



**Háskólinn
á Akureyri**
University
of Akureyri

Félagsproski leikskólabarna

Áhrif á leik barna og vináttu

Sigurbjörg Hulda Kristinsdóttir

Kennaradeild
Hug- og félagsvísindasvið
Háskólinn á Akureyri
2023

Félagsproski leikskólabarna

Áhrif á leik barna og vináttu

Sigurbjörg Hulda Kristinsdóttir

12 eininga lokaverkefni [leikskólakjörsvið]
sem er hluti af
Baccalaureus Educationis-prófi í félagsvísindum

Leiðsögukennari
Svava Björg Mörk

Kennaradeild
Hug- og félagsvísindasvið
Háskólinn á Akureyri
Akureyri, maí 2023

Titill: Félagsproski leikskólabarna – Áhrif á leik barna og vináttu
Stuttur titill: Félagsproski leikskólabarna
12 eininga bakkalárprófsverkefni sem er hluti af Baccalaureus
Educationis -prófi í félagsvísindum.

Höfundarréttur © 2023 Sigurbjörg Hulda Kristinsdóttir
Öll réttindi áskilin

Kennaradeild
Hug- og félagsvísindasvið
Háskólinn á Akureyri
Sólborg, Norðurslóð 2
600 Akureyri

Sími: 460 8000

Skráningarupplýsingar:
Sigurbjörg Hulda Kristinsdóttir, 2023, bakkalárprófsverkefni,
Kennaradeild, Hug- og félagsvísindasvið, Háskólinn á Akureyri, 37 bls.

Akureyri, maí, 2023

Ágrip

Fjallað er um félagsþroska leikskólabarna og áhrif hans á leik barna og vináttu. Börn hafa mikla þörf á því að vera virkir þátttakendur innan leikskólans, eiga samskipti við aðra og vera boðin með í leik, því er mjög mikilvægt að efla félagsþroska þeirra. Góð félagsfærni gerir börnum kleift að skapa sterk tengsl við jafningja og fullorðna í nærumhverfi þess. Á margan hátt getur bæði leikurinn og þau vinatengsl sem börn skapa í æsku haft áhrif á félagsþroskann. Börn læra mjög margt í gegnum leikinn, í leiknum eiga margvísleg samskipti sér stað sem gera börnum kleift að efla félagsfærni sína. Sömu leiðis geta börn sett sig í mismunandi hlutverk í leiknum og leikið eftir ýmsar aðstæður og getur það haft góð áhrif á tilfinningastjórnun barna. Í gegnum leikinn geta börn stofnað vinasambönd og virðist það vera börnum mjög mikilvægt að eignast vini strax á leikskólaárunum; það að vera viðurkenndur innan vinahóps og stuðningurinn sem börn fá frá vinum skiptir máli. Þau þróa að hafa einhvern félagan sem deilir sömu áhugamálum og vill taka þátt í leiknum. Börn tjá frekar tilfinningar sínar við vini sína og eru þau oft öruggari í samskiptum við þá.

Abstract

The social development of preschool children and its effect on children's play and friendship is discussed. Children have a great need to be active participants in the preschool, to communicate with others and be invited to play, that's why it's very important to promote their social development. Good social skills enable children to create strong relationships with peers and adults in their immediate environment. In many ways, both play and the friendships that children create in childhood can affect social development, children learn a lot through playing, and taking part in diverse interactions that enable them to develop their social skills. Likewise, children can put themselves in different roles in the game and play according to various situations which can have a good effect on children's emotional management. Through play children can establish friendships and it seems that it is very important for children to make friends right from the preschool years, being recognized within a group of friends and the support that children receive from them is significant. They desire to have a companion who shares the same interests, with whom they can play. Children are more open to express their feelings with their friends and are more secure in communication with them.

Formáli

Fyrst og fremst vil ég þakka fjölskyldu minni og vinum sem hafa hvatt mig áfram og veitt mér góðan stuðning frá því að ég byrjaði í náminu. Ég vil ég þakka öllum þeim sem lásu yfir ritgerðina mína og gáfu mér gagnlegar ábendingar. Að lokum vil ég þakka Svövu Björgu Mörk fyrir góða og faglega leiðsögn.

Efnisyfirlit

| | | |
|----------|--|-----------|
| 1 | INNGANGUR | 1 |
| 2 | FÉLAGSÞROSKI LEIKSKÓLABARNA | 3 |
| 2.1 | FÉLAGSÞROSKINN OG LEIKURINN | 5 |
| 2.2 | HLUTVERKALEIKUR | 7 |
| 2.3 | ÆRSLALEIKUR..... | 10 |
| 2.4 | NÁMSUMHVERFI | 11 |
| 2.5 | SAMANTEKT..... | 13 |
| 3 | VINASAMBÖND Í LEIKSKÓLANUM | 15 |
| 3.1 | ÁHRIF VINÁTTU Á FÉLAGSÞROSKA BARNNA..... | 16 |
| 4 | HLUTVERK KENNARA | 19 |
| 5 | LOKAORÐ | 23 |
| | HEIMILDASKRÁ | 25 |

1 Inngangur

Börn læra og þroskast í gegnum flókið samspil líffræðilegra og félagslegra þátta. Menning, samfélagið og fjölskyldan hafa einnig áhrif á þroska þeirra. Þroski barna er heildrænn og á einn eða annan hátt háður þessum ólíku þáttum sem getur síðan haft áhrif á aðrar hliðar þroska ef að einn þáttur þróast ekki á eðlilegan hátt. Þróun félags- og tilfinningaþroska getur haft áhrif á þroskaferil barna en dregið úr öðrum hliðum þroskans ef hann eflist ekki. Þegar félagsþroski barna styrkist öðlast þau hæfni til þess að hegða sér á félagslega viðeigandi hátt. Um leið og félagsþroski styrkist, styrkist einnig félagshæfni og geta barna til að vera sjálfstæðir einstaklingar. Börn eiga auðveldara með að taka þátt í leik og eiga samskipti við önnur börn ef að þau hafa góðan félagsþroska (Neaum, 2022, bls. 106 og 169-170).

Leikskólinn er fyrsta skólastigið og upphaf formlegrar menntunar en leikskólaldurinn er þýðingarmikill tími þegar kemur að þroska og námi barna. Í leikskólanum er börnum sýnd virðing og umhyggja og fá börn að njóta sín sem einstaklingar (Aðalnámskrá leikskóla, 2011, bls. 24). Fram kemur í lögum um leikskóla (nr. 90/2008) að meginmarkmið uppeldis og kennslu í leikskóla eru m.a. að fylgjast með og efla alhliða þroska barna samhliða foreldrum og leggja grundvöll að því að börn verði sjálfstæðir, virkir og ábyrgir þátttakendur í lýðræðissamfélagi, einnig á að efla hæfileika þeirra til tjáningar og sköpunar, til þess að styrkja sjálfsmynd þeirra, heilbrigðisvitund, öryggi og hæfni til mannlegra samskipta.

Ég tel það vera mjög mikilvægt að kennarar hafi augun opinn fyrir því hvar börn standi félagslega, svo hægt sé að grípa inn í ef þess þarf svo að öll börn geti orðið virkir þátttakendur í leik og starfi bæði í leikskólanum og samfélaginu öllu. Félagssproski leikskólabarna er mér hugleikið viðfangsefni. Mér hefur alltaf fundist mjög áhugavert að fylgjast með samskiptum barna í leik og sjá þau þroskast og efla færni á svo margan hátt. Í leikskólanum er ég ávallt að leita að nýjum leiðum til þess að styðja við leik barna og ganga úr skugga um að þau geti tekið þátt og eignast vini. Eins og segir í

aðalnámskrá leikskóla (2011, bls. 27) er leikurinn stór partur af bernskuárunum og þungamiðja leikskólastarfsins. Það eru margir hlutir sem vert er að huga að svo hægt sé að styðja við leik barna á sem bestan hátt, en gott getur verið að hafa skilning á því hvernig börn þroskast, hvar helstu samskipti þeirra fara fram, hvaða hlutir hafa áhrif á félagsþroska þeirra og hvernig hægt sé að efla hann. Markmið ritgerðarinnar er því að skoða bæði leik barna og vinasambönd og tengsl þeirra við félagsþroska barna, því eru eftirfarandi ritgerðarspurningar settar fram:

Á hvaða hátt hafa vinatengsl áhrif á félagsþroskann?

Á hvaða hátt hefur leikurinn áhrif á félagsþroskann?

Hvernig geta kennarar stutt við leik barna og vináttu þeirra?

2 Félagsþroski leikskólabarna

Á leikskólaaldri byrja börn að skilja sjálf sig sem einstaklinga og sem hluta af samfélaginu öllu, þau átta sig betur á því hvernig þau passa inn í fjölskyldu sína og vinahópinn. Ýmsir þættir tengdir bæði félags- og tilfinningaþroska þróast mikið á þessum árum, sem eru m.a. sjálfsmynd barna, sjálfsálit, samkennd með öðrum og tilfinningastjórnun. Þegar sjálfsmynd og sjálfsálit barna þróast fara þau að sjá betur að þau eru aðskilin öðrum, þau hafa sína eigin eiginleika. Þau fara sömuleiðis að dæma sjálf sig út frá hæfileikum sínum og meta hvort öðrum líkar illa eða vel við sig út frá því hversu vel þeim gengur að framkvæma ýmsa hluti. Á leikskólaárunum þróast einnig samkennd barna, þau hugga önnur börn og sýna þeim umhyggju ef þeim líður illa og eru fær um skilja tilfinningar annarra og hvers vegna ákveðnar tilfinningar birtast. Á þessum aldri er samþykki frá foreldrum mikilvægt og hafa viðbrögð foreldra þeirra auðveldlega áhrif (Frost o.fl., 2012, bls. 146-147).

Mikilvægt er að börn nái að mynda örugg tengsl við einstaklinga sem eru þeim næst. Það skilar sér í sjálfsöruggari einstaklingum sem eiga auðveldara með að takast á við heiminn. Örugg tengsl efla félagsfærni barna og eiga þau þannig auðveldara með að skapa ennþá fleiri tengsl innan fjölskyldu og eignast vini. Börn sem upplifa þetta öruggi eiga betra samband við foreldra sína og samskipti þeirra og hegðun gagnvart þeim er jákvæðari sem getur haft jákvæð áhrif á aðra þætti þroska. Ef börn hafa góða félagsfærni eiga þau auðveldara með að eiga góð samskipti við mismunandi einstaklinga og við mismunandi aðstæður. Þannig geta þau þróað færni sína á mismunandi sviðum þroska (Neaum, 2022, bls. 267).

Ef börn ná ekki að mynda þess öruggu tengsl við foreldra sína er hættu á því að þau eigi erfitt með að vinna úr tilfinningum sínum og sýna neikvæða hegðun. Börn tileinka sér oft hegðun foreldra sinna og ef algengt er að foreldrar barns sýni neikvæða hegðun, ef það er til dæmis mikið um rífrildi og þau eiga við einhver reiðisvandamál að stríða, er líklegt að það birtist á einhvern hátt í hegðun barnsins. Þessi hegðun gæti birst sem árásargirni bæði í tali og líkamlegri hegðun. Ef mikið álag er innan heimilisins getur það sömuleiðis haft áhrif á barn (Parke o.fl., 2019, bls. 489-490).

Mismunandi er hvernig litið er á þroska. Margir líta á þroska sem samfellt ferli þar sem hver breyting byggir ofan á fyrri þekkingu eða reynslu. Aðrir líta á þroska sem ákveðin stig, hvert með sína eiginleika. Sú þekking sem fæst á einu stigi er frábrugðin þeirri sem fæst á næstu stigum. Jean Piaget var einn af þeim fræðimönnum sem hélt því fram að börn fari í gegnum ákveðin þroskastig. Hann greindi frá fjórum meginstigum: skynhreyfistig, foraðgerðarstig, stig hlutbundinna aðgerða og stig formlegra aðgerða. Fara börn í gegnum þessi stig eitt af öðru og hafa þau öll sína eiginleika (Piaget, 1964, bls. 177-178). Greinilegt er að augljósar og miklar breytingar verða á félagsþroska barna í gegnum árin, sem gefur til kynna að ákveðin stig séu til staðar. En ef rýnt er nánar í félagsfærni barna er oft hægt að sjá ákveðinn óstöðugleika í hegðun þeirra, til dæmis getur barn sýnt mjög góða félagslega hegðun þar sem það spyr næsta barn hvort það megi fá ákveðið leikfang sem það er með, en næsta dag gæti það rifið leikfangið af barninu án þess að spyrja. Hægt og rólega læra börnin hvað réttast sé að gera, en það gæti tekið þó nokkur skipti. Börn læra ýmsar leiðir til þess að eiga félagsleg samskipti og með tímanum nýta þau frekar skilvirkustu leiðirnar. Í dag er litið svo á að félagsþroskinn sé samfellt ferli þar sem byggt er ofan á fyrri þekkingu en á sama tíma geta orðið miklar breytingar í lífum barna sem hafa áhrif á félagsþroskann, s.s. stökk í þroska þeirra eða líkamlegar breytingar. Til dæmis þegar barn lærir að labba gefur það þeim ný tækifæri til þess að eiga samskipti við aðra, eða þegar barn fer yfir á næsta skólastig og verður hluti af stærri hóp (Parke o.fl., 2019, bls. 5-7).

Kenning Piagets um þau þroskastig sem börn fara í gegnum hefur verið gagnrýnd af mörgum og hafa margir fræðimenn velt því fyrir sér hvort börn fari yfirhöfuð í gegnum þessi stig. Á sama tíma hafa kenningar hans og rannsóknir á þessu sviði skilað miklu, þær spurningar sem hann setti fram hafa leitt til fjölmargra rannsókna sem gera okkur kleift að skilja betur börn og hvernig þau þroskast (Sanghvi, 2020, bls. 95).

2.1 Félagsproskinn og leikurinn

Piaget og Vygotsky hafa báðir fjallað mikið um þroska barna og tengingu hans við leikinn í skrifum sínum. Þó kenningar þeirra séu á margan hátt ólíkar eru þeir báðir sammála um að leikurinn spili stórt hlutverk þegar kemur að lærdómi og þroska barna. Samkvæmt Vygotsky skiptir sköpunargáfa og ímyndunarafl barna miklu máli þegar kemur að þroska þeirra. Þróun þessa þátta hefur áhrif á alhliða þroska barna, börn byrja mjög ung að nota ímyndunaraflið sitt og birtist það að miklu leyti í leik þeirra. Allt sem ímyndunaraflið skapar á sér einhverja tengingu við það sem barn þekkir úr raunveruleikanum. Í leik eru börn oftast en ekki að leika eftir aðstæðum eða hegðun fullorðinna í kringum sig. Það birtist þó ekki á sama hátt í leiknum og það hefur gerst í raunveruleikanum, heldur endurskapa börnin aðstæðurnar á ýmsan hátt og búa þannig til nýjan raunveruleika innan leiksins (Vygotsky, 2004, bls. 11).

Piaget lagði fram ýmsar kenningar þroska barna en einna þekktust er kenning hans um þroskastigin sem komið var inn á í kaflanum hér á undan. Piaget setti einnig fram kenningu varðandi leik barna og tengsl hans við þroskastigin, hann aðgreindi leikinn niður í þrjár tegundir leiks: skynhreyfileikur (hefst um sex mánaða aldur), táknrænn leikur (fjögurra til sjö ára) og regluleikur (sjö til ellefu ára). Líkt og þroskastigin hafa allir þessir leikir sína eiginleika (Piaget, 2013). Þessi kenning Piagets um leikinn hefur gefið fræðimönnum aukinn skilning á því hvar börn standa í leik, hún hefur líkt og aðrar kenningar hans rutt leiðina fyrir nútímarannsóknir á leik barna og tengslum hans við þroska (Veraksa o.fl, 2022, bls. 155).

Börn líta á leikinn sem skemmtilegasta hluta dagsins í leikskólanum, sömuleiðis sjá börnin tækifæri til leiks alls staðar. Það sem fullorðnir myndu ekki endilega líta á sem leik er leikur fyrir börnunum. Fullorðnir eiga það til að stoppa eða trufla leikinn til þess að biðja börnin um að sinna öðrum verkefnum sem eru í þeirra augum ekki eins skemmtileg, til dæmis til þess að fara í aðra stund, fara að borða eða fara á klósettið. Þegar fullorðnir stoppa eða trufla leikinn eiga börn til að finnast þau ekki kunna að meta hann (Ebbeck og Waniganayake, 2017, bls. 104).

Birtingarmyndir leiks í leikskólanum eru fjölbreyttar en skilgreiningar á þeim hafa verið tengdar því frelsi sem börn fá í leiknum. Hugtakið frjáls leikur er mikið notað innan

leikskóla hér á landi og í aðalnámskrá leikskóla (2011, bls. 27) er honum lýst sem helstu námsleið barna. Frjálsi leikurinn skapar börnum tækifæri til þess að læra og skilja umhverfi sitt, tjá hugmyndir sínar, reynslu og tilfinningar og þróa félagsleg tengsl við önnur börn. Í frjálsum leik hafa börn frumkvæði og stjórn á athöfnum sínum, þau geta tekið sínar eigin ákvarðanir, byggt á styrkleikum sínum og áhugi þeirra ræður för. Þó hefur hugtakið frjáls leikur verið gagnrýnt þar sem leikur barna geti aldrei verið alveg frjáls, heldur sé hann ávallt háður þeim takmörkunum sem reglur leiksins setja. Ýmislegt hefur áhrif á leikinn, svo sem hvaða efniviður sé aðgengilegur, skipulag umhverfisins og stuðningurinn sem börnin fá. Fjölmargir aðrir leikir birtast í leikskólanum, til dæmis, byggingarleikur, regluleikur, ærslaleikur og hlutverka- og þykjustuleikur. Hlutverka- og þykjustuleikur hefur oft verið talinn flóknasta leikformið. Í þessum leik geta börn skapað ímyndaðar aðstæður, tekið að sér hlutverk og fylgt reglum leiks sem þau búa sér til sjálf. Leikur þeirra byggist á fyrri reynslu og þekkingu úr þeirra daglega lífi (Kristín Karlsdóttir og Sara M. Ólafsdóttir, 2022, bls. 195-196). Börn læra margt í gegnum leikinn og er hann í raun nauðsynlegur þegar kemur að þroska þeirra. Þau njóta þess að taka þátt og eiga samskipti við aðra og takast þau á við ýmsar áskoranir sem efla þroska þeirra. Leikurinn er örugg leið til þess að rannsaka heiminn (Neaum, 2022, bls. 252).

Willén (2021, bls. 136-147) greindi leik tveggja fjögurra ára drengja sem voru að leika með trékubba og dýr. Þeir áttu auðvelt með að leika saman og voru samskipti þeirra jákvæð, þeir töluðu í þátíð, sem gefur til kynna að þeir hafi verið innan leik rammans. Börn búa til ákveðinn ramma utan um leik og nota þau þátíð til að gefa til kynna að nú séu þau innan ramma leiksins. Þátíðin er einnig notuð til þess að sýna raunverulega stöðu fyrri atburða, að ekki sé hægt að breyta atburðinum (Willén, 2012, bls. 119). Drengirnir sköpuðu spítala úr kubbunum og fóru þangað með veiku dýrin, í gegnum leikinn lýstu þeir báðir því sem var að gerast, án þess þó að bregðast við því hvað hinn sagði. Í fyrstu hefði mátt halda að lítil samskipti ættu sér stað en þarna voru þeir í raun að búa til sameiginlega sögu um leikinn, lýsingar þeirra í leiknum sögðu einnig til um að þeir væru að sækja í reynslu úr raunverulega heiminum og nýttu hana í þessum ímyndaða heimi. Í samskiptum þeirra voru þeir að efla hugsun og vitsmunapróska hvors annars. Greining þessa leiks sýnir hversu margbrotinn leikur barna getur orðið, hvernig börn geta kynnt fyrir hvert öðru nýja hluti og hugmyndir.

2.2 Hlutverkaleikur

Hlutverkaleikur spilar stórt hlutverk þegar kemur að þroska barna, í gegnum hann þjálfar börn allskonar færni tengda félags- og tilfinningaþroska. Börn fá tækifæri til þess að setja sig í hlutverk annarra og leika eftir þeirra hegðun og tilfinningum. Í gegnum leikinn læra þau jafnframt hvernig þau eigi að haga sér í félagslegum aðstæðum. Samkvæmt Vygotsky (1978) aðgreinir barn leik frá öðrum athöfnum með því að setja sig inn í ímyndaðan heim þar sem það er frjálst og getur tekið að sér hlutverk sem eru jafnvel óraunhæf í öðrum aðstæðum. Í leik eru börn oftast en ekki að leika eftir aðstæðum eða hegðun fullorðinna í kringum sig. Það birtist þó ekki á sama hátt í leiknum og það hefur gerst í raunveruleikanum, heldur endurskapa börnin aðstæðurnar á ýmsan hátt og búa þannig til nýjan raunveruleika innan leiksins. Þó þetta sé leikur þar sem ekki eru settar fram neinar fyrirfram ákveðnar reglur getur hann aldrei verið algjörlega frjáls, reglur fylgja ávallt þeim hlutverkum sem börnin setja sig í og þeim hegðunum sem þau líkja eftir. Til dæmis ef barn setur sig í hlutverk móður þarf það að fylgja þeim reglum sem koma með móðurhlutverkinu (Vygotsky, 1978, bls. 93-95).

Innan leiksins ræða börnin um hvaða hlutverk hver eigi að taka að sér og eru sum hlutverk vinsælli en önnur. Willén (2012, bls. 128-136) fylgdist með hlutverkaleik nokkurra barna þar sem þau settu sig í hlutverk mismunandi fjölskyldumeðlima. Þar var munur á því hvort barn valdi sér hlutverk eða hvort því var skipað hlutverk. Fjórar stelpur voru þátttakendur í leiknum en þegar þær höfðu allar valið sér hlutverk bætist fimmta stelpa í hópinn. Henni var um leið skipað hlutverk, hún átti að vera hundurinn. Hún var sett í þykjustu ól og átti að liggja kyrr, hún hafði lítil tækifæri á að taka þátt eða hafa áhrif á hlutverk sitt á nokkurn hátt. Hinar stelpurnar virtust sterkari í ákvarðanatökum innan leiksins og virtist vera nokkur barátta um vald sérstaklega á milli tveggja stelpna, en hlutverk þeirra voru móðir og systir. Oft má sjá þessa baráttu og rökræður um hver stjórn leiknum, innan hlutverkaleiksins, en þessi leikur getur verið örugg leið fyrir börnin að tjá tilfinningar sínar án þess að þurfa hafa neinar áhyggjur af afleiðingum þess.

Hlutverkaleikurinn birtist hjá ungum börnum um leið og þau sýna áhuga á að leika við aðra. Á fyrstu árunum eru foreldrar, systkini eða aðrir umönnunaraðilar helstu leikfélagarnir, en þegar félagsfærnin eykst og börn eru meira í samskiptum við jafningja sína verða þeir ákjósanlegustu leikfélagarnir. Um fjögurra ára aldur er leikurinn orðinn flóknari og stendur í lengri tíma, börnin ræða um hlutverk, reglur og þema leiksins. Með aldri og auknum þroska þróast leikurinn svo áfram, en hlutverkaleikurinn nær hámarki um sex ára aldur (Parke o.fl., 2019, bls. 301-302). Þegar hlutverkaleikurinn er orðinn flóknari verja börn meiri tíma í að ræða söguþráð leiksins, velja sér hlutverk og hafa þau aukinn skilning á tilgangi leiksins. Þegar formgerð leiksins og tilgangur hans er skýrari getur leikurinn birst líkt og um æfða leiksýningu sé að ræða, einkenni og hlutverk leiksins er hægt að draga frá fyrri reynslu barna, börn eru ekki aðeins að herma eftir hegðun fullorðinna í kringum sig heldur birtast einnig sögur, myndir og annað sem börnin hafa þekkingu á í leik þeirra (Wood, 2013, bls. 94).

Dæmi um þá hlutverkaleiki sem börn fara í eru læknaleikur, „mömmó“ eða búðarleikur. Þau klæða sig í búninga og nota ýmiskonar efnivið sem er viðeigandi fyrir leikinn. Fyrir tveggja til þriggja ára börn er efniviðurinn sjálfur mjög mikilvægur. Aftur á móti skiptir efniviðurinn minna máli fyrir fjögurra ára og eldri, efniviðurinn verður auðvitað að vera til staðar en fyrir þeim geta hlutir sem ekki eru beintengdir leiknum orðið að öðrum hlutum sem nýtast í leiknum, sem dæmi getur kubbur orðið að síma sem hægt er að tala í. Eldri börn eiga auðveldara með að nota ímyndunaraflið og búa til aðstæður sem eru ekki raunverulegar, þess vegna geta þau auðveldlega sett sig í hlutverk ofurhetja og skrímsla. Félagsleg samskipti er stór hluti af ímyndaða leiknum, börnin eiga samskipti við aðra sem eru þátttakendur í leiknum með því að nota bæði töluð orð og líkamlega tjáningu. Sum börn eiga erfiðara en önnur að taka þátt í hlutverkaleikjum, þau skortir hæfnina til að setja sig inn í þennan ímyndaða heim og eiga það því til að leika með efniviðinn líkt og ungabarn myndi gera. Ýmsar ástæður geta verið fyrir þessu, til dæmis tungumálaörðugleikar eða einhverskonar þroskaskerðing, barnið gæti verið mjög feimið, eða það gæti hafa orðið fyrir einhverskonar áfalli eða vanrækslu (Geldard o.fl., 2018, bls. 258-259).

Hlutverkaleikurinn getur á ýmsan hátt verið góð leið fyrir börn til þess að öðlast betri skilning á tilfinningum sínum og vinna úr þeim. Í leiknum geta þau leikið eftir tilfinningum, hegðunum og andlegu ástandi annarra en þetta geta verið aðstæður sem

börnin hræðast í raunveruleikanum. Þegar börnin setja þessar aðstæður upp í ímyndaða leiknum er skýr byrjun og endir og skýrt orsakasamband á milli athafna innan leiksins og tilfinninganna sem verið er að leika eftir. Börnin gætu öðlast betri skilning á ástæðum og afleiðingum tilfinninganna og öðlast þannig frekari færni í að vinna með tilfinningar sínar í raunveruleikanum (Goldstein og Lerner, 2017, bls. 2-3).

Rannsókn Stavrou (2019, bls. 71-72) einblíndi á tilfinningastjórnun barna og áhrif hlutverkaleiksins á félags- og tilfinningaþroska. Í þessari rannsókn var sérstaklega fylgst með fjögurra ára dreng, Andreas sem hafði litla tilfinningastjórnun, átti til að fá reiðiköst og átti erfitt með að vinna úr tilfinningum sínum. Sú hegðun sem hann sýndi var hægt að rekja til neikvæðrar hegðunar móður hans. Til þess að grípa inn í, var unnið með hlutverkaleik í þrjá mánuði. Niðurstöður sýndu að þessi nálgun hafði áhrif á tilfinningastjórnun Andreas, hann sýndi töluverðar framfarir í hegðun sem gefur til kynna að hlutverkaleikur geti gefið börnum aukinn skilning á tilfinningum sínum og hjálpað þeim að vinna úr þeim.

Goldstein og Lerner (2017, bls. 3-10) framkvæmdu einnig rannsókn þar sem þau skoðuðu hvort og þá hvernig hlutverkaleikurinn hafði áhrif á félags- og tilfinningaþroska. Áhersla var lögð á að skoða áhrif leiksins á hugarkenningu, samkennd og tilfinningastjórnun. Rannsóknin fór þannig fram að börnum var skipt í þrjá hópa, einn tók þátt í hlutverkaleik, annar byggði með kubbum, og þriðji hópurinn tók þátt í sögustund. Prófanir voru gerðar, þar sem börnin voru spurð spurninga, bæði í upphafi og við lok rannsóknar. Börnin sem tóku þátt í rannsókninni voru með frekar litla tilfinningastjórnun fyrir og náði því hlutverkaleikurinn að efla hana, en hafði leikurinn hvorki áhrif á hugarkenningu barna né samkennd. Rannsakendur draga þær ályktanir að þeir hafi ekki beint verið að efla tilfinningastjórnun heldur stýrifærni (e. executive function) en stýrifærni er talin vera grunnur tilfinningastjórnar. Með því að efla stýrifærni hafi tilfinningastjórnun barnanna aukist. Hlutverkaleikurinn náði aðeins að efla tilfinningastjórnun en þessi rannsókn hafði ákveðnar takmarkanir, seinni prófanir voru gerðar viku eftir að rannsókn lauk og ekki gafst rannsakendum tækifæri til þess að gera aðra prófun til þess að sjá hversu lengi áhrifin væru til staðar. Sömuleiðis voru enginn mælitæki notuð á tilfinningastjórnun eða stýrifærni sem hefði getað verið gagnlegt til þess að fá skýrari niðurstöður. Rannsakendur nefna að margar kenningar hafa verið settar fram varðandi áhrif hlutverkaleiksins á félags- og tilfinningaþroska en vert sé að framkvæma fleiri rannsóknir svo hægt sé að sannreyna þessar kenningar.

2.3 Ærslaleikur

Ærslaleikur einkennist af „gamnislag“ þar sem börn lemja og glíma hvert við annað, hlaupa, hoppa og elta. Mikill munur er á þeim „slagsmálum“ sem fram fara í ærslaleik og alvöru slagsmálum. Í ærslaleik eru börn ávallt brosandi og hlæjandi á meðan látunum stendur (Frost o.fl., 2012, bls. 159). Þessi leikur er oftast en ekki frekar óvinsæll meðal kennara þar sem það getur verið erfitt að greina hvort ærslaleikur sé að eiga sér stað eða hvort þetta séu alvöru slagsmál og því eru fullorðnir oft hræddir um að börn geti meitt sig. Þó getur þessi leikur haft frekar jákvæð áhrif á félagshæfni barna. Börn læra að nota hlátur, bros, tilburði og ýmiskonar skoplega hegðun til þess að láta í ljós að þau hafi gaman af leiknum. Einnig má sjá ímyndaðan leik birtast í ærslaleiknum þar sem börn setja sig í einhver hlutverk að leika eftir einhverjar aðstæður (Smith, 2020, bls. 37; Wood, 2013, bls. 36). Þátttaka í ærslaleikjum hefur áhrif á ýmsa þætti þroska, eins og tilfinningastjórnun, vitsmunafæri og félagsfærni. Þó er vert að rannsaka betur hvernig leikurinn hefur áhrif á þessa þætti (Pellis o.fl., 2018). Börn sem taka þátt í þessum leik skiptast oft á hlutverkum, til dæmis er eitt barn sem hleypur á eftir öðru en síðan er skipt og það barn er elt. Innan ærslaleiksins geta börn skapað sinn eigin heim þar sem mikil félagsleg samskipti eiga sér stað, börn rökræða og ákveðnar reglur eru settar, markmið er með leiknum og hefur hann jákvæð áhrif á þau tilfinningalegu tengsl sem myndast á milli barna (Jarvis, 2010, bls. 62 og 72-73).

Sérstaklega er algengt að börn skapi sinn eigin heim og setji sig í hlutverk í ofurhetjuleik en ofurhetjuleikur er nátengdur ærslaleik, oft er jafnvel erfitt að greina muninn á milli þessara leikja. Þennan leik er hægt að rekja til sjónvarpsáhorfs barna, þau herma eftir sínum uppáhalds persónum úr þeirra uppáhalds þáttum eða myndum. Börn blanda oft saman ærslaleik og ofurhetjuleik þegar þau setja sig í hlutverk alls kyns ofurhetja eða persóna með einhverskonar töframátt eða ofurkraft. Ofurhetjuleikur getur hjálpað börnum að uppgötva eiginleika sína og öðlast betra sjálfstraust þegar þau eru í þessum hlutverkum og ná að takast á við allskonar áskoranir og öðlast styrk. Líkt og með ærslaleikinn er þetta leikur sem fullorðnir eiga til með að stoppa og vilja sumir kennarar stýra leikjum eins og þessum, líklega til

þess að sporna við því að börn meiði sig. En þegar leikir eru mjög kennarastýrðir geta þeir misst marks, börn njóta ekki frelsisins sem þau hafa í sjálfsprottna leiknum (Wood, 2013, bls. 36; Frost o.fl., 2012, bls. 160-162).

Bosacki og félagar (2014, bls. 1141-1142) framkvæmdu rannsókn þar sem leitast var eftir skoðunum karlkyns og kvenkyns kennara á ærslaleik og árársagirni. Meðal nokkurra karlkyns þátttakenda birtust frekar stereótýpísk viðhorf á ærslaleiknum. Þeir töldu að strákar sem tækju þátt í ærslaleik myndu ganga betur í námi og líklegri væri að þeir yrðu vinsælir á meðal jafningja. Þeirra skoðun var að það væri frekar eðlilegt fyrir unga stráka að taka þátt í þessum leik en þetta væri þó ekki hentugur leikur fyrir ungar stelpur. Kvenkyns kennarar höfðu þá skoðun að meiri líkur væru á því að börn sem tækju þátt í ærslaleik yrðu ekki eins vinsæl sem jafnvel gæti leitt til þess að þau yrðu útskúfuð úr hópnum. Þær tóku ekki fram neinn mun á strákum og stelpum þegar kom að þessum leik. Yfir allt töluðu kennarar þó ekki um mikinn mun á milli stráka og stelpna þegar kemur að ærslaleik og árársagirni sem gefur til kynna að kennarar séu vanir að kljást við þessa hegðun bæði hjá strákum og stelpum.

2.4 Námsumhverfi

Gott námsumhverfi eflir samheldni á milli leiks og náms þar sem umhverfi bæði úti og inni og efniviður er aðgengilegur öllum börnum með ákveðnum takmörkunum. Kennarar ákveða hvernig námsumhverfið er skipulagt, hvaða efniviður eigi að vera til staðar, hvar hann sé staðsettur og hversu mikið aðgengi börnin hafa að honum. Þeir ákveða einnig skipulag dagsins, hvað eigi að gera og hver tilgangur þess sé. En allt hefur þetta áhrif á nám barnanna, dagskipulagið hefur til dæmis mikið að segja um hvort börn fái góðan tíma í frjálsan leik (Wood, 2013, bls. 80 og 101).

Þegar kemur að námsumhverfinu þarf húsnæði að vera skipulagt þannig að það stuðli að samskiptum á milli allra, umhverfið þarf að vera öruggt ásamt því að vera hvetjandi og aðlaðandi. Rými og efniviður skal vekja forvitni barnanna, ýta undir ímyndunarafli þeirra, sköpunarkraft og tjáningu (Aðalnámskrá leikskóla, 2011, bls. 28). Í rannsókn Sheridan o.fl. (2014, bls. 380 og 386) á skipulagningu námsumhverfis í tengslum við hópastærð barna leiddu niðurstöður í ljós að erfiðara er fyrir kennara

að ná til allra barna ef barnahópurinn er stór, í smærri hópum er frekar hægt að tengjast öllum börnunum, komast að því hvar þeirra áhugi liggur og styrkja þeirra hugmyndir. Í stærri barnahópum geta sum börn gleymst, það fer minna fyrir ákveðnum börnum og getur verið erfitt fyrir þau að taka þátt eða koma sínum skoðunum á framfæri ef um stóran barnahóp er að ræða. Sömuleiðis nefna kennarar að erfitt sé að taka þátt í því sem börnin eru að gera í frjálsum stundum, það gefist einfaldlega ekki mikill tími í það í stórum barnahóp. Aðrar rannsóknir hafa einnig sýnt gagnsemi þess að hafa færri börn í hverju rými. Þær Ingibjörg Ósk Sigurðardóttir og Svava Björg Mörk (2020, bls. 6-8) rannsökuðu áhrif takmarkana á leikskólastarf í fyrstu bylgju COVID-19 faraldursins en þá urðu ákveðnar takmarkanir á skólasterfi í landinu öllu. Í flestum leikskólum voru færri börn í hverju rými meðan á takmörkunum stóð. Samkvæmt niðurstöðum töldu þátttakendur að gæði starfsins hefðu aukist, gæðastundir í leik barna urðu fleiri og ný vinasambönd á milli barna tóku að myndast. Fjöldi barna í hverju rými hafði mikill áhrif á vellíðan barna í leikskólanum, þau nutu sín betur og höfðu nægilegt pláss fyrir leik sinn. Minna var um árekstra og samkeppni á milli barnanna og fleiri börn gátu haft áhrif á leikinn. Börn sem létu minna fyrir sér fara blómstruðu og styrktust og nefnir einn þátttakandi að hann hafi tekið eftir miklum framförum í mál- og félagsþroska. Einnig kom fram að starfsfólk hafði meiri tíma til þess að sinna hverju og einu barni og taka þátt í leik þeirra.

Það er margt sem nauðsynlegt er að huga að þegar kemur að því að bæta námsumhverfi í leikskólanum og getur það verið áskorun að skapa öruggt umhverfi þar sem börn fá að njóta sín í leik og starfi. Karlídag (2021, bls. 331-337) leitaðist við að fá viðhorf leikskólakennaranema á góðu námsumhverfi. Viðmælendur töldu að mikilvægt væri að umhverfið hentaði mismunandi þörfum og áhugamálum, að það ætti að vekja forvitni og styðja við alhliða þroska barna. Leikskólinn ætti að vera öruggt umhverfi þar sem börnum er frjálst að tjá sig og fá tækifæri til þess að eiga samskipti við önnur börn. Nemarnir töldu einnig um mikilvægi lærdómsstöðva, en það eru stöðvar sem bjóða börnum upp á mismunandi upplifanir, upptaldar voru listasmiðja, kubbasvæði, hlutverkaleikssvæði, bókasvæði, vísindasvæði og tónlistarsvæði. Á þessum stöðvum ættu börn að fá tækifæri til þess að vinna saman, aðstoða hvert annað og taka þátt í fjölbreyttum samskiptum við önnur börn og kennara.

2.5 Samantekt

Augljóst er að mikilvægt er fyrir börn að félagsþroski þeirra þróist á eðlilegan hátt svo þau geti orðið virkir þátttakendur í samfélaginu öllu. Fræðimenn um heim allan hafa í mörg ár velt fram ýmsum kenningum varðandi félagsþroska barna og hafa fjölmargar rannsóknir verið framkvæmdar. Lev Vygotsky og Jean Piaget settu fram sínar helstu kenningar á fyrri hluta 20. aldar en framlag þeirra er þýðingarmikið fyrir sýn okkar á þroska og færni barna í dag.

Félagsþroski snertir líf barna á margan hátt, hann hefur áhrif á aðra þætti þroska og getu barna til þess að taka þátt í leik og samskiptum með öðrum börnum. Hvernig félagsþroski barna þróast á leikskólaárunum segir einnig mikið til um velgengni barna í framtíðinni. Leikur barna er stór partur af lífi þeirra, þau læra mjög margt í gegnum hann, þar á meðal samskipti við önnur börn og fullorðna. Leikurinn er fjölbreytt námsleið og birtist hann á marga mismunandi vegu. Alltaf eiga einhver samskipti sér stað þegar börn eru að leika saman en eru þau mismikil og stundum er það öðrum ekki ljóst hversu mikil samskipti eru í raun að eiga sér stað og hvað börnin græða mikið á því. Bæði hlutverka- og ærslaleikur geta haft jákvæð áhrif og eftir félagsþroskann. Í hlutverkaleiknum setja börn sig í hlutverk mismunandi persóna og leika eftir hegðun sem þau tengja við fyrri reynslu. Að sama skapi getur hann verið örugg leið fyrir þau til þess að tjá tilfinningar sínar og vinna úr þeim. Börn taka ákvarðanir, rökræða, velja sér hlutverk, svo fer tími í að skipuleggja leikinn en hann hefur oft skemmtilegan söguþráð. Því er augljóst að mikið af samskiptum fara fram barnanna á milli. Ærslaleikurinn er oftast ekki uppáhald kennara, hann getur verið hávær og fyrirferðarmikill og hafa fullorðnir áhyggjur af því að börn meiði sig. Börn geta þó lært ýmislegt um samskipti í honum. Hann getur eftir sjálfstraust barna og skapað tilfinningaleg tengsl á milli barnanna ásamt því að börn læra að meta tilfinningar annara barna en þegar þau hafa gaman af leiknum er hægt að sjá bros, hlátur og fleira.

Vert er að huga að námsumhverfi leikskólans svo leikurinn fái að njóta sín sem best. Greinilegt er að bæði starfsfólk og börn njóta sín betur þegar barnahópar eru smærri þá hafa kennarar frekar tækifæri á að sinna öllum börnum og börn fá tækifæri til þess að eiga meiri samskipti innan leiksins. Mikilvægt er að

námsumhverfið sé þannig skipulagt að það bjóði upp á samskipti barnanna á milli, að þau geti leikið saman og unnið saman í ýmsum verkefnum sem getur leitt til upphafs að vináttuböndum.

3 Vinasambönd í leikskólanum

Það eru margir sem koma að því að móta líf barna, t.d. er það fjölskyldan, skóli og aðrir í nánasta umhverfinu en einnig eru jafningjar mikilvægir mótunaraðilar. Börn geta tileinkað sér margvíslega færni frá ólíkum aðilum og verða þau fyrir áhrifum sem geta mótað þau fyrir lífstíð (Aldís Unnur Guðmundsdóttir, 2020, bls. 299). Samkvæmt börnum er vinur einhver sem hefur áhuga á að leika við þig og kemur vel fram við þig. Mikil umhyggja getur skapast á milli vina á aldrinum fjögurra til sex ára og á þessum aldri geta börn einnig tilgreint hverjir sínu bestu vinir séu en oft eru börn þá með einn sérstakan vin í huga (Akyol o.fl., 2021, bls. 396-397). Sú umhyggja og nálægð sem skapast á milli vina gerir börnum kleift að deila tilfinningum sínum og hugsunum með vini, ásamt því birtist mikill samkennd í nánum vinasamböndum (Nergaard, 2022, bls. 413).

Börn eru mjög ung þegar þau byrja að sýna öðrum börnum athygli eða um sex mánaða aldur. Þau babla, veifa, snerta og leitast eftir viðbrögðum. Þessi samskipti eru fyrstu merkin um félagsleg samskipti barna við jafningja og jafnt og þétt aukast þessi samskipti. Um fjögurra ára aldurinn eru börn farin að sækja meira í félagsskap annarra barna og eiga þau flest auðvelt með að leika við jafningja og skilja að til staðar séu ákveðnar reglur. Þó geta neikvæð samskipti birst líka en algengt er að börn á þessum aldri rífast frekar með orðum heldur en að leggja hendur á önnur börn. Með auknum þroska verja börn meiri tíma í að leika við vini sína og leikir þeirra verða flóknari. Þegar kemur að því að velja vini virðist aldur skipta börn einhverju máli, þau kjósa oft en ekki að leika við börn á sama aldri og þau sjálf, áhugamál þessara barna eru líklegast svipuð og þau eru á svipuðum stað þroskalega séð (Parke o.fl., 2019, bls. 298-303; Sheridan o.fl., 2022, bls. 69 og 77). Stundum kemur það fyrir að börn á aldrinum 4-6 ára vilji aðeins leika við börn af sama kyni og þau, mismunandi ástæður geta verið fyrir því, t.d. vegna mismunandi áhugasviðs. Það að börn velji frekar að leika við börn af sama kyni og þau gæti þó leitt til þess að ákveðin börn séu útskúfuð úr leiknum vegna kyns síns. Börn gætu einnig lent í því að vera útskúfuð úr leik vegna þess að leikurinn

er talinn „stelpulegur“ eða „strákalegur“. Ef kennarar koma auga á þennan stereótýpíska leik ættu þeir að uppræta hann, en hægt er að finna ýmsar leiðir til þess að ýta undir það að öll börn leiki saman (Smith, 2020, bls. 172).

Hjá mörgum börnum verða helstu vinasambönd þeirra til í skólanum, þar verja börn miklum tíma saman og er algengt að vinátta verði til innan hópa, deilda eða bekkja. Á leikskólaárunum geta vinasambönd barna verið frekar óstöðug samanborið við vinasambönd eldri barna og fullorðna, en sum börn skipta oft um vini á leikskólaárunum, sum skipta jafnvel um vini oft á ári (Borner o.fl., 2015, bls. 446). Það er ýmislegt sem hefur áhrif á stöðugleika í vinasamböndum barna á leikskólaárunum, t.d. er líklegra að vinasambönd barna endist lengur ef líkindi eru á milli barna, ef þau eru af sama kyni, eru á svipuðum aldri eða af sama kynþætti (Poulin og Chan, 2008, bls. 261). Félagsfærni barna getur einnig haft áhrif á vinasambönd, jákvæð félagslega hegðun og eiginleikin til þess að leysa úr ágreiningi án vandræða getur skilað börnum sterkari og stöðugri vináttu (Proulx og Poulin, 2013, bls. 121).

3.1 Áhrif vináttu á félagsþroska barna

Í rannsókn Nakamichi (2017) kemur fram að börn sem hafa góða sjálfstjórn sýna jákvæða hegðun, eru vinsælli meðal jafningja og líklegri til þess að eignast góða vini. Það að hafa góða tilfinningastjórnun skilaði börnum einnig nánari samböndum við vini. Niðurstöður sýna jafnframt að þau börn sem höfðu bæði lítil tók á sjálfstjórn sinni og tilfinningastjórnun voru ekki mjög vinsæl og áttu fáa vini, en ef barn var sterkt á öðru sviðinu en veikt á hinu hafði það ekki jafn slæm áhrif á vinsældir þeirra.

Samkvæmt Proulx og Poulin (2013, bls. 121) er gott fyrir börn að halda sterku vinasambandi við sama vininn yfir skólaárið. Þau börn sýna betri félagslega hegðun, þau eru líklegri til að vera samþykkt af jafningjum og eru minna feimin en þau börn sem flakka á milli vinasambanda. Þegar börn ná að skapa sterkt vinasambandi við sama vinin upplifa þau einnig stuðning og finna fyrir ákveðnu öryggi. Í rannsókn sem Wang og félagar (2018, bls. 274-275) framkvæmdu kom einnig í ljós að börn sýna frekar jákvæða félagslega hegðun í leik með bestu vinum sínum samanborið við leik með jafningjum og þau eru virkari og frjálsgri í hegðun þar sem mun meiri samskipti eiga sér stað. Algengara er þó að ágreiningur komi upp á milli vina, eflaust vegna

Þess að þeim finnst auðveldara að vera frjálsglegri og virkari í hegðun í leik með vinum sínum. Samanborið við rannsókn Lindsey og Berks (2019, bls. 381) kemur fram að börn séu líklegri til að tjá tilfinningar sínar í samskiptum við vini sína, hvort sem þær eru neikvæðar eða jákvæðar.

Börn þrá að eiga vin sem þau geta tengst og treyst, einhvern sem skilur tilfinningar þeirra og hefur áhuga á að leika við þau. Börn sem upplifa höfnun að hálfu jafningja þrá að vera boðin með í leik því leikurinn er mikilsmetinn í lífi barns. Getur það því haft mikla þýðingu fyrir barn ef annað barn sýnir því áhuga og býður því með í leik (Nergaard, 2022, bls. 412-413). Mikill munur er á því hvernig börnum er tekið í félagahópnum. Sum börn eiga ávallt erfitt með að falla í hópinn á meðan að önnur virðast alltaf vera frekar vinsæl. Það hefur sýnt sig að börn sem eiga erfitt með að mynda tengsl innan félagahópsins séu í áhættu varðandi óæskilega hegðun seinna á lífsleiðinni. Börn sem eiga fáa eða enga vini geta þurft að kljást við afleiðingar þess allt sitt líf, getur það haft áhrif á skólagöngu barna og almenna velgengni í lífinu (Aldís Unnur Guðmundsdóttir, 2020, bls. 301).

Tök barna á tungumálinu sem talað er í leikskólanum getur haft töluverð áhrif á samskipti barna við jafningja og þátttöku þeirra í leik með öðrum. Í rannsókn Dominguez og Smith (2018, bls. 585) kom fram að börn sem ekki höfðu tök á tungumáli leikskólans áttu lítill sem enginn samskipti við jafningja sína, þau reyndu sjaldan að taka þátt í leik annarra barna eða eiga samskipti við þau og ef einhver samskipti áttu sér stað stóðu þau stutt. Helstu samskipti sem þessi börn áttu voru við kennara og kom einnig í ljós að börnunum gekk betur þegar kennarinn tók þátt í leiknum. Með aðstoð kennara voru þau öruggari í að taka þátt í félagslegum samskiptum við önnur börn.

Komið er inn á stöðu barna með annan tungumála- og menningarbakgrunn í rannsókn Jóhönnu Einarsdóttur og Eyrúnar Maríu Rúnarsdóttur (2021, bls. 15-16) en í þeirri rannsókn kom í ljós áhyggjur leikskólakennara af börnum sem eiga til með að vera útskúfuð úr hópnum ef þau hafa ekki tök á íslensku. Þær Eyrún María Rúnarsdóttir og Svava Rán Valgeirsdóttir (2019, bls. 11-13) framkvæmdu rannsókn þar sem þær skoðuðu félagsleg tengsl og vináttu leikskólabarna af erlendum uppruna. Niðurstöður leiddu í ljós að það hamli börnum að þau geti ekki tjáð sig eðlilega við önnur börn. Af þeim börnum sem tóku þátt í rannsókninni átti það barn sem hafði bestu tökin á íslenskunni flesta vini, sem sýnir tengsl á milli tungumálakunnáttu og vináttusambands. Færni þessara barna í að eiga samskipti við jafnaldra voru mismunandi en þau börn

sem áttu í minnstu félagslegum samskiptum við jafnaldra voru þau börn sem töluðu litla íslensku. Í niðurstöðum kemur einnig fram að merki hafi birtst um að sum börn hefðu meiri völd eða virðingu innan leiksins. Ekki var vel tekið í allar hugmyndir en gat það skipt máli hver kom með hugmyndina og ávallt var hægt að finna eitthvað að hugmynduum barnanna sem voru af erlendum uppruna. Augljóst var við framkvæmd þessarar rannsóknar að börnin þyrftu meiri stuðning frá kennara, en milvægt er að kennari sé til staðar og aðstoði börn að komast inn í leikinn og fá þannig tækifæri til að efla félagsleg tengsl við jafningja.

4 Hlutverk kennara

Hlutverk leikskólakennara er að styðja við nám barna í gegnum leik á fjölbreyttan hátt. Það er hægt að gera með því að huga að fjölbreyttu umhverfi og leikefni sem hvetur börn til að rannsaka, finna lausnir og skapa. Nauðsynlegt er að gefa leik bæði nægan tíma og nægilegt rými svo börn hafi tækifæri til þess að þróa og dýpka leikinn. Sömuleiðis ætti kennari að nýta þau tækifæri sem birtast í leik og nota þau til að kveikja áhuga og styðja við nám barna. Mikilvægt er einnig að eiga samskipti og mynda tengsl við börn ásamt því að efla jákvæð samskipti á milli barnanna og gefa öllum börnum tækifæri á þátttöku í leik (Aðalnámskrá leikskóla, 2011, bls. 27).

Ingibjörg Ósk Sigurðardóttir og Jóhanna Einarsdóttir (2012, bls. 11) framkvæmdu rannsókn þar sem fylgst var með störfum þriggja leikskólakennara í þremur mismunandi leikskólum. Markmiðið var að öðlast innsýn inn í hvernig leikskólakennarar styðja við leik barna og skoða hugmyndir þeirra um hlutverk sitt og stuðning við börnin í leik. Samkvæmt niðurstöðum tengdu kennararnir hlutverk sitt einkum við stuðning við leikinn. Kennararnir töluðu einnig um að hlutverk þeirra væri m.a. að gefa börnum tækifæri til leiks og sjá til þess að umhverfið væri skipulagt eftir þörfum barnanna. Samkvæmt Vygotsky (1978, bls. 85-86) ætti kennari að styðja við leik barna, en hann setti fram kenningu um *svæði mögulegs þroska* (e. Zone of proximal development). Innan svæði mögulegs þroska eru tvö stig þroska, fyrra stigið er staðurinn þar sem barnið er á samkvæmt sínum þroska, seinna stigið er sá staður í þroska þar sem barnið gæti verið á með aðstoð frá fullorðnum eða reynslumeiri jafningja.

Jóhanna Einarsdóttir og Hrönn Pálmadóttir (2019, bls. 1 og 8-9) framkvæmdu rannsókn þar sem leitað var eftir hverjar hugmyndir barna væru um hlutverk og ábyrgð leikskólakennara. Þau hlutverk sem börnin nefndu voru mismunandi en að mati barnanna snerust hlutverkin um stjórnun, umhyggju og stuðning. Einnig lögðu börnin mikið upp úr því að starfsmenn væru leikfélagar. Á sama tíma og þau vildu að starfsmenn væru virkir þátttakendur í leiknum gáfu þau til kynna að þau ættu sjálf að

bera ábyrgð. Einnig var mismunandi hvort börn töldu hlutverk starfsmanna vera stjórnun og minna væri um sameiginlega ákvarðanatöku eða hvort hlutverk starfsmanna væri að fylgjast með og veita stuðning.

Þegar kemur að samskiptum barna við jafningja getur komið fyrir að þau séu útskúfuð úr leik. Þá er mjög mikilvægt að börnin hafi einhvern til að leita til, börn virðast upplifa ákveðið öryggi þegar kennari er nálægt eða jafnvel þátttakandi í leik, þá getur hann séð hvað á sér stað þegar barn er útskúfað úr leik og þannig veitt því aðstoð eða huggun. Börn sækja mikið í umhyggju frá kennara þegar eitthvað kemur upp á, þá finnst þeim gott að fá knús eða koss til þess að hressa þau við (Nergaard, 2022, bls. 414-415). Samkvæmt Pramling Samuelsson og Johansson (2009, bls. 88-91) sækja börn mikið í þátttöku kennara þegar þau vantar stuðning eða aðstoð og þegar barn brýtur einhverjar reglur leita þau oft en ekki til kennara til að tilkynna brotið. Barn vill ákveðna viðurkenningu á því að það sé að gera rétt þegar það segir kennara að einhver sé ekki að fara eftir reglum og sýnir það einnig að barn beri ákveðið traust til kennara. Kennari ætti þó ekki aðeins að taka þátt í leik barna þegar einhver vandamál koma upp en margir kennarar eru tregir til þess að taka þátt því að þeir hafa áhyggjur af því að þeir hafi of mikil áhrif á leikinn. Ef barn býður kennara að taka þátt af fyrri bragði ætti hann að nýta tækifærið. Þegar barn sækir mikið í aðstoð kennara í leiknum ætti hann að velta fyrir sér hvort barnið þurfi nauðsynlega á sinni hjálp að halda eða hvort það geti leyst úr vandamálinu sjálft. Hann verður að vera meðvitaður um hvort að hann sé of mikið að aðstoða ákveðið barn í leik og hvort þátttaka hans sé barninu gagnleg. Mikilvægt er að styðja við leik barna á þann hátt að það efli sjálfstæði þeirra, t.d. með því að spyrja spurninga og veita þeim leiðsögn um hvernig þau geti sjálf tæklað aðstæðurnar (Tsai, 2015, bls. 1031-1032).

Kennarar ættu að leitast eftir því að skilja leik og samskipti leikskólabarna. Það má sjá sérstaka menningu birtast hjá börnum, þau eru með sínar reglur og rúttínur. Með auknum skilningi á menningu þessara barna er hægt að styðja við vinasambönd og nám barna. Þá er einnig auðveldara fyrir kennara að koma auga á hvenær barn á erfitt með að koma sér inn í leik með öðrum börnum og getur veitt þessu barni stuðning. Mikilvægt er einnig að bera virðingu fyrir því hversu mikilvæg vinasambönd eru börnum, ádeilur eiga sér stað á milli vina og oft geta komið upp vandamál. Í augum kennara eru þau eflaust ekki stór en fyrir börnin getur þetta verið mikið mál.

Kennarar ættu að vera meðvitaðir um þetta þegar vandamál koma upp á milli vina (Carter og Nutbrown, 2016, bls. 408-410).

Mildred Parten framkvæmdi ýmsar rannsóknir á leik barna á fyrri hluta 20. aldar. Í rannsóknum sínum uppgötvaði hún m.a. að félagsleg samskipti leikskólabarna aukast með árunum (Rubin, 2001, bls. 2). Parten setti fram sex stig félagslegs leiks sem hægt er að nýta þegar fylgst er með leik barna:

1. Ósýnilegur leikur (e. unoccupied play): Barn er ekki að leika en það fylgist með öðrum börnum í leik, eltir kennarann, situr á sama staðnum og fylgist með því sem er í gangi í rýminu.
2. Áhorfsleikur (e. onlooker play): Barn fylgist með öðrum börnum í leik en tekur ekki þátt. Það talar við hin börnin, spyr þau spurninga og kemur með ábendingar. Greinilegur munur er á þessum leik og ósýnilega leiknum þar sem barnið er að fylgjast með ákveðnum barnahópi en ekki öllu sem er að gerast í rýminu.
3. Einleikur (e. solitary play): Barn leikur sér eitt, með mismunandi leikföng en börn sem leika í nálægð. Barnið reynir ekki að taka þátt í leik annara eða eiga samskipti við önnur börn.
4. Samhliðaleikur (e. parallel play): Barn leikur sér eitt, en leikur nærri öðrum börnum og með svipuð leikföng, það reynir þó ekki að hafa áhrif á leik hinna og leikur sér oft á mismunandi hátt.
5. Tengslaleikur (e. associative play): Barn tekur þátt í leik með öðrum börnum, sameiginlegt markmið er með leiknum og börn deila leikföngum.
6. Samskiptaleikur (e. cooperative play): Barnið tekur þátt í leik með öðrum börnum, þau skapa sinn eigin heim, í þessum leik birtist til dæmis hlutverkaleikur.

Parten komst að því að bæði áhorfsleikur og einleikur væri algengastur hjá börnum milli tveggja og þriggja ára en þessir leikir voru ekki áberandi hjá eldri börnum. Eldri börn höfðu meiri áhuga á samræðum við önnur börn og að leika saman í hóp (Parten, 1932, bls. 250-264). Kenneth H. Rubin (2001, bls. 2-9) setti fram leikathugunar kvarða, fyrst árið 1989 en endurskoðuð útgáfa var gefin út árið 2001. Innblástur hans við gerð þessa skala var bæði kenning Parten um félagslega hegðun

barna í leik og kenning Piaget um leik og tengsl hans við vitsmunaproskann. Innan kvarðans eru lýsingar á félags- og vitsmunalegum einkennum leiks og athöfnum sem flokkast ekki undir leik. Lýsingar eru á því hvernig þessar hegðanir birtast og í sumum tilfellum hvers vegna. Einnig eru fjallað um hvernig best sé að nota kvarðan og hvernig hægt sé að sjá hvaða leikur sé að eiga sér stað, því í sumum tilfellum getur verið erfitt að greina mun á milli leikja. Með notkun þessa kvarða getur kennari öðlast betri skilning á hegðun barna í frjálsum leik. Þegar kvarðinn er notaður þá er fylgst með barni í 30 sekúndur áður en byrjað er að greina leikinn til þess að kennari geti áttað sig betur á hvort barn sé að taka þátt í leik og þá hvernig. Síðan er fylgst með leik barnsins í 10 sekúndur í einu og næstu 5-10 sekúndur nýttar til að fylla inn í kvarðan hvaða hegðun á sér stað. Ekki ætti að fylgjast lengur með barni en fimm mínútur í einu til þess að koma í veg fyrir að matið sé huglægt.

5 Lokaorð

Í þessari ritgerð hefur verið fjallað um mikilvægi félagsþroska og hversu mikla þýðingu það hefur fyrir börn að félagsþroski þeirra þróist á eðlilegan hátt. Góð félagsfærni gerir börnum kleift að taka þátt í leik og samskiptum með öðrum börnum og skilar það sér oftast en ekki í betri árangri og almennri velgengni í framtíðinni (Neaum, 2022, bls. 252). Leikurinn spilar stórt hlutverk þegar kemur að því að efla þroska barna, hann er fjölbreyttur og margar mismunandi leiðir er hægt að fara til þess að efla þroska barna og samskipti í gegnum hann (Kristín og Sara, 2022, bls. 195-196).

Hlutverkaleikurinn er talinn sérstaklega gagnlegur þegar kemur að því að efla bæði félags- og tilfinningaþroska barna. Þar fá börn tækifæri til þess að setja sig í ýmis hlutverk og aðstæður og getur það verið auðveldari leið fyrir þau til þess að vinna úr ýmsum tilfinningum sem þau kljást við í lífi sínu (Geldard o.fl., 2018, bls. 258-259; Goldstein og Lerner, 2017, bls. 2-3). Sömu leiðis getur ærslaleikurinn haft ýmis jákvæð áhrif á félagsþroskann, m.a. leika börn sér að því að elta hvort annað og taka þátt í gamnslag, þau leika ofurhetjur og búa til sinn ímyndaða heim svipað og í hlutverkaleiknum. Oft hefur þessi leikur ákveðið markmið, það eru reglur og börn átta sig á því hvort félagar þeirra séu að hafa gaman af leiknum eða ekki (Jarvis, 2010, bls. 72-73).

Innan leikskólans verða oftast en ekki fyrstu vinasambönd barna til, vinir skipta börn miklu máli strax á leikskólaárunum. Frá vinum fá börn stuðning, umhyggju og þau upplifa öryggi í samskiptum við vini, en mikilvægast af öllu er vinur einhver sem hefur áhuga á að leika við þig. (Akyol o.fl., 2021, bls. 396-397).

Auðveldara er fyrir börn sem eru sterk félagslega að eignast vini, minna er um rifrildi og ágreining og kunna þessi börn góðar leiðir til að tækla það ef það kemur upp. Einnig er hægt að sjá hvernig félagsfærni barna eykst í samskiptum við góða vini þar sem börn eiga auðveldara með að tjá tilfinningar sínar, bæði jákvæðar og

neikvæðar (Proulx og Poulin, 2013, bls. 121; Lindsey og Berks, 2019, bls. 381). Börn sem ekki hafa góð tök á tungumálinu geta átt erfitt með að taka þátt í leik með öðrum og eignast vini en með stuðningi kennara geta börn fundist þau öruggari í að taka þátt í leiknum og eiga samskipti við jafningja (Eyrún og Svava, 2019, bls 11-13).

Til þess að ganga úr skugga um að öllum börnum líði vel og þau fái tækifæri á að efla þroska sinn og eiga samskipti við aðra skiptir námsumhverfi miklu máli. Námsumhverfi leikskólans ætti að bjóða upp á fjölbreytt tækifæri til leiks og sköpunar þar sem börnum finnst þau örugg til að tjá sig og eiga samskipti við aðra (Aðalnámskrá leikskóla, 2011, bls. 28). Greinilegt er að hópastærð skiptir máli þegar kemur að gæðum í starfi og vellíðan barna, færri börn í hverju rými geta gert börnum kleift að dýpka leik sinn og stofna til sterkra vinasambanda. Sömuleiðis hafa kennarar þá frekar tækifæri á því að sinna öllum börnum og taka þátt í leik þeirra (Sheridan o.fl., 2014, bls. 386; Ingibjörg og Svava, 2020, bls. 6-8).

Hlutverk kennara skiptir einnig miklu máli þegar kemur að námi barna og þroska en nauðsynlegt er að þeir finni góðar leiðir til þess að styðja leik barna og vináttu þeirra. Börn sækja mikið í kennara þegar þau vantar aðstoð eða huggun. Kennari ætti að vera sá sem börnin geta leitað til til þess að fá knús þegar þeim líður illa. Mikilvægt er þó að kennari meti hvenær nauðsynlegt sé að hann grípi inn í leikinn og hvenær aðstæður séu þannig að barn geti leyst úr þeim án aðstoðar (Nergaard, 2022, bls. 414-415; Tsai, 2015, bls. 1031-1031). Algengt er að kennari sé hræddur við að taka þátt í leik barna vegna þess að hann hefur áhyggjur af því að hann hafi of mikil áhrif á leikinn. Sömuleiðis getur einnig verið erfitt fyrir kennara að finna tíma til þess að taka þátt í einstaka leikjum ef hann þarf að fylgjast með mörgum börnum. Þó ætti kennari að grípa tækifærið og taka þátt ef barn býður upp á það, það getur verið gott tækifæri til þess að styðja við leikinn og vinasambönd (Pramling Samuelsson og Johansson, 2009, bls. 88-91; Sheridan o.fl. 2014, 386).

Með auknum skilning á leiknum og samskiptum barna getur kennari fundið góðar leiðir til þess að styðja við þau og ganga úr skugga að öll börn fái jöfn tækfæri til þess að taka þátt í leik. Þegar þessi skilningur er til staðar getur hann einnig átt auðveldara með að koma auga á vandamál innan leiksins eða í samskiptum barnanna (Carter og Nutbrown, 2016, bls. 408-410). Bæði þau leikstig sem Parten setti fram og leikathugunarkvarði Ruben geta verið gagnlegir þegar kemur að því að rannsaka leik barna og sjá hvar þau eru stödd (Parten, 1932; Rubin, 2001).

Heimildaskrá

Aðalnámskrá leikskóla 2011 /2011

Aldís Unnur Guðmundsdóttir. (2020). *Þroskasálfræði - Lengi býr að fyrstu gerð. Mál og menning.*

Borner, K. B., Gayes, L. A. og Hall, J. A. (2015). Friendship During Childhood and Cultural Variations. Í J. D. Wright (ritstjóri), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (bls. 442–447). [10.1016/B978-0-08-097086-8.23184-X](https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.23184-X)

Bosacki, S., Woods, H., og Coplan, R. (2014). Canadian female and male early childhood educators' perceptions of child aggression and rough-and-tumble play. *Early Child Development and Care*, 185(7), 1134–1147.
<https://doi.org/10.1080/03004430.2014.980408>

Carter, C., og Nutbrown, C. (2016). *A Pedagogy of Friendship: young children's friendships and how schools can support them. International Journal of Early Years Education*, 24(4), 395–413.
<https://doi.org/10.1080/09669760.2016.1189813>

Dominguez, S. og Smith, J. T. (2018). A Qualitative Study of the Play of Dual Language Learners in an English-Speaking Preschool. *Early Childhood Educational Journal*, 577–586. <https://doi.org/10.1007/s10643-018-0889-7>

Ebbeck, M. og Waniganayake, M. (2017). Perspectives on play in a changing world.

Í M. Ebbeck og M. Waniganayake (ritstjórar), *Play in early childhood – learning in diverse contexts* (bls. 3–23). Oxford university press.

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. *Netla - vef tímarit um uppeldi og menntun*.

https://netla.hi.is/serrit/2019/menntun_barna_leik_grunn/03.pdf

Frost, L. J., Wortham, C. S. og Reifel, S. (2012). *Play and child development*.

Bandaríkin: Pearson education Inc.

Geldard, K., Geldard, D, og Foo, R. Y. (2018). *Counselling children - a practical introduction*. Sage.

Goldstein, T. R og Lerner, M. D. (2017) Dramatic pretend play games uniquely improve emotional control in young children. *Developmental Science*, 21(4). <https://doi.org/10.1111/desc.12603>

Ingibjörg Ósk Sigurðardóttir og Jóhanna Einarsdóttir. (2012). „Við getum kennt þeim svo margt í gegnum leik“ - Hlutverk þriggja leikskólakennara í leik barna. *Netla - vef tímarit um uppeldi og menntun*. <https://netla.hi.is/greinar/2012/ryn/007.pdf>

Ingibjörg Ósk Sigurðardóttir og Svava Björg Mörk. (2020). Kófið og leikskólinn: „Þetta var mögnuð „tilraun“ til að sjá gæðastarf verða til við skritnar aðstæður“. *Netla - vef tímarit um uppeldi og menntun*. <https://doi.org/10.24270/serritnetla.2020.20>

Jarvis, P. (2010). ‘Born to play’: The biocultural roots of rough and tumble play, and it’s impact upon young children’s learning and development. Í P. Broadhead, J. Howard og E. Woods (ritstjórar), *Play and learning in the early years: from research to practice* (bls. 61–78). Sage.

Jóhanna Einarsdóttir og Eyrún María Rúnarsdóttir. (2021). Gildismat og

sýn starfsfólks leikskóla á fullgildi í fjölbreyttum barnahópi. *Netla - vef tímarit 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 leikskólanum. *Netla - vef tímarit um uppeldi og menntun*. <https://doi.org/10.24270/serritnetla.2019.33>

Kristín Karlsdóttir og Sara M. Ólafsdóttir. (2022). Gildi leiks í námi leikskólabarna. Í Jóhanna Einarsdóttir (ritstjóri), *Leikandinn: Greinar um menntun ungra barna* (bls. 189-207). Háskólaútgáfan.

Lindsay, E. W. og Berks, P. S. (2019). Emotions expressed with friends and acquaintances and preschool children's social competence with friends. *Early childhood research quarterly*, 47, 373–384.
<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.01.005>

Lög um leikskóla nr. 90/2008.

Nakamichi, K. (2017). Differences in Young Children's Peer Preference by Inhibitory Control and Emotional Regulation. *Psychological Reports*, 120(5), 785–990.
https://doi.org/10.1177/0033294117709260open_in_new

Neaum, S. (2022). *Child development for early years students and practitioners*. Sage.

Nergaard, K. (2022). 'I want to join the play'. Young children's wants and needs of empathy when experiencing peer rejections in ECEC. *Early Years*, 42(4–5), 406–419. <https://doi.org/10.1080/09575146.2020.1744531>

Palaiologou, I. (2019). *Child observation – a guide for students of early childhood*. Sage.

Parke, R. D., Roisman, G. I. og Rose, A. J. (2019). *Social Development*. John Wiley & sons.

Parten, M. B. (1932). Social participation among pre-school children. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 27(3), 243–269. <https://doi.org/10.1037/h0074524>

Pellis, S. M., Himmler, B. T., Himmler, S. M. og Pellis, V. C. (2018). Rough-and-tumble play and the development of the social brain: What do we know, how do we know it, and what do we need to know? Í R. Gibb og B. Kolb (ritstjórar), *The Neurobiology of Brain and Behavioral Development* (bls. 315–337). Elsevier.

Piaget, J. (1964). Part I: Cognitive development in children: Piaget development and learning. *Journal of Research in Science Teaching*, 2(3), 176–186. <https://doi.org/10.1002/tea.3660020306>

Piaget, J. (2013). *Play, dreams and imitation in childhood*. Taylor and Francis. <https://www.perlego.com/book/1675006/play-dreams-and-imitation-in-childhood-pdf>

Poulin, F. og Chan, A. (2008). Friendship stability and change in childhood and adolescence. *Department of Psychology*, 257–272. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2009.01.001>

Pramling Samuelsson, I. og Johansson, E. (2009). Why do children involve teachers in their play and learning. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17(1), 77–94. <http://dx.doi.org/10.1080/13502930802689053>

Proulx, M. F. og Poulin, F. (2013). Stability and change in kindergartners' friendships: Examination of links with social functioning. *Social Development*, 22(1), 111–125. <https://doi.org/10.1111/sode.12001>

- Rubin, K. H. (2001). *The play observation scale*.
<https://studylib.net/doc/8132486/the-play-observation-scale--pos--by-rubin>
- Santrock, J. W. (2019). *Life-span development*. McGraw-Hill Education.
- Sanghvi, P. (2020). Piaget's theory of cognitive development: A review. *Indian journal of mental health*, 7(2), 90–96. https://indianmentalhealth.com/pdf/2020/vol7-issue2/5-Review-Article_Piagets-theory.pdf
- Sheridan, M., Sharma, A., Cockerill, H. og Sanctuary, L. (2022). *Mary Sheridan's from birth to five years*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003057154>
- Sheridan, S., Williams, P. og Pramling Samuelsson, I. (2014). Group size and organisational conditions for children's learning in preschool: a teacher perspective. *Educational Research*, 56(4), 379–397.
<https://doi.org/10.1080/00131881.2014.965562>
- Smith, J. T. (2020). *Young children's play - Development, disabilities and diversity*. Taylor & Francis.
- Stavrou, P. D. (2019). The development of emotional regulation in pre-schoolers: The role of sociodramatic play. *Psychology*, 10, 62–78.
[10.4236/psych.2019.101005](https://doi.org/10.4236/psych.2019.101005)
- Tsai, C. Y. (2015). Am I Interfering? Preschool Teacher Participation in Children Play. *Universal Journal of Education Research*, 3(12), 1028–1033.
<https://www.hrpub.org/download/20151130/UJER12-19504905.pdf>
- Veraksa, N. og Pramling Samuelsson, I. (2022). Introduction . Í N. Veraksa og I. Pramling Samuelsson (ritstjórar), *Piaget and Vygotsky in XXI century – Discourse in early childhood education* (bls. 4–7). Springer.
<https://doi.org/10.1007/978-3-031-05747-2>

Veraksa, N., Colliver, Y. og Sukhikh, V. (2022). Piaget and Vygotsky's play theories: the profile of the twenty-first-century evidence. Í N. Veraksa og I. Pramling Samuelsson (ritstjórar), *Piaget and Vygotsky in XXI century – Discourse in early childhood education* (bls. 150–179). Springer

https://doi.org/10.1007/978-3-031-05747-2_10

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society - the development of higher psychological processes*. Harvard university press.

Vygotsky, L. S. (2004). Imagination and creativity in childhood. *Journal of Russian And East European Psychology*, 42(1), 7–97.

<https://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1927/imagination.pdf>

Wang, Y., Kajamies, A., Hurme, T. R., Kinos, J. og Palonen, T. (2018). Now it's Your Turn. Preschool Children's Social and Emotional Interaction in Small Groups. *Journal of Early Childhood Education Research*, 7(2), 225–281.

<https://journal.fi/jecer/article/view/114095/67294>

Willén, P. B. (2012). Being Doggy: Disputes Embedded in Preschoolers' Family Role-Play. *Disputes in Everyday Life: Social and Moral Orders of Children and Young People*, 119–140. [https://doi.org/10.1108/S1537-](https://doi.org/10.1108/S1537-4661(2012)0000015009)

[4661\(2012\)0000015009](https://doi.org/10.1108/S1537-4661(2012)0000015009)

Willén, P. B. (2021). 'Now it was meal': Use of tense work as an important social organizational device in preschoolers' pretend play. *Research on Children and Social Interaction*, 5(2), 131–150. <https://doi.org/10.1558/rcsi.19603>

Wood, E. (2013). *Play, learning and the early childhood curriculum*. Sage.