



GÖTEBORGS  
UNIVERSITET

# Kan och får alla barn vara med i leken?

En narrativ översiktsstudie om makt i barns kamratkulturer

Namn: Lina Stewart, Madeleine  
Ryding & Martina Djurström  
Program: Förskolläraryrket



Examensarbete: 15 hp  
Kurs: LÖXA2G  
Nivå: Grundnivå  
Termin/år: VT/2024  
Handledare: Anna Samuelsson  
Examinator: Thomas Johansson

---

Nyckelord: Barns sociala relationer, delaktighet, exkludering, förskola, förskollärares strategier, kamratkultur, makt

## Abstract

Barnkonventionen fastställer barns rätt till social trygghet (UNICEF Sverige, 2018). Mot bakgrund av denna rättighet har ett behov identifierats av kunskap kring hur förskollärare kan stötta barns sociala relationer och förhindra socialt utanförskap i barngruppen. Syftet med studien är att undersöka det förskolepedagogiska forskningsfältet för att synliggöra hur förskollärare kan hantera och stötta barns sociala relationer i förhållande till hur barn konstruerar makt i sina kamratkulturer. En narrativ översiktsstudie används som metod för att kunna identifiera hur maktrelationer skapas i barns kamratkulturer, samt hur förskollärare kan arbeta evidensbaserat för att utveckla barns värderingar i enlighet med läroplanens värdegrund och främja deras sociala relationer.

Forskning visar hur barn strategiskt skapar och förhandlar om utrymme och deltagande i lek samt att dessa maktstrukturer tenderar att bli osynliga för vuxna. Barn utnyttjar och omförhandlar lekamar, rollfördelning, material och miljö för att exkludera varandra både inom och utom leken. Viss forskning betonar att barn bör ses som sociala aktörer och individer med agens, kapabla att påverka sin egen utveckling och det sammanhang de befinner sig i. Detta behöver förstås i relation till den ofrånkomliga maktrelation som råder mellan barn och vuxna. Förskollärare bör därav vara medvetna om hur barn använder sin agens för att påverka sin utveckling och den sociala kontexten.

Sammanfattningsvis synliggör studien hur betydelsefullt ett förebyggande värdegrundsarbete är för att barn naturligt ska sträva efter en trygg social gemenskap där samtliga barn är inkluderade. Förskollärare spelar en viktig roll genom att stötta barn som behöver utveckla sociala färdigheter som kan höja deras status i gruppen. Tidiga stödjande insatser är avgörande för att undvika framtida problem med social integration. Slutligen konstateras att makten som finns i barns kamratkulturer är komplex att förstå och förskollärare bör vara medvetna om dessa maktstrukturer för att kunna skapa en trygg social miljö för alla barn på förskolan.

## **Förord**

I ett avslutande skede av förskolläraryrkesutbildningen har det varit lärorikt att få skriva detta examensarbete tillsammans med varandra och med stöd av vår handledare. Tack Anna Samuelsson för dina bidrag till att utveckla vår studie.

Genomförandet av denna narrativa översiktsstudie har utvecklat vår förståelse kring hur vetenskaplig kunskap ständigt behöver värderas i förhållande till vårt kommande yrkesdidaktiska arbete som förskollärare. Erfarenheten av denna översiktsstudie har bidragit till att vi fått utveckla vår kompetens gällande att sortera och bearbeta relevant forskning vilket är en viktig förmåga i förhållande till vår kommande yrkesroll. Översiktsstudien har synliggjort hur viktigt det är att ständigt vara nyfiken på ny kunskap och värdera denna i förhållande till tidigare erfarenheter och dess vetenskapliga kvalitet.

Göteborg, maj 2024

Lina, Madeleine och Martina

# Innehållsförteckning

|  |           |
|--|-----------|
| <b>Innehållsförteckning</b> .....  | <b>1</b>  |
| <b>1 Inledning</b> .....   | <b>1</b>  |
| 1.1 Förskollärarens uppdrag.....   | 2         |
| 1.2 Begrepp.....   | 3         |
| 1.2.1 Makt.....  | 3         |
| 1.2.2 Kamratkulturer och tolkande reproduktion.....                      | 4         |
| 1.3 Syfte och frågeställningar.....                                      | 5         |
| <b>2 Metod</b> .....   | <b>5</b>  |
| 2.1 Tillvägagångssätt.....   | 6         |
| 2.2 Etiska överväganden och forskningsetik.....                          | 6         |
| 2.3 Inklusions- och exkluderingskriterier.....                           | 7         |
| 2.4 Datainsamling.....   | 7         |
| 2.6 Databearbetning.....   | 9         |
| 2.7 Syntes av materialet.....  | 10        |
| <b>3 Resultat</b> .....  | <b>10</b> |
| 3.1 Teoretiska utgångspunkter.....                                       | 10        |
| 3.1.1 Sociokulturell teori.....  | 11        |
| 3.1.2 Corsaros teoretiska ramverk.....                                   | 12        |
| 3.1.3 Situerat lärande.....  | 12        |
| 3.2 Kvalitativa och kvantitativa studier.....                            | 13        |
| 3.3 Maktstrukturer i barns kamratkulturer.....                           | 15        |
| 3.3.1 Könsperspektiv på makt.....  | 15        |
| 3.3.2 Status och positionering.....                                      | 16        |
| 3.3.3 Exkluderingsstrategier.....  | 17        |
| 3.3.4 Underordnades perspektiv på makt.....                              | 20        |
| 3.4 Förskollärares strategier.....                                       | 21        |
| 3.4.1 Miljöns utformning och betydelse.....                              | 21        |
| 3.4.2 Värdepedagogik.....  | 22        |
| 3.4.3 Engagemang, närvaro och observation.....                           | 25        |
| <b>4 Diskussion</b> .....  | <b>26</b> |
| 4.1 Metoddiskussion.....   | 26        |
| 4.2 Resultatdiskussion.....  | 29        |
| 4.2.1 Maktbegreppets komplexitet.....                                    | 29        |
| 4.2.2 Förskollärares roll i ett samhällsperspektiv.....                  | 32        |
| 4.2.3 Förslag på vidare forskning.....                                   | 36        |
| <b>5 Referenslista</b> .....   | <b>38</b> |
| <b>6 Bilagor</b> .....   | <b>41</b> |
| Bilaga 1. Sökblock.....  | 41        |
| Bilaga 2. Redovisning av databassökningar av vetenskapliga artiklar..... | 43        |
| Bilaga 3. Inkluderade vetenskapliga artiklar.....                        | 46        |

|  |    |
|--|----|
| Bilaga 4. Tabell för kategorisering..... | 49 |
|--|----|

# 1 Inledning

Sommer (2008) beskriver att vi människor lever i en värld där social kompetens är en stor del av samhället och som dessutom många gånger är avgörande för att varje enskild individ ska utvecklas och ta sig framåt i livet. Författaren menar att redan i de allra yngsta åldrarna i förskolans verksamhet är varje barn en del av en större social kontext där vardagen kantas av att kunna ingå i en social gemenskap, att kunna göra sig förstådd och att ingå i en lek där samspelet barnen sinsemellan fungerar. Dessa sociala färdigheter bidrar till en grundläggande trygghet vilket UNICEF Sverige (2018) fastställer i barnkonventionen där de i artikel 26 definierar att alla barn har rätt till social trygghet.

Skollagen (SFS 2010:800) 8 kap. 2 § fastslår att "förskolan ska främja allsidiga kontakter och social gemenskap". Utifrån barns sociala relationer kommer detta arbete mer specifikt att undersöka hur makt skapas och kommer till uttryck i barns kamratkulturer. Corsaro (1979) betonar vikten av jämlik interaktion mellan barnen för att de ska kunna utveckla sin kommunikativa kompetens. Det huvudsakliga fokuset kommer därför ligga på förskollärarens roll i hur de kan stötta barn i sina sociala relationer och förhindra social uteslutning och utanförskap inom barngruppen. Förskolans läroplan fastställer att "förskollärare ska ansvara för att varje barn får goda förutsättningar att bygga upp tillitsfulla relationer och känna sig trygga i gruppen" (Läroplan för förskolan [Lpfö18], 2018, s. 15). I samband med detta är det av vikt att som förskollärare arbeta med att stötta barns utveckling av den empatiska förmågan, detta för att barnen ska få möjlighet att lära sig att ta hänsyn till sin omgivning samt visa förståelse för andras känslor och behov (Johansson, 2011). Vidare fastslår läroplanen att arbetslagets ansvar i detta är att "stimulera barnens samspel samt hjälpa och stödja dem att bearbeta konflikter, reda ut missförstånd, kompromissa och respektera varandra" (Lpfö18, 2018, s. 13). Utifrån ovanstående redogörelser av vad förskolans policytexter föreskriver går det att utläsa förskolans uppdrag om att stötta barns relationsbyggande.

Under förskolläraryrket har barns lek och förskollärares strategier för att främja och stötta barns interaktioner studerats. Dessutom har skapandet och förhandlandet av makt studerats i förhållande till barns sociala relationer. Nordtømme (2012) refererar till Corsaros teori om att makt existerar i samtliga relationer bland barn. Corsaros teori utgår från att barn i sina kamratkulturer eftersträvar att få kontroll över sin sociala tillvaro, exempelvis genom att bearbeta och göra egen mening av element från vuxenvärlden och omsätta dessa i sina egna sociala interaktioner (Corsaro, 2018). Maktstrukturer i barns kamratkulturer kan vidare exempelvis härledas till hur barn tilldelas och tar roller i leken och vilket inflytande de utifrån denna positionering har att påverka interaktionen (Löfdahl & Hägglund, 2006b). Ett frågetecken under utbildningens gång har kvarstått kring hur forskning menar att förskollärare i sin yrkesroll kan förhålla sig till den maktdimension som barn själva förverkligar i sin lek och som på så sätt uppstår i den fria leken. Det har således efterfrågats en evidensbaserad pedagogik kring problemformuleringen vilket Eriksson Barajas m.fl. (2013) beskriver innebär att förskollärare behöver identifiera kunskap av vetenskaplig kvalitet innan didaktiska beslut och arbetsätt prövas. Detta undersöks i den här studien genom en narrativ översiktsstudie. Pettersson m.fl. (2023) skiljer på en systematisk och en narrativ översiktsstudie och menar att en systematisk översiktsstudie är mer djupgående, representativ för forskningsfältet och bygger på en systematisk informationssökningsprocess. Medan en narrativ översiktsstudie inte strävar efter att vara lika heltäckande då forskarens egna intressen styr urvalet av forskning i relation till studiens syfte.

## 1.1 Förskollärarens uppdrag

I detta stycke följer en redogörelse för hur förskollärare kan arbeta för att stötta barns kamratrelationer och främja deras sociala förmågor. Läroplan, skollag och FN:s konvention om barnets rättigheter belyses för att fastställa och styrka studiens relevans för förskollärares professionella uppdrag.

Förskolan i Sverige styrs av skollagen samt läroplanen, där skollagen reglerar vilka rättigheter barn har, medan läroplanen redogör för förskolans värdegrund samt vilket ansvar varje förskollärare har (Skolverket, 2023). Enligt skollagen (SFS 2010:800) 8 kap. 2 § är utbildningens syfte att stimulera barns utveckling och deras sociala gemenskap, samt erbjuda en trygg omsorg. Vidare har förskollärare enligt förskolans läroplan (Lpfö18, 2018, s. 5) ett ansvar att "förmedla och förankra respekt för de mänskliga rättigheterna samt de grundläggande demokratiska värderingar som det svenska samhället vilar på". Föresättningsvis föreskriver förskolans läroplan (Lpfö18, 2018, s. 5) att "var och en som verkar inom förskolans verksamhet ska främja aktning för människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män, flickor och pojkar, samt solidaritet mellan människor". Detta utifrån att inget barn, under några som helst omständigheter, ska bli utsatt för diskriminering eller annan kränkande behandling. "Alla sådana tendenser ska aktivt motverkas" (Lpfö18, 2018, s. 5).

Utifrån dessa grundläggande värden bedöms det vara av stor vikt att aktivt bedriva undervisning som grundar sig i allas lika värde, jämställdhet och varje individs egenvärde. Med andra ord att bedriva ett genomgående värdegrundsarbete inom förskolans verksamhet. Viktigt att ha i åtanke är att värdegrundsarbetet bör betraktas som något övergripande och inte något som enbart inkluderas i undervisningen vid enstaka tillfällen. Värdegrundsarbetet bör snarare ligga som grund och innefattas i alla verksamhetens dagliga moment för att på sikt lägga grunden för barns empatiska och medmänskliga förmåga utifrån ett hållbart samhällsperspektiv (Hägglund m.fl., 2020). Likaväl som ett övergripande värdegrundsarbete är av stor vikt, är förskollärares inställning till barnet som person lika avgörande. Förskollärares syn på barn har stor betydelse för det bemötande och den omsorg som de får (Johansson, 2011). Johansson (2011) menar att förskollärares barnsyn påverkar vilka möjligheter som ges till att försöka förstå barns perspektiv och livsvärld.

Läroplanen för förskolan (Lpfö18, 2018) fastslår att utbildningen bör främja barns förmåga till empati och omtanke om andra genom att stärka deras medkänsla och förståelse för andras perspektiv. Övergripande inom förskolan har förskollärare en central roll i arbetet med att skapa en miljö som främjar och beaktar barns rättigheter och inkludering i enlighet med förskolans styrdokument. Förskolan ska även spegla de värden och rättigheter som uttrycks i FN:s konvention om barnets rättigheter. Barnkonventionen är lagstadgad inom svensk lag sedan 2020 (UNICEF Sverige, 2018) vilket förskollärare behöver förhålla sig till i sin yrkesprofession. Förskollärare behöver på så sätt omsätta barnkonventionens lagar i relation till läroplan och skollag vilket gör studien betydelsefull för förskollärares professionella uppdrag i arbetet med att förhindra social uteslutning och bidra till barns grundläggande trygghet. Sammanfattningsvis är förskollärarens uppdrag att skapa en inkluderande och lustfylld miljö där alla barn kan utveckla sina sociala färdigheter sinsemellan och förstå vikten av empati och medmänsklighet. Förskollärare har en central roll när det gäller att skapa en inkluderande och rättighetsbaserad miljö för alla barn i enlighet med barnkonvention, läroplan och skollag.

## 1.2 Begrepp

### 1.2.1 Makt

Att makt finns i barns relationer fastställer flertalet studier (Bateman, 2011; Braza m.fl., 2007; Cederborg, 2021; Corsaro, 1979; Evaldsson & Corsaro, 1998; Evaldsson & Tellgren, 2009; Griswold, 2007; Hatch, 1987; Löfdahl, 2006; Löfdahl & Hägglund, 2006a; Löfdahl & Hägglund, 2006b; Löfdahl & Häggdahl, 2007; Nordtømme, 2012; Sheldon, 1996; Skånfors, 2010). Dolk (2013) beskriver att barns motstånd och protester ofta ses som bångstyrighet men att det egentligen är ett sätt för barn att utöva motmakt. Detta innebär att beroende på vilken förståelse och kunskap vuxna har kring barns sociala kompetens kan barns beteenden tolkas och förstås på olika vis. Johansson (2011) belyser hur pedagogers barnsyn påverkar och synliggörs i den pedagogiska verksamheten som bedrivs i hög grad. Beroende på vilken barnsyn som råder menar Johansson (2011) att man ges olika förutsättningar till att förstå barnens perspektiv och närma sig deras livsvärld. När vuxna upplever barn som bångstyriga, som Dolk (2013) beskriver det, innebär detta att de vuxnas etablerade barnsyn inte ser barnen som socialt kompetenta att utöva makt. Denna studie vill vidare bidra med att synliggöra hur barn är kompetenta till komplext relationsbygge med sina kamrater där makt ständigt utövas och förhandlas om. Studien utgår från det kompetenta barnet som Johansson (2011) beskriver både är kompetent men även beroende av vuxna. Barn är både rättighetsbärare och sårbara av den anledningen att de är beroende av vuxna. Att barn ses som kompetenta innebär att barn anses ha förmågor men att de genom växande erfarenheter även tillägnas nya förmågor. Johansson (2011) påpekar att barn är beroende av vuxna på ett sätt som vuxna inte är av barn vilket vidare innebär en skyldighet för vuxna att värna om barnens perspektiv och integritet. Detta medför en risk att denna beskyddande roll blir för kontrollerande och maktutövande när vuxna äger tolkningsföreträdet. Vidare hävdar Johansson (2011) att barn utvecklar förståelse för och erfar makt och maktlöshet redan i ung ålder eftersom de står i en beroendeställning till vuxna. Det blir vidare betydelsefullt att etiska aspekter genomsyrar förskollärares förhållningssätt i verksamheten. Pedagoger arbetar med etik i förskolans vardag genom att exempelvis agera som goda förebilder, intressera sig för barns perspektiv samt livsvärldar, uppmuntra prosociala beteenden hos barnen, stödja barnen i att förstå sina kamrater och försöka ta kamraternas perspektiv (Johansson, 2011). Engdahl och Ärlemalm-Hagsér (2020) delar Johanssons (2011) syn på etikens betydelse för relationsbyggande och hävdar att möten som fokuserar på etik tenderar att utveckla och stärka relationer, både gällande möten mellan barn sinsemellan och möten mellan barn och vuxna.

Översiktsstudien undersöker hur makt synliggörs i barns relationer vilket utgår från antagandet att maktstrukturer existerar i barns sociala relationer samt att barn är kompetenta att utöva makt. Johansson (2011) belyser bland annat hur barn förhandlar, medlar och kompromissar i sin lek vilket kan förstås som barns uttryck för makt. Engdahl och Ärlemalm-Hagsér (2020) menar att barn dagligen påverkas av makt i deras vardag och att när barn visar motstånd är detta barnens sätt att visa att de vill ha makt att påverka den sociala ordningen. Engdahl och Ärlemalm-Hagsér (2020) argumenterar för att leken involverar både makt och hierarki, vilket för barnen kan handla om makt i form av inflytande och utrymme, makt över material och platser men även makt i relation till att vara inkluderad eller exkluderad i leken. På liknande sätt beskriver Johansson och Pramling Samuelsson (2017) att barns samspel, lek och relationer involverar positioneringar, makt och hierarkiska strukturer. Det förekommer således maktstrukturer i barns sociala relationer och barn är kapabla och kompetenta att hantera maktaspekter och utöva makt i sina sociala relationer. Flera studier (Griswold, 2007; Löfdahl & Hägglund, 2006a; Löfdahl & Hägglund, 2006b; Löfdahl & Hägglund, 2007; Skånfors, 2010) belyser hur ålder och storlek kan användas för att få en

maktposition i interaktionen med andra barn. Detta resonemang bygger på att barn upplever att vara äldre och större innebär att man får en överordnad position innefattande mer makt. Dolk (2013) menar att detta resonemang återfinns i samhället i stort eftersom många samhällsinstitutioner kategoriserar människor utifrån ålder, exempelvis skolsystemet och juridiken. En persons ålder används i ett samhällsperspektiv för att synliggöra personens roll och plats i samhället. I ett samhällsperspektiv har personer i medelåldern ofta en dominerande ställning att tolka och fatta beslut för både unga och äldre personers liv. Vuxna människors överordnade förhållande gentemot barn påstås vidare vara den minst ifrågasatta maktordningen i vårt samhälle. Vuxna tillskrivs denna auktoritet dels på grund av deras mängd kunskap och livserfarenheter, dels som resultat av formell makt samt utifrån deras fysiska överlägsenhet. Att barn associerar ålder och fysisk storlek som tillskrivningar av makt är således en rimlig analys utifrån deras erfarenheter och de upplevelser barn har av vuxenvärlden. Dolk (2013) påtalar att en viss maktfördelning givetvis behöver finnas mellan barn och vuxna eftersom barn är beroende av vuxna för att klara sin tillvaro. Däremot har denna maktrelation under de senaste decennierna uppmärksammats för att synliggöra barn som aktörer och rättighetsbärare. Med en syn på barn som kompetenta sociala aktörer innebär detta att barn bemöts och behandlas utifrån detta och att barn tidigt lär sig att de har inflytande och värde. Detta kan rimligen vidare påverka vilka egenskaper som barn tillskriver olika åldrar i samhället och minska den makthierarki som uppstår i barns lek utifrån samhällets normer och attityder. Även om Dolks (2013) redogörelse av makt utgår från maktförhållandet mellan barn och vuxna kan man rimligen tolka sig förstå att denna maktrelation ger konsekvenser för den makt som uppstår i barns relationer eftersom barn kopplar makt till ålder och fysisk storlek. Av den anledningen är det relevant att belysa denna syn på makt för att kunna analysera barns relationer djupare.

Ovanstående redogörelse synliggör makten som relationell vilket är den syn på makt som översiktsstudien utgår från även om makt även kan förstås på andra sätt och nivåer. Denna studie fokuserar därmed på att studera den makt och de maktstrukturer som finns i barns sociala relationer. Med ett relationellt perspektiv på makt blir det uppenbart att makt är ett centralt begrepp i utbildningsvetenskapen. Det ska dock tilläggas att studien är öppen för forskningens ytterligare förståelser av maktbegreppet men ovanstående redogörelse ska förhoppningsvis bidra med att tydliggöra vilken makt som fokuseras i studien.

### **1.2.2 Kamratkulturer och tolkande reproduktion**

Denna studie utgår från Corsaros (2018) definition av barns kamratkulturer som tar ett sociologiskt perspektiv på barns socialisering. Det sociologiska perspektivet problematiserar att socialisering inte enbart handlar om att barn anpassar sig och internaliserar sin omgivning utan att barns socialisering innebär en bearbetning av såväl appropriering, nyanvändning och reproduktion. En kamratkultur innehåller en konsekvent samling av aktiviteter, artefakter, rutiner, värderingar och problem som barn konstruerar i sina interaktioner med kamrater. Att barn formar kamratkulturer är ett sätt för dem att skapa gemensamma normer och beteenden som påverkar deras sociala samspel och utveckling. Griswold (2007) belyser på liknande sätt hur barns sociala ordning struktureras i förhållande till kulturella kriterier. Det centrala i Corsaros (2018) definition av barns kamratkulturer är att dessa bearbetas gemensamt i ett kollektiv där barnen utvecklar sin kamratkultur tillsammans med varandra. Batemans (2011) studie synliggör hur barn gemensamt konstruerar moraliska regler och att de i denna process inte är beroende av vuxnas inflytande samtidigt som vissa normer och värderingar från vuxenvärlden reproduceras även i barnens relationer. Corsaro (2018) beskriver denna kollektiva bearbetning med begreppet tolkningsreproduktion som synliggör barns kreativitet i att tolka, förstå och rekonstruera sin omgivning. Barn gör således sina erfarenheter från

samhället och vuxenvärldens till sina egna genom att omsätta dessa erfarenheter på kreativa vis i sina egna kamratrelationer vilket skapar en kamratkultur som är beroende av de individer som ingår i den, den kontext den befinner sig i och den tid som den utspelar sig i. Ovanstående synliggör hur Corsaros (2018) begrepp kamratkultur och tolkningsreproduktion är sammanlänkande.

Corsaro (2018) belyser att en konsekvens av den tolkande reproduktionen blir att språket får en betydande roll i socialiseringsprocessen. Barn utnyttjar språket för att tolka och förstå sin omgivning samtidigt som språket utnyttjas för att koda den kamratkultur som gemensamt produceras. Språket fungerar vidare som ett verktyg för att barn ska kunna delta i och återupphålla sina kamratkulturer. Att tillhöra en kamratkultur är för barn viktigt menar Corsaro (2018) eftersom detta medför en känsla av trygghet och social tillhörighet. Att tillhöra en kamratkultur innebär att det finns en gemensam etablerad förståelse för det sammanhang och den kontext man befinner sig i samt en förståelse för att problem som uppstår bearbetas inom denna kultur utifrån de normer och värden som råder. Detta skapar i sin tur en kollektiv trygghet. Corsaro (2018) hävdar att barns deltagande i olika kulturer börjar redan vid födseln och betydelsen av dessa sociala interaktioner ökar i takt med att barns språk och kommunikativa förmågor utvecklas. Corsaros (2018) definition av kamratkulturen innefattar således en barnsyn där barn bemöts som socialt kompetent och kapabla till sociala utbyten.

### 1.3 Syfte och frågeställningar

Syftet med översiktsstudien är att undersöka vad det förskolepedagogiska forskningsfältet säger om hur förskollärare kan hantera och stötta förskolebarns sociala relationer i förhållande till hur förskolebarn konstruerar makt i sina kamratkulturer, vilket visar sig främst i förskolebarns fria lek. Frågeställningarna kopplat till denna studie är:

- Hur menar forskning att förskolebarn konstruerar makt i sina kamratrelationer?
- Vilka exkluderande strategier är vanligt att förskolebarn använder i sina kamratkulturer enligt forskning?
- Hur menar forskning att förskollärare kan arbeta för att stödja förskolebarns kamratkulturer och främja förskolebarns delaktighet?

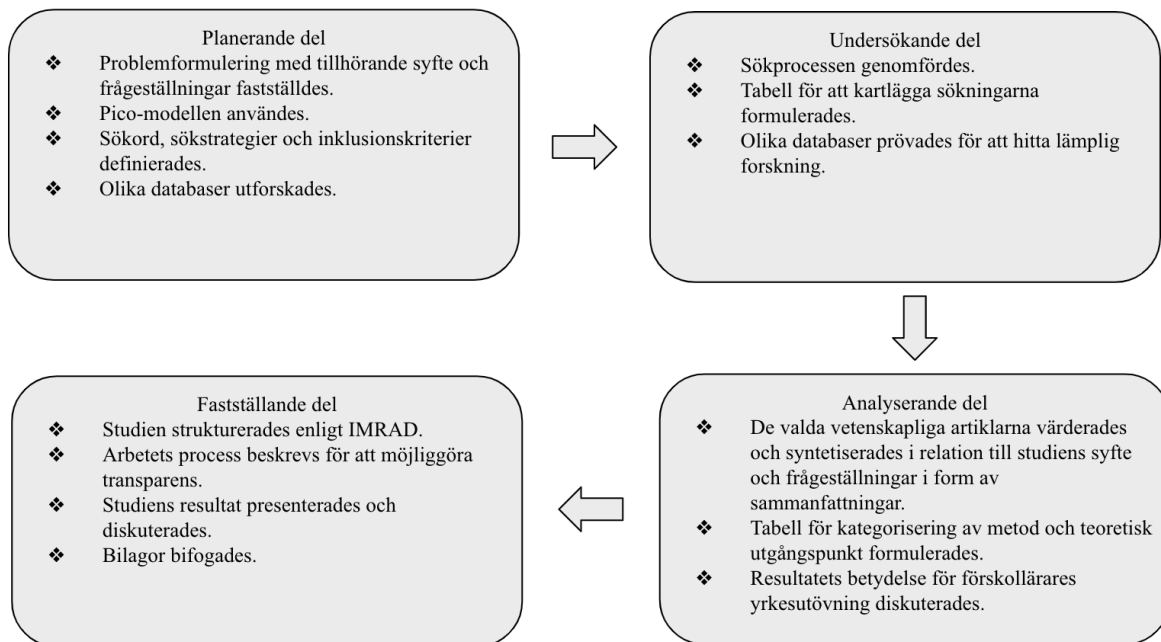
## 2 Metod

Förskollärare ska enligt Lpfö18 (2018) och Skollagen (SFS 2010:800) 1 kap. 5 § arbeta utifrån beprövad erfarenhet och vetenskaplig grund. Problemformuleringen synliggör förskollärares roll i att stödja och främja barns kamratrelationer vilket innebär att förskollärare behöver koppla sina strategier till vetenskaplig grund, det vill säga forskning. Pettersson m.fl. (2023) lyfter fram att översiktsstudier kan användas för att fastställa hur en viss profession, exempelvis läraryrket, ska arbeta utifrån vad forskning påstår, det vill säga hur lärare ska arbeta evidensbaserat. Detta arbete strävar inte efter att representera vad hela det förskolepedagogiska forskningsfältet visar om ämnet för det har bedömts vara ett för komplext uppdrag att lyckas med utifrån de resurser som finns för arbetet. Däremot syftar arbetet till att utifrån en subjektiv bedömning lyfta fram relevant forskning som kan besvara studiens frågeställningar. Pettersson m.fl. (2023) menar att detta tillvägagångssätt utgör en narrativ översikt. Vidare beskriver författarna att det i narrativa översikter inte finns krav på att motivera hur man gått tillväga vid informationssökning och urval av material till arbetet. Däremot är detta något som varit relevant att göra ändå under arbetets gång för att synliggöra att sökprocessen varit systematisk, vilket vidare innebär att arbetet syftar till att vara

transparent i informationssökningsprocessen. Detta metodavsnitt syftar till att bidra med transparens över översiktsstudiens arbetsprocess och för att skapa förståelse för arbetets tillvägagångssätt. Avsnittet ska vidare bidra med att synliggöra eventuella brister och begränsningar i översiktsstudiens genomförande vilket Ahrne och Svensson (2022) menar är av betydelse för att en forskningstext ska uppfattas trovärdig och vara av kvalitet.

## 2.1 Tillvägagångssätt

För att kortfattat beskriva studiens tillvägagångssätt sammanställs arbetets process i följande modell för att skapa en överblick:



## 2.2 Etiska överväganden och forskningsetik

Pettersson m.fl. (2023) redogör för processen som behöver utföras vid informationssökningen i samband med en översiktsstudie och beskriver att det huvudsakliga fokuset ska vara på vetenskapliga artiklar då en översiktsstudie främst består av detta. I urvalsprocessen av relevant forskning har en bedömning gjorts genom att säkerhetsställa varje artikels kvalitetsgranskning, så kallad peer review (Pettersson m.fl., 2023). Artiklar märkta med peer review har granskats av oberoende forskare inom ämnet. Dessa bedömer kvaliteten och granskar innehållet kritiskt för att avgöra om artikeln uppnår kraven för att publiceras i en tidskrift eller inte (Eriksson Barajas m.fl., 2013). Peer reviewed-funktionen bidrar således till att underlätta för skribenten vid en översiktsstudie eftersom forskningen redan fastställts bedrivits etiskt korrekt. Genom att urvalet av den inkluderade forskningen är peer reviewed säkerhetsställs den vetenskapliga kvalitén vilket stärker studiens reliabilitet.

Enligt Vetenskapsrådet (2017) är god forskningsetik en viktig aspekt att förhålla sig till som forskare, med andra ord hur forskaren på ett väl ansvarstagande och skyddade sätt behandlar och informerar de personer som medverkar i forskningen. Om så är fallet att etiken är bristfällig inom forskarens område i form av plagiat eller förfälskning av det ursprungliga materialet benämns detta som oredlighet vilket Vetenskapsrådet (2017) anser som en allvarlig avvikelse. Genom att se till den etiska aspekten oredlighet krävs det en medvetenhet kring hur

forskning framställs i relation till den här studiens syfte och frågeställningar. Genom en narrativ översiktsstudie avgränsas urvalet av vetenskapliga artiklar utifrån en subjektiv bedömning av hur innehållet relaterar till studiens frågeställningar. På så vis framhävs bara vissa delar av tidigare forskning vilket gör att forskningen inte blir representativ och heltäckande vilket behöver beaktas (Pettersson m.fl., 2023). En annan del av begreppet oredlighet som Vetenskapsrådet (2017) belyser är hur forskning kan plagieras men även att forskare inte tillkännages vid framförandet av deras forskning när denna återanvänds i andra arbeten. Av denna anledning blir det väsentligt att översiktsstudien kontinuerligt syftar till att vara transparent med vem som bidragit med den forskning som presenteras.

Översiktsstudien är vidare transparent med dess narrativa utgångspunkt och vill inte göra anspråk på att vara en systematisk översiktsstudie. Pettersson m.fl. (2023) beskriver begreppen narrativ och systematisk som två ytterligheter av en översiktsstudie. De systematiska inslag som finns i översiktsstudien, exempelvis med dess inkluderande av bilagor över sökprocessen, syftar istället främst till att läsaren ska få inblick i hur arbetsprocessen har sett ut. Att en tabell inte inkluderats för att motivera de artiklar som exkluderats i urvalsprocessen beror på att denna narrativa översiktsstudie inte gör anspråk på att synliggöra hela det förskolepedagogiska forskningsfältet. Således är studiens utgångspunkt narrativ men har systematiska inslag för att vara transparent. Översiktsstudien undersöker det förskolepedagogiska forskningsfältet utifrån subjektiv bedömning av dess relevans för studiens syfte och frågeställningar vilket läsaren behöver ha i åtanke. Transparensen i översiktsstudiens tillvägagångssätt vill bidra till att lyfta etiska överväganden som kan vara relevanta för läsaren att ha i åtanke när man läser översiktsstudien. Dock fastställer Vetenskapsrådet (2017) att forskningsrapporter som systematiskt utelämnar information som talar emot den tes som studien innebär en vetenskaplig brist i genomförandet vilket visar på dålig forskningsetik. En rimlig tolkning av ovanstående är att det möjligen blir svårt att förhålla sig till dessa krav för god vetenskaplig kvalitet i relation till skillnaden mellan en narrativ och en systematisk översiktsstudie.

## 2.3 Inklusions- och exkluderingskriterier

Tidigt i arbetsprocessen definierades vissa inklusionskriterier för att avgränsa vilka vetenskapliga artiklar som skulle inkluderas i studien. Ett urvalskriterium som definierades var att de valda vetenskapliga artiklarna behöver studera förskolan eller barn i förskoleåldern eftersom detta bedömts vara av relevans för översiktsstudiens syfte eftersom förskollärares yrkesroll är i fokus. Detta innebär att studier som enbart har fokuserat på fritidsverksamheter, grundskolor och barn äldre än förskoleåldern har exkluderats från denna studie. Vidare har ett krav för att en vetenskaplig artikel ska inkluderas i studien varit att den har blivit kritiskt granskad av experter inom forskningsområdet och därmed blivit peer reviewed vilket vidare bidrar till att stärka översiktsstudiens reliabilitet (Eriksson Barajas m.fl., 2013). Inledningsvis ansågs det relevant att inkludera forskning skulle vara aktuell för tiden men det visade sig begränsa studiens underlag avsevärt. Därför blev årtal för publicering av forskning inget kriterium för inkluderande eller exkluderande i studien vilket har behövts beaktas när forskningen har sammanställts och analyserats.

## 2.4 Datainsamling

Pettersson m.fl. (2023) beskriver en modell för hur informationssökningen bör gå till vid en översiktsstudie, vilket har fungerat som mall i arbetets process. Utifrån översiktsstudiens problemområde utvecklades arbetets sökstrategi genom att identifiera lämpliga sökord för frågeställningarna. Pettersson m.fl. (2023) redogör för verktyget PICO som har använts i

processen att urskilja vilka aspekter som är centrala i problemformuleringen och vilka sökord som är lämpliga (se tabell 1). Sökord som exempelvis “peer interaction”, “preschool children”, “social status”, “value education” och “preschool teacher” har använts och framställs i PICO- tabellen. Fortsättningsvis synliggör tabell 2 vilka sökordskombinationer som genererat sökträffar. Centrala sökord har även urskiljts genom att ta hjälp av tidigare kurslitteratur och tidigare skrivna arbeten för att undersöka dessa texters referenser och vidare vad denna forskning fastställt som nyckelord.

Pettersson m.fl. (2023) menar att sökträffarna blir desto fler om sökorden formuleras på engelska eftersom vetenskapliga tidskrifter vanligen publiceras i internationella tidskrifter. Detta innebär att engelska sökord minimerar risken för att relevant forskning missas, exempelvis har ordet förskolebarn använts synonymt med preschool children och peer groups. Pettersson m.fl. (2023) belyser att det är värdefullt att identifiera synonymer till de identifierade sökorden för att urvalet av träffar ska bli så stort som möjligt. Synonymer som identifierats är exempelvis “social dominance”, “social influence”, “social status” och “social order”. För att säkerställa att relevanta sökord inkluderades i informationssökningsprocessen användes även strategin kedjesökning vilket Pettersson m.fl. (2023) menar är en sökstrategi som kan syfta till att fylla ut möjliga luckor i processen att identifiera sökord. Kedjesökning beskrivs möjliggöra att ny forskning hittas utifrån redan fastställda relevanta artiklars referenser. Pettersson m.fl. (2023) förklarar att det finns citeringsdatabaser som är anpassade för kedjesökning men belyser samtidigt att dessa kan vara svåra att orientera sig i eftersom de tenderar att bidra med ett stort antal träffar. Därför har referenslistorna i de vetenskapliga artiklarna istället bildat underlaget för den kedjesökning som genomförts vilket Pettersson m.fl. (2023) menar är ett ändamålsenligt alternativ till citeringsdatabaserna. Vetenskapliga artiklar som hittats utifrån denna strategi är exempelvis Griswolds (2007) och Sheldons (1996) studier. Tidigare relevant forskning har dessutom studerats för att undersöka vilka nyckelord denna forskning har definierat för att vidare undersöka om dessa nyckelord är centrala för forskningsområdet och således möjliga sökord.

Inledningsvis valdes databasen Education Research Complete som söktjänst eftersom denna databas fokuserar på pedagogik. Vidare har även databaserna supersök och nb-ecec.org använts för att söka fram vetenskapliga artiklar (se tabell 2). För att få tillgång till de vetenskapliga artiklarna i fulltext samt säkerställa att de var peer-reviewed söktes vissa titlar även upp i supersök. Flertalet testsökningar har genomförts för att kunna förbättra sökningarna utifrån hur många sökträffar som sökorden givit. Under testsökningarna har sökteknikerna trunkering, frassökning, booleska operatorer och blocksökning utforskats. Trunkering (\*) beskriver Pettersson m.fl. (2023) bidrar till fler sökträffar eftersom databasen då söker efter samtliga möjliga ändelser av ordstammen. Trunkering har exempelvis använts för sökordet child\*. Vidare förklaras att frassökning innebär att citattecken används när flera sökord används och har en specifik betydelse i relation till varandra. Detta har exempelvis använts för sökorden “power relations in play”. Booleska operatorer innebär att databasers booleska logik utnyttjas genom orden AND, OR, och NOT för att antingen begränsa eller vidga sökningen. De booleska operatorerna AND och OR har främst använts som sökteknik vilket synliggörs i tabell 2. Blocksökning har avslutningsvis även använts som sökteknik för att möjliggöra att samtliga ord i ett block kan inkluderas i sökningen. Sökträffarna som blocksökningen ger innehåller minst ett ord från varje sökblock vilket underlättar sökprocessen eftersom de olika kombinationerna av sökorden annars behöver sökas fram manuellt. De avgränsningar som gjorts vid informationssökningen är att peer-reviewed använts som ett sökfilter.

Ovanstående sökstrategier har utnyttjats för att sökningarna ska nå en balans mellan begreppen precision och recall. Pettersson m.fl. (2023) förklarar relationen mellan dessa begrepp och menar att det optimala är att sökträffarna blir en hanterbar mängd relevanta sökträffar. Detta innebär att sökträffarna som sökningarna ger inte missar att inkludera andra relevanta studier samtidigt som sökningen inte är så pass bred att den inkluderar studier som inte är relevanta och som istället blir resurskrävande att bearbeta. Sökningarna som gett resultat har dokumenterats i tabell 2 där information om de vetenskapliga tidskrifterna angetts för att det ska gå att söka fram igen (Pettersson m.fl., 2023).

I sökprocessen efter relevanta artiklar inför denna studie blev det märkbart att den tidigare forskningen är begränsad i relation till studiens definierade sökord (se tabell 1). Utifrån detta applicerades ingen tidsbegränsning kring den tidigare forskningens publiceringsår utan urvalet av artiklar är brett och sträcker sig från år 1979-2021. Sammanfattningsvis blev urvalet tillslut 16 vetenskapliga artiklar, vilket framställs i tabell 3. Sju av dessa utvalda 16 artiklar är genomförda i Sverige, varav en av dessa sju genomfördes både i Sverige och i Italien. Vidare är två av de utvalda vetenskapliga artiklarna genomförda i Norge och tre artiklar genomfördes i USA. Fortsättningsvis har även forskning från Turkiet, Wales (UK), Italien, Ryssland och Spanien inkluderats i denna översiktsstudie (se tabell 3). Som resultat av att forskning från olika länder har inkluderats i denna översiktsstudie finns det vissa kulturella och nationella skillnader att ta hänsyn till i kommande analys i studiens resultat. Studiens forskningsunderlag är bredare än vad som hade förväntats, både gällande årsintervall och antalet länder, på grund av att exkluderingsstrategierna behövde minimeras för att hitta relevant forskning.

## 2.6 Databearbetning

Thurén (2019) beskriver begreppet den hermeneutiska cirkeln som tar utgångspunkt i att processen att tillägna sig kunskap grundar sig i den förförståelse och de erfarenheter som redan finns. Med detta menas att det vid tillägnandet av nya erfarenheter sker ett växelspel mellan förförståelse, teori och praktik. Thurén (2019) föreslår fortsättningsvis att begreppet spiral kan påstås vara mer lämpligt att använda i sammanhanget för att synliggöra växelspelet. Förståelse utvecklas genom att förförståelse sätts i nya sammanhang och kontexter vilket urskiljer nya aspekter av fenomenet som i sin tur utvecklar förståelsen vidare. Den hermeneutiska cirkeln som synliggör processen av att tillägna sig ny kunskap har genomsyrat processen att söka, förstå och analysera problemområdet. Den hermeneutiska cirkeln har framträtt under processen när tidigare forskning har undersökts och ny förståelse har tillägnats. Ett växelspel har ägt rum mellan de olika artiklarna som valts ut med syftet att de olika erfarenheterna ska relatera till varandra, sättas i nya konstellationer och utveckla ny förståelse. Hartman (2004) beskriver hermeneutiken som holistisk och menar att förhållandet mellan del och helhet skapar en ömsesidig relation som är nödvändig för utvecklandet av kunskap.

För att bearbeta det insamlade materialet sammanställdes inledningsvis samtliga valda vetenskapliga artiklar i form av sammanfattningar utifrån hur de relaterade till studiens syfte och frågeställningar. Sammanställningarna syftade till att det viktigaste innehållet skulle kondenseras, reduceras och fokuseras. Eventuella likheter och skillnader i de olika vetenskapliga artiklarna fastställdes för att vidare utgöra grunden för hur materialet skulle analyseras. En ytterligare bearbetning av den insamlade forskningen gjordes genom att jämföra de valda vetenskapliga artiklarnas teoretiska utgångspunkter och metodval vilket sammanställdes i en tabell för att underlätta analysen (se tabell 4). Tabellen kan förstås som

en form av innehållsanalys vilket Eriksson Barajas m.fl. (2013) beskriver innebär att materialet jämförs och studeras utifrån bestämda kriterier eller identifierade kategorier vilka blev teoretiska utgångspunkter och metodval. Under databearbetningsprocessen definierades fyra huvudkategorier; teoretiska utgångspunkter, kvalitativa och kvantitativa studier, maktstrukturer i barns kamratkulturer och förskollärares strategier. De två förstnämnda kategorierna åsyftade att möjliggöra en djupare reflektion gällande vad teoretiska utgångspunkter och metodval har för betydelse för forskningsresultaten och vidare möjliggöra en djupare analys. Kategorierna möjliggjorde att studiernas reliabilitet och validitet kunde analyseras vilket är av betydelse eftersom detta vidare ger konsekvenser för vad forskningen har kunnat synliggöra (Eriksson Barajas m.fl., 2013).

## 2.7 Syntes av materialet

Under bearbetningen av det empiriska materialet menar Ahrne och Svensson (2022) att det som verkar intressant att belysa i förhållande till studiens syfte och frågeställningar framträder. Materialet bör vidare sorteras och kategoriseras för att relatera dess relevans till studiens syfte och frågeställningar. Syntetiseringen av det empiriska materialet bidrog till att definiera fyra kategorier som blev rubriker till resultatkapitlet. Inledningsvis syntetiserades de vetenskapliga artiklarnas innehåll utifrån deras teoretiska utgångspunkter följt av en jämförelse av deras metodval för att synliggöra deras kvantitativa och kvalitativa ansatser. Vidare sammanställdes två ytterligare kategorier, "Maktstrukturer i barns kamratkulturer" och "Förskollärares strategier", för att kunna knyta forskningens relevans till översiktsstudiens syfte och frågeställningar. Vad som framträdde under syntetiseringen presenteras under resultatkapitlet.

## 3 Resultat

För att knyta an till föregående stycke kommer detta kapitel att presentera det som tolkats vara av relevans efter syntetiseringen av de valda vetenskapliga artiklarna. I resultatet framträder det tydligt att vissa artiklar ges större tyngd än andra med anledning av dess innehåll i relation till studiens syfte och frågeställningar vilket rimligtvis kan förstås som en naturlig process. Dock finns samtliga valda vetenskapliga artiklar representerade i resultatdelen. Redan under datainsamlingsprocessen blev det tydligt vilken forskning som saknas i dagsläget som besvarar vissa aspekter av översiktsstudiens problemformulering vilket djupare redogörs för i diskussionskapitlet. I detta avsnitt presenteras den vetenskapliga forskning som bedömts relevant att belysa utifrån studiens syfte och frågeställningar.

### 3.1 Teoretiska utgångspunkter

Pramling (2023) hävdar att den teoretiska utgångspunkten påverkar genomförandet av en forskningsstudie från dess uppstart till dess färdigställande. Utifrån vald teori formuleras forskningsfrågorna och lämpliga metoder väljs för att besvara dessa. Teorin utgör sedan grunden för vilken analys av empirin som blir möjlig. Svensson (2022) uttrycker likaså att beroende på vilken teoretisk utgångspunkt som tas så synliggörs vissa aspekter av samhällsfenomen framför andra, vilket resulterar i att vissa aspekter av samhällsfenomenet inte belyses vilket i sin tur kan påverka förståelsen för helheten. Samtidigt menar Svensson (2022) att en teoretisk utgångspunkt är nödvändig för att kunna studera ett samhällsfenomen på djupet och nå vidare förståelse. Det är därav av vikt att belysa vilka teorier som de valda vetenskapliga artiklarna tar utgångspunkt i eftersom detta vidare påverkar vad deras studier har haft för förutsättningar att synliggöra. I fem av de valda vetenskapliga artiklarna framgår det tydligt att studierna utgår från den sociokulturella teorin. I nio av de valda vetenskapliga

artiklarna nämns Corsaro och hans teoretiska begrepp kamratkultur och tolkande reproduktion. Övriga teoretiska perspektiv som lyfts i de valda vetenskapliga artiklarna är bland annat feministisk teoribildning, diskursanalys, teorin om sociala representationer, Harré och Langenhovs positioneringsteori, interaktionistiskt perspektiv, teorin om människors situerade lärande samt Bourdieus sociala fält. Några av dessa teoretiska perspektiv belyses för att skapa förståelse för vad dessa teoretiska perspektiv ger för konsekvenser för studiens resultat.

### **3.1.1 Sociokulturell teori**

Den sociokulturella teorin är den teori som tydligast framträder bland de valda vetenskapliga artiklarna. Flera studier utgår från det sociokulturella perspektivet i sin forskning (Evaldsson & Corsaro, 1998; Evaldsson & Tellgren 2009; Löfdahl & Hägglund, 2006b; Löfdahl & Hägglund, 2007; Nordtømme, 2012;). Nordtømme (2012) motiverar valet av teoretisk utgångspunkt utifrån att det sociokulturella perspektivet påstås inkludera flera aspekter, såsom kulturella, historiska och relationella, för att kunna nå förståelse för barns lärande och meningsskapande. Nordtømmes (2012) studie synliggjorde utifrån det sociokulturella perspektivet hur barns interaktioner och meningsskapande relaterade till deras kulturella, historiska och relationella erfarenheter. Det blev tydligt att viss förståelse för barns lek blev osynlig för förskollärarna på grund av att leken i stor utsträckning byggde på barnens egna erfarenheter och hur barnen kreativt och fantasifullt förverkligat dessa i leken. Exempelvis symboliserade en tom vägg på förskolan för barnen ett utrymme där förbjuden klättring kunde äga rum som för barnen innebar möjlighet att positionera sig makt och status i barngruppen. Ett bygge av klossar förknippades vidare med en viss individs ägande av detta lekmaterial istället för att bjuda in till lek. Det sociokulturella perspektivet bidrog således till att synliggöra hur barnens interaktion påverkas av deras fysiska omgivning och barnens kulturella erfarenheter av den fysiska miljön som de kreativt skapar mening av.

Fortsättningsvis redogör Evaldsson och Corsaro (1998) för det sociokulturella perspektivets begrepp appropriering för att synliggöra barns kulturella utveckling. Barn belyses både producera och rekonstruera element från sin omgivande lokala kultur. Evaldsson och Corsaro (1998) tar utgångspunkt i att leken bidrar till att utveckla barns kommunikativa förmågor vilket påstås utgå från den sociokulturella teorin. Det sociokulturella perspektivet bidrog till att synliggöra hur barn approprierar objekt från vuxenvärlden till deras egen lek. Exempelvis bidrar begreppet appropriering till att synliggöra hur barn visar medvetenhet för vuxnas önskan om att en känsla av gemenskap ska råda i de pedagogiska verksamheterna när barnen engagerar sig i fredsförhandlingar och skakar hand för att denna känsla av gemenskap ska etableras i barngruppen. I Löfdahl och Hägglunds (2007) studie beskrivs barn som aktiva aktörer i sin socialiserings- och lärandeprocess med hänvisning till det sociokulturella perspektivet. Det sociokulturella perspektivet bidrar till att synliggöra barnens strävan efter att göra egna val utifrån den sociala strukturen som råder i barngruppen. Synen på barn som aktiva aktörer i sin socialiseringsprocess bidrog vidare till att synliggöra hur barnen socialt grupperade sig i förhållande till vilken position barnen hade i gruppen och utifrån vilken status de hade, samt hur detta påverkade deras lekinteraktioner.

I Löfdahl och Hägglunds (2006b) studie uttrycks kontexten och språket centralt för deras studie men även centralt inom det sociokulturella perspektivet. Wallerstedt (2023) beskriver på liknande sätt att enligt den sociokulturella teorin anses språket fungera som redskap för att mediera verkligheten. I Löfdahl och Hägglunds (2006b) studie framträder det att barnen kreativt utnyttjar sin kommunikativa och sociala förmåga för att kringgå institutionella normer och regler som styr den pedagogiska verksamheten. Den språkliga medvetenheten

används således som verktyg för att på ett kreativt sätt mediera sig förståelse för sin sociala verklighet vilket synliggörs med hjälp av det sociokulturella perspektivet. Ovanstående bekräftar att den sociokulturella teorin utgår från att människan formas och lär genom interaktion med andra människor och olika kulturer (Wallerstedt, 2023). Det sociokulturella perspektivet har därför ovan presenterat sig som relevant att applicera i forskning som undersöker barns sociala relationer och interaktioner med sin omgivning.

### **3.1.2 Corsaros teoretiska ramverk**

Flertalet studier (Corsaro, 1979; Evaldsson & Corsaro, 1998; Evaldsson & Tellgren, 2009; Löfdahl, 2006; Löfdahl & Hägglund, 2006a; Löfdahl & Hägglund, 2006b; Löfdahl & Hägglund, 2007; Nordtømme, 2012; Skånfors, 2010) utgår från Corsaros teoretiska begrepp kamratkultur och tolkande reproduktion vilka anses betydelsefulla för att synliggöra de maktstrukturer som finns inbäddade i barns sociala relationer. Skånfors (2010) använder Corsaros teoretiska begrepp kamratkultur och förklarar att det innefattar gemensamma sociala normer, värderingar och praktiker som barn gemensamt skapar och delar när de interagerar med varandra. Begreppet kamratkultur hjälper oss att förstå hur barn interagerar, skapar gemenskap och positionerar sig i sociala sammanhang. Skånfors (2010) visar hur barns process av tolkande reproduktion synliggörs i barns kamratkultur eftersom barnen försökte tolka och återskapa normer, värden och regler från vuxenvärlden på kreativa vis i interaktionen med varandra för att få kontroll över sin tillvaro. Corsaros begrepp bidrog till att identifiera att barn använde olika tokens (ålder, specifika kompetenser och etablerade relationer) för att positionera sig makt och status.

Vidare använder Löfdahl och Hägglund (2007) Corsaros teoretiska ramverk för att beskriva barns perspektiv på sin sociala omgivning. Studien synliggör hur barnen blir en del av en speciell kamratkultur som innefattar unika och gemensamma idéer om sociala regler som barnen upprättar, utvecklar och förhandlar tillsammans med varandra och i relation till den omgivande verksamheten. Syftet med artikeln är att synliggöra barns delade kunskaper om sociala mönster och hur dessa konstrueras. Corsaros begrepp tolkande reproduktion används för att synliggöra hur barnen tolkar sociala och kulturella fenomen och omsätter detta inom ramen för sin egen kamratkultur. Corsaros begrepp tolkande reproduktion bidrog till att synliggöra att barnens intentioner med deras sociala grupperingar många gånger gick emot förskolläraernas intentioner då de ville att förskolan skulle bli en arena för gemenskap och samhörighet. Corsaros teoretiska ramverk bidrog således till att synliggöra barnens strävan efter autonomi över sina sociala interaktioner och deras försök att skydda sina interaktioner från vuxnas påverkan.

Löfdahl och Hägglunds (2007) samt Skånfors (2010) studier har ovan presenterats för att exemplifiera hur Corsaros teoretiska ramverk används i forskning för att studera hur barn konstruerar och använder makt i sina sociala relationer. Nordtømme (2012) förklarar vidare att Corsaros teoretiska ramverk utgår från att maktstrukturer existerar i alla relationer och synliggörs i barns lek. Barn anses vilja utmana vuxnas auktoritet genom sin strävan efter att få makt att påverka samt kontrollera sin tillvaro. Utifrån ovanstående redogörelse förstås Corsaros teoretiska ramverk som relevant att belysa i relation till översiktsstudiens syfte och frågeställningar.

### **3.1.3 Situerat lärande**

Två av studierna (Cederborg, 2021; Nordtømme, 2012) antar det situerade perspektivet på lärande i sin forskning. Cederborgs (2021) studie ser på barns lek som situerade aktiviteter

som är bundna till den gemenskap som finns etablerad mellan lekdeltagarna. Det som uppstår under barns lek är förankrat till den specifika situationen vilket innebär att det som socialt produceras i leken förändras över tid och beroende på vilka som deltar. I leken upprättas en gemensam social ordning utifrån de aktiviteter, regler och värderingar som deltagarna gemensamt formar. Hur den sociala ordning upprättas anses vidare bero på hur barnen interagerar med varandra och bemöter varandras handlingar. Cederborgs (2021) studie synliggör hur barnen försöker utöva makt genom att exempelvis försöka bestämma reglerna, ge kamraterna direktiv, ta särskilda roller i leken och hävda ägandeskap av lekmaterial. I interaktionen synliggörs att vilket socialt beteende som accepteras av ett barn relaterar till vilken status individen har i gruppen. Barn med högre status ges vidare större inflytande att påverka den sociala ordningen i leken än barn med lägre status. Det situerade perspektivet i Cederborgs (2021) studie bidrar till att synliggöra barn som kompetenta aktiva aktörer som utövar maktpositionering i sina sociala relationer. Studiens resultat synliggör att barn upprätthåller hierarkisk ordning i deras relationer genom att använda kroppen, språket och artefakter för att samkonstruera statuspositioner.

Precis som Cederborg (2021) utgår Nordtømmes (2012) forskning från det situerade perspektivet på lärande. Det situerade perspektivet på lärande beskrivs utgå från att barns lärande och meningsskapande sker i relation till det sammanhang de befinner sig i och utifrån den gemenskap som etablerats. Det fysiska sammanhanget och dess artefakter beskrivs påverka människors sociala interaktioner och således den gemenskap som bildas. Studien undersöker således hur barn söker mening i sitt sammanhang och hur barn i denna process positionerar sig. Studiens resultat visar hur barn strävar efter att få tillhöra en gemenskap och att det är i dessa gemenskaper barnen utvecklas och lär. Det situerade perspektivet på lärande bidrar således till att synliggöra sammanhanget och gemenskapens betydelse samt påverkan på barns relationer och den makt som utövas.

### 3.2 Kvalitativa och kvantitativa studier

Under denna rubrik redogörs det för vad de valda vetenskapliga artiklarna har haft för ansats och vilka metoder som har använts för att nå den kunskap som bidragit till denna översiktsstudie. Beroende på vilken ansats studierna har utgått från och beroende på vilka metodval som har gjorts har detta vidare påverkat vilket resultat som har varit möjligt att fastställa i de olika studierna (Ahrne & Svensson, 2022). Ahrne och Svensson (2022) menar att observationer och intervjuer är två vanliga metoder när man strukturerar ett forskningsprojekt med en kvalitativ ansats och vidare är enkätstudier vanligt förekommande när en kvantitativ ansats appliceras. Att observationsstudier och intervjustudier tenderar att utgå från en kvalitativ ansats menar Eriksson Barajas m.fl. (2013) vidare dels bero på dess syfte att undersöka individers tankar, uppfattningar och upplevelser av ett fenomen och att de vanligen inte är intresserade av att generalisera urvalet till en större population. Däremot finns det studier som har inslag av både kvalitativa och kvantitativa ansatser. Yalcin m.fl. (2020) utmärker sig i samlingen av inkluderade vetenskapliga artiklar med sin enkätstudie som vid första anblick kan förstås utgå från en kvantitativ ansats. Dock fastställs det i studiens metodavsnitt att urvalet för undersökningen (160 förskollärare, 304 förskollärarstudenter och 276 vårdnadshavare) gjordes av bekvämlighetsskäl och att undersökningen därför inte söker någon generaliserbarhet till någon population vilket talar emot att studien har en kvantitativ ansats. Yalcin m.fl. (2020) undersöker förskollärares, förskollärarstudenters och vårdnadshavares attityder och tankar kring värdegrundsundervisning och studien fastställs vidare vara en kvalitativ studie.

Samtliga 16 vetenskapliga artiklar som inkluderas i översiktsstudien utgår från en kvalitativ ansats. Ahrne och Svensson (2022) menar att kvalitativ forskning tenderar att intressera sig för sociala fenomen och strävar efter att beskriva och förstå människors upplevelser, beteenden och tankar. Att den forskning som hittats och anses besvara syftet och frågeställningarna i översiktsstudien endast består av kvalitativ forskning kan förstås rimligt eftersom studien söker förståelse för barns sociala relationer (Eriksson Barajas m.fl., 2013). Vidare använder 15 av de utvalda vetenskapliga artiklarna observation som metod. Flera studier, som exempelvis Nordtømme (2012), Evaldsson och Tellgren (2009), Skånfors (2010), Evaldsson och Corsaro (1998) och Cederborg (2021) beskriver sin studie som etnografisk vilket Hellman och Hellman (2023) förklarar är en kvalitativ forskningsteknik där man exempelvis söker samband i människors beteende och människors perspektiv genom fältarbete. Evaldsson (2023) förklarar att videoinspelningar och interaktionsanalyser är vanliga metoder för att undersöka barns sociala interaktioner. Med hjälp av videoinspelningar ges underlag för att göra en interaktionsanalys för att studera samspelet som uppstår mellan barnen. En överväldigande majoritet av studierna som har använt sig av observation har använt videoinspelning. Det är Hatch (1987) studie som utmärker sig med sin deltagande observation där han tar en passiv roll i klassrummet och dokumenterar sina observationer genom endast fältanteckningar. Studien applicerar ett interaktionistiskt perspektiv där den sociala verkligheten anses konstrueras av de som befinner sig i den specifika kontexten. Därav blir interaktionerna mellan individerna i den givna kontexten värdefulla att analysera eftersom denna interaktion skapar den sociala verkligheten. Studien fokuserar hur barn förhandlar om sociala positioner och försöker skydda sin status genom sociala interaktioner med jämnåriga. Fältanteckningarna bestod av anteckningar från de konversationer och interaktioner som uppstod mellan barnen samt dessa situationers kontext. Sedan analyseras det empiriska materialet för att identifiera mönster i barnens interaktioner. Evaldsson (2023) menar att interaktionsanalyser är vanligt förekommande i etnografiska studier eftersom samspelet och interaktionen mellan de observerade fokuseras. Vidare menar Evaldsson (2023) att interaktionsanalyser är vanligt förekommande i forskning kring pedagogik och pedagogiska verksamheter.

Ahrne och Svensson (2022) gör skillnad på begreppen data och empiriskt material vid intervjuer och observationer. Data beskrivs som det som fysiskt upplevs på plats under fältarbetet medan empiriskt material beskrivs som det material som tas vidare för analys. Denna uppdelning exemplifieras tydligare med en intervjuinspelning. Studiens data blir då ljudinspelningen medan det empiriska materialet består av den transkribering som görs av ljudinspelningen. Fältanteckningar kan vidare förstås som en möjlighet att komplettera det empiriska materialet med information om det som upplevdes med sinnena vid fältarbetet. Eidevald (2022) förklarar att videoinspelning ger forskaren möjlighet till mer grundlig analys av det som observeras eftersom man får återuppleva sekvensen på nytt. Däremot blir fältanteckningar betydelsefulla för att inkludera information som upplevdes med sinnena under fältarbetet. Flera studier (Hatch, 1987; Griswold, 2007; Löfdahl, 2006; Löfdahl & Hägglund, 2006a; Löfdahl & Hägglund, 2006b; Löfdahl & Hägglund, 2007; Skånfors, 2010;) uttrycker tydligt att fältanteckning har kompletterat deras videoobservationer.

Två av artiklarna (Löfdahl & Hägglund, 2006a; Löfdahl, 2006) har använt triangulering, troligen för att möjliggöra högre trovärdighet av studiens resultat. Ahrne och Svensson (2022) beskriver att triangulering kan användas för att göra en kvalitativ studie mer trovärdig eftersom flera metoder då kombineras för att möjliggöra en mer sanningsenlig bild av fenomenet. Löfdahl och Hägglund (2006a) och Löfdahl (2006) vill troligen med applicerandet av två metoder i sina studier, observation och barnintervjuer, visa på att samma resultat har

visat sig, oberoende vilken av metoderna som har använts för att stärka studiens trovärdighet. Däremot problematiserar Pramling (2023) huruvida triangulering kan stärka studiens trovärdighet. Utifrån Pramlings (2023) resonemang studerar inte Löfdahl och Hägglund (2006a) och Löfdahl (2006) i sina studier samma sak på två olika sätt utan studierna studerar istället två olika saker på två olika sätt. Pramling (2023) påstår att det som sägs i intervjuer inte automatiskt kan förstås överensstämmande med hur individen agerar i verkligheten. Pramling (2023) menar därför att det inte finns teoretisk grund för att denna form av triangulering skulle öka trovärdigheten av studien. Försättningsvis problematiserar även Ahrne och Svensson (2022) vilka möjligheter som finns för generaliserbarhet av kvalitativa studier eftersom kvalitativa studier inte kan söka samband mellan urval och population på samma sätt som kvantitativa studier kan. Utifrån detta resonemang finns begränsningar, av anledning att ingen kvantitativ forskning har inkluderats i denna översiktsstudie, för huruvida denna översiktsstudies resultat kan förstås och generaliseras i förhållande till att bistå med yrkesdidaktisk kunskap för förskollärare. Ahrne och Svensson (2022) bemöter denna problematisering med att generaliseringsanspråk kan genomföras av kvalitativ forskning med noggrann och vaksam reflektion över vilka konsekvenser forskningsresultatet skulle få i andra sammanhang än det studerade.

### 3.3 Maktstrukturer i barns kamratkulturer

I detta stycke följer en redogörelse över hur forskning menar att barn strukturerar och förhandlar om makt i sina kamratkulturer, vilket presenteras utifrån de fyra kategorierna; könsperspektiv på makt, status och positionering, exkluderingsstrategier och underordnades perspektiv.

#### 3.3.1 Könsperspektiv på makt

Griswold (2007) är den forskning som särskilt utmärker sig från övriga vetenskapliga artiklar när hon etablerar ett könsperspektiv på hur barn konstruerar makt i sina kamratkulturer. Griswold (2007) belyser att barn, oavsett kön, använder komplexa sociala hierarkier i sina kamratkulturer, vilket hon menar motbevisar tidigare antaganden om att strävan om makt enbart var något som existerade naturligt hos pojkar. Griswold (2007) menar att såväl pojkar som flickor använder aggressivt och direkt språk för att få mer inflytande och dominerande roller i leken samt stiga i den sociala hierarkin i kamratkulturen. Sheldons (1996) slutsats motbevisar likaså stereotypiska antaganden gällande att flickor inte drivs av konkurrens om makt i samma utsträckning som pojkar gör. Studien synliggör hur flickorna medvetet använder komplexa strategier för att hantera sina konflikter genom att medvetet utnyttja sin förmåga till fantasi och förståelse för det sociala samspelet.

Att det finns forskning som undersöker makt i flickors sociala relationer är vidare något som även denna studie bekräftar. Intressant att belysa är att flera av de vetenskapliga artiklarna (Evaldsson & Tellgren, 2009; Griswold, 2007; Sheldon, 1996) endast undersöker makt i flickors sociala relationer men ingen av de valda vetenskapliga artiklarna undersöker endast pojkars sociala relationer. Evaldsson och Tellgren (2009) redogör för barns deltagande och kommunikativa kompetenser i lek och hur detta synliggörs i deras sociala samspel. Vidare belyser de att barns lek inte enbart handlar om varje enskild individs individuella utveckling utan också om sociala interaktioner, kulturellt skapande och maktrelationer barnen sinsemellan inom förskolan. Trots detta, som ovan nämnt, så inkluderar även denna artikel enbart flickor och deras agerande i grupp av samma kön. Detta går följaktligen att jämföra med Sheldons (1996) artikel då även den riktar sig mot och undersöker enbart flickors

perspektiv och deras strategier för konflikthantering. Vilket resulterar i, för att förtydliga, att pojks perspektiv och agerande helt utelämnas i dessa tre ovan nämnda artiklar.

### **3.3.2 Status och positionering**

Griswold (2007) menar att barns kamratkulturer behöver ses som sociala och politiska system och att dessa system blir synliga när makt legitimeras i kamratkulturerna. Vidare menar Griswold (2007) att faktorer som kön, ålder, kunskap och familjeposition är faktorer som kan hänvisas till en viss social status i olika kulturer och att dessa faktorer även synliggörs i och påverkar barns relationer. Liknande resonemang för Bateman (2011) när hon i sin studie fastställer att barn sätter sina egna behov, rättigheter och skyldigheter i system för att strukturera sin sociala tillvaro. Cederborgs (2021) studie synliggör hur asymmetriska samspel skapas och upprätthålls barnen sinsemellan med hjälp av verbalt språk, fysisk positionering och fysiska föremål. Ovanstående synliggör barnens roll som sociala aktörer vilket är en syn på barn som flera studier utgår från. Dessa studier (Bateman, 2011; Evaldsson & Tellgren, 2009; Griswold, 2007; Hatch, 1987; Skånfors, 2010) utgår från att barn har agens, att barn ses som aktiva aktörer och således är kompetenta att organisera sin sociala värld där sociala hierarkier upprättas.

Hur barn positionerar sig i sina sociala relationer och hur status påverkar den sociala ordningen undersöks i flertalet studier (Braza m.fl., 2007; Corsaro, 1979; Evaldsson & Corsaro, 1998; Hatch, 1987; Löfdahl, 2006; Sheldon, 1996; Skånfors, 2010;). Studierna riktar sig mot samma undersökningsområde men fokuserar på varierande aspekter av positionering och status. Hatch (1987) definierar status som individens hierarkiska positionering i en grupp där den personen med högst status ges social makt att påverka övriga gruppmedlemmar. Evaldsson och Corsaros (1998) studie synliggör hur barnen drar nytta av de kulturella rutiner som finns inom den pedagogiska verksamheten. Genom barns deltagande i kamratkulturen lär de sig exempelvis att förhålla sig till det ömsesidiga beroendet av varandra inom gruppen som råder inom pedagogiska verksamheter, vilka i studien är en förskola i Italien och en fritidsverksamhet i Sverige. Barnen har lärt sig att om de delar de material och leksaker som finns med sina kamrater, vilket är en kulturell rutin som verksamheterna förespråkar, så höjer detta deras status i gruppen eftersom de då betraktas som attraktiva lekkamrater. Barnen visar vidare förståelse för att deras då höjda status innebär att de får mer kontroll över sina kamrater i de sociala interaktionerna och de ges möjlighet att styra leken utifrån sina egna värden och intressen. Löfdahl (2006) fastställer att barn medvetet agerar för att bibehålla och utveckla högre statuspositioner inom kamratkulturen. I enlighet med Löfdahls (2006) studie synliggör även Hatch (1987) i sin studie att barn vill förbättra och försvara sina relationella positioner och gör detta genom att använda flera interaktionella strategier som både är aktiva och reaktiva sådana. Studien föreslår vidare att konstruerandet av makt i barns sociala relationer visar på att barn utvecklar sina sociala färdigheter som är värdefulla för ett kompetent deltagande i vår kulturs interpersonella interaktioner. Sheldon (1996) lyfter fortsättningsvis att barn konkurrerar om makt och status för att den egna viljan och de egna intressena ska bli synliga i interaktionen sinsemellan.

Skånfors (2010) studie utgår från positioneringsteorin där begreppen delaktighet och position separeras för att kunna synliggöra fler detaljer. Barns delaktighet urskiljs utifrån observerbara handlingar medan position synliggörs utifrån den status, makt och handlingskraft som barn kan inneha och utöva med deras handlingar. Resultaten visar hur barn ständigt förhandlar om sina egna och andras positioner i relation till olika tokens. Tokens beskrivs vara specifika faktorer eller attribut som påverkar barns sociala positioner i kamratgruppen. Dessa tokens är

viktiga för hur barn konstruerar och förhandlar om sin plats i gruppen. Ett token benämns "etablerade relationer" och innebär hur barnen förhåller sig till varandra baserat på tidigare interaktioner och vänskaper. Ett annat token är ålder vilket innebär att åldersrelaterade faktorer har betydelse för hur barn positionerar sig gentemot sina kamrater. Löfdahl och Hägglunds (2006a) studie visar likaså att ålder har stor betydelse för hur barn grupperar sig och får tillträde i barns fria lek. Ålder relateras till barns status då till exempel äldre barn har lättare att få sina förslag accepterade inom barngruppen, eftersom bland annat ålder kan avgöra vilken position du kan uppnå inom den fria leken. Ålder fungerar som en social och kulturell resurs för begränsning och åtskillnad i skapandet och upprätthållandet av relationer. Barn aktiverar ålder för att legitimera sig socialt samt maktmässigt och det används oftare för att markera gränser snarare än att ingå i en gemenskap. Förskolebarnens gemensamma sociala idéer om ålder påverkar hur barngruppen fungerar och förändras och det är detta som lägger grunden och fungerar som normer inom barnens kamratkulturer. Dessvärre kan barns gemensamma idéer om ålder ibland leda till att vissa barn känner sig exkluderande istället för inkluderade, vilket i sig krockar med förskolans uppdrag om att alla ska vara lika mycket värda. Ett ytterligare token som Skånfors (2010) exemplifierar är "specifik kompetens" vilket handlar om kompetenser eller förmågor som barnen har som kan vara av värde vid interaktion med kamraterna. Dessa tokens påverkar hur barnen uppfattas av sina kamrater och hur de själva navigerar i den sociala hierarkin på förskolan.

Braza med fleras (2007) studie identifierar att lek med hierarkiska strukturer har stor betydelse för barns sociala acceptans i gruppen och ger viktiga förutsättningar för att kunna integreras i gruppen. Barn som hade lägre status i gruppen och ofta avvisades av kamraterna identifierades inte leka lekar av hierarkisk struktur och använde i hög grad personinriktat aggressivt beteende genom att exempelvis försöka ta kamraternas leksaker. Detta medan barn som var populära lekkamrater och hade hög status i barngruppen istället engagerade sig i stor utsträckning av lekar med hierarkisk struktur och visade stort intresse för umgänge med jämnåriga samt uppvisade låg grad av alla former av aggressivt beteende. Detta resulterade i att populära barn socialiserades mer än barn med lägre status som avvisades vid försök till social interaktion. Löfdahl (2006) belyser ytterligare en dimension av hur barn maktpositionerar sig genom att dra nytta av innehållet i den fria leken för att få högre status i kamratkulturen. I Löfdahls (2006) studie synliggörs hur barn utnyttjar lekens rekvisita men även egenskaper hos deras egna kläder för att positionera sig högre status i leken. För att exemplifiera synliggör Löfdahls (2006) studie hur rekvisitan av en kungakrona symboliserar makt för barnen och vidare anses storleken på kungakronan symbolisera hur mycket makt man har. Andra faktorer som utnyttjades för att maktpositionera sig i kamratkulturen kunde även vara ålder och utseende men även under hur lång tid barnen hade gått på förskolan. Dessa statusrelationer och sociala mönster skapades och uttrycktes inom kamratkulturen men förstärktes med stöd från leken och rekvisitan. Avslutningsvis belyser Löfdahl och Hägglund (2006b) att barns ålder och språkliga förmågor kan begränsa barns deltagande i lek och deras förutsättningar till att interagera med sina kamrater vilket vidare innebär konsekvenser för hur de positionerar sig statusmässigt i barngruppen.

### **3.3.3 Exkluderingsstrategier**

Makt i barns sociala relationer kan komma till uttryck på ett flertal olika sätt och trots bestämda regler som förekommer på förskolor om att alla får vara med, tenderar barn att utveckla strategier för att komma runt dessa regler (Evaldsson & Tellgren, 2009; Löfdahl & Hägglund, 2006b). Evaldsson och Tellgren (2009) belyser ytterligare att det många gånger kan vara svårt att komma åt barns lekmiljöer då barn tenderar att skydda sin lek från störningar och yttre intrång. På den studerade förskolan arbetade förskollärarna väl utefter

förskolans läroplan och hade bestämda regler på avdelningen om att alla får vara med, vilket barnen var väl medvetna om, samtidigt som de såg till barnens egna rättigheter om att få leka på egen hand. Trots detta förekom socialt utanförskap bland barnen genom att de hade lärt sig och utvecklat strategier för att komma runt de regler som fanns. Evaldsson och Tellgren (2009) lyfter i samband med detta Corsaros (1979) 15 åtkomststrategier vilket innefattar både icke-verbala och verbala strategier där det genom studien blir synligt att barnen använder flera av dessa strategier såsom att avvisa begäran om deltagande, opponera sig, ignorera varandra, motivera positioner och ge direktiv till varandra. Genom att skapa låtsaskaraktärer och bestämda manus för leken bygger barnen sociala hierarkier vilket stärker maktförhållandena och resulterar i ett utanförskap för vissa barn inom gruppen. Med andra ord skapar barnen genom detta en delad kamratkultur inom barngruppen. Löfdahl och Hägglunds (2006b) studie belyser, precis som Evaldsson och Tellgren (2009), barns strategier och hur dessa strategier utgörs ur ett negativt perspektiv då de sätts i system för att komma runt bestämda regler.

Precis som tidigare nämnda artiklar lyfter exkluderingsstrategier så gör likaledes Corsaro (1979) det. I sin artikel studerade han ett flertal olika sociala kamratinteraktioner på en förskola vid olika tidpunkter för att få ett bredare perspektiv. Utifrån hans analys framkom delvis exkluderade strategier och hur barnen medvetet avvisade varandra, vilket Corsaro (1979) benämner som avvisande strategier och avvisande respons. Dessa strategier var till största delen icke-verbala strategier såsom att ignorera varandra, men även verbala strategier på det sätt som att avvisa begäran och opponera sig mot varandra precis som Evaldsson och Tellgren (2009) tidigare nämnt, även refererar till i sin studie.

Gemensamt att belysa utifrån dessa artiklar är att lek inte bara innebär glädje och gemenskap vilket begreppet ofta förknippas med (Löfdahl, 2006; Löfdahl och Hägglund, 2006b). Löfdahl (2006) lyfter detta i ytterligare en artikel, där hon genom sin studie vill utforska barns lek utifrån en annan synvinkel och inte enbart utifrån den lustfyllda och positiva synen. Vidare uppmärksammar studien att lek ofta ses som något glädjefyllt och så länge barnen utåt sett ser glada ut är det lätt att anta att innehållet i leken är detsamma (Löfdahl, 2006). Löfdahl och Hägglund (2006b) analyserar och synliggör maktstrukturer och strategier som barn använder vid social exkludering då det genom en tidigare studie framkom social exkludering för ett specifikt barn i en barngrupp. Genom studien synliggjordes barns olika strategier som användes vid social exkludering, men också hur barn strategiskt använde institutionella normer, som regeln om att alla får vara med. Detta gjorde barnen genom att ändra och utnyttja lekens ramar och omförhandla roller så att deltagaren gavs en passiv och meningslös roll och på så vis blev socialt exkluderad trots fysiskt deltagande. Detta resulterade i att det specifika barnets utanförskap inom barngruppen hade blivit en vardagsföreteelse, något som hade normaliserats bland barnen på avdelningen, vilket Löfdahl och Hägglund (2006b) menar på kan ha en avgörande betydelse för barnets pågående lärande och framtida förutsättningar för att kunna ingå i sociala kontexter över tid.

Batemans (2011) studies resultat synliggör ännu en exkluderande strategi där barnen utnyttjar förskolegårdens fysiska miljö för att exkludera andra. Fysiska objekt, i studien exemplifieras lekstugorna som fanns på förskolegården, användes för att möjliggöra avvisning av kamraterna som önskade tillträde till den organiserade leken. Stugans fysiska egenskaper av ett begränsat utrymme inramat av väggar, tak och en dörr utnyttjades för att stänga ute icke behöriga lekdeltagare från att delta i leken. Barnen som befann sig i leken använde sina kroppar för att fysiskt blockera lekstugans dörr med sina ben för att förhindra andra barns försök till tillträde till lekstugan. Det begränsade fysiska lekutrymmet som lekstugan innefattade utnyttjades även för att hänvisa till att leken endast kunde innefatta ett begränsat

antal deltagare. Det blev synligt att de som redan befann sig i leken gavs makt att kontrollera vilka andra som skulle få delta.

Evaldssons och Corsaros (1998) studies resultat utmärker sig från resterande studier gällande att empirin visar hur barnen exkluderar utifrån kön. Empirin visar att barn approprierar objekt från vuxenvärlden för att skapa en innovativ rutin för deras låtsaslek. Könsskillnader utnyttjas och används vidare för uteslutande från kamratkulturen. Uteslutandet av ett kön från leken skapar i sin tur två grupper vilket verkar för att stärka solidariteten inom de båda grupperna. Barnen står upp för sin grupps medlemmar eftersom det för barnen är betydelsefullt att få tillhöra en grupp. Empirin visar således på hur element från vuxenvärlden approprieras i barnens lek och vävs in i den egna kamratkulturen där tillhörandet till denna kamratkultur har hög emotionell betydelse för barns upplevelse av tillhörighet. Evaldsson och Corsaro (1998) formulerar dock avslutningsvis som slutsats att även om empirin visade en viss medvetenhet om kön hos barnen eftersom de ibland grupperade sig i aktiviteterna efter kön så visade inte empirin att de använder sin växande medvetenhet om könsrelationer rutinmässigt i sin lek. Det blir därför svårt att generalisera om barn utnyttjar könsskillnader för att exkludera. Däremot visar empirin att barnen i leken utforskar, testar och utvecklar sina vänskaper och relationer med det motsatta könet samt utvecklar sin självbild och formar sig en bild av andra.

Fortsättningsvis nämner Griswold (2007) några exkluderande strategier som barn använder för att få makt i sina relationer vilka exempelvis är att kontrollera kamraters beteenden, vidmakthålla överlägsna roller i rolleken, instruera kamraterna hur de bör agera, kontrollera vilka som ges tillträde i leken, kontrollera reglerna för leken och underhålla lekens ramar. Likaså belyser Sheldons (1996) studie hur lekens ramar kan utnyttjas och manipuleras för att möjliggöra exkludering av andra lekkamrater. Sheldon (1996) påstår att barn i sin lek utövar samma komponenter som utövas när man spelar teater. Precis som i teater ges barn i sin lek möjlighet att engagera sig och förhandla om innehållets struktur och ramar. Sheldon (1996) belyser strategin double-voice discourse vilken beskrivs används av barn för att försvara sin makt i interaktionen med andra och tenderar att användas av barn i den fria leken på grund av lekens likheter med teatern. Denna strategi innebär att man uttrycker det man vill fast med upprättandet av en fasad för att undvika konflikt genom att dölja ens egna intressen i det man uttrycker eller förmedlar det inlindat på ett sätt som uppfattas positivt av mottagaren. Sheldons (1996) studie synliggör hur flickorna som studerats utvecklat effektiva tekniker där de utnyttjar sin sociala kunnighet för att få igenom sina egenintressen i leken. Fantasien kan således utnyttjas för att strukturera lekens ramar på ett sätt som möjliggör att leken fortsätter utifrån ens egna intressen. Denna strategi synliggör flickor som kompetenta till social utfrysning men även hur flickorna utvecklat strategier för att undvika att man själv blir utfrost genom att positionera sig själv som en positivt eftertraktad lekkamrat.

Vidare synliggör Sheldons (1996) studie att fördelningen av roller i låtsasleken även kan utnyttjas för att möjliggöra osynlig exkludering av lekkamraterna. Detta uppmärksammas i studien när en lekkamrat ges en sekundär roll som faller inom lekens ramar och således uppfattas som logisk men som under lekens gång innebär en relativt obefintlig roll vilket innebär att denna lekkamrat osynligt exkluderas. Studiens empiri visar hur en flickas försök att göra sin sekundära roll mer relevant och delaktig i leken avslås av övriga lekdeltagare med hänvisning till att flickan ska vara tyst. Likaså avslås kamratens invändningar trots att moraliska dimensioner vägs in i hennes försök till tillträde i leken. I den förhandling som utspelar sig blir det tydligt att lekdeltagarna i gruppen försvarar sitt agerande i leken genom att skapa stor distans mellan lekrollen och deras verkliga jag genom att de exempelvis medvetet använder röstläget för att visa på att de befinner sig i låtsaslekens värld och att de

således personligen inte är ansvariga för de konsekvenser som lekrollens handlingar resulterar i. Sheldons (1996) studie påvisar således hur kompetenta barn är att kreativt utnyttja sina fantasifulla, moraliska, pragmatiska, sociala och språkliga förmågor för egen vinning. I likhet med Löfdahls och Hägglunds (2006b) studie blir det tydligt hur flickorna i Sheldons (1996) studie strategiskt förhåller sig till den institutionella normen om att alla ska få vara med. Detta gjorde barnen genom att ändra och utnyttja lekens ramar samt omförhandla roller så att en av deltagarna gavs en passiv och meningslös roll och på så vis blev socialt exkluderad trots fysiskt deltagande. Barns fysiska deltagande i lek kan således av vuxna inte automatiskt förstås som reellt socialt deltagande. Detta eftersom Löfdahls och Hägglunds (2006b) studie synliggör ett specifikt barns utanförskap i barngruppen när flickan osynligt exkluderas från reellt deltagande i leken av de andra barnen. Avslutningsvis påstår både Löfdahl och Hägglund (2006b) samt Braza m.fl. (2007) att barns erfarenheter av att uteslutas från social interaktion kan ha en avgörande betydelse för barnets pågående lärande och framtida förutsättningar för att kunna ingå i sociala kontexter över tid.

### **3.3.4 Underordnades perspektiv på makt**

Griswold (2007) tillför ett annat perspektiv på maktfördelningen i barnens kamratkulturer gentemot resterande valda studier. Griswold (2007) påstår att tidigare forskning inte intresserat sig för att undersöka hur makt legitimeras underifrån i lika hög grad som det har forskats utifrån den maktinnehavandes perspektiv. Griswold (2007) vill därför genom att undersöka hur makt legitimeras underifrån belysa hur komplex maktordningen är i sociala relationer eftersom den verkställs på olika plan och inte endast upprätthålls av den som har en position med makt i gruppen. Det är intressant att forskning i hög grad utgår från makthavarens perspektiv när Griswold (2007) belyser att såväl filosofisk som sociologisk forskning menar att auktoritet kan etableras genom att den maktinnehavande ges legitim rätt av underordnade att styra gruppen. Annorlunda uttryckt kan det tolkas som minst lika intressant att ta underordnades perspektiv som den maktinnehavandes perspektiv när makt i barns sociala relationer studeras.

Griswolds (2007) studie synliggör hur några flickor använder kroppsliga och språkliga handlingar för att medvetet placera sig själva i positioner som är underordnade en mer dominerande lekkamrat. Flickorna använder ett antal strategier för att placera sig som underordnade i relation till en annan kamrat genom att exempelvis ge denne den mest inflytelserika rollen i leken, göra verbala och fysiska uttryck av hjälplöshet i leken, söka hennes hjälp vid en pågående konflikt och be henne fastställa lekens ramar gällande exempelvis ålder och utbildningsnivå på lekdeltagarna vilket förstärker den etablerade auktoritativa hierarkin i kamratkulturen. Utöver förebyggande strategier använder även barnen olika semiotiska resurser som språket, kroppen (genom att exempelvis huka sig) och det fysiska lekutrymmet för att ge en kamrat en maktposition. För att exemplifiera ovanstående visar empirin hur en flicka som ansluter en pågående familjelek ges mammarollen av lekdeltagarna av anledningen att de behöver lösa en pågående konflikt i leken och därför behöver en opartisk part som ges mandat att bestämma. Den nya lekdeltagaren tillåts ta fysiskt utrymme och möjlighet att sträcka på sig medan övriga lekdeltagare befinner sig hukandes på golvet vilket fysiskt förstärker hierarkin mellan deltagarna. I leken får mammarollen högst status och makt att bestämma över lekens ramar. Flickan med mammarollen ges mandat att bestämma hur gamla övriga lekdeltagare är samt vilken utbildningsnivå de har. En högre ålder och högre utbildningsnivå förstås i leken som en automatisk tillskrivelse av mer makt. Att barn förknippar en högre ålder till mer makt är vidare något som flera studier belyser (Griswold, 2007; Löfdahl & Hägglund, 2006a; Löfdahl & Hägglund, 2006b; Löfdahl & Hägglund, 2007; Skånfors, 2010).

Det som Griswold (2007) lyfter fram som intressant är att även om lekdeltagare under lekens gång inte är nöjda över beslut som den maktpositionerade tar så ifrågasätter denna lekdeltagare inte maktordningen och gör inget motstånd utan fortsätter positionera sig som underordnad. Det kan tolkas intressant att barn överlåter denna form av maktposition i leken till en ny lekdeltagare och inte själva anser sig vara mer lämpliga och befogade till denna makt. Det är vidare inte den flicka som fått mammavollen som gör anspråk på sin maktposition eller försöker försvara denna, utan denna maktordning legitimeras konsekvent underifrån. Samma konstaterande fastställer Cederborg (2021) i sin svenska etnografiska fallstudie där barns hierarkiska maktkonstellationer och dess påverkan på barns lek studeras. Cederborg (2021) fastställer att viljan av att bli accepterad och att få vara med i leken anses viktigare än att få en meningsfull position inom leken och därmed upprätthålls barns asymmetriska maktrelationer. I studiens resultat framträder barnen som sociala aktörer som tidigt anpassar sig och gör uppoffringar för att få tillhöra en social gemenskap. Den asymmetriska maktfördelningen i barngruppen legitimeras underifrån när de underordnade barnen i leken, genom deras fysiska och verbala handlingar, bidrar till att förstärka ett barns höga status i leken på bekostnad av deras egna inflytande. Leken skapar således möjligheter och förutsättningar för barn att utveckla sina solidariska förmågor och anpassa sig till den gruppdynamik som råder. Cederborgs (2021) och Griswolds (2007) studier synliggör hur denna legitimering av makt underifrån kan ske på bekostnad av marginaliserade barns möjligheter till inflytande i leken vilket gör att den sociala ordningen i barns lekar inte alltid förefaller som rättvis. Barns drivkraft av att tillhöra den sociala gemenskapen och vara betraktad som en accepterad lekkamrat verkar således viktigare för barnen än att få ett rättvist fördelat inflytande i denna sociala gemenskap.

### 3.4 Förskollärares strategier

I detta stycke följer en redogörelse över förskollärares pedagogiska strategier i arbetet med att stödja och främja barns delaktighet i relation till barns kamratkulturer. Barns kamratkulturer innefattar komplexa maktrelationer och maktstrukturer. Det krävs således att förskollärare behöver besitta en kompetens om barns kamratkulturer för att kunna förhålla sig och skapa en trygg och inkluderande miljö för alla barn (Bateman, 2011; Corsaro, 1979; Löfdahl, 2006; Löfdahl & Hägglund, 2007; Nordtømme, 2012; Sheldon, 1996; Skånfors, 2010).

#### 3.4.1 Miljöns utformning och betydelse

Skånfors (2010) poängterar vikten av en variation av barns miljöer. Genom att variera kontexter, aktiviteter och gruppkonstellationer ges barn förutsättningar att utforska olika sociala dynamiker vilket utvecklar deras sociala kompetenser. Hatch (1987) menar att den fysiska miljön medvetet kan organiseras för att stödja barns relationsskapande. I studien belyses hur pedagoger kan organisera utrymmen och gruppkonstellationer för att främja en struktur och tydlighet för barnen och på så vis utveckla deras sociala förmågor. Hatch (1987) menar att pedagoger behöver skapa miljöer där barnen ges möjlighet att arbeta med egna sociala svårigheter och aktiviteter bör även organiseras där gruppindelningen görs på ett medvetet sätt som underlättar barnens interaktioner med kamraterna. Miljön behöver även organiseras för att ge barnen bästa möjliga förutsättningar för att interagera med sina kamrater vilket synliggör förskollärares möjligheter att påverka barnens utveckling. För att stötta barns utveckling av sin interaktiva kompetens menar Hatch (1987) att pedagoger behöver se över förväntningarna som ställs på barnen, ge barnen lämpliga sociala strategier när svårigheter uppstår, hjälpa barnen att reda ut var som är problematisk i deras beteende och ge dem

alternativ samt synliggöra barnens roller som sociala aktörer. Barnen behöver ges stöd att utveckla en medvetenhet för andras behov och intentioner samt hur dessa ska bemötas.

Å andra sidan synliggör Nordtømmes (2012) studie att vissa dimensioner av barns interaktioner tenderar att bli osynliga för vuxna. Nordtømmes (2012) studie synliggör att barns lekutrymmen även kan skapas genom barns fantasilek och blir således svåra för pedagoger att värdesätta och förhålla sig till. Nordtømmes (2012) studie visar nämligen hur platser, utrymmen och materialitet påverkar barns maktrelationer och meningsskapande i lek i förskolans dagliga verksamhet. Den fysiska miljön påstås vara avgörande för barns utforskande av och delaktighet i leken eftersom den fysiska miljön ligger till grund för barns meningsskapande men utgör även deras grund för att interagera och positionera sig i leken med andra. Den fysiska upplevelsen av rymd möjliggjorde exempelvis att barnen kunde ta avstånd, observera leken och fortfarande behålla en känsla av gemenskap. Vidare gav en hylla barnen möjlighet att förflytta sig på olika nivåer i leken och möjlighet att skapa sig en överblick över leken innan man gick in i den. Den fysiska miljön utgör utrymme för både materialitet men även socialt utrymme för känslor och delad mening. Nordtømme (2012) exemplifierar hur ett torn av klossar för ett barn inte direkt inspirerar till lek utan barnet frågade istället vem det är som har byggt tornet (med ett särskilt barn i åtanke) och att barnets fortsatta lek med klossarna kan orsaka problem om kompiserna som har byggt tornet kommer tillbaka. I barnets reflektioner synliggörs att barns maktpositioner i kamratkulturen har starka anspelningar till det fysiska materialet och att barn kan äga ett utrymme på förskolan även när detta barn inte är närvarande. Fysiska objekt kan vidare representera något annat för barnen och innefatta dolda förväntningar och värden utifrån barnens meningsskapande vilket ofta blir osynligt för vuxna. Nordtømme (2012) exemplifierar att ett litet rum symboliserade ett hav för barnen, i ett hål på väggen fanns magiskt puder som gjorde barnen starka och en tom vägg med många hål på förskolan symboliserade för barnen istället ett utrymme där förbjuden klättring kunde ske vilket hade starka samband till barnens maktpositioner i kamratkulturen. Den fysiska miljön utgör således grund för barnens meningsskapande och i kombination med barnens fantasi och kreativa förmågor formar barnen sina lekutrymmen som många gånger förblir osynliga för vuxna. Det som gör lekutrymmena osynliga för vuxna är just att lekutrymmena inte direkt är kopplade till den fysiska miljön utan det är barns meningsskapande av kontexten som har betydelse för hur lekutrymmena formas.

Batemans (2011) studie visar även hur barn använder och utnyttjar den fysiska miljön för att sätta sina rättigheter och skyldigheter i egna kulturella system. Den fysiska miljön, specifikt exemplifieras lekstugorna, används i barnens lek för att utesluta andra från leken. Lekstugornas fysiska egenskaper utnyttjas genom att tillåtelse att få komma in i lekstugan representerar tillträde i leken på samma sätt som en blockering av ingången representerar avvisande från den organiserade leken. På detta sätt belyses hur barn utnyttjar den fysiska miljön för att få igenom egna intressen.

### **3.4.2 Värdepedagogik**

Löfdahl (2006) har utifrån sin studie delat upp begreppet värdegrundsarbete och benämner detta som formellt respektive informellt värdegrundsarbete, där det förstnämnda handlar om värden och moralisk påverkan utifrån förskolläraernas arbete inom barngruppen och det sistnämnda handlar om den påverkan som barnen får av varandra. Fortsättningsvis klargör Löfdahl (2006) att barns interaktioner med varandra är betydelsefulla för deras möjligheter att kunna påverka samhället. Löfdahl (2006) applicerar ett socialt hållbarhetsperspektiv och menar att det är viktigt att reflektera kring vilka värden som förmedlas i barns lek och relationer. Förskollärare behöver resonera utifrån jämlikhetsbegreppet för att ojämlikhet

mellan människor i ett samhälle inte ska bli något som normaliseras för barnen. Löfdahls (2006) forskning visar att förskolebarn både använder sig av och bidrar till att forma attityder och värden relaterade till ojämlikhet och rättvisa. Barn har erfarenheter av hur status i kamratkulturen kan leda till skapandet av "vi" och "dem" och känslan av orättvisa. Löfdahl (2006) menar att begreppen "vi" och "dem" kan användas av förskollärare i dialog med barnen för att barnen ska utveckla sin förståelse för andra, lyssna på sina kamrater och se kamratens perspektiv. Det är därmed av stor vikt att synliggöra barns sociala strukturer och hur kommunikation i leken påverkar barns sociala strategier för att kunna anpassa och relatera värdegrundsarbetet till barnens behov och erfarenheter.

Sheldon (1996) menar att förståelse för det sociala samspelet är grundläggande för att kunna förhandla och kompromissa med varandra för att på så sätt nå ömsesidighet i interaktionen med andra. Braza m.fl. (2007) hävdar att barns utveckling av kamratkulturer och vilka sociala beteenden som de möter har betydelse för barns sociala anpassning och utveckling av den sociala kompetensen. Goda kamratrelationer kan vidare väga upp för barns eventuella sämre hemmiljöer eller bakgrund som inte gynnar barns lärande och utveckling. Braza m.fl. (2007) påstår i likhet med Löfdahl och Hägglund (2006b) att barns sociala status i barndomen präglar vilka förutsättningar de har för framtida social integrering. Om barn under sin uppväxt haft låg status som lekkamrat och systematiskt blivit avvisad av andra barn i lek kan detta innebära framtida sociala anpassningssvårigheter vilket kan innebära påföljder av aggression, social ångest, misslyckade studier och brottslighet. En anledning till att barn med låg status i hög grad uppvisar aggressivt beteende menar Braza m.fl. (2007) är deras låga sociala umgängesförmåga, det vill säga förståelse för hur man ska interagera med andra. Att barn med låg status tenderar att ta till aggressivt beteende anses bero på att populära barn redan har status och på så sätt redan kontrollerar leken vilket innebär mindre anledning till att slåss. Barn som däremot har lägre status vill åt de fördelar som högre status innebär och ser det aggressiva beteendet som en väg för att nå dessa fördelar. En ytterligare anledning till att barn med lägre status uppvisar mer aggressivt beteende än barn med populär status menar Braza m.fl. (2007) kan vara att de inte förstår det sociala samspelet och har svårt att bearbeta information och känslor i dessa sociala kontexter. Denna svårighet resulterar i avvikande aggressivt beteende som i sin tur minskar individens status i gruppen och man framställs i följd av detta som en sämre lekkamrat. Det aggressiva beteendet förstärker således barnets låga status och det finns hög risk att denna sociala position i gruppen ger konsekvenser även för framtiden. Braza m.fl. (2007) menar därför att det är viktigt att barn ges stöd av vuxna att utveckla sociala förmågor, som exempelvis den empatiska förmågan, för att lära sig förstå, tolka och bemöta kamraters beteenden på ett lämpligt sätt vilket strävar efter att möjliggöra att barnet uppfattas som en god lekkamrat. Vidare kräver den hierarkiska leken vissa sociokognitiva och emotionella förmågor vilket förskollärare aktivt behöver stödja barnen att utveckla för att förebygga att framtida sociala interaktionssvårigheter ska uppstå.

Likt Braza m.fl. (2007) belyser Skånfors (2010) vikten av förskollärares stöttning av barns sociala förmågor. Förskollärare uppmanas att förstärka barns positiva handlingar genom att uppmuntra samarbete och omtanke. Förskollärare behöver även stödja barn som känner sig utanför genom att skapa möjligheter för dem att delta i leken. Ett sätt att göra detta på är att stödja barns agens och ge barnen verktyg för att förhandla om sina positioner. Ett annat sätt är att uppmuntra barn att använda sitt aktörskap för att påverka gruppdynamiken. Löfdahl och Hägglund (2007) skriver också om hur förskollärare kan påverka barns gruppdynamik, genom att uppmunna barn att agera mot deras vanliga sociala interaktioner inom kamratkulturen. Löfdahl och Hägglunds (2007) studie analyserar en lärarledd aktivitet där barns intentioner om att göra val utifrån deras sociala struktur om positioner och relationer motsatte sig lärarens

intention om att skapa en arena för gemenskap och samhörighet. Men genom upprepade uppmaningar från läraren om att låta alla få bli valda och delaktiga i leken så kunde tillslut alla inkluderas. Löfdahl och Hägglund (2007) menar avslutningsvis att leken blir en form av värdegrundsundervisning då mötet mellan olika uppfattningar kan bidra till en bredare förståelse av varandras åsikter och agerande. Barnens erfarenheter synliggörs för varandra och för läraren som ges strategier att bemöta och agera för barnens utveckling medan lärarens erfarenheter och handling synliggörs och utmanar barnens kunskaper i riktning mot att bli goda medmänniskor.

I en turkisk studie undersöker Yalcin m.fl. (2020) förskollärares, förskollärestudenters och vårdnadshavares reflektioner kring förskolans värdegrundsundervisning. Värdegrundsundervisning beskrivs som att den syftar till att stödja barnen i sin utveckling i riktning mot att bli respektfulla samhällsaktörer. Yalcin m.fl. (2020) menar att det är under barndomen som barn är som mest mottagliga för att utveckla sina värderingar och det blir således betydelsefullt att värdegrunden implementeras i förskolans undervisning. Förskollärare ses som förebilder och kan därmed påverka barnen både negativt och positivt i arbetet med värdegrunden. Det är således av stor vikt att förskollärare besitter en kompetens och medvetenhet kring detta inom värdegrundsundervisningen för att påverka barns värderingar i rätt riktning. Utifrån tidigare studier skriver Yalcin m.fl. (2020) att det varit problematiskt att undervisa kring värdegrunden på grund av bland annat överfulla barnklasser, låg kunskap om värdegrunden inom familjer, otydligheter kring vems ansvar värdegrundsundervisningen är samt förskollärares bristande självförtroende och kunskap inom området i kombination med otillräckliga och bristande läroplaner. Yalcin m.fl. (2020) framhäver värdegrundsundervisningens positiva effekter på förskolebarns sociala och känslomässiga utveckling och deras sociala färdigheter. Enligt tidigare studier upplevde även barnens familjer att barnen utvecklade en positiv karaktär genom värdegrundsarbetet och lärare betonade värdegrundsarbetets långsiktiga effekter på barns utveckling och kommande roll som vuxna i samhället. Genom studiens enkätundersökning framkom att lärares vanligaste strategier i arbetet med värdegrunden var dramatisering, berättelser, spel och användning av exempelfall medan vårdnadshavares strategier var att vara en god förebild, ge goda råd och läsa berättelser. Utifrån tidigare forskning konstateras att berättelser är ett effektivt redskap i arbetet med att lyfta fram goda värderingar och författarna beskriver det som en naturligt kommunikationsbro.

Yalcin m.fl. (2020) redogör för en mängd tidigare studier och belyser hur vårdnadshavare, lärare och rektorer inom olika länder har skilda tolkningar av vad goda värderingar innebär. Således är värderingar starkt sammanbundet med kultur och skiljer sig därmed mycket mellan olika länder. Yalcin m.fl. (2020) menar att detta kan bli problematiskt i planerandet och genomförandet av värdegrundsundervisningen då det finns många olika kulturer i ett och samma land idag vilket speglas i förskolans barngrupper. Utifrån studien framkom att majoriteten av lärarna kände en osäkerhet och okunnighet kring att lära ut värdegrunden. Dessutom visade tidigare studier på hur barn påverkas av massmedia och att det som lärare idag blir svårt att konkurrera med tekniken som visats vara så inflytelserik på barns värderingar. Forskning visar på att barn förstår värderingar snabbare genom massmedia än genom undervisning vilket onekligen synliggör teknikens effektivitet. Å andra sidan menar författarna att det krävs en försiktighet då massmedia även kan påverka barns värderingar negativt och att familjer kan behöva begränsa barns tillgång till massmedia. Yalcin m.fl. (2020) betonar hur värdegrundsundervisningen inte bara är lärarens ansvar utan att familjen och skolan behöver stödja varandra. Förskolans samverkan med familjen påverkar således vilka förutsättningar värdegrundsundervisningen får. Familjen spelar en viktig roll genom att

stödja och exemplifiera värderingarna i hemmet. I dagens snabbt föränderliga samhälle blir det extra viktigt att säkerställa att de värderingar som barnen får i både familjen och skolan överensstämmer med varandra för att bygga ett samhälle där goda gemensamma värderingar förenas. Författarna betonar att de värderingar som barn utvecklar under förskoleåldern ligger till grund för deras framtida roll som samhällsmedborgare och att värdegrundsundervisning i förskolan onekligen är något viktigt.

### **3.4.3 Engagemang, närvaro och observation**

Observation och reflektion har visat sig vara gynnsamma strategier för att kunna synliggöra barns sociala positioner, strukturer och normer inom kamratkulturer (Corsaro, 1979; Löfdahl, 2006; Nordtømme, 2012; Skånfors, 2010). Genom att förstå dessa processer kan förskollärare bättre stödja barns sociala färdigheter och relationer (Corsaro, 1979). I Nordtømmes (2012) studie synliggörs hur platser, utrymmen och materialitet påverkar barns maktrelationer och meningsskapande i lek i förskolans dagliga verksamhet. Studien lyfter fram att barn skapar lekutrymmen av den fysiska miljön men även att detta sker osynligt för vuxna vilket innebär att barnens meningsskapande av sammanhanget även skapar barns lekutrymme. Att barns skapande av lekutrymmen ofta blir osynliga för vuxna menas bero på barns fantasifulla och kreativa förmåga vilket blir barnens sätt att få kontroll och utöva autonomi över vuxna. Därav menar Nordtømme (2012) att det är betydelsefullt för vuxna att observera och vara närvarande i barns lek för att synliggöra dolda samband mellan plats, utrymmen och barns meningsskapande men även de maktstrukturer som styr den sociala ordningen. Genom att visa engagemang och närvaro i barns relationer och lek så skapas förutsättningar för förskollärare att observera hur de ska agera för att vidare stödja och utmana barns relationsbyggande. Relaterat till detta belyser Löfdahl (2006) utifrån sin studie att det har framkommit att förskollärare inte alltid är helt medvetna om sina egna handlingar och hur deras etiska ställningstaganden kan komma att påverka barnen och den sociala hierarkin. Löfdahl (2006) problematiserar vad detta ger för konsekvenser och hänvisar till förskolans läroplan som föreskriver att alla vuxna inom förskolan är förebilder och har ett ansvar att skapa en miljö som både förmedlar och grundar sig i läroplanens etiska värden.

Skånfors (2010) belyser på liknande sätt betydelsen av att förskollärare observerar barns interaktioner för att medvetet och aktivt kunna förhålla sig till de faktorer och attribut (kallat tokens) som påverkar barns sociala positioner i kamratgruppen. Utifrån den kunskap som observationer av barns interaktioner ger kan förskollärare medvetet och aktivt förhålla sig till dessa tokens för att skapa en inkluderande och stödjande miljö för alla barn. Detta arbete behöver inkludera en reflektion över vilka barn som har mer inflytande än andra och varför det är så. Det behöver vidare etableras en förståelse för barnens perspektiv genom att förskollärarna lyssnar på barnen och försöker förstå deras upplevelser. Barnen behöver bjudas in till samtal om deras känslor, relationer och upplevelser i gruppen. En annan fördel med att observera barns interaktioner som Skånfors (2010) belyser är att detta kan möjliggöra att det skapas en medvetenhet om normer och förväntningar. Skånfors (2010) menar att förskollärare bör vara medvetna om osynliga normer och förväntningar som påverkar barnens positioner och utmana stereotyper och se till att alla barn får möjlighet att delta. Enligt Löfdahl (2006) är det av vikt att vara uppmärksam på barns kommunikation, både verbal kommunikation och kroppsspråk, för att kunna skapa sig en förståelse för barns handlingar och positioneringar inom kamratkulturer. Den sociala strukturen i barns lek och kamratkultur är av stor betydelse och genom att tolka den kommunikation som uppstod i leken framkom strategier som i sig utvecklade olika statuspositioner bland barnen.

## 4 Diskussion

Detta kapitel diskuterar inledningsvis översiktsstudiens metod och tillvägagångssätt för att synliggöra studiens styrkor och svagheter samt värdera studiens kvalitet. Vidare diskuteras resultatets kategorier i relation till studiens syfte och frågeställningar och mynnar ut i en diskussion kring vad översiktsstudien bidrar med till förskollärares yrkesutövning.

### 4.1 Metoddiskussion

Syftet med studien var att utforska vilka strategier förskollärare kan använda för att hantera de maktstrukturer som synliggörs i barns kamratrelationer eftersom detta upplevts vara en kunskapslucka i förskolläraryrket. Ambitionen var således att översiktsstudien skulle bidra till att ge förskollärare gynnsamma och evidensbaserade strategier för hur barns sociala relationer kan stödjas på bästa sätt. Utifrån studiens syftesformulering ansågs Pettersson med fleras (2023) beskrivning av översiktsstudier relevant att applicera eftersom författarna menar att översiktsstudier lämpar sig för att utreda hur en viss profession kan arbeta evidensbaserat. Läroplanen för förskolan (Lpfö18, 2018) fastslår att förskollärare ska arbeta utifrån beprövad erfarenhet och vetenskaplig grund vilket för förskollärare innebär ett kontinuerligt uppdrag med att förankra sitt yrkesdidaktiska arbete i forskning. För att belysa huruvida denna översiktsstudie kan utnyttjas av förskollärare för att förankra sitt arbete till vetenskaplig grund, det vill säga huruvida översiktsstudien kan förstås bidra till den evidensbaserade pedagogiken, behöver översiktsstudiens metod och tillvägagångssätt kritiskt värderas för att dess vetenskapliga kvalitet ska synliggöras (Eriksson Barajas m.fl., 2013).

Översiktsstudien har syftat till att vara transparent i sitt tillvägagångssätt för att stärka studiens validitet och reliabilitet (Eriksson Barajas m.fl., 2013). Redogörelsen av datainsamlingen syftar till att visa transparens gällande hur informationssökningsprocessen gick till gällande exempelvis processen att fastställa relevanta sökord. En utförlig analys av sökordens betydelse för översiktsstudiens resultat har varit i rullning genom hela arbetsprocessen. För att minimera risken att relevant forskning faller mellan stolarna har söktekniker som kedjesökning kompletterat databassöktekniken vilket Eriksson Barajas m.fl. (2013) föreslår som strategi för att relevant forskning inte ska missas. Samtliga sökord som identifierats redovisas i tabell 1 i form av en PICO-modell (Pettersson m.fl., 2023). Ett centralt sökord som identifierades var förskollärare, vilket tabell 1 visar. Detta sökord framträder inte i tabell 2 som endast redovisar inkluderad forskning, vilket kan tolkas som att detta sökord inte har använts för att söka fram den forskning som inkluderats i studien. Det blir därför väsentligt att tydliggöra att förskolläraperspektivet kontinuerligt har varit närvarande i sökningarna, däremot har det inte genererat i några sökträffar i kombination med övriga relevanta sökord för ämnet. I efterhand när de valda sökorden kritiskt har analyserats har det framkommit att mobbning hade kunnat användas som sökord för att hitta mer forskning som belyser barns strategier för att exkludera. Detta sökord identifierades inte dels på grund av att detta begrepp inte har benämnts under förskolläraryrket. Mot bakgrund av detta har begreppet mobbning uppfattats tillhöra skolan och äldre barn. I ett avslutande skede av studien har testsökningar genomförts med begreppet mobbning vilket har synliggjort att det finns forskning om mobbning i förskolan. I efterhand hade det varit intressant att se vad denna forskning hade kunnat bidra med till översiktsstudiens frågeställningar och resultat. Om översiktsstudien hade genomförts igen hade mobbning inkluderats som ett sökord vilket eventuellt hade kunnat ge ett annorlunda resultat med andra slutsatser. Möjligen även ett bredare evidensbaserat underlag för förskollärare att förhålla sig till i arbetet med att stödja och hantera barns maktstrukturer inom barngruppen för att främja barns sociala relationer.

Databaserna som har använts för informationssökningsprocessen (Education Research Complete, Supersök & nb-ecec) rekommenderades av Göteborgs Universitetsbibliotek vilka har bedömts vara experter inom området och kompetenta för att bistå med lämpliga sökverktyg. Det kan rimligen problematiseras vad andra söktjänster hade genererat för sökträffar och vad detta hade gett för konsekvenser för översiktsstudiens slutgiltiga produkt. Vidare syftar översiktsstudiens inklusionskriterier, gällande att samtlig inkluderad forskning blivit peer-reviewed, till att stärka översiktsstudiens vetenskapliga kvalitet eftersom forskningen har blivit kritiskt granskad och validerad av experter inom forskningsområdet (Pettersson m.fl., 2023). Risken med att referera till annan forskning kan vara att forskningen missförstås och tolkas på olika sätt (Eriksson Barajas m.fl., 2013). Det är därför av betydelse att ha i åtanke att tolkningen av använd forskning i denna studie relateras till denna studies syfte och frågeställningar. Databearbetningens struktur i form av att inledningsvis sammanställa studiernas mest relevanta information i form av sammanfattningar, bidrog till att skapa en överblick över det insamlade materialet, vilket identifierade två av kategorierna samt underlättade för analysprocessen. Vidare utnyttjades även en innehållsanalys i form av en tabell för att kunna jämföra studierna utifrån dess teoretiska utgångspunkter samt metodval, vilket blev två ytterligare kategorier. Syntetiseringens identifierande av fyra kategorier bidrog till att resultatet kunde presenteras utifrån en tydlig struktur.

När det under informationssökningsprocessen framkom att den tidigare forskningen var begränsad i relation till studiens definierade sökord resulterade detta i att ingen geografisk begränsning kunde tillämpas på studien. Detta resulterade i att forskning från flera olika länder och världsdelar har inkluderats i studien. Konsekvenserna av denna omfattande utsträckning av länder blir att en kritisk granskning av ländernas kulturella och nationella skillnader blir relevant för att kunna bedöma om forskningens resultat kan generaliseras och överföras till svenska förhållanden. Kulturella och nationella skillnader kan sannolikt ha betydelse för hur forskningens resultat kan generaliseras, som exempelvis ländernas lagar, läroplaner och barnsyn. Om denna analys av kulturella och nationella skillnader inte görs riskerar detta rimligen att försämra översiktsstudiens trovärdighet. En studie som belyser kulturella skillnader är Yalcin med fleras (2020) turkiska studie. Yalcin m.fl. (2020) förklarar hur det kan vara problematiskt för förskollärare att bedriva värdegrundspedagogik då värderingar är så pass kulturellt sammanbundna samt att det inom förskolan möts många barn och familjer med olika hemkulturer. Yalcin med fleras (2020) studie visar att förskollärare i Turkiet anser sig sakna kunskap kring att bedriva värdegrundsundervisning och att bristande läroplaner gör det otydligt kring vems ansvar värdegrundsundervisningen egentligen är. Det framträder således som väsentligt att värdegrundsuppdraget behöver förstås i den kontext det genomförs i. Landets barnsyn, lagar och läroplan påverkar hur värdegrundsundervisningen bedrivs, exempelvis i relation till vem i samhället som har ansvar för att fostra barnen. Detta blir exempelvis relevant att ha i åtanke vid analys av Evaldsson och Corsaros (1998) studie. Studien undersöker både en förskola i Italien och en fritidsverksamhet i Sverige vilket innebär att studiens resultat behöver förstås utifrån ländernas olika barnsyn, lagar samt läroplaner. Liknande resonemang går rimligen att överföra på forskningens resultat i övrigt. För att veta huruvida en studies resultat går att generalisera behöver ländernas kulturella och nationella skillnader jämföras. Exempelvis kan inte Yalcin med fleras (2020) slutsatser i sin studie direkt överföras till svenska förhållanden innan ländernas lagar, läroplaner och barnsyn jämförts.

När det under informationssökningsprocessen framkom att det var svårt att hitta nutida forskning som undersökte förskollärares strategier, utifrån studiens identifierade sökord, fick exkluderingskriterierna i studien minimeras. Konsekvensen av detta blev att intervallet för när forskningen hade genomförts blev brett. Fyra studier är från 1900-talet varav den tidigaste är

från sent 70-tal. Möjligheten med detta breda årsintervall är att det möjligen kan synliggöra hur det förskolepedagogiska forskningsfältet har utvecklats över tid. Konsekvenserna blir att forskningsresultaten behöver förstås i förhållande till den tid som forskningen genomfördes under. När resultatet från exempelvis Evaldsson och Corsaros (1998) studie ska jämföras med Cederborgs (2021) studie blir det exempelvis rimligen relevant att vara medveten om att dessa två studier grundar sig på två olika versioner av den svenska läroplanen. Evaldsson och Corsaros (1998) studie genomfördes dessutom i både Italien och Sverige vilket innebär att båda ländernas dåvarande läroplaner och lagar behöver beaktas. Vid analys av tabell 4 blir det synligt att totalt fem av de inkluderade vetenskapliga artiklarna i översiktsstudien är publicerade från 2010 och framåt. Detta kan tolkas som en liten mängd av de totalt 16 inkluderade vetenskapliga artiklarna. Vidare är sju av artiklarna publicerade mellan år 2000 fram till 2009. Att majoriteten av de vetenskapliga artiklarna publicerades före 2018 innebär att den nuvarande läroplanen inte gällde vid genomförandet av dessa studier i Sverige vilket är av betydelse att vara medveten om i relation till att denna studie i exempelvis inledningen refererar till den senaste reviderade läroplanen från 2018. Översiktsstudien tar avstånd från att anses representera hela det förskolepedagogiska forskningsfältet men utifrån valda sökord som har redogjorts för var det denna forskning som anträffades.

Analysen av studiernas metodval synliggjorde vidare att inga kvantitativa studier har inkluderats i översiktsstudien eftersom studiens sökträffar inte fann några sådana. En överväldigande majoritet av studierna har använt observation som metod med en kvalitativ ansats vilket troligen kan härledas till deras syfte att undersöka, förstå och beskriva ett socialt fenomen (Eriksson Barajas m.fl., 2013). Att observationsstudier tenderar att utgå från en kvalitativ ansats menar Eriksson Barajas m.fl. (2013) dels bero på dess syfte att undersöka individers tankar, uppfattningar och upplevelser av ett fenomen och att det inte är av intresse att generalisera urvalet till en större population. Intressant att belysa är att ingen av studierna använder observationer eller intervjuer av förskollärare för att undersöka hur förskollärare ska förhålla sig till barns sociala relationer gällande hur de konstruerar och använder makt. Trots att observationer och intervjuer av förskollärare rimligen kan förstås som relevanta metoder att använda för att få svar på denna översiktsstudies syfte och frågeställningar. Ett alternativ till denna narrativa översiktsstudie hade i efterhand därför istället kunnat vara att göra observationer och intervjuer med förskollärare för att besvara examensarbetets syfte och frågeställningar. En stor anledning till att en översiktsstudie valdes var på grund av intresset att undersöka vad det förskolepedagogiska forskningsfältet visar kring ämnet. Att det vidare var svårt att hitta evidensbaserade strategier gällande hur förskollärare ska förhålla sig till de maktstrukturer som uppstår i deras sociala relationer bidrog till att det i viss utsträckning varit svårt att besvara översiktsstudiens syfte och frågeställningar. Om denna efterfrågade forskning faktiskt inte existerar på det förskolepedagogiska forskningsfältet eller om genomförandet av denna översiktsstudie har varit bristfällig och att det finns forskning som inte kunnat lokaliseras är svårt att fastslå. Hade exempelvis användandet av fler databaser möjliggjort att annan forskning påträffats eller finns det sökord eller söktekniker som hade bidragit till att fler relevanta sökträffar blivit möjliga? Ett alternativt vidare tillvägagångssätt hade möjligen kunnat vara att göra en systematisk översiktsstudie istället för en narrativ översiktsstudie. Detta hade inneburit ett större krav på att ge en heltäckande beskrivning av vad det förskolepedagogiska forskningsfältet visar om problemområdet. Detta har motiverats som svårt att genomföra utifrån de förutsättningar resursmässigt som funnits för genomförandet av studien samt att det verkar behövas mer forskning inom problemområdet.

På grund av översiktsstudiens avsaknad av empirisk forskning som bevisar hur förskollärares arbete påverkar barns sociala relationer är det svårt att avgöra om studien bidrar till att

besvara syftet och frågeställningarna. Informationssökningsprocessen bidrog inte med den forskning som hade prognostiserats men översiktsstudien bidrar likväl med vetenskaplig kunskap som kan bedömas vara relevant i relation till studiens syfte och frågeställningar vilket kommer presenteras i Resultatdiskussionen. Översiktsstudien bidrar inte heller med forskning som använt intervjuer och observationer för att undersöka hur förskollärare förhåller sig till barns maktrelationer i förskolan vilket rimligtvis hade varit metoder som bidragit med relevant information i förhållande till översiktsstudiens syfte och frågeställningar. Att observation och intervju av förskollärare inte är metoder som de inkluderade studierna valt att använda i forskningen kan rimligen påverka översiktsstudiens validitet i relation till översiktsstudiens syftesformulering (Eriksson Barajas m.fl., 2013). Eriksson Barajas m.fl. (2013) redogör för att forskning kan kombinera en kvalitativ och kvantitativ ansats för att få både bredd och djup i resultatet. Avsaknaden av kvantitativ forskning som inkluderats i översiktsstudien kan därför påverka översiktsstudiens reliabilitet negativt eftersom den kvalitativa forskningen som inkluderats i studien inte strävar efter att se samband, förklara och komma fram till objektiva sanningar på samma sätt som kvantitativ forskning syftar till att göra. Men med hänvisning till Ahrne och Svenssons (2022) resonemang gällande att generaliseringsanspråk kan genomföras av kvalitativ forskning med noggrann och vaksam reflektion över vilka konsekvenser forskningsresultatet skulle få i andra sammanhang än det studerade så kan det påstås att vissa aspekter av översiktsstudien troligen kan generaliseras och användas av förskollärare i sin yrkesutövning.

## 4.2 Resultatdiskussion

Resultatdiskussionen syftar till att diskutera hur forskningen besvarar översiktsstudiens syfte och frågeställningar. Forskningen ses utifrån ett större perspektiv gällande hur den relaterar till förskollärares yrkesuppdrag och vilken relevans som forskningen får för förskollärares yrkesutövning. Diskussionen syftar således till att möjliggöra en sammanlänkning mellan forskning och praktik.

### 4.2.1 Maktbegreppets komplexitet

FN:s konvention om barnets rättigheter fastställer att varje barn har rätt till att få känna och uppleva social trygghet (UNICEF Sverige, 2018). Skollagen (SFS 2010:800) 8 kap. 2 § definierar i linje med detta att "förskolan ska främja allsidiga kontakter och social gemenskap". Det blir därav väsentligt att förskollärare har kunskap kring hur makt skapas och används i barns sociala relationer för att kunna förhindra att barn socialt exkluderas i barngruppen. Översiktsstudien belyser hur komplext det är att förstå och synliggöra hur makt skapas och används i barns sociala relationer. Om denna kunskap inte finns hos vuxna riskerar barns maktanspråk att förstås som bångstyrighet istället för deras utveckling av social kompetens (Dolk, 2013). Forskningen som inkluderats i översiktsstudien belyser både positiva och negativa konsekvenser av den makt som uppstår i barns sociala relationer. Flera studier synliggör hur maktstrukturerna i barns kamratkulturer kan leda till att barn socialt exkluderas i barngruppen när dessa maktstrukturer sätts i system (Bateman, 2011; Evaldsson & Tellgren, 2009; Löfdahls, 2006; Löfdahl & Hägglund, 2006a; Löfdahl & Hägglunds, 2006b; Sheldon, 1996). Maktstrukturerna kan leda till att allianser formas, grupperingar organiseras och uteslutningar sker i leken vilket för vissa barn kan resultera i en utsatt tillvaro på förskolan. Vidare synliggör flera studier hur barns maktanspråk bör förstås av vuxna som deras utrymme för att utveckla sin sociala kompetens och deras roll som sociala aktörer (Bateman, 2011; Evaldsson & Tellgren, 2009; Griswold, 2007; Hatch, 1987; Skånfors, 2010). Evaldsson och Tellgren (2009) hävdar att barn tenderar att skydda sin lek från störningar och intrång från omgivningen. Det går således att problematisera hur mycket vuxna ska påverka

och styra deras utveckling av dess färdigheter när leken och kamratrelationerna rimligen kan tolkas som barnens arena där de får göra sig fria från vuxna. Maktstrukturerna i barns sociala relationer är således mångtydiga och komplexa men av betydelse att förskollärare har kännedom kring för att kunna förhålla sig till på bästa sätt.

Flertalet studier är överens om att makt är något som finns och strategiskt används i barns relationer (Bateman, 2011; Braza m.fl., 2007; Cederborg, 2021; Corsaro, 1979; Evaldsson & Corsaro, 1998; Evaldsson & Tellgren, 2009; Griswold, 2007; Hatch, 1987; Löfdahl, 2006; Löfdahl & Hägglund, 2006a; Löfdahl & Hägglund, 2006b; Löfdahl & Häggdahl, 2007; Nordtømme, 2012; Sheldon, 1996; Skånfors, 2010). Vidare så existerar makt i både pojkar och flickors relationer och en stor del av den forskning som denna studie har inkluderat benämner barnen i förskolan som just barn och gör ingen vidare uppdelning kring kön. Utifrån förskolans läroplan har förskolan "ett ansvar för att motverka könsmonster som begränsar barnens utveckling, val och lärande" (Lpfö18, 2018, s.7). Däremot så har denna studie uppmärksammat att ett flertal medräknade studier motsätter sig detta genom att enbart inkludera och belysa flickors agerande i sina sociala relationer med varandra (Evaldsson & Tellgren 2009; Griswold 2007; Sheldon 1996), vilket i sin tur synliggör avsaknaden av studier med enbart pojkar. Konsekvenserna av att endast studera flickors perspektiv resulterar i att urvalet av studien inte kan bli helt representativt. Trots att Griswold (2007) endast inkluderar flickor belyser hon problematiken kring att applicera ett könsperspektiv i forskningen kring barn i förskolan då hennes forskning motsätter sig de tidigare antaganden som finns om att strävan efter makt enbart var något som existerade naturligt hos pojkar. Genom att på så sätt styrka att även flickor utövar makt, synliggörs denna betydelsefulla insikt som utmanar stereotypiska antaganden om att flickor inte är lika drivna av konkurrens om makt som pojkar. Vilket även Evaldsson & Tellgren (2009) och Sheldon (1996) bekräftar genom att synliggöra flickors medvetna strategier för att hantera konflikter. Trots att Griswold (2007) enbart lyfter flickors agerande så gör hon detta på ett väl medvetet sätt, utifrån syftet att belysa dessa tidigare genusperspektiv på makt där pojkar har varit överrepresenterade. Sammanfattningsvis visar ovan nämnda forskningsresultat att både pojkar och flickor är aktiva agenter i att skapa, använda och förhandla makt samt att kön inte är en avgörande faktor när det kommer till strävan efter dominans och inflytande.

Utifrån Corsaros (2018) begrepp kamratkulturer synliggör översiktsstudien hur barn på kreativa sätt approprierar, omskapar och reproducerar värden från sin omgivning i interaktionen med jämnåriga. Barnen formar egna kamratkulturer utifrån gemensamma normer och värden för att skapa mening och kontroll över sin egen sociala tillvaro. Skånfors (2010) belyser hur barn använder så kallade tokens för att positionera sig med status i kamratkulturen. En vanligt förekommande faktor som barn använder för att få makt i interaktionen med jämnåriga är ålder. I flera studier framträder ålder som en social egenskap som härleder till en viss mängd inflytande och makt i både lek och i barnens sociala relationer (Griswold, 2007; Löfdahl & Hägglund, 2006a; Löfdahl & Hägglund, 2006b; Löfdahl & Hägglund, 2007; Skånfors, 2010). Dolk (2013) menar att detta är ett exempel på hur barn gör mening av element från vuxenvärlden i deras egen sociala tillvaro. Att barn härleder storlek och ålder som faktorer som påverkar maktposition är rimligt eftersom barn i deras vardag ständigt styrs och kontrolleras av vuxna.

Corsaro (2018) belyser vidare hur betydelsefullt det är för barn att få tillhöra en kamratkultur eftersom det skapar en trygghet och social tillhörighet hos barn att veta att man är en del av en gemenskap. Flera studier synliggör hur stark denna strävan är, efter att få tillhöra en gemenskap (Cederborg, 2021; Evaldsson & Corsaro, 1998; Griswold, 2007; Sheldon, 1996).

Evaldsson och Corsaros (1998) studie synliggör hur barnen står upp för varandras intressen eftersom de värdesätter gemenskapen högt. Vidare belyser Sheldons (1996) studie hur betydelsefullt det är för barn att bli inkluderade i lek med jämnåriga. Fortsättningsvis framträder det i Cederborgs (2021) studie att barn i tidig ålder anpassar sig och gör uppoffringar för att få tillhöra en social gemenskap. Både Cederborgs (2021) och Griswolds (2007) studier identifierar att det för barnen är viktigare att få vara med i leken än att få en betydelsefull roll i leken med inflytande. Ovanstående synliggör barns drivkraft av att få tillhöra en gemenskap och känna en social tillhörighet. Värt att notera är att det inte är säkert att denna drivkraft existerar naturligt hos alla barn bara för att dessa studier pekar på det. Det går rimligen att problematisera om samtliga barn vill tillhöra en social gemenskap eller hellre trivs i den egna tillvaron. Gerland och Aspeflo (2023) belyser exempelvis att vissa barn med autism inte intresserar sig för eller strävar efter att tillhöra sociala gemenskaper och istället gärna leker själva. Därtill menar Gerland och Aspeflo (2023) att det på liknande sätt finns barn som i grund och botten inte har så kollektiva personligheter och därför inte har samma drivkraft till att socialisera sig med andra som andra barn har. Gerland och Aspeflo (2023) lyfter betydelsen av att problematisera vilken bild man har av barn och är medveten om att barn är olika. Däremot bidrar dessa studier (Cederborg, 2021; Evaldsson & Corsaro, 1998; Griswold, 2007; Sheldon, 1996) till att synliggöra hur viktigt det kan vara för barn att bli betraktade som accepterade lekkamrater och få tillhöra en gemenskap, även om detta sker på bekostnad av ens egen makt i leken.

Det som vidare är betydelsefullt för förskollärare att vara medvetna om, utifrån vad förskolans styrdokument definierar som förskollärares yrkesuppdrag, är hur denna strävan efter att tillhöra en gemenskap kan leda till att barn systematiskt socialt exkluderas av jämnåriga, trots fysiskt deltagande i leken (Bateman, 2011; Evaldsson & Corsaro, 1998; Löfdahl & Hägglund, 2006b; Sheldon, 1996). Evaldsson och Corsaros (1998) studie synliggör hur rollfördelning kan användas för att medvetet fördela makten i leken där konsekvensen kan bli att ett visst barn socialt exkluderas, trots fysiskt deltagande i leken. Vidare visar Löfdahl och Hägglunds (2006b) studie hur barn förhåller sig till institutionella normer och regler som råder, exempelvis den institutionella regeln om att alla får vara med, på kreativa sätt för att komma runt denna regel. Studien synliggör hur barn modifierar lekens ramar och omfördelar roller för att möjliggöra att en individ ges en passiv och meningslös roll i leken för att komma runt rådande institutionella normer och regler. Konsekvensen blir att denna individ av utomstående tolkas vara inkluderad i leken på grund av sitt fysiska deltagande i leken men som i praktiken innebär att barnet socialt exkluderas.

Ovanstående synliggör hur betydelsefullt det är att förskollärare har kunskap kring komplexiteten kring hur makt skapas och omsätts i barns kamratkulturer. Dessutom framträder det i flera studier att den barnsyn som studien utgår från härleder till vilken förståelse som kan nås för hur makt skapas och omsätts i barns sociala relationer. Barnsynen kan vidare påverka huruvida man ser både positiva och negativa aspekter av hur makt omsätts i barns relationer och inte endast negativa. Johansson (2011) hävdar att förskollärares möjligheter till att förstå barnets perspektiv och livsvärld går att härleda till vilken barnsyn man har. I flera studier ses barn som sociala aktörer med agens vilket vidare påverkar hur barns maktanspråk förstås i studierna (Bateman, 2011; Evaldsson & Tellgren, 2009; Griswold, 2007; Hatch, 1987; Skånfors, 2010). Barn förstås som kompetenta att organisera sin sociala värld i sociala och politiska system. Barns strävan efter makt påvisas som mer komplex att förstå än att endast handlar om individers strävan att få igenom sina intressen i interaktionerna. Barns maktanspråk anses istället grunda sig i barns frigörelse och barnens strävan efter att få kontroll över sin tillvaro. Detta går i linje med Johanssons (2011)

problematisering av det kompetenta barnet där barn ses som socialt kompetenta samtidigt som de ständigt utvecklar denna kompetens.

Griswolds (2007) studie bidrog till att inkludera hur makt legitimeras nerifrån i barns sociala relationer vilket utmärkte sig i urvalet av inkluderad forskning. Detta bidrog till att synliggöra komplexiteten i hur maktstrukturer legitimeras både uppifrån och nerifrån i barns sociala relationer eftersom resterande forskning tenderar att fokusera på hur barn utövar makt i sina sociala relationer vilket utgår från antagandet om att samtliga barn strävar efter att få makt och inflytande i sin sociala tillvaro. Griswolds (2007) syfte med sin studie var att belysa hur komplex maktordningen är i sociala relationer eftersom den verkställs på olika plan och inte endast upprätthålls av den som har en position med makt i gruppen. Att Griswolds (2007) studie utmärker sig i denna aspekt mot resterande forskning är intressant att notera eftersom det rimligtvis är minst lika relevant att studera den underordnades perspektiv som den maktinnehavandes perspektiv när makt i barns sociala relationer studeras. Studien åskådliggör hur ett barn legitimeras makt att styra leken utan att själv göra minsta anspråk för denna position. Övriga lekdeltagare legitimerar denna flickas makt genom att med hjälp av såväl språkliga som kroppsliga handlingar positionera sig själva som underordnade denna flickas inflytande. Även när den maktpositionerade tar beslut som övriga lekdeltagare inte är nöjda med så görs inget motstånd där maktordningen ifrågasätts. Det framträder således som att barn inte ständigt strävar efter högre statuspositioner inom kamratkulturen.

Bakgrunden till Griswolds (2007) studie är att flickan bjuds in i leken efter att en konflikt startat i leken och lekdeltagarna behöver en opartisk part som ska bestämma hur leken ska fortsätta. Det framträder således som att det för lekdeltagarna är viktigare att leken fortsätter och att gemenskapen upprätthålls än att de själva får makt i leken. Detta motbevisar antaganden i forskning om att barn ständigt eftersträvar att förbättra och försvara sina maktpositioner för att den egna viljan och individuella intressena ska styra interaktionen med andra, vilket exempelvis Hatchs (1987), Löfdahls (2006) samt Sheldons (1996) studier konstaterar. Vidare kan Griswolds (2007) studies resultat rimligen problematiseras gällande vilken betydelse som bakgrunden av konflikten hade för lekdeltagarnas strävan efter att ge en utomstående makt i leken. Att Cederborgs (2021) studie likaså fastställer att barns strävan efter att få vara med i leken upplevs viktigare än att få en position av makt tyder vidare på komplexiteten kring hur maktstrukturer uppstår i barns sociala relationer. Sammantaget blir det av betydelse att förskollärare är medvetna om att asymmetriska maktfördelningar i barngruppen kan legitimeras underifrån när de underordnade barnen bidrar till att förstärka ett annat barns höga status i leken på bekostnad av deras egna inflytande för att kunna fortsätta tillhöra en gemenskap.

#### **4.2.2 Förskollärares roll i ett samhällsperspektiv**

Förskollärare behöver stödja och uppmuntra barns interaktioner och goda handlingar för att främja en god gruppdynamik (Löfdahl, 2006; Skånfors, 2010). Barns interaktioner har visats vara betydelsefulla för deras framtida möjligheter att agera och påverka samhället. Lillvist (2021) menar att barn behöver både vertikala och horisontella relationer. När samtliga parter i relationen är på samma nivå och makten är jämlikt fördelad menar Lillvist (2021) att relationen är horisontell, vilket kan exemplifieras med barns ömsesidiga interaktioner sinsemellan. I dessa relationer får barnen ständigt utveckla sin förmåga till samarbete, problemlösning och konflikthantering då de behöver kompromissa om interaktionens rammar. I relationen mellan vuxna och barn är makten istället ojämnt fördelad till vuxnas fördel och benämns istället vertikal. Men denna relation gynnar likaså barnens utveckling då denna relation bjuder in till att barnen socialiseras utifrån normer, värden och regler som råder i

samhället. Däremot kan det rimligen bli problematiskt om maktfördelningen i vertikala relationer sätts i system i barns sociala relationer sinsemellan och att ojämlikhet mellan barnen på så vis normaliseras. Således är det av stor vikt att som förskollärare reflektera kring vilka värden som förmedlas i barns lek och interaktioner för att inte normalisera ojämlikhet mellan människor (Löfdahl, 2006).

För att få denna kännedom kring vilka värden som förmedlas i barns relationer menar Nordtømme (2012) att observation av, samt närvaro i barns interaktioner är ett hjälpsamt verktyg. Yalcin m.fl. (2020) skriver att barn är som mest mottagliga för att utveckla sina värderingar i förskoleåldern och att dessa sedan ligger till grund för det förhållningssätt de kommer att inneha som framtida samhällsmedborgare. Det är därmed viktigt att som förskollärare vara medveten om vilka konsekvenser barnens handlingar kan ge på lång sikt och att arbeta reaktivt och förebyggande för att barn ska utveckla goda värderingar (Yalcin m.fl., 2020). Detta behöver förskollärare ha kunskap om när de bedriver värdegrundsundervisning för att kunna påverka barns värderingar och förhållningssätt positivt ur ett samhällsperspektiv. Däremot menar Yalcin m.fl. (2020) att det framkommit otydligheter och svårigheter kring hur arbetet med värdegrunden skall bedrivas och vems ansvar det egentligen är. Detta som ett resultat av otillräckliga läroplaner och bristande lärarutbildningar i Turkiet där lärare upplever en osäkerhet i att bemöta och hantera den kulturella mångfald som möts i förskolan. Läroplanen för förskolan (Lpfö18, 2018) betonar genomgående förskolans grundläggande demokratiska, rättighetsbaserade och medmänskliga värden vilket är ett förhållningssätt som ska genomsyra hela utbildningens innehåll och utformning. Dessutom ses alla verksamma inom förskolan som förebilder för barnen och behöver således agera och handla i enlighet med läroplanens grundläggande värden (Lpfö18, 2018). Däremot menar Yalcin m.fl. (2020) att det finns en risk att även negativa värderingar överförs på barn om verksamma inom förskolan inte besitter tillräckligt med kompetens om värdegrunden då lärare genom sin auktoritära roll omedvetet blir förebilder för barnen. Johansson (2011) förklarar att barn är i en beroendeställning till vuxna och därmed har vuxna, ur ett etiskt perspektiv, en skyldighet att agera som goda förebilder.

Värdepedagogiken kan således förstås som en förebyggande strategi för förskollärare att arbeta medvetet med för att kunna förebygga att barn socialt exkluderas i barngruppen. Fortsättningsvis är det barnens gruppkultur som värdepedagogiken syftar till att påverka. Engdahl och Ärlemalm-Hagsér (2020) beskriver att en grupp formas av de delade normer, regler och rutiner som de tillsammans utvecklar. Författarna menar att vuxna genom etiska möten med barnen kan påverka vilken egen gruppkultur som barnen utvecklar. Yalcin m.fl. (2020) påstår att värdegrundsundervisning, genom exempelvis berättelser, dramatisering och spel, ger långsiktiga effekter på barns utveckling av social kompetens. Värdepedagogiken syftar således till att ge positiva effekter på barns sociala och känslomässiga utveckling vilket synliggörs i barnens sociala färdigheter och agerande (Yalcin m.fl., 2020). Vidare menar Johansson (2011) såväl som Engdahl och Ärlemalm-Hagsér (2020) att förskollärare påverkar barns utveckling av etiska värden genom att agera som goda förebilder och uppmuntra barns prosociala beteenden. Att positivt förstärka och uppmuntra när barn agerar prosocialt mot sina kamrater är vidare en strategi som förskollärare medvetet kan arbeta med för att bidra till barns sociala trygghet på förskolan.

I ett socialt hållbarhetsperspektiv är det vidare av betydelse att förskollärare strävar efter att synliggöra barnens perspektiv och sätta sig in i deras livsvärldar för att bli medveten om hur barn uppfattar sin sociala tillvaro. Johansson (2011) menar att huruvida förskollärare försöker ta barnens perspektiv och förstå deras livsvärld grundar sig i vilken barnsyn man har. Om

förskollärare vidare intresserar sig för de maktstrukturer som finns mellan vuxna och barn kan detta bidra till att synliggöra hur barnen själva gör mening av dessa maktstrukturer i sina egna relationer (Dolk, 2013). Det förskolepedagogiska forskningsfältet har exempelvis belyst hur barn använder faktorer som ålder och storlek för att positionera sig status och makt i sina kamratkulturer (Griswold, 2007; Löfdahl & Hägglund, 2006a; Löfdahl & Hägglund, 2006b; Löfdahl & Hägglund, 2007; Skånfors, 2010). Därav är det en betydelsefull strategi att som förskollärare kritiskt granska hur barn ser på vuxna och hur denna syn synliggörs i barns egna relationer.

Forskning har vidare belyst hur barns sociala färdigheter påverkar deras status inom kamratkulturen (Braza m.fl., 2007). I Braza med fleras (2007) studie framträder det att barns förmågor till att delta i lekar av hierarkisk struktur påverkar huruvida de integreras i gruppen eller inte. Engdahl och Ärlemalm-Hagsér (2020) beskriver lek som sociala möten inbäddade i maktstrukturer och hierarkier. Leken förstås även involvera makt i form av inkludering eller exkludering från att få tillhöra den sociala gemenskap som leken innefattar. Braza med fleras (2007) studie visar hur barn som blev avvisade från lekar av hierarkisk karaktär visade sig ha benägenhet för att agera aggressivt på grund av frustration och avsaknad av vissa sociala kompetenser som krävdes för att kunna delta i leken. Frustrationen uppstod ur besvikelsen över att inte ha hög status och således makt att påverka sin sociala tillvaro. Att barn som söker tillträde till lek uppvisar aggressivt beteende vid kamraternas avvisande är vidare något som rimligen förstärker deras låga status i gruppen. En anledning till att barn exkluderas i lek kan bero på att de inte uppfattas som goda lekkamrater i barngruppen vilket vidare dels kan härledas till att de inte visar förståelse för det sociala samspelet och har svårt att bearbeta information och känslor i sociala kontexter. Dessa barn behöver stöttning i att utveckla förståelse för hur man ska interagera med andra, bland annat genom att stödja deras utveckling av den empatiska förmågan för att lära sig förstå, tolka och bemöta kamraters beteende på lämpligt sätt. För att förskollärare ska lyckas med sitt uppdrag att samtliga barn ska ges förutsättningar att bygga trygga relationer i barngruppen (Lpfö18, 2018), så framträder det som väsentligt utifrån den presenterade forskningen att barn ges stöd att utveckla de sociala förmågor som krävs för att kunna delta i lekar med hierarkisk struktur.

I relation till ovanstående synliggör Sheldons (1996) studie hur barn på liknande sätt kan utveckla så pass god förståelse för det sociala samspelet att de lär sig utnyttja sina fantasifulla, moraliska, pragmatiska, sociala och språkliga förmågor för egen vinning på ett sätt som kan uppfattas manipulativt. Förskollärare behöver således även vara medvetna om hur barn kan utnyttja sina sociala färdigheter, genom strategin double-voice discourse, för att manipulera lekens ramar så att egna intressen gynnas framför kamraternas intressen. Denna strategi kan leda till att den sociala ordningen får en så pass hierarkisk struktur att barns inflytande begränsas vilket kan resultera i att ojämlikhet uppstår mellan barnen. Strategin kan vidare även utnyttjas för att exkludera kamrater från socialt deltagande i leken vilket synliggör betydelsen av att förskollärare är närvarande och observerar barns lek. Förskollärare behöver således utgå från att fysiskt deltagande i leken inte automatiskt innebär reellt deltagande då barnen kan ges en position i leken som inte möjliggör socialt deltagande i leken eller möjlighet att påverka den (Löfdahl & Hägglund, 2006b; Sheldon, 1996). Det framträder därför som betydelsefullt att förskollärare observerar barns lek för att synliggöra vilka maktstrukturer som styr den sociala ordningen i leken. Forskning visar på att observation och reflektion är effektiva strategier för att synliggöra barns sociala positioner, strukturer och normer inom kamratkulturer (Corsaro, 1979; Löfdahl, 2006; Nordtømme, 2012; Skånfors, 2010). Det är därav av vikt att förskollärare förstår dessa processer för att vidare kunna stödja

barns sociala färdigheter och relationer.

En central slutsats utifrån Hatch (1987), Nordtømme (2012) och Skånfors (2010) är att den fysiska miljön såsom platser, utrymmen och material spelar en avgörande roll för barns utforskande och delaktighet i leken. Den fysiska miljön är inte bara en bakgrund i barns lek utan också en aktiv del av barns sociala utveckling och fungerar som grund för deras eget meningsskapande. Genom den fysiska miljön ges barn möjlighet till att interagera och positionera sig i leken med varandra. Förskollärare kan i samband med detta påverka barns utveckling i lek genom att medvetet organisera miljön i förskolans verksamhet. Hatch (1987) menar att detta är avgörande för att kunna ge barnen de bästa möjliga förutsättningarna för att kunna interagera med varandra och på så sätt skapa gemensamma kamratkulturer. Johansson (2011) styrker detta genom att belysa livsvärldar och menar på att de möten som sker mellan barns livsvärldar och de innehåll i miljön som förskolan erbjuder är viktiga och avgörande delar i barns lärande och meningsskapande. Likaså utgör förskolemiljön de fysiska förutsättningar som finns för samspel med andra.

Däremot menar Nordtømme (2012) likt Sheldon (1996) att vissa dimensioner av barns interaktioner tenderar att bli osynliga för vuxna för att barn gör egen mening av den fysiska miljön. Nordtømmes (2012) forskning synliggör hur barns lekutrymmen kan skapas utifrån barns fantasilek och hur fysiska platser och materialitet påverkar dessa meningsskapanden. Den fysiska miljön utgör således ett utrymme för materialitet men också för ett socialt utrymme där mening, fantasi och kreativitet skapas. Fysiska objekt kan därmed representera något annat för barnen och innefatta dolda förväntningar och värden utifrån barnens meningsskapande vilket ofta blir osynligt för vuxna och därför blir svårt att förhålla sig till. Det som gör lekutrymmena osynliga för vuxna är just att lekutrymmena inte direkt är kopplade till den fysiska miljön utan det är barns meningsskapande av kontexten som har betydelse för hur lekutrymmena formas.

Forskning visar även betydelsen av att förskollärare är medvetna om hur barn utnyttjar den fysiska miljön och artefakter för att positionera sig inom kamratkulturens maktstruktur (Bateman, 2011; Löfdahl, 2006). Batemans (2011) studie synliggör hur barnen använder förskolans fysiska miljö på gården som verktyg för att kunna verkställa makt och social ordning i leken. I likhet med Hatch (1987) resonemang innebär detta att förskollärare med sin organisering av den fysiska miljön kan påverka barns sociala relationer indirekt. Löfdahls (2006) studie synliggör att förskollärare behöver vara medvetna om hur rekvisita, material och leksaker som finns på förskolan kan utnyttjas av barnen för att positionera sig med makt i interaktionen med sina kamrater. Förskollärares val av rekvisita, material och leksaker som finns på förskolan samt vilka regler som gäller kring dessa kan vidare indirekt påverka barns sociala relationer. Fortsättningsvis synliggör Löfdahls (2006) studie hur barn använder egenskaper hos deras personliga kläder i sina lekar. Ett rimligt antagande är att förskollärare därför behöver vara medvetna om hur de själva uppmärksammar och pratar om barns kläder eftersom detta möjligen påverkar hur barnen ser på kläder och dess betydelse.

Sammanfattningsvis har forskning synliggjort hur betydelsefullt ett förebyggande arbete är för att barn naturligt ska sträva efter en trygg social gemenskap där samtliga barn är inkluderade (Braza m.fl., 2007; Löfdahl & Hägglund, 2006b; Yalcin m.fl., 2020). Inte för att lägga ansvaret för denna trygga sociala gemenskap på barnen utan för att barnen ska se det positiva med denna form av socialisering. Vidare är det betydelsefullt att förskollärare stöttar de barn som behöver utveckla vissa sociala förmågor som hade förhöjt deras status i barngruppen. Forskning visar vilken betydelse dessa tidiga stödjande insatser har för att undvika att barn

även i framtiden får problem med social integrering (Braza m.fl., 2007; Löfdahl & Hägglund, 2006b). Utifrån den barnsyn som det förskolepedagogiska forskningsfältet menar råder idag, vilket även Engdahl och Ärlemalm-Hagsér (2020) bekräftar, där barn betraktas som sociala aktörer, är det vidare väsentligt att barn ses som individer med agens som är socialt kompetenta att bidra till sin utveckling men även till det sammanhang de existerar i. Det blir vidare väsentligt att ta hänsyn till barnens perspektiv och livsvärld för att synliggöra deras intentioner med sina handlingar. Engdahl och Ärlemalm-Hagsér (2020) menar att förskollärare behöver tillägna sig förståelse och medvetenhet för hur barn tillämpar sin agens för att påverka sin utveckling men även den sociala kontext barnet befinner sig i. Denna översiktsstudie går i god för detta resonemang och en slutsats som dras är att makten som skapas och används i barns kamratkulturer är komplex att förstå (Bateman, 2011; Braza m.fl., 2007; Cederborg, 2021; Corsaro, 1979; Evaldsson & Corsaro, 1998; Evaldsson & Tellgren, 2009; Griswold, 2007; Hatch, 1987; Löfdahl, 2006; Löfdahl & Hägglund, 2006a; Löfdahl & Hägglund, 2006b; Löfdahl & Häggdahl, 2007; Nordtømme, 2012; Sheldon, 1996; Skånfors, 2010). Vidare finns det ett behov av att förskollärare är medvetna om hur de ska förhålla sig till dessa maktstrukturer för att kunna lyckas med sitt uppdrag att samtliga barn ska uppleva social trygghet på förskolan (Lpfö18, 2018).

Avslutningsvis visar studien att det finns forskning som redogör för hur makt skapas och används i barns lek. Utifrån de krav som styrdokumentet ställer på förskollärares yrkesutövning krävs det en förankring till forskning i det professionella förhållningssättet. Förhoppningen med denna översiktsstudie är att bidra till en förståelse kring hur förskollärare kan hantera dessa maktstrukturer och främja barns sociala relationer så att samtliga barn ska känna social trygghet vilket blir betydelsefullt för förskollärares yrkesprofession.

### **4.2.3 Förslag på vidare forskning**

Översiktsstudien syftar till att undersöka vilken forskning som finns gällande hur förskollärare kan hantera och stötta barns sociala relationer i förhållande till hur barn konstruerar och använder makt i sina kamratkulturer, vilket visar sig främst i barns fria lek. Vid analys av huruvida översiktsstudiens resultat kunnat bidra med detta blir det tydligt att det behövs mer forskning och kunskap kring hur förskollärare, evidensbaserat, ska hantera och stötta barns sociala relationer utifrån hur de konstruerar och använder makt i sina kamratkulturer. Utifrån denna översiktsstudie framgår det att den forskning som finns kring makt i barns sociala relationer tenderar att undersöka antingen enbart flickors relationer eller generellt barns relationer utan att benämna kön. Studier som enbart studerar pojkars relationer har däremot inte framkommit utifrån sökprocessen. Det framträder således som att det verkar finnas en forskningslucka gällande empiriska studier som enbart undersöker pojkar. Huruvida forskning behöver göra skillnad på pojkar och flickors relationer i anknytning till hur makt skapas och används i deras relationer kan möjligen problematiseras och är inget som vidare efterfrågas. Istället efterfrågas mer forskning om hur förskollärare ska förhålla sig till den makt som finns i barns relationer utan att göra skillnad på flickor och pojkars relationer.

Vid analys av de inkluderade studiernas metodval framkommer att en majoritet av urvalets forskning använder observation som metod. Vidare består urvalet av en enkätstudie och två studier som bland annat använt barnintervjuer. Det som framkommer som intressant är att ingen forskning som intervjuar förskollärare eller forskning som observerar förskollärare i förskolans verksamhet i relation till studiens syfte och frågeställningar har kunnat lokaliseras på det nuvarande förskolepedagogiska forskningsfältet. Detta trots att detta är rimliga metoder för att undersöka hur förskollärare ska förhålla sig till maktstrukturer i barnens sociala relationer (Eriksson Barajas m.fl., 2013). Yalcin m.fl. (2020) är den studie som med

enkätundersökning har försökt närma sig förskollärares perspektiv och förskollärestudenters attityder kring värdegrundsundervisning. En rimlig slutsats är således att det saknas forskning som använder sig av intervjuer och observation av förskollärare för att studera förskollärares arbete i verksamheten samt huruvida deras intervjusvar överensstämmer med vad observationerna visar. Vidare saknas det forskning som empiriskt bevisar hur förskollärare ska förhålla sig till de maktstrukturer som existerar i barns sociala relationer. Det kan rimligen ifrågasättas om denna översiktsstudies konstaterade av förskollärares strategier, gällande hur förskollärare ska förhålla sig till makten i barns kamratkulturer, har någon effekt i praktiken då förskollärares strategier inte är något som empiriskt har följts upp och utvärderats i de inkluderade studierna. Det saknas således forskning som visar hur förskollärares agerande påverkar de maktstrukturer som finns i barns kamratkulturer. Behovet av denna forskning styrks även av Löfdahls (2006) konstaterande av att förskollärare inte alltid är medvetna om hur deras etiska ställningstaganden och beteenden påverkar barnen och den sociala hierarkin i barngruppen. Det finns således behov av evidensbaserad forskning som bevisar vilka strategier som förskollärare kan använda för att stödja barns sociala relationer, i relation till maktstrukturerna som etableras i barnens kamratkulturer.

Genomförandet av översiktsstudien har visat att det veterligen finns forskning om hur barn konstruerar och använder makt i sina kamratkulturer på det förskolepedagogiska forskningsfältet. Det är vidare intressant hur forskning då i ett fortsatt skede inte har intresserat sig för att undersöka hur förskollärare ska förhålla sig till dessa maktstrukturer eller forskat kring evidensbaserade strategier som förskollärare kan använda för att stötta barns sociala relationer. Det hade inneburit en väsentlig skillnad för denna översiktsstudies resultat om denna forskning hade identifierats på de förskolepedagogiska forskningsfältet. En intressant riktning på vidare forskning hade kunnat vara att undersöka hur lekresponsiv undervisning kan användas i förskolan för att stödja barns relationsbygge och inte endast användas för att stödja barns utveckling och lärande. Denna forskning hade möjligen kunnat erbjuda förskollärare strategier kring hur de kan motverka att barn systematiskt exkluderas av sina kamrater i lek. Avslutningsvis kan det rimligen påstås finnas ett eftertraktat behov av dessa evidensbaserade strategier för att förskollärare ska kunna lyckas säkerställa barns rätt till social trygghet (UNICEF Sverige, 2018).

## 5 Referenslista

- Ahrne, G., & Svensson, P. (2022). Att designa ett kvalitativt forskningsprojekt. I G. Ahrne & P. Svensson (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder* (s. 24- 39). (Tredje upplagan). Liber.
- Bateman, A. (2011). Huts and heartache: The affordance of playground huts for legal debate in early childhood social organisation. *Journal of Pragmatics*, 43(13), 3111–3121. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2011.07.002>
- Cederborg, A.-C. (2021). Power relations in pre-school children's play. *Early Child Development and Care*, 191(4), 612–623. <https://doi.org/10.1080/03004430.2019.1637342>
- Corsaro, W.A. (1979). ‘We're friends, right?’ : Children's use of access rituals in a nursery school. *Language in Society*, 8(2-3), 315–336. <https://doi.org/10.1017/S0047404500007570>
- Corsaro, W. A. (2018). *The sociology of childhood* (Fifth edition). Sage Publications.
- Dolk, K. (2013). *Bångstyriga barn : makt, normer och delaktighet i förskolan*. Ordfront.
- Eidevald, C. (2022). Videoobservationer. I G. Ahrne & P. Svensson (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder* (s.139-152). (Tredje upplagan). Liber.
- Engdahl, I., & Ärlemalm-Hagsér, E. (2020). *Att bli förskollärare : mångfacetterad komplexitet* (Andra upplagan). Liber.
- Eriksson Barajas, K., Forsberg, C., & Wengström, Y. (2013). *Systematiska litteraturstudier i utbildningsvetenskap : Vägledning vid examensarbeten och vetenskapliga artiklar* (Första upplagan). Natur & Kultur.
- Evaldsson, A.-C. (2023). Videoetnografi och interaktionsanalys: att studera barns samspel i förskolan. I A, Åkerblom., A, Hellman., & N, Pramling (Red.), *Metodologi : för studier i, om och med förskolan* (s. 167-184). (Andra upplagan). Gleerups.
- Evaldsson, A.-C., & Corsaro, W.A. (1998). Play and Games in the Peer Cultures of Preschool and Preadolescent Children: An Interpretative Approach. *Childhood (Copenhagen, Denmark)*, 5(4), 377–402. <https://doi.org/10.1177/0907568298005004003>
- Evaldsson, A.-C., & Tellgren, B. (2009). ‘Don’t enter – it’s dangerous’: Negotiations for power and exclusion in pre-school girls’ play interactions. *Educational and Child Psychology*, 26(2), 9–18. <https://doi.org/10.53841/bpsecp.2009.26.2.9>
- Gerland, G., & Aspflo, U. (2023). *Barn som väcker funderingar. Se, förstå och hjälpa förskolebarn med en annorlunda utveckling* (Andra upplagan). Pavus utbildning.
- Griswold, O. (2007). Achieving authority: Discursive practices in Russian girls’ pretend play. *Research on Language and Social Interaction*, 40(4), 291–319. <https://doi.org/10.1080/08351810701471286>

Hartman, J. (2004). Hermeneutisk vetenskapsteori. I J. Hartman (Red.), *Vetenskapligt tänkande : Från kunskapsteori till metodteori* (s. 185-195). (Andra upplagan). Studentlitteratur.

Hatch, J. A. (1987). Status and Social Power in a Kindergarten Peer Group. *The Elementary School Journal*, 88(1), 79–92. <https://doi.org/10.1086/461525>

Hellman, A. & Hellman, B. (2023). Etnografi och deltagande observation. I A, Åkerblom., A, Hellman., & N, Pramling (Red.), *Metodologi : för studier i, om och med förskolan* (s. 147-166). (Andra upplagan). Gleerups.

Hägglund, S., Löfdahl Hultman, A., & Thelander, N. (2017). *Förskolans demokratifostran i ett föränderligt samhälle* (Första upplagan). Gleerups.

Johansson, E. (2011). *Möten för lärande : Pedagogisk verksamhet för de yngsta barnen i förskolan*. Skolverket.

Johansson, E., & Pramling Samuelsson, I. (2017). *Att lära är nästan som att leka : lek och lärande i förskola och skola*. Liber.

Lillvist, A. (2021) Från diagnos till funktionalitet- social kompetens som vardagsfungerande i förskolan. I A. Sandberg (Red.), *Med sikte på förskolan- barn i behov av stöd* (s. 199-220). (Tredje upplagan). Studentlitteratur.

*Läroplan för förskolan.* (2018). Skolverket. <https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a65d5aa/1553968116077/pdf4001.pdf>

Löfdahl, A. (2006). grounds for values and attitudes: children's play and peer-cultures in pre-school. *Journal of Early Childhood Research : ECR*, 4(1), 77–88. <https://doi.org/10.1177/1476718X06059791>

Löfdahl, A., & Hägglund, S. (2006a). “Och jag har redan fyllt fyra år!” – kunskaper om och användning av ålder bland förskolebarn. *BARN - Forskning Om Barn Og Barndom i Norden*, 24(4), 45–63. <https://doi.org/10.5324/barn.v24i4.4374>

Löfdahl, A., & Hägglund, S. (2006b). Power and participation: Social representations among children in pre-school. *Social Psychology of Education*, 9(2), 179–194. <https://doi.org/10.1007/s11218-006-0002-8>

Löfdahl, A., & Hägglund, S. (2007). Spaces of Participation in Pre-School: Arenas for Establishing Power Orders? *Children & Society*, 21(5), 328–338. <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2006.00054.x>

Nordtømme, S. (2012). Place, space and materiality for pedagogy in a kindergarten. *Education Inquiry*, 3(3), 317–333. <https://doi.org/10.3402/edui.v3i3.22037>

Pettersson, A., Kjellin, D. & Palmqvist, T. (2023). Informationssökning vid översiktsstudier. I A. Åkerblom., A. Hellman., & N. Pramling (Red.), *Metodologi : för studier i, om och med*

*förskolan* (s. 277-300). (Andra upplagan). Gleerups.

Pramling, N. (2023). Vad utmärker vetenskaplig kunskap?. I A. Åkerblom., A. Hellman., & N. Pramling (Red.), *Metodologi : för studier i, om och med förskolan* (s. 15-36). (Andra upplagan). Gleerups.

SFS 2010:800. *Skollag*.

[https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800\\_sfs-2010-800/](https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800/)

Sheldon, A. (1996). You can be the baby brother, but you aren't born yet: Preschool girls' negotiation for power and access in pretend play. *Research on Language and Social Interaction*, 29(1), 57–80. [https://doi.org/10.1207/s15327973rlsi2901\\_4](https://doi.org/10.1207/s15327973rlsi2901_4)

Skolverket (2023, 8 augusti). *Förskolan styrs av skollagen och läroplanen*. Hämtad 2024-04-22 från

<https://www.skolverket.se/undervisning/forskolan/laroplan-for-forskolan/forskolan-styrs-av-skollagen-och-laroplanen#:~:text=F%C3%B6rskolan%20styrs%20av%20skollagen%20och%20l%C3%A4roplanen%20%20Skollagen,F%C3%B6lj%20upp%20och%20utveckla%20med%20systematiskt%20kvalitetsarbete%20>

Skånfors, L. (2010). Tokens, peer context and mobility in preschool children's positioning work. *Nordisk Barnehageforskning*, 3(2), 41-52. <https://doi.org/10.7577/nbf.256>

Sommer, D. (2008). *Barndomspsykologi : utveckling i en förändrad värld* (Tredje upplagan). Liber.

Svensson, P. (2022). Teorins roll i kvalitativ forskning. I G. Ahrne., & P. Svensson (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder* (s. 232-243). Liber.

Thurén, T. (2019). *Vetenskapsteori för nybörjare* (Tredje upplagan). Liber.

UNICEF Sverige. (2018). *Barnkonventionen: FN:s konvention om barnets rättigheter*. <https://unicef.se/rapporter-ochpublikationer/barnkonventionen>

Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. <https://www.vr.se/analys/rapporter/vararapporter/2017-08-29-god-forskningssed.html>

Wallerstedt, C. (2023) Ett sociokulturellt perspektiv. I A. Åkerblom., A. Hellman., & N. Pramling (Red.), *Metodologi : för studier i, om och med förskolan* (s. 41-56). Gleerups.

Yalcin, M., Yalcin, F., Zehir, H., & Zehir, K. (2020). The Views of Preschool Pre-service Teachers, In-service Teachers and Parents on Pre-School Education of Values. *International Online Journal of Educational Sciences*, 12(4), 260-277. <https://doi.org/10.15345/iojes.2020.04.018>

Åkerblom, A., Hellman, A., & Pramling, N. (2023). Teoretiska utgångspunkter för att designa en studie. I A. Åkerblom., A. Hellman., & N. Pramling (Red.), *Metodologi : för studier i, om och med förskolan* (s. 39-40). Gleerups.

## 6 Bilagor

### Bilaga 1. Sökblock

PICO: Problemformulering

Vad säger det förskolepedagogiska forskningsfältet om hur förskollärare kan hantera och stötta barns fria lek i relation till hur barn konstruerar och använder makt i sina sociala relationer?

| Population                     | Intervention               | Context                            | Outcome                         |
|--------------------------------|----------------------------|------------------------------------|---------------------------------|
| Barn                           | Förskollärares roll        | Barns sociala relationer           | Maktstrukturer                  |
| Children                       | Teacher-child interaction  | Power relations in play            | Makt                            |
| Pre-school/ preschool children | Moral work-in-interaction  | Peer-relationships/ peer relations | Maktuttryck                     |
| Children's agency              | Role of preschool teachers | Childrens social relationships     | Structures of power             |
| Child                          | Institutional rules        | Peer culture                       | Social order                    |
| Early childhood                | Value education            | Interpersonal communication        | Social status                   |
| Förskolebarn                   |                            | Preschool children's peer play     | Social influence                |
| Peers                          |                            | Preschool/ pre-school              | Exclusion                       |
| Adults                         |                            | Social interaction                 | Inclusion                       |
| Peer groups                    |                            | Social relations                   | Social delaktighet/ inkludering |
| Förskollärare                  |                            | Ålder som maktgivande faktor       | Power relations                 |
| Preschool teacher              |                            | Peer pressure                      | Social representation           |
|                                |                            | Social dominance                   | Negotiation for power           |
|                                |                            | Interactive space                  | Interaction                     |
|                                |                            | Children's peer relations          | Rule making                     |

|  |  |                           |                             |
|--|--|---------------------------|-----------------------------|
|  |  | Peer interaction          | Social organization process |
|  |  | Friendships               | Socialization               |
|  |  | Relationer                | Subordination               |
|  |  | Peer relation             | Hierarchy                   |
|  |  | Kamratkultur              | Entry into play             |
|  |  | Interpersonal Relations   | Social justice              |
|  |  | Children's peer cultures  |                             |
|  |  | Children's play and games |                             |
|  |  | Ålder                     |                             |
|  |  | Förskola                  |                             |
|  |  | Age groups                |                             |
|  |  | Communicative competence  |                             |
|  |  | Peer relationship         |                             |

## Bilaga 2. Redovisning av databassökningar av vetenskapliga artiklar.

| Artikel (titel, författare, år)   | Databas                     | Sökord  | Begränsningar (avgränsningar/filtreringar) | Antal träffar | Antal valda artiklar | Inkluderad i uppsatsen |
|---|-----------------------------|---|--|---------------|----------------------|------------------------|
| “Power relations in pre-school children’s play”, Cederborg Ann-Christin, 2021.  | Education Research Complete | child* and “power relations in play”  | peer reviewed                              | 3             | 2                    | Ja                     |
| “Place, space and materiality for pedagogy in a kindergarten”, Nordtømme Solveig, 2012.   | Education Research Complete | child* and “power relations in play”  | peer reviewed                              | 3             | 2                    | Ja                     |
| “Status and Social Power in a Kindergarten Peer Group”, Amos J Hatch, 1987.   | Education Research Complete | “peer relationships” or “peer interaction” or friendships and preschool and “structures of power” | peer reviewed                              | 4             | 1                    | Ja                     |
| “Power and Participation: Social Representations among Children in Pre-school”, Löfdahl Annica & Hägglund Solveig, 2006.  | Education Research Complete | “pre-school children” and “social order” and “social representation”                              | peer reviewed                              | 4             | 1                    | Ja                     |
| “The Views of Preschool Pre-service Teachers, In-service Teachers and Partens on Pre-School Education of Values”, Yalcin, M & Yalcin, F & Zehir,H & Zehir, K, 2020. | Education Research Complete | “childrens relationships” and “value education” and preschool                                     | peer reviewed                              | 209           | 1                    | Ja                     |
| “Tokens, peer context and mobility in preschool children’s positioning work”, Skånfors, L, 2010.  | nb-ecec.org                 | makt, relationer  | peer reviewed                              | 14            | 2                    | Ja                     |

|  |                             |  |               |    |   |    |
|--|-----------------------------|--|---------------|----|---|----|
| <p>“You can be the baby brother, but you aren’t born yet: Preschool girls’ negotiation for power and access in pretend play”, Sheldon, A. 1996</p>         | Supersök                    | "peer relations", "negotiation for power", "preschool children"  | peer reviewed | 4  | 1 | Ja |
| <p>“Don't enter - it's dangerous': Negotiations for power and exclusion in pre-school girls' play interactions.”, Evaldsson A. &amp; Tellgren B. 2009.</p> | Education Research Complete | “pre-school children” and exclusion and “peer culture”   | peer reviewed | 8  | 1 | Ja |
| <p>”Huts and heartache: The affordance of playground huts for legal debate in early childhood social organisation”, Bateman, A. 2011.</p>                  | Supersök                    | Children, "Early childhood", Interaction, "Interpersonal Communication", "Interpersonal Relations", "Rule making", "Social organization process", Socialization. | peer reviewed | 14 | 1 | Ja |
| <p>“Play and Games in the Peer Cultures of Preschool and Preadolescent Children: An Interpretative Approach”, Evaldsson A. &amp; Corsaro W., 1998</p>      | Supersök                    | "Children's peer cultures", "Children's play and games", "preschool children"  | peer reviewed | 3  | 1 | Ja |
| <p>“Och jag har redan fyllt fyra år!” – kunskaper om och användning av ålder bland förskolebarn”, Löfdahl A. &amp; Häggglund S. 2006.</p>                  | Supersök                    | ålder, förskolebarn, förskola  | peer reviewed | 29 | 1 | Ja |
| <p>“Achieving Authority: Discursive Practices in Russian Girls' Pretend Play”, Griswold, O. 2007</p>   | Supersök                    | "age groups", friendship, subordination, "peer interaction", peers, hierarchy  | peer reviewed | 9  | 2 | Ja |

|   |          |   |               |    |   |    |
|---|----------|---|---------------|----|---|----|
| <p>“BEHAVIORAL PROFILES OF DIFFERENT TYPES OF SOCIAL STATUS IN PRESCHOOL CHILDREN: AN OBSERVATIONAL APPROACH”, Braza, Braza, P., Carreras, M. R., Muñoz, J. M., Sánchez-Martín, J. R., Azurmendi, A., Sorozabal, A., García, A., &amp; Cardas, J. (2007).</p> | Supersök | <p>"age groups",<br/>friendship,<br/>subordination,<br/>"peer<br/>interaction",<br/>peers, hierarchy</p>  | peer reviewed | 9  | 2 | Ja |
| <p>“Spaces of Participation in Pre-School: Arenas for Establishing Power Orders?”<br/>Löfdahl, A. &amp; Hagglund, S. 2007.</p>  | Supersök | <p>friendship,<br/>"peer groups",<br/>"social status",<br/>"peer<br/>relationship",<br/>power, "power<br/>structure",<br/>"preschool<br/>children",<br/>preschool</p>   | peer reviewed | 23 | 1 | Ja |
| <p>“We're friends, right?": Children's use of access rituals in a nursery school”<br/>Corsaro, W. 1979.</p>   | Supersök | <p>"age groups",<br/>"entry into<br/>play",<br/>"communicative<br/>competence",<br/>adults, peer<br/>groups", "peer<br/>interaction",<br/>"peer relations",<br/>"preschool,<br/>"preschool<br/>children".</p> | peer reviewed | 2  | 1 | Ja |
| <p>“Grounds for values and attitudes: children’s play and peer-cultures in pre-school”, Löfdahl, A. 2006</p>  | Supersök | <p>"peer<br/>relationship",<br/>"preschool<br/>children",<br/>"social justice",<br/>preschool,<br/>"social<br/>influence",<br/>"social status"</p>  | peer reviewed | 2  | 1 | Ja |

### Bilaga 3. Inkluderade vetenskapliga artiklar

| Förkortning                | Författare  | Titel   | År   | Publicerande tidskrift           | Land                        |
|----------------------------|---|---|------|----------------------------------|-----------------------------|
| Bateman (2011)             | Amanda Bateman  | Huts and heartache: The affordance of playground huts for legal debate in early childhood social organisation | 2011 | Journal of pragmatics            | Wales UK eller Nya Zeeland. |
| Braza m.fl. (2007)         | Francisco Braza, Paloma Braza, Rosario M. Carreras, Manuel José Muñoz, José R Sánchez-Martín, Aitziber Azurmendi, Aizpea Sorozabal, Ainhoa García & Jaione Cardas | BEHAVIORAL PROFILES OF DIFFERENT TYPES OF SOCIAL STATUS IN PRESCHOOL CHILDREN: AN OBSERVATIONAL APPROACH      | 2007 | Social behavior and personality  | Spanien                     |
| Cederborg (2021)           | Ann-Christin Cederborg  | Power relations in pre-school children's play   | 2021 | Early child development and care | Sverige                     |
| Corsaro (1979)             | William A. Corsaro  | We're friends, right?': Children's use of access rituals in a nursery school                                  | 1979 | Language in society              | USA                         |
| Evaldsson & Corsaro (1998) | Ann-Carita Evaldsson & William. A. Corsaro  | Play and Games in the Peer Cultures of Preschool and Preadolescent  | 1998 | Childhood                        | Sverige/ Italien            |

|                             |                                       |  |       |   |              |
|-----------------------------|---------------------------------------|--|-------|---|--------------|
|                             |                                       | Children: An Interpretative Approach   |       |   |              |
| Evaldsson & Tellgren (2009) | Ann-Carita Evaldsson & Britt Tellgren | Don't enter - it's dangerous': Negotiations for power and exclusion in pre-school girls' play interactions | 2009  | Educational and child psychology            | Sverige      |
| Griswold (2007)             | Olga Griswold                         | Achieving Authority: Discursive Practices in Russian Girls' Pretend Play                                   | 2007  | Research on language and social interaction | Ryssland     |
| Hatch (1987)                | Amos J Hatch                          | Status and Social Power in a Kindergarten Peer Group   | 1987  | The Elementary school journal               | Sydöstra USA |
| Löfdahl (2006)              | Annica Löfdahl                        | Grounds for values and attitudes: children's play and peer-cultures in pre-school                          | 2006  | Journal of early childhood research         | Sverige      |
| Löfdahl & Hägglund (2006a)  | Annica Löfdahl & Solveig Hägglund     | Och jag har redan fyllt fyra år!" – kunskaper om och användning av ålder bland förskolebarn                | 2006a | Barn  | Sverige      |
| Löfdahl & Hägglund (2006b)  | Annica Löfdahl & Solveig Hägglund     | Power and Participation: Social Representations among Children in Pre-school                               | 2006b | Social psychology of education              | Sverige      |
| Löfdahl & Hägglund (2007)   | Annica Löfdahl &                      | Spaces of Participation in   | 2007  | Children & society                          | Sverige      |

|                     |  |   |      |  |         |
|---------------------|--|---|------|--|---------|
|                     | Solveig Hägglund   | Pre-School: Arenas for Establishing Power Orders  |      |  |         |
| Nordtømme (2012)    | Solveig Nordtømme  | Place, space and materiality for pedagogy in a kindergarten   | 2012 | Education Inquiry                                    | Norge   |
| Sheldon (1996)      | Amy Sheldon  | You can be the baby brother, but you aren't born yet: Preschool girls' negotiation for power and access in pretend play | 1996 | Research on language and social interaction          | USA     |
| Skånfors (2010)     | Lovisa Skånfors  | Tokens, peer context and mobility in preschool children's positioning work  | 2010 | Nordisk barnhageforskning                            | Norge   |
| Yalcin m.fl. (2020) | Mehmet Yalcin, Fatma Aggul Yalcin, Halil Zehir & Kiyem Zehir | The Views of Preschool Pre-service Teachers, In-service Teachers and Partens on Pre-School Education of Values          | 2020 | International online journal of educational sciences | Turkiet |

## Bilaga 4. Tabell för kategorisering

| Författare (År)               | Land                | Metod  | Miljö och urval  | Teoretisk bakgrund   |
|-------------------------------|---------------------|--|--|--|
| Nordtømme (2012)              | Norge               | Deltagande observation<br>Foto och videoinspelning                       | Två norska förskolor med barn i åldrarna 2-5 år                              | Sociokulturellt perspektiv<br>Corsaros teori om barns sociala relationer<br>Bourdieu's sociala fält  |
| Cederborg (2021)              | Sverige             | Videoobservation   | Fyra barn i åldrarna 3-5 år  | Teorin om situerat lärande   |
| Löfdahl och Hägglund (2006b)  | Sverige             | Ljud- och videoinspelningar<br>Fältanteckningar                          | En svensk förskola under ett läsår, 19 barn i åldrarna 3-6                   | Sociokulturellt perspektiv<br>Corsaros teoretiska begrepp<br>tolkningsreproduktion<br>Teorin om sociala representationer (socialpsykologi) |
| Hatch (1987)                  | Sydöstra USA        | Deltagande observationer<br>Observatören passiv roll<br>Fältanteckningar | 24 barn i åldrarna 5-6 år  | Interaktionistiskt perspektiv<br>Interpersonella interaktioner   |
| Yalcin m.fl. (2020)           | Turkiet             | Enkätstudie  | Urval bestod av 160 lärare, 276 vårdnadshavare och 304 förskollärarstudenter | Framkommer ingen explicit teori  |
| Bateman (2011)                | Wales UK            | Konversationsanalys<br>Observation<br>Videoinspelning                    | 13 stycken fyraåriga barn<br>Skolgård i Mid Wales                            | Framkommer ingen explicit teori  |
| Evaldsson och Tellgren (2009) | Sverige             | Videoobservation   | 4-5 åriga flickor  | Sociokulturell teori   |
| Skånfors (2010)               | Norge               | Observation<br>Videoinspelningar<br>Fältanteckningar                     | 2-5 åringar<br>Urvalet bestod av fler flickor än pojkar<br>Omkring 20 barn   | Corsaros teoretiska ramverk<br>Harré och Langenhoves positioneringsteori   |
| Evaldsson och Corsaro         | Sverige/<br>Italien | Observation<br>Ljud- och videoinspelning                                 | 5-6 åringar  | Sociokulturell teori<br>Vygotskijs pedagogik   |

|                              |          |   |   |  |
|------------------------------|----------|---|---|--|
| (1998)                       |          |   |   |  |
| Löfdahl och Hägglund (2006a) | Sverige  | Observation<br>Fältanteckningar och<br>videospelning<br>Samtal med barnen<br>(barnintervju) | 1 förskola. 3-6 år.   | Sociala representationer<br>(Corsaros socialpsykologiska)                          |
| Griswold (2007)              | Ryssland | Observation<br>Mikroanalys av<br>videospelningar<br>Fältanteckningar                        | 6-9 åriga flickor<br>Utegård,<br>barnens fria lek<br>studeras   | Framkommer ingen explicit teori  |
| Braza m.fl. (2007)           | Spanien  | Videoobservation<br>Sociometriska metoder   | 54 barn i<br>förskoleåldern<br>undersöks varav<br>15 stycken är<br>pojkar och 39<br>stycken är<br>flickor.<br>Förskolan<br>ligger i ett lägre<br>socioekonomisk<br>t område där<br>majoriteten av<br>vårdnadshavarna<br>endast har<br>gymnasial<br>utbildning | Framkommer ingen explicit teori  |
| Löfdahl och Hägglund (2007)  | Sverige  | Observation<br>Ljud- och<br>videospelning<br>Fältanteckningar                               | 3-5 år  | Corsaros begrepp kamratkultur<br>och tolkande reproduktion<br>Sociokulturell teori |
| Corsaro (1979)               | USA      | Observation<br>Videospelning  | 1 förskola. Två<br>barngrupper, 25<br>barn i varje<br>grupp, ena<br>gruppen 2-3 år,<br>andra gruppen<br>3-4 år. Högre<br>socioekonomisk<br>t område,<br>majoriteten<br>tillhörde medel-<br>eller överklass.   | Framkommer ingen explicit teori  |
| Löfdahl (2006)               | Sverige  | Observation<br>Fältanteckningar   | 3-6 år<br>Under fri lek på  | Corsaros perspektiv på tolkande<br>reproduktion                                    |

|                   |     |                               |  |  |
|-------------------|-----|-------------------------------|--|--|
|                   |     | Videospelning<br>Barnintervju | förskolan  |  |
| Sheldon<br>(1996) | USA | Videospelning                 | 36 flickor i<br>ålder 3-5<br>Under fri lek på<br>förskolan | Feministisk teoribildning<br>Diskursanalys |



