

# Att genom lek stödja och stimulera barns sociala förmågor

– undervisning i förskolan

Skolforskningsinstitutets  
systematiska översikter



## Att genom lek stödja och stimulera barns sociala förmågor – undervisning i förskolan

### PROJEKTGRUPP:

Karolina Fredriksson, fil.dr (projektledare)  
Linda Ekström, fil.dr (biträdande projektledare)  
Elin Hafsteinsdóttir, fil.dr (projektledare t.o.m. juli 2017)  
Eva Bergman (informationsspecialist)  
Maria Bergman (projektassistent)  
Ingrid Engdahl, docent, Barn- och ungdomsvetenskapliga institutionen, Stockholms universitet (extern forskare)  
Anette Sandberg, professor, Akademin för utbildning, kultur och kommunikation, Mälardalens högskola (extern forskare)

### EXTERNA GRANSKARE:

Pernilla Lagerlöf, universitetslektor, Institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande, Göteborgs universitet  
Charlotte Tullgren, universitetslektor, Avdelningen för utbildningsvetenskap inriktning fritidshem och förskola, Högskolan Kristianstad

GRAFISK FORM: FamiljenPangea och Skolforskningsinstitutet

OMSLAGSFOTO: Unn Andersson

TRYCK: Lenanders Grafiska AB, Kalmar, 2019

ISBN: 978-91-984383-6-9 (tilltryck)

CITERA DENNA RAPPORT: Skolforskningsinstitutet. *Att genom lek stödja och stimulera barns sociala förmågor – undervisning i förskolan*. Systematisk översikt 2019:01. Solna: Skolforskningsinstitutet. ISBN 978-91-984383-6-9.

©Skolforskningsinstitutet  
[www.skolfi.se](http://www.skolfi.se)





Skolforskningsinstitutet verkar för att undervisningen i förskolan och skolan bedrivs på vetenskaplig grund. Det gör vi genom att:

- sammanställa forskningsresultat
- bevilja forskningsmedel för praktknära forskning.

# Förord

Leken har en central del i förskolans verksamhet och lekens betydelse för barns utveckling, lärande och välbefinnande lyfts fram i den reviderade läroplanen för förskolan som träder i kraft 1 juli i år. Den nya läroplanen betonar lekens betydelse för att utmana och stimulera barns sociala förmågor liksom förskollärarens ansvar för att alla barn ges goda förutsättningar att bygga upp tillitsfulla relationer och att känna sig trygga i gruppen. Lekens möjligheter att främja barns sociala förmågor framgår också i barnkonventionen. Utvecklingen av sociala förmågor är viktig i sig, men kan också vara en förutsättning för att utveckla andra dimensioner i förskolans utbildningsuppdrag som rymmer både utveckling och lärande.

Mot denna bakgrund känns det angeläget att denna systematiska översikt, *Att genom lek stödja och stimulera barns sociala förmågor – undervisning i förskolan*, tar upp lekens betydelse för att utveckla barns sociala förmågor och har fokus på hur förskollärare kan genomföra arbetet. Jag hoppas att översikten kan utgöra ett viktigt underlag för förskollärares kollegiala utveckling av undervisningen i förskolan. Översikten baseras på studier som rör barn i hela spektrumet av förskoleåldern och bör därför vara intressant för alla förskollärare och andra verksamma i förskolan.

Det krävs många olika personer och typer av kompetenser för att producera en systematisk översikt. Jag vill därför tacka alla medarbetare som deltagit i arbetet, och särskilt projektledaren Karolina Fredriksson. Jag vill också rikta ett särskilt tack till projektets två externa forskare, Ingrid Engdahl, Stockholms universitet, och Anette Sandberg, Mälardalens högskola, som deltagit i arbetet från ax till limpa: urval av studier, granskning, analys och syntesarbete samt författande. Utöver dessa vill jag tacka Pernilla Lagerlöf, Göteborgs universitet, och Charlotte Tullgren, Högskolan Kristianstad, för granskning och värdefulla synpunkter på en tidigare version av översikten. De externa forskare och granskare som vi anlitar säkerställer en hög vetenskaplig nivå på våra översikter. Men för att översikterna ska komma till användning i undervisning måste de också vara skrivna på sådant sätt att de verksamma har behållning av dem. Jag vill därför tacka förskollärarna Linda Alamo Block, Camilla Lindberg, Priyatin Stighall och Ulrika Wessel som referensläst ett utkast till översikten och gett kloka synpunkter ur främst ett mottagarperspektiv.

Skolforskningsinstitutet, januari 2019

*Camilo von Greiff*  
Direktör

# Att utveckla undervisningen med stöd av systematiska översikter

Syftet med en systematisk översikt är att sammanställa den bästa tillgängliga vetenskapliga kunskap som finns i relation till en viss fråga vid den tidpunkt då översiktsarbetet genomförs. En systematisk översikt kännetecknas av öppet redovisade och strukturerade metoder för att identifiera, välja ut och sammanställa forskningsresultat. Det ska vara möjligt att följa och värdera arbetet som lett fram till urvalet av forskning och sammanställningen av resultaten. Den som läser en systematisk översikt ska själv ha möjlighet att ta hänsyn till ytterligare forskning, som eventuellt har tillkommit efter det att översikten har publicerats och som kan komplettera översiktens slutsatser.

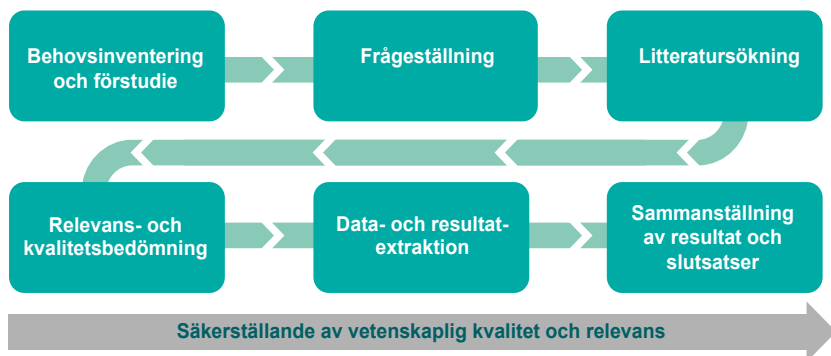
Skolforskningsinstitutets systematiska översikter är i första hand till för förskollärare och lärare. De riktar sig också till skolledare och andra beslutsfattare som på olika sätt kan främja goda förutsättningar för en undervisning på vetenskaplig grund. Våra översikter erbjuder forskningsbaserad kunskap som kan underlätta för de verksamma att bedöma hur undervisningen kan utvecklas för att främja barns och elevers utveckling och lärande. Skolforskningsinstitutets systematiska översikter baseras oftast på forskningsstudier inom ramen för ett visst skolämne, vissa årskurser och specifika undervisningsmoment. Översikterna kan trots det innehålla analyser och slutsatser som kan vara intressanta för lärare som undervisar utanför de avgränsningar som vi har gjort.

Vår ambition är att översikterna ska ge vägledning och insikter som är till nytta för att uppnå hög kvalitet i undervisningen. Det handlar dock inte om manualer som kan följas till punkt och pricka; en lokal anpassning måste alltid göras. När översiktens resultat integreras i undervisningen är det viktigt att ta hänsyn till egna kunskaper och bedömningar, kollektiva och individuella erfarenheter samt behoven hos just de barn eller elever som man möter.

## Arbetsgången för Skolforskningsinstitutets systematiska översikter

Skolforskningsinstitutets systematiska översiktsarbete bedrivs i projektform. I projektgruppen ingår både externa forskare med särskild ämneskompetens inom översiktens område och medarbetare vid institutet. I figur 1 beskriver vi de olika stegen i arbetsgången kortfattat. För en ingående beskrivning av metod och genomförande för den systematiska översikt, se kapitel 5 Metod och genomförande.

FIGUR 1. Arbetsgång



## Behovsinventering och förstudie

Syftet med behovsinventeringarna är att ringa in undervisningsnära ämnesområden där behovet av vetenskapligt grundad kunskap bedöms vara stort. Identifierade områden utreds sedan vidare inom ramen för förstudier.

## Frågeställning

Utifrån resultaten från förstudien och i samråd med de ämnesexperter som knyts till projektet formuleras översiktens fråga. För att precisera denna och ge vägledning för de kommande litteratursökningarna bestäms tydliga kriterier som måste uppfyllas av de studier som ska ingå i översikten.

## Litteratursökning

Sökningen efter forskningslitteratur görs framför allt i internationella forskningsdatabaser, med hjälp av så kallade söksträngar. En söksträng är den kombination av ord som matas in i en databas. Söksträngarnas utformning avgör vilka studier som hittas. Handsökning av relevanta tidskrifter samt citeringssökning används som ytterligare tekniker för att inte missa relevant forskning. Vissa sökningar fokuserar på att hitta skandinavisk forskning.

## Relevans- och kvalitetsbedömning

De studier som hittas bedöms mot bakgrund av översiktens fråga. Först bedöms relevansen, det vill säga om studierna anses kunna bidra till att besvara översiktens fråga eller inte. Därefter granskas studiernas vetenskapliga kvalitet. Endast studier som bedöms vara relevanta och som håller tillräckligt hög kvalitet i förhållande till översiktens fråga tas med i översikten.

## Data- och resultatextraktion

Data- och resultatextraktion innebär att relevant information från studierna som ingår i översikterna tas ut för att analyseras.

## Sammanställning av resultat och slutsatser

Studiernas resultat sammanställs till en helhet för att ge en djupare förståelse. Tillvägagångssätten kan variera bland annat beroende på översiktens fråga och vilken typ av forskning som ingår i översikten. Utifrån sammanställningen dras sedan slutsatser. Dessa svarar på översiktens fråga och ska kunna ligga till grund för professionella bedömningar i praktiken.







# Sammanfattning

Denna systematiska översikt sammanställer forskning som kan öka förskollärares förståelse av hur de genom lek kan stödja och stimulera barns sociala förmågor. Översikten ger på så vis förskollärare vägledning för hur de medvetet kan arbeta mot målen i Läroplan för förskolan, det vill säga det som undervisning i förskolan handlar om. I översikten har vi valt att tala om förskollärare, men vi hoppas att översikten ska vara av intresse även för övrig personal i arbetslaget.

Med översikten vill vi även bidra till att forskningsresultat i större utsträckning blir en del av förskolans praktik och översikten anknyter därmed till skollagens skrivningar om att utbildningen i förskolan ska vila på vetenskaplig grund.

Översikten avser att besvara följande frågeställningar:

- På vilka sätt stödjer och stimulerar förskollärare genom lek barns sociala förmågor?
- Vad karakteriserar förskollärares handlingar som genom lek stödjer och stimulerar barns sociala förmågor?

I översikten sammanställer vi femton forskningsstudier som systematiskt valts ut av forskare efter omfattande litteratursökningar i nationella och internationella forskningsdatabaser.

## På vilka sätt stödjer och stimulerar förskollärare genom lek barns sociala förmågor?

Studierna beskriver en mångfald handlingar som förskollärare vidtar för att genom lek stödja och stimulera barns sociala förmågor. Bland studierna förekommer exempel på lek som är initierad av de vuxna eller av barnen själva. Det är tydligt att förskollärare i samtliga fall ansvarar för förutsättningarna och utövar ett ledarskap i relation till leken. Förskollärare har följaktligen en viktig uppgift att fylla i att utöva ledarskap och medvetet bestämma sig för att genom lek stödja och stimulera barns sociala förmågor. Det kan förskollärare göra på en rad olika sätt.

### Förskollärares olika handlingar som stödjer och stimulerar barnens lek

Översikten delar in förskollärarnas handlingar i studierna i tre kategorier: *regissera*, *delta* samt *observera och reflektera*.

Inom kategorin *regissera* beskrivs hur förskollärare planerar och iordningställer och därmed skapar förutsättningar för barnens lek genom att erbjuda barnen miljöer, tid och utrymme som uppmuntrar till lek.

Inom kategorin *delta* beskrivs hur förskolläraren deltar genom närvaro, guidning

och medling i leken. Genom sin närvaro kan förskolläraren exempelvis kommunicera och visa olika idéer och uppslag för att vidareutveckla leken. Guidning handlar om att stimulera leken när den riskerar att spåra ur eller stanna av, genom att visa strategier för hur barn på olika sätt kan få tillträde till lek, exempelvis genom att föreslå en ny roll i leken. För att stödja leken kan förskollärare också medla i leken vilket innebär en aktiv handling, en intervention, för att lösa problem och konflikter, kanske runt material, leksaker eller roller.

Inom kategorin *observera och reflektera* beskrivs hur förskollärare bygger sin medvetna användning av leken på kunskap från det förskolläraren observerar och dokumenterar. Förskollärarna observerar enskilda barn och barngruppen, för att initiera lek som stärker dessa barns sociala kompetens och möjligheter att delta i lek. *Observation och reflektion* leder alltså tillbaka till kategorin *regissera* och som handlar om att skapa förutsättningar för lek.

## Vad karakteriserar förskollärares handlingar som genom lek stödjer och stimulerar barns sociala förmågor?

Av översiktens resultat framgår att lyhördhet och responsivitet är gemensamma kännetecken på förskollärares handlingar som genom lek stödjer och stimulerar barnens sociala förmågor. Det innebär att förskolläraren i sitt agerande är lyhörd inför barnens perspektiv, behov och intressen, och svarar – responderar – genom att anpassa undervisningen till detta.

### Lyhördhet och responsivitet behöver genomsyra undervisningen

Det är alltså angeläget att lyhördhet och responsivitet kännetecknar förskollärares handlingar och det gäller alla kategorier av handlingar och därmed samtliga delar av undervisningen, det vill säga då förskolläraren regisserar leken genom att planera och iordningställa, deltar i barnens lek, liksom observerar leken och reflekterar över det man observerar. Exempelvis gör observation och reflektion det möjligt för förskollärare att agera med lyhördhet och responsivitet inför barnens behov och intressen vid iscensättning av inspirerande och inkluderande lekmiljöer.

Betydelsen av lyhördhet och responsivitet innebär att förskolläraren vid styrning av barnens lek behöver beakta barnens perspektiv och intressen – lyhörd styrning – och vid planerade aktiviteter ger utrymme för leken att utvecklas efter barnens initiativ.

Förskollärares handlingar som inte i tillräcklig utsträckning tar hänsyn till barnens perspektiv, behov och intressen, riskerar att initiera lek som innebär negativt socialt samspel mellan barnen, eller påverka barnens lek så att den störs eller avbryts.

## Användning av resultaten

De studier som ingår i översikten bygger på forskares observationer och analyser av leksituationer i förskolor med förskollärare och barn, i vilka förskollärare genom lek stödjer och stimulerar barnens sociala förmågor. Det är leksituationer som förskollärare kan känna igen sig i. Forskarnas analyser sätter ord på det som sker och ger förståelse i form av olika begrepp och teman. Denna forskningsbaserade kunskap avser att ge förskollärare värdefulla insikter kring den egna undervisningen och uppslag till hur den kan utvecklas.

## Urval av forskning

Av drygt 9 662 sökträffar har vi gått igenom 201 studier i fulltext. Av dessa bedömdes 15 studier kunna bidra till att besvara översiktens frågeställningar. Dessa studier undersöker hur förskollärare genom lek stödjer och stimulerar barns sociala förmågor. Det är viktigt att veta att detta inte är en sammanställning som täcker in all forskning om barns lek i förskolan. För att en studie ska tas med i översikten behöver den ha undersökt hur förskollärare genom lek stödjer och stimulerar barns sociala förmågor. Den ska alltså synliggöra tre komponenter:

- en leksituation
- barnens sociala förmågor
- vad förskollärarna gör.

Det betyder exempelvis att studier som undersökt barnens sociala förmågor i lek men som inte undersökt hur förskollärarna stödjer detta, har tagits bort. En viktig anledning till att urvalet följer dessa strikta kriterier är att studierna ska vara så pass lika att det är möjligt att skapa en syntes av resultaten i dem.

Det visade sig vid urvalet av studier att de som beskriver vad förskollärarna gör var förhållandevis få. Det betyder att det var förhållandevis många studier i sökresultatet som undersökt barns sociala förmågor i lek, men betydligt färre som också undersökt vad förskolläraren gör för att stödja och stimulera barnens gemensamma lek. Detta har synliggjort ett behov av mer forskning med fokus på förskollärares handlingar.





# Innehåll

<b>1. Varför en översikt om att genom lek stödja och stimulera barns sociala förmågor?</b>	<b>1</b>
<b>1.1 Syfte och frågeställning</b>	<b>1</b>
<b>1.2 Bakgrund</b>	<b>1</b>
1.2.1 Leken i förskolan enligt läroplanen och barnkonventionen	2
1.2.2 Undervisning i förskolan – vad innebär det?	3
Utdrag ur del 1 i Läroplan för förskolan[1]	5
<b>2. Om denna översikt</b>	<b>9</b>
<b>2.1 Litteratursökning och urval</b>	<b>9</b>
<b>2.2 Typ av forskning som ingår i översikten</b>	<b>10</b>
2.2.1 Användning av resultaten	11
<b>2.3 Studiernas innehåll – en översikt</b>	<b>11</b>
2.3.1 Olika former av lek	11
2.3.2 Sociala förmågor	12
2.3.3 Förskollärarnas handlingar	13
<b>2.4 Översiktens disposition</b>	<b>13</b>
<b>3. Resultat</b>	<b>17</b>
<b>3.1 Förskollärarnas målinriktade handlingar i alla delar av undervisningen</b>	<b>17</b>
3.1.1 Förskollärarnas ledarskap är tydligt i studierna	17
3.1.2 Undervisning är inte bara genomförande	17
3.1.3 Förskollärarnas handlingar för att främja barnens lek	17
<b>3.2 Regissera</b>	<b>18</b>
3.2.1 Arrangera lekmiljöer	19
3.2.2 Planera tid för lek	22
3.2.3 Utveckla ramar och regler för leken	24
3.2.4 Se över och tillföra material och leksaker	24
<b>3.3 Delta</b>	<b>26</b>
3.3.1 Närvara	27
3.3.2 Guida	29
3.3.3 Medla	34
3.3.4 När att närvara inte räcker	35
<b>3.4 Observera och reflektera</b>	<b>37</b>
3.4.1 Observera	38
3.4.2 Reflektera	39
3.4.3 Planera	40

<b>4. Syntes och slutsatser</b>	<b>49</b>
4.1 Förskollärares stöd och stimulans i form av olika handlingar	49
4.2 Lek kan vara vuxeninitierad eller barninitierad	49
4.3 Samma handling kan se olika ut och ha olika syften	50
4.4 Lyhörddhet och responsivitet	50
4.4.1 Lyhörddhet och responsivitet i samtliga delar av undervisningen	51
4.4.2 När lyhörddhet och responsivitet saknas	52
4.4.3 Lyhörd styrning	52
4.4.4 Flexibilitet i undervisningen	53
4.5 Målmedvetna handlingar med barns intresse och behov som utgångspunkt	53
4.6 Slutsatser	54
<b>5. Metod och genomförande</b>	<b>59</b>
5.1 Behovsinventering och förstudie	60
5.2 Syfte och frågeställning	60
5.3 Inklusions- och exklusionskriterier	61
5.4 Litteratursökning	62
5.5 Relevans- och kvalitetsbedömning	63
5.6 Data- och resultatextraktion	64
5.7 Sammanställning av resultat och slutsatser	64
5.8 Användning av resultaten – generalisering till andra sammanhang	65
<b>Referenser</b>	<b>67</b>
<b>Tidigare utgivning</b>	<b>70</b>

Bilagor (återfinns på [www.skolfi.se](http://www.skolfi.se))

**Bilaga 1: Sökstrategi**

**Bilaga 2: Underlag för bedömning av studiernas kvalitet**

**Bilaga 3: Översikt forskningsansatser och studiedesign**









# 1. Varför en översikt om att genom lek stödja och stimulera barns sociala förmågor?

I det här kapitlet redovisar vi översiktens syfte och frågeställning och ger en bakgrund till översikten.

## 1.1 Syfte och frågeställning

Den här systematiska översikten avser att ge förskollärare möjlighet att ta till sig forskningsresultat som kan ge ökad förståelse av hur de genom lek kan stödja och stimulera barns sociala förmågor. I översikten har vi valt att tala om förskollärare men vi hoppas att översikten ska vara av intresse även för övrig personal i arbetslaget. Enligt Läroplan för förskolan som träder i kraft 1 juli 2019 har förskollärare ett särskilt ansvar för undervisningen, men var och en i arbetslaget har i uppdrag att erbjuda varje barn en trygg omsorg samt främja barns utveckling och lärande [1, s. 12].

Översikten avser också att bidra till att forskningsresultat i större utsträckning blir en del av förskolans praktik och översikten anknyter därmed till skollagens skrivningar om att utbildningen i förskolan ska vila på vetenskaplig grund [2, 1 kap. 5 §]. Översikten är en sammanställning av nationella och internationella forskningsstudier av leksituationer i förskolan med förskollärare och barn, i vilka förskollärare genom leken stödjer och stimulerar barnens sociala förmågor.

Med utgångspunkt i dessa studier avser översikten att besvara två frågor:

- På vilka sätt stödjer och stimulerar förskollärare genom lek barns sociala förmågor?
- Vad karakteriserar förskollärares handlingar som genom lek stödjer och stimulerar barns sociala förmågor?

Forskningsfråga 1 besvaras i kapitel 3 Resultat genom att vi benämner och beskriver förskollärarnas handlingar i de olika studierna. Forskningsfråga 2 besvaras i kapitel 4 Syntes och slutsatser, och svaret bygger på den sammantagna kunskapen från de olika studierna, det vill säga på syntesen av studierna. I syntesen genereras också översiktens slutsatser.

## 1.2 Bakgrund

Översikten har sin bakgrund i förskollärares behov av kunskap om lekens roll i utbildningen och undervisningen i förskolan och hur man som förskollärare kan bidra till

goda förutsättningar för barnens lek. Innan projektet startade identifierade Skolforskningsinstitutet dessa kunskapsbehov vid möten med verksamma inom förskolan, samt med forskare, centrala aktörer och myndigheter. Området utreddes i en förstudie där Skolforskningsinstitutets medarbetare i en intern projektgrupp tog del av relevant forskning och utvärdering. Översikten inriktades senare mer specifikt mot stöd och stimulans av sociala förmågor genom lek. Denna inriktning motiveras av forskning som visar att yngre barns utveckling och lärande är beroende av relationer och sammanhang [3]. I förskolan utvecklas barnens mänskliga och sociala egenskaper, förmågor som vilar på samhällets grundläggande värden och hur man relaterar till sina medmänniskor och till sin omgivning [4, 5]. För barn sker detta framför allt i lek och genom kommunikation med andra barn och med vuxna.

### 1.2.1 Leken i förskolan enligt läroplanen och barnkonventionen

Översiktens fokus på hur förskollärare genom lek kan stödja och stimulera barns sociala förmågor är i enlighet med den reviderade Läroplan för förskolan<sup>1</sup>. En av förändringarna i den reviderade läroplanen är att lekens betydelse för barns utveckling, lärande och välbefinnande lyfts fram. I ett eget textavsnitt i läroplanens del 1 Förskolans uppdrag framgår det att ”För barn är det lek i sig som är viktigt” och att ”Leken ska ha en central plats i utbildningen” [1, s. 8]. I figur 2 återges denna text från läroplanen i sin helhet. Textavsnittet talar också om att förskolan ska skapa förutsättningar för barns lek. Det framgår att barnen ska ges tid, rum och ro att hitta på lekar, liksom att någon i arbetslaget genom att leda eller följa lek kan skapa möjligheter för att utveckla arbetssätt och miljöer som främjar lek, samt uppmärksamma faktorer som begränsar leken. Det står också att aktiv närvaro gör det möjligt att stödja kommunikationen mellan barnen och att förebygga och hantera konflikter.

Läroplan för förskolan tar upp lekens betydelse för att utmana och stimulera barns sociala förmågor, som att kommunicera och att samarbeta och att detta gäller alla barn i gruppen. Likaså talar läroplanen om att förskollärare ansvarar för att alla barn får goda förutsättningar att bygga upp tillitsfulla relationer och kan känna sig trygga i gruppen.

Lekens möjligheter att främja barns sociala förmågor framgår också i kommentarer till skrivningar i barnkonventionen:

Lek och rekreation är grundläggande för barns hälsa och välbefinnande. De främjar utvecklingen av kreativitet, fantasi och självförtroende, liksom av styrka och färdigheter på de fysiska, sociala, kognitiva och emotionella områdena. De bidrar till alla aspekter av lärande, och de är en form av deltagande i vardagslivet som har ett inbyggande egenvärde för barnet genom den glädje och det nöje de ger. [6, s. 5]

---

<sup>1</sup> Regeringen har beslutat om en reviderad läroplan för förskolan (SKOLFS 2018:50) som träder i kraft 1 juli 2019.

## 1.2.2 Undervisning i förskolan – vad innebär det?

Den här översikten handlar om undervisning i förskolan. Det innebär att översikten fokuserar på förskolans målinriktade arbete. Av skollagen framgår att undervisning är:

... sådana målstyrda processer som under ledning av lärare eller förskollärare syftar till utveckling och lärande genom inhämtande och utvecklande av kunskaper och värden.  
[2, 1 kap. 3 §]

Undervisning liksom utbildning är begrepp som härstammar ur skolans värld och först genom läroplansrevideringen 2018 blev innebörden av dessa begrepp uttolkade för förskolan. Detta utvecklas i Eidevalds och Engdahls bok *Utbildning och undervisning i förskolan* [7]. För förskolans personal blir det nu en angelägen uppgift att uttolka och tillämpa läroplanens nya skrivningar. Undervisning innebär att förskolläraren med sitt agerande har en medveten avsikt att främja barnens utveckling och lärande – undervisning är per definition målinriktad [1].

Undervisning i förskolan handlar inte om att en vuxen planerar och definierar allting som ska hända. I förskolan måste de vuxna se, lyssna och vara responsiva på det de observerar och anpassa undervisningen till detta [8]. I förskolans målrelaterade undervisning är det viktigt att fånga barns intresse och lust att leka och lära, vilket innebär att undervisningen ska vara lekfull och lämna utrymme för barns initiativ. Det leder till att förskolläraren inte alltid kan följa förutbestämda steg utan måste vara beredd på att förändra upplägg, metoder och förhållningssätt. I lek framträder barnens egen kultur, och genom att planera för, följa, leda eller delta i lek får förskollärare kunskap om barnens perspektiv och vad som är särskilt viktigt för barnen [9]. För barn är det ofta leken som är allra viktigast [1], vilket uppmärksammas genom denna översikt.

Samtidigt som undervisning i förskolan ska ha läroplanens mål som utgångspunkt och riktning ska den alltså ta tillvara barnens intressen och det kunnande och de erfarenheter som barnet tidigare har tillägnat sig – undervisning är barncentrerad. Undervisningen ska dessutom ske under ledning av förskolläraren – undervisning i förskolan är förskollärarnas ansvar. All personal i förskolan har i uppdrag att gemensamt genomföra utbildningen och förskolans uppdrag: att erbjuda varje barn trygg omsorg och att främja barns lärande och utveckling. Under förskollärares ledning kan dessutom barnskötare och övrig personal medverka i undervisning, utifrån varje medarbetares kompetens.

De tre delarna målinriktning, barncentrering och förskollärarnas ansvar utvecklas i Skolverkets kunskapsöversikt *Undervisning i förskolan*. Den är skriven som en antologi, av framträdande svenska forskare, där de utvecklar sin bild av vad undervisning i förskolan är [10]. Kunskapsöversikten togs fram parallellt med Skolverkets översyn av förskolans läroplan. I en sammanfattande analys av kunskapsöversiktens olika bidrag anges att undervisning i förskolan utmärks av ett antal kärnaspek-

ter: barnperspektivet, förskollärarperspektivet och undervisningsperspektivet [11]. Barnperspektivet innebär bland annat att barn ses som:

... delaktiga aktörer som skapar mening tillsammans med andra barn och vuxna. Barnens intressen, uttrycksformer och perspektiv är i fokus. [11, s. 11]

Förskollärarperspektivet utgår från att:

Förskollärarna ansvarar för det pedagogiska innehållet samt för att det målinriktade arbetet och undervisningen främjar varje barns utveckling och lärande. [11, s. 11]

Undervisningsperspektivet anger exempelvis att:

Undervisning i förskolan handlar om målstyrda processer, under ledning av förskollärare, och kan vara både planerad och spontan. [11, s. 12]

Skolinspektionens granskning av kvalitet och måluppfyllelse i förskolan under åren 2015–2017 fokuserar bland annat på kvaliteten i det pedagogiska arbetet i förskolan [12]. Granskningen visar att det i förskolan finns tveksamhet till begreppet undervisning och att begreppet inte har en specifik form och ett tydligt innehåll. Det innebär enligt Skolinspektionen att utbildningen är begränsad då den inte sker på ett tillräckligt medvetet sätt:

Den sammantagna bilden är att arbetet i de granskade förskolorna (...) är begränsat då det inte alltid sker på ett medvetet sätt genom att förskolepersonalen skapar målstyrda processer, det vill säga undervisning. [12, s. 22]

Den begränsningen i förskolans målmedvetna arbete gäller bland annat barnens lek:

Det visar sig också i granskningen av det pedagogiska uppdraget att det finns en stark tilltro till att barnens lek inte får störas. Därmed kan personalen förhålla sig passiv i stället för att aktivt gå in och samspela med barnen och ge dem vägledning att expandera sin intressesfär och utveckla sitt kunnande. [13, s. 18]

Den reviderade läroplanen uttolkar och förtydligar förskollärares ansvar för utbildning och undervisning i förskolan, dels i kapitel 1, dels i ett nytt avsnitt 2.7 Förskollärares ansvar i undervisningen. Krav ställs på förskollärares ledarskap inom ramen för det gemensamma arbetet i arbetslaget. Förskollärare ska leda de målstyrda processerna i undervisningen.

Undervisningen i förskolan ska ske under ledning av förskollärare och syfta till barns utveckling och lärande genom inhämtande och utvecklande av kunskaper och värden. [1, s. 19]

De studier som ingår i denna översikt beskriver förskollärares handlingar och bidrar på det sättet till uttolkningar av hur undervisning i förskolan kan genomföras. En översiktlig beskrivning av studierna finns i kapitel 3 Resultat, se tabell 1.

FIGUR 2. Om lek ur förskolans läroplan

### Utdrag ur del 1 i Läroplan för förskolan[1]

Lek är grunden för utveckling, lärande och välbefinnande.

För barn är det lek i sig som är viktigt. I lek får barnen möjlighet att imitera, fantisera och bearbeta intryck. På så sätt kan de bilda sig en uppfattning om sig själva och andra människor. Lek stimulerar fantasi och inlevelse. Lek kan också utmana och stimulera barnens motorik, kommunikation, samarbete och problemlösning samt förmåga att tänka i bilder och symboler. Därför är det viktigt att ge barnen tid, rum och ro att hitta på lekar, experimentera och uppleva.

Lek ska ha en central plats i utbildningen. Ett förhållningssätt hos alla som ingår i arbetslaget och en miljö som uppmuntrar till lek bekräftar lekens betydelse för barnens utveckling, lärande och välbefinnande.

Barnen ska ges förutsättningar både för lek som de själva tar initiativ till och som någon i arbetslaget introducerar. Alla barn ska ges möjlighet att delta i gemensamma lekar utifrån sina förutsättningar och sin förmåga. När någon i arbetslaget följer eller leder lek på lämpligt sätt, antingen utanför leken eller genom att själva delta, kan faktorer som begränsar leken uppmärksammas samt arbetssätt och miljöer som främjar lek utvecklas. Genom en aktiv närvaro är det möjligt att stödja kommunikationen mellan barnen samt förebygga och hantera konflikter. [1, s. 8]









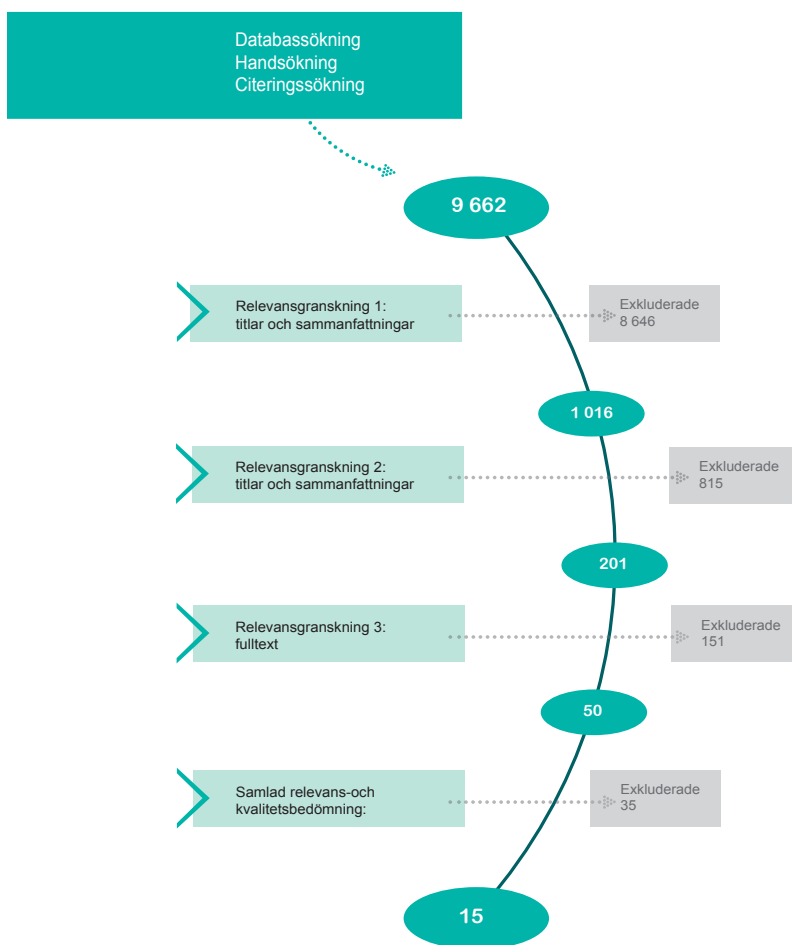


## 2. Om denna översikt

### 2.1 Litteratursökning och urval

Skolforskningsinstitutets litteratursökningar i nationella och internationella databaser och ett systematiskt urval av projektgruppens externa forskare identifierade 15 forskningsstudier som svarar mot urvalskriterierna. Som framgår av figur 3 Flödeschema resulterade den inledande litteratursökningen i 9 662 unika träffar. Det slutliga urvalet baseras på en bedömning av studiernas relevans och kvalitet.

FIGUR 3. Flödesschema



De 15 studierna som återstod efter relevans- och kvalitetsgranskningen undersöker hur förskollärare genom lek stödjer och stimulerar barns sociala förmågor. Det är viktigt att veta att detta inte är en sammanställning som täcker in all forskning om barns lek i förskolan. För att en studie ska tas med i översikten behöver den ha undersökt hur förskollärare genom lek stödjer och stimulerar barns sociala förmågor. Den ska alltså synliggöra tre komponenter:

- en leksituation
- barnens sociala förmågor
- vad förskollärarna gör.

Det betyder exempelvis att studier som undersökt barnens sociala förmågor i lek men som inte undersökt hur förskollärare stödjer detta, har tagits bort. Likaså har studier som undersökt hur förskollärare genom lek stödjer och stimulerar barns utveckling och lärande, men där utveckling och lärande inte handlar om barnens sociala förmågor, tagits bort. En viktig anledning till att urvalet följer dessa strikta kriterier är att studierna ska vara så pass lika att det är möjligt att skapa en syntes av resultaten i dem. I kapitel 5 Metod och genomförande redovisas de fullständiga inklusionskriterierna för urvalet av studier.

Det visade sig vid urvalet av studier att de som beskriver vad förskollärarna gör var förhållandevis få. Det vanligaste skälet till att en studie sällades bort var att det inte framgick vad förskolläraren gjorde. Det betyder att det var förhållandevis många studier i sökresultatet som undersökt barns sociala förmågor i lek, men betydligt färre som också undersökt vad förskolläraren gör för att stödja och stimulera barnens gemensamma lek.

När det gäller barnens sociala förmågor har vi avgränsat oss till dem som kommer till uttryck i samspel mellan barnen och mellan barnen och förskollärarna.

## 2.2 Typ av forskning som ingår i översikten

Studierna har det gemensamt att de handlar om hur förskollärare genom lek stödjer och stimulerar barns sociala förmågor. De bygger på observationer av samspelet mellan barnen, samt mellan barnen och förskollärare i förskolor. Benämningen på de som leder undervisningen i studierna skiljer sig i studierna, men för enkelhetens skull benämner vi dem i denna översikt genomgående förskollärare. I flertalet studier är syftet med analysen av interaktionen att skapa förståelse av det som sker i samspelet. Analyserna ger kunskap i form av begrepp, mönster och teman.

Forskningsansatserna i dessa studier kan med Perssons ord i skriften Forskningslitteracitet – en introduktion till att förstå, värdera och använda vetenskaplig kunskap [14] benämnas som kontextuella fallstudier och innebär följande:

... ett utforskande av ett fenomen (till exempel hur interaktion och dialog utspelar sig mellan lärare och elev). Stor tonvikt läggs därför på att beskriva situationer och sammanhang på ett så fullödigt sätt som möjligt för att därigenom kunna tolka fenomenet

med hjälp av olika teoretiska perspektiv. (...) I dessa studier får man främst kunskap om situation, aktörers agerande och sammanhang. [14, s. 12–13]

En del av dessa studier har stark teoretisk anknytning och tar utgångspunkt i teorier och begrepp som används för att skapa förståelse av det som sker i samspelet. Andra studier är mer empiri-nära.

I urvalet finns två studier som skiljer sig på så vis att de har ett experimentellt uppbygg. De analyserar inte interaktionen mellan förskollärare och barn utan beskriver en målmedveten undervisning, där förskollärarna planerar och genomför en intervention i syfte att stärka barns sociala förmågor genom lek. En tabell med information om studiernas forskningsansatser och studiedesign återfinns i bilaga 3.

Tabell 1 i kapitel 3 Resultat är en översiktlig tabell som beskriver varje studie i korthet. Av den framgår att det är en klar övervikt av studier från engelskspråkiga länder, varav flest från USA. Undantagen är två studier, den ena är från Sverige och den andra är från Island. Även om det är få studier från Sverige bedömer vi att resultaten är giltiga för undervisning på förskolor i Sverige. Det motiveras av att den undervisning som beskrivs i studierna stämmer väl överens med den svenska förskolans uppdrag som beskrivs i Läroplan för förskolan [1].

### 2.2.1 Användning av resultaten

Översikten beskriver leksituationer i förskolor som förskollärare kan känna igen från sin egen verksamhet. Studiernas analyser sätter ord på det som sker och kan på så vis öka förskollärares förståelse av barns sociala samspel i lek och av sin egen betydelse för att genom lek stödja och stimulera barnens sociala förmågor. Översikten ger kunskap om förskollärares praktik och hur den kan utvecklas.

## 2.3 Studiernas innehåll – en översikt

Innehållet i studierna skiljer sig. Barnen är i olika åldrar, från knappt 1 år till 6 år. I studierna beskrivs:

- olika former av lek
- olika sociala förmågor
- hur förskollärarna handlar på olika sätt.

För att ge läsaren en bild av vilka former av lekar, vilka sociala förmågor och vilka handlingar som studierna tar upp följer här en sammanställning.

### 2.3.1 Olika former av lek

Några studier följer yngre barn i deras lek med leksaker, såsom bilar på en parkeringsplats och dockor i en dockvagn. De yngsta barnen studeras också i aktiviteter där barnen leker tittut i en stor kartong eller där de engageras i gemensam lek som går ut på att kasta blöta trasor på ett bord.

I en studie är barnen engagerade i skapande lek: att bygga en koja. Denna lek utvecklas efterhand till en fantasilek. Fantasi- och roll-lekar förekommer i flera av studierna, exempelvis leka kafé och leka resebyrå. En del av dessa lekteman är starkt känslomässigt engagerande, både i form av aggressiva inslag och lekteman som lockar till skratt. Flera studier beskriver lek som initieras av förskolläraren, till exempel olika former av dramalek eller lek som syftar till att lära ut sociala lekregler. I en av studierna är leken en traditionell ringlek som leds av förskolläraren.

### 2.3.2 Sociala förmågor

I lekarna använder barnen en rad olika sociala förmågor. I grova drag kan de delas in i förmågor som rör:

- relationsskapande
- utvecklande av gemenskap
- samarbete
- kommunikation.

Indelningen avser att ge en översiktlig bild av vilka av barnens sociala förmågor som kommer till uttryck i barnens lek. De sociala förmågorna går dock in i varandra och det är inga givna skiljelinjer mellan dem.

**Skapa relationer** handlar i studierna om att barnen i det sociala samspelet lär känna varandra och utvecklar en ömsesidighet i leken. Barnen kan välja att leka med barn de redan har vänskapsrelationer till och de kan skapa nya relationer i lek, och alltså leka med barn de inte brukar leka med. Att barn skapar nära relationer i leksituationer blir extra tydligt i dramatiserade lekar där barnen delar starkt känslomässigt engagerande innehåll, såsom humor och spänning, och där känslor som glädje, sorg och rädsla kommer fram.

**Bygga gemenskap** handlar i studierna om att barnen skapar tillhörighet till och samhörighet med gruppen, och om gemensamt ansvarstagande som innebär att barnen tar hänsyn till varandra och värderar varandras insatser och idéer. Det handlar även om sociala förmågor som att visa omsorg, att ta hänsyn till varandra i gruppen och ta ansvar för sina handlingar.

**Samarbeta** handlar i studierna om att hjälpas åt, exempelvis i skapande lek och i lek med leksaker. Samarbete handlar också om att agera tillsammans. Det ser vi exempel på i roll-lekar där barnen agerar mot en gemensam fiende. I samarbete ingår även förmåga till samspel och turtagning: att turas om att genomföra vissa handlingar i roll-lek eller att turas om att leka med leksaker.

**Kommunicera** handlar i studierna om att barnen meddelar sig med varandra, och i det ingår förhandling och problemlösning. De yngre barnen kommunicerar i leksituationerna genom sitt agerande, såsom leenden, skratt, gester, imitation och rörelser. Leksaker kan också möjliggöra icke-verbal kommunikation. Bland de äldre barnens roll-lekar förekommer det mycket kommunikation mellan barnen om vad som ska

hända i roll-leken, alltså om lekens manus, liksom kommunikation om vilka roller som ska ingå i leken. Ibland sker förhandlingar. Till barnens utbyte av idéer räknas även problemlösning.

### 2.3.3 Förskolläraernas handlingar

I studierna genomför förskollärare en rad olika handlingar i syfte att genom leken stödja och stimulera barnens sociala förmågor. De erbjuder barnen en miljö för lek, ger barnen tid och tillhandahåller lekmaterial och leksaker. De stödjer barnens lek genom att närvara, guida barnen och medla i leken. De är uppmärksamma på vad som sker i barnens lek och tar tillvara det som de observerar genom reflektion.

Projektgruppens analys av förskolläraernas handlingar inspirerades av en studie av Ashiabi [15] som beskriver att förskollärare kan inta fyra olika roller i barns lek: scenansvarig och facilitator, medlare, deltagare samt observatör och registrator. I denna översikt har vi anpassat Ashiabis kategorier och valt att utgå från tre kategorier av handlingar, nämligen att förskollärare:

- regisserar
- deltar
- observerar och reflekterar.

I de olika avsnitten i resultatkapitlet bildar förskolläraernas handlingar underrubriker. Flera studier tar upp mer än en handling och återkommer därför under flera rubriker. För en överblick över resultatkapitlets struktur, se figur 4 i avsnitt 3.1.3.

## 2.4 Översiktens disposition

Närmast i rapporten följer kapitel 3 Resultat som beskriver resultaten i de olika studierna. Kapitlet tar utgångspunkt i förskollärares handlingar och avslutas med en tabell som ger en översiktlig beskrivning av innehållet i studierna.

Resultatkapitlet följs av kapitel 4 Syntes och slutsatser som ger en sammantagen bild av resultaten i de olika studierna, det vill säga syntesen. Kapitlet anger också de slutsatser som genererats i syntesen.

Rapporten avslutas med kapitel 5 som utförligt beskriver metod och genomförande. Det handlar om hur arbetet med denna systematiska översikt har gått till väga.

I figur 2 finns ett utdrag ur Läroplan för förskolan [1], och i tabell 1 finns en förteckning över de studier som ingår i översikten.

En tabell med beskrivningar av studiernas forskningsansatser och studiedesign, en detaljerad beskrivning av litteratursökningen, liksom Skolforskningsinstitutets underlag för kvalitetsbedömning av studierna, återfinns i bilagor på Skolforskningsinstitutets webbplats [www.skolfi.se](http://www.skolfi.se).











## 3. Resultat

Kapitlet utgår från de utvalda studierna och frågan om hur förskollärarna gör för att genom lek stödja och stimulera barnens sociala förmågor. Med andra ord som det är formulerat i översiktens frågeställning: på vilka sätt stödjer och stimulerar förskollärare genom lek barns sociala förmågor?

### 3.1 Förskollärarnas målinriktade handlingar i alla delar av undervisningen

I studierna framkommer det tydligt att det ledarskap och den undervisning som förskollärarna bidrar med genom sina handlingar i leksituationer har betydelse för barnens möjligheter att utveckla sina sociala förmågor.

#### 3.1.1 Förskollärarnas ledarskap är tydligt i studierna

När förskollärare medvetet bestämmer sig för att stimulera och stödja barnens lärande och utveckling i en viss riktning bedriver de undervisning och de utövar därigenom ett pedagogiskt ledarskap. Ledarskapet är tydligt i alla studier, och det handlar i förskolan om att leda processer. I denna översikt fokuserar vi på processer som främjar lek som stimulerar barns sociala förmågor. Ledarskapet i förskolan handlar även om att leda övrig personal i förskolan så att utbildningen håller god kvalitet och så att det målinriktade arbetet – undervisningen – utformas så att varje barns utveckling och lärande främjas så långt möjligt, i enlighet med skollagen [2].

Studierna beskriver både lek som barnen tar initiativ till och lek som förskollärarna initierar. Även då leken är barninitierad beskrivs vad förskollärarna gör och det framgår att förskollärarens handlingar sker i syfte att genom barnens lek stödja och stimulera barnens sociala förmågor. I de studier där förskollärare tar initiativ till lek eller till särskilda lekfrämjande program framträder deras ledarskap tydligast.

#### 3.1.2 Undervisning är inte bara genomförande

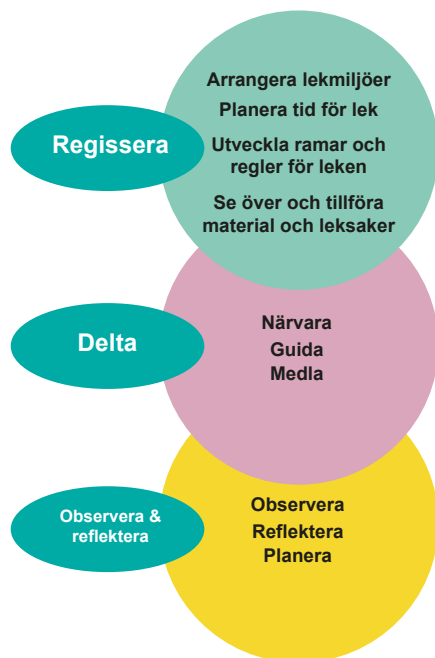
Undervisning inrymmer flera olika delar, och syftar inte enbart på själva genomförandet tillsammans med barnen. Ett sätt att beskriva undervisning är som en kedja av relaterade handlingar som sker och om igen: planera, förbereda, introducera, genomföra, observera, reflektera.

#### 3.1.3 Förskollärarnas handlingar för att främja barnens lek

Studierna beskriver en mångfald handlingar som förskollärare vidtar för att arrangera och anpassa miljöer för lek och planera för att åstadkomma ett dagsprogram som ger

tid för lek, med få avbrott. I miljöbeskrivningarna i studierna framträder också en komplex väv av ramar, rutiner och regler som bildar förutsättningar för lek. Studierna pågår i ordinarie förskola i olika länder. Flertalet studier riktar sig till hela barngruppen men det finns även några studier där förskollärarna inom ramen för den vardagliga utbildningen riktar sig särskilt till några barn för att stödja utvecklingen av sociala förmågor. Resultatkapitlet är strukturerat efter förskollärarnas handlingar, se figur 4.

FIGUR 4. Förskollärarnas handlingar indelade i kategorier



### 3.2 Regissera

Avsnittet beskriver studier som har huvudsakligt fokus på hur förskollärarna regisserar, det vill säga planerar och iordningställer och därmed skapar förutsättningar för barnens lek genom att erbjuda barnen miljöer, tid och utrymme som uppmuntrar till lek. Att regissera innebär utifrån dessa studier att:

- arrangera lekmiljöer
- planera tid för lek
- utveckla ramar och regler för leken
- se över och tillföra material och leksaker.

Förskolläraren kan regissera leken, det vill säga stödja och stimulera leken genom att tillföra rekvisita och annat material som kopplar till och förstärker pågående lekar. Exempelvis kan barnens kulturella medvetenhet stärkas genom att rekvisita som uppmuntrar till olika former av roll- och dramalekar kontinuerligt byts ut.

### 3.2.1 Arrangera lekmiljöer

I detta avsnitt redovisas studier som visar betydelsen av att förskollärare iscensätter lekmiljöer som stimulerar barnens intressen.

**En studie av Arnott** [16] handlar om lek och teknik (digital play) i olika former inom ramen för den dagliga förskolevistelsen inomhus. Studien uppmärksammar barnens sociala samspel med leksaker i form av olika elektriska eller tekniska apparater, exempelvis en elektrisk buss, en laptop, en cd-spelare och en tvättmaskin. Förskollärarna har inför studien medvetet skapat en miljö i vilken det ingår ett rikt utbud av material och leksaker med koppling till teknik. I leken blandas lek med de tekniska leksakerna med lek med övrig utrustning i förskolan. Studien fokuserar inledningsvis på lek och teknik för att sedan övergå till att beskriva hur denna lek skapas inom ramen för de förutsättningar som ges i miljön samt integreras i vardagen i förskolan. Barnen tränar sociala förmågor som att gå in och ur lekstunder, att lyssna, förklara och förhandla samt att hjälpa varandra.

Studien visar att barnens lek med de elektriska och tekniska apparaterna framför allt sker i grupp, i så kallade kluster. Klustren utgör själva grunden för barnens sociala samspel. Genom att förskollärarna ger barnen stora möjligheter att själva välja aktivitet, kommer och går barnen i klustren. Det innebär i sin tur att det sker en ständig förändring av lekarna, eftersom barnen skiljer sig i erfarenheter, kunskap, motiv och attityder i förhållande till de tekniska apparaterna. De olika och varierande klustren ger barnen rikliga möjligheter att öva på sin sociala förmåga att få tillträde och gå ur leken samt att kommunicera i form av att förhandla. Barnen förhandlar både om sina roller i klustret – ledare, samspelande deltagare och icke-samspelande deltagare – och om sina positioner i förhållande till de tekniska apparaterna: ägare, åskådare, parallell ägare eller gemensam ägare.

De tekniska och elektriska leksakerna erbjuder möjligheter till social interaktion men de bestämmer inte hur den sociala interaktionen formas. Barnens samspel kring en och samma leksak ser olika ut beroende på barnens förhandling i klustren. Leksakerna har både positiv och negativ betydelse i barns lek. Att det finns få leksaker, att de är utformade för individuellt användande eller att tekniken är utmanande kan uppmuntra barnen till turtagning, ömsesidighet, att dela resursen och ta hjälp av andra barn. Ofta kräver tekniken i leksakerna specifik kunskap och specifika förmågor som utvecklas över tid. De barn som regelbundet använder tekniken tillägnar sig denna och blir expertanvändare, vilket skapar möjligheter till samarbete i form av stödjande interaktioner. Begränsad tillgång till vissa leksaker kan också sporra negativa interaktioner där barn blir osams om leksakerna.

I denna lekstudie har förskollärarna tagit initiativ till temat, som handlar om att främja barns lärande kring teknik och samtidigt stödja barnens sociala samspel. Under studien är förskollärarnas handlingar indirekta, de följer och observerar barnens lek och konstaterar att den tillåtande lekmiljön gör att leken utvecklas. Förskollärarna deltar bara i begränsad utsträckning i de leksituationer som observeras i studien. Men det betyder inte att de saknar betydelse för hur barnens sociala samspel tar form eller att det inte finns en medveten handling från förskollärarnas sida om hur barnens sociala förmågor kan främjas. Tidigare nämndes att förskollärarna ger barnen frihet att röra sig mellan leksituationer, vilket skapar möjligheter att utveckla förmågan att förhandla. Studien lyfter också fram förskolans system av regler och rutiner med förväntningar på barnens sociala samspel, exempelvis att barnen förväntas turas om med leksaker liksom att dela på leksaker. Detta system är regisserat och iordningställt av förskollärarna. I barnens förhandlingar om social status i gruppen och om position i förhållande till leksakerna använder de sin kunskap om förskolans regler och rutiner. Då barnen blir oense om leksakerna och hur de ska hantera situationerna löser barnen detta genom att söka stöd i förskolans regler om turtagning och att dela.

Studien framhåller också vikten av att förskollärarna skapar leksituationer utifrån ett helhetsperspektiv, där de elektriska apparaterna blir verktyg som underlättar och stärker barnens pågående lekar. Intresset för att studera digital play utformas så att alla olika former av teknik uppmärksammas men under studiens gång är alla barnens lekar liksom allt utforskande av teknik av intresse, inte bara hanterandet av de elektriska apparaterna.

Studiens slutsats om att barns vardag i förskolan och deras lek med teknik är två integrerade system visar förskollärarnas viktiga roll. Genom att arrangera en tillåtande och utmanande miljö, med ett dagsprogram som ger stort utrymme för lek, finns ett frirum för nya upptäckter, utforskande samt givande och tagande av sociala positioner och utvecklande av social kompetens. Systemet möjliggör digital play men digital play är bara en aspekt av barns lek. Och i leken förhandlar de och tränar sin sociala kompetens.

**I en studie av Canning** [17] beskrivs en medveten planering av lek i utomhusmiljö. Studien handlar om kojbygge i två olika utomhusmiljöer, en innergård i en stad och ett skogsområde på landet. I utomhusmiljön finns rikliga tillfällen för barnen att mötas i nya konstellationer, att lära känna varandra och att stärka relationerna i gruppen, genom att barnen går iväg tillsammans, gärna ut i naturen, bort från alltför ordnad miljö. Utomhusmiljön avser att locka till gemensam lek genom att stimulera barnens fantasi och kreativitet. Kojbygget är tänkt att erbjuda barnen ett gemensamt fokus som ger stöd åt deras sociala samspel i form av stärkta relationer genom gemensamma upplevelser och utvecklad kommunikation i leken.

Den ena miljön är en innergård i en stad och ytan är begränsad. Förskollärarna planerar för barnens kojbygge genom att tillhandahålla grenar och pinnar som de tidigare har hämtat från ett skogsområde. Det finns också filtar och snören som barnen

kan använda. Miljön får betydelse för hur leken utvecklas. Barnen konstaterar snart att kojmaterialiet inte passar på innergården. Detta illustreras i ett barns kommentar: ”en koja passar bättre i skogen” [17, s. 560]. Barnen bestämmer sig för att använda materialet till att bygga ett bo till en leksakskanin i stället för att bygga en koja till dem själva att leka i. Den nya leken initieras av ett barn som ställer den förlösande frågan om var leksakskaninen Bertie ska bo.

Leken stimulerar barnens kommunikation och de diskuterar intensivt hur Berties bo ska utformas. De löser problem genom att utbyta idéer och diskuterar sig fram till smarta lösningar för ett bo på den begränsade ytan. Barnen skapar ett sovutrymme och ett kök med ett grönsaksland. Förskollärarna uppmanar barnens problemlösning och ställer frågor som ”vad händer om Bertie äter alla grönsaker?” [17, s. 560]. Ett barn svarar att Bertie blir tjock. Barnen bestämmer sig sedan för att också skapa en hinderbana som Bertie kan träna på. Här framgår alltså att leken ger barnen möjlighet att utveckla sin förmåga att tillsammans komma överens om vad kaninen behöver och vem som gör vad.

Den andra förskolan ligger i en lantlig miljö och barnen har möjlighet att leka i ett omfattande skogsområde. Sedan tidigare finns i skogen en halvfärdig koja och förskollärarna planerar för barnens kojbygge genom att bland annat ta med sig filter till kojkan, liksom dryck och mellanmål. För att inspirera barnen till gemensam lek pratar förskollärarna uppmanande med barnen om det kommande kojbygget när de är på väg till skogsområdet. Kojbygget inleds med att barnen rekonstruerar skelettet av den befintliga kojkan.

Leken ger barnen möjlighet att utveckla flera sociala förmågor. De samarbetar genom att hjälpas åt att samla ytterligare grenar för att bygga upp kojkan. De kommunicerar sina idéer om hur de ska bygga. De följer ett förslag från ett av barnen om att väva in pinnar i en ram för att baksidan av kojkan ska få en stabil vägg. De förhandlar om hur de medtagna filtarna ska användas. Ett barn föreslår: ”vi gör fönster, så kan filtarna vara gardiner” [17, s. 561] och ett annat barn opponerar sig: ”nej, filtarna är för golvet” [17, s. 561].

Leken tar ny fart när ett barn lämnar kojkan och börjar gräva ett hål i marken med en pinne. Ett annat barn frågar då vad hen gör och barnet svarar: ”jag gör en björnfälla” [17, s. 561]. Denna kommentar förändrar aktiviteten från kojbyggande till att hålla utkik efter björnar och kojkan blir utkiksposten. Barnen kan röra sig förhållandevis fritt i denna miljö och kan förutom deltagande i gemensam lek, följa sina individuella intressen. Barnen förblir fokuserade på fantasileken ”utkik efter björnar” men rör sig in och ut ur den. Ett barn går exempelvis ner till vattnet för att slå med en pinne i vattnet ett tag, men går sedan in i björnleken igen. Ett annat barn koncentrerar sig på att samla pinnar, och kommenterar storlek och form: ”detta är den största” [17, s. 562] och barnet släpar dit den. Ett annat barn fokuserar på mindre pinnar: ”jag ska göra en björnfälla” [17, s. 562]. Det gemensamma ansvarstagandet visar sig extra tydligt vid ett tillfälle då den ena kojväggen faller in. Då avbryter barnen sina individuella aktiviteter och samlas vid kojkan och hjälps åt att bygga upp den igen.

I båda miljöerna har förskolläraren planerat för att barnen ska bygga koja tillsammans. Det är en aktivitet som engagerar barnen men som barnen i båda miljöerna efterhand utvecklar till något utöver själva kojbyggandet: en fantasilek. I det ena fallet ett bo för leksakskaninen Bertie, och i det andra fallet en utkikspost för björnar. Förskollärarna intar ett flexibelt förhållningssätt till den aktivitet de ursprungligen planerade för, det vill säga kojbygget, och stödjer och uppmuntrar barnens förändring av aktiviteten till en fantasilek. På så vis skapar förskollärarna förutsättningar för barnens sociala samspel i en lek som utmanar och engagerar dem.

### 3.2.2 Planera tid för lek

I detta avsnitt redovisas studier som visar betydelsen av att förskollärarna även registrerar dagsprogrammet i syfte att ge tillräckligt med tid för lek.

**En studie av Logue och Detour** [18] beskriver en barninitierad lek inomhus som kan utvecklas genom att förskolläraren skapar förutsättningar i form av utrymme för barns lek i inomhusmiljön och tillräckligt med tid för att barnens lek ska kunna pågå och utvecklas till ett gemensamt intresse. Barnen leker att de räddar bebisar från fara. Leken inleds med att några barn bär dockor från ett tryggt område, dockhörnet, till ett nytt område, loftet, och tillbaka igen. Förskolläraren noterar detta och bestämmer sig för att följa barnens lek på nära håll för att se hur den utvecklas.

Förskolläraren ger barnen tid för en lek och den kommer att pågå under flera veckor. Det ger barnen förutsättningar att utveckla lekens manus, och på så vis får de träna på de sociala förmågorna som innefattas i att kommunicera. Barnen föreslår olika idéer för vad som ska hända härnäst i leken och hur de ska gestalta det. De diskuterar de olika förslagen och hanterar motstridiga förslag. Handlingen blir på så vis alltmer komplex. En drastisk utveckling av leken innebär att barnen håller dockorna över räcket på loftet och ropar ut: ”detta är en nödsituation!” för att sedan rädda bebisarna genom att lyfta tillbaka dem. Efter det tröstar barnen bebisarna. I den fortsatta leken kommer en skurk som stjälar bebisarna som barnen sedan räddar, och skurken omvandlas senare i leken till en häxa.

Förskolläraren ger leken tidsmässigt utrymme och låter barnen röra sig mellan olika områden i förskolan: dockhörnet och loftet, och flytta runt material och leksaker. Barnen tränar på samarbete när de rör sig mellan områdena. Ett exempel är en leksituation då barnen kommit överens om att skurken ska ta alla bebisarna. Alla barnen lägger sig på loftgolvet och lägger sina armar över bebisarna. Skurken tar bebisarna från de sovande barnen och barnen fortsätter låtsassova. De väntar tills skurken har tagit alla bebisar och går med dem till ett annat område i lokalen. Hela gruppen ”vaknar” sedan och ”upptäcker” att dockorna saknas. De gör tillsammans upp en plan och går nerför trapporna och kräver tillbaka bebisarna från skurken.

Förskolläraren närvarar aktivt i leken och kan på så sätt få kunskap om lekens rytm och struktur samt lekens utveckling över tid. Därigenom får förskolläraren vägledning om hur hon ska förhålla sig till leken för att inte störa eller avbryta den. I studien



framgår att barnen under lekens gång förändrar lekens manus flera gånger, och att varje förändrat manus behöver tid. Leken upprepas på samma vis flera gånger av barnen, ibland under flera dagar. Lekens tema är spännande och hemskt och förskolläraren reflekterar kring att upprepningen kan bidra med en struktur för barnens upphetsning och starka känslor i aktiviteten. Med tanke på detta konstaterar förskolläraren att det är viktigt att låta barnen utveckla leken utan att styra eller tidsmässigt påskynda den.

Förskolor har ibland begränsade möjligheter att styra tiden för att stödja och stimulera lek. **Rogers och Evans [19] redovisar en studie** där förskolan finns i en skola, lokalerna utgörs av klassrum och i vissa klassrum blandas förskole- och skolbarn. Studien visar att rolleken konkurrerar med andra aktiviteter i förskolan, vilket innebär att förskollärarna ibland avbryter barnens lek för att de ska delta i andra vuxenplanerade aktiviteter. Barnen utvecklar sin sociala kompetens genom att ibland göra motstånd. Exempelvis då ett barn uppmanas att avbryta leken för att komma och läsa, men försöker skjuta upp detta genom att föreslå att förskolläraren tar ett annat barn innan: ”nej, ta Rhia först” [19, s. 160]. Ett annat barn ombeds att arbeta en stund med förskolläraren och protesterar med motivet att han befinner sig i en roll: ”men jag är en polis” [19, s. 160]. Ett barn kompromissar mellan sitt eget och förskolepersonalens behov genom att utöka gränsen för leken, så att läsaktiviteten försiggår inom den. I samma studie framkommer hur stark styrning av tiden i mindre ändamålsenliga lokaler begränsar barnens rollekar. Ett exempel är leken ”resebyrå” i vilken barnen sätter upp en tågstation i ett hörn av rummet. Tågresan går sedan genom rummet med flera störningsmoment eftersom barnen behöver passera många andra aktiviteter som pågår i rummet. I det fallet stoppar förskollärarna leken efter en stund.

Förskollärarna i studien uttrycker själva frustration över miljöns begränsningar som gör att de med regler och rutiner behöver kontrollera och begränsa barnens lek. Men studien visar också att barnen gör motstånd mot dessa begränsningar och skapar utrymme för sina lekbehov genom att utöka de fysiska och tidsmässiga gränserna för leken eller ta andra utrymmen på förskolan i anspråk. I samma studie framgår att barnen också gör motstånd mot rollspel som de vuxna styr för mycket. I följande exempel har förskolepersonalen valt ut fyra barn som ska delta i rollspel i en resebyrå. Två av dem uppmanas att arbeta i affären och två av dem ska vara kunder:

Kim säger till läraren: 'Jag och Chloe vill inte vara i resebutiken.' Förskolläraren säger att de måste stanna kvar där. Chloe och Kim står i butiken men de deltar inte i leken. Kim börjar vara med. Chloe säger till henne; 'vi är inte med på det här, eller hur? Det är tråkigt!' (...) Senare kommer Lauren in i butiken och Chloe säger till henne; 'vi vill inte vara här, det är tråkigt.' Lauren svarar; 'men kom ut då!' Chloe säger: 'Vi får inte.'  
[19, s. 161]

Av studien framgår att förskolepersonalens styrning och avbrott av barnens lek får betydelse för barnens möjligheter att utveckla sina sociala förmågor. De behöver tid för att kommunicera och utbyta idéer om innehållet i rolleken och utrymme att förhandla om roller. Avbrotten upplöser även de sociala grupperingar som barnen har skapat i leken och som leken ofta är beroende av. Att få tid och utrymme för en pågående lek

är en viktig förutsättning för den sociala utvecklingen. Men i denna studie ser vi att barnen inte förhåller sig passivt till dessa begränsningar. De gör motstånd mot förskollärarens styrning och avbrott av leken och försvarar sin gemensamma lek. På så vis kan barnen även sägas utveckla sin sociala kompetens.

### 3.2.3 Utveckla ramar och regler för leken

I detta avsnitt framgår att förskolläraren regisserar leken genom att utveckla tydliga ramar och regler för leken.

**I en studie av Wright, Diener och Kemp [20]** framgår det hur förskolläraren initierar och iscensätter en dramalek som avser att bygga en gemenskap i barngruppen. Leken är en form av storytelling [21]. Leken innebär att barnen dramatiserar sina egna berättelser och deltar genom att inta olika roller: som berättare, aktör eller publik. Förskolläraren ger tydliga ramar för leken och berättar för barnen hur de förväntas bete sig i de olika rollerna. Exempelvis vad rollen som publik innebär: ”kom ihåg att det är er tur att vara publik och lyssna på era vänners berättelser” [20, s. 201].

Leken går till så att ett barn i taget dikterar en egen påhittad berättelse för förskolläraren som skriver ner den. Samma dag dramatiseras berättelsen. Förskolläraren läser då berättelsen högt för alla barn och barnet som hittat på berättelsen väljer vilken roll hen vill spela, liksom vilka barn som ska agera i de andra rollerna. Förskolläraren läser därefter återigen berättelsen högt för barnen och barnen dramatiserar den. De barn som inte deltar som berättare eller aktör, agerar publik.

Leken innehåller bestämda moment och olika sociala roller som barnen kan anta. På så vis har förskolläraren möjlighet att leda barnens deltagande. Förskolläraren föreslår också strategier för barnen som de kan använda exempelvis för att bli valda till en viss roll, som att räcka upp handen och att ställa sig upp på knä för att synas bättre.

Förskolläraren iscensätter och regisserar en lek som ger barnen möjlighet att på flera sätt uppmärksamma och ta del av varandras berättelser och agerande. Barnen får i leken möjlighet att utveckla flera sociala förmågor genom att se variationer i berättelserna och genom att delta aktivt, passivt eller något där emellan. Berättelserna engagerar barnen. En del av berättelserna ger starka känslomässiga upplevelser som humor, rädsla, chock eller sorg. De gemensamma erfarenheterna binder samman barnen och de skapar relationer till varandra. Leken innebär också att barnen utvecklar en känsla av tillhörighet och bygger en gemenskap. Det framgår av att de visar hänsyn till varandra i de olika rollerna, liksom i att de tar tillvara och värdesätter varandras idéer i berättelserna och tar efter varandras agerande.

### 3.2.4 Se över och tillföra material och leksaker

Förutom att regissera miljön samt att organisera tiden visar studierna att förskollärarna uppmuntrar till lek genom att planera för och tillhandahålla material och eller valda leksaker.

**En studie av Kroll** [22] ger exempel på detta. I en av leksituationerna som beskrivs tillhandahåller förskollärarna rör och bollar som barnen utforskar på olika sätt, och som det ska visa sig ger barnen möjlighet att utveckla samarbetsförmåga och förmåga att bygga gemenskap. Ett barn utvecklar leken till en tävling där barnet och en förskollärare håller i var sin ände av ett rör och kan genom att höja och sänka röret låta en liten boll rulla igenom. Personen som håller i den ände som bollen rullar ut i vinner. Barnet turas om med förskolläraren och låter förskolläraren sänka röret varannan gång. Barnet är mån om att de får vinna lika många gånger. Leken med detta material ger barnen möjlighet att öva på samarbete, genom turtagning och genom att läsa av varandras kroppsligt signalerade intentioner. Genom att ta ansvar för båda parter i tävlingen byggs en gemenskap.

Ett annat exempel från samma studie är barns lek med leksaks-katter. Förskollärarna beskriver situationer då barnen i gemensam omsorg om katterna får öva på turtagning och förhandling, exempelvis då favoritkatten är upptagen. Samma studie visar även iordningställande av material och hur en lek på en rutschkana kan stödja och stimulera barnens sociala förmågor. Under ett fritt lekpass samlar förskolläraren barn i olika åldrar vid en rutschkana. Leken går ut på att komma uppför rutschkanan. Barnen är i olika åldrar och i den gemensamma leken hjälper de varandra upp på rutschkanan. Lekstunden kring rutschkanan ger barnen möjlighet att utveckla sina relationer samt flera förmågor som omsorg, samarbete och kommunikation.

**Kultti och Pramling** [23] visar i en studie med de två yngre barnen Edvin och Aksel att de leksaker förskollärarna tillhandahåller stödjer och stimulerar barnens gemensamma lek. Barnen är i tvåårsåldern och studeras när de leker tillsammans med bilar på en gemensam lekyta. De leker individuellt med bilarna men delar lekyta, en parkeringsplats. Det är just den delade lekytan som skapar förutsättningar för barnen att i leken träna sociala förmågor som krävs för att delta i en gemensam lek. Att leken är en gemensam aktivitet mellan Edvin och Aksel visar sig i att barnen samordnar sina handlingar och är medvetna om vilka bilar de har valt att leka med. Det blir tydligt då Aksel tappar bort sin bil:

Aksel börjar se sig omkring. Edvin märker detta. Han följer Aksels blick och börjar också se sig omkring. Han noterar bilen (det finns flera bilar runt omkring dem), plockar upp den och ger den till Aksel. Det faktum att Edvin plockar upp den specifika bilen bland många andra illustrerar att valet av bil inte var en slump. [23, s. 373]

Exemplet illustrerar att leken ger barnen möjlighet att utveckla sin samarbetsförmåga som i detta fall handlar om att hjälpa varandra. Edvin visar förståelse för hur man kan hjälpa varandra, då han ger tillbaka bilen till Aksel. Exemplet illustrerar också att leksakerna gör det möjligt för Edvin och Aksel att kommunicera utan att tala med varandra. I denna situation räcker det med förskollärarens passiva närvaro för att leken ska fortsätta.

Lite senare lämnar Edvin lekområdet och ett annat barn, Chris, kommer dit för att leka med bilar. Aksel märker det och tar de bilar som Chris tänker ta. Han skyddar både Edvins och sitt eget lekmaterial. Edvin skyndar sig tillbaka då han ser Chris:

Han plockar upp bilen han lekte med och några andra. Aksel plockar också upp så många bilar som han kan hålla. Denna ömsesidighet visas också kroppsligen när Edvin och Aksel står bredvid varandra, håller i bilarna och tittar sig omkring för att se om de missat några bilar tills Chris lämnar lekområdet. [23, s. 373–374]

Studiens beskrivning av Edvins och Aksels gemensamma agerande gentemot Chris avser att illustrera att barnen samordnar sina handlingar. Deras agerande innebär dock också att de hindrar ett annat barn från lek med bilarna. Här hade det kunnat utvecklas en konflikt om äganderätten till bilarna, men Chris protesterar inte utan lämnar området. Även i denna situation räcker det med förskollärarens passiva närvaro för att leken ska fortsätta. I den gemensamma leken får de möjlighet att öva på sociala förmågor som samarbete och kommunikation. Förskolläraren tillhandahåller leksaker som gör det möjligt att leka tillsammans samtidigt som de leker enskilt.

### 3.3 Delta

Som beskrivits inledningsvis i kapitel 3 visar studierna att förskollärarna inte bara regisserar för lek, de deltar också på olika sätt i leken. Ibland är förskollärarnas deltagande en förutsättning för att leken ska utvecklas och fortgå. Förskollärares deltagande i leken kan ske på olika sätt och innebär i dessa studier att:

- närvara
- guida
- medla.

Läroplan för förskolan [1] beskriver att förskollärare genom aktiv närvaro kan bidra till att stödja leken, kommunikationen mellan barnen samt förebygga och hantera konflikter. Förskollärares närvaro kan vara mer eller mindre aktiv, från ett deltagande till att närvara på avstånd och därmed delta i leken som passivt närvarande. Genom sin närvaro kan förskolläraren guida barnen genom att kommunicera och visa olika idéer och uppslag för att vidareutveckla leken.

Guidning handlar om att stimulera leken genom att visa strategier för hur barn på olika sätt kan få tillträde till lek, exempelvis genom att introducera en accessoar eller föreslå en ny roll i leken.

För att stödja leken kan förskollärare också medla i leken vilket innebär en aktiv handling, en intervention, för att lösa problem och konflikter, kanske runt material, leksaker eller roller. Medling kan visa alternativa sätt att lösa ett problem eller en konflikt genom att verbalt och i handling visa hur situationen kan lösas upp. Medling innebär i sig en träning av barnens sociala förmågor i form av flexibilitet, samspel, problemlösning och kommunikation. Avsnittet avslutas med två studier där det framgår att förskollärares närvaro inte alltid är tillräcklig för att stödja och stimulera barnens lek.

### 3.3.1 Närvara

Under denna rubrik beskrivs studier där förskollärare stödjer och stimulerar barns lek genom sin närvaro, vilken kan vara mer eller mindre aktiv. Förskollärare kan initiera och leda leken för att sedan dra sig lite tillbaka, till en form av passiv närvaro. Närvaron kan även bestå i ett aktivt deltagande i lek som barnen initierat, på direkt inbjudan från barnen eller utifrån att förskolläraren finner ett behov att stödja leken för att den ska kunna utvecklas.

**I en studie av Shin och Partyka** [24] närvarar förskolläraren i lek med yngre barn. Det yngsta barnet är knappt ett år. Två leksituationer från studien beskrivs. I den ena leksituationen är barnen engagerade i en tittulek i en kartong. Leken initieras av förskolläraren som uppmärksammat barnens intresse för kartongen som står vid en vägg. Förskolläraren tar alltså initiativ till lek men tar utgångspunkt i det som barnet visar intresse för. Barnen befinner sig i och runt kartongen och förskolläraren är strax bredvid. Tidigare har barnen använt kartongen på olika sätt. De har lagt i leksaker och tagit ur dem och de har suttit i den medan förskolläraren har skjutsat runt dem i rummet. Dan, Kaleb och Ann befinner sig nu i kartongen. Förskolläraren stänger locket på kartongen så att barnens ansikten täcks, och frågar vart alla barnen tog vägen. Förskolläraren öppnar sedan locket igen:

Ann ger förskolläraren ett stort leende. Hon lägger ner locket igen och Kaleb försöker dra ner den en bit till igen med båda händerna. Andrew kommer och sätter sig i lådan. Edgar kommer också. Edgar försöker komma in en stund men sedan står han utanför. Michele öppnar inte locket på en liten stund och sedan sticker Kaleb ut sitt huvud för att se vad som händer. Förskolläraren säger 'Hej, Kaleb!' Förskolläraren öppnar locket och säger 'vem är i lådan? Är Dan i lådan?' Ann pekar på Dan. 'Är Andrew i lådan?' Ann pekar på Andrew. Förskolläraren lägger på locket igen och frågar var de tog vägen igen. Kaleb drar in locket. Ann ler. Andrew smäller upp locket om och om igen några gånger med ett stort leende. [24, s. 133–134]

Efter att förskolläraren visat lekens regler, genom att stänga och sedan öppna locket på kartongen, tar Ann och Kaleb fortsatta initiativ i aktiviteten genom att åter stänga locket och senare öppna det igen och titta sig runt. Leken fortgår genom att barnen och förskolläraren turas om att ta initiativ. Barnen är engagerade i leken och kommunicerar med varandra och med förskolläraren genom leenden, och genom att peka på varandra och öppna och stänga locket. Leken lockar till sig fler barn och den håller i sig ett tag.

I en annan leksituation i samma studie har förskolläraren planerat en aktivitet för barnen. De ska tvätta leksaksdjur med hjälp av tvättrasor. De är samlade runt ett bord med blöta trasor och leksaksdjur. Men då Ben i stället visar intresse för att kasta de blöta trasorna på bordet blir aktiviteten något annat och en lek startar:

Ben håller en tvättlapp mot munnen. Förskolläraren skojar att Ben tvättar sig. Han lägger tvättlappar på sin tröja och ansikte. Sedan kastar Ben tvättlappar på ett runt bord.

Förskolläraren kastar den tillbaka på bordet mot Ben och uppmanar honom att kasta den igen. Edgar kastar sin tvättlapp, sedan kastar Ben och Andrew tvättlappar. Förskolläraren kastar också igen. Hon kastar en till Aiden, och hon hämtar fler tvättlappar. Förskolläraren visar mycket uppspelthet och uppmuntran och släpper ut ett litet skrik när hon kastar, vilket Edgar imiterar och vilket förskolläraren imiterar tillbaka igen. [24, s. 135]

Förskolläraren har alltså planerat för en viss gemensam aktivitet men då Ben visar intresse för en annan lek uppfattar förskolläraren detta och uppmuntrar initiativet genom att själv delta i den nya leken. Förskolläraren visar på så vis lyhördhet inför barnens intressen. Hon svarar på barnens initiativ genom att vara flexibel i förhållande till den planerade aktiviteten och uppmuntrar Bens förändring av aktiviteten. Förskolläraren är aktivt närvarande i den fortsatta leken och uppmuntrar de andra barnen att delta genom att kasta trasor till dem. Barnen engageras i leken och härmar varandras och förskollärarens beteende genom att kasta trasor och ge till små utrop. Genom att stödja och stimulera denna lek skapar förskolläraren förutsättningar för byggande av gemenskap i gruppen. Ett tecken på det är att barnen härmar varandra i leken och på så vis värderar varandras idéer. Den gemensamma leken håller kvar barnens uppmärksamhet i ungefär en kvart och sedan övergår barnen till mer individuella aktiviteter.

Förskolläraren i denna studie med yngre barn är tydligt närvarande, och tar initiativ till lek samt svarar uppmuntrande på barnens initiativ. Genom sin aktiva närvaro stimulerar förskolläraren barnens intresse och håller kvar deras uppmärksamhet. Barnen är engagerade i leken och kommunicerar icke-verbalt med gester, ögonkontakt och ansiktsmimik och de härmar varandras agerande. Leken ger på så vis barnen möjlighet att utveckla sina sociala förmågor som att kommunicera och att skapa relationer.

**I en studie av Madrid** [25] beskrivs en barninitierad lek på temat kaxiga tjejer, en lek i vilken barnen utmanar förskolekulturens regler och rutiner för hur man ska bete sig. I leken ingår att spela elak. Fem flickor deltar – Liza, Kiara, Jackie, Kim och Mia. Kiara är den som tar initiativ till leken och som skapar lektemat. Liza ansluter sig snart och varje flicka turas sedan om att skapa och upprätthålla aktiviteten under de åtta veckor som den pågår. Eftersom rollen innehåller aggressivitet är förskolläraren först inne på att förbjuda den, men då förskolläraren avvisar flickornas försök att spela rollen kaxig tjej i sin lek hotar Liza och Kiara med att ta den ”under jord”:

Förskolläraren Emily: jag vet inte hur det hände men det var som om Kiara och Mia bara sa 'Ja och vi är kaxiga tjejer' och både Calvin [assistent] och jag bara 'Nej, nej, det är vi inte med på. Sorry'. [Skrattar] Då typ viskade de till varandra 'Okej, fast då är vi kaxiga ändå, i hemlighet'. [25, s. 246]

Förskolläraren bestämmer sig för att inte förbjuda eller censurera leken utan i stället följa den på nära håll för att förstå lekens innebörd för barnen. Förskollärarens närvaro i barnens lek gör det också möjligt för henne att gå in och reglera leken om det

skulle behövas. Kiara och Kim har lekt kaxiga tjejer på skolgården och jagat pojkar. De har slagits på låtsas och retats och slagit andra flickor och pojkar. En pojke blir slagen med ett stort slagträ av plast och springer till förskolläraren. Förskolläraren ingriper och klargör för Kiara att hon inte får slåss på riktigt:

**Förskollärare:** Hej Kiara ... Jag hoppas att du inte slår folk på riktigt.

**Kiara:** (går med huvudet nedböjt mot läraren)

**Förskollärare:** Kiara. Hallå, (böjer sig ner i nivå med Kiaras blick) du slår inte folk på riktigt med det där slagträet eller? För du vet om att jag inte kan låta dig slå någon med det, eller hur?

**Kiara:** (nickar ja)

**Kiara:** (Går bort till leksakslådan med slagträet över huvudet. Slänger ner träet i lådan) Jag vill inte gå in i ert slott. Kom igen Kim ... vi går. (går iväg från kameran)

**Kiara:** (Går snabbt tillbaka till kameran, svänger händerna aggressivt mot forskaren) Du kan inte få det.

**Forskaren:** Whoa...

**Kiara:** (Går över till trottoarkanten, hänger med huvudet med ryggen mot kameran) AHHHH HAAAA (håller händerna mot varsin sida av ansiktet, böjer fingrarna och vrider på dem på ett håfullt sätt). (Kiara går fram till Mary och drar ner hennes arm med stor kraft). [25, s. 250]

Leken Kaxiga tjejer följer regler och rutiner för beteende som de barn som deltar i leken själva förhandlat fram. Denna så kallade kamratkultur är i strid med förskollärarens pedagogiska filosofi. Men genom att låta barnen leka kaxiga tjejer så länge den håller sig inom gränsen för att vara på låtsas, ger förskolläraren barnen möjlighet att utveckla de sociala förmågorna att kommunicera, förhandla och komma överens om regler och rutiner för beteende inom en grupp. Genom att förskolläraren är aktivt närvarande allteftersom leken utvecklas, kan hon vara tydlig med att markera att aggressivitet i lek bara får vara på låtsas. Barnen får också möjlighet att utveckla den sociala förmågan att visa omsorg om varandra, vilken ingår i att vara del i en gemenskap.

### 3.3.2 Guida

Liksom beskrivs i studien av Madrid om leken Kaxiga tjejer kan förskollärarens deltagande ibland kräva mer än passiv eller aktiv närvaro. Det kan handla om att stimulera leken när den riskerar att spåra ur eller stanna av. Förskollärare kan då verbalt och genom att visa med hjälp av handlingar eller leksaker guida barnen vidare i leken. Ofta

handlar det om att komma med förslag.

**En studie av Ferholt och Rainio** [26] visar hur förskolläraren genom att själv delta i en roll i en fantasilek kan använda själva berättelsen som de agerar i, för att guida och stödja ett barns deltagande. Leken är en så kallad lekvärld [27] och bygger på karaktärerna i boken om landet Narnia, bland annat en elak häxa i ett slott och en faun som kidnappas av häxan. Förskolläraren deltar i en roll i berättelsen tillsammans med hela barngruppen, liksom de forskare som genomför studien. Barnen och de vuxna förhandlar tillsammans fram innehållet och händelserna i berättelsen.

I fokus för studien är förskollärarens bemötande av pojken Milo, som växlar mellan att stödja lekvärlden genom att agera i en roll och att ifrågasätta den. Milo har placerats i barngruppen efter att i tidigare sammanhang ha uppfattats som oengagerad och störande. Han har vissa svårigheter att komma med i leken och har även i perioder exkluderats. Milos beteende beskrivs i studien som ambivalent och definieras som att slitas emellan ett samtidigt behov av att vara en del av en gemenskap och att ta avstånd från den. Forskarna menar att ambivalens kan ta sig uttryck i beteenden som lätt kan uppfattas som oengagerade eller störande och som kan vara svåra för de andra barnen i gruppen att acceptera och för förskolläraren att bemöta.

I en situation blir det speciellt tydligt hur förskollärarens guidning i fantasileken kan stödja Milos deltagande. Barnen och de vuxna har diskuterat fram en plan för att rädda den kidnappade faunen från den vita häxan. Milo har framfört en idé och den tas med i berättelsen tillsammans med de andra barnens idéer. Men under planeringen för att realisera räddningsplanen är Milo störande och ouppmärksam. Efter ett tag guidar förskolläraren Milo till ett möjligt sätt att delta, och han gör det genom att ställa krav på Milos deltagande i lekdramat. Han säger att Milo inte kan vara en del av planen om han inte förpliktigar sig att genomföra den. Sättet han gör det på är i form av en vädjan till Milo om att han behövs för att planen ska lyckas. Förskolläraren säger att de alla behöver Milo för att rädda faunen utan att själva bli fångade av häxan. Förskolläraren följer alltså logiken i den berättelse som han och barnen skapat. Dramatiken i berättelsen – att rädda faunen från den elaka häxan – understryker vikten av Milos deltagande och att detta är en autentisk vädjan från förskolläraren understödd av att förskolläraren själv har en roll i berättelsen. Milo svarar att han vill delta i genomförandet av den gemensamma planen tillsammans med de andra barnen och fullföljer också de intentionerna. Det kan konstateras att leken ger Milo erfarenhet av vad det innebär att agera som en del i en gemenskap, och ta det ansvar gentemot gruppen som följer av detta. Förskollärarens guidning under den pågående leken ger leken förutsättningar att fortgå och den ger Milo och de andra barnen möjligheter att utveckla sociala förmågor kopplade till ömsesidighet och gemenskap, samt det ansvar som följer av att gå in i en gemensam lek.

Av studierna framgår att förskollärarens ledning av barns lek behöver ske med stor lyhördhet för att inte störa leken och riskera att den avbryts. Att välja att delta och guida i leken kan vara ett mer framgångsrikt alternativ än att låta leken fortgå, för att



sedan leda med hjälp av upprepade tillsägelser om det blir för högljutt. Ett sätt är att gå in i leken och ta en roll. Det illustreras i **studien av Rogers och Evans** [19]. Förskolebarnen i detta exempel delar vissa lokaler med skolelever och behöver anpassa ljudnivån i samtalen till skolans mönster. För att få ner ljudnivån ingriper förskollärarna på olika sätt. I ett fall säger förskolläraren vid tre tillfällen till barnen att sänka rösterna, och då det inte hjälper säger förskolläraren:

Jag sa inte gå in där och var så högljudda som ni vill! Jag tror att ni blir väldigt upphetsade där inne och era röster blir för högljudda!" [19, s. 159]

Barnen slutar då leka. I ett annat exempel i studien tar förskolläraren i stället en roll som en kund på barnens kafé. Det innebär att barnens uppmärksamhet riktas om och att ljudnivån går ner:

**Förskollärare:** Är det öppet?

**Greg:** Ja.

**Förskollärare:** Har du en meny i ditt kafé?

[En av pojkarna ger läraren en meny.]

**Förskollärare:** Vilka slags soppor har du?

**Greg:** Mint.

**Förskollärare:** Mint, vad har du för andra soppor?

**Greg:** Tomat.

**Förskollärare:** Har du oxsvanssoppa?

**Freddie:** Japp.

**Förskollärare:** Ok, då tar jag en sån med en fralla och smör.

[Robbie kommer in och frågar förskolläraren om han får komma in i kaféet.]

**Förskollärare:** Du får fråga de andra, jag är inte förskollärare, jag är Amy.  
[19, s. 159]

Förskolläraren väljer i exemplet att gå in i leken genom att bli kund på kaféet. Väl inne i leken kan en subtil form av guidning ske mot en tystare och mer acceptabel lek.

Guidning kan också vara nödvändig i lekens gränsland, till exempel när lekstunden närmar sig sitt slut och det är dags att plocka undan leksakerna, vilket illustreras i **studien av Kultti och Pramling** [23]. Fokus i exemplet ligger på Edvin, drygt två år:

En grupp barn plockar undan blocken. De använder leksakerna på samma sätt, det vill säga som ett sätt att avsluta leken. Edvin ser att barnen gör något med blocken, men han använder dem på ett annat sätt än de övriga barnen: han börjar leka med blocken.

Förskolläraren uppmärksammar Edvins intresse för lek med blocken men noterar också att hans deltagande i aktiviteten skiljer sig från de övriga barnens. Förskolläraren frågar Edvin: 'kan du plocka bort blocken åt mig?' [23, s. 371]

Edvins användning av byggblocken skiljer sig från de övriga barnens användning. Studien beskriver hur förskolläraren med olika medel, muntligt och genom att peka och visa med byggblocken, guidar honom till deltagande i den gemensamma aktiviteten. Han samordnar successivt sina handlingar med leksakerna till de andra barnens handlingar.

Av studien framgår att Edvin ändrar sitt beteende successivt. Han tar inte längre block som de andra barnen bär på, som han gjorde inledningsvis. Men i stället tar han ut block från hyllan och lägger dem på golvet. Förskolläraren guidar Edvin genom att kommentera att de ska plocka undan blocken och pekar även på den plats i hyllan som det block Edvin håller i ska ligga på. Edvin ändrar sitt beteende, men bara gällande detta block. Han lägger det på hyllan, men tar sedan ut andra block.

Förskolläraren kommenterar åter Edvins handlingar och guidar genom att visa. Hon håller i ett block, pekar på högen med block och förklarar vad hon vill att han gör med blocken:

Jag behöver det. Du lägger dem här. Nu plockar vi undan dem. [23, s. 372]

Edvin tar då ett block som ligger i högen och lägger det i hyllan. Han tar sedan block efter block och ställer i hyllan, sedan flera block åt gången. Barnen fortsätter så tills alla block är undanställda. Enligt forskarna illustrerar studien att förskolläraren med olika medel, muntligt och genom att peka, hålla och visa, guidar Edvin till deltagande i en gemensam aktivitet. Förskolläraren stödjer Edvins sociala förmåga att uppmärksamma de andra barnens beteende i aktiviteten och samordna sitt beteende till det. Edvin får på så vis möjlighet att utveckla sociala förmågor som att vara del i en gemenskap och att ta ansvar även för att avsluta en lek.

**I studien av Logue och Detour** [18], där barnen leker att de räddar bebisar, bjuds förskolläraren in att delta i en roll då en av bebisarna behöver plåstras om. Barnen ber förskolläraren göra det. Förskolläraren är osäker på hur involverad hon bör vara i barnens lek men accepterar inbjudan eftersom förskolläraren uppfattar att hennes deltagande kan medverka till att locka fler barn till leken. Det visar sig också att fler barn ansluter sig då förskolläraren leker med barnen och till slut deltar hela gruppen. Nya deltagare kommer lätt in i rolleken. De tar bara en docka och går upp på loftet. Många av de barn som deltar i leken har inte tidigare lekt med varandra. Inte heller har de visat intresse för gemensam lek. Förskolläraren närvarar i leken och kan genom guidning utvidga leken. Hon kan visa att det ryms fler barn och ger på det sättet barnen möjlighet att utveckla den sociala förmågan att träda in i lek och att skapa relationer.

I studien ges ytterligare exempel på guidning för att möjliggöra för fler barn att del-

ta i rolleken. Leken är ännu i ett tidigt skede och det är bara flickor som deltar. När en pojke, Calvin, tar en docka och vill vara med i rolleken, protesterar ett av barnen, Gilda, och säger att bara flickor kan delta. Hon förklarar för förskolläraren att det beror på att de leker att de är mammor. Förskolläraren guidar barnen vidare genom att föreslå att Calvin tar rollen som pappa. Barnen går med på det:

**Förskolläraren:** Varför kan bara flickor leka?

**Gilda:** För att vi är mammor.

**Förskolläraren:** Men pappor då? Har inte bebisar pappor?

**Ett av barnen:** Jag har en pappa.

**Förskolläraren:** Kan Calvin vara en pappa?

**Flickorna:** Okej. [18, s. 6]

Förutom att barnen i denna situation får möjlighet att utveckla sin sociala förmåga att förhandla så visar den på hur förskolläraren genom guidning kan stödja barn att få tillträde till lek. Därmed får barnen möjlighet att utveckla sin sociala förmåga att skapa relationer med barn de inte brukar leka med, i detta fall barn av motsatt kön.

Förskolläraren tvekar dock när barnen senare ber henne ta rollen som skurk som stjälar deras bebisar. Att stjäla bebisar är inte en handling som förskolläraren känner sig bekväm i. Men förskolläraren uppfattar att rolleken har hamnat i ett dödläge. Barnen är i behov av en skurk men ingen vill vara skurken. Ett av barnen, Rosa, vänder sig till förskolläraren för att be henne låtsas vara skurk och de andra barnen instämmer i denna vädjan:

**Rosa [vänd till förskolläraren]:** Ok, DU [förskolläraren] måste vara skurk. Låtsas att du är skurk och att du stjäl våra bebisar.

**Alla barnen [upphetsat]:** Ja, var skurk. [18, s. 7–8]

Förskolläraren är genom sin aktiva närvaro och tidigare guidning väl förtrogen med leken och beslutar sig att ta rollen som skurk för att barnens lek ska kunna fortgå. Hon uppmärksammar även att barnens engagemang i leken kommer sig av ett behov av att visa sig modiga och beskydda bebisarna. Genom att ta rollen som skurk som agerar aggressivt och stjälar barnens bebisar, gör förskolläraren det möjligt för barnen att visa omsorg och agera modigt. Barnen visar stort engagemang i leken och de ger uttryck för upphetsning och starka känslor. Leken ger barnen möjlighet att utveckla sociala förmågor som ingår i att bygga en gemenskap i gruppen och en känsla av tillhörighet. Det visar sig i att alla barnen håller ihop mot skurken. Barnen är också uppmärksamma på att alla barnen inkluderas i leken. Exempelvis ser de till att alla barnen kommer ner från loftet innan de stjälar tillbaka bebisarna. När de ska rädda bebisarna som skurken har gömt avvaktar barnen och ingen lämnar området innan varje bebis har hittats.

### 3.3.3 Medla

För att stödja leken kan förskollärare också behöva medla i leken, vilket innebär en aktiv handling, en intervention, för att lösa problem och konflikter. Det kan vara runt material, leksaker eller roller. Medling kan visa alternativa sätt att lösa problemet eller konflikten genom att verbalt och i handling påminna om regler samt visa hur en situation kan lösas upp. Medling fungerar bäst om förskolläraren är närvarande och lägger märke till vad som ligger till grund för problemet i leken.

Frågan om vem som har rätt att leka med vissa leksaker leder ganska ofta till konflikter och därmed behov av förskollärares medling. Det exemplifieras i **studien av Kultti och Pramling** om tvååriga Edvins och Aksels lek med bilar [23]. Förskolläraren tillhandahåller leksaker och lekutrymme i form av en gemensam lekyta. Inledningsvis var barnen överens om vilka bilar de lekte med och individuellt förfogade över. Men efter ett tag omförhandlar Edvin rätten till bilarna så att Aksel inte får tillgång till de bilar han vill leka med. Edvin visar att han är medveten om att han förväntas dela på leksakerna för han tittar på forskaren som observerar deras aktivitet när han gör detta. Även Aksel visar en medvetenhet om denna förväntan då han gör ett till försök att ta den bil han vill leka med. Aksel tänker ta upp en av bilarna på golvet. Edvin noterar det och han tar bilen innan Aksel hinner göra det. Edvin tar sedan även de andra bilarna som ligger emellan dem. Det uppstår därmed en konflikt mellan barnen och Aksel kommunicerar att han är otillfredsställd med situationen genom att lägga sig ner och gråta. Förskolläraren uppmärksammar Aksels signaler som att han är missnöjd gällande leksakerna och Aksel bekräftar det genom att sätta sig upp och sluta gråta. Förskolläraren ingriper då aktivt i leken form av medlande kommunikation:

Förskolläraren vänder sig till Edvin och säger, 'kan Aksel få en bil tack'? Hon föreslår ett sätt att lösa situationen som verkar vara en konflikt om ägande. Hon gör detta verbalt och genom att peka på leksakerna. Samtidigt visar hon ett möjligt sätt att hantera rättigheten att leka med leksaken.

Edvin plockar upp bilen han inte håller i, ger den till Aksel och säger detta på sitt förstaspråk. Edvin visar att han vet att han förväntas dela leksakerna med Aksel. Dock uttrycker han också en idé om att bestämma vilka av bilarna som ska delas. Aksel tittar ner utan att ta bilen som erbjudits, antydande att det inte är den specifika bil som han vill leka med. Förskolläraren verkar göra en liknande tolkning vilket blir uppenbart när hon tar bilen och säger: 'Nej, jag tror han vill ha en av de där.' Hon pekar på bilarna Edvin håller under sina ben. Han ger en av dem till Aksel. Edvin verkar veta vilken av bilarna de förhandlar om och han gör det han förväntas göra – delar den specifika bilen med Aksel. Återigen är Aksels handlingar som visar godtagande subtila. Han tar bilen och fortsätter leka. [23, s. 374]

Förskollärares medling stödjer fortsatt lek mellan Edvin och Aksel och mer specifikt deras förhandling om leksaksbilarna och den ömsesidighet som behöver finnas i gemensam lek. Förskolläraren lyssnar in barnen och genom att tala, visa och peka

föreslår förskolläraren ett sätt att hantera konflikten. Med förskollärarens stöd får barnen möjlighet att utveckla sin sociala förmåga att kommunicera och försöka lösa oenigheter genom att förhandla.

Ett annat exempel på medling ges i **studien av Wright, Diener och Kemp** [20] och rör rollfördelning i dramaleken. Sam har skrivit en berättelse om människor och spindlar. Han väljer sin klasskompis Michael att vara människa. Men Michael säger till Sam att han vill vara en spindel. Michael går sedan till förskolläraren och berättar att han vill vara spindel men att rollen som spindel är upptagen. Förskolläraren medlar då genom att föreslå för Michael att det kan vara två spindlar i berättelsen:

Michael går fram till Sam igen och föreslår att det ska vara två spindlar i Sams berättelse. Hans envishet bär frukt eftersom Sam sedan går fram till förskolläraren för att hålla med, 'det kan finnas två spindlar'. [20, s. 203]

Genom sin medling ger förskolläraren stöd till Michael, som visar att han verkligen vill spela spindel i berättelsen. Detta exempel visar hur förskolläraren genom medling visar ett socialt accepterat sätt att lösa problem och förhandla om roller. Alla barn i leken utvecklar sin sociala kompetens.

I studien agerar barnen i berättelser de själva skapat. En del berättelser innehåller slagsmål. Förskolläraren använder sig av en föregripande form av medling genom att påminna om vilka regler som gäller för barnens agerande i slagsmål: ”håll dina händer för dig själv och låtsas slåss” [20, s. 202]. Genom förskollärarens aktiva deltagande i leken påminns barnen om lekens regler. I ett exempel dramatiseras en berättelse om Ninja Turtles. Det är 11 barn på scenen samtidigt som låtsassläss, viftar med armarna, stampar med fötterna och springer runt varandra. Trots denna intensiva aktivitet har de begränsad fysisk kontakt och är varsamma med varandra. I studien framgår det att barnen klarar av att avstå från att slå eller sparka sina kamrater på riktigt. Förskollärarens uttalade förväntningar genom tydliga regler för leken ger barnen stöd i att utveckla sin förmåga att visa omtanke om varandra.

### 3.3.4 När att närvara inte räcker

I detta avsnitt redovisas två studier där det framgår att det inte alltid räcker med att närvara för att stödja och stimulera barnens lek.

**En studie av Pálmadóttir och Einarsdóttir** [28] tar upp att yngre barn ibland kan behöva hjälp av förskolläraren för att ta kontakt med varandra i lek, det vill säga att kommunicera till varandra att och hur de vill leka. Detta illustreras i studien med en situation med Kristin och Emily, vilka ännu inte fyllt två år. Emily drar en dockvagn med dockor i. Kristin försöker ta en docka i vagnen, varpå Emily börjar skrika och tittar på förskolläraren som sitter på golvet och läser en bok för två pojkar. Enligt forskarna antyder Kristin med sitt beteende att hon vill delta i Emilys lek men inte vet hur hon ska göra, likaså menar forskarna att Emily verkar vara mottaglig för Kristins intentioner. Barnens avsikt med att involvera förskolläraren är troligen att få stöd för att hantera

interaktionen. Men förskolläraren tycks uppfatta det som en konflikt om leksakerna, det vill säga en situation jämförbar med Edvins och Aksels konflikt om bilarna som beskrevs i avsnitt 3.3.3. Följande situation beskrivs:

Förskolläraren instruerar flickorna att dela på dockorna. Hon ställer sig upp och tar en av dockorna vilken hon tänker ge till Kristin. Kristin skakar på huvudet och tittar på Emily. Emily tar dockan från förskollärarens händer och ger den till Kristin som tar emot den. Förskolläraren börjar läsa igen. Kristin försöker nu ta dockvagnen och Emily skriker. Flickorna påminns om att de ska dela på leksakerna och förskolläraren påpekar att de kan använda dockvagnen tillsammans. Kristin tar bort sin hand från vagnen och går iväg och tittar på Emily som fortsätter att gå runt med vagnen samtidigt som hon tittar bakåt mot Kristin. Kristin går till förskolläraren som frågar om hon vill komma och lyssna på sagan tillsammans med pojkarna. [28, s. 1488]

I exemplet finns två flickor och två pojkar och en närvarande förskollärare. Förskollärarens närvaro koncentreras till pojkarna och den bok de läser. Kommunikationen med flickorna blir via tillsägelser och ett försök till handgripligt ingripande, då förskolläraren ger en docka till Kristin. Närvaron i rummet räcker inte till för att läsa av vad flickornas behov av stöd består av. Studien visar att detta behov kan missuppfattas och tolkas som att barnen är i konflikt om leksaker, när det kanske snarare är så att förskolläraren genom medling eller guidning behöver påminna barnen om andra lekregler, för att barnen ska kunna leka tillsammans.

**En studie av Löfdahl och Hägglund** [29] ger ett annat exempel på när förskollärarens planering för lek och alla barns deltagande i lek inte blir så lyckat, trots att förskolläraren själv deltar och är aktivt närvarande, samt använder både guidning och medling. Studien beskriver en situation där förskolläraren leder barnen i en traditionell ringlek som kallas En bonde i vår by. Förskollärarens avsikt är att leken ska ge barnen en känsla av gemenskap och utveckla deras samarbetsförmåga. Men leken utvecklar sig i stället till en aktivitet i vilken några barn utesluts ur gemenskapen och hierarkin inom barngruppen snarare förstärks än tvärtom.

I ringleken ska barnen välja varandra till olika roller. Det är sju olika roller. Ett barn ska vara bonde och stå inne i ringen. Bonden väljer sedan en fru. Fruen i sin tur väljer ett barn, och sedan en hund, som väljer en katt, som väljer en mus och som väljer en ost. Osten får vara nästa bonde. Förskolläraren utser Ester till att vara den första bonden. Skälet är hennes sociala kompetens. Förskolläraren förväntar sig att hon ska välja en pojke snarare än sin favoritkompis. Men så blir det inte:

I den första omgången väljer Ester sin vän Linn, som i sin tur väljer Emma. De ser väldigt glada ut och ler mot varandra. Emma väljer Anna som väljer Sandra. Innan Sandra hinner välja, så ropar Ester: 'Ella', en av hennes favoritlekamrater i samma ålder och den enda flickan som finns kvar att välja, och Sandra uppbered 'Ella'. Ella väljer Teo att vara ost. [29, s. 330]

När den andra omgången inleds med att Teo väljer Linn, som redan varit med i ringleken, går förskolläraren in och guidar barnen genom att påminna dem om hur lek-

en går till, att de ska försöka få med alla barnen i aktiviteten. Trots det väljer Linn Ella, som också varit med tidigare. Ella väljer sedan Peter, en pojke i samma ålder. Därefter följer val av ytterligare två pojkar i samma ålder. Till sist väljer Bob Anna till ost. Även den tredje lekomgången inleds med val av barn som redan varit med, trots att förskolläraren inleder omgången med att återigen guida om leken genom att säga: ”och nu måste vi tänka på att låta alla barnen vara med.” Anna väljer Bob som i sin tur väljer Peter. Förskolläraren stoppar aktiviteten och tar till en form av medling genom att påminna barnen: ”nu måste vi låta alla barnen få chansen att delta” [29, s. 330]. Då säger William att han inte blivit vald. Peter väljer honom och William väljer Jimmy som inte heller blivit vald tidigare. Efter tre omgångar har alla barnen blivit valda minst en gång och förskolläraren bestämmer sig för att de ska leka en annan lek.

När förskolläraren under ringlekens gång märker att barnen inte följer de lekregler förskolläraren tänkt sig försöker hon styra barnens val, men utan större framgång. Barnen följer de regler och rutiner för beteende som gäller i den egna kamratkulturen. Barnens gemensamma kunskap om social status och social differentiering tar över och förstärks, speciellt när det gäller ålder och kön. Förskolläraren guidar och medlar, men ger få, om ens några, inbjudningar till barnen att kommunicera eller diskutera lekens regler eller hur de upplever och tolkar relationer och ansvar. I stället för att aktiviteten skapar en känsla av gemenskap bland barnen så blir den ”en arena för att bekräfta maktordningen i gruppen” [29, s. 335].

### 3.4 Observera och reflektera

Förskolans uppdrag handlar om att utbildningen ska vara rolig, trygg och lärorik för alla barn [1, s. 7]. Vissa barn behöver mer stimulans och stöd än andra för att utveckla sin lust att leka och lära. Att medvetet använda olika strategier för att lära känna barnen i gruppen är viktigt men det är av särskild betydelse för barn som man inte riktigt förstår sig på eller kanske oroar sig för av någon anledning. För dessa barn börjar förskollärarens medvetna arbete med ett undersökande förhållningssätt och observation och reflektion över det man observerar och dokumenterar. I detta avsnitt tar vi upp tre studier som visar att förskollärares medvetna arbete innefattar att:

- observera
- reflektera
- planera.

Studierna beskriver hur förskollärare bygger sin medvetna användning av leken på observationer av enskilda barn, och av barngruppen, för att initiera lek som stärker dessa barns sociala kompetens och möjligheter att delta i lek. I barngrupperna görs bedömningen att några av barnen är i behov av mer stöd. Två studier redovisar sådant arbete genom ett experimentellt upplägg. De beskriver en målmedveten undervisning, där förskollärarna planerar och genomför en intervention i syfte att stärka barns sociala förmågor genom lek.

### 3.4.1 Observera

I en studie av Hwa Choi och Md-Yunus [30] ligger fokus på fyra barn i förskolegruppen som bedöms ha begränsad social förmåga: Anna, Ally, Cathy och Kevin. Gemensamt för dem är att de har endast lite verbal kontakt med andra barn och att de mest leker ensamma, det vill säga de har stort behov av att utveckla sina sociala förmågor. Bedömningen av barnens sociala och verbala kompetens bygger på och stöds av observationer i leksituationer, gjorda av ett forskningsteam. Följande sociala förmågor identifieras som grundläggande för att ta initiativ till och upprätthålla positiva lekepisoder och de utgör fokus för undervisningen:

1. **kommentarer:** positiva eller neutrala påståenden om objekt eller händelser, exempelvis: ”det här är mitt hus”
2. **förslag:** försök att påverka en kompis beteende, exempelvis: ”vi kan leka med block”
3. **frågor:** uttrycka en fråga, exempelvis: ”kan vi leka?”
4. **stöd:** förstärka, trösta, exempelvis: ”jag hjälper dig”
5. **icke-verbalt beteende:** skapa ögonkontakt, lyssna på andra eller följa andras ledning.

Studien beskriver en målmedveten undervisning, där förskollärarna planerar och genomför en intervention i syfte att stödja utvecklingen av dessa sociala förmågor hos barnen. Förskollärarna väljer att genomföra ett program för hela barngruppen under 12 veckor. Programmet är motiverat av de barn som identifierats vara i behov av mer stöd, men är utformat så att alla barn har möjlighet att delta och att därmed stärka sin sociala kompetens.

Programmet innehåller tre delar. Först genomförs samlingar där man fokuserar på att visa hur barnen kan ta kontakt med andra barn. I samlingarna används berättelser i böcker och dramatisering av berättelserna med dockor. I del 2 får barnen möjlighet att repetera de sociala förmågorna. Förskolläraren använder dockorna och spelar upp situationer och ställer frågor till barnen om hur man kan bete sig på ett lämpligt sätt i dessa situationer. Del 3 går ut på att barnen får tillämpa de sociala förmågorna i fri lek. Barnen uppmuntras också att leka med dockorna i smågrupper. Förskollärarna är närvarande i barnens lek och guidar med hjälp av kommentarer, påminnelser och idéer för att främja tillämpningen av de fem utvalda sociala beteendena.

I den här studien är forskare behjälpliga och genomför observationerna. De ingående observationerna gör det möjligt att planera för aktiviteter som svarar mot enskilda barns behov. Forskarna framhåller dock att observationer är något förskollärare regelbundet bör göra för att vinna kunskap om sin barngrupp och barnens sociala förmågor. Barnen observeras åter i lek efter att barnen deltagit i de planerade aktiviteterna under programmet. De gemensamma förändringarna i de fyra barnens sociala beteende i leken, är att de tar fler initiativ till att leka med andra barn och att de blir



bättre på att verbalisera sina idéer och känslor vid lek. De tycks fortfarande ha begränsad förmåga att hålla igång leken, det vill säga upprätthålla lekepisoder. Resultatet visar att en medvetet riktad undervisning har stor betydelse, men att tolv veckor kan vara för kort tid, och att utvecklandet av sociala förmågor kräver uthållighet. Intressant att notera är att de barn som de fyra barnen mest tar initiativ till att leka med är barn som inte redan är del av en etablerad grupp.

### 3.4.2 Reflektera

En studie av **Stanton-Chapman, Kaiser, Vijay och Chapman** [31] har flera likheter med Hwa Chois och Md-Yunus studie [30] där fyra barn var i behov av mer stöd i social interaktion. Fokus riktas här mot åtta barn som förskollärarna bedömt som sena i språklig och social utveckling. Oron för barn med svagt språk eller brister i social kompetens finns i alla förskolor och denna studie redovisar noggrant en medvetet beslutad insats i relation till några utvalda barn. Det avsätts 25 minuter om dagen inom det vanliga förskoleprogrammet och i övrigt pågår verksamheten som vanligt.

Den medvetna undervisningen sker i form av en intervention som fokuserar på utvidgat ordförråd samt sociala förmågor. Fyra handlingar väljs ut för programmet. Varje handling ges en symbol, vilka används i böckerna och i de uppföljande samtalen. Bilden ska påminna om att:

1. Prata med din vän. Att verbalt initiera ett samtal med ett annat barn.
2. Lyssna och svara på det din vän säger.
3. Använd din väns namn: att säga sin väns namn för att få hans eller hennes uppmärksamhet innan samtal inleds.
4. Turas om i samtalet.

Noggranna förberedelser beskrivs i studien, bland annat att förskollärarna väljer ut fem teman för lekprogrammet: affär, doktor, bygglats, veterinär och frisör. Till varje lektema plockar man ihop 17 leksaker samt skriver en bok kring temat. För att vara kulturellt anpassad till deltagarna görs boken med hjälp av dator och fotografier av leksakerna samt av barn i den aktuella barngruppen. Berättelserna illustrerar tema och leksaksanvändning, exempelvis hur man kan leka frisör och hur man använder kam, spegel, sax med mera. Under programmets gång utökas böckerna med fler sidor allteftersom leken utvecklas.

Lekinterventionen bygger på traditionell förskolemetodik med två barn i taget vid 20 tillfällen och cirka 25 minuter per gång. Förskollärarna är aktivt närvarande i lekstunderna. Inledningsvis läser de berättelserna med bilder samt introducerar och namnger de olika leksakerna. Därefter får barnen välja roller och leka fritt inom lekens tema. Under den fria leken intar inte förskolläraren en roll men guidar barnen genom att benämna och uppmärksamma de fyra handlingar som programmet tränar specifikt. Avslutningsvis leder förskolläraren ett samtal med barnen, där de tillfrågas om vad de lekt och om de använde någon av de sociala förmågorna som ingår i inter-

ventionen, exempelvis ”lyssnade du på din vän?”

Studien redovisar ett program som bygger på att samtidigt stödja barnens språkutveckling och deras utveckling av grundläggande sociala förmågor. Förskollärarna har valt att bygga programmet temainriktat inom fem områden och låter de egentillverkade böckerna och temaleksakerna finnas tillgängliga i barngruppen, samtidigt som programmet genomförs med två barn i taget. Därigenom försäkras man sig om att barnen har en gemensam bas för att börja leka roller tillsammans, liksom någon att leka med. Artikeln innehåller tydliga beskrivningar av vad som görs och hur den vuxna gör det, liksom av vilka sociala förmågor som står i fokus. Resultatet redovisas ingående med hjälp av diagram av barnobservationer.

Alla barn utvecklas positivt både när det gäller språket och den sociala kompetensen. I medeltal använder de efter de fyra veckorna 356 nya ord i sin lek och utför flera gånger de sociala handlingar som tränats särskilt. Avslutningsvis konstateras dock att programmet varit relativt kort och inte räcker till för att bestående vänskapsrelationer ska hinna utvecklas mellan deltagarna.

### 3.4.3 Planera

**Studien av Kalkman och Clark** [32] uppmärksammar hur förskolans utbildning och undervisning kan bidra i ett mångkulturellt samhälle. Den handlar om förskollärares stöd för enskilda nyanlända barns deltagande i lek. Den tar upp att förskollärare genom att observera nyanlända barns deltagande i roll-lekar kan få kunskap om hur de i lek kan stödja barnens socialisering i gruppen. I studien framgår att barns deltagande i roll-lek innebär att förhandla om teman, roller och miljöer. I dessa förhandlingar använder barnen sina sociala och kulturella erfarenheter. Att komma ny innebär ofta att till en del sakna de sociala och kulturella referensramar som övriga barn har, något som blir extra tydligt i studien när en flicka börjar i en förskola som domineras av barn från majoritetskulturen.

Fokus i studien ligger på en nyanländ flicka, Bahja och hennes deltagande i roll-lek i två olika situationer, en introduktionsgrupp och en grupp i den ordinarie förskoleverksamheten. I introduktionsgruppen är det sociala och kulturella sammanhanget i leken välbekant för Bahja. Leken handlar om att laga middag med två barn, James och Mihran, som hon känner väl sedan tidigare. James och Mihran sitter vid ett lågt bord som Bahja dukar. Bahja lagar sedan maten, hon blandar ingredienser till en spagettisås i en wokpanna och rör sedan om i såsen. Hon låter James provsmaka den. James nickar gillande och säger ”mmm”. Även Mihran får smaka och håller med om att den smakar gott. Han låtsas bränna sig på pannan och Bahja tröstar honom genom att stryka honom över kinden. När maten är klar ropar Bahja: ”kom och ät allihop” [32, s. 297]. Leken är innehållsrik och flyter på utan initiativ eller deltagande från förskollärens sida.

I den ordinarie förskolan är det sociala och kulturella sammanhanget obekant för Bahja. Hon som tidigare frimodigt lekt i förskolan, det vill säga i introduktionsgrup-

pen, betar sig nu helt annorlunda. Hon deltar inte i de övriga barnens lek som handlar om obekanta saker. Här leker barnen, som Bahja inte känner, prinsessor och drakar. De klär sig på utklädningskläder och förhandlar om roller i leken. När de är klara börjar de leka. Några barn springer runt i rummet som prinsessor och ropar att drakarna kommer. Andra barn låtsas vara drakar som är beredda på att fånga prinsessorna och ta dem till fångelsestornet. Bahja står i dörröppningen och observerar barnens lek på håll. Efter ett tag går hon in i rummet och tar ut utklädningskläder. Hon tar kontakt med de vuxna som observerar henne men hon gör inga försök att delta i de övriga barnens lek.

Observationerna av Bahjas beteende i leksituationerna antyder att Bahjas motvilja mot att ansluta sig till de andra barnen speglar en känsla av att vara annorlunda: att inte se passande ut, klä sig, prata och bete sig annorlunda, kort sagt att inte leka passande. För Bahjas del blir den vardagliga fria leken inte en positiv upplevelse och studien visar att lek inte alltid stödjer utvecklandet av sociala förmågor. Om man förstår roll-lek som ett kulturellt placerat drama, kan man förstå vilka svårigheter Bahja ställs inför. Observationer av barns deltagande i roll-lek kan, som den här studien visar, ge förskollärare kunskap om barns olika erfarenheter och skilda sätt att signalera och förstå kulturella koder. Reflektioner utifrån observationerna kan leda till idéer om hur man som förskollärare kan stödja nya barn i utveckling av social förmåga och socialt erkännande i gruppen.

I studien konstateras att det ofta finns begränsad kunskap hos förskolans personal om barn som nyligen flyttat till ett land, med avseende på barnens sociala, kulturella och historiska rötter. Studiens fokus ligger på förskollärares närvaro i barnens lek och hennes observationer i barngruppen. Den kommer fram till att förskollärare måste vara medvetna om hur små eller stora skillnader i kultur och tradition, liksom socialt och kulturellt kapital, kan underlätta eller försvåra för barn att bli socialt accepterade. Roll-leken beskrivs som en arena där dessa gränser kan överskridas om förskollärarna är medvetna om denna problematik. Det kan exempelvis ske genom att förskollärarna tar ansvar som en arkitekt och regisserar för lek, genom att iscensätta miljöer som är nya för alla barn och genom att medvetet skapa sociala förutsättningar och utrymme för nya barn att bestämma tema eller roller utifrån sina respektive och varierade kompetenser.

Denna slutsats om att förskollärare utifrån sina observationer och reflektioner kan planera och iscensätta och därmed skapa förutsättningar för barnens lek, sluter även cirkeln för den här forskningsöversikten. Den för oss nämligen tillbaka till de studier som vi valde att börja med i avsnitt 3.2 Regissera, se också figur 4.

TABELL 1. Översikt över studiernas innehåll

STUDIE	LAND BARNENS ÅLDER	LEK	SOCIALA FÖRMÅGOR SOM TRÄNAS	FÖRSKOLLÄRARNAS HANDLINGAR
L. Arnott, 2016, An ecological exploration of young children's digital play: framing children's social experiences with technologies in early childhood [16]	Storbritannien 3–5 år	Lek med elektriska och tekniska apparater (digital play).	Kommunicera: förhandla om social status i gruppen och om position i förhållande till tekniken. Lyssna och förklara. Samarbeta: hjälpa varandra använda tekniken.	Erbjuder en miljö för lek med ett rikt utbud av material och leksaker med koppling till teknik (avsnitt 3.2.1). Ger barnen frihet att röra sig mellan olika lek-situationer. Regisserar och iordningställer ett system av regler och rutiner, som regler om turtagning och att dela.
N. Canning, 2010, The influence of the outdoor environment: den-making in three different contexts [17]	Storbritannien 3–5 år	Bygga koja. Fantasilek i kojjan.	Samarbeta: hjälpas åt. Kommunicera: utbyta idéer, förhandla och lösa problem. Bygga gemenskap: ta gemensamt ansvar.	Erbjuder en miljö för lek genom planering av lek i utomhusmiljö (avsnitt 3.2.1). Tillhandahåller material för kojbygge.
B. Ferholt & A. P. Rainio, 2016, Teacher support of student engagement in early childhood: embracing ambivalence through playworlds [26]	USA 5–6 år	Fantasilek, en så kallad lekvärld. Lindqvist [27]	Bygga gemenskap: ta ansvar i en gemensam aktivitet, visa ömsesidighet.	Guidar och stödjer ett barns deltagande i en fantasilek genom att själva ta en roll i leken (avsnitt 3.3.2).
D. Hwa Choi & S. Md-Yunus, 2011, Integration of a social skills training: a case study of children with low social skills [30]	USA 4–5 år	Klä ut sig, äta middag, bygga broar och vägar och köra bilar på dem.	Kommunicera och skapa relationer: ta kontakt i lek, med frågor, påståenden, stöd, förslag och icke-verbala beteenden.	Planerar och genomför en intervention i syfte att stödja utveckling av barns sociala förmågor. Till grund för interventionen ligger observationer av barngruppen och barnens sociala förmågor (avsnitt 3.4.1).
K. Kalkman & A. Clark, 2017, Here we like playing princesses – newcomer migrant children's transitions within day care: exploring role play as an indication of suitability and home and belonging [32]	Storbritannien 4–5 år	Roll-lekarna laga middag och leka prinsessor och drakar.	I en situation är det sociala och kulturella sammanhanget välbekant för barnet och barnet deltar i leken. I en annan situation är dessa sammanhang nya för barnet och barnet kommer aldrig in i leken. Barnets sociala samspel med de övriga barnen uteblir.	Observerar barns roll-lek och reflekterar över hur man som förskollärare kan planera för och iscensätta lek som skapar möjligheter för nyttillkomna barn att delta i gemenskapen, exempelvis barn som nyligen kommit till Sverige (avsnitt 3.4.3).

STUDIE	LAND	LEK	SOCIALA FÖRMÅGOR SOM TRÄNAS	FÖRSKOLLÄRARNAS HANDLINGAR
L. R. Kroll, 2017, Early childhood curriculum development: the role of play in building self-regulatory capacity in young children [22]	USA 2–5 år	Lek med bollar och rör, lek med leksaks-katter och lek på en rutschkana.	Samarbeta: turas om och hjälpas åt. Kommunicera: förhandla, läs av varandras intentioner. Bygga gemenskap: visa omsorg.	Planerar för och tillhandahåller material och leksaker (avsnitt 3.2.4).
A. Kultti & N. Pramling, 2015, Bring Your Own Toy: Socialisation of Two-Year-Olds Through Tool-Mediated Activities in an Australian Early Childhood Education [23]	Australien 1–2 år	Lek med bilar och avsluta en lek med byggblock.	Bygga gemenskap: ta ansvar. Skapa relationer: visa ömsesidighet. Samarbeta: hjälpas åt. Kommunicera: förhandla.	Tillhandahåller leksaker som möjliggör yngre barns gemensamma lek (avsnitt 3.2.4). Guidar barnen till deltagande i gemensam aktivitet (avsnitt 3.3.2). Medlar i konflikt om leksaker (avsnitt 3.3.3).
M. E. Logue & A. Detour, 2011, "You Be the Bad Guy": A New Role for Teachers in Supporting Children's Dramatic Play [18]	USA 3–4 år	Roll-lek som innebär att barnen räddar bebisar från fara.	Skapa relationer: träda in i lek, leka med barn som de inte tidigare lekt med. Bygga gemenskap: känsla av tillhörighet. Samarbeta: turtagning. Kommunicera: lyssna på och föreslå idéer, och lösa problem.	Ger tid och utrymme för barnens lek och närvarar aktivt i leken (avsnitt 3.2.2). Guidar för att möjliggöra för fler barn att delta i leken (avsnitt 3.3.2).
A. Löfdahl & S. Hägglund, 2007, Spaces of Participation in Pre-School: Arenas for Establishing Power Orders [29]	Sverige 3–5 år	Ringleken En bonde i vår by.	Barnen följer kamratkulturens regler istället för de lekregler förskolläraren tänkt sig. Sociala positioner och status när det gäller ålder och kön, bekräftas och förstärks. Detta innebär att några barn utesluts ur gemenskapen.	Förskolläraren är aktivt närvarande och använder både medling och guidning (avsnitt 3.3.4). Trots detta uppfylls inte förskollärarens avsikt med leken: att ge barnen en känsla av gemenskap och utveckla deras samarbetsförmåga. Förskolläraren ger få inbjudningar till barnen att kommunicera och diskutera lekens regler.
S. Madrid, 2013, Playing Aggression: the social construction of the 'sassy girl' in a peer culture play routine [25]	USA 4 år	Roll-leken Kaxiga tjejer.	Bygga gemenskap: visa omsorg om varandra. Kommunicera: förhandla och komma överens om regler och rutiner för beteende inom en grupp.	Följer barns lek på nära håll (avsnitt 3.3.1). Närvaron gör det möjligt för förskolläraren att gå in och reglera leken när det behövs.

STUDIE	LAND BARNENS ÅLDER	LEK	SOCIALA FÖRMÅGOR SOM TRÄNAS	FÖRSKOLLÄRARNAS HANDLINGAR
H. Pálmadóttir & J. Einaradóttir, 2015, Young children's views of the role of preschool educators [28]	Island 2 år	Lek med dockor och barnvagn.	Emily och Kristin försöker ta kontakt med varandra i leken men får inte det stöd de behöver.	Förskollärarens närvaro är koncentrerad till några andra barn och räcker inte till för att läsa av vad Emily och Kristin behöver för stöd (avsnitt 3.3.4). Deras behov missuppfattas och förstås som att de är i konflikt om leksaker, istället för att de genom medling och guidning behöver påminnas om lekregler.
S. Rogers & J. Evans, 2007, Rethinking role play in the Reception class [19]	Storbritannien 4–5 år	Roll-lekar, exempelvis resebyrå och kafé.	Lek som störs eller avbryts. På så vis upplöses de sociala grupperingarna som barnen skapat i leken, vilket försämrar barnens möjligheter att utveckla sociala förmågor. Men barnen gör också motstånd och utvecklar på så vis sin sociala kompetens, exempelvis förmågan att förhandla.	Begränsningar när det gäller både tid och utrymme för lek (avsnitt 3.2.2).
M. Shin & T. Partyka, 2017, Empowering infants through responsive and intentional play activities [24]	USA 1–2 år	Tittutlek i en kartong. Leken Kasta blöta trasor.	Bygga gemenskap: härma varandra och värdera varandras idéer. Kommunicera: meddela sig icke-verbalt genom gester och leenden.	Närvarar i barnens lek genom aktivt deltagande (avsnitt 3.3.1). Tar initiativ i leken och uppmuntrar barnens initiativ. Detta stimulerar barnens intresse och håller kvar deras uppmärksamhet.
T. L. Stanton-Chapman, A. P. Kaiser, P. Vijay, & C. Chapman, 2008, A Multicomponent Intervention to Increase Peer-Directed Communication in Head Start Children [31]	USA 3–5 år	Roll-lekarna doktor, veterinär, frisör, byggsplats och affär.	Kommunicera och skapa relationer: prata med ett annat barn, lyssna och svara på det barnet säger, använda barnets namn, turas om i samtalet.	Utifrån observation av barnen i leksituationer och efterföljande reflektion, planeras och genomförs en intervention som syftar till att stödja utvecklingen av barnens sociala förmågor i lek (avsnitt 3.4.2).

STUDIE	LAND BARNENS ÅLDER	LEK	SOCIALA FÖRMÅGOR SOM TRÄNAS	FÖRSKOLLÄRARNAS HANDLINGAR
C. Wright, M. L. Diener, & J. L. Kemp, 2013, Storytelling Dramas as a Community Building Activity in an Early Childhood Classroom [20]	USA 2–6 år	Barnen dramatiserar sina egna berättelser. (Story-telling drama) Paley [21]	Skapa relationer: ta del av varandras berättelser. De gemensamma erfarenheterna binder samman barnen. Bygga gemenskap: utveckla en känsla av tillhörighet, ta hänsyn till varandra i de olika rollerna och värdera varandras idéer.	Iscensätter och regisserar en lek genom att ge tydliga ramar för leken och berättar hur barnen förväntas bete sig i de olika rollerna (avsnitt 3.2.3).











## 4. Syntes och slutsatser

Kapitlet utgår från frågan om vad som karakteriserar de av förskollärares handlingar som genom lek stödjer och stimulerar barnens sociala förmågor. Det bygger på den sammantagna kunskapen från de olika studierna, det vill säga på syntesen av studierna. En viktig del av en systematisk översikt är just att skapa en syntes av de ingående forskningsstudierna för att på så vis skapa kunskap som studierna inte ger var för sig. I syntesen genereras även slutsatserna.

### 4.1 Förskollärares stöd och stimulans i form av olika handlingar

Vi kan först konstatera att studierna tillsammans visar att förskollärarna genom lek stödjer barns sociala förmågor på en rad olika sätt. Lek synes på så vis vara viktigt och något som förskollärare kan använda inom undervisning för att stödja och stimulera barns sociala förmågor.

Förskollärarnas handlingar i studierna beskrivs inom kategorierna *regissera*, *delta* samt *observera och reflektera*.

*Regissera* handlar om iscensättning, det vill säga att planera och iordningställa miljön så att den lockar till och inspirerar till lek. Denna kategori handlar även om att planera tid för lek och ett avvägt dagsprogram som passar för den aktuella barngruppen. I studierna beskrivs hur förskollärare tillhandahåller material för lek och skapar utrymme för lek, både när det gäller den miljö leken försiggår i och den tid barnen kan ägna åt lek.

Förskollärarna *deltar* på olika sätt i leken och deras närvaro i leken kan vara aktiv eller mer passiv. De guidar barnen i lek och de medlar.

Förskollärarna *observerar* också barnens lek och vinner på så vis kunskap om hur de genom *reflektion* kan planera för olika former av stöd och stimulans som kan svara mot barnens behov och intressen.

Förskollärares stöd och stimulans kan avse alla barns eller några barns gemensamma engagemang i en lek, eller enskilda barns deltagande i lek – barn som annars riskerar att hamna utanför. I det sistnämnda fallet ser vi att förskolläraren kan guida barnen i lek och ge dem extra tid och utrymme, liksom föreslå lekteman som barnen känner sig bekväma med.

### 4.2 Lek kan vara vuxeninitierad eller barninitierad

Lek pågår i förskolan och som det står i Läroplan för förskolan är det för barn lek i sig som är viktigt [1, s. 8]. Lek förekommer i olika former och en avgörande skillnad är om den är initierad av de vuxna eller av barnen själva. Bland studierna förekommer

exempel på båda dessa former men oavsett om det är de vuxna eller barnen som tar initiativ till leken, är det tydligt att förskollärare ansvarar för förutsättningarna och utövar ett ledarskap i relation till leken.

Tydligast blir ledarskapet i de vuxeninitierade lekarna, exempelvis i studierna av Ferholt och Rainio [26] och Wright, Diener och Kemp [20]. I studierna där förskollärarna planerar, iordningställer och aktivt deltar i leken syns ett tydligt ledarskap och en hög grad av närvaro.

I studierna som beskriver barninitierade lekar är förskollärarnas deltagande mer distanserat, men även här kan man se exempel på alla kategorier av handlingar. Det framgår i studierna av Madrid [25] och Arnott [16]. Handlingarna kan bygga på aktivt observerande, reflekterande och vissa insatser i stunden. Förskollärarna observerar, planerar, iscensätter inspirerande miljöer, tillhandahåller speciellt material och leksaker som stimulerar och utmanar barnen. Förskollärarna är aktivt eller passivt närvarande i leken och ingriper med samtal, guidning, medling och även med egna initiativ.

### 4.3 Samma handling kan se olika ut och ha olika syften

Resultaten i de olika studierna visar att det som översikten benämner som en viss handling, kan se olika ut och ha olika syften.

Det gäller exempelvis medling. Vi ser i studien av Kultti och Pramling [23] att förskolläraren medlar mellan två barn i deras konflikt om leksaker för att stödja barnen i att uttrycka sig med ord och att genom dialog och förhandling lösa hur man ska dela på leksakerna, snarare än genom bråk och gråt. I studien av Wright, Diener och Kemp [20] använder sig en förskollärare i föregripande form av medling genom att påminna barnen om vilka regler som gäller när de låtsassläss i en dramatiserad berättelse.

Ett annat exempel på att det vi benämner som en viss typ av handling kan se olika ut och tjäna olika syften, är förskollärarnas guidning. I studien av Ferholt och Rainio [26] deltar förskolläraren själv i en roll i en fantasilek, och guidar ett barn som tidigare varit störande och ouppmärksam i leken genom att ställa krav på gemensamt ansvars-tagande för att berättelsen ska få en lyckligt slut: att faunen befrias från den elaka häxan. I Logues och Detours studie [18] handlar förskollärarens guidning om att visa barnen att leken kan innefatta flera olika roller, både mammor och pappor, vilket ger fler barn tillträde till leken.

### 4.4 Lyhördhet och responsivitet

Mot bakgrund av det hittills sagda, verkar den sammantagna bilden av studierna bli komplex med beskrivningar av en rad olika handlingar som tjänar olika syften i olika situationer, liksom flera olika handlingar som stödjer och stimulerar barns sociala samspel i en och samma leksituation. I analysen av förskollärarnas agerande i de olika

studierna framträder dock några gemensamma drag, nämligen lyhördhet inför barnens perspektiv, behov och intressen samt en efterföljande respons. Förskollärarnas handlingar karakteriseras alltså av lyhördhet och svarsbenägenhet eller responsivitet.

Exempelvis ser vi i studien av Kultti och Pramling [23] att förskolläraren vid medling mellan två yngre barn agerar både lyhört och responsivt då hon tolkar vad ett av barnens icke-verbalt uttryckta missnöje handlar om. Medlingen stödjer utvecklandet av ömsesidighet och dialog, och därmed barnens kommunikationsförmåga, och konflikten löses. Den förskollärare som på nära håll följer några barns roll-lek Kaxiga tjejer agerar också lyhört och responsivt då barnens låtsasslag vid ett tillfälle övergår i riktiga slag och förskolläraren går in och reglerar leken [25].

Vi ser även lyhördhet och responsivitet i agerandet hos förskolläraren som möter ett barns ambivalenta deltagande i den gemensamma fantasileken som utspelar sig i landet Narnia, där barnet pendlar mellan att vilja vara med och att inte vilja det [26]. Genom lyhördhet kan förskolläraren i barnets ambivalens se barnets engagemang liksom hur barnets negativa kommentarer riskerar att placera honom utanför den sociala gemenskapen i leken. Förskollärarens svar – respons – i form av guidning blir ett stöd som leder till att barnet kan delta i leken. Dessa tre exempel illustrerar att förskollärare genom lyhördhet och responsivitet kan ta olika former av initiativ, svara och ge förslag som stödjer och stimulerar barnens gemensamma lek respektive enskilda barns tillträde till lek.

#### 4.4.1 Lyhördhet och responsivitet i samtliga delar av undervisningen

Förskollärares lyhördhet och responsivitet karakteriserar inte bara de handlingar som innebär att förskollärarna deltar i barnens lek, som då förskolläraren medlar, närvarar och guidar. Lyhördhet och responsivitet karakteriserar även de handlingar i vilka förskollärarna planerar för och regisserar barnens lek och på så vis skapar förutsättningar för barns lek, liksom att de observerar leken och reflekterar kring observationerna. Lyhördhet och responsivitet karakteriserar med andra ord alla delar av undervisningen.

Vi ser det exempelvis i studierna av Arnott [16] och Kroll [22] där förskolläraren iscensätter tillåtande lekmiljöer med ett rikt utbud av material och leksaker som svarar mot barnens behov och intressen. Lyhördhet och responsivitet framträder också i förskollärares observation och reflektion som inleder det medvetna arbetet med barn som är i mer behov av stöd och stimulans än andra för att utveckla sin förmåga och lust att leka. Det gäller exempelvis barn som är nya på förskolan, som i studien av Kalkman och Clark [32]. Den studien visar att observation och reflektion ger förskollärare kunskap som de kan använda då de skapar förutsättningar för en mer inkluderande lek, exempelvis genom att skapa miljöer som är nya för alla barn, och genom att ge utrymme för nya barn att bestämma tema eller roller. Andra studier visar att observation och reflektion också bygger förskollärares medvetna användning av leken för att stärka barns sociala kompetens och möjligheter att delta i lek, då barn av andra skäl har begränsad social kontakt med andra barn [30, 31].

#### 4.4.2 När lyhördhet och responsivitet saknas

Studierna visar genomgående på vikten av att förskollärare agerar lyhört och responsivt, vilket blir extra tydligt i de studier som också beskriver motsatsen, det vill säga att förskolläraren inte tar hänsyn till barnens perspektiv, behov och intressen i sitt handlande. I dessa exempel innebär förskollärarens handlande att leken störs, inte kommer i gång, avbryts eller till och med bidrar till att vissa barn exkluderas från leken. Ett exempel på bristande lyhördhet och därmed missriktad respons ges i studien av Pálmadóttir och Einarsdóttir [28] med yngre barn där förskolläraren är upptagen med att läsa för några andra barn, och samtidigt försöker medla mellan två barn som förskolläraren uppfattar är i konflikt om leksaker. Forskarnas analys av situationen visar emellertid att barnens otillfredsställelse snarare handlar om att de är i behov av annan respons, kanske i form av en nära dialog, som stöd för att initiera gemensam lek.

En annan studie som understryker vikten av förskollärares lyhördhet inför barnens perspektiv är den där förskolläraren leder den traditionella ringleken En bonde i vår by [29]. Förskollärarens och barnens perspektiv på vad leken går ut på skiljer sig åt. Den lek som var tänkt att synliggöra alla barn och skapa gemenskap i gruppen blir i stället en aktivitet där maktordningen i gruppen och några barns låga status bekräftas. Förskolläraren hade inte planerat för detta. Förskolläraren guidar och medlar men barnen inbjuds inte att diskutera hur de erfar och tolkar lekens regler och ansvarstagande. Förskolläraren visar med andra ord inte lyhördhet inför barnens perspektiv och svarar följaktligen inte heller genom att anpassa undervisningen till det.

#### 4.4.3 Lyhörd styrning

Att förskollärarna i studierna agerar lyhört och responsivt innebär att de vid styrning av barnens lek också ger utrymme för barnens perspektiv och intressen. Exempelvis illustreras det i handlingar hos de förskollärare som medlar om barns deltagande i roll-lekar, med en lyhördhet inför roll-lekens manus. En förskollärare ser ett barns önskan om att få spela spindel, en roll som är upptagen, och möjliggör fortsatt lek genom att medla i barnens resonemang och föreslå att leken ska innehålla två spindlar i stället för en [20].

I två studier beskrivs förhållandevis stark styrning av barnens lek [30, 31]. Barnen deltar i program för träning av sociala förmågor i lek med bestämda lekteman och roller. Förskolläraren agerar med lyhördhet och responsivitet genom att interventionerna föregås av förskollärares observationer av enskilda barn och av barngruppen. Detta gör det möjligt att utforma interventioner som möter barnens behov av att utveckla sina sociala förmågor och förbättra sina möjligheter att delta i lek. Dessutom, vid sidan av den styrning som programmen innebär, ger förskollärarna utrymme för barnens intressen genom möjlighet till fri och fortsatt lek under resten av förskoledagen.

Vi ser i studierna också ledarskap i form av styrning med bristande lyhördhet från

förskolläraren. Det innebär att förskolläraren kommer med färdiga lösningar utan att lyssna in barnens behov och intressen, exempelvis då förskolläraren bestämmer att barnen ska leka resebyrå och att två av barnen ska stå bakom disken och två ska vara kunder [19]. Barnen protesterar och leken kommer aldrig igång.

#### 4.4.4 Flexibilitet i undervisningen

Lyhördhet och responsivitet innebär att förskollärarna agerar flexibelt i förhållande till den aktivitet som förskollärarna har planerat. Exempelvis i en situation där förskollärarna planerat för kojbygge och där aktiviteten på barnens initiativ utvecklas till en fantasilek [17]. Förskollärarna uppmuntrar leken och stödjer på olika sätt hur leken utvecklas. Även förskolläraren som med yngre barn planerat för aktiviteten att tvätta leksaksdjur med blöta trasor visar lyhördhet inför barnens intresse och är flexibel i sitt bemötande, genom att bejaka barnens initiativ till förändring av aktiviteten till leken Kasta blöta trasor [24]. Snart är samtliga barn engagerade i den leken med skratt och rolig samvaro.

### 4.5 Målmedvetna handlingar med barns intresse och behov som utgångspunkt

Resultatet i översikten anknyter till skrivningarna i Läroplan för förskolan om leken som grunden för utveckling, lärande och välbefinnande [1]. Studierna kan sammantaget ge förskollärare vägledning för *hur* arbetet kan genomföras och en förståelse av *varför* leken har en så central betydelse i utbildning och undervisning i förskolan.

Läroplanen anger målen för utbildningen i förskolan men den anger inte hur arbetet ska utformas. Denna översikt bidrar med forskningsbaserad kunskap om hur förskollärare kan gå tillväga för att medvetet använda lek i undervisningen i riktning mot läroplanens mål. Lekens position har förtydligats i läroplanen, vilket märks i flera skrivningar. Exempelvis att barnen ska ges tid, rum och ro att hitta på lekar, liksom att någon i arbetslaget genom att leda eller följa leken kan skapa möjligheter för att utveckla arbetsätt och miljöer som främjar lek, samt uppmärksamma faktorer som begränsar leken. Det framgår också att aktiv närvaro gör det möjligt att stödja kommunikationen mellan barnen och förebygga och hantera konflikter. Genom att visa hur förskollärare kan arbeta mot läroplanens mål menar vi att översikten kan bidra till förskollärarnas *medvetna* vägledning av barnen mot målen, det vill säga det som undervisning i förskolan handlar om.

Resultatet i översikten kan sägas fånga in det som beskrivs som tre kärnaspekter i förskolans undervisning i Skolverkets kunskapsöversikt, nämligen undervisningsperspektivet, förskollärarperspektivet och barnperspektivet [11]. Undervisningsperspektivet handlar om målstyrda processer. Översikten ger rikliga beskrivningar av målstyrda processer i form av förskollärares och barns samspel i leksituationer som stödjer och stimulerar barns sociala förmågor. Förskollärarperspektivet framgår

i beskrivningarna av förskollärarnas medvetna agerande vid ledningen av dessa processer. Barnperspektivet innebär att barnen ses som delaktiga aktörer och att deras intressen, uttrycksformer och perspektiv är i fokus. Det framgår i översikten genom beskrivningar av förskollärares lyhördhet inför barnens perspektiv och förskollärarnas respons i form av anpassningar av undervisningen.

## 4.6 Slutsatser

Mot bakgrund av det sammantagna resultatet drar vi följande slutsatser.

Om medvetet ledarskap av vuxen- eller barninitierad lek:

- Förskollärare har en viktig uppgift att fylla i att utöva ledarskap och medvetet bestämma sig för att genom lek stödja och stimulera barns sociala förmågor. Det kan förskollärare göra på en rad olika sätt.
- Förskollärare kan stödja och stimulera lek som förskolläraren tar initiativ till, likväl som lek som barnen initierar. Av central betydelse är att förskolläraren i båda fallen tar ansvar för förutsättningarna och utövar ett ledarskap i förhållande till leken.
- Förskollärares stöd och stimulans kan avse alla barns gemensamma engagemang i lek, eller några barns eller enskilda barns deltagande i gemensam lek, exempelvis barn som annars riskerar att hamna utanför.

Om lyhördhet och responsivitet:

- Lyhördhet och responsivitet är viktiga kännetecken på förskollärares handlingar som genom lek stödjer och stimulerar barnens sociala förmågor. Lyhördhet och responsivitet gäller samtliga delar av undervisningen, det vill säga då förskolläraren regisserar lek genom att planera och iordningsställa, deltar i barnens lek, liksom observerar leken och reflekterar över det man observerar.
- Att agera lyhört och responsivt innebär att förskolläraren är lyhörd inför barnens perspektiv, behov och intressen, och svarar – responderar – genom att anpassa undervisningen till detta. Vid styrning av barnens lek behöver förskolläraren ge utrymme för barnens perspektiv och intressen – lyhörd styrning – och vid planerade aktiviteter är det angeläget att förskolläraren ger utrymme för leken att utvecklas efter barnens initiativ.

Om bristande lyhördhet och responsivitet:

- Förskollärares handlingar som inte i tillräcklig utsträckning tar hänsyn till barnens perspektiv, behov och intressen, riskerar att initiera lek som innebär negativt socialt samspel mellan barnen, eller som stör barnens pågående lek så att den avbryts.



Avslutningsvis kan vi konstatera att arbetet med denna systematiska översikt även har synliggjort behovet av mer forskning med fokus på förskollärares handlingar. Som vi velat visa i denna översikt kan denna forskning stödja förskollärares medvetna vägledning av barnen mot målen i läroplanen. Forskningen synliggör och skapar förståelse av vad förskollärarna gör då de genom lek stödjer och stimulerar barnens sociala förmågor. Litteratursökning och urval visade emellertid att det bland studierna av barns lek var förhållandevis få som riktades mot vad förskolläraren gör för att stödja och stimulera barnens gemensamma lek.





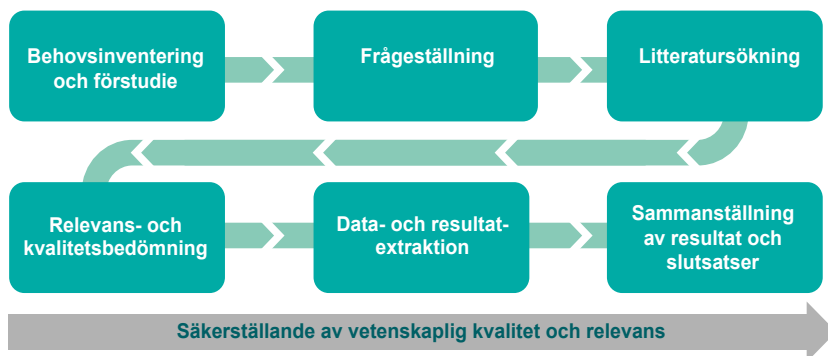




## 5. Metod och genomförande

Det här kapitlet beskriver tillvägagångssättet vid genomförandet av denna systematiska översikt, från inventeringen av förskollärares behov av kunskap från forskningen fram till slutsatserna. De olika stegen i arbetet illustreras i figur 5.

FIGUR 5. Arbetsgång



Systematiska översikter kännetecknas av systematik och transparens i tillvägagångssättet och av att resultatet bildar en syntes av de ingående studierna. I genomförandet finns några gemensamma inslag: sökstrategier, inklusionskriterier, relevans- och kvalitetsbedömning och syntes [33]. Begreppen går igenom i detta kapitel. Förutom dessa likheter skiljer sig metoderna för systematiskt översiktsarbete också åt eftersom de beror av karaktären på den forskningsfråga som översikten utgår ifrån och på den forskning som ingår i översikten. Det finns därmed flera olika metoder för systematiskt översiktsarbete.

Den här översikten bygger på kvalitativa resultat [34]. Det innebär att studierna i översikten ger kunskap i form av förståelse av det som sker i samspelet mellan förskollärare och barn och mellan barnen i studierna. Studierna karakteriserar det som sker genom begrepp, teman och mönster. Även om systematiska översikter genomförts under lång tid, så finns inga givna metoder för sammanställning av kvalitativ forskning. De flesta systematiska översikterna är gjorda inom det medicinska området och då i form av metaanalyser av kvantitativa data. För en beskrivning av utvecklingen inom området, se Bohlin [35].

Forskning inom utbildningsområdet är av både kvantitativ och kvalitativ karaktär. Forskning av kvalitativ karaktär utgör en betydande andel, och från flera håll framhålls behovet av att utveckla metoder för att sammanställa och på så sätt ta tillvara denna forskning [35–37]. Konfigurativa ansatser förs fram som ett svar på det. Men enligt Levinsson och Prøitz som undersökt centrala aktörers användning av konfigu-

rativa ansatser inom utbildningsområdet används de i begränsad utsträckning [36]. Vad som avses med konfigurativa ansatser utvecklas under avsnitt 5.7 Sammanställning av resultat och slutsatser.

## 5.1 Behovsinventering och förstudie

Under 2015 genomförde Skolforskningsinstitutet en behovsinventering. Verksamheten inom förskola och skola samt centrala aktörer och myndigheter bjöds in för att diskutera och dela kunskap om vilka behov av sammanställd forskning de såg. Under 2016 följdes detta upp med ett möte som särskilt riktade sig till forskare och verksamma inom förskolans område. Där kunde de teman som tidigare tagits upp fördjupas ytterligare. Ett av de områden som identifierades var lekens roll i förskolans pedagogiska arbete och vad som krävs av förskollärarna för att leken ska bidra till lärande och utveckling. Detta område utreddes i en förstudie som baserades på forskning och utvärdering inom området. Man fann då att det var både möjligt och relevant att sammanställa forskning till en systematisk översikt inom området. Inriktningen på översikten specificerades senare till stöd och stimulans av barns sociala förmågor i leken.

I detta skede knöts två externa forskare till projektet, Ingrid Engdahl då vid Stockholms universitet och Anette Sandberg vid Mälardalens högskola. Ingrid Engdahl är förskollärare, biträdande psykolog och docent i barn- och ungdomsvetenskap vid Stockholms universitet. Ingrids forskning handlar om lek och de yngsta barnen i förskolan utifrån en fenomenologisk ansats, om barnrättsfrågor och FN:s barnkonvention samt om hållbar utveckling i förskolan. Ingrid deltog aktivt i arbetet med revideringen av Läroplan för förskolan [1]. Anette Sandberg är förskollärare och professor i pedagogik med inriktning mot förskolan, vid Mälardalens högskola. Anettes forskning handlar bland annat om lek, olika miljöer i förskolan, förskollärares kompetens samt lärande och delaktighet. Hennes studier utgår oftast från ett sociokulturellt perspektiv.

De externa forskarnas roll i projekten är att bidra med sin förståelse av forskning inom området utifrån sin expertkunskap. När översikten använder begreppet projektgrupp avses både de externa forskarna i projektet och Skolforskningsinstitutets interna medarbetare.

## 5.2 Syfte och frågeställning

Den här systematiska översikten avser att ge förskollärare möjlighet att ta till sig forskningsresultat som kan ge ökad förståelse av hur de genom lek kan stödja och stimulera barns sociala förmågor. Översikten avser också att bidra till att forskningsresultat i större utsträckning blir en del av förskolans praktik och anknyter därmed till skol-

lagens skrivningar om att utbildningen i förskolan ska vila på vetenskaplig grund [2, 1 kap. 5 §]. Översikten avser att besvara två frågor:

- På vilka sätt stödjer och stimulerar förskollärare genom lek barns sociala förmågor?
- Vad karakteriserar förskollärares handlingar som genom lek stödjer och stimulerar barns sociala förmågor?

## 5.3 Inklusions- och exklusionskriterier

För att välja ut de studier som har betydelse för översiktens frågeställningar formulerades inklusions- och exklusionskriterier, se tabell 2. Inklusionskriterier är de kriterier som måste uppfyllas av en studie för att den ska besvara översiktens fråga. Exklusionskriterier är kriterier som gör att studien bedöms falla utanför översiktens fråga. Exklusionskriterier anges bara om de är andra än de som per automatik följer av inklusionskriterierna.

TABELL 2. Inklusions- och exklusionskriterier

ÄMNESMÄSSIGA AVGRÄNSNINGAR		
	INKLUSIONSKRITERIER – TA MED	EXKLUSIONSKRITERIER – TA BORT
<b>Deltagare</b>	Barn i studierna ska vara 1–6 år gamla.  Ordinarie personal genomför det huvudsakliga arbetet. Här ingår förskollärare, barnskötare och lärarstudenter.	Studier med barn 7 år och äldre, även om de barnen bara ingår som en del i studien.  Forskare eller andra yrkeskategorier genomför merparten av arbetet med barnen.
<b>Arbetssätt</b>	Arbetssätt som syftar till att genom lek stödja och stimulera barnens sociala förmågor. I detta ingår olika former av arbetssätt, såsom att upprätta en viss aktivitet, agera i relation till barnen på ett visst sätt, tillhandahålla lekmaterial och skapa en lekmiljö.  Interventionsstudier som inte studerar en specifik lekintervention.	Studier där sociala förmågor endast är en sekundär komponent eller studier där leken är en bisak.
<b>Resultat</b>	Resultat som ger en förståelse av hur personalen medvetet stödjer lek som stimulerar barnens sociala förmågor.  Både personal och barn finns med i studien och resultatet ger förståelse av personalens och barnens samspel.  Barns perspektiv på förutsättningar för lek som stödjer och stimulerar sociala förmågor. Sociala förmågor avser sådana som kommer till uttryck i barnens samspel med varandra, såsom kommunikation, förhandling, turtagning och samarbete.	

<b>Sammanhang</b>	Gängse verksamheten i förskola.  Förskola, förskoleklass eller motsvarande.	Särskilda grupper, exempelvis grupper för barn med någon funktionsnedsättning.  Hemmiljöer. Laboratorier av terapislag. Miljöer som skapats av forskare i studiesyfte.
<b>TEKNISKA AVGRÄNSNINGAR</b>		
	<b>INKLUSIONSKRITERIER – TA MED</b>	<b>EXKLUSIONSKRITERIER – TA BORT</b>
<b>Publikation</b>	Empiriska studier utan avgränsning vad gäller forskningsdesign.	Enbart teoretiska studier.
<b>Språk</b>	Skrivna på engelska eller skandinaviska språk.	
<b>Publiceringsdatum</b>	2007 och framåt.	
<b>Vetenskaplig granskning</b>	Peer-reviewed artiklar.  Nordiska avhandlingar på licentiat- och doktorsnivå.	

## 5.4 Litteratursökning

En systematisk översikt kännetecknas av en omfattande och systematisk sökning av litteratur. Utgångspunkten är att försöka hitta ”alla”<sup>22</sup> relevanta forskningsstudier, relevanta i den bemärkelsen att deras respektive resultat kan bidra till att besvara översiktens fråga. Litteratursökningen gjordes i följande typer av källor:

- internationella, vetenskapliga databaser (Education Database, ERIC, PsycINFO, Australian Education Index, Linguistics Database, British Education Index, Academic Search Complete)
- nordiska vetenskapliga databaser (Nordic Base of Early Childhood Education and Care, SwePub, Libris, Diva, Oria, Idunn, Den Danske Forskningsdatabas)
- citeringsdatabaser (Scopus, Google Scholar).

Dessutom gick vi igenom för ämnesområdet särskilt relevanta tidskrifter samt sökte efter avhandlingar i andra källor. Litteratursökningen utfördes i två steg, där den huvudsakliga delen genomfördes mellan april och juni 2017. I januari 2018 utfördes en citeringssökning på de studier som av de externa forskarna bedömts vara relevanta och hålla tillräcklig kvalitet för att ingå i översikten.

Databassökningarna utfördes genom att först identifiera relevanta sökord och ämnesord inom kategorierna förskola och lek. Detta gjordes genom efterforskningar av nyckelbegrepp samt med hjälp av de externa forskarnas ämneskunskaper. Söksträngen, det vill säga kombinationen av sökord, konstruerades sedan så att all forsk-

2 Detta är ett utopiskt mål eftersom det i praktiken är en omöjlighet att säkerställa att varje relevant forskningsstudie hittas.



ningslitteratur som kunde fångas skulle innehålla minst ett sökord från respektive kategori.

För en detaljerad beskrivning av sökstrategier och söksträngar, se bilaga 1.

## 5.5 Relevans- och kvalitetsbedömning

I en systematisk översikt görs relevans- och kvalitetsbedömning av studierna i flera steg. Figur 3 illustrerar urvalsprocessen i denna översikt. Den visar att sökningarna resulterade i totalt 9 662 artiklar. Efter det inleddes urvalsprocessen med relevansbedömningar styrda av inklusions- och exklusionskriterierna.

I steg 1 gjorde Skolforskningsinstitutets medarbetare en första grovsällning baserat på information i titlar och sammanfattningar. Det innebar att 8 646 studier togs bort. De studier som togs bort var uppenbart inte relevanta och därmed förhållandevis enkla att bedöma. Exempelvis var det studier som inte handlade om förskolan eller om lek.

I steg 2 relevansgranskade projektgruppens två externa forskare de återstående 1 016 studierna genom att läsa studiernas titel och sammanfattning. Forskarnas bedömningar gjordes oberoende av varandra. I detta steg tas forskning med till nästa steg om studiens sammanfattning saknar den information som behövs för att bedöma om studien är relevant. Det räcker med att en av de externa forskarna inkluderar studien för att den ska gå vidare till nästa steg. Vid denna granskning sållades forskarna bort ytterligare 815 studier.

I steg 3 relevansgranskade de två externa forskarna de återstående 201 studierna i fulltext. Även denna gång genomförde de externa forskarna granskningen oberoende av varandra. I de fall som forskarna hade gjort skilda bedömningar togs bedömningarna upp till diskussion och situationen löstes genom konsensusförfarande; 151 studier exkluderades.

I steg 4 gjorde de externa forskarna en samlad relevans- och kvalitetsbedömning av de återstående 50 studierna. Kvalitetsbedömningen gjordes med stöd av Skolforskningsinstitutets underlag för kvalitetsbedömning, se bilaga 2. Relevans- och kvalitetsgranskningen i detta steg innebar att ytterligare 35 studier togs bort. Urvalsprocessen resulterade slutligen i 15 artiklar som både bedömdes vara relevanta för översiktens forskningsfråga och av god kvalitet.

De 15 studierna som återstod efter relevans- och kvalitetsgranskningen undersöker hur förskollärare genom lek stödjer och stimulerar barns sociala förmågor. Det visade sig vid urvalet av studier att de som beskriver vad förskollärarna gör var förhållandevis få. Det vanligaste skälet till att en studie sållades bort var att det inte framgick vad förskolläraren gjorde. Det betyder att det var förhållandevis många studier i sökresultatet som undersökt barns sociala förmågor i lek, men betydligt färre som också undersökt vad förskolläraren gör för att stödja och stimulera barnens gemensamma lek.

## 5.6 Data- och resultatextraktion

Nästa steg i det systematiska översiktsarbetet består i att analysera studierna och lyfta ur den data och de resultat som är av betydelse för frågeställningarna, och som därmed ska ingå i den kommande sammanställningen.

Detta analysarbete inleddes med att de externa forskarna beskrev varje studie skriftligt på en A4-sida, huvudsakligen studiens syfte och resultat. Fokus i studiernas resultat låg på vad forskolläraren gör, barnens lek och barnens sociala förmågor samt hur de delarna hänger samman i respektive studie. De externa forskarnas skriftliga beskrivningar fungerade sedan som vägledning för den interna projektgruppens förståelse av resultaten i de enskilda studierna.

## 5.7 Sammanställning av resultat och slutsatser

Ett kännetecken för en systematisk översikt är att den skapar en syntes av resultaten i de ingående studierna [33, 37]. På så vis skiljer sig systematiska översikter från forsknings-sammansättningar där de ingående studierna redovisas genom en uppräknig av studiernas metod, begränsningar, resultat och slutsatser, men där det saknas en analys av vad studierna säger sammantaget: ”the study-by-study presentations of questions lacks some way to make sense of what the collections of studies is saying” [38, s. 14].

Resultaten i de studier som ingår i denna översikt är av kvalitativ karaktär. De ger en förståelse av det studerade, det vill säga av samspelet mellan barn samt mellan barn och forskollärare, i leksituationer. Resultaten är i form av teman och begrepp. Som tidigare nämdes så pågår utvecklingen av metoder för sammanställning av denna typ av resultat [37]. Det finns alltså inget givet sätt att gå tillväga. Vår syntes av resultaten i studierna följer det som kallas för en konfigurativ logik, och beskrivs på följande sätt i Gough och Thomas [33], med referens till Sandelowski, Voils, Leeman och Crandell [39]:

Configuration is another key concept in synthesis, encapsulating the action of placing study findings alongside one another in order to build up a picture of the whole, and how they relate to one another (...) [33, s. 88]

Den konfigurativa logiken handlar alltså om att skapa en sammanhängande helhet av de ingående studiernas resultat. Denna logik skiljer sig från en aggregativ logik som innebär att kvantitativa resultat räknas samman. I den konfigurativa syntesen arrangeras (konfigureras) i stället resultaten. Den konfigurativa syntesen kan liknas vid mönstren i en mosaik, där resultaten från de olika studierna arrangeras till en sammanhängande helhet [40]. Tagna tillsammans ger studierna ett fylligare svar på forskningsfrågan, än vad studierna ger var för sig.

I denna översikt ligger fokus på hur forskolläraren genom leken stödjer och stimulerar barnens sociala förmågor. En artikel av Ashiabi [15] gav vägledning i pro-

jektgruppens inledande analysarbete. Artikeln ingår inte i översiktens urval eftersom den inte bygger på en empirisk studie utan är en genomgång av tidigare forskning inom området. Ashiabi benämner och beskriver fyra olika kategorier av handlingar, i vilka förskollärare genom lek stödjer barns socioemotionella utveckling. I studierna som ingår i översikten identifierades handlingar inom alla de kategorier Ashiabi beskriver. Men projektgruppen fann skäl att slå ihop två av Ashiabis kategorier till en kategori, vilket innebär att översikten beskriver förskollärares handlingar inom tre kategorier: *regissera*, *delta* samt *observera och reflektera*. Indelningen av resultatet efter förskollärares handlingar är tematisk. Den redovisas i figur 4.

Efter tematisering av studierna, skapades syntesen av resultaten i studierna. Syntesen består av en analys av vad studierna sammantagna säger om vad som karakteriserar förskollärarnas handlingar. I analysen identifierades vissa gemensamma drag i de handlingar som genom lek gav stöd och stimulans åt barnens sociala förmågor, nämligen lyhörddhet och responsivitet (svarsbenägenhet). Det konstaterades också att handlingar som inte gav barnen det stödet och den stimulansen saknade just lyhörddhet och responsivitet. Syntesen av studierna innebär att lyhörddhet och responsivitet lyfts fram som centrala karaktäristika i de handlingar som genom lek ger stöd och stimulans åt barnens sociala förmågor.

Arbetet med analys och sammanställning innebar att projektledaren skrev textutkast som sedan diskuterades i projektgruppen, från en skissartad framställning till en i stort sett färdig rapport. Mot slutet av arbetet deltog även de externa forskarna i skrivandet. När texten var i stort sett klar kvalitetsgranskades den först på ett internt seminarium på Skolforskningsinstitutet och därefter av två externa forskare inom området som anlätades enkom för det uppdraget. Efter det följde ytterligare bearbetning av texten i projektgruppen.

## 5.8 Användning av resultaten – generalisering till andra sammanhang

Kunskapen i denna översikt kan användas för att öka förståelsen av det som sker i barns lek och av förskollärarens betydelse för att genom lek stödja och stimulera barns sociala förmågor. Forskningen sätter ord på det som sker och ger kunskap i form av begrepp och teman. Generalisering av den typ av forskningsresultat som redovisas i denna översikt kan med Larsson [41] förstås som en möjlig användning av resultaten för att skapa förståelse av en situation, av processer och av fenomen:

... generalization is about the potential use of a piece of research: generalization is an act, which is completed when someone can make sense of situations or processes or other phenomena with the help of interpretations, which emanate from research texts. [41, s. 34]

Resultaten i översikten är kvalitativa, det vill säga de ger kunskap om fenomen och företeasers beskaffenhet [34]. Larsson [41, s. 34] jämför tillägandet av kvalitativa resultat med att få en diagnostisk repertoar som ger en bättre förståelse av omvärlden:

We can compare the use of a substantial portion of qualitative research with the development of a diagnostic repertoire: interpretational tool for identifying patterns in the everyday world and making better sense of the world around us. [41, s. 34]



# Referenser

- [1] Skolverket, *Läroplan för förskolan: Lpfö 18*. Stockholm: Skolverket, 2018.
- [2] *Skollagen (2010:800): med lagen om införande av skollagen (2010:801)*. Stockholm: Norstedts juridik, 2018.
- [3] E. Johansson, *Möten för lärande: pedagogisk verksamhet för de yngsta barnen i förskolan*, 2. rev. utg. Stockholm: Skolverket, 2011.
- [4] I. Engdahl, "Early childhood education for sustainability: The OMEP world project," *International Journal of Early Childhood*, vol. 47, s. 347–366, 2015.
- [5] I. Engdahl, "Att möta toddlare som medmänniskor och med respekt.," i *Förskolans yngsta barn*, I. Pramling Samuelsson & A. Jonsson, red. Stockholm: Liber, 2017, s. 225–245.
- [6] "Barnrättskommitténs allmänna kommentar nr 17 (2013) om Barnets rätt till vila, fritid, lek och rekreation samt till det kulturella och konstnärliga livet (art. 31), översättning mars 2014." Stockholm: Barnombudsmannen, 2013.
- [7] C. Eidevald & I. Engdahl, *Utbildning och undervisning i förskolan: omsorgsfullt och lekfullt stöd för lärande och utveckling*. Stockholm: Liber, 2018.
- [8] N. Pramling & I. Pramling Samuelsson, "Pedagogies in Early Childhood Education," i *International Handbook of Early Childhood Education*, M. Fleer & B. van Oers, red. Dordrecht: Springer Netherlands, 2018, s. 1311–1322.
- [9] B. Knutsdotter Olofsson, *Den fria lekens pedagogik: teori och praktik om fantasileken*. Stockholm: Liber, 2017.
- [10] S. Sheridan & P. Williams, red., *Undervisning i förskolan [Elektronisk resurs]: en kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket, 2018.
- [11] S. Sheridan & P. Williams, "Sammanfattning och slutsatser," i *Undervisning i förskolan [Elektronisk resurs]: en kunskapsöversikt*, S. Sheridan & P. Williams, red. Stockholm: Skolverket, 2018, s. 6–13.
- [12] Skolinspektionen. (2018). *Slutrapport: Förskolans kvalitet och måluppfyllelse [Elektronisk resurs]*. Tillgänglig: [www.skolinspektionen.se/sv/Beslut-och-rapporter/Publikationer/Rapport-till-regeringen/Redovisning-av-regeringsuppdrag/forskolans-kvalitet-och-maluppfyllelse2](http://www.skolinspektionen.se/sv/Beslut-och-rapporter/Publikationer/Rapport-till-regeringen/Redovisning-av-regeringsuppdrag/forskolans-kvalitet-och-maluppfyllelse2)
- [13] Skolinspektionen. (2017). *Delrapport II: Förskolans kvalitet och måluppfyllelse [Elektronisk resurs]*. Tillgänglig: [www.skolinspektionen.se/sv/Beslut-och-rapporter/Publikationer/Rapport-till-regeringen/Redovisning-av-regeringsuppdrag/forskolans-kvalitet-och-maluppfyllelse](http://www.skolinspektionen.se/sv/Beslut-och-rapporter/Publikationer/Rapport-till-regeringen/Redovisning-av-regeringsuppdrag/forskolans-kvalitet-och-maluppfyllelse)
- [14] S. Persson, "Forskningslitteracitet – en introduktion till att förstå, värdera och använda vetenskaplig kunskap," i *Forskning i korthet* vol. 1, M. Serder, red. Malmö, 2017.
- [15] G. S. Ashiabi, "Play in the Preschool Classroom: Its Socioemotional Significance and the Teacher's Role in Play," *Early Childhood Education Journal*,

- vol. 35, nr 2, s. 199–207, 2007.
- [16] L. Arnott, "An ecological exploration of young children's digital play: framing children's social experiences with technologies in early childhood," *Early Years: An International Journal of Research and Development*, vol. 36, nr 3, s. 271–288, 2016.
- [17] N. Canning, "The influence of the outdoor environment: den-making in three different contexts," *European Early Childhood Education Research Journal*, vol. 18, nr 4, s. 555–566, 2010.
- [18] M. E. Logue & A. Detour, "You Be the Bad Guy': A New Role for Teachers in Supporting Children's Dramatic Play," *Early Childhood Research & Practice*, vol. 13, nr 1, 2011.
- [19] S. Rogers & J. Evans, "Rethinking role play in the Reception class," *Educational Research*, vol. 49, nr 2, s. 153–167, 2007.
- [20] C. Wright, M. L. Diener, & J. L. Kemp, "Storytelling Dramas as a Community Building Activity in an Early Childhood Classroom," *Early Childhood Education Journal*, vol. 41, nr 3, s. 197–210, 2013.
- [21] V. G. Paley, *The Boy Who Would Be a Helicopter – the Uses of Storytelling in the Classroom*. Cambridge: Harvard University Press, 1990.
- [22] L. R. Kroll, "Early childhood curriculum development: the role of play in building self-regulatory capacity in young children," *Early Child Development and Care*, vol. 187, nr 5–6, s. 854–868, 2017.
- [23] A. Kultti & N. Pramling, "Bring Your Own Toy: Socialisation of Two-Year-Olds Through Tool-Mediated Activities in an Australian Early Childhood Education Context," *Early Childhood Education Journal*, vol. 43, s. 367–376, 2015.
- [24] M. Shin & T. Partyka, "Empowering infants through responsive and intentional play activities," *International Journal of Early Years Education*, vol. 25, nr 2, s. 127–142, 2017.
- [25] S. Madrid, "Playing Aggression: the social construction of the 'sassy girl' in a peer culture play routine," *Contemporary Issues in Early Childhood*, vol. 14, nr 3, s. 241–254, 2013.
- [26] B. Ferholt & A. P. Rainio, "Teacher support of student engagement in early childhood: embracing ambivalence through playworlds," *Early Years*, vol. 36, nr 4, s. 413–425, 2016.
- [27] G. Lindqvist, "When small children play: how adults dramatise and children create meaning," *Early years* vol. 21, nr 1, s. 7–14, 2001.
- [28] H. Pálmadóttir & J. Einarsdóttir, "Young children's views of the role of pre-school educators," *Early Child Development and Care*, vol. 185, nr 9, s. 1480–1494, 2015.
- [29] A. Löfdahl & S. Hägglund, "Spaces of Participation in Pre-School: Arenas for Establishing Power Orders," *Children & Society*, vol. 21, s. 328–338, 2007.
- [30] D. Hwa Choi & S. Md-Yunus, "Integration of a social skills training: a case

- study of children with low social skills,” *Education 3-13*, vol. 39, nr 3, s. 249–264, 2011.
- [31] T. L. Stanton-Chapman, A. P. Kaiser, P. Vijay, & C. Chapman, ”A Multicomponent Intervention to Increase Peer-Directed Communication in Head Start Children,” *Journal of Early Intervention*, vol. 30, nr 3, s. 188–212, 2008.
- [32] K. Kalkman & A. Clark, ”Here we like playing princesses – newcomer migrant children’s transitions within day care: exploring role play as an indication of suitability and home and belonging,” *European Early Childhood Education Research Journal*, vol. 25, nr 2, s. 292–304, 2017.
- [33] D. Gough & J. Thomas, ”Systematic Reviews of Research in Education: Aims, Myths and Multiple Methods,” *Review of Education*, vol. 4, nr 1, s. 84–102, 2016.
- [34] S. Larsson, ”Om kvalitet i kvalitativa studier,” *Nordisk pedagogik*, vol. 25, nr 1, s. 16–35, 2005.
- [35] I. Bohlin, ”Systematiska översikter, vetenskaplig kumulativitet och evidensbaserad pedagogik,” *Pedagogisk forskning i Sverige*, vol. 15, nr 2–3, s. 164–186, 2010.
- [36] M. Levinsson & T. S. Prøitz, ”The (Non-)Use of Configurative Reviews in Education,” *Education Inquiry*, s. 1–23, 2017.
- [37] S. Thorne, L. Jensen, M. H. Kearney, G. Noblit, & M. Sandelowski, ”Qualitative Metasynthesis: Reflections on Methodological Orientation and Ideological Agenda,” *Qualitative Health Research*, vol. 14, nr 10, s. 1342–1365, 2004.
- [38] G. W. Noblit & R. D. Hare, *Meta-ethnography: Synthesizing qualitative studies* vol. 11: Sage, 1988.
- [39] M. Sandelowski, C. I. Voils, J. Leeman, & J. L. Crandell, ”Mapping the mixed methods–mixed research synthesis terrain,” *Journal of Mixed Methods Research*, vol. 6, nr 4, s. 317–331, 2012.
- [40] D. Gough, S. Oliver, & J. Thomas, *An introduction to systematic reviews*: Sage, 2017.
- [41] S. Larsson, ”A pluralist view of generalization in qualitative research,” *International journal of research & method in education*, vol. 32, nr 1, s. 25–38, 2009.





# Tidigare utgivning

*Klassrumdialog i matematikundervisningen – matematiska samtal i helklass i grundskolan.* Solna: Skolforskningsinstitutet. Systematisk översikt 2017:01.

ISBN: 978-91-984382-6-0.

*Digitala lärresurser i matematikundervisningen. Delrapport skola.* Solna: Skolforskningsinstitutet. Systematisk översikt 2017:02. ISBN: 978-91-984382-8-4.

*Digitala lärresurser i matematikundervisningen. Delrapport förskola.* Solna: Skolforskningsinstitutet. Systematisk översikt 2017:02. ISBN: 978-91-984382-9-1.

*Feedback i skrivundervisningen.* Solna: Skolforskningsinstitutet. Systematisk översikt 2018:01. ISBN: 978-91-984383-2-1.

*Språk- och kunskapsutvecklande undervisning i det flerspråkiga klassrummet – med fokus naturvetenskap.* Solna: Skolforskningsinstitutet. Systematisk översikt 2018:02. ISBN: 978-91-984383-4-5.