

„KENNARARNIR HJÁLPA BARA ÞEGAR ÞEIR SEGJA: NÚNA Á AÐ SKIPTAST Á“: REYNSLA BARNNA OG STARFSFÓLKS Í EINUM LEIKSKÓLA AF MYNDUN VINÁTTUTENGLA BARNNA Í LEIK

Markmið rannsóknarinnar er að varpa ljósi á hvernig börn í einum leikskóla skilgreina vináttu og mynda vinatengsl í leik og hvernig starfsfólk styður þessi tengsl. Fræðilegur grunnur hennar er hugmyndir um félagsmótun barna í leik og kenningar um mikilvægi þátttöku leikskólakennara í sjálfsprottnum leik barna. Eigindlegri aðferðafræði var beitt og gagna aflað með viðtölum við börn og starfsfólk, vettvangsnótum og myndbandsupptökum af leik barnanna. Niðurstöðurnar sýna að börnin tengja vináttu við hjálpsemi, samveru og jákvæð samskipti en upplifa að kennararnir taki sjaldan þátt í leik með þeim. Starfsfólkið lýsti ýmsum leiðum til að styðja félagsfærni barna og áréttaði mikilvægi sveigjanlegs dagskipulags og rólegs leikumhverfis. Niðurstöður rannsóknarinnar varpa ljósi á mikilvægi þess að kennarar séu þátttakendur í leik barna og að skapa þurfi aðstæður sem styðja tengslamyndun og inngilding.

Efnisorð: vinátta barna, félagsfærni, leikur, hlutverk leikskólakennara, inngilding

INNGANGUR

Félags- og tilfinningahæfni barna er lykilþáttur í námskrám víða um heim, þar sem hún er talin grundvöllur bæði farsældar og náms (Simões o.fl., 2021). Leikur gegnir þar lykilhlutverki sem aðalnámsleið barna því að hann er vettvangur fyrir þau til að læra að tjá sig, deila með öðrum, þróa sjálfsmynd og mynda og viðhalda vinatengslum (Corsaro, 2003, 2018; Jóhanna Einarsdóttir, 2005). Er það í samræmi við megináherslur *Aðalnámskrár leikskóla 2011* á vellíðan, gleði, vináttu og uppbyggileg samskipti í daglegu starfi leikskóla (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2012). Rannsóknir sýna að foreldrar ungra barna leggja einnig áherslu á félagslega þætti í námi barna sinna, þar á meðal vináttu og samskiptahæfni (Jóhanna Einarsdóttir, 2020). Leikur er því ekki aðeins vettvangur fyrir gleði og sköpun heldur einnig grundvöllur félags- og siðferðislegs náms þar sem börn setja sig í spor annarra, læra að deila með öðrum, leysa ágreining og móta reglur í samvinnu við

jafningja (Jóhanna Einarsdóttir og Hrönn Pálmadóttir, 2019). Leikskólakennarar gegna þar mikilvægu hlutverki. Þeir þurfa að skapa öruggt og hvetjandi umhverfi, vera meðvitaðir þátttakendur í leik barna og styðja samskipti þeirra með því að taka þátt, leiðbeina og grípa inn í þegar þess gerist þörf (Anna Magnea Hreinsdóttir, 2024; Anna Magnea Hreinsdóttir o.fl., 2024). Þannig geta leikskólakennarar stuðlað að inngildingu og þátttöku allra barna og aukinni félagslegri vellíðan, en slíkt krefst bæði næmni fyrir leik barna og meðvitaðra ákvarðana um hlutverk kennara í leikferlinu (Menntamálastofnun, 2024). Þá skiptir umhverfi leikskólans og skipulag dagsins einnig miklu máli. Sveigjanleiki, aðgengi að leikrymi og tími til leiks getur haft áhrif á það hvort börn ná að mynda og viðhalda félagslegum tengslum (Anna Magnea Hreinsdóttir og Jóhanna Einarsdóttir, 2024). Þá veita leikur og leikfélagar börnum ráðrúm til að æfa sig í lýðræðislegum samskiptum, tjá tilfinningar og tileinka sér félagsleg gildi.

Í þessari grein er fjallað um rannsókn sem hafði það að markmiði að varpa ljósi á hvernig börn í einum leikskóla skilgreina vináttu og mynda vinatengsl í leik og hvernig starfsfólk styður þessi tengsl. Var sjónum beint að samspili barna og starfsfólks til að auka skilning á því hvernig leikur og félagsleg samskipti barna í leikskóla stuðla að vináttu, inngildingu og félagsfærni. Er það von höfunda að niðurstöður rannsóknarinnar hafi áhrif á faglega umræðu og auki meðvitund kennara um hlutverk sitt í leik barna.

BAKGRUNNUR RANNSÓKNARINNAR

Félagsleg samskipti, vináttu og leikur eru samofnir þættir í námi barna og grundvöllur vellíðanar þeirra í leikskóla. Í þessum kafla er fjallað um það hvernig börn mynda vinatengsl í gegnum leik og hvernig nám í félagsfærni, siðferðisvitund og tengslamyndun fer fram í leik. Einnig er greint frá hlutverki leikskólakennara og áhrifum umhverfis og skipulags á samskipti barna og tengsl.

Félagsleg samskipti og vináttu barna

Félags- og tilfinningahæfni barna er órjúfanlegur þáttur í námi þeirra og vellíðan í leikskóla (Ingibjörg Ósk Sigurðardóttir, 2020). Undir félagslega hæfni fellur meðal annars hæfni til að mynda og viðhalda tengslum við aðra, að tjá sig, hlusta, taka tillit til annarra, leysa ágreining og vinna með öðrum. Tilfinningahæfni snýst aftur á móti um að þekkja og túlka eigin tilfinningar og tilfinningar annarra, setja sig í spor annarra og sýna samkennd (Sigrún Aðalbjarnardóttir, 2007). Þessir þættir haldast gjarnan í hendur og mynda grunn að jákvæðum samskiptum og virkri þátttöku í leik og námi. Vináttu gegnir þar lykilhlutverki. Fyrstu vinatengsl utan fjölskyldu veita börnum dýrmæta reynslu af nánd, trausti og tengslum. Í gegnum vináttu læra börn að koma til móts við aðra, skiptast á, sýna tillitssemi og þróa með sér félagslega og siðferðislega meðvitund (Jóhanna Einarsdóttir og Hrönn Pálmadóttir, 2019). Rannsóknir sýna að börn skilgreina vináttu oft sem samveru, hjálpssemi og að „vera góður“ og er leikur kjörinn vettvangur fyrir þau til að útfæra og viðhalda vinatengslum (Corsaro, 2003, 2018; Sara Margrét Ólafsdóttir o.fl., 2017). Benda niðurstöður rannsókna til þess að flest börn njóti gagnkvæmra vináttutengsla í leikskólum og á það bæði við um drengi og stúlkur (Fanný Jónsdóttir, 2007).

Samkvæmt *Aðalnámskrá leikskóla 2011* á leikskólinn að stuðla að félagslegri vellíðan barna með því að skapa öryggi, virðingu og hlýlegt andrúmsloft þar sem börn finna að þau tilheyra (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2012). Vinátta og jákvæð samskipti eru þar lykilþættir, en einnig sú tilfinning barns að það sé virt og fái tækifæri til að taka þátt á eigin forsendum. Tengsl milli félagsfærni og sjálfsmyndar eru einnig sterk. Börn sem upplifa að þau eigi vini, séu hluti af hópi og hafi áhrif í samskiptum við aðra þróa með sér jákvæða sjálfsmynd og öðlast trú á eigin getu. Sjálfsmyndin mótast þannig af félagslegri reynslu og því hvernig barninu tekst að mynda tengsl, fá viðbrögð og taka þátt í sameiginlegum leik og daglegum athöfnum (Anna Magnea Hreinsdóttir og Jóhanna Einarsdóttir, 2024; Sigrún Aðalbjarnardóttir, 2007). Samfélag leikskólans gegnir þar veigamiklu hlutverki sem vettvangur fyrir sjálfsskilning og félagslega mótun (Dahlberg o.fl., 2013). Í þessu samhengi skiptir vellíðan barna máli en hún er ekki aðeins markmið í sjálfu sér heldur forsenda náms og þátttöku. Vellíðan felur í sér að barnið finni öryggi, njóti samveru við aðra og fái að hafa áhrif á eigið líf og aðstæður (Anna Magnea Hreinsdóttir o.fl., 2024; Lundy, 2007; Menntamálastofnun, 2024). Þessir þættir kallast allir á við hugmyndir um inngildingingu í leikskólastarfi. *Inngilding* (e. inclusion) snýst ekki aðeins um aðgengi að rými eða athöfnum heldur einnig um að tilheyra samfélagi þar sem fjölbreytileiki er viðurkenndur og virtur (Eyrún María Rúnarsdóttir og Svava Rán Valgeirsdóttir, 2019; Jóhanna Einarsdóttir og Eyrún María Rúnarsdóttir, 2021). Börn eiga að geta komið með sínar hugmyndir, áhuga og reynslu í leikskólann og tekið virkan þátt á eigin forsendum, óháð hæfni, tungumáli eða menningarbakgrunni. Niðurstöður rannsókna sýna að börn telja sig tilheyra í leikskóla þegar þau tengjast öðrum börnum vináttuböndum. Þá sýna rannsóknir að börn eru yfirleitt sjálfstæð í daglegu starfi leikskólans og leita ekki mikið til starfsfólks eftir stuðningi. Starfsfólk leikskóla telur leik vera góðan vettvang til að styðja félags- og tilfinningahæfni barna, en þær hugmyndir endurspeglast einungis að litlu leyti í starfsháttum þess (Anna Magnea Hreinsdóttir og Jóhanna Einarsdóttir, 2024; Jóhanna Einarsdóttir og Sara Margrét Ólafsdóttir, 2020). Þegar öll börn upplifa að þau tilheyri, skipti máli og fái að vera þau sjálf í leik og samskiptum verður inngilding raunveruleg.

Leikur

Leikur er meginnámsleið barna í leikskóla og gegnir lykilhlutverki í mótun vináttu og félagslegra tengsla (Anna Magnea Hreinsdóttir, 2024; Menntamálastofnun, 2024). Í leik fá börn tækifæri til að tjá tilfinningar sínar, prófa sig áfram í samskiptum og öðlast skilning á öðrum. Þannig verður leikurinn kjarninn í félagslegu námi barna og skapar það samhengi sem þeim er nauðsynlegt til að þróa með sér félagsfærni og tengslamyndun (Lillemyr, 2020). Leikur barna er fjölbreyttur og tekur á sig ýmsar myndir sem hver og ein stuðlar á sinn hátt að félags- og tilfinningalegu námi. Sjálfsprottinn leikur (e. spontaneous play) á að vera meginnámsleið í leikskólastarfi (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2012), en slíkur leikur er leiddur af börnum og ákveða þau sjálf þema leiksins og þróun hans (Guðrún Alda Harðardóttir, 2024). Í sjálfsprottnum leik barna fer einnig fram ákveðin félagsmótun þar sem börnin gegna mismunandi stöðu í hverjum leik fyrir sig (Corsaro, 2018; Löfdahl, 2014; Sara Margrét Ólafsdóttir og Jóhanna Einarsdóttir, 2017). Hvert leikform krefst mismunandi samskipta og samvinnu og gefur börnum fjölbreyttar leiðir til að efla hæfni sína.

Í hlutverkaleik, til dæmis, taka börn sér hlutverk og setja sig í spor annarra. Þau móta sameiginlegan söguþráð í samvinnu við aðra, og það styrkir ekki aðeins sköpunargáfu þeirra heldur einnig félagslega tengslamyndun, tilfinningatjáningu og gagnkvæman skilning (Wood, 2013). Sameiginlegur hlutverka- og ímyndunarleikur barna og leikskólakennara er góður vettvangur samskipta. Hann á sér stað í núinu og er blanda af sköpun og ímyndun sem krefst ákveðinnar reynslu og leikni af börnunum (Nilsson og Ferholt, 2014; Vygotsky, 1987). Slíkt leikform dýpkar tengsl barna og fullorðinna þegar hvor tveggja leggja sitt af mörkum í leiknum. Í leikheimum skapast sameiginleg merking og ímyndun þar sem börnin halda í frumkvæði sitt en kennararnir styðja og auðga leikinn án þess að yfirtaka hann. Þetta samspil getur aukið gleði, vellíðan og félagsleg tengsl bæði innan barnahópsins og milli barna og kennara (Anna Magnea Hreinsdóttir, 2024).

Byggingaleikir gefa börnum tækifæri til að þróa hugmyndir, leysa vandamál og vinna í samvinnu. Oft hefjast þeir með einföldum athöfnum en þróaðast í flóknari verkefni þar sem sköpun, skipulag og samskipti verða samofin. Með slíkum leik eflist færni barna til að vinna að sameiginlegum markmiðum og mynda tengsl í gegnum samvinnu (Wood, 2013). Hreyfi- og ærslaleikir, sem einkennast af mikilli hreyfingu, hávaða og gleði, gefa börnum færi á að prófa mörk, fylgja reglum og aðgreina leik frá alvöruaðstæðum. Þrátt fyrir að þessi leikform séu stundum vanmetin vegna hávaðans sýna rannsóknir að þau efla félagsfærni og samvinnu, sérstaklega þegar kennarar styðja leikinn með næmni og viðurkenningu á mikilvægi líkamlegra samskipta (Hugrún Helgadóttir og Hrönn Pálmadóttir, 2024).

Börn bjóða öðrum börnum í leik með hlátri, brosi og með líkamlegri snertingu. Þessi merki miðla lönguninni til að tilheyra og til að taka þátt sem tengist náíð félagslegri sjálfbærni í leik (Öhman, 2019). Þegar börn ákveða að leika sér saman jafngildir það í þeirra huga vinatengslum meðan á leiknum stendur (Corsaro, 2003, 2018). Til að fá inngöngu í leik nota þau gjarnan óyrtar aðferðir (e. nonverbal entry), svo sem að standa hjá og gefa í skyn að þau vilji taka þátt. Oft hringsóla börn í kringum leikinn (e. encirclement) eða byrja að leika sér samhliða öðrum börnum. Þá eiga þau það til að vísa til vinatengsla sín á milli (e. verbal reference) með því að segja til dæmis: „Erum við ekki vinir?“ Eða: „Viltu vera memm?“ í von um að vera boðin þátttaka í leiknum. Barnið þarf þá að laga sig að gildandi leikþema og reglum til að verða hluti af leiknum. Þá hafa rannsóknir sýnt að útilokun barna í leik er oft ekki augljós og falin í leikreglum og sögusviðum sem virðast sakleysisleg. Donner o.fl. (2024) lýsa því hvernig börn stjórna hlutverkum og reglum leiksins á þann hátt að sum börn eru útilokuð, án þess að kennarar taki eftir því. Svipaða niðurstöðu fengu Sara Margrét Ólafsdóttir o.fl. (2017), sem sýndu hvernig börn beita eða umbreyta reglum til að stjórna aðgangi að leik og hvernig þessar aðferðir fara oft fram hjá kennurum. Niðurstöðurnar undirstrika mikilvægi þess að kennarar þekki duldar reglur jafningjahópa og fylgist grannt með leik barna til að stuðla að félagslegri þátttöku allra.

Því er ljóst að leikurinn býður upp á margvísleg tækifæri til að efla félags- og tilfinninga-hæfni barna en hann krefst einnig meðvitaðrar þátttöku kennara sem þekkja eðli hans og geta metið það hvenær beri að stíga inn í leikinn til að stuðla að félagslegum þroska án þess að trufla sjálfsprottið flæði hans. Í *Handbók um leik barna í leikskóla* (Menntamálastofnun, 2024) eru talin upp ýmis hlutverk fullorðinna í leik barna og rætt um áhrif þeirra á leik (Bork og Lund, 2023). Með réttum stuðningi getur leikurinn orðið lykiltríði í mótun tengsla, samvinnu og sjálfsmýndar barna í leikskólasterfi.

Stuðningur starfsfólks og áhrif umhverfis á leik barna

Stuðningur kennara og skipulag rýmisins hefur afgerandi áhrif á það hvort leikurinn nýtist sem vettvangur tengslamyndunar og þróunar sjálfsmyndar barna. Nilsson og Lecusay (2024) gera greinarmun á annars vegar *leik til náms* (s. lek för lärande) þar sem námsmarkmið eru skýr áður en leikurinn hefst, kennarinn setur markmið með leikum og beinir barninu þangað, og hins vegar *námi í leik* (s. lek om lärande) sem er leikur á forsendum barna sem kennarinn getur tekið þátt í. Hlutverk kennarans snýst þá frekar um að skapa skilyrði sem styðja almennt getu barna til að skapa leik sjálf og/eða í samstarfi við aðra. Börnin leggja sitt af mörkum í leikinn og eru þau yfirleitt færari í leik en fullorðnir, en fullorðnir geta lagt til efni og bjargir (Lecusay og Nilsson, 2023; Lindqvist, 1998). Leikskólakennarar og annað starfsfólk gegna lykilhlutverki í að skapa öruggt og hvetjandi umhverfi þar sem börn fá rými til að leika sér á eigin forsendum (Kristín Dýrfjörð, 2024). Slíkt umhverfi veitir börnum tækifæri til jákvæðra samskipta og leiks þar sem þau læra að taka þátt í samfélagi jafningja og öðlast tilfinningu fyrir eigin gildi og ábyrgð. Í gegnum leik og dagleg samskipti við önnur börn læra þau ómeðvitað félagsleg viðmið en kennarar hafa jafnframt áhrif með því að miðla eigin gildum og vera jákvæðar fyrirmyndir í samskiptum og samstarfi (Jóhanna Einarsdóttir og Hrönn Pálmadóttir, 2019). Með fordæmi sínu geta kennarar sýnt börnum hvernig á að bera virðingu fyrir öðrum, leysa ágreining, taka ábyrgð á gjörðum sínum og vinna með öðrum að sameiginlegum markmiðum (Ingibjörg Ósk Sigurðardóttir, 2020). Þeir líta svo á að félagsfærni sé órjúfanlegur þáttur í menntun barna og leitast við að efla hana með því að leiðbeina börnum við að tjá sig, takast á við ágreining og mynda vinatengsl (Menntamálastofnun, 2024).

Til þess að slíkur stuðningur beri árangur þarf hann að vera meðvitaður og lagaður að aðstæðum. Íslenskar rannsóknir hafa sýnt að leikskólakennarar taka yfirleitt ekki þátt í leik barna og finnst börnum þeir sjaldan gefa færi á sér í leik (Anna Magnea Hreinsdóttir o.fl., 2024; Sara Margrét Ólafsdóttir og Jóhanna Einarsdóttir, 2017). Þátttaka kennara getur umbreytt leikum, samskiptum þeirra við börnin og tengslum og hvernig hlustað er á börn í daglegu starfi. Þá getur sameiginleg þátttaka barna og kennara í leik haft áhrif á starfsþróun kennara og auknið skilning þeirra á þörfum barna (Lecusay og Nilsson, 2023; Lindqvist, 1998; Rinaldi, 2006). Lykilatriði í þátttöku leikskólakennara í leik er að styðja börnin til virkni og getur hlutverk kennara í leik tekið á sig mismunandi myndir; þeir geta verið þjálfarar, leikfélagar, leiðbeinendur eða áhorfendur. Þess vegna krefst það næmni kennara að meta hvenær rétt er að grípa inn í og hvenær er betra að börnin hafi sjálf-ræði (Menntamálastofnun, 2024). Í þessum fjölbreyttu hlutverkum þurfa kennarar að styðja félagslega þróun barna, bæði með virkri þátttöku og með því að skapa svigrúm og öruggt samhengi fyrir leik (Anna Magnea Hreinsdóttir, 2024). Rannsóknir hafa þó sýnt að kennarar eru oft tvístígandi þegar kemur að beinni þátttöku í leik barna. Þeir velja því fyrir sér hvenær og hvernig þeir eigi að grípa inn í, enda bjóði börnin þeim sjaldan sjálf inn í leikinn (Sara Margrét Ólafsdóttir og Jóhanna Einarsdóttir, 2017). Þetta sýnir vel hversu mikilvægt er að styrkja fagvitund kennara um það hvernig megi vera þátttakandi í leik barna án þess að trufla hann eða yfirtaka.

Umhverfi og skipulag leikskólans hefur jafnframt áhrif á það hvernig leikur barna þróast og hvaða félagsleg samskipti verða möguleg. Sveigjanlegt og barnmiðað dagskipulag, þar

sem börn fá nægan tíma og sjálfræði til að velja sér leikfélaga og viðfangsefni, stuðlar vel að þróun vináttu og félagsfærni (Anna Magnea Hreinsdóttir og Kristín Dýrfjörð, 2021). Á hinn bóginn geta hefðbundin dagskipulagsform þar sem leikur er sífellt rofinn af samverustundum, matmálistímum eða hópastarfi dregið úr dýpt og samfellu leiks og þar með takmarkað tækifæri barna til að mynda sterk tengsl (Anna Magnea Hreinsdóttir og Kristín Dýrfjörð, 2021; Sara Margrét Ólafsdóttir og Bryndís Garðarsdóttir, 2016). Leikur barna krefst tíma, rýmis og athygli og þegar hann er stöðugt brotinn upp eða rofinn glatast tækifæri til að æfa og þróa samskipti og vinatengsl á forsendum barnanna. Gott aðgengi að leikrymum og vel útbúið leikefni getur einnig aukið stórlega þá möguleika sem börn hafa til að leika sér og bætt samskipta barna. Skipulag leikumhverfis sem býður upp á fjölbreytt og skapandi leikform getur eflt bæði sjálfstæði og samstarf barna en of örar eða ómarkvissar breytingar á námsumhverfi geta hins vegar auðveldlega truflað leikflæðið (Ingibjörg Ósk Sigurðardóttir o.fl., 2023).

Þrátt fyrir almenna viðurkenningu á mikilvægi þess að kennarar styðji félagsfærni barna er ljóst að markviss stuðningur í daglegu starfi og leik getur reynst áskorun þar sem skipulag, rými og aðstæður innan leikskólans ráða miklu um hvað er raunhæft að gera. Rannsóknir sýna þó að með markvissum aðgerðum, t.d. breytingum á rýmum, auknu flæði í dagskipulagi og aukinni þátttöku kennara, má skapa betri skilyrði fyrir félagsleg tengsl og inngildingu í leikskólastarfi (Anna Magnea Hreinsdóttir og Jóhanna Einarsdóttir, 2024; Ingibjörg Ósk Sigurðardóttir o.fl., 2023). Því er mikilvægt að kennarar geri sér grein fyrir áhrifum eigin þátttöku, skipulags og umhverfis á leik barna og vinni markvisst að því að skapa aðstæður þar sem öll börn fá raunveruleg tækifæri til að þróa tengsl og vináttu við jafningja í leik.

Markmið og rannsóknarspurningar

Markmið þessarar rannsóknar var að varpa ljósi á það hvernig börn í einum leikskóla skilgreindu vináttu og mynduðu vinatengsl í leik og hvernig starfsfólk styddi þessi tengsl. Var sjónum beint að samspili barna og starfsfólks í þeim tilgangi að auka skilning á því hvernig leikur og félagsleg samskipti barna í leikskóla stuðla að vináttu, inngildingu og félagsfærni. Með því að skoða bæði sjónarhorn barna og starfsfólks er leitast við að skilja samspil aðstæðna og faglegs stuðnings við mótun vináttutengsla barna í leik.

Til að nálgast þetta markmið var eftirfarandi rannsóknarspurning sett fram:

- *Hver er reynsla barna og starfsfólks í einum leikskóla af myndun vináttutengsla barna í leik?*

AÐFERÐAFRÆÐI: RANNSÓKNARSNIÐ

Rannsóknin var byggð á eigindlegri aðferðafræði (e. qualitative research) sem hentar vel þegar markmiðið er að öðlast dýpri skilning á afmörkuðu viðfangsefni og reynslu þátttakenda (Braun og Clarke, 2013; Creswell og Poth, 2018). Eigindlegar aðferðir eru vel til þess fallnar að greina félagsleg samskipti og merkingarsköpun í daglegu lífi barna, en það var lykilatriði í þessari rannsókn þar sem áherslan var á vináttu og félagsleg samskipti barna í leikskóla.

Pátttakendur

Rannsóknin var gerð í einum leikskóla sem var valinn sérstaklega vegna áherslu hans á leik og markvissa vinnu við að efla sjálfsmynd barna (Katrín Blöndal og Sigríður Halldórsdóttir, 2021). Hún fór fram á einni deild leikskólans þar sem þátttakendur voru sex starfsmenn og 23 börn á aldrinum fjögurra til fimm ára (sjá töflur 1 og 2). Sex börn buðu sig fram til að taka þátt í rýnihópaviðtali við rannsakanda. Til að tryggja nafnleynd leikskólans og þátttakenda voru notuð gervinöfn.

Tafla 1

Yfirlit yfir starfsfólkið sem tók þátt í rannsókninni

Gervinafn	Aldur	Menntun	Reynsla
Anna	22 ára	Stúdentspróf	8 ár
Halla	49 ára	Leikskólakennari	18 ár
Helga	29 ára	Uppeldis- og menntunarfræði	8 ár
Margrét	51 árs	Grunnskóla-kennari	18 ár
Sigrún	52 ára	Proskapjálfi	3 ár
Sonja	56 ára	Leikskólakennari	18 ár

Tafla 2

Yfirlit yfir börnin sem tóku þátt í rýnihópaviðtölum

Gervinafn	Aldur
Aron	5 ára
Emil	5 ára
Eva	5 ára
Ína	5 ára
Kári	4 ára
Sara	4 ára

Gagnaöflun

Gagnaöflun byggðist á fjölbreyttum aðferðum sem miðuðu að því að ná heildstæðum skilningi á viðfangsefninu. Notaðar voru eftirfarandi aðferðir:

Viðtöl við starfsfólk: Tekin voru einstaklingsviðtöl við leikskólakennara og annað starfsfólk deildarinnar með það að markmiði að varpa ljósi á reynslu þeirra af stuðningi við félagsfærni og vináttu barna (Helga Jónsdóttir, 2021). Stuðst var við viðtalsramma þar sem spurt var hvernig félags- og tilfinningahæfni barna væri studd í leikskólanum. Viðtölin

veittu innsýn í það hvernig starfsfólkið skynjaði hlutverk sitt í félagslegum samskiptum barnanna.

Rýnihópaviðtöl við börn: Sex börn tóku þátt í rýnihópaviðtölum sem fóru fram í tveimur hópum; þrjár stúlkur voru í öðrum hópnum og þrír drengir í hinum. Börnunum var boðið að teikna meðan á viðtölunum stóð, en það auðveldaði þeim að tjá hugmyndir sínar um vináttu og stuðning kennara í leik. Notkun teikninga sem hvata fyrir umræðu hefur reynt árangursrík aðferð til að auka skilning á sjónarmiðum barna (Clark o.fl., 2014; Clark og Moss, 2001; Jóhanna Einarsdóttir, 2006).

Myndbandsupptökur af leik barna: Gerðar voru ellefu myndbandsupptökur sem sýndu leik barna og dagleg samskipti þeirra á deildinni. Var hver upptaka þriggja til tólf mínútna löng. Upptökurnar veittu innsýn í leikferli og það hvernig stuðningur starfsfólks kom fram í samskiptum barnanna (Flewitt, 2006; Hrönn Pálmadóttir og Jóhanna Einarsdóttir, 2016).

Vettvangsnótur: Í ellefu heimsóknum voru skráðar vettvangsnótur þar sem fylgst var með leikumhverfi, dagskipulagi og samskiptum barna. Vettvangsnótur eru árangursrík skráningaraðferð sem gerir rannsakendum kleift að fanga bæði skipulagt og óskipulagt atferli í eðlilegu samhengi (Hafðís Guðjónsdóttir, 2011). Einnig voru skráðar vangaveltur og athugasemdir sem komu fram í samtölum við starfsfólk og börn.

Gagnagreining

Gögnin voru greind með þemagreiningu samkvæmt aðferð Braun og Clarke (2021). Þemagreiningin gerði það kleift að draga fram mynstur og þemu úr viðtölum, myndbandsupptökum og vettvangsnótum. Viðtölin við starfsmennina voru greind með áherslu á reynslu þess af stuðningi við félags- og tilfinningahæfni barna, sérstaklega í leik. Viðtölin við börnin voru greind með hliðsjón af skilningi þeirra á vináttu og upplifun þeirra af hlutverki kennara í leik. Myndbandsupptökur og vettvangsnótur voru skoðaðar ítrekað til að leita að samræmi milli lýsinga barnanna og starfsfólksins. Þetta samspil gagna veitti heilðræna sýn á stuðning við vináttu og félagsfærni barnanna í leikskólanum. Úr gögnunum mátti greina eftirfarandi þemu: (1) Hugmyndir barna um vináttu, félagsleg samskipti, (2) hlutverk starfsfólks og sjónarhorn þess á félagsfærni og stuðning, (3) áhrif skipulags dagsins og ytri aðstæðna á möguleika barna til að mynda tengsl og þróa samskiptahæfni.

Siðferðileg atriði og takmarkanir rannsóknarinnar

Við rannsóknina var siðareglum Háskóla Íslands (2019) fylgt og tekið var mið af leiðbeiningum um rannsóknir með börnum (Bertram o.fl., 2024). Áður en rannsóknin hófst var fengið skriflegt leyfi frá leikskólastjóra og upplýst samþykki frá öllum starfsmönnum deildarinnar. Foreldrar allra barnanna sem tóku þátt veittu skriflegt samþykki sitt. Verkefnið var einnig útskýrt fyrir börnunum á þann hátt sem hæfði aldri þeirra og þau fengu samþykkisblöð til að staðfesta þátttöku sína skriflega. Rannsakandi heimsótti leikskólann reglulega áður en formleg gagnaöflun hófst til að kynnast börnum og starfsfólki og öðlast traust þeirra. Samkvæmt Groundwater-Smith o.fl. (2015) er mikilvægt að litið sé á samþykki barna sem stöðugt ferli þar sem tekið er mið af vilja þeirra og aðstæðum og var því sérstök áhersla lögð á að börnin vissu að þau gætu dregið sig út úr þátttöku hvenær sem

væri. Í rannsókninni fylgdist rannsakandi mjög vel með líðan barnanna og lagði áherslu á rétt þeirra til að hætta þátttöku hvenær sem væri.

Rannsóknin hefur ekki yfirfærslu- eða alhæfingargildi heldur var markmið hennar að varpa ljósi á það hvernig börn í einum leikskóla skilgreina vináttu og mynda vinatengsl í leik, ásamt því að kanna hvernig starfsfólk styður þessi tengsl og þróun félags- og tilfinningahæfni barna, með það að markmiði að greina hvernig og við hvaða aðstæður starfsfólk leikskólans styður félagsleg samskipti barna og hvernig leikumhverfi og skipulag dagsins hefur áhrif á þróun vináttu og félagsfærni. Með því að skoða bæði sjónarhorn barna og starfsfólks er leitast við að skilja samspil aðstæðna og faglegs stuðnings við mótun vináttutengsla í leik.

NIÐURSTÖÐUR

Í þessum kafla eru niðurstöður kynntar eftir þeim þeim sem fram komu við greiningu gagnanna sem aflað var í rannsókninni. Niðurstöðurnar varpa ljósi á hugmyndir barna um vináttu og félagsleg samskipti, reynslu þeirra af stuðningi leikskólakennara og hlutverk starfsfólks og sjónarhorn þess á félagsfærni og stuðning í einum leikskóla. Einnig er greint frá því hvernig skipulag dagsins og ytri aðstæður höfðu áhrif á möguleika barna til að mynda vinatengsl og þróa samskiptahæfni.

Hugmyndir barna um vináttu og félagsleg samskipti í leik

Börnin í rannsókninni lýstu vináttu fyrst og fremst sem tengslum sem byggð væru á hjálpssemi, góðvild og jákvæðum samskiptum. Sara, ein af þátttakendum, sagði: „Vinir eru hjálpsamir, þá eiga sumir að hjálpa vini sem er að gráta til að komast til kennara.“

Hún rifjaði einnig upp atvik þar sem hún hafði sjálf sýnt vinkonu sinni stuðning í erfiðum aðstæðum:

Einu sinni var ég að hjálpa Kötu, það var bitt hana og svo kom ég með hana til kennarans og svo var hún að meiða sig aftur og þá kom ég aftur með hana og það var aftur bitt hana.

Emil, annar þátttakandi, gaf víðari skilgreiningu á vináttu og sagði: „Það er að vera besti vinur allra.“

Aron lagði áherslu á góð samskipti og kurteisi meðal vina og bætti við: „... og ekki segja neitt ljótt“.

Þegar börnin voru spurð hvernig þau eignuðust vini lýsti Ína því þannig: „Þegar maður eignast vini þá er maður svona að kynnast. Þá verður maður að segja: Má ég leika við þig? ... Hæ, ég heiti Ína eða hæ, ég heiti Eva.“

Vinátan styrkist að sögn barnanna við daglega samveru. Aron orðaði það svona: „Við hittumst alltaf í leikskólanum.“

Emil bætti við: „Ég man bara að við Einar hittumst og hann kallaði mig bara vinur.“

Ína lýsti leik vina á skýran hátt:

„Að þau leika saman, þau finna sér eitthvað að gera, svo leika þau saman það sem þau báðir vilja gera.“

Að lokum útskýrði Sara hvernig fyrstu samskipti hefjast:

„Þá á bara að segja: Hvað heitið þið, umm, má leika með þér?“

Ágreiningur í leiknum var börnunum kunnugur og þau sýndu nokkra færni í að leysa úr slíkum aðstæðum. Þau voru með svörin við því hvernig þau leystu úr ágreiningi á hreinu og voru sammála um að það væri hægt að skiptast á. Hér eru dæmi um hvernig þau sögðust leysa ágreining ef þau væru kannski þrjú saman að leika með einn bolta:

Eva: „Þá sparkar maður á milli, og sparkar til annan og annan og annan ...“

Ína: „Eða kannski getur maður, þarna, kynnast hvort annað og svo getur maður líka, hérna, gert það ... já ... þá getur maður sagt að við leikum saman með boltann.“

Sara: „Sumir... geta sagt ... má ég líka leika með boltann?“

Eva: „Ég ætlaði að segja að maður getur bara spurt foreldra eða kennarann um að fá fleiri bolta“.

Kári: „Þá bara hendir maður á milli.“

Aron: „Bara að vera að skiptast á.“

Samskiptin gengu ekki alltaf vel og í einni myndbandsupptöku mátti greina aðstæður þar sem barn notaði efnivið í leik til þess að útiloka annað barn frá leiknum. Leikskólakennari var ekki nærri til að aðstoða við samskipti barnanna:

Eva og Lóa sitja á dýnu upp við gluggann. Eva segir allt í einu: Ég er með sætasta koddann. Lóa sér að Óli og Magnea eru með fleiri koddna hjá sér og biður þau að gefa sér einn. Eva horfir þá montin á Lóu og segir: Ekki frá mér, ég er með hann. Lóa verður sár og krossleggur hendur. Óli segir við hana: Ekki fara í fýlu, Lóa. Eva heldur áfram að stríða Lóu og segir: Þú færð ekki þennan sæta og þú færð heldur ekki teppið mitt. Lóa horfir á Evu sem leikur sér að því að henda koddanum upp í loftið, grípur hann og kyssir hann og otar honum að Lóu. Eva hættir að stríða þegar leikskólakennari kemur inn í herbergið. En þegar hann fer aftur út byrjar Eva nánast um leið að stríða Lóu aftur. Þær rífast um einhverja dýnu og svo gerist það að Eva rekur dýnuna í andlitið á Lóu og hún meiðir sig og vill fara fram (myndbandsupptaka).

Dæmið varpar ljósi á aðstæður þar sem nærvera og leiðsögn leikskólakennara hefði getað gagnast börnunum við að beina samskiptunum í jákvæðan farveg.

Reynsla barna af stuðningi leikskólakennara

Samkvæmt börnunum voru kennararnir lítið virkir í að styðja myndun vinatengsla. Sara sagði: „Kennararnir hjálpa bara þegar þeir segja: ‘Núna á að skiptast á.’“ Hún bætti svo við að sum börnin fylgdu ekki leiðbeiningum kennaranna þegar upp kæmi ágreiningur milli þeirra og sagði: „Það eru sumir sem segja bara nei og vilja ekki skiptast á.“

Sara lýsti hlutverki kennaranna með eftirfarandi hætti: „Kennarinn á alltaf að fylgjast með krökkunum ef þau eru að rífast eða gráta.“

Börnin skynjuðu hlutverk kennaranna því fyrst og fremst sem eftirlitsaðila sem gripu inn í þegar ágreiningur kæmi upp. Þessi fjarlægð var einnig áberandi í skilningi barnanna á tengslum þeirra við kennarana. Aron sagði: „Já, eins og Halla segir alltaf, við erum vinir, en við erum ekki vinir þeirra, ekki vinir kennaranna.“

Börnin greindu þannig á milli eigin vinatengsla við jafnaldra og tengsla sinna við starfsfólkið. Börnin voru spurð hvort kennararnir lékju við þau:

Eva: „Nei.“

Ína: „Aldrei.“

Þó komu fram dæmi um að stuðningur kennara hefði jákvæð áhrif á leik barnanna. Eva sagði frá reynslu sinni: „Einu sinni ætlaði ég að gera hús, svo datt alltaf teppið niður, þá hjálpaði kennarinn.“

Þegar kennararnir tóku þátt í leik með börnunum á þeirra forsendum gat stuðningurinn verið bæði áhrifaríkur og styrkt félagsfærni þeirra. Í einni myndbandsupptöku mátti greina stuðning og þátttöku leikskólakennara í leik með börnunum. Leikskólakennarinn var hjá þeim og fylgdist með leiknum:

Nokkrir strákar eru í leik að búa til virki. Máni segir að það megi enginn koma inn í hans hús, en Óli fær samt að koma inn í virkið hans og Máni segir þá: Þú (Gummi) mátt ekki koma, þetta er mitt hús. Leikskólakennarinn grípur inn í og segir: Af hverju má hann ekki koma og vera með þér? Máni segir þá: Af því það er mitt, en Siggi má koma. Leikskólakennarinn segir þá við Mána: Bíddu ... þá ertu að skilja út undan! Máni segir þá að Gummi sé bara í sínu virki sjálfur (vettvangsnóta).

Börnin gátu því átt það til að vernda flæði leiksins með því að meina öðrum börnum aðgang að honum þegar leikurinn var hafinn. Þá var gagnlegt fyrir þau að fá hugmyndir frá fullorðnum um hvernig bjóða mætti börnum þátttöku án þess að það hefði veruleg áhrif á þróun leiksins og jafnvel endaði hann.

Dagskipulagið og námsumhverfið reyndist ráða töluverðu um möguleika barnanna til að mynda vinatengsl. Vettvangsnótur sýna dæmi um leik sem var brotinn upp fyrir skipulagt starf:

Leikskólakennari sagði við börnin að huga þyrfti að því að taka saman en börnin voru ekki samþykkt því. Ein stúlkan sagði: „Neiiii“ og leikskólakennarinn svaraði: „Jú eftir smástund byrjum við að taka til.“ Stelpan sagðist vilja halda áfram að leika og leikskólakennarinn sagði: „Ég veit það, það er ekkert gaman að þurfa að skemma leikinn en fyrst ætlum við að vera með samveru og svo þarf að huga að hvíld.“ Leikskólakennarinn benti börnunum á hvert efni-viðurinn ætti að fara og hvatti þau til þess að hjálpast að við að ganga frá (vettvangsnótur).

Starfsfólkið var meðvitað um að stíft dagskipulag, hávaði og stærð hópa gætu takmarkað gæði félagslegra samskipta. Sigrún var þeirrar skoðunar að viðvera kennara væri mikilvæg og stuðningurinn fælist í því að vera með börnunum, það væri hægt að efla félagsfærni barna í mörgum aðstæðum, svo sem með ýmiss konar leik og samveru:

Stuðningurinn þarf auðvitað að vera til staðar, ekki að það bitni alltaf á einhverri mann-eklu, hjálpa þeim sem þurfa hjálpa. Það stundum vantar inn í þetta umhverfi, svigrúmið. Það er ýmislegt sem hægt er að gera. Það þarf bara svigrúm, að við séum allar lausna-miðaðar og séum ekki allar „kassar“.

Til að mæta þessum áskorunum var lögð áhersla á sveigjanlegra skipulag og að þróa rými sem styddu sjálfstæði og félagslega virkni barnanna.

Hlutverk starfsfólks og sjónarhorn þess á félagsfærni og stuðning

Starfsfólk deildarinnar var einróma um mikilvægi þess að börn þróuðu með sér jákvæð samskipti og félagsfærni. Þessir þættir voru taldir grundvöllur að vellíðan barnanna í leikskólanum og forsenda þess að þau lærðu að koma fram við aðra með virðingu og umburðarlyndi. Einn viðmælandi lýsti þessu á þennan hátt: „Börn læra samskipti og þau læra hvernig þau vilja láta koma fram við sig og sömuleiðis við aðra.“

Gildi eins og virðing og samkennd voru áberandi í viðtölunum. Anna, leikskólakennari, lýsti þessu svo: „Það mikilvægasta er bara að þau geti átt samskipti við aðra án þess að lenda stöðugt í árekstrum, sýna öðrum virðingu og bara að þeim líði vel.“

Þrátt fyrir eindregna viðurkenningu á mikilvægi félags- og tilfinningahæfni komu fram ólík sjónarmið um hvernig best væri að styðja börn í félagslegum samskiptum. Sumir kennarar lögðu áherslu á hlutverk sitt sem áhorfendur sem gripu aðeins inn í þegar á þyrfti að halda en aðrir vildu vera virkir þátttakendur í leiknum. Anna lýsti þessari togstreitu á eftirfarandi hátt:

Hvenær maður kemur inn í og hvernig maður kemur inn í leikinn skiptir máli. Maður þarf náttúrulega að hlusta og vita hvað þau eru að gera og setja sig svolítið inn í þeirra heim.

Þarna er bent á mikilvægi þess að kennarar séu næmir á leik barna og geti greint hvort leikurinn kallar á stuðning eða sjálfstæða úrlausn barnanna. Að vera virkur áhorfandi krefst innsæis og hæfileika til að stíga inn á réttu augnabliki án þess að trufla flæði leiksins. Vettvangsnótur sýndu einnig dæmi um skort á stuðningi kennara við leik barna:

Það voru mikil læti á deildinni og í innra herberginu voru mörg börn en enginn starfsmaður inni með þeim. Þeir starfsmenn sem voru inni á deildinni stóðu við hurðina að spjalla saman á meðan einn starfsmaður sat við borð með þremur börnum og annar starfsmaður sat í sófanum með eitt barn sem hafði meitt sig. Á meðan starfsfólkið ræddi sín á milli var mikill órói meðal barnanna og í eitt skiptið heyrðist í einum starfsmanni: Nú skaltu stoppa. Barnið fór þá inn í innra herbergið þar sem flest börnin voru en starfsmaðurinn fylgdi því ekki eftir (vettvangsnóta).

Viðmælendur lögðu áherslu á að kenna ætti börnum að leysa ágreining sjálf sem þátt í því að byggja upp sjálfstæði þeirra í samskiptum. Anna útskýrði það með eftirfarandi dæmi: „Við reynum að kenna þeim að leysa ágreining sjálf, en ef þau ná því ekki hjálpum við þeim með því að fá þau til að segja: Ég vil þetta ekki.“

Í orðum Önnu birtist sú afstaða að það eigi að styrkja börn í að setja mörk og tjá þarfir sínar á skýran hátt í stað þess að starfsfólk grípi inn í og leysi úr málum fyrir þau. Kennararnir sáu sig þannig sem stuðningsaðila sem hjálpuðu börnunum að þróa sjálfstæðar samskiptaleiðir fremur en að stjórna þeim.

Leikur er hentugur vettvangur til að efla inngilding barna með fjölbreyttan bakgrunn. Til að auðvelda börnunum að tjá tilfinningar sínar beittu kennararnir skapandi aðferðum. Ein aðferð fólst í að nota myndir af mismunandi tilfinningum sem börnin gátu bent á þegar þau áttu erfitt með að tjá sig með orðum. Kennari sagði: „Ef þau vilja ekki tjá sig getum við sýnt þeim myndirnar þannig að við áttum okkur á því hvernig þeim líður.“ Sú aðferð reyndist sérstaklega gagnleg fyrir yngri börnin og börn sem áttu erfitt með að tjá sig munnlega. Með henni gátu kennararnir stutt börnin í að tjá sig með orðum.

UMRÆÐA OG ÁLYKTANIR

Í rannsókninni var leitað svara við spurningunni: Hver er reynsla barna og starfsfólks í einum leikskóla af myndun vináttutengsla barna í leik? Markmiðið var að varpa ljósi á hvernig börn í einum leikskóla skilgreina vináttu og mynda vinatengsl í leik og hvernig starfsfólkið styður þessi tengsl.

Niðurstöður rannsóknarinnar renna stoðum undir mikilvægi leiksins sem vettvangs félagslegra samskipta og vinatengsla í leikskólastarfi, eins og fræðimenn hafa áður bent á (Corsaro, 2003, 2018; Jóhanna Einarsdóttir, 2005). Börnin í rannsókninni skilgreindu vináttu út frá jákvæðum samskiptum, hjálpsemi og sanngirni, og lýstu færni sinni í að mynda tengsl og leysa ágreining á eigin forsendum. Sú lýsing er í samræmi við þær niðurstöður Corsaro (2003, 2018) að börn beiti meðvituðum aðferðum til að taka þátt í leik jafningja. Börnin nýttu sér ákveðnar samskiptaleiðir með því að kynna sig og bjóða sig fram í leik sem fyrsta skrefið í vináttutengslum og beittu bæði munnlegum og óyrtum samskiptum til að komast inn í hópa (Guðrún Alda Harðardóttir, 2024). Þau lýstu þeim leiðum sem þau færu til að hefja samskipti (Hæ, ég heiti ...; Má ég leika með þér?) og sýndu skilning á mikilvægi sanngirni í leik. Þessi afstaða barnanna til leiksins styður kenningar um að leikur sé vettvangur til að æfa tilfinningalega seiglu og félagslega færni (Lillemyr, 2020; Sigrún Aðalbjarnardóttir, 2007). Það undirstrikar mikilvægi þess að leikskólar viðhaldi svigrúmi fyrir leik þar sem börn geta myndað vinatengsl á eigin forsendum (Kristín Dýrfjörð, 2024; Menntamálastofnun, 2024).

Rannsóknin leiddi í ljós að börnin skynjuðu kennarana aðallega sem eftirlitsaðila fremur en virka þátttakendur í leik þeirra, sem er í takt við niðurstöður fyrri rannsókna (Sara Margrét Ólafsdóttir og Jóhanna Einarsdóttir, 2017). Þótt kennararnir lýstu miklum vilja til að styðja félagsfærni barna virtist stundum skorta markvissa, virka þátttöku þeirra í leik. Þetta misræmi milli orða og athafna sýnir þörfina á aukinni meðvitund kennara um hlutverk sitt sem leikfélaga sem styðja, en yfirtaka ekki, leik barna (Anna Magnea Hreinsdóttir, 2024; Lecusay og Nilsson, 2023; Nilsson og Lecusay, 2024).

Niðurstöður rannsóknarinnar sýna dæmi um hvernig útilokun barna getur farið fram á óbeinan hátt þar sem leikreglur og efniviður eru notuð til að stjórna aðgangi að leik. Eva nýtir stöðu sína með koddum til að halda Lóu utan við leikinn. Þegar leikskólakennarinn kemur inn hættir hún að stríða en byrjar aftur um leið og hann fer, sem sýnir vel hversu skammlífur og yfirborðskenndur stuðningurinn getur verið þegar nærvera kennarans er ekki stöðug. Þessi niðurstaða er í samræmi við það sem fram kemur í rannsókn Donner o.fl. (2024), að útilokun barna í leik er oft falin í leikreglum og sögusviðum, en einnig í rannsókn Söru Margrétar Ólafsdóttur o.fl. (2017), að börn beita eða breyta leikreglum til að stjórna aðgangi að leik. Styðja þessar rannsóknir þá kenningu að jafningjamening barna hafi sínar eigin og oft duldar reglur (Corsaro, 2003) sem geti bæði styrkt og takmarkað félagslega þátttöku. Þær árétta mikilvægi þess að kennarar fylgist grannt með leik barna og séu meðvitaðir um þessi ósýnilegu valdakerfi til að geta stutt börn í að þróa jákvæð samskipti og lausn ágreinings á uppbyggilegan hátt.

Þegar kennarar stíga inn á réttum augnablikum í leik barna, án þess að raska flæði hans, geta þeir stutt samskipti barnanna. Eins og Anna lýsti í rannsókninni: „Hvenær maður kemur inn í leikinn skiptir máli.“ Sú niðurstaða kallar á aukna faglega umræðu og þjálfun

kennara í að beita viðeigandi stuðningsaðferðum sem byggjast á innsæi og virðingu fyrir frumkvæði barnanna (Anna Magnea Hreinsdóttir, 2024; Lundy, 2007).

Viðmælendur nefndu nokkur dæmi um áhrif skipulags og umhverfis leikskólans á tækifæri barnanna til félagslegra samskipta og tengslamyndunar í leik (Anna Magnea Hreinsdóttir og Kristín Dýrfjörð, 2021; Menntamálastofnun, 2024). Stíft dagskipulag sem gaf leik takmarkaðan tíma, eins og dæmið um stúlkuna sem vildi halda áfram að leika sýndi, reyndist hamlandi. Þetta samræmist fyrri rannsóknum sem hafa leitt í ljós mikilvægi þess að veita börnum nægan tíma, rými og sjálfræði í leik (Ingibjörg Ósk Sigurðardóttir o.fl., 2023; Sara Margrét Ólafsdóttir og Bryndís Garðarsdóttir, 2016). Um leið þarf að bregðast við hindrunum eins og hávaða, eins og fram kom í öðru dæmi, með markvissu skipulagi á rýmum, fámennari hópum og ekki síst nærveru kennara.

Virkur jafningjastuðningur við að börnum sé boðið með í leik sýnir mikilvægi leiksins sem inngildandi félagslegs vettvangs (Anna Magnea Hreinsdóttir og Jóhanna Einarsdóttir, 2024; Jóhanna Einarsdóttir og Sara Margrét Ólafsdóttir, 2020). Hér liggja tækifæri til að þróa frekari aðferðir þar sem jafningjatengsl eru nýtt markvisst til að styrkja fjölmenningsleg og lýðræðislegt skólastarf.

Út frá niðurstöðum rannsóknarinnar má draga þá ályktun að leikskólar ættu að þróa áherslur sem styðja sveigjanlegt og barnmiðað dagskipulag þar sem börnum er tryggður nægur tími til að mynda vináttutengsl í sjálfsprottnum leik. Einnig er mikilvægt að stuðla að meðvitaðri þátttöku kennara í leik barna á forsendum barnanna sjálfra. Leiðsögn og þjálfun fyrir leikskólakennara og annað starfsfólk er nauðsynleg til að efla getu þeirra til að styðja félagsfærni barna með aðferðum sem byggjast á virðingu, innsæi og stuðningi við frumkvæði barna. Niðurstöður rannsóknarinnar sýna dæmi um félagsleg samskipti í leik sem árétta mikilvægi þess að leikskólakennarar séu virkir þátttakendur í þessu lærdómsferli með nærveru sinni og stuðningi. Þær bæta einnig við þá þekkingu sem fyrir liggur um áhrif umhverfis og skipulags á félagslega velferð barna í leikskólum (Corsaro, 2003, 2018; Jóhanna Einarsdóttir og Hrönn Pálmadóttir, 2019).

LOKAORÐ

Leikur, vinátta og félagsleg samskipti eru lykilatriði í farsælu leikskólastarfi og vellíðan barna. Niðurstöður rannsóknarinnar sýna að börn mynda tengsl og leysa ágreining í leik á eigin forsendum. Þetta sýnir vel mikilvægi þess að leikskólar styðji sjálfsprottinn leik með sveigjanlegu, barnmiðuðu umhverfi. Fagmennska leikskólakennara skiptir sköpum; með meðvitaðri þátttöku í leik barna geta þeir styrkt félagsfærni og stuðlað að inngildingunni. Mikilvægt er að börn fái svigrúm til að móta samskipti sín með stuðningi eftir þörfum. Til framtíðar þarf að endurskoða dagskipulag, leikumhverfi og félags- og tilfinninganám út frá reynslu og sjónarmiðum barna til að efla félagslega velferð og lýðræðislega þátttöku allra barna.

HEIMILDIR

- Anna Magnea Hreinsdóttir. (2024). Sameiginlegir leikheimar barna og leikskólakennara. *Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun*. <https://doi.org/10.24270/netla.2024/15>
- Anna Magnea Hreinsdóttir og Jóhanna Einarsdóttir. (2024). Félags- og tilfinningahæfni: Lykill að farsæld barna. Um þróunarverkefni í fimm leikskólum. *Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun*. <https://doi.org/10.24270/netla.2024/12>
- Anna Magnea Hreinsdóttir og Kristín Dýrfjörð. (2021). Upplifun barna af leikskólavöð „Stundum er maður lengi í leikskólanum, en ekki alltaf“ *Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun*. <https://doi.org/10.24270/netla.2021.12>
- Anna Magnea Hreinsdóttir, Pála Pálsdóttir og Sigrún Grétarsdóttir. (2024). Leikur og þátttaka barna í leikskólastarfi: Stuðningur deildarstjóra og annars starfsfólks. *Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun*. <https://doi.org/10.24270/netla.2024/1>
- Bertram, T., Pascal, C., Lyndon, H., Formosinho, J., Gaywood, D., Gray, C., Koutoulas, J., Loizou, E., Vandebroek, M. og Whalley, M. (2024). EECERA ethical code for early childhood researchers. *European Early Childhood Education Research Journal*, 33(1), 4–18. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2024.2445361>
- Bork, G. B. og Lund, L. (2023). *The pedagogue's participation in play is vital for children in vulnerable positions*. UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole. https://www.ucviden.dk/ws/portalfiles/portal/179846246/Bork_Lund_2023_.pdf
- Braun, V. og Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research: A practical guide for beginners*. Sage.
- Braun, V. og Clarke, V. (2021). *Thematic analysis: A practical guide*. Sage.
- Clark, A., Flewitt, R., Hammersley, M. og Robb, M. (2014). *Understanding research with children and young people*. Sage.
- Clark, A. og Moss, P. (2001). *Listening to young children*. National Children's Bureau; Rowntree Foundation.
- Corsaro, W. A. (2003). *We're friends, right? Children's use of access rituals in a nursery school*. Joseph Henry Press.
- Corsaro, W. A. (2018). *The sociology of childhood* (5. útgáfa). Sage.
- Creswell, J. og Poth, C. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4. útgáfa). Sage.
- Dahlberg, G., Moss, P. og Pence, A. (2013). *Beyond quality in early childhood education and care: Languages of evaluation* (3. útgáfa). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203371114>
- Donner, P., Lundström, S. og Heikkilä, M. (2024). A case study of young children's play negotiations in free play. *Early Years*, 44(3-4), 889–902. <https://doi.org/10.1080/09575146.2023.2266590>
- Eyrún María Rúnarsdóttir og Svava Rán Valgeirsdóttir. (2019). „Þeir leika saman og eru glaðir, það er bara svo gott“: Félagsleg tengsl og vinátta leikskólabarna af erlendum uppruna. *Sérrit Netlu 2019 – Menntun barna í leikskóla og á yngsta stigi í grunnskóla*. <https://doi.org/10.24270/serritnetla.2019.35>
- Fanný Jónsdóttir. (2007). *Barns kamratrelationer i förskolan: Samhörighet, tillhörighet, vänskap, utanförskap* [doktorsritgerð, Malmö högskola]. Malmö University Publications. <https://urn.kb.se/resolve?urn=urn%3Anbn%3Ase%3Amau%3Adiva-7484>

- Flewitt, R. (2006). Using video to investigate preschool classroom interaction: Education research assumptions and methodological practices. *Visual Communication*, 5(1), 25–50. <https://doi.org/10.1177/1470357206060917>
- Groundwater-Smith, S., Dockett, S. og Bottrell, D. (2015). Ethical questions in relation to participatory research with children and young people. Í K. Metzler (ritstjóri), *Participatory research with children and young people* (bls. 37–55). Sage.
- Guðrún Alda Harðardóttir. (2024). Fæðingarferli í sjálfspottnum leik nokkurra stelpna: „Við verðum að ná í sjúkrahúsið! Ein stelpa er að fæða lítið barn!“ *Sérrið Tímarit um uppeldi og menntun 2024 – Um leikskólastarf, tileinkað dr. Guðrúnu Öldu Harðardóttur leikskólakennara*, 33(1), 5–24. <https://doi.org/10.24270/tuuom.2024.33.1>
- Hafðís Guðjónsdóttir. (2011). Rýnt í vinnubrögð starfendaránnsóknna: Ólíkar leiðir við gagnafloflun. *Ráðstefnurit Netlu – Menntakvika 2011*. <https://hdl.handle.net/1946/12368>
- Háskóli Íslands. (2019). *Síðareglur*. <https://www.hi.is/haskolinn/sidareglur>
- Helga Jónsdóttir. (2021). Viðtöl í eiginlegum og megindlegum rannsóknum. Í Sigríður Halldórsdóttir (ritstjóri), *Rannsóknir: Handbók í aðferðafræði* (bls. 147–170). Háskólinn á Akureyri.
- Hrönn Pálmadóttir og Jóhanna Einarsdóttir. (2016). Video observations of children's perspectives on their lived experiences: Challenges in the relations between the researcher and children. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(5), 721–733. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2015.1062662>
- Hugrún Helgadóttir og Hrönn Pálmadóttir. (2024). Fyrstu skref í samleik – Starfendaránnsókn um samskipti ungra barna í ærslaleik. *Skólafræðir – Tímarit Samtaka áhugafólks um skólaþróun*. <https://skolathraedir.is/2024/03/26/fyrstu-skrsamskipti-ungra-barna-i-aerslaleik/>
- Ingibjörg Ósk Sigurðardóttir. (2020). „Að geta átt góð samskipti við aðra – ég held að það sé mikilvægast“: Gildamenntun í leikskóla. *Netla – Veftímarit um uppeldi og menntun*. <https://doi.org/10.24270/netla.2020.10>
- Ingibjörg Ósk Sigurðardóttir, Emilía Lilja Rakelar Gilbertsdóttir og Sigríður Þorbjörnsdóttir. (2023). „Ég elska flæðið, minna stress, minna um árekstra“: Innleiðing flæðis í leikskólastarf. *Netla – Veftímarit um uppeldi og menntun*. <https://doi.org/10.24270/netla.2023/15>
- Jóhanna Einarsdóttir. (2005). We can decide what to play! Children's perception of quality in an Icelandic playschool. *Early Education and Development*, 16(4), 469–488. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1604_7
- Jóhanna Einarsdóttir. (2006). Rannsóknir með börnum: Aðferðir, áskoranir, álitamál. Í Úlfar Hauksson (ritstjóri), *Rannsóknir í félagsvísindum VII* (bls. 765–777). Félagsvísindastofnun Háskóla Íslands.
- Jóhanna Einarsdóttir. (2020). Viðhorf foreldra og opinber leikskólastefna. *Netla – Veftímarit um uppeldi og menntun*. <https://doi.org/10.24270/netla.2020.6>
- Jóhanna Einarsdóttir og Eyrún María Rúnarsdóttir. (2021). Gildismat og sýn starfsfólks leikskóla á fullgildi í fjölbreyttum barnahópi. *Netla – Veftímarit um uppeldi og menntun*. <https://doi.org/10.24270/netla.2021.2>

- Jóhanna Einarsdóttir og Hrönn Pálmadóttir. (2019). Hvaða augum líta börn leikskólakennara? Hlutverk og miðlun gilda í leikskólum. *Sérrit Netlu 2019 – Menntun barna í leikskóla og á yngsta stigi í grunnskóla*. <https://doi.org/10.24270/serritnetla.2019.33>
- Jóhanna Einarsdóttir og Sara Margrét Ólafsdóttir. (2020). Fullgildi í leikskóla: Sjónarmið barna og starfsfólks. *Tímarit um uppeldi og menntun*, 29(2), 113–131. <https://doi.org/10.24270/tuum.2020.29.6>
- Katrín Blöndal og Sigríður Halldórsdóttir. (2021). Úrtök og úrtaksaðferðir í eigindlegum rannsóknum. Í Sigríður Halldórsdóttir (ritstjóri), *Rannsóknir: Handbók í aðferðafræði* (bls. 205–219). Háskólaútgáfan.
- Kristín Dýrfjörð. (2024). Sjálfsprottinn leikur með stafrænan og skapandi efnivið í leikskóla. *Sérrit Tímarits um uppeldi og menntun 2024 – Um leikskólastarf, tileinkað dr. Guðrúnu Öldu Harðardóttur leikskólakennara*, 33(1), 95–111. <https://doi.org/10.24270/tuum.2024.33.6>
- Lecusay, R. og Nilsson, M. (2023). Cultures of play in early childhood education and care: Pedagogues' relations to play in Swedish preschool. Í R. M. Holmes og J. L. Roopnarine (ritstjórar), *Culture, schooling, and children's learning experiences* (bls. 135–154). Oxford University Press.
- Lillemyr, O. F. (2020). *Taking play seriously: A challenge of learning*. Information Age Publishing.
- Lindqvist, G. (1998). *Lekens möjligheter: Om skapande lekpedagogik i förskola och skola*. Studentlitteratur.
- Lundy, L. (2007). 'Voice' is not enough: Conceptualising article 12 of the United Nations Convention on the rights of the child. *British Educational Research Journal*, 33(6), 927–942. <https://doi.org/10.1080/01411920701657033>
- Löfdahl, A. (2014). *Kamratkulturer i förskolan: En lek på andras villkor*. Liber.
- Menntamálastofnun. (2024). *Handbók um leik barna í leikskólum*. https://vefir.mms.is/flettibaekur/handbok_um_leikinn/
- Mennta- og menningarmálaráðuneyti. (2012). *Aðalnámskrá leikskóla 2011*. https://www.stjornarradid.is/media/menntamalaraduneyti-media/media/ritogskyrslur/adalnskr_leiksk_2012.pdf
- Nilsson, M. og Ferholt, B. (2014). Vygotsky's theories of play, imagination and creativity in current practice: Gunilla Lindqvist's 'creative pedagogy of play' in US kindergartens and Swedish Reggio-Emilia inspired preschools. *Perspectiva*, 32(3), 919–950. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2014v32n3p919>
- Nilsson, M. og Lecusay, R. (2024). I den här förskolan leker personalen med barnen! Lek-som-lärande i förskolan. Ett bildningsperspektiv. *Natur & Kultur*.
- Rinaldi, C. (2006). *In dialogue with Reggio Emilia: Listening, researching, and learning*. Routledge.
- Sara Margrét Ólafsdóttir og Bryndís Garðarsdóttir. (2016). Flæði í leik og námi leikskólubarna. Í Kristín Karlsdóttir og Anna Magnea Hreinsdóttir (ritstjórar), *Leikum, lærum, lifum* (bls. 57–76). RannUng; Háskólaútgáfan.
- Sara Margrét Ólafsdóttir, Danby, S., Jóhanna Einarsdóttir og Theobald, M. (2017). 'You need to own cats to be a part of the play': Icelandic preschool children challenge

- adult-initiated rules in play. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(6), 824–837. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2017.1380880>
- Sara Margrét Ólafsdóttir og Jóhanna Einarsdóttir. (2017). „Þeir vilja ekki leika, bara tala saman“: Sýn barna á hlutverk fullorðinna í leik. *Sérřit Netlu 2017 – Innsýn í leikskólastarf*. http://netla.hi.is/serrit/2017/innsyn_leikskolastarf/002.pdf
- Sigrún Aðalbjarnardóttir. (2007). *Virðing og umhyggja: Ákall 21. aldar*. Heimskringla, háskólaforlag Máls og menningar.
- Simões, C., Santos, A. C., Lebre, P., Daniel, J. R., Branquinho, C., Gaspar, T., & Matos, M. G. de. (2021). Assessing the impact of the European resilience curriculum in preschool, early and late primary school children. *School Psychology International*, 42(6), 1–28. <https://doi.org/10.1177/01430343211025075>
- Vygotsky, L. S. (1987). Imagination and its development in childhood. Í R. W. Rieber og A. Carton (ritstjórar), *The collected works of L. S. Vygotsky* (bls. 339–349). Plenum Press.
- Wood, E. (2013). *Play, learning and the early childhood curriculum*. Sage.
- Öhman, M. (2019). *Värna barns lekstyrka*. Gothia Kompetens.

Greinin barst tímaritinu 16. maí 2025 og var samþykkt til birtingar 23. september 2025.

UM HÖFUNDANA

Júlíana Rose Júlíusdóttir (julianarose.j@gmail.com) er leikskólakennari. Hún hefur lokið B.Ed-prófi og M.Ed.-gráðu í leikskólakennarafræði með áherslu á lýðræði, sköpun og samþætt skólastarf. Hún hefur starfað í leikskóla á Akranesi frá árinu 2016. Þessi grein er byggð á meistaraverkefni hennar.

Anna Magnea Hreinsdóttir (amh@hi.is) er lektor við Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Hún var leikskólastjóri til margra ára, leikskólafulltrúi og fræðslustjóri. Hún hefur tekið þátt í fjölmörgum innlendum og alþjóðlegum rannsóknarverkefnum og veitt skólum ráðgjöf. Rannsóknir hennar tengjast forystu og stjórnun, námskrágerð og innra mati leikskóla með áherslu á lýðræðislega starfshætti. Þá hefur hún lagt áherslu á sjónarmið og þátttöku barna í rannsóknum sínum. <https://orcid.org/0000-0003-4923-3879>

TEACHERS ONLY HELP WHEN THEY SAY: “NOW YOU HAVE TO TAKE TURNS”: CHILDREN’S PERSPECTIVES ON FRIENDSHIP AND EDUCATOR SUPPORT IN PLAY

ABSTRACT

This qualitative study explores how children in an Icelandic preschool define friendship, form peer relationships through play, and perceive staff support in these processes. Building on sociocultural theories of childhood, peer culture, and teacher participation

in spontaneous play, the study examines the interplay between children’s agency, the preschool environment, and staff practices in fostering social competence, inclusion, and emotional well-being.

Data were collected from one preschool department through multiple qualitative methods: six staff interviews, six children participating in focus group interviews supported by drawing activities, eleven video-recorded play sessions (3–12 minutes each), and detailed field notes from eleven site visits. The preschool was purposefully selected for its emphasis on play-based learning and work on strengthening children’s self-concept. Thematic analysis (Braun & Clarke, 2021) was used to identify patterns across data sources, allowing for triangulation between children’s and staff perspectives, observed interactions, and contextual factors.

Findings show that children primarily defined friendship through prosocial behaviors—helpfulness, kindness, and positive interactions. Statements such as “Friends are helpful; they help a friend who is crying to get to the teacher” illustrate their understanding of friendship as mutual support. Daily encounters at preschool were described as essential for sustaining friendships: “We always meet in preschool,” one child explained, while another associated friendship with shared play: “They play together, find something to do, and then they play what they both want.” To enter play groups, children reported strategies such as verbal introductions (“Hi, my name is...”) or nonverbal approaches (standing nearby or starting to play in parallel), aligning with earlier research on access rituals and peer culture (Corsaro, 2003, 2018).

However, the data also reveal that play was not always inclusive. In one video sequence, a child used materials, a cushion, and a blanket as tools to exclude another child. The exclusion was subtle, disguised as playful teasing, and ceased temporarily when a teacher entered the room, only to resume when the teacher left. Such episodes echo previous findings that exclusion in play is often hidden within rules or storylines and thus escapes adult attention (Donner et al., 2024; Sara Margrét Ólafsdóttir et al., 2017). **These** observations emphasize the importance of teacher presence and guidance to redirect conflicts constructively and support inclusion.

Children perceived teachers mainly as supervisors who intervened when disputes arose rather than as active participants in play. Comments such as “The teachers only help when they say: ‘Now it’s time to share’” and “We’re not friends with the teachers” indicate a perceived distance between staff and children’s peer relationships. When asked if teachers played with them, the responses were unequivocal: “No,” and “Never.” Yet, when teachers did engage meaningfully in play, such as helping a child rebuild a collapsing structure, children valued this support, and their interactions deepened. These moments illustrate the potential for teacher participation to enrich play, strengthen relationships, and provide models for respectful communication, without overtaking children’s initiative.

Staff interviews reflected an awareness of the importance of social competence and respect in preschool life but also revealed uncertainty about when and how to intervene in children’s play. Some staff saw themselves as observers who should allow children to solve conflicts independently, while others recognized the need for sensitive, timely

participation. This ambivalence is consistent with prior Icelandic studies indicating that teachers are often hesitant to enter children's play, partly because children rarely invite them directly (Sara Margrét Ólafsdóttir & Jóhanna Einarsdóttir, 2017). The findings suggest that teacher training and professional reflection should focus on developing confidence and strategies for participating in children's play without disrupting its flow.

Environmental and organizational factors also shaped opportunities for friendship formation. Rigid schedules, frequent interruptions, and noise sometimes disrupted the continuity of play, limiting the development of deeper peer relationships. Conversely, flexible, child-centered scheduling and well-organized play spaces fostered cooperation and inclusion. Staff emphasized that creating "room to maneuver" both physically and organizationally was critical to supporting children's social development. These findings align with research highlighting the need for time, space, and autonomy in preschool play to promote social well-being and inclusion (Anna Magnea Hreinsdóttir & Kristín Dýrfjörð, 2021; Ingibjörg Ósk Sigurðardóttir et al., 2023).

In conclusion, the study underscores that spontaneous play offers rich opportunities for social and emotional learning but that these opportunities require attentive, intentional teacher participation and supportive environments. Teachers' presence, guidance, and respect for children's agency are essential for fostering peer relationships, conflict resolution, and a sense of belonging. The findings call for preschools to review their daily schedules, play environments, and professional practices to ensure that all children can form and sustain friendships. By valuing children's perspectives and balancing autonomy with support, teachers can contribute meaningfully to inclusive, democratic preschool communities.

Keywords: peer relationships, social competence, preschool play, teacher participation, inclusion

ABOUT THE AUTHORS

Júlíana Rose Júlíusdóttir (julianarose.j@gmail.com) is a preschool teacher. She holds a B.Ed. degree in preschool education and an M.Ed. degree in preschool education with a focus on democracy, creativity, and integrated school practices. She has been working at a preschool in Akranes since 2016. This article is based on her master's thesis.

Anna Magnea Hreinsdóttir (amh@hi.is) is an assistant professor at the University of Iceland, School of Education. She has worked as a preschool leader, a school officer, and a director of education and welfare for many years. She has participated in numerous national and international research projects and provided consultation to schools. Her main research focus is on leadership, curriculum, and evaluation as well as children's voices, participation, and influence on preschool practices. <https://orcid.org/0000-0003-4923-3879>