självbild och goda kommunikativa färdigheter ger betydligt bättre förutsättningar.

Man har en god kommunikationsförmåga och man har en god självbild, man har en bra bild av sig själv och man känner sig själv och man känner sig trygg med sig själv och så, då behöver man inte lika mycket utmana någon annan.

Barn som har svårt att prata många av dem blir ju lite så här buffliga eller nypps eller retas eller INTE leker, för att man inte kan göra sig förstådda så språket är ju en jätteviktig del och har man inget språk så här så kan man väl köra tecken eller bilder eller så då så kommunikationen är väl jätteviktig även det verbala och med kroppsspråket.

De barn som har ADHD t.ex. de har jättesvåra förutsättningar bara därför att de aldrig kommer till ro. Och kommer du inte till ro så kan du inte uppfatta den andras gester eller ord så det är en annan kunskap barn måste ha att kunna lyssna genom att kunna komma rent kroppsligt till ro.

Citaten ovan utgör exempel på hur vi tolkat att pedagogerna anser att en god kommunikationsförmåga, vare sig den är verbal eller kroppslig, är bland de viktigaste förutsättningarna för att kunna skapa relationer. Det handlar då även om att kunna förstå andra individer, vilket kan vara svårare för de med någon form av funktionsnedsättning, så som exempelvis ADHD. Har man en god självbild och känner sig trygg med sig själv och därmed, som enligt en av de intervjuade beskrev det, inte behöver utmana andra lika mycket, tolkar vi som att barn med denna självförlit inte i lika stor utsträckning behöver utesluta andra eller själv blir utesluten.

Det är inte många som har den här förmågan att förstå handling och konsekvens, att känna den här empatin utan ja, vissa klampar bara in och säger "nu ska jag vara med", och då börjar de här andra att skrika "nej de förstör, den trampar sönder det vi har gjort.

Exemplet ovan visar hur vi tolkat att pedagogen menar att en förutsättning för att kunna bli en del av en gemenskap och för att kunna ingå och skapa relationer är att barn måste ha tillägnat sig vissa förmågor, som att exempelvis förstå handling och konsekvens.

Barn som är glada och öppna och mycket idéer och vill leka, vill ju många oftast alla vara med.

Exemplet visar hur pedagogen uttrycker att hur ett barn *är* som person, med sina individuella personliga egenskaper, påverkar huruvida andra barn vill

leka med barnet eller inte. Vilket visar hur personliga egenskaper uppfattas bidra till att barnet får hög status i gruppen och därmed större möjligheter att skapa relationer.

### *Gruppenklimatet som grogrund*

Stämningen/klimatet i en grupp uppfattas ha stor betydelse för det enskilda barnets möjligheter att skapa och upprätthålla kamratrelationer. Det uppfattas som viktigt att barnen ska bli trygga i sig själva men även i gruppen som helhet och att arbetet i mindre grupper kan stärka barnens självförtroende och självkänsla. Det uppfattas även som viktigt att man i grupper, stora som små grupper, delar positiva upplevelser med varandra.

En positiv stund i skogen att göra nånting tillsammans /.../ och det vart så här hur bra som helst sen lekte de fritt leta pinnar och leta trianglar och spåna runt själv så här då och då var den där gruppen då var de ett och sen har vi dokumenterat det satt det på väggen och så har vi satt ut trianglar där ute och då blir ju de upplyfta i sitt kunnande och ha nåt gemensamt intresse runt det så det var ingen som var utanför i den stunden därute i skogen.

Vi har delat in våra i jamen som jag sa förut i tre mindre grupper och då kan man ju få knyta an där och göra positiva saker och alla får bli sedda.

I citaten ovan uttrycks en uppfattning om att det är viktigt att få vara en i gruppen, oavsett om grupperna är stora eller små, och tillsammans lära och utvecklas i positiva sammanhang där alla känner sig delaktiga. Att sedan efteråt kunna använda sig av detta gemensamma positiva minne kan vara en utgångspunkt för fortsatt gemenskap barn sinsemellan. Både de två citaten ovan men även citatet nedan anser vi handlar om att det är viktigt att man i en grupp delar positiva upplevelser med varandra så att en s.k. vi-känsla skapas. Denna "vi-känsla" gör att barnen känner sig trygga i gruppen och uppmuntras därigenom att söka kontakt och utveckla kamratrelationer.

Vi har samlingar uppdelade i mindre grupper, där kan barnen få en annan möjlighet att prata och att våga prata inför andra. Man kan jobba i mindre grupper för att få ihop två-tre stycken, jobba från det lilla, att man blir trygg med några, men pedagogen kanske måste finnas mer till hands med vissa barn, speciellt vissa kan känna sig tryggare om en vuxen finns till hands.

Citatet ovan visar också på hur mindre grupper kan uppfattas bidra med en annan trygghet som till en början kan vara viktig för det enskilda barnets individuella utveckling och fortsatta skapande och upprätthållande av relationer.

### *Samhällets normer som begränsning*

Samhällets normer uppfattas påverka barns möjligheter att skapa och upprätthålla kamratrelationer i förskolan. T.ex. uppfattas traditionella könsroller påverka barns möjligheter att etablera relationer med kamrater av motsatt kön på grund av att barnet har vissa föreställningar om manligt och

kvinnligt. Uppfattningen bygger på upplevelser om att barnen förhåller sig till varandra på olika sätt beroende på om de är flickor eller pojkar.

Vissa barn kommer hemifrån med väldigt tydliga föreställningar vad som är tjej och vad som är kille och sen finns det samhället som jag också upplever är ganska tydligt i vad som är tjej och vad som är kille sen bor vi här ute på landet och här är det väldigt tydligt /.../ Då är det ibland inte möjligt att de leker med varandra eller kan inte leka vissa lekar därför att de är ju då en pojke eller en tjej. Då är de begränsade i sitt val av kompisar så de är ofria alltså har man en inskränkt syn på genus är man ofri.

I detta citat handlar det visserligen om barns individuella erfarenheter om manligt/kvinnligt, framförallt hemifrån, men även att dessa könsnormer tydligt härrör från strukturella skillnader mellan kön inom samhället och utifrån olika geografiska delar av landet. Könsnormerna barnen bär inom sig bidrar till begränsningar i deras skapande och upprätthållande av relationer.

Vi hade ju den här tjejen som började förra året som var ensam med fem killar i (åldersgruppen), hon hade det ju lite jobbigt ibland och då var det nån gång så, ja men exempelvis vid samlingen/läsvidan, för då har vi indelat i åldersgrupper, att ja men det började helt plötsligt bli så att ingen ville sitta bredvid henne.

Citatet visar hur föreställningar om manligt/kvinnligt påverkar barnen och deras beslut om med vem de ska ingå en gemenskap med. Denna föreställning kan, som visas i ovan exempel, bidra till uteslutande handlingar.

Jag tycker också att jag märker att bland äldre tjejer, alltså dom äldre tjejerna i barngruppen, dom har svårare för kamratrelationer på det att, det är mer rivalitet och "den ska va med den och då är inte den med och då är inte dom bästa vänner längre alltså är dom där bästa vänner" och så sen så nästa ögonblick så är några andra bästa vänner och det är alltid nån som går undan och är ledsen för att den tror att den inte får vara med. Det är om jag säger 95 procent handlar alltid om tjejer. /.../ vi försöker verkligen inte behandla tjejer och killar olika, alltså att, som nån förutfattad mening att tjejer är på ett vis och killar är på ett vis, för så tycker vi verkligen inte, utan alla här är ju individer och människor så att, det utgår vi från, sen lyckas det alltid på nåt världens vänster bli på det här viset.

Pedagogen i citatet ovan beskriver att barnen betar sig och handlar på ett visst sätt inom kamratgruppen beroende på vilket kön de tillhör, vilket i sig uppfattas kunna få konsekvenser för barnens kamratrelationer. Vi menar att pedagogen här uttrycker en känsla av maktlöshet mot just dessa samhällets förhärskande könsnormer, då dessa upplevs tränga sig in i förskolan och är svåra att förändra.

## **Pedagoger om sin egen roll i barns relationsarbete i förskolan**

Pedagogernas förståelse för sin egen roll har vi kunnat ringa in och formulera utifrån fyra kategorier:

- *Observatör och analytiker*
- *Medlare och förebild*

- *Organisatör och kontaktförmedlare*
- *Terapeut och frigörare*

I de intervjuade pedagogernas beskrivning av sin roll i barnens relationsarbete framgår det att det handlar om en växling mellan olika roller. Den kategori av roller som vi benämnt "Observatör och analytiker" kan vi se ha en överordnad roll i de olika uppfattningarna som pedagogerna gav uttryck för. Denna kategori föregår de resterande tre kategorierna, då dessa beskriver hur pedagoger kan uppfatta sina olika roller *efter* att ha observerat och analyserat olika situationer och förhållanden i barngruppen. Vi menar alltså att utifrån hela vårt underlag av intervjuer ger samtliga pedagoger uttryck för uppfattningen att de på ett mer eller mindre organiserat sätt i den dagliga verksamheten observerar och analyserar vad som sker i barngruppen, och utifrån dessa drar slutsatser om vilka handlingar de anser lämpliga, och iträder då en roll som "Medlare och förebild", "Organisatör och kontaktförmedlare", eller "Terapeut och frigörare".

### *Observatör och analytiker*

Pedagogens roll uppfattas vara att observera både enskilda barn och gruppen som helhet. I observatörsrollen ingår sedan att göra analyser av det som observerats. Rollen innebär att observera och analysera *hur* barnen leker med varandra, med *vilka* barnen leker med och i vissa fall betonas också *vad* barnen leker med. Uppfattningen går ut på att pedagogen, utifrån den analys som gjorts, avgör vilken insats som är lämplig för att uppnå önskad effekt.

Så det är väldigt viktigt att kolla vad hänger det på, varför utesluter de eller innesluter de, varför bildare de en grupp och varför vill de inte att ett annat barn ska vara med när hur länge får det gå tills det blir mobbning vad alltså förstår du, den här analysen den är väldigt viktig för när jag inte vet vad varför det är så kan inte jag agera och beroende på vad jag ser måste jag agera olika. /.../ Finns det ett mönster, är det alltid samma barn som blir uteslutet, då måste jag titta på varför vad är det i barnets beteende som gör att det här barnet drabbas alltid av det är det ett drabbande eller har barnet del i det där, hur kan jag hjälpa det här barnet, vad är det som gör det kan det vara en empatistörning att det här barnet hela tiden dänger på nån annan, kan inte förstå hur den andra fungerar, så till sist är de så trötta så ingen vill leka med det här barnet längre för att det hela tiden liksom tar ifrån eller blir våldsam är det som gör att barnet inte får vara med.

Pedagogen beskriver i citatet hur både observationer och analyser av barnen, både enskilt och i grupp, är en viktig del i pedagogernas arbete för att på bästa sätt kunna vägleda och stödja barnen i de olika sammanhang som uppstår i förskolan.

Och verkligen observera så man inte ser att det är nån som blir utestängd med flit, att det är någon med så låg status att den aldrig får vara med någonstans, för då är det ju mobbning.

Citatet ovan ger exempel på vår tolkning om att observationer ses som ett ytterst viktigt verktyg hos pedagogerna för att kunna upptäcka uteslutande handlingar och förekomsten av eventuell mobbning i barngruppen.

Vad gör jag med en sån här sprattelgubbe som aldrig kommer till ro? Och där t.ex. finns ju jättetydliga terapeutiska möjligheter som ett barn som är alldeles för spralligt behöver komma ner i sina fötter t.ex. alltså väldigt mycket vad jag gör väldigt mycket iaktta vad är det hur går barnet t.ex. hur går ett barn som har empatistörning, hur går ett barn som är så spralligt ett barn som är spralligt är alltid ett steg före nuet den är redan framme oftast går de på tå de trippar nästan eller småspringer ett sånt barn behöver jordas.

Citatet visar på hur observationer och analyser kan hjälpa pedagogen att upptäcka vilka behov och vilket stöd varje enskild individ kan behöva i sin individuella utveckling och i sin sociala samvaro tillsammans med andra barn.

Det är väl det som kan vara svårt ibland med det här jobbet liksom, som alla som jobbar med grupper, lärare och så där då va, att se alla de här olika varianterna som finns, för det finns ju lika många olika variationer som det finns barn /.../ hur man skapar relationer och varför det blir som det blir och varför bestämmer alltid den även den och varför får aldrig den vara med och så här, så det är ju, det är ju oändligt på hur det kan se ut /.../ vilka de är och vilken gruppdynamik det blir och vilken så här, det är ju jätteolika.

Ovan exempel visar på komplexiteten med att arbeta med grupper och vikten av att uppmärksamma, observera och analysera de olika gruppsammansättningarna som skapas och tillvägagångssätten för skapandet av relationer.

### *Förebild och medlare*

Pedagogens roll uppfattas vara att agera förebild i mötet med barnen men också i mötet med sina arbetskamrater. Rollen som förebild handlar i princip om att föregå med gott exempel. I samband med rollen som förebild uppträder också rollen som medlare. Här använder den vuxne sina erfarenheter till att handleda barnen vid konflikter. Pedagogerna kan visa både direkt och indirekt hur man vill att barnen ska uppträda gentemot andra, barn som vuxna.

Då kan ju vi vuxna då som pedagoger hjälpa barnen att se det här men om du ger han bollen där så då blir han så här glad och då får du tillbaka den sen.

Citatet visar hur pedagoger genom konkreta handlingar och kommunikation kan hjälpa barnen att synliggöra och uppmärksamma ett tillvägagångssätt som kan gynna kamratrelationer.

Man kan gå in och bryta, om det då behövs, för ibland då kan de ju reda ut situationen själva också, beroende på vad det gäller. Man kan ju styra upp det, men de får gärna komma med förslag själva på hur de ska lösa problemet, det är ju det bästa. För det vet de ju i regel själva, hur man löser problemet, de behöver bara lite hjälp, stöttning, hur man, att börja, att inte bara slåss utan att prata med varandra.

Citatet ovan visar hur vi tolkat att uppfattningen handlar om hur man som pedagog kan hjälpa barnen i en konflikt genom att fungera som en medlare i den aktuella situationen, ett agerande som i sin tur kan leda till att barnen får ökade erfarenheter om hur en sådan konfliktsituation går att lösa vilket kan hjälpa dem i kommande eventuella konfliktsituationer.

Vi vuxna är ju rollmodeller och även de äldre barnen så att dom får se hur vi pratar med varandra, hur vi kommunicerar, vi skriker ju aldrig till varandra när vi pratar så barnen ser ju att vi samtalar i vanlig samtalston, så att det är mycket det att man är en rollmodell och så får man visa hur det går till. Vi brukar ha små rollspel ibland då man t.ex. visar hur man tar kontakt med andra.

Citatet visar hur både vuxna men även äldre barn beskrivs kunna fungera som förebilder genom sitt sätt att handla och i bemötandet av varandra, vilket kan ge yngre barn (men även äldre barn) konkreta upplevelser som blir till erfarenheter, som de i sin tur själva kan använda sig av i mötet med andra människor.

Men alltså, är det barn som har det svårt så får man ju nästan följa det barnet då och va med, att nu är jag med i den här leken och nu leker vi koja eller mamma pappa barn, man kan sitta med i dockvrån, och va med och sitta vid bordet och äta lunch eller vad dom nu gör. Så att man VISAR hur man kan leka och hur man gör.

Exemplet synliggör pedagogens roll som förebild och hur pedagoger genom denna roll kan hjälpa ett barn att lära sig hur man kan leka och hur det går till, erfarenheter som barnet kan ta till sig och använda i olika leksammanhang vilket kan hjälpa barnet att ingå och upprätthålla kamratrelationer.

Helst ska de ha en omgivning som, där de vuxna är förebilder, där de vuxna inte chabblar med varandra och håller på och den här kunskapen att de ser i vuxenvärlden att det är okej att ha olika åsikter det är inget farligt man kan ha olika åsikter men det löser sig det finns sätt att lösa en konflikt det är en upplevelse barnen ska få lära sig via vuxenvärlden de ser liksom att vi kan lösa konflikter så vi måste arbeta med oss väldigt mycket så att vi inte går runt och surar en hel dag för då har vi inte visat att vi kan lösa konflikter.

Här ovan påvisas hur pedagogen ser att man kan vara förebilder för barnen genom att indirekt visa barnen hur bl.a. konflikter kan lösas och hur man ska bemöta varandra genom sitt agerande mot varandra i vuxenvärlden. Genom pedagogernas handlande mot varandra kan barnen erhålla värdefulla erfarenheter som kan komma att hjälpa dem i eventuella konfliktsituationer.

### *Organisatör och kontaktförmedlare*

Rollen som organisatör tar sig i uttryck genom att pedagogen uppfattas organisera förskolans miljö och den dagliga verksamheten. Pedagogens roll uppfattas även vara att distribuera lekmaterial i syfte att hjälpa barn att genom sina gemensamma intressen etablera vänskapsrelationer till varandra. Rollen som kontaktförmedlare är tätt bunden till rollen som organisatör men här uppfattas pedagogen ha tydligare fokus att på olika sätt föra ihop barn man tror passar med varandra genom att organisera dem i grupper eller placera om vid matbordet så att barnen ska kunna finna nya lekkamrater. Ibland uppfattas syftet vara det motsatta, nämligen att skilja på kamrater på grund av att man ser att kombinationen på olika sätt stör gruppen eller anses missgynna det enskilda barnet. I rollen som kontaktförmedlare ingår ibland att samarbeta med barnens familjer för att stödja barnens olika relationsprojekt.

Var och en är inte så men tillsammans så hittar de på massa bus. Och då har vi medvetet delat på dem och en tredje som hakar på så att de sitter vid olika bord.

Om man ser att är det barn som man märker inte riktigt stämmer ihop så kan man försöka sära på de och försöka få de att hitta nya relationer, som passar bättre, och är det nåt barn som har lite svårt att komma in, då försöker man hjälpa det barnet att, jamen man kan gå iväg med dom "kom nu går vi och gör en ny play-doo deg eller vi går och bakar någonting" att "kan ni följa med mig och göra det här och hjälpa mig med det här" och sådär, så att dom, man försöker som tussa ihop dom, att dom kan hitta varandra då om de får en chans att vara själva, två eller tre stycken.

Ja ha men nu leker de här två bra, men därborta knakar det litegrann, kan vi försöka få in den dit.

Uttalandena ovan visar på hur pedagogerna kan organisera om bland barnen för att på ett medvetet sätt försöka förmedla nya kontakter åt barnen, vi tolkar det även som att det i somliga fall kan innebära, enligt pedagogerna, "bättre" kontakter för barnen. Ibland kan denna roll innebära att pedagogen själv måste finnas till hands och komma med förslag på hur det nya sammanförandet ska gå till, exempelvis kan det handla om att föreslå och erbjuda ett material som barnen gemensamt kan utgå från.

Vi berättar här då vad vi har för regel på gården för att vi ska trivas tillsammans att vi har ordning och vi har våra kläder på en plats och de har sina hyllor så där att det blir tydligt att de känner sig trygga nu gör vi så här och vi har vårt schema för dagen som vi gick igenom idag den och den ska göra det här, de grupperna och nu har vi gjort det här, man har rutiner är också såhär att barnen blir trygga för att kunna få kompisar, än att det bara flödar runt runt hur mycket som helst.

I citatet ovan beskriver pedagogen hur man genom rutiner och regler försöker hjälpa barnen att strukturera sin vardag och därmed bidra med en slags trygghet som i sin tur kan underlätta och stärka barnen i deras sociala utveckling, vilket gestaltar pedagogens roll som organisatör.

Ibland kan jag arbeta med föräldrar också att när ett barn har bara femton timmar t.ex. och jag märker att det är en nyckelfigur det här barnet, då kan jag försöka med föräldrarna, det är inte alltid möjligt, men jag kan då försöka med föräldrarna vobbla lite med tiderna för ibland ser konstellationen fullständigt annorlunda ut när detta barn INTE kommer och då kan jag se t.ex. att det barnet kanske kommer den dagen när två andra barn, alltså att barnet den dagen inte kommer när två andra barn kommer som behöver föras ihop alltså konstellationen blir oftast annorlunda när plötsligt ett barn inte finns där och sen plötsligt kan de leka med varandra. Det ger mig väldigt mycket information också när nåt barn är sjukt nån gång och då gäller det att passa på att titta hur ändrar sig konstellationen när ett barn inte befinner sig där vilken vilket inflytande har det här barnet.

Ibland är det så att jag måste arbeta också med föräldrarna, haft föräldrabete, det kan hjälpa att t.ex. när det blir såna här saker att jag frågar föräldrarna; jag har sett det funkar inte så bra mellan era barn, det kan vara ibland också en sån här sak att personkemin faktiskt inte går ihop därför barnet blir uteslutet för att de passar inte ihop /.../ och då kan jag hjälpa föräldrarna och barnen genom att vi försöker få dem att kanske i det privata att de hälsar på varandra såna där saker att man försöker stödja även i hemmet så att säga deras förhållanden.

Citaten visar hur pedagoger i sin kamratförmedlarroll kan använda sig av föräldrarna för att på olika sätt organisera verksamheten men även hemmamiljöerna för att hjälpa vissa barn att komma närmare varandra vilket kan bidra till att nya kamratrelationer skapas.

De som har hittat varandra, att inte bara låsa fast sig i varandra, utan även se sig runtomkring att det finns mera. /.../ Sen får man ju inte sära på dem alltid för att de har ju roligt tillsammans, så att alltså man kan ju inte, de här som har roligt tillsammans jämt varje dag varje dag, de måste ju också få vara tillsammans.

Vi menar att ovan exempel visar på hur pedagogen, genom analyser och observationer, väljer att organisera och förmedla kontakter till barnen i olika sammanhang. Citatet visar även på att rollen att organisera och förmedla kontakter ibland kan innebära uteslutning för somliga barn då barn som redan funnit varandra inte alltid kan bli särade utan, enligt pedagogen, få möjlighet att ta del av varandra och den gemenskap de redan byggt upp.

Ja, jag känner det att man kan inte garantera att nån får kompisar, alltså som vuxen, visst kan jag jobba för det, att se till att det finns situationer då barn möts för att kunna hitta varandra /.../ men vi har ju haft dom som har haft den önskan att "ja, mitt barn ska vara efterlängtad när det kommer"/.../ det kan vi aldrig garantera, vi kan bara försöka se till att, om vi ser att det är nån som blir utestängd eller ser att det är nån som har problem med sina vänner måste man vara där och hjälpa till...

Ovan exempel tolkar vi som att pedagoger försöker förmedla kontakter till alla barnen i förskolan så att ingen ska vara utanför, men att detta inte kan ses som en garanti att alla barn i förskolan faktiskt hittar någon som de vill umgås med under sin vistelsetid där.

### *Terapeut och frigörare*

Genom att erbjuda enskilda barn individuellt stöd vid olika slags svårigheter som t.ex. språkliga eller emotionella störningar, uppfattas pedagogens roll vara att befria barnet från de hinder till relationsskapande som dessa svårigheter kan innebära för barnet. Pedagogen uppfattas på så sätt förbättra barnets förutsättningar att delta i gruppen under mer jämlika förhållanden som sina kamrater och stödjer på så vis barnet i dess relationsarbete.

Då är de begränsade i sitt val av kompisar så de är ofria, alltså har man en inskränkt syn på genus är man ofri. Och att arbeta med den här ofriheten och försöka få bort den här ofriheten är ett stort arbete.

Att inta rollen som "terapeut och frigörare" kan vi enligt ovan se handlar om att stödja enskilda barn på olika sätt utifrån svårigheter och begränsningar. Här ser vi exempel på att rollen som frigörare kan handla om att på olika sätt arbeta med att luckra upp föreställningar utifrån traditionella könsmonster, så att barnen inte hindras av dessa i sitt relationsarbete.

De har ju till och med haft svårt om man ska göra nåt pyssel eller det ska färgläggas nånting eller sådär, de kan inte ens göra en egen färg, alltså man måste göra exakt samma färg likadan så målar jag en ljuslykta måste jag använda precis samma färg och måla



randigt på samma sätt /.../ det kan ju vara kul nån gång och sådär, men man märker ju då, och det är ju också en del av vårt jobb när man märker att det bli inte sunt och då tappar man ju sin självförtroende, för oftast ser man ju då att nån är den starka och nån som är den svaga i det läget.

Exemplet visar på hur barns handlingar kan ses som osunda och begränsa barnen i deras skapande och upprätthållande av relationer då de håller sig för mycket till vissa barn samt eventuellt utesluter andra barn och vilka konsekvenser det kan bli för barnen då de är alltför bundna till varandra. Vidare tolkar vi att pedagogens uppgift i ett sådant fall kan innebära att sära på barnen för att de ska bli fria från denna låsning och genom denna frigörelse kan barnen därmed få ökade möjligheter att skapa och ingå relationer med andra barn och därmed även en ökad tro på sig själv.

De måste lära sig att kunna ge och ta, båda delarna är lika viktiga du kan inte ha ett förhållande till en annan människa som är bara ensidig i form av vissa barn bara vill ha de hela tiden vill ha men de kan inte ge ifrån sig. Ett sånt barn får man hjälpa med att lära det här barnet att våga ge ifrån sig för det har med rädsla att göra. Å öva liksom att det här är inget farligt att övervinna den här rädslan och det är inte farligt att ge. Man kan man kan göra väldigt många lekar i det här avseendet att öva att ge, ge bort, ge bort saker hela tiden. /.../ Man kan ge såna barn uppgiften vid matbordet att du får idag bjuda så får den öva sig på att ge bort saker och det är inte farligt jag kommer på slutet också att få ett äpple.

Uttalandet ovan menar vi visar på hur pedagogen uppfattar sin roll som terapeut och frigörare då det handlar om att hjälpa barn att övervinna och bemästra sådant som står som hinder för deras kamratskap och gemenskap med andra barn. Det handlar här om konkreta handlingar som i längden kan få avsevärt stor betydelse för barnets förutsättningar att skapa och upprätthålla relationer.

# Diskussion

Vi kommer att inleda med att föra en diskussion angående vårt val av metod och tillvägagångssätt under denna studie, vilket presenteras under *Metoddiskussion*. I *Resultatdiskussion* presenteras våra slutsatser i ljuset av vår syftesformulering med utgångspunkt i resultatet och stöd av den forskning som presenterades i bakgrundsdelen. Slutligen så ger vi förslag till vidare forskning som vi anser vara relevant och vi beskriver även de konsekvenser vi anser följa med vårt examensarbete.

## Metoddiskussion

Ingen av oss hade tidigare genomfört en s.k. kvalitativ intervju som bl.a. Kvale (1997) beskriver, och kunde därför inte tillgodoräkna och ta del av tidigare erfarenheter. Vi har dock sett till att ta del av böcker och artiklar som behandlar kvalitativa och fenomenografiska intervjuer för att på bästa sätt, utifrån de förutsättningar som fanns, kunna vara så förberedd som möjligt både inför intervjuerna men även under och efteråt.

Vi menar att urvalet av informanter, att välja att intervjua åtta pedagoger som representerar fyra olika pedagogiska inriktningar, har ökat möjligheten att upptäcka variationer i uppfattningar av fenomenet "barns relationsarbete". Det är dock möjligt att vi hade kunnat uppnå ännu större variationer om vi hade intervjuat pedagoger från ett vidare spektra av pedagogiska inriktningar. T.ex. hade det kunnat berika vår studie om de pedagoger från den utomhusinriktade förskolan valt att tacka ja till att delta i vår studie, å andra sidan hade vi då inte haft anledning att kontakta de båda montessoriförskolorna. Det är möjligt att utfallsrummet påverkats av detta, men vi ser ingen anledning att tro att det skulle blivit *helt* andra kategorier om utomhuspedagogerna deltagit istället för montessoripedagogerna. Möjligen hade *innehållet* i kategorierna formats annorlunda, då utomhuspedagogerna skulle ha kunnat bidra med andra infallsvinklar.

Att transkribera flera timmar av inspelat tal visade sig vara mycket tidskrävande för oss men var en viktig del i bearbetningsprocessen. Enligt Larsson (1986) tar det flera timmar att transkribera en inspelad timme och detta stämmer väl överens med vår erfarenhet. Fördelarna som också poängteras av Denscombe (2000) är att vi fick tillgång till informanternas exakta formuleringar och kunde sedan överblicka materialet i form av text på ett sätt som underlättade själva analysen avsevärt. Också den noggranna genomlysningen av intervjun efteråt, utan anspänningen det innebär för oss att sitta och genomföra en intervju, gjorde att vi verkligen lyssnade och fick en förnyad och fördjupad upplevelse av intervjun och av informanternas berättelser (Ibid.). Vi har sedan tagit del av varandras transkript och hjälpts åt att läsa och analysera all transkriberad text. Inspelningen av intervjuerna och

därefter transkriberingen av dem har bidragit till en ökad tillförlitlighet av studien, då vi båda kunnat ta del av de åtta informanternas ordagranna uttalanden och kunnat läsa dem om och om igen och diskutera oss emellan. Denna arbetsgång har bidragit till våra möjligheter att formulera kategorier som ligger nära utgångsmaterialet som utgörs av intervjuerna (Larsson, 1984; Uljens, 1989). Hur väl kategorierna kommunicerar de uppfattningar som de representerar utifrån intervjuerna är ett centralt validitetsmått i fenomenografiska studier (Uljens, 1989). Uljens uttrycker vidare om kategoriernas tillförlitlighet:

Det som giltiggör resultaten är om någon annan person (tex forskare eller lärare) kan se och förstå det som finns i datamaterialet med hjälp av beskrivningskategorier som konstruerats genom ovanstående process. (s. 55)

Vad gäller reliabiliteten i fenomenografiska studier handlar det om de kategoriserade uppfattningarnas generaliserbarhet, d.v.s. i vilken utsträckning kategorierna skulle kunna identifieras även i andra urvalsgrupper (Uljens, 1989).

Något man också kan göra under intervjuer och vid bearbetningen av dessa är att väga in annan kommunikation som t.ex. kroppsspråk hos informanterna eller intervjuarens intryck av atmosfären (Denscombe, 2000), men det är något vi inte har gjort på ett utvecklat sätt i vårt empiriska underlag då vi ansåg att det inte hade nämnvärd betydelse för vår studie. Det är oklart för oss hur denna underlåtenhet kan ha påverkat vårt underlags trovärdighet. I transkriptionerna har vi dock markerat sådant som framgått av inspelningen, som stunder av tystnad eller kortare pauser samt om informanterna skrattar eller markerar ett ord extra mycket. Det går heller inte att komma ifrån att vi inte är några rutinerade intervjuare och att det var mycket för oss att sätta sig in i både ämnesförberedelser och intervjuteknik. Intervjuerna fungerade tillfredställande för det mesta men vi märkte att de problem som uppstod inträffade när informanterna inte visste vad de skulle säga. Det hände vid flera tillfällen, som vi också ser av transkripten, att vi ställde klumpiga improviserade frågor som i efterhand av oss själva uppfattas irrelevanta eller ledande. Det var svårt att hålla sig avslappnad och verkligen lyssna och snabbt fundera ut en följdfråga som skulle kunna ta fram det mest nyttiga för vår studie. Problematiken med att ställa de mest ändamålsenliga frågorna tar också Larsson (1984) upp och han skriver att:

... när någon svarar på en fråga, svarar hon inte nödvändigtvis på det som intervjuaren avsett med sin fråga, utan på sin egen tolkning av frågan. Detta innebär att konstruktion av en intervju på allvar kan påbörjas när någon har svarat på en fråga; först när man vet hur någon svarar, kan man nämligen förstå hur frågan tolkades av den som intervjuades och först då kan man formulera om frågan så att man ökar sannolikheten för att få fram ett svar på den fråga som intervjuaren avsett att få svar på. (s. 27)

Att vi hade förberett ingångsfrågor att utgå från inför intervjun kan vi se som en styrka som väger upp en del av vår tafatthet som intervjuare, då dessa

formuleringar var öppna. I bästa fall utgick informanten från dessa formuleringar till stor del och behövde inte styras av mer preciserade frågor från oss.

Kanske hade det underlättat för oss att bara använda *en* frågeställning istället för *två* men samtidigt ansåg vi att de båda hörde så tätt samman. Det har varit ett väldigt provande fram och tillbaka med att separera uppfattningar från varandra och formulera kategorierna då vi upplever att fenomenet barns relationsarbete är komplext och att vårt empiriska material också återspeglar detta.

Det har alltså tagit mycket tid och varit ganska klurigt att arbeta med analysen av vårt empiriska material vilket också Larsson (1986) poängterar att det är att genomföra kvalitativa analyser i fenomenografiska studier. Vi vill mena att vi har samlat in vårt empiriska underlag och analyserat och strukturerat resultatet på ett noggrant och ambitiöst sätt utifrån den tidsram vi tilldelats och utifrån vår erfarenhet av och kunskap om kvalitativa forskningsmetoder. Vi upplever att vi har studerat hur pedagoger kan uppfatta vissa avgränsade aspekter inom området barns relationsarbete på ett i stora drag forskningsmetodiskt korrekt sätt och att våra tolkningar är rimliga.

## Resultatdiskussion

Syftet med vår studie var att utveckla förståelse för barns *förutsättningar* att skapa och upprätthålla kamratrelationer i institutionella miljöer. Vi valde att göra en avgränsning mot en av dessa möjliga förutsättningar; - pedagogers *uppfattningar* om barns relationsarbete. Det precisa syftet med vår studie blev därför att upptäcka variationer i hur man som pedagog kan uppfatta barns förutsättningar till relationsarbete samt hur pedagoger kan uppfatta sin egen roll i detta.

Vi kommer inte att diskutera resultatets alla tänkbara aspekter utan vi har valt ut delar av vad vi menar är intressant och relevant i förhållande till utgångspunkten och problemområdet i detta arbete; barns förutsättningar för relationsarbete.

Pedagogerna ger uttryck för hur de själva, för att stödja barnen i deras relationsarbete, går in och ut i olika roller. Det framstår för oss utifrån deras beskrivningar i intervjuerna att en roll framträder som överordnad de övriga, och det är rollen som "Observatör och analytiker". Pedagogerna beskriver denna roll genomgående i intervjuerna och utifrån denna iträder de sedan andra roller. Kategorin handlar om att observera enskilda barn och barngruppen som helhet och analysera det man ser. Pedagogerna ger uttryck för uppfattningen att detta är något som de ständigt gör i arbetet med barnen och att de mer eller mindre medvetet tar beslut om hur de ska arbeta utifrån dessa observationer. Det kan handla om att lyssna på vad barn pratar om och hur, vad och med vem de leker. Analysen som pedagogen gör utifrån sina

observationer leder sedan vidare till olika andra roller, t.ex. kan pedagogen ha märkt att några barn inte fungerar så bra ihop, de behöver säras på för att inte dra med varandra i negativa situationer som bråk eller bus av olika slag. Då inträder kanske rollen som "organisatör" genom att pedagogen beslutar att flytta om barnens bordsplaceringar eller separera barnen i olika smågrupper. På så sätt samverkar den överordnade rollen som "Observatör och analytiker" med övriga roller. Att pedagoger är närvarande i barns lek och är lyhörd för vad som händer i barngruppen tolkar vi som betydelsefullt för barns förutsättningar till relationsarbete eftersom vilka ingripanden pedagogerna väljer att göra i barnens relationsprojekt till stor del beror på hur väl situationen observerats och analyserats (se även Pape, 2001). Att pedagoger uttrycker en medvetenhet om sin roll i barns relationsarbete i institutionella miljöer ser vi som en förutsättning för att barn där ska ha möjlighet att skapa och upprätthålla kamratrelationer (se även Ihrskog, 2006; Pape, 2001; Williams, 2001).

Det vi har uppmärksammat i arbetet med analysen av det empiriska materialet och utformningen av resultatet är att pedagogernas uppfattningar om barns förutsättningar för relationsarbete har en direkt koppling till hur de förstår sin egen roll i det arbetet. Uppfattningen om barns *individuella förutsättningar* kan leda till en roll som "Terapeut och frigörare" genom att uppfattningen om att barn genom lek och övningar behöver arbeta med t.ex. att kunna ge/dela med sig, leder till att pedagogens roll blir att stödja barn i utvecklandet av den förmågan. Enligt Pape (2001) behöver barn få möjlighet till konkreta handlingar och upplevelser i arbetet med att utveckla sin sociala kompetens. Pape talar vidare om att barn måste vara motiverade för att de ska vilja ändra sina värderingar och handlingar. Vuxna i barns omgivning har därför en viktig roll då de kan hjälpa barnen med just detta (Ibid.). Om pedagoger uppfattar att barn bär med sig individuella förutsättningar för skapande och upprätthållande av relationer, t.ex. att barnet har något det behöver träna på vilket skulle kunna vara att barnet behöver frigöras från en individuell svårighet för att lättare kunna utveckla relationer till andra, kan denna uppfattning leda till en roll som "Terapeut och frigörare". Genom att agera som terapeut och frigörare kan pedagoger på olika sätt konkret motivera barn till att utveckla sin sociala kompetens och det individuella barnet får då bättre förutsättningar för relationsarbete. På detta sätt kan vi se att våra två grupper av kategorier förhåller sig till varandra, d.v.s. uppfattningarna om barns förutsättningar till relationsarbete och uppfattningarna om den egna rollen i barns relationsarbete.

Förskolan som en institutionell miljö innebär ett specifikt sammanhang där en stor grupp barn i olika åldrar kommer och går och under denna tid ägnar de stor del till att skapa och upprätthålla relationer med varandra. Så som förskolan är utformad idag med stora barngrupper och ofta låg personaltäthet är regler, rutiner och avbrott en nödvändighet för att strukturera tillvaron (se Ivarsson, 2003). Tellgren (2004) behandlar den problematik som en rutinstyrd förskola kan orsaka i form av att barn störs i sitt relationsarbete då de efter

varje avbrott blir tvungna att omförhandla sina relationer. Ivarsson (2003) ser dock även att avbrotten kan skapa möjligheter för barn som stått utanför gemenskapen att få en ny chans att komma in i en gemenskap efter avbrottet. Ivarsson menar vidare att avbrotten kan ses som viktiga då barn i planerade aktiviteter kan få ta del av viktiga kunskaper och erfarenheter som barnen kan ta med sig i kommande relationsarbete. Huruvida pedagoger uppfattar att avbrotten i förskolan främjar eller missgynnar barns relationsarbete kan avgöra hur pedagoger väljer att utforma sin verksamhet, vilket i sig kan variera förutsättningarna för barnen att skapa och upprätthålla kamratrelationer.

Barns vistelsetid i förskolan är något som pedagoger kan uppfatta vara jobbigt för barn då de tillbringar stor del av sin dag i stora grupper (Jmf. Bliding, 2004; Ihrskog, 2006). Pedagoger kan även uppfatta att vistelsetiderna påverkar barn negativt i deras relationsskapande då inte alltid samma barn finns att tillgå. Ivarsson (2003) påpekar dock att varierade vistelsetider kan å andra sidan också gynna barnen i deras relationsskapande då de får möta olika barn med olika erfarenheter och kan då få möjlighet att knyta nya kontakter. Ihrskog (2006) och Jonsdottir (2007) talar om hur viktigt det är att barn ingår i trygga relationer för att en positiv identitetsutveckling ska ske hos det enskilda barnet. Att som pedagog organisera verksamheten genom att dela in barnen i mindre grupper kan vara ett sätt som får barnen att känna sig trygga och sedda vilket bl.a. kan stärka deras identitet och självkänsla (om tillhörighet och gemenskap, se även Höistad, 2001). Ett gott gruppklimat och grundtrygghet menar vi därför kan hjälpa det enskilda barnet i sitt skapande och upprätthållande av relationer.

Att inte känna gemenskap och tillhörighet i förskolegruppen gör att barnet går miste om att bl.a. stärka sin självkänsla och identitet (Höistad, 2001). Jonsdottir (2007) talar även om hur barn som utesluts från en gemenskap kan få problem och prestera sämre i skolan. Huruvida de vuxna i en förskolemiljö förstår hur barns kamratkulturer fungerar påverkar det den eventuella insatsen pedagogerna väljer att göra i olika situationer (Bliding, 2004). Pedagoger behöver reflektera över de olika sociala relationer som förekommer i barngrupperna, och att vara medveten om vad som sker i gruppen och hur det kan tolkas kan leda till att mobbning och uteslutande handlingar kan synliggöras och stoppas (Pape, 2001). Genom att observera och analysera barnen i deras sociala samspel kan pedagoger om de anser att så behövs, organisera bland barnen och i verksamheten och på så sätt förmedla kontakter mellan barnen. Pedagoger som uppfattar sin roll som "Organisatör och kontaktförmedlare" kan stödja barn i deras relationsarbete och bidra till att de inte hamnar i ett utanförskap.

Barns relationsskapande påverkas av hur man uppfattar vad som kännetecknar manlighet respektive kvinnlighet och dessa föreställningar är en produkt av samhällets struktur (Davies, 2003). Traditionella könsmönster påverkar barns upplevda handlingsutrymme i mötet med andra barn och

skapandet av relationer över könsgränserna. Det finns föreställningar i vårt samhälle om att flickor och pojkar bär på olika egenskaper och att de leker olika slags lekar (Svaleryd, 2002) och att om barn har dessa föreställningar kan det leda till att de blir begränsade i sitt handlingsutrymme (Davies, 2003; Svaleryd, 2002). Pedagoger i förskolan bär ofta på krav och förväntningar på barnen som är könsrelaterade (Tallberg Broman, 2002) och för att motverka stereotypa könsroller behöver pedagoger göra sig uppmärksamma på dessa föreställningar (Svaleryd, 2002). Då barn spenderar stor del av sin vakna tid i institutionella miljöer så som förskolan, menar Ihrskog (2006) att pedagoger har ett ansvar att stödja barns skapande och upprätthållande av kamratrelationer och att pedagoger har till uppgift att motarbeta faktorer som kan fungera som hinder i barns relationsarbete. Vi menar att frånvaron av ett genusperspektiv på barns relationsarbete kan innebära ett mindre gott stöd till barn i deras relationsarbete då traditionella könsmonster kan begränsa dem i deras skapande och upprätthållande av kamratrelationer.

### *Avslutande reflektion*

De variationer i uppfattningar som vi hittat i vårt urval kan vi anta representerar tänkbara uppfattningar som pedagoger generellt kan ha om fenomenet barns relationsarbete. Uppfattningarna synliggör ett brett perspektiv av faktorer som kan påverka barns förutsättningar att skapa och upprätthålla relationer och vi menar att uppfattningarna indikerar att barn kan få ett relativt gott stöd i sitt skapande och upprätthållande av kamratrelationer i förskolan.

### *Förslag till vidare forskning*

Alla pedagoger vi intervjuade nämnde vikten av att kunna kommunicera som en förutsättning för barns skapande och upprätthållande av relationer. Ytterligare ett intressant område att forska vidare på, med tanke på att en god kommunikationsförmåga enligt pedagogerna ses som väldigt viktig, skulle därför kunna vara att studera *hur* och *i vilken utsträckning* förskolor arbetar med utvecklingen av barns kommunikationsförmåga.

Vi har under denna studie uppmärksammat att det saknas forskning om huruvida förskolans fysiska miljö och dess utformning men även hur tillgång till lekmaterial påverkar barnen i deras skapande och upprätthållande av relationer då både miljöns utformning samt lekmaterial nämndes av våra informanter. Huruvida materialets varande ses som tillgångar för barnen i deras relationsarbete eller inte varierade hos våra informanter, då somliga nämnde lekmaterial som centrala punkter för relationsskapande, medan andra knappt berörde begreppet lekmaterial. Vi ser det därför som relevant att framtida studier och forskning fokuserar hur fysisk miljö och lekmaterial kan påverka barns förutsättningar att skapa och upprätthålla kamratrelationer.

Barns relationsarbete är väl beforskat men i den forskningen återfinns läraren ofta i periferin (se t.ex. Bliding, 2004; Ihrskog, 2006), varför vi föreslår mer

forskning om hur pedagoger uppfattar barns relationsarbete, i förskolan men även i skolan, och eventuellt en jämförelse däremellan.

### *Undersökningens konsekvenser*

Resultatet i vår studie synliggör några olika tänkbara uppfattningar som pedagoger kan ha om fenomenet barns relationsarbete. Genom att använda våra kategorier som reflektionsunderlag för yrkesverksamma pedagoger kan vår studie bidra med kunskap till det pedagogiska fältet om barns förutsättningar till relationsarbete i förskolan (se Larsson, 1984).

### *Tack!*

Ett stort tack vill vi framföra till vår handledare Anneli Hansson för hennes tillgänglighet och engagemang som handledare och hennes förmåga att ge noggrann och konstruktiv feedback. Vi vill också framföra ett tack till de pedagoger som deltagit i våra intervjuer vilket har varit en förutsättning för att vi kunnat genomföra vårt examensarbete. De har förutom att bidra till studien även bidragit till vår egenpersonligt professionella utveckling genom att dela med sig av sina insikter från många års erfarenhet av att arbeta med barn och deras relationer. Tack!



# Referenser

- Alexandersson, Mikael. (1994). Den fenomenografiska forskningsansatsens fokus. I B. Starring & P-G. Svensson (red.). *Kvalitativ metod och vetenskapsteori* (s. 111-136). Lund: Studentlitteratur.
- Bliding, Marie. (2004). *Inneslutandets och uteslutandets praktik. En studie av barns relationsarbete i skolan.* (Including and Excluding Practices. An Investigation of Children's Relations Work in School). In Swedish with an English summary. Diss. Acta Universitatis Gothoburgensis. Göteborg studies in educational sciences, 214, 292 pp. Göteborg. ISBN: 91-7346-502-X. ISSN: 0436-1121.
- Corsaro, William A. (1988). Peer Culture in the Preschool. *Theory into Practice*, 27, (1), 19-24.
- 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.
- Davies, Bronwyn. (2003). *Hur pojkar och flickor gör kön.* Stockholm: Liber AB.
- Denscombe, Martyn. (2000). *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna.* Lund: Studentlitteratur.
- Höistad, Gunnar. (2001). *Mobbning och människovärde. Om förtryck, utanförskap och vad vi kan göra.* Stockholm: Förlagshuset Gothia AB.
- Ihrskog, Maud. (2006). *Kompisar och Kamrater. Barns och ungas villkor för relationsskapande i vardagen.* (Mates and Classmates. Children's and Young People's Conditions for Relations in Everyday Life). In Swedish with an English summary. Diss. ActaWexionensia, 90, 191 pp. Växjö. ISBN: 91-7636-503-4. ISSN: 1404-4307.
- Ivarsson, Pia-Maria. (2003). *Barns gemenskap i förskolan.* (Children's communities in preschool). In Swedish with an English summary. Diss. Acta Universitatis Upsaliensis. Uppsala Studies in Education, 101, 144 pp. Uppsala. ISBN: 91-554-56-28-6. ISSN: 0347-1314.
- Jonsdottir, Fanny. (2007). *Barns kamratrelationer i förskolan - Samhörighet tillhörighet vänskap utanförskap.* (Children's peer relations in preschool: Social belonging solidarity friendship isolation). In Swedish with an English summary. Diss. Malmö högskola. Malmö Studies in Educational Sciences, 35, 204 pp. Malmö. ISBN: 978-91-976537-7-0. ISSN: 1651-4513.
- Kvale, Steinar. (1997). *Den kvalitativa forskningsinterojun.* Lund: Studentlitteratur.
- Krokmark, Tomas. (1987). *Fenomenografisk didaktik.* (Phenomenographic Didactics). Diss. Acta Universitatis Gothoburgensis. Göteborg Studies in Educational Sciences, 63, 372 pp. Göteborg. ISBN: 91-7346-195-4. ISSN: 0436-1121.

- Gustafson, Katarina. (2006). *Vi och dom i skola och stadsdel. Barns identitetsarbete och sociala geografier*. Acta Universitatis Upsaliensis. Uppsala Studies in Education, 111, 203 pp. Uppsala. ISBN: 91-554-6611-7. ISSN: 0347-1314.
- Larsson, Staffan. (1986). *Kvalitativ analys - exemplet fenomenografi*. Lund: Studentlitteratur.
- Marton, Ference. (1981). Phenomenography – describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*, 10, (2), 177-200.
- Marton, Ference & Booth, Shirley. (2000). *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Olweus, Dan (1991). *Mobbning i skolan - Vad vi vet och vad vi kan göra*. Stockholm: Liber AB.
- Pape, Kari. (2001). *Social kompetens i förskolan - att bygga broar mellan teori och praktik*. Stockholm: Liber AB.
- Skolverket. (2010). *Läroplan för förskolan Lpfö 98 – Reviderad 2010*. Stockholm: Fritzes.
- Svaleryd, Kajsa. (2002). *Genuspedagogik*. Stockholm: Liber AB.
- Svensson, Lennart. (1984). *Människobilden i INOM-gruppens forskning: Den lärande människan*. Rapport nr: 1984:03. Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik. Mölndal. ISSN: 0349-2974.
- Tallberg Broman, Ingegerd. (2002). *Pedagogiskt arbete och kön: Med historia och nutida exempel*. Lund: Studentlitteratur.
- Tellgren, Britt. (2004). *Förskolan som mötesplats - Barns strategier för tillträden och uteslutningar i lek och samtal*. (Pre-school as a meeting place - Children's access-strategies and excusions in play and conversation). Diss. Örebro Universitet. Örebro Studies in Education 11, 152 pp. Örebro. ISBN: 91-7668-415-6. ISSN: 1404-9570.
- Uljens, Michael. (1989). *Fenomenografi – forskning om uppfattningar*. Lund: Studentlitteratur.
- Vetenskapsrådet. (u.d.). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Tillgänglig: [www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf](http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf) [2012-10-01]
- Williams, Pia. (2001). *Barn lär av varandra - Samlärande i förskola och skola*. (Children learn from each other - in preschool and school). In Swedish with a summary in English. Diss. Acta Universitatis Gothoburgensis. Göteborg studies in educational sciences 163, 209 pp. Göteborg. ISBN: 91-7346-407-4. ISSN: 0436-1121.

# BILAGA 1: Missiv - intervjuförfrågan

Missivbrev

Hej,

Vi är två studenter från Mittuniversitetet i Härnösand som studerar till förskollärare. Vi har nu påbörjat vårt examensarbete på C-nivå där vårt intresse ligger i barns skapande och upprätthållande av relationer. Vi skulle därför vilja intervjua förskollärare och höra deras erfarenheter inom området barns relationsarbete.

Vår förfrågan är om Ni skulle vilja delta i en intervjustudie som kommer utgöra underlag till resultatet i vårt examensarbete. Intervjun kommer att ta ca 45- maximalt 60 minuter. Vi önskar att spela in intervjun för att lättare kunna ta del av och bearbeta materialet i efterhand. Vi vill dock understryka att alla personuppgifter kommer att behandlas konfidentiellt och intervjuaterialet endast användas för just detta forskningsändamål. Alla som deltar i vår undersökning är alltså anonyma och i vårt färdiga arbete kommer vi INTE nämna namn på förskola eller pedagog.

Då vi bor på olika orter kommer intervjuerna i XXXX att utföras av Anna och intervjuerna i XXXX att utföras av Maria.

Vi önskar utföra intervjuerna under v 38 då tiden för examensarbetet är begränsat. Vi vore därför tacksamma om Ni kunde lämna besked snarast angående en eventuell medverkan i vår studie. Vi är flexibla vad gäller tid och plats för intervjun och vill tillmötesgå Era önskemål kring detta i största möjliga mån. Vid frågor och/eller intresse att medverka, kontakta oss via mail eller telefon.

Tack på förhand!  
*Med vänliga hälsningar*

Anna Jonsson [XXXXXXXX@student.miun.se](mailto:XXXXXXXX@student.miun.se), tel. 070- XXX XX XX  
Maria Lithén [XXXXXXXX@student.miun.se](mailto:XXXXXXXX@student.miun.se), tel. 070- XXX XX XX

XXXX och XXXX, 10 september 2012

# BILAGA 2: Mail med ingångsfrågor

Inför intervjun

Vi förstår och uppskattar att Du vill vara förberedd inför intervjun på ett bra sätt och därför får Du här några punkter med områden som vi kommer att beröra när vi ses. Vi önskar en öppen intervju där vi får ta del av Dina erfarenheter och tankar och därför kan det störa syftet med intervjun om Du får färdiga frågor att förbereda svar till. Vi hoppas istället att punkterna hjälper Dig att få tankarna i rullning inför intervjun.

- Kunskaper som du uppfattar att barn behöver för att skapa och upprätthålla kamratrelationer
- Dina utmaningar som pedagog i förhållande till barns skapande och upprätthållande av kamratrelationer
- Dilemmat inneslutning/uteslutning som delar av samma mynt - barn som utesluts från gemenskapen som en konsekvens av att andra innesluts. Hur tänker du kring detta?
- Situationer/tillfällen/möjligheter/verktyg för samspel/gemenskap/social träning - vad ser du i din arbetsvardag?
- Situationer där barns strategier för att etablera kamratrelationer kan framstå extra tydligt för dig som pedagog