



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Det ordlösa samspelet

*En observationsstudie om hur förskolans yngsta barn
kommunicerar med varandra i leken*

Författare: Johanna Andersson

LAU370

Handledare: Bertil Gustafsson

Examinator: Ulf Blossing

Rapportnummer: HT10-2611-006

Abstract

Examensarbete inom lärarutbildningen

Titel: Det ordlösa samspelet. En observationsstudie om hur förskolans yngsta barn kommunicerar med varandra i leken.

Författare: Johanna Andersson

Termin och år: HT 2010

Kursansvarig institution: Sociologiska institutionen

Handledare: Bertil Gustafsson

Examinator: Ulf Blossing

Rapportnummer: HT10-2611-006

Nyckelord: Små barn, lek, icke-verbal kommunikation. samspel

Sammanfattning

Syftet med mitt arbete har varit att undersöka hur förskolans yngsta barn – de som ännu inte har utvecklat ett förståeligt verbalt språk, kommunicerar med varandra i leken. Att leken är viktig för barns utveckling och lärande råder det inom förskolan inga tvivel om. I styrdokumentet för förskolan (Lpfö98) beskrivs leken som en arena där barnen bland annat får möjlighet att bearbeta tidigare erfarenheter, stimulera sin fantasi och kommunikation, samt förmåga att samarbeta med andra. Ett av förskolans viktiga uppdrag blir således att uppmuntra, stödja och utmana barnen i deras lekar. För att göra detta krävs förstås goda kunskaper på området.

Mycket av den tidigare forskning som gjorts på barns lek är fokuserad på äldre förskolebarn, och där ges det verbala språket stort utrymme. Lekforskare menar att barnen använder sig av det verbala språket för att förstärka sina lekhandlingar. Mot bakgrund av detta har jag ställt mig frågan: hur kommunicerar de yngsta barnen med varandra i leksituationer?

Mitt resultat bygger på en observationsstudie av de yngsta barnens lek. Dessa observationer har genomförts på sju barn på en åldersblandad förskoleavdelning. Samtliga barn som observerats är under tre år. Eftersom undersökningsgruppen är så pass liten är studien inte generaliserbar, utan gjord med syftet att förstå vilka möjligheter yngre barn har att kommunicera med varandra när det verbala språket inte räcker till. Undersökningen går således under kategorin kvalitativ.

Jag fann att yngre barn har stora möjligheter att kommunicera med varandra i leken, trots att de inte har utvecklat ett förståeligt verbalt språk. Kommunikationen bland de barn jag studerat utgjordes av ögonkontakt, ansiktsuttryck, känslouttryck, kroppsrörelser, ljud och verbala yttringar. Med hjälp av dessa kroppsliga uttryck lyckades de på ett skickligt sätt förmedla leksignaler till varandra och förhålla sig till lekens sociala regler.

Innehållsförteckning

ABSTRACT	2
INNEHÅLLSFÖRTECKNING	3
1. INLEDNING	4
2. SYFTE	4
3. TEORIETISK ANKNYTNING OCH TIDIGARE FORSKNING	4
3.1 UTVECKLING OCH LÄRANDE	5
3.1.1 <i>Samhällets syn på barn och barndom</i>	5
3.1.2 <i>Teoretiska perspektiv på utveckling och lärande</i>	5
3.1.2.1 Sociokulturell inriktning.....	6
3.1.2.2 Livsvärldsperspektivet.....	7
3.2 SPRÅK OCH KOMMUNIKATION	7
3.3 LEKEN SOM FENOMEN	8
3.3.1 <i>Vad är lek?</i>	8
3.3.2 <i>Lekens förutsättningar</i>	9
3.3.3 <i>Lek och lärande</i>	10
3.4 DE YNGSTA BARNENS SAMSPEL.....	12
3.5 SAMMANFATTNING	13
4. FRÅGESTÄLLNINGAR	14
5. METOD	14
5.1 VAL AV VETENSKAPLIG TRADITION.....	14
5.2 VAL AV INSTRUMENT FÖR INSAMLING AV DATA.....	15
5.2.1 <i>Observationsmetod</i>	15
5.3 URVAL	17
5.5 ETISKA ÖVERVÅGANDEN.....	17
5.5 GENOMFÖRANDE.....	17
5.6 BEARBETNING AV DATAMATERIAL.....	18
5.7 KVALITET.....	18
5.7.1 <i>Reliabilitet</i>	19
5.7.2 <i>Validitet</i>	19
6. RESULTAT	20
6.1 BESKRIVNING AV URVALSGRUPP.....	20
6.2 OBSERVATIONERNAS INNEHÅLL.....	20
6.3 KOMMUNIKATION MED HJÄLP AV HELA KROPPEN	21
6.3.1 <i>Ögonkontakt</i>	21
6.3.2 <i>Ansiktsuttryck</i>	22
6.3.3 <i>Känslouttryck</i>	22
6.3.4 <i>Kroppsrörelser</i>	24
6.3.5 <i>Ljud</i>	24
6.3.6 <i>Verbala yttringar</i>	25
6.4 SAMMANFATTNING AV RESULTAT	26
7. DISKUSSION	27
7.1 RESULTATDISKUSSION	27
7.2 DIDAKTISKA KONSEKVENSER.....	28
7.3 KRITISKA REFLEKTIONER OCH FORTSATT FORSKNING.....	30
8. REFERENSLISTA	31

1. Inledning

Förskolans läroplan (Lpfö 98) poängterar lekens betydelse för barns utveckling och lärande. Verksamheten i förskolan skall i enlighet med läroplanens intentioner främja barnens lek och egen aktivitet. Det ingår således i mitt uppdrag som blivande lärare i förskolan att stötta, utmana och delta i barnens lekar, vilket kräver goda kunskaper inom området. Jag har under min utbildnings gång – genom kurslitteratur, verksamhetsförlagd utbildning (VFU), föreläsningar och seminarium tillägnat mig kunskaper om leken som fenomen och dess förutsättningar. De flesta av dessa erfarenheter är dock fokuserade kring förskolans äldre barn, och jag upplever att jag saknat fördjupad kunskap i hur de yngsta barnen samspelar med varandra.

Mot bakgrund av detta har jag valt att ägna mitt examensarbete åt att fördjupa mig i leken bland förskolans yngsta barn. Granberg (2003), Michélsen (2005) samt Lökken (2008) beskriver alla att barn under tre år länge inte ansetts ha utbyte av varandra, eller vara kompetenta nog till att samspela med andra människor. Nyare forskning visar dock att detta inte stämmer, små barn är redan från födseln inriktade på att aktivt samspela med andra (Granberg, 2003). Trots dessa insikter och att fler och fler forskare fått intresse för att undersöka de yngsta barnens samspel så menar Michélsen (2005) att området fortfarande kan beskrivas som relativt outforskat.

Den forskning kring lek som jag tagit del av under min utbildning har främst bedrivits på de äldre barnen i förskolan, de som är mellan tre och fem år gamla. Resultatet av denna lekforskning visar att det verbala språket är ett viktigt instrument för barnen då de leker med varandra. Med hjälp av talet kan barnen förhandla om lekens innehåll och riktning. Detta har gjort mig nyfiken på hur förskolans yngsta barn kommunicerar med varandra i leksituationer, när de ännu inte har utvecklat ett förståeligt verbalt språk. Kunskap om detta är nödvändig för mig som blivande pedagog, om jag på bästa sätt skall kunna bemöta barnen i deras lek. Därför har de yngsta barnens sätt att kommunicera i leken utgjort syftet med denna uppsats.

2. Syfte

Mitt syfte med denna uppsats är att undersöka hur förskolans yngsta barn – de som ännu inte har utvecklat ett förståeligt verbalt språk, kommunicerar med varandra i leksituationer

3. Teoretisk anknytning och tidigare forskning

I detta avsnitt kommer jag att beskriva hur man historiskt sett betraktat barn och deras utveckling och lärande, samt redogöra för två teoretiska perspektiv som kan användas för att förstå barns utveckling och lärande. Dessa två perspektiv är de jag valt att använda som teoretiskt ramverk för mitt arbete. Jag kommer också att beskriva tidigare forskning och litteratur som är av betydelse för min studie – det vill säga hur man kan förklara lek, kommunikation och de yngsta barnens samspel.

3.1 Utveckling och lärande

3.1.1 Samhällets syn på barn och barndom

Sommer (2005), som skrivit en mängd artiklar och böcker som berör barndom och barns utveckling, menar att det under sextiotalet växte fram en ny barnsyn i vårt samhälle. Barnsyn förklaras av Sommer som "föreställningar om vad ett barn är och bör vara" (s 83). En människas barnsyn är således avgörande för hur hon tolkar ett barns beteende. Sommer beskriver i sitt första kapitel följande tre olika "teman" som kännetecknande för denna nya, moderna barnsyn:

- Fokus har flyttats från moder- och familjecentrism till barnets utvidgade multipersonella värld. Med detta menar Sommer att inte enbart familjen (och då främst modern) påverkar barnets utveckling. Förskolan och andra sociala kontakter i barnets nätverk ses, tillsammans med familjen, som en arena för dess utveckling och lärande.
- Barnet ses inte längre som bräckligt, utan som relativt resilient. Ordet resiliens kan förstås som flexibilitet eller tånjbarhet. Resiliensen är ålders- situations- och individberoende. Vi är alltså olika i sättet att möta och bemästra krav och utmaningar i livet.
- Barn ses inte längre som noviser, utan som kompetenta. Idag finns, till skillnad mot förr, en tilltro till barns förmågor.

Vallberg Roth (2002) ger i sin bok en beskrivning av de yngre barnens läroplanshistoria, och således också hur samhällets syn på barn förändrats över tid. Hon sammanfattar de olika tidsepokenas barn- och människosyn, och menar att vi gått från en syn på barnet som en syndig och passiv inlärningsmaskin till dagens syn på ett kompetent, situerat barn med rättigheter och ansvar för sitt eget lärande (s 175-176).

3.1.2 Teoretiska perspektiv på utveckling och lärande

Sommer (2005) tar tydligt ställning mot att se barndom och utveckling som något universellt och giltigt i alla tider. För att få förståelse för barns utveckling måste man ta hänsyn till de sammanhang vari barn studeras, uttrycker han (s 31). Förutom ovan nämnda förändringar i synen på barn, så beskriver han att det under sextiotalet skedde ett paradigmskifte inom teori och forskning kring barn. Tiden före detta nämnda paradigmskifte betraktades barns utveckling som något som kunde förklaras genom universella teorier. Detta synsätt kom dock att ifrågasättas, då tanken på att de sammanhang som barnet växer upp i påverkar dess utvecklingsmöjligheter fick allt större genomslagskraft (s 31).

Det teoretiska perspektiv som kan sägas ligga till grund för förskolan och skolan idag är den sociokulturella inriktningen, vilken jag nedan kommer att beskriva utförligare. Tidigare styrdokument har haft andra teoretiska perspektiv som grund, och Säljö (2000, s 55f) påpekar att den inriktning som länge haft störst betydelse i utbildningssammanhang är konstruktivismen, med Piaget i förgrunden. Förespråkare för denna teoretiska inriktning ser människan som någon som aktivt konstruerar sin kunskap och förståelse om världen, och omgivningen beskrivs som ett objekt för barnets aktivitet (Säljö, 2000, s 56, 61, 66). Säljö beskriver vidare att denna syn på barnet, som naturligt inriktat på att lära, kom att bli vägledande i styrdokumenterna för förskolan och skolan mellan 1960- och 1990-talet, där det betonades starkt att barnet skulle ges möjligheter att utvecklas och upptäcka saker på egen

hand (Säljö, 2000, s 58 samt 2003, s 82). Något som är oundvikligt att nämna i detta sammanhang är Piagets stadieteori, genom vilken han beskriver barnets kognitiva utveckling som något förutbestämt som utvecklas genom ett antal uppställda stadier. Denna stadieteori kom senare att, utan att det var Piagets avsikt, citeras i en mängd läroplanstexter och normerande böcker om barns utveckling (Säljö, 2000, s 81).

3.1.2.1 Sociokulturell inriktning

Den sociokulturella inriktningen är den som getts störst utrymme under min utbildning, och det är också denna syn på barns utveckling och lärande som träder fram i förskolans och skolans idag rådande styrdokument. Claesson (2002) menar att den som främst kan sägas stå bakom den sociokulturella inriktningen är Lev Vygotskij. Synen på att människan lär och utvecklas i samspel med sin omgivande miljö är kännetecknande för denna inriktning. Fokus har alltså flyttats från den enskilda människans individuella lärande till de sociala sammanhang som individen ingår i och Säljö (2000) menar att ”vi lär oss helt enkelt att uppmärksamma, beskriva och agera i verkligheten på det sätt som omgivningen tillåter och uppmuntrar” (s 66). Claesson (2002) poängterar vidare att Vygotskij menade att det inte går att göra en åtskillnad mellan barns utveckling och lärande – dessa är beroende av varandra (s 29).

Lärande sker utifrån ett sociokulturellt perspektiv genom interaktion - människor konstruerar kunskap i samspel med varandra. På så sätt blir lärande och utveckling sociokulturella företeelser, påpekar Säljö (2003), vilka således skiljer sig åt mellan olika samhällen, kulturer och tidsepoker. Dysthe (2003) menar att man inom detta perspektiv anser att lärandet sker i en social praktik, det vill säga att lärandet sker socialt - mellan individer, och i relation till den sociala miljö - det sammanhang, där individerna verkar. Lärande brukar beskrivas som att individen går från att vara en novis, nybörjare, inom en specifik praxisgemenskap – alltså socialt kontext, till att bli en fullvärdig medlem som tagit till sig gemenskapens sätt att agera i sammanhanget. I denna praxisgemenskap förmedlas kunskap mellan individerna med hjälp av olika artefakter, som till exempel tekniska hjälpmedel. Vårt språk beskrivs som den allra viktigaste artefakten för lärande (Dysthe, 2003, s 41-49).

Central inom denna inriktning är Vygotskijs teori om den proximala utvecklingszonen (ZPD), vilken han använder för att förklara hur människans lärande går till (Claesson, 2002, s 30). Alla erfarenheter och lärdomar som en människa har gjort ingår i dennes förflutna, i vad man skulle kunna benämna som en ”bas”. I denna bas ingår sådant som individen klarar av att utföra på egen hand. Närmast denna bas finns en zon, där utveckling är möjlig. I samspel med ett äldre (eller mer erfaret) barn eller en vuxen kan individen således bemästra sådant som befinner sig inom denna proximala utvecklingszon (Dysthe och Igländ, 2003, s 80ff).

Säljö (2000, 2003) liksom Dysthe (2003) framhåller att det sociokulturella perspektivet och den piagetanska traditionen ofta olyckligt nog beskrivs som varandras motsatser. Det finns visserligen väsentliga skillnader i deras sätt att förklara utveckling och lärande, men de har också stora gemensamma drag. Säljö (2000) påpekar till exempel att de båda perspektiven betonar människans egen aktivitet som en förutsättning för lärande och utveckling, och Dysthe (2003) skriver att: ”de flesta av dagens ledande forskare som arbetar med att utveckla en sociokulturell och situerad syn på lärande har sin bakgrund i kognitiv forskning men har flyttat fokus från individen till lärogemenskapen” (s 38). Likheter finns alltså där, men vad som främst skiljer perspektiven åt är på vilket sätt man uppfattar omgivningens betydelse för individens lärande.

3.1.2.2 Livsvärldsperspektivet

Flera av de forskare som ägnat sig åt att studera små barn, däribland Johansson (2001) samt Lökken (2008) använder sig av livsvärldsperspektivet som teoretisk utgångspunkt för sina undersökningar. Johansson (2001) menar att Merleau-Ponty är den som utarbetat detta perspektiv vilket karaktäriseras av att man har en helhetssyn på barnet där kroppen och själen skall förstås som en helhet – barnet upplever världen ”genom sin levda kropp” (s 23). Johansson (2001) definierar livsvärlden, med utgångspunkt i Merleau-Pontys tankar, på följande sätt:

Barnet är från första stund i kommunikation med andra och med världen och ser på världen på ett självklart sätt utan att tvivla på sina erfarenheter. Världen tas helt enkelt för given. Världen kan inte heller skiljas från det barn som upplever den, på samma gång som barnet i konkreta situationer genom erfarenhet och handling påverkas av den. Det är i livsvärlden som barnet lär känna sig själv, världen är ett 'fält' för barns tankar och föreställningar. Genom konkret erfarenhet och handling möter och agerar barnet i världen (s 22).

Kroppen är således inte enbart ett redskap för att förstå världen, eftersom kroppen hela tiden är i interaktion med det barnet möter. Johansson (2001) sammanfattar det som att barnens ”erfarenheter av att vara i världen, deras sätt att förstå och tolka världen gestaltas genom kroppen i gester, ansiktsuttryck, kroppshållning, ord och känslouttryck” (s 23).

Lökken (2008) menar att man med utgångspunkt i detta perspektiv kan tala om ”intersubjektivitet mellan mänskliga kroppssubjekt” (s 20), och på så sätt får man förståelse för att små barn kan delta i varandras världar och förstå varandras känslor och handlingar utan att tänka och sätta ord på sina upplevelser. De lär och erfar genom sin levda kropp, och förstår andra individer genom att uppfatta och tolka reaktioner och kroppsliga uttryck – alltså genom att ta del av den andres livsvärld (Lökken, 2008 s 16, 19f, Johansson, 2001, s 26).

3. 2 Språk och kommunikation

Eftersom mitt syfte med denna uppsats är att undersöka hur de yngsta barnen kommunicerar med varandra, krävs en definition av vad begreppet kommunikation innebär. Maltén (1998) uttrycker att ”ordet kommunikation kommer från latinets 'communicare', som fritt översatt betyder 'att ha något gemensamt' eller 'att dela något med någon’” (s 11). Han definierar kommunikation på följande vis: ”Kommunikation utgör ett interpersonellt, symboliskt samspel med vars hjälp sändare och mottagare i ett visst kontextuellt sammanhang kan 'likställa' sitt informationsutbyte” (s 18). Att kommunicera är något som är livsviktigt för människan, menar Maltén, och går så långt som att påstå att det är ett villkor för att vi ska kunna överleva fysiskt och socialt. Genom att kommunicera med andra får människan utlopp för sina intellektuella, emotionella och sociala behov (s 12).

När vi talar om människors kommunikation syftar vi ofta på det verbala språket, trots att kommunikation innefattar mycket mer än så. Maltén (1998) lyfter fram forskning som visar att minst 70 procent av vår kommunikation är icke-verbal, det vill säga att budskapet förs fram med hjälp av annat än ord. Omkring 55 procent av det vi förmedlar till andra för vi fram genom vårt kroppsspråk – innefattande gester, minspel, kroppsställning och ansiktsuttryck. Utöver kroppsspråket förs tonläge, betoning och tempo också fram som betydande i vårt sätt att kommunicera verbalt (s 24, 31). Utifrån dessa forskningsresultat blir det tydligt att små barn har goda förutsättningar att kommunicera med andra, även innan de har utvecklat ett förståeligt verbalt språk.

Att kommunicera beskrivs av Bjar och Liberg (2010) som något som vi ägnar oss åt för att skapa mening i vår tillvaro, för att göra oss förstådda och för att förstå andra. De påpekar, i enlighet med Maltén att detta meningsskapande sker med hjälp av både verbala och icke-verbala uttryck (s 18). När det gäller barns språkliga förmåga så lyfter Liberg (2010) fram att den allra första kommunikationen mellan spädbarnet och den vuxne är av största betydelse. Genom att en vuxen svarar på bebisens försök till kommunikation – vilken sker genom exempelvis miner och joller, och betraktar den som en kompetent samtalspartner som försöker uttrycka något meningsfullt så läggs grunden för barnets språkliga självförtroende. Barnet får på så sätt en grundläggande förståelse för att kommunikation innebär att uttrycka mening (s 77f).

Söderbergh (1979) poängterar att ”barnspråk i ännu högre grad än vuxenspråk är mångtydigt och till sin tolkning beroende av sammanhanget, situationskontexten” (s 10). För att förstå sig på ett litet barns yttrande måste man alltså koppla det till sitt konkreta sammanhang. Men, vad som kan vara ännu viktigare att uppmärksamma är ”de andra uttrycksmedel som används tillsammans med det verbala språket – ordens språk – nämligen gester, mimik och kroppsspråk. I själva verket är det ofta dessa icke-verbala uttrycksmedel som är de grundläggande och fundamentala, de som bär upp meddelandena” (s 11).

3.3 Leken som fenomen

Många är de forskare som ägnat sin tid åt att studera och beskriva barns lek. Att hitta forskning på detta område är således inte svårt, konsten består snarare i att kunna göra ett urval av allt material som finns att tillgå. I detta avsnitt skall jag försöka redogöra för fenomenet lek, med fokus på dess innebörd, förutsättningar och dess konsekvenser för utveckling och lärande. Jag har inte för avsikt att ge en heltäckande beskrivning av forskningen som finns på området, eftersom det knappast skulle rymmas inom omfånget av denna uppsats. Istället har jag valt att använda mig av den forskning som ägnats mest uppmärksamhet under min utbildning, samt kompletterat det med annan litteratur kring lek som jag tror kan vara användbar för mig då jag ska undersöka de yngsta barnens lekar.

3.3.1 Vad är lek?

Att beskriva fenomenet lek är allt annat än lätt, det tycks samtliga lekforskare vara överens om. Många av dem, däribland Knutsdotter Olofsson (2003), använder sig av kommunikationsteoretikern Gregory Batesons beskrivning av leken. Enligt henne menade han att lek är:

en mental inställning, ett förhållningssätt till verkligheten, där det som görs, sägs, tänks inte skall tolkas bokstavligt. Det som görs, sägs, tänks är inte vad det ser ut att vara, det är lek och skall förklaras utifrån lekens intentioner (s 6).

Man meddelar denna mentala inställning genom vad som benämns som leksignaler. Med hjälp av hela kroppen – ansiktsuttryck, kroppsspråk, ljud och verbalt språk, signalerar man till sin omgivning att det man gör är på låtsas, det skall förstås som lek. Man använder sig således av metakommunikation. Den vuxne som jagar sitt lilla barn uppfattas inte som farlig, eftersom denne med hjälp av sin mimik och lekfulla röstläge talar om att det som sker, det sker inom lekens trygga ram (Hangaard Rasmussen, 1993, s 45).

Utöver Bateson beskrivs ofta Winnicott – en engelsk barnanalytiker, som någon som kommit att påverka definitionen av begreppet lek. Enligt Öhman (2003) menar Winnicott att leken

sker i ett slags mellanrum, ”det tredje rummet”, vilket finns mellan fantasin och verkligheten, mellan det inre och det yttre (s 88). Öhman poängterar vidare att Knutsdotter Olofssons definition av lek är en vidareutveckling av Batesons och Winnicotts resonemang. Leken förklaras utifrån hennes teoretiska utgångspunkt som något som rör sig mellan fantasi och verklighet, inom ett speciellt lek område (s 88f).

Hangaard Rasmussen (1993, s 68ff) påpekar att lekforskning främst fokuserat på låtsasleken, trots att det inte är den typen av lekar som barnen mestadels ägnar sig åt. Men, det beror förstås på vad man väljer att benämna som lek. Knutsdotter Olofsson (2003) påvisar genom sin forskning att barns lek är mycket mångsidig, den tar sig uttryck på en mängd olika sätt. Dock är det låtsasleken som ges störst utrymme i hennes beskrivningar. Hon uttrycker till exempel att det är barnets inre föreställningar som ger mening åt leken (s 71) och de barn som inte lärt sig att förmedla dessa föreställningar till sina kamrater ”blir dåliga lekare och lämnas utanför leken eller får nöja sig med spring- och bråklekar” (s 78). Därmed skriver hon fram en bild av låtsasleken som den goda typen av lek, medan de spring- och bråklekar som saknar inre föreställningar beskrivs som mindre värdefulla.

Hangaard Rasmussen (1993) liksom Granberg (2003) påpekar att de vilda lekarna – som barnet ägnar sig åt för att utforska kroppens förmåga, av många inte ens har betraktats som lek. Men, för att förstå sig på lekens alla sidor, så menar båda dessa författare att även dessa lekar måste innefattas i lekbegreppet. Granberg vill inte begränsa sig till att förklara barns lek enbart utifrån vissa bestämda kriterier. Tvärtom påstår hon att barn leker mest hela tiden. Spädbarnets utforskande av sina egna händer, barn som bygger torn för att sekunden senare rasera dem, dockvagnsrally i förskolans korridor, och små upptäckare som i sin utforskariver pillar sönder allting de kommer åt – allt detta är lek, menar hon (s 8).

I min studie har jag valt att ta utgångspunkt i detta ovan nämnda utvidgade sätt att se på leken. För att få syn på de allra yngsta barnens lek tror jag nämligen inte att det räcker att fokusera på deras låtsaslekar. Istället kommer jag att studera alla deras gemensamma aktiviteter, situationer där de på olika sätt samspelar med varandra – och betrakta detta som meningsfull lek ur deras perspektiv.

3.3.2 Lekens förutsättningar

Knutsdotter Olofsson (2003) poängterar harmonin i leken som en förutsättning för att den skall kunna fortgå och utvecklas. För att harmonin skall kunna bevaras gäller det att samtliga som är inblandade i leken kan förhålla sig till lekens sociala regler, menar hon. Dessa sociala lekregler tycks vara ett vedertaget begrepp bland lekforskare, och utgörs av:

- samförstånd: att båda vet att och vad man leker
- ömsesidighet: ett gemensamt samspel, där alla är på jämställd nivå
- turtagande: balans i makt och initiativ

Viktigt att understryka är dock att lekens innehåll därmed inte alltid är harmoniskt. Innehållet i leken kan vara farligt eller kaotiskt, men för att leken ska kunna fortgå krävs det alltså att barnen (och de vuxna) följer ovanstående lekregler (Knutsdotter Olofsson, 2003, s 19, 24ff).

Vidare beskriver Knutsdotter Olofsson (2003) att leken kräver att man först lär sig att förstå att allt inte är vad det ser ut att vara: en pinne är till exempel enbart en pinne i verkligheten, men kan i lekens värld förvandlas till en pistol. Denna tanke förutsätter förstås att man

anammar hennes synsätt på att lek måste bygga på inre föreställningar. Andra, däribland Granberg (2003), skulle troligen instämma i att detta är en förmåga som krävs för att kunna låtsasleka, men dock inte att det är en förutsättning för all slags lek.

Även om lekforskare beskriver att barnen använder sig av hela sin kropp för att förmedla sig i leken, så betonas ändå betydelsen av det verbala språket. Knutsdotter Olofsson (2003) skriver till exempel att barnen i leken "talar oavbrutet för att informera varandra om vad som händer, för att lösa olika problem som dyker upp och för att agera rolltypiskt" (s 77). Hangaard Rasmussen (1993) beskriver användandet av det verbala språket på liknande sätt. Inte minst för att inleda en lek tycks verbala uppmaningar betraktas som ett nödvändigt kommunikationsmedel. Han menar att "varje lek har en början och inleds som regel med en direkt eller öppen uppmaning om att leka. Barnen säger: 'Ska vi leka?' eller 'Har du lust att leka?'" (s 47). På liknande sätt beskrivs barnen sedan använda sig av det talade språket för att föra leken framåt. Hur de barn som ännu inte har utvecklat ett verbalt språk kan bära sig åt för att förhandla om lekens innehåll framgår inte i någon av ovannämnda författares verk.

3.3.3 Lek och lärande

Att leken är utvecklande för barnet är något som poängteras av samtliga lekforskare. Tullgren (2003) hävdar att det finns stark tradition bland skandinaviska lekforskare att förespråka ett lekpedagogiskt arbetssätt i förskolan, det vill säga att pedagogerna bör använda sig av leken som metod för att bidra till barnens utveckling och lärande (s 25). Ur läroplanens perspektiv är det omöjligt att skilja lek från lärande, menar hon. I förskolans läroplan (Lpfö98) anges det att:

Leken är viktig för barns utveckling och lärande. Ett medvetet bruk av leken för att främja varje barns utveckling och lärande skall prägla verksamheten i förskolan. I lekens och det lustfyllda lärandets olika former stimuleras fantasi, inlevelse, kommunikation och förmåga till symboliskt tänkande samt förmåga att samarbeta och lösa problem. Barnet kan i den skapande och gestaltande leken få möjligheter att uttrycka och bearbeta upplevelser, känslor och erfarenheter (s 6, Lpfö98).

Att barn söker och erövrar kunskaper genom leken är något som betonas i läroplanen och i och med dess införande så menar Tullgren (2003) att leken har fått en (delvis) ny roll i förskolan, det vill säga som ett medel för barnen att utvecklas till lärande individer (s 21).

Flera är de forskare som menar att lek och lärande är svårt att skilja åt. Öhman (2003) uttrycker till exempel att leken är barnets eget sätt att uttrycka sig, dess eget sätt att lära. "Barnet leker för att kunna förstå och utveckla sin kunskap om sin egen inre värld och den yttre gemensamma världen" (s 18). Johansson och Pramling Samuelsson (2007) har studerat hur lek och lärande kan integreras i verksamhet med yngre barn. Lek och lärande finns båda med som delar i barns livsvärldar, menar de (s 17) och uttrycker vidare att:

För att förstå barns lek och lärande utifrån ett helhetsperspektiv måste vi lämna den tudelning som utgår ifrån att barns lek eller språkhandlingar antingen representerar inre föreställningar eller står för förhållanden i den yttre världen. Istället är dessa dimensioner integrerade i barns livsvärld. Barns lek och lärande har sin specifika stil, beroende på deras specifika erfarenheter, sammanhang och livsfaser (s 18).

På så sätt beskriver författarna barns lek och lärande som en helhet. De är båda fenomen som barnet erfar med hjälp av sin fysiska och psykiska kropp – genom sin livsvärld (s 17).

Hangaard Rasmussen (1993) menar att lek prioriteras högt inom barnpsykologin idag, och att forskning visar att leken utvecklar barnets alla sidor, däribland motoriken, fantasin, kreativiteten, identiteten, intelligensen, språket, och de sociala erfarenheterna (s 13). Han beskriver dock vidare att han inte vill begränsa sig till att betrakta leken som funktionell och instrumentell, utan samtidigt se den som ett "självständigt fenomen med speciella drag" (s 22).

Att det funnits, och i viss mån fortfarande finns, en uppfattning om att lek skulle vara meningslöst tidsfördriv är något som poängteras av Granberg (2003). Men, leken bör istället ses dels som en träning inför vuxenlivet, den är nödvändig för barnets utveckling och lärande, dels som något barnen ägnar sig åt för att det är roligt, påpekar hon (s 29). Att leken kan ses som något som både har ett egenvärde och som har betydelse för lärandet påpekades redan av den tyske pedagogen Friedrich Fröbel. Granberg menar att Fröbel var en av dem som gjorde att leken fick en djupare mening inom pedagogik. Genom leken kan barnet lära både om sig själv och om sin omvärld. Leken är barnens forum för att utforska och pröva sin omgivning, förklarar hon vidare. Genom sin fantasi tillägnar de sig på så sätt nödvändiga kunskaper om verkligheten (s 18, 25).

Enligt Tullgren (2003) ansåg Vygotskij att leken var "barnets viktigaste aktivitet för att utveckla medvetande om världen" (s 21). Hon refererar vidare till Lindqvist (1995) som lyfter fram att Vygotskij såg människans tänkande som en skapande fantasiprocess vilken kunde utvecklas i barnens lekar. I leken kan barnet utvecklas inom sin proximala utvecklingszon, och lek är således ett utmärkt forum för att lära och utvecklas (Tullgren, 2003, s 22).

Eftersom leken är så mångsidig, så menar Granberg (2003) att man genom att främja barnens lek kan uppnå läroplanens mål vad gäller *normer och värden, utveckling och lärande* samt *barns inflytande*. I leken utvecklar barnen alla förmågor och färdigheter som ryms under dessa områden, menar hon. (s 72).

I leken utvecklar barnet förmågor som de har nytta av hela livet, det är något som lekforskare poängterar. Förutom att leken är rolig och utvecklande i stunden kan den också uppfattas som viktig även ur ett livslångt perspektiv. I leken utvecklar barnen sin föreställningsförmåga, vilket enligt Knutsdotter Olofsson (2003) är nödvändigt för att klara sig bra i skolan. Att lyssna till uppläsning av eller själv läsa en bok, att skriva en uppsats eller kunna ta till sig det fröken pratar om – allt detta förutsätter en god föreställningsförmåga menar hon (s 78, 86, 131).

Om man utgår ifrån att leken är nödvändig för barns utveckling och lärande, så är det förstas av största vikt att alla barn får möjlighet att utvecklas till lekande individer. De vuxnas betydelse för barnens lekar är något som poängteras av samtliga lekforskare, om än på något skilda sätt. Jag kommer inte att gå närmare in på detta, men vill ändå påtala vikten av närvarande vuxna för att barns lek skall kunna utvecklas och frodas. Barnet forslas in i lekens värld redan som liten bebis genom exempelvis den vuxnes "titt-ut-lekar", och Knutsdotter Olofsson (2003) menar att "leken föds på skötbordet". På så sätt lär sig barnet tidigt att tyda leksignalen, vilket är en förutsättning för fortsatt lekande. Som pedagog i förskolan gäller det sedan att försöka hitta en balans mellan att främja och stötta barnens lek och att vara flexibel i sitt planerande av verksamheten för att kunna värna om de lekar barnen satt igång med, och att våga delta i barnens lekar – på deras villkor (Granberg, 2003, Knutsdotter Olofsson, 2003, Hangaard Rasmussen, 1993, Öhman, 2003).

3.4 De yngsta barnens samspel

Lökken (2008), Michélsen (2005) samt Sommer (2005) påpekar alla att de senaste decenniernas spädbarnsforskning har haft betydelse för hur vi betraktar små barn. Synen på barnet som kompetent innefattar förstås också de allra yngsta barnen. Michélsen (2005) refererar till flera olika spädbarnsforskare som alla menar att barnet föds med en drivkraft att skapa mening i sitt liv och att samspela med andra individer (s 24).

När det gäller de yngsta barnens samspel, framhåller Lökken (2008) att föreställningar om att barn under tre år egentligen inte har förmågan att leka gemensamt länge har haft (och i viss mån fortfarande har) starkt fäste såväl inom forskningen som inom förskolan. Genom sina egna studier, och genom att redovisa resultat från andras forskning, så lyfter hon fram en annan syn på barn – nämligen att de redan under ett års ålder har en förmåga att agera intersubjektivt med jämngamla. Hon sammanfattar exempelvis en italiensk studie vid en småbarnsavdelning med att barnen genom sina sociala handlingar ansågs ha ”en klar avsikt att komma i kontakt med andra barn” (s 41). Lökken definierar begreppet intersubjektivitet bland annat utifrån spädbarnsforskaren Sterns beskrivning, nämligen som förmågan att förstå ”avsikter och känslor såväl i sina egna som i andras handlingar” (s 34).

Granberg (2003) ger i sin bok uttömmande empiriska beskrivningar av de yngsta barnens lek. Hon poängterar att lekforskning genom historien främst har fokuserat på barn över tre år, och liksom Lökken (2008) beskriver hon att de yngre barnen (eller småbarnen som hon väljer att kalla dem) inte uppmärksammas så mycket, eftersom de ”inte ens ansetts ha utbyte av varandra” (s 6). Hon framhåller dock att modern forskning visar att småbarn tidigt samspelar med andra barn. Att de inte skulle ha glädje av varandra, eller ha utbyte av att vistas i förskolan, är alltså en förlegad syn (s 31).

De yngsta barnens sociala intresse för andra barn tar sig, enligt Granberg (2003), uttryck genom att de ”iakttar varandra, härmar, tar efter och inspirerar varandras handlingar” (s 38), och benämner framförallt fysiska aktiviteter som till exempel att klappa i händerna, vilka ofta följs av skratt, skrik eller andra uttryck för glädje. Hon skriver att:

Denna ömsesidiga samlek och gruppglädje uppträder ofta som korta, smittsamma utbrott. De är kortare än en halv minut, men kan upprepas upp till tio gånger i följd, med inväntande små pauser emellan (s 38).

Om man vill undersöka de yngsta barnens lek kan man således inte förvänta sig att finna dem involverade i avancerade och tidskrävande roller. Istället förklaras alltså deras lek som kort – men intensiv, och utgörs av motorisk, kroppslig och sinnlig aktivitet (Granberg, 2003, s 33). Imitation är frekvent förekommande, det är något som forskning kring små barns samspel tagit fasta på, menar Michélsen (2005). Att små barns lek främst är av kroppslig karaktär är något som också påpekas av Hangaard Rasmussen (1993). Han skriver att:

Ett minderårigt barn möter leken med en kroppsligt undersökande blick: vad kan jag göra med den och den leksaken? Vilka möjligheter rymmer leksaken med tanke på mina händer, fötter och ögon och vilka andra möjligheter har den? Vad kan jag göra med den och hur kan jag förvandla min kropp? Kroppen är i aktion – inte som en fysiologisk massa utan som ett betydelseskapande centrum som ger världen mening för barnet (s 28).

När det gäller ”låtsasleken” så menar Granberg (2003) att ”när småbarn kan föreställa sig saker som inte finns och har utvecklat förmågan att fantisera och låtsas, så kan de låtsas att de dricker ur en mugg och äter låtsasmat från en tallrik” (s 39). Hon poängterar dock att barnen

ännu inte har förmågan att dela ut roller emellan sig, alla har huvudrollen. Hon benämner detta som att barnen samleker kring ett och samma lektema. För att kunna organisera leken och fördela roller emellan sig på det sätt som äldre barn kan, måste de först utveckla sitt verbala språk. Även Knutsdotter Olofsson (2003) påpekar att små barn ganska tidigt lär sig att "låtsasleka", men innan de kan ge sig in i rolleken så "måste barnet vara helt klart över sin roll skild från andra", och först då kan de låtsas vara någon annan än sig själv (s 88).

Lökken (2008) har utifrån sina egna och andras studier kommit fram till att de yngsta barnen, vilka hon benämner som toddlarna, har en alldeles egen kultur och sätt att umgås på. Deras lekar bör, precis som de äldre barnens, betraktas som meningsfulla och utgörs av ett gemensamt samspel med kroppen i fokus. Hon fokuserar således inte alls på låtsasleken utan beskriver istället två olika huvudvarianter av toddlarnas lek: *lek omkring stora föremål*, såsom stolar i en rad eller en madrass på golvet, som barnen samlas kring för att främst imitera varandra, samt *lek med hela kroppen*, såsom att barnen gemensamt springer omkring i rummet. Samtliga handlingar beskrivs oftast som att de åtföljs av leenden och glada utrop. Hon framhåller att kroppslig lek är mycket mer framträdande bland toddlarna än lek med leksaker. Kännetecknande för toddlarnas samspel är att leken har en enkel struktur, och bygger på upprepning, vilket gör att många barn enkelt kan delta samtidigt (s 37-51).

3.5 Sammanfattning

Jag valde att inleda denna teoretiska del av min uppsats genom att beskriva vilken syn på barn och barndom som är framträdande i vårt samhälle idag, samt att redogöra för två olika teoretiska perspektiv på barns utveckling och lärande. Detta kommer att fungera som ett teoretiskt ramverk för mig i min undersökning. Min egen syn på barns utveckling och lärande, som vuxit fram under utbildningens gång, är att ett barn föds med en del inneboende förmågor – men att dessa utvecklas i samspel med barnets omgivning. På vilket sätt barnet har möjlighet att utvecklas beror således på vilken kontext det växer upp i. Man kan därmed säga att jag anammat ett sociokulturellt perspektiv på barns utveckling och lärande. Inom detta perspektiv är dock språket centralt – språket är ett redskap för människans lärande. Eftersom jag i min studie har valt att fokusera på de yngsta barnen – de som ännu inte har utvecklat ett verbalt språk, så upplever jag att detta teoretiska perspektiv inte räcker till. Därför har jag även valt att anknyta till livsvärldsperspektivet. Jag anser, i enlighet med forskare som tidigare studerat de yngre barnen, att detta är ett perspektiv som är fruktbart i ett sammanhang som detta.

Centralt i min uppsats är lek, kommunikation samt de yngsta barnens samspel. Därför har jag ägnat resterande del av mitt teoriavsnitt åt att försöka redogöra för dessa områden. Jag har funnit att lek kan definieras på en mängd olika sätt. Knutsdotter Olofsson (2003) är den svenska lekforskare som givits störst utrymme inom min utbildning, och hennes forskning har givit mig ovärderlig kunskap kring leken som fenomen. Min upplevelse är dock att inom hennes forskning är det rolleken som har störst fokus, det vill säga den lek som de yngsta barnen i förskolan ännu inte anses behärska. Trots att hon påpekar att "leken föds på skötbordet" så ger hon få exempel på vad som är utmärkande för de yngsta barnens lek. Därför har jag fördjupat mig i litteratur som specifikt berör de yngsta barnens samspel, och funnit en mängd forskning som jag tidigare inte kände till. Lek är inte bara låtsas- och rollekar, det är mycket mer än så. Utifrån Hangaard Rasmussen (2003) Michélsen (2005), Granberg (2003), samt Lökken (2008) har jag fått beskrivningar av hur de yngsta barnens lek yttrar sig. Yngre barn ägnar sig framförallt åt kroppsliga och sinnliga aktiviteter, och de

kommunicerar med varandra med hjälp av hela sin kropp. Detta kommer jag att ta som utgångspunkt i min undersökning.

4. Frågeställningar

Som sammanfattats ovan så har jag genom litteraturstudien fått ett något vidgat perspektiv på barns lek. Yngre barn kan förvisso ägna sig åt låtsaslekar (i den mån de förmår) men vad som främst uppehåller dem är lekar med kroppen. Eftersom de ännu inte har utvecklat ett verbalt språk, så använder de sig också av kroppen för att kommunicera med varandra. Mina frågeställningar för undersökningen blir således:

- På vilket sätt använder de yngre barnen sin kropp för att kommunicera med varandra i leken?
- På vilket sätt förmedlar de leksignaler till varandra?
- På vilket sätt förhåller de sig till lekens sociala regler, när det verbala språket inte räcker till?
- Använder de sig av det verbala språket, och i så fall på vilket sätt?

5. Metod

I följande stycke kommer jag att redogöra för hur jag har gått tillväga för att besvara mina frågeställningar. Med förankring i litteratur kring forskningsmetodik kommer jag här att beskriva vilken vetenskaplig tradition jag utgår ifrån, vilket instrument jag använt mig av för att insamla data samt hur jag har gjort mitt urval. Jag presenterar också hur jag gick tillväga i min undersökning, vilka etiska överväganden jag har gjort, samt på vilket sätt min studie uppfyller de kvalitetskrav som finns. Mitt mål är att så tydligt som möjligt beskriva alla delar i min undersökningsprocess, för att läsaren skall ha möjlighet att kritiskt granska min studies trovärdighet och de resultat jag har kommit fram till.

5.1 Val av vetenskaplig tradition

Stukát (2005) beskriver forskning som en ”organiserad nyfikenhet och dess värde ligger (...) i att den ständigt försöker vidga gränserna för mänskligt vetande” (s 8f). Han framhåller att man brukar skilja mellan naturvetenskaplig och humanvetenskaplig forskning, där min studie innefattas i den sistnämnda. Humanvetenskaplig forskning syftar i huvudsak till att förstå människors beteende, påpekar han, och skall liksom annan forskning vara kritiserbar, kontrollerbar och kommunicerbar. Genom att forskaren tydligt motiverar sitt tillvägagångssätt får läsaren möjlighet att granska resultatet (s 9).

Vidare brukar man kategorisera forskning som antingen kvantitativ eller kvalitativ. Det förstnämnda, kvantitativ forskning, syftar till att förklara och dra säkra slutsatser - resultatet skall visa på mönster som antas gälla generellt. Motsatsen, kvalitativ forskning, syftar istället till att skapa sig en djupare förståelse inom ett visst område, med en önskan om att tolka och förstå något (Stukát, 2005, s 30ff). Mitt syfte med denna studie är att fördjupa min kunskap om de yngsta barnens samspel. Jag strävar efter att förstå hur de bär sig åt för att kommunicera med varandra i leksituationer – innan de har utvecklat ett förståeligt verbalt språk. Min undersökning är således av kvalitativ art.

5.2 Val av instrument för insamling av data

För att söka svar på mina frågeställningar har jag valt att använda mig av observation som metod. Patel och Davidsson (2003) menar att observationer är användbara om man vill undersöka beteenden – såsom verbala yttranden, mänskliga relationer och känslouttryck i naturliga sammanhang. Om man vill studera spädbarn och små barn, som saknar förmågan att kommunicera verbalt, så är observation den enda möjliga metoden, påpekar de (s 87f). Att observation är en lämplig metod då undersökningsobjektet utgörs av små barn är något som också påpekas av Esaiasson m. fl (2003).

Esaiasson m. fl (2003) framhåller att observation som metod har som fördel att forskaren inte behöver förlita sig på andras tankar om fenomenet, eftersom man får möjligheten att iakttä med egna ögon. Man skulle förstås kunna tänka sig intervjuer av pedagoger eller andra informanter som en möjlig metod för att besvara mina frågeställningar. En intervju bygger dock på någon annans uppfattning om ett specifikt fenomen, och därför har jag istället valt att göra egna observationer. Att själv observera istället för att exempelvis genomföra intervjuer kan enligt Fangen (2004, s 32) förbättra min förståelse av fältet, eftersom jag då får en förstahandserfarenhet av det jag vill studera.

Under en observation använder forskaren sig själv som mätinstrument då hon tittar, lyssnar och registrerar sina intryck (Stukát, 2005, s 49). På detta sätt kan både verbala och icke-verbala beteenden studeras, och kunskapen hämtas således direkt från sitt sammanhang. En nackdel med observationer är enligt Stukát att de är ”tidskrävande och kräver en noga uttänkt metodik” (s 49). Jag har dock genomfört observationer av barns lek vid flera tillfällen tidigare, i flera olika kurser under min utbildning, och känner mig därför bekväm med detta sätt att insamla data. Esaiasson m. fl (2003, s 355) påvisar ytterligare ett problem med observationer, nämligen validitet. Detta kommer jag att resonera kring längre fram, under rubriken ”tillförlitlighet”.

5.2.1 Observationsmetod

Johansson och Svedner (2006) påpekar att det finns en mängd olika metoder att välja mellan om man skall utföra observationer (s 55). Jag har valt att använda mig av vad de benämner som ostrukturerade observationer. Detta innebär enligt dem att man för löpande anteckningar över sina iakttagelser av det man avser att undersöka. Vid användandet av denna metod poängterar de att det är viktigt att i förväg ha formulerat precisa frågeställningar så att man vet vad man skall registrera, samt att man strävar efter att göra så detaljerade beskrivningar som möjligt, fria från värderingar (s 60f).

I enlighet med ovanstående författare beskriver Stukát (2005, s 49) att observationer kan delas in i strukturerade respektive ostrukturerade. Strukturerade observationer används främst då man vill undersöka hur vanligt förekommande ett visst fenomen är, och då använder man sig med fördel av ett noggrant utformat observationsprotokoll. Jag har dock inte för avsikt att undersöka vilken typ av kommunikation som är vanligast bland barnen, utan vilka möjligheter de har att kommunicera med varandra med hjälp av sin kropp. Mitt syfte är att försöka förstå hur denna kommunikation kan yttra sig bland de yngre barnen: hur förmedlar barnen leksignaler och lekregler till varandra? Hur använder de sin kropp för att inleda en lek, föra handlingen framåt, och avsluta den? Därmed har jag valt att använda mig av löpande anteckningar istället för färdiga observationsprotokoll, och min observationsmetod kan således enligt Stukáts kriterier beskrivas som ostrukturerad. Björndal (2005) är dock noga

med att poängtera att en observation egentligen aldrig kan beskrivas som helt ostrukturerad, eftersom den alltid kräver eftertänksamhet och noggrann planering innan man sätter igång.

Samtliga metodböcker påvisar att det kan vara lämpligt att använda sig av videokamera för att registrera sina observationer. Björndal (2005, s 72) menar till exempel att videoinspelning hjälper oss att konservera både verbal och icke-verbal kommunikation i den observerade situationen. Om man väljer att spela in en situation, kan man ta del av den vid upprepade tillfällen och på så sätt riskerar man inte att gå miste om värdefull information, menar han. Att använda sig av videokamera kräver idag inte särskilt mycket förkunskaper, eftersom det går att filma med relativt god kvalitet med hjälp av en vanlig digitalkamera. Dock finns det en risk att videokameran påverkar dem som observeras, en del uppfattar den som ett störande moment och risken finns att individerna beter sig på ett onaturligt sätt eftersom de är medvetna om kamerans närvaro (Esaïasson m. fl 2003 samt Stukát, 2005). Stukát (2005) menar att videokameran kan kräva en lång tillvänjningsperiod, till en början kan den som beskrivits ovan uppfattas som störande, men efterhand vänjer sig de observerade vid den. Detta är något som också diskuteras av Björndal (2005). Han lyfter fram erfarenheter som visar att videokameran ”har ett påtagligt nyhetsvärde” (s 78). Om man till exempel väljer att filma barns lek beter de sig ofta tillgjort till en början, men glömmer efter några minuter av dess närvaro, menar han.

Om man som jag vill observera barnen i deras lekar finns det som synes ovan alltså stora fördelar att videofilma dem. Samtidigt framhåller författarna att denna metod innebär vissa svårigheter. Innan jag bestämde mig för om jag skulle använda mig av videokamera som hjälpmedel eller inte, genomförde jag testobservationer i barngruppen. Jag iakttog barnen under en förmiddag där jag registrerade en del situationer med hjälp av videokamera, och en del med hjälp av enbart löpande protokoll – det vill säga med hjälp av papper och penna. Jag fann, inte helt oväntat, att det var skönt att kunna bevara mina observationer på videofilm. På så sätt kunde jag koncentrera mig på att enbart betrakta barnen, utan att riskera att gå miste om något. Men, eftersom de allra flesta samspel jag observerade var relativt korta, så upplevde jag emellertid inte att det var stressande att föra protokoll. Jag uppfattade att det var möjligt att lyckas få med allt som innefattades i samspelet utan att tappa koncentrationen, eftersom de ofta bara pågick i en eller ett par minuter – ibland ännu kortare tid än så. En del av barnen verkade inte överhuvudtaget uppmärksamma att jag videofilmade dem, medan andra blev uppenbart störda och avbrutna av kamerans närvaro. En flicka avslutade till exempel alltid sin lek då hon upptäckte kameran, och kom fram till mig för att se vad det var jag filmade. Om jag skulle använda mig av videokamera skulle jag därför troligtvis gå miste om en hel del potentiella leksituationer. Att jag fanns närvarande intill barnen med block och penna verkade dock inte störa någon av dem. Mot bakgrund av detta bestämde jag mig för att inte använda mig av videokamera, utan istället enbart föra löpande protokoll över mina observationer.

Inom forskningsmetodiken brukar man vanligen skilja mellan deltagande och icke deltagande observation. Johansson och Svedner (2006) påpekar att en deltagande observation innebär att man deltar aktivt i den situation man vill observera, och skriver ner sina iakttagelser i efterhand. Jag har tidigare under min utbildning använt mig av deltagande observation som metod då jag till exempel undersökte på vilket sätt jag genom min närvaro kunde styra innehållet i barnens lekar. I denna undersökning har jag dock inte för avsikt att involvera mig i barnens samspel, eftersom mitt syfte är att observera hur de kommunicerar med varandra. Jag är dock skeptisk till om det går att vara helt osynlig för de barn jag observerar. De kommer med stor sannolikhet betrakta mig som ytterligare en pedagog på avdelningen, och

påkalla min uppmärksamhet i den mån de önskar och har behov av, eftersom de är för små för att förstå min roll som forskare. Jag har alltså inte för avsikt att gå in i barnens lek på eget initiativ, men kan knappast värja mig för det om de bjuder in mig.

5.3 Urval

Esaiasson m. fl (2003, s 349) beskriver att en förutsättning för att kunna göra en observationsstudie är att vinna tillträde till den miljö man vill studera. För att kunna observera barn krävs ett godkännande från deras vårdnadshavare, samt att personalen på förskolan går med på att observationerna genomförs på deras avdelning. Jag vet sedan tidigare att det kan vara svårt och tidskrävande att samla in tillstånd från samtliga föräldrar vars barn man vill observera. Det underlättar förstås om man väljer en förskola där man är känd av barn, personal och föräldrar sedan tidigare. Eftersom jag i min undersökning har valt att studera de yngsta barnen i förskolan skulle kanske det mest lämpliga vara att välja en förskoleavdelning med enbart barn under tre år, för att på så sätt kunna observera ett stort antal barn. De förskolor där jag gjort min verksamhetsförlagda utbildning, är dock åldersblandade med barn mellan ett och fem år. Jag har därför frångått min önskan om att göra mina observationer på en ”småbarnsavdelning” och istället valt en miljö där jag har varit mycket tidigare. På så sätt har jag kunnat underlätta mitt förarbete, och haft lätt för att smälta in i barngruppen och bland personalen.

Eftersom barngruppen på den förskola jag valt utgörs av barn mellan ett och fem år, så är det endast en del av barngruppen som har studerats. De barn som deltagit i mina observationer har valts ut i samråd med pedagogerna på avdelningen utifrån kriteriet att de ännu inte ska ha utvecklat ett fullt förståeligt verbalt språk. Denna observationsgrupp utgörs av sju barn – två flickor och fem pojkar. Alla barnen är yngre än tre år.

5.5 Etiska överväganden

Att visa respekt och hänsyn för de personer som deltar i en undersökning av detta slag är ett måste. Den som insamlar data till ett examensarbete har en etisk skyldighet att följa de anvisningar som utarbetats av det humanistisk-samhällsvetenskapliga forskningsrådet. (Johansson och Svedner, 2006, s 29). Genom att begära tillstånd från vårdnadshavarna att deras barn deltar i mina observationer uppfyller min undersökning dessa etiska anvisningar. Barnen är ännu för små för att förstå innebörden av min studie, men samtliga vårdnadshavare har informerats om undersökningens syfte. Jag har klargjort att deltagandet är frivilligt och att det på begäran av dem när som helst kan avbrytas.

I mitt resultat har jag gett barnen fingerade namn och utelämnat information om deras exakta ålder. Jag har inte heller angett vare sig förskolans namn eller dess placering. På så vis uppfyller jag de anonymitetskrav som jag försäkrat föräldrarna om, och som ligger till grund för en undersökning av detta slag.

5.5 Genomförande

Min undersökning inleddes med att söka tillstånd från vårdnadshavarna till de barn jag önskade att studera, och fick ett godkännande från samtliga. När detta var gjort genomförde jag som tidigare nämnts ett antal ”testobservationer” för att jag skulle kunna besluta mig för huruvida jag skulle använda mig av videokamera eller inte. Valet föll på att observera barnen med hjälp av löpande protokoll. Jag har alltså befunnit mig bland barnen, under cirka en

veckas tid, och iakttagit dem i situationer då de leker med varandra. Mina frågeställningar har fungerat som utgångspunkt för vad jag valt att rikta min uppmärksamhet mot. Hur barnen kommunicerar med varandra i samspelet har varit det centrala, inte vad de ägnat sig åt. Jag har i enlighet med vad metodlitteraturen anger strävat efter att skriva ner så utförliga anteckningar som möjligt över mina iakttagelser, fritt från egna värderingar. Jag har dragit mig undan från barnen då och då för att renskriva mina anteckningar för att kontrollera att jag inte missat något.

Under den första dagen jag befann mig på förskolan var jag ivrig i att lyckas finna så många spännande situationer som möjligt. Detta gjorde mig något stressad, och jag rörde mig omkring på avdelningen väldigt mycket för att "leta" efter situationer då barnen var involverade i gemensamma lekar. Detta gjorde att jag fick väldigt många, men icke fullständiga observationer. Jag lyckades ofta komma in i ett rum efter att barnen hade börjat leka, och missade således lekens viktiga start. Därför bestämde jag mig för att i fortsättningen placera mig i något av rummen där barnen ofta lekte, och sitta kvar där under en längre stund för att lyckas fånga samspelet i sin helhet. Om barnen lämnade rummet tillsammans, som en del av leken, följde jag efter. Resultatet av detta blev att jag fick fullständigare beskrivningar av barnens lekar där jag lyckades iaktta hur kommunikationen mellan barnen fortlöpte under hela samspelet.

Jag avslutade min undersökning när jag upplevde att jag hade tillräckligt med material för att ge kunna ge en överskådlig bild över barnens sätt att kommunicera med varandra. Önskvärt hade förstås varit att genomföra ännu fler observationer, eller att besöka ytterligare en eller flera andra förskolor. Men, för att hinna göra en noggrann bearbetning av det material jag samlat in så upplevde jag att det tyvärr inte rymdes inom tidsramen för detta examensarbete.

5.6 Bearbetning av datamaterial

När jag genomfört och renskrivit samtliga observationer stod bearbetning av materialet på tur. Med mitt syfte och mina frågeställningar som bakgrund försökte jag urskilja vilka olika sätt barnen använde sin kropp för att kommunicera med varandra. Jag har bland annat velat få svar på hur barnen lyckas förmedla leksignaler till varandra, och hur de förhåller sig till de sociala lekreglerna som beskrivits i tidigare forskning kring barns lek. Jag fann att barnen på olika sätt använder sig av kroppsliga uttryck, däribland det verbala språket, som kommunikationsmedel. För att presentera detta på ett tydligt och övergripande sätt har jag valt att dela upp sätten att kommunicera utifrån olika kategorier. Under de olika kategorierna har jag sammanfattat vad jag har sett, samt belyst detta med hjälp av exempel från mina observationer. Dessa exempel har valts ut för att jag upplever att de ger en målande beskrivning av respektive kategori.

5.7 Kvalitet

I bedömningen av kvaliteten i en vetenskaplig studie brukar man använda sig av begreppen reliabilitet och validitet. Att en studie har hög reliabilitet innebär att den är tillförlitlig, medan hög validitet innebär att forskaren har undersökt det han eller hon avsåg att undersöka (Patel och Davidsson, 2003). I följande stycken resonerar jag kring reliabiliteten och validiteten i min undersökning.

5.7.1 Reliabilitet

Johansson och Svedner (2006) påpekar vikten av att ett vetenskapligt arbete skall vara tillförlitligt. Man bör därför fundera över reliabiliteten i sin undersökning, vilket de definierar som ”noggrannhet vid mätning” (s 105). Om reliabiliteten i det instrument som används för insamlingen av data är hög, så ska resultatet bli detsamma om studien genomförs igen. De poängterar dock vidare att reliabiliteten i praktiken aldrig är perfekt. En observatör kan till exempel aldrig observera exakt samma sak som en annan observatör, eftersom man ser saker på något olika sätt (Johansson och Svedner, 2006).

Som jag beskrivit i mitt teoriavsnitt så är min teoretiska utgångspunkt att människor utvecklas i samspel med sin omgivande miljö. Hur en människa beter sig och handlar är således beroende av den kontext de ingår i. Barnen jag studerat kommunicerar alltså med varandra i den mån kontexten uppmuntrar. Att tänka sig att någon annan skulle kunna studera en annan grupp barn och finna exakt likadana sätt att kommunicera som jag har gjort är därför högst osannolikt. Däremot tror jag att man genom att studera flera olika grupper av barn kan finna gemensamma mönster i kommunikationssätten – men med variationer mellan individer och grupper förstås. Det är samtidigt jag som person som har observerat barnens agerande och även om jag har gjort det med utgångspunkten att göra det fritt från värdering så är det jag, med min kropp och i min livsvärld som tolkat deras sätt att kommunicera. Mina tidigare erfarenheter gör att jag uppfattar ett fenomen på ett visst sätt. En observation kan aldrig bli helt objektiv. Utifrån detta resonemang kan jag konstatera att min undersökning inte syftar till att generalisera de yngsta barnens kommunikation. Istället vill jag med mitt resultat ge exempel på vilka möjligheter de har att kommunicera med varandra innan de utvecklat sitt verbala språk.

5.7.2 Validitet

Patel och Davidsson (2003) menar att det är viktigt att en forskare noga beskriver sin undersökningsprocess. På så sätt kan de som tar del av resultatet få en uppfattning om hur undersökningen har gått till och alla de val som forskaren har gjort, och således bedöma om resultatet är trovärdigt eller inte – det vill säga om forskaren har undersökt det som avsågs. Att tydligt motivera alla undersökningens moment är ett sätt att stärka dess validitet (s 106). Jag har haft detta i åtanke då jag formulerat mitt metodavsnitt, och alltså strävat efter att så tydligt som möjligt redogöra för hur min undersökningsprocess sett ut.

I den metodlitteratur jag tagit del av tycks det råda oenighet om huruvida en observationsstudie kan ha hög validitet eller inte. Fangen (2004) menar dock att en observation av ett fenomen i sitt naturliga sammanhang kan sägas ha hög grad av validitet. I ett sådant sammanhang beter sig individerna vanligtvis som de brukar göra, vilket gör att forskaren kan få en sann bild av situationen.

Ett sätt att validera sitt resultat är att använda sig av flera olika datainsamlingsmetoder, vilket i metodlitteraturen benämns som triangulering (Patel och Davidsson, 2003, s 104). På så sätt kan man göra en jämförelse mellan de resultat som samlats in med hjälp av olika metoder, exempelvis intervjuer som komplement till observationer, eller genom att vara två observatörer. Mitt resultat bygger på en observationsstudie som jag genomfört på egen hand. Det innebär att jag inte har kunnat jämföra mina iakttagelser från observationerna med någon annan, vilket annars skulle ha kunnat vara ett sätt att säkra validiteten i studien. Fangen (2004) menar att ett annat sätt att validera resultatet av de observationer man har gjort är att genomföra efterföljande samtal eller intervjuer med de observerade. Detta har dock inte varit

möjligt i mitt fall, eftersom jag observerat små barn som ännu inte har utvecklat ett verbalt språk. Min förhoppning är istället att jag genom en tydlig beskrivning av min forskningsprocess i möjligaste mån uppfyller validitetskraven för den typ av undersökning som jag har gjort.

6. Resultat

I följande avsnitt kommer jag att presentera resultatet av min undersökning. Mitt syfte med undersökningen har varit att studera på vilket sätt yngre barn kommunicerar med varandra i leken. Min utgångspunkt för observationerna har således varit att söka svar på mina frågeställningar:

- På vilket sätt använder de yngre barnen sin kropp för att kommunicera med varandra i leken?
- På vilket sätt förmedlar de leksignaler till varandra?
- På vilket sätt förhåller de sig till lekens sociala regler, när det verbala språket inte räcker till?
- Använder de sig av det verbala språket, och i så fall på vilket sätt?

6.1 Beskrivning av urvalsgrupp

Jag har, som tidigare nämnts, valt att göra observationer på en så kallad ålderblandad förskoleavdelning, där barnen är mellan ett och ett halvt och fem år gamla. Observationerna har genomförts på sju av de yngsta barnen i gruppen, de är alla yngre än tre år. Barnen har valts ut i samråd med pedagogerna, med kriteriet att de ännu inte ska ha utvecklat ett fullt förståeligt verbalt språk. Samtliga vårdnadshavare har informerats om undersökningen, och gett mig tillstånd att observera deras barn.

I min observationsgrupp ingår fem pojkar och två flickor. Könsfördelningen är inte något jag själv kunnat påverka, den beror helt enkelt på att avdelningen har färre flickor än pojkar under tre år. En del av barnen förekommer i fler observationer än andra. Detta har förstås inte varit min avsikt, eftersom jag haft ett intresse att observera samtliga sju barn, men slumpen har avgjort att utfallet blivit på detta sätt. Det skulle helt enkelt kunna bero på att de valt att leka i det rum eller område av förskolan där jag befunnit mig, eller att de oftare ingår i samspel med andra barn – åtminstone under perioden för mina observationer.

I enlighet med de etiska principer som råder inom forskning har samtliga barn garanterats anonymitet. Därför är samtliga barns namn fingerade. Jag har dessutom valt att inte ange de enskilda barnens ålder, eftersom detta är en faktor som skulle kunna urskilja dem från varandra då undersökningsgruppen är så pass liten. Pedagogerna på avdelningen och en del av barnens föräldrar kommer troligtvis vilja ta del av resultatet, och därför är det uteslutet att ange denna information. Jag har dessutom inte kunnat urskilja några särskiljande sätt att kommunicera beroende på hur gamla barnen är, och därmed är inte heller information om ålder nödvändig för min analys av resultatet.

6.2 Observationernas innehåll

Jag har befunnit mig på barnens förskola under en veckas tid, och observerat dem i deras gemensamma lekar. Jag har, precis som tidigare forskning visar (Lökken, 2008, Michélsen,

2005) funnit att de har stor glädje av varandra och att de har förmågan att leka tillsammans, trots att de inte använder ett verbalt språk. Utifrån mina observationer kan jag konstatera att deras samspel oftast utgörs av kroppsliga aktiviteter – att springa fram och tillbaka i korridoren kan till exempel engagera många barn på samma gång och under längre stunder. Även om lekarna med kroppen i fokus är de som har dominerat under mina observationer, så har jag iakttagit en hel del samspel kring leksaker också. Flera av barnen leker exempelvis gärna i ”lägenheten” - det rum som på andra förskolor också kan benämnas som ”dockvrån” eller ”familjerummet”. I detta rum, eller under lek med andra leksaker, så är samspelen inte lika tydliga och långvariga som i de kroppsliga lekarna. Barnen kan till exempel leka var och en för sig, med likadana leksaker, under en lång stund (något som ofta benämns som ”bredvidlek”) för att mötas för ett kort samspel om något under upprepade tillfällen.

6.3 Kommunikation med hjälp av hela kroppen

Fokus för mina observationer har dock inte varit vad barnens lekar innehåller eller utgörs av, utan hur barnen kommunicerar med varandra i dessa situationer. Resultatet visar att barnen använder sig av hela sin kropp för att förmedla sig med varandra. Genom olika kroppsliga uttryck tar de initiativ till lek, förmedlar leksignaler till varandra och håller leken vid liv för att slutligen avsluta den. Värt att lyfta fram är dock att barnen inte alltid kommunicerar till varandra att leken är slut. Många av leksituationerna avslutas helt enkelt genom att något av barnen försvinner iväg åt ett annat håll, eller genom att barnen blir oense om hur leken skall fortgå. Jag har valt att kategorisera barnens sätt att kommunicera med varandra genom följande fem kategorier: ögonkontakt, ansiktsuttryck, känslouttryck, kroppsrörelser, ljud, samt verbala yttringar. Kategorierna går först och främst in i varandra, eftersom barnen ofta använder sig av flera olika sätt att kommunicera i en och samma situation. Men för att lyfta fram de olika sätt att kommunicera som jag observerat finner jag det ändå fruktbart att dela upp det på detta sätt.

6.3.1 Ögonkontakt

Jag har valt att inleda med att beskriva hur barnen använder sig av ögonkontakt för att kommunicera med varandra. I leken utbyter barnen ideligen blickar med varandra, och detta görs i nästintill samtliga leksituationer jag har observerat. Ögonkontakt används av barnen för att signalera till någon att de vill leka, för att upprätthålla kontakten med varandra, och för att stämna av varandras önsknings och avsikter. Genom en lekfull blick tycks de signalera samförstånd mellan varandra. Denna lekfulla blick förekommer oftast tillsammans med ett leende eller ett intresserat ansiktsuttryck. Hur en lekfull blick yttrar sig går knappast att beskriva i ord, men alla som någon gång betraktat barn som leker kan säkerligen instämma i att de har något speciellt i blicken. Ett ömsesidigt ögonkast mellan de som är inblandade i leken gör att leken får fart och kan fortgå, vilket kan exemplifieras genom följande situation:

Alva och Moa befinner sig inne i ”lägenheten”. Alva är i full gång med att duka bordet med leksaksforslin av färgglad plast. Moa betraktar henne på avstånd. Moa går mot bordet och tittar intresserat på Alva. Flickorna utbyter blickar, och Moa tar tag i några tallrikar och börjar duka bordet hon också. Hon tittar upp på Alva igen, som återigen är upptagen med att duka. Alva samlar ihop ett par tallrikar, muggar och andra köksredskap i famnen, tittar på Moa och ler. Så vänder hon sig om, och går ut i hallen. Moa betraktar henne, och plockar ihop några tallrikar och muggar hon också, och följer sedan efter Alva. Alva har satt sig ner invid en dörr. Flickorna tittar på varandra, och ler. Moa sätter sig ner bredvid Alva, och båda flickorna plockar och ordnar med sitt porslin. Plötsligt kommer Anton springande. Han plockar upp en liten stekpanna och en tallrik som flickorna tappat, och slänger iväg dem. Alva tittar upp mot honom, plockar snabbt ihop sina saker

och reser sig upp och går därifrån. Moa reser sig också, och springer iväg åt ett annat håll. Alva tittar på Moa, utan att Moa uppmärksammar det. Samspelet avslutas.

Som synes inleds denna lek genom att flickorna får ögonkontakt med varandra. Alva, som dukar bordet, besvarar Moas intresserade blick och Moa tycks uppfatta detta som en inbjudan till att hon får lov att vara med och duka bordet. Innan Alva lämnar rummet tittar hon på Moa och ler, vilket kan tolkas som att hon vill att Moa ska följa med henne. Om hon istället låtit bli att titta på Moa, eller gett henne ett argt ögonkast skulle samspelet mycket väl ha kunnat få sitt avslut redan där. I slutet av situationen söker Alva ögonkontakt med Moa igen, vilket inte besvaras. På samma sätt som att ett bekräftande ögonkast kan initiera och hålla igång en lek tycks alltså ett uteblivande av ögonkontakt kunna leda till att leken upphör.

6.3.2 Ansiktsuttryck

Jag fann i mina observationer att barnens ansiktsuttryck ofta var avgörande för riktningen i en lek. Barnen tycktes ofta söka efter den andres ansiktsuttryck som för att läsa av dennes känslor och intentioner. Jag väljer att skilja mellan positiva och negativa ansiktsuttryck.

Ett positivt ansiktsuttryck, som då barnen ser glada eller intresserade ut, tycks signalera att barnet är nöjd över hur leken fortlöper. Ett glatt eller intresserat ansikte inbjuder kamraterna till lek, och bekräftar att den andres lekhandling godtas:

Kalle och Emil leker på varsitt håll i "lägenheten". Kalle har hållt ut alla utklädningskläder på golvet, och ägnar sig åt att kasta dem över kanten på en lägre bokhylla som avgränsar rummet. Emil betraktar honom ett ögonblick på avstånd, och närmar sig sedan. Han plockar upp ett plagg från golvet och tittar på Kalle. Kalle möter hans blick och ler. Emil slänger klädesplagget över kanten, och fortsätter göra så tillsammans med Kalle ända till alla kläder ligger på andra sidan bokhyllan.

Emil verkar tolka Kalles vänliga och glada ansiktsuttryck som en inbjudan till hans lek, och den utvecklas således till ett samspel mellan pojkarna. När alla kläder hamnat på andra sidan bokhyllan förflyttar sig Emil dit:

Emil plockar upp ett klädesplagg och tittar på Kalle med höjda ögonbryn. Han ser undrande ut. Kalle tittar på Emil, som nu försöker slänga tillbaka plagget till Kalles sida igen. "Nej!", skriker Kalle. Emil tittar på Kalle, fortfarande med ögonbrynen höjda som i en frågande gest, och så försöker han återigen kasta över plagget. Kalle rynkar ögonbrynen och skriker "Nej!" samtidigt som han handgripligen stoppar Emil från att putta plagget över kanten. Emil släpper ner plagget på golvet igen, han tittar på Kalle som tittar argt tillbaka.

Emils höjda ögonbryn tolkar jag som en frågande gest: tycker Kalle att det är okej om han slänger tillbaka kläderna? Kalle besvarar först inte detta ansiktsuttryck, men när Emil försöker kasta plagget över bokhyllan ser han arg ut, och förstärker sitt missnöje genom att säga "Nej!". På samma sätt som Kalles glada ansiktsuttryck tidigare förmedlat att han gav sin tillåtelse till att Emil fick delta i leken, använder han nu sitt ansikte för att kommunicera att han inte är nöjd över Emils agerande.

6.3.3 Känslouttryck

I leken använder barnen ofta olika former av känslouttryck för att kommunicera med varandra. En känsla kan förstås, liksom i ovan beskrivna situation, förmedlas genom ett ansiktsuttryck. Men, barnen använder hela sin kropp för att förmedla en känsla – inte bara sitt ansikte, och därmed beskriver jag känslouttryck som en egen kategori.

Skratt förekommer till exempel i många av de situationer jag har observerat. Barnen tycks skratta för att uttrycka sin glädje över den gemensamma leken, för att föra den framåt och bekräfta varandras lekhandlingar. Förutom skratt är förstås leenden och glada tillrop exempel på hur barnen uttrycker glädje. I flera av mina observationer inleds leken med att barnen skrattar tillsammans, som för att signalera att det de gör är något roligt – det är på lek. Vid ett tillfälle försöker Alva sätta igång en lek genom att skratta mot Felix, men utan att först få någon respons:

Alva sitter på samlingsmattan inne i det stora lekrummet. Felix kommer fram och sätter sig bredvid henne. Barnen tittar på varandra. Alva skrattar. Felix tittar oberört på henne. Alva skrattar igen, men utan att få någon respons från Felix. Alva böjer sig fram och gömmer ansiktet i mattan. Hon reser upp huvudet igen, tittar på Felix och skrattar. Felix reagerar inte, utan betraktar bara Alva stillsamt. Alva upprepar samma procedur tre gånger, sedan reser hon sig upp och springer ett varv på mattan samtidigt som hon skrattar. Hon stannar upp, tittar på Felix och skrattar överdrivet. Felix reagerar fortfarande inte. Alva upprepar samma sak igen, men utan respons från Felix. Felix reser sig upp, och går med snabba steg ut i hallen. Alva springer skrattandes efter. En av pedagogerna som befinner sig i hallen tittar på Felix och frågar: "Jagar Alva dig?" Felix tittar oroligt på pedagogen. "Busar Alva med dig? Vad roligt!", säger pedagogen och ler. Alva, som står en bit ifrån, skrattar igen. Så springer hon tillbaka mot rummet. Hon stannar upp, tittar på Felix och skrattar, innan hon tar sats och springer iväg igen. Felix följer efter, tillbaka in till samlingsmattan i lekrummet. Barnen stannar upp vid kanten av mattan, tittar på varandra och ler. Alva skrattar, och springer runt på mattan. Felix springer efter. Alva stannar upp, och Felix likaså. Båda skrattar. Felix springer iväg, och Alva följer efter. Barnen stannar upp, tittar på varandra, och skrattar. Sedan försvinner de åt varsitt håll.

Alva försöker alltså få igång ett samspel med Felix genom att skratta. Felix tycks dock inte förstå henne, och hon sätter igång med olika rörelser samtidigt som hon skrattar, som för att förmedla till Felix att det hon gör är något roligt som hon vill bjuda in honom till. Alva är, vilket jag uppmärksammat i andra situationer, van vid att skratt kan användas som en inbjudan till lek. Hon försöker locka Felix till att leka med henne genom upprepade försök, innan han reser sig och lämnar rummet. I detta fall förstärker pedagogen Alvas kommunikation och uppmuntrar på så sätt Felix till att leka med henne. Hans oroliga ansiktsuttryck tycks signalera till pedagogen att han inte har uppfattat Alvas leksignaler, och genom att hon bekräftar Alvas handling som något roligt vågar Felix ge sig in i leken.

Positiva känslouttryck såsom skratt förefaller alltså fungera som ett sätt för barnen att kommunicera att de vill leka med varandra, och för att bekräfta att de är nöjda över hur leken fortskrider – genom sin glädje uttrycker de ömsesidighet och delaktighet. På motsvarande sätt använder barnen negativa känslouttryck såsom skrik, ilska ansiktsuttryck och avvisande gester för att markera att de exempelvis inte vill delta i leken eller uttrycka missnöje över ett annat barns agerande:

Emil och Alva leker i "lägenheten". Båda barnen befinner sig bakom en vikkvägg som fungerar som ett litet hus. De växlar mellan att samspeja genom blickar och leenden, och att leka var och en med sitt. Plötsligt går Emil ut ur huset och stänger dörren efter sig. Alva gnyr, går fram till dörren och öppnar den igen. Hon tittar på Pelle, som står precis utanför, med rynkade ögonbryn. Hon ser arg ut. Hon håller handen mot dörren, och säger bestämt "Nej!".

I denna situation blir det tydligt att Alva använder sina känslor för att markera hur hon upplever Emils lekhandling. Min uppfattning är att hon blir orolig och arg när Emil stänger dörren, och uttrycker det med hela sin kropp. På så sätt visar hon att Emil har överträtt de sociala lekreglerna, om harmonin i leken skall kunna bevaras så vill hon att dörren förblir öppen.

6.3.4 Kroppsrörelser

Som jag tidigare nämnt är många av de leksituationer som jag observerat livliga lekar med kroppsrörelser i fokus. Ett barn som utför en handling, till exempel springer fram och tillbaka i hallen, lockar ofta till sig ett eller flera andra barn. Det tycks då vara så att det är själva kroppsrörelsen som utgör den viktigaste kommunikationen mellan barnen. Att imitera en kamrats rörelser förefaller vara ett sätt för barnen att förmedla att de vill vara med och leka. Bekräftande ögonkast, leenden, skratt och liknande fungerar emellanåt som en bekräftelse för att båda eller allihop är delaktiga i leken, och förstärker således kroppsrörelserna:

Kalle och Emil leker på varsitt håll i samlingsrummet. Kalle springer plötsligt mot julgranen som står i ena änden av rummet. Emil vänder sig åt hans håll, och betraktar honom på avstånd. Kalle slår till en julgranskula, med en majscolv i plast som han har i handen. Emil springer fram till julgranen han också, och puttar till en kula. Pojkarna tittar på varandra och ler. Kalle slår till en kula, och Emil imiterar. Så springer Kalle iväg, Emil står kvar. Kalle stannar upp, vänder sig mot Emil och skrattar. Emil skrattar han också, och springer efter Kalle. De springer ett varv runt ett bord och tillbaka till julgranen. Emil slår på en kula, och Kalle imiterar. De tittar på varandra, ler och upprepar det, Kalle först och Emil sen.

I denna situation tolkar jag det som att Kalles kroppsrörelser lockar Emil till att vilja leka med honom. Han springer ikapp Kalle och imiterar hans puttande på julgranskulan, som för att förmedla till Kalle att det han gör ser roligt ut, att han gärna vill vara med och leka. Kalle bekräftar hans imitation genom att le. När Kalle springer iväg tycks hans kroppsrörelser inte vara tillräckliga som kommunikationsmedel eftersom Emil står kvar vid julgranen. Ett skratt från Kalle återupprättar kontakten mellan pojkarna, och leken kan fortgå.

Att barnen kommunicerar med varandra genom kroppsrörelser är alltså vanligt i de observationer jag har gjort. Ofta förstärks kommunikationen som ovan beskrivits genom ljud och ansiktsuttryck. Vid ett tillfälle observerade jag dock ett samspel där kommunikationen i leken enbart utgjordes av kroppsrörelser. Pojkarna utbytte, så vitt jag kunde se, varken blickar, leenden eller annat:

Moa, Alva, Ludvig, Kalle och Anton springer omkring och leker i samlingsrummet. Kalle stannar upp vid julgranen, böjer sig fram och blåser på en av julgranskulorna. Anton betraktar honom stillsamt, och Kalle upprepar proceduren. Anton går fram till granen och blåser på en kula han också. Pojkarna upprepar denna kroppsrörelse i tur och ordning under cirka en minut, den ena blåser på någon av kulorna medan den andra tittar på för att sedan imitera.

I denna situation är alltså en imitation av varandras kroppsrörelser det enda sätt barnen använder sig av för att kommunicera med varandra.

6.3.5 Ljud

Innan jag genomförde mina observationer hade jag en föreställning om att barnens kroppsliga lekar skulle vara högljudda och väldigt livliga. Jag fann dock att så inte alltid var fallet. Då barnen lekte med sin kropp i fokus så kunde de, liksom i exemplen ovan, vara helt eller nästan helt tysta. Likväl fann jag dem ofta involverade i støjiga och högljudda lekar – barnen tycktes gärna vilja springa fram och tillbaka i hallen tillsammans samtidigt som de skrek, skrattade eller använde sig av andra ljud. Dessa lekar begränsades dock ofta av pedagogerna, som inte alltid verkade uppskatta denna typ av lek. Ibland lät de barnen hållas en stund, ibland stoppades leken omedelbart och barnen uppmuntrades att ägna sig åt lugnare aktiviteter.

I dessa spring- eller hopplekar använde sig barnen alltså ofta av ljud för att förstärka sina lekhandlingar. Ljuden verkade smitta av sig till de andra i lika hög grad som kroppsrörelserna, om ett av barnen satte igång med att låta på ett visst sätt så imiterade de andra deltagande barnen ofta:

Felix har precis kommit till förskolan. Han får syn på Anton i hallen, går fram till honom och ger honom en kram. Anton skrattar, och börjar springa mot ena änden av hallen. Felix springer efter. Barnen stannar till, tittar på varandra och skrattar. "Aaaaa!", skriker Anton glatt, och Felix imiterar. Pojkarna tittar på varandra och ler. Anton skriker igen: "Aaaaa!". Felix imiterar. Kalle kommer springandes mot pojkarna, och skriker "Aaaaa!" på samma sätt som de andra. Anton och Felix tittar på Kalle, och skrattar. När Kalle hunnit fram till dem skriker de allihop: "Aaaaaa! Aaaaaa!". Felix sätter fart, och springer mot hallens andra ände samtidigt som han fortsätter skrika. Kalle och Anton springer efter. Pojkarna springer skrikande fram och tillbaka i hallen någon minut, innan de stoppas av en av pedagogerna. "Nej, nej, stopp!", säger hon, och fångar Kalle och Felix i sin famn. Anton springer iväg igen, stannar i hallens ände och vänder sig om och tittar mot de andra pojkarna utan att de tycks märka det. Han ler, och skriker sen igen: "Aaaaa! Aaaaa!". Både Kalle och Felix tittar åt Antons håll och ler. Så sätter de fart igen, Kalle först och Felix strax efter. Anton inväntar dem från sin plats, och börjar springa han också när de andra kommit fram till honom. "Aaaaa!", skriker pojkarna glatt igen och springer ytterligare ett varv i hallen innan de återigen stoppas av pedagogen. "Nu är det slut på springleken!", säger hon bestämt.

Pojkarna använder sig i ovanstående exempel av ljud för att kommunicera med varandra. De skriker glatt, samtidigt som de springer, och jag tolkar således deras ljud som ett sätt att förstärka lekhandlingen. Skrikandet tycks fungera som en signal mellan barnen att det de gör är något roligt som sker inom lekens ram. När Kalle och Felix blir stoppade av pedagogen använder sig Anton av samma ljud igen för att påkalla deras uppmärksamhet.

6.3.6 Verbala yttringar

Samtliga barn som jag studerat har ännu en begränsad förmåga att uttrycka sig verbalt, och använder sig således främst av andra medel för att kommunicera med varandra. Hur pass långt de kommit i sin verbala språkutveckling skiljer sig förstås mellan individerna. En del av dem kan enbart använda sig av ett fåtal ord, medan andra lärt sig att formulera kortare meningar. Inte helt oväntat var därmed inte heller verbal kommunikation något som förekom särskilt frekvent under barnens lekar. Men, trots att barnen främst kommunicerar på andra sätt så innehåller ungefär två tredjedelar av de situationer jag har observerat någon eller några verbala yttringar. Jag väljer att benämna det som verbala yttringar eftersom det enbart är ett eller ett fåtal ord som uttalas, och eftersom de sällan besvaras verbalt av övriga barn.

Vad som är intressant att lyfta fram är att de verbala yttringar barnen gör har två olika funktioner. Den ena är då barnen vill påkalla uppmärksamheten hos det barn de leker med, eller vill starta en lek tillsammans med, och det andra är för att markera att kamraten överskrider lekens sociala regler. Följande utdrag från en observation kan användas för att belysa detta:

Kalle och Emil leker tillsammans i en soffa som finns placerad i hallen. Pojkarna har, utan att hittills utbyta ett enda ord, samspelat i flera minuter. Leken utgörs av att de turas om att imitera varandra – den ena hoppar ner från soffan och den andre följer efter. De upprätthåller kontakten med varandra genom blickar och leenden. Pojkarna sitter nu på varsin ände av soffryggen, och några barn som leker en bit bort fångar plötsligt Kalles uppmärksamhet. Han betraktar dem stillsamt, och märker inte att Emil försöker fortsätta med deras lek. Emil kryper mot Kalle, och ler. Kalle märker ingenting. "Kalle! Hä´ komme´ ja´!" ropar Emil. Kalle verkar inte höra, och Emil

upprepar samma sak igen. Han kryper på soffryggen mot Kalles håll samtidigt som han skrattar. Kalle vänder sig mot Emil igen, rynkar på ögonbrynen, sätter fram handen i en protesterande gest och säger bestämt ”Nej!”. Emil fortsätter krypa mot honom. Kalle sträcker fram ena benet också. ”Nej!”, skriker han. Emil stannar upp och tittar förvånat på honom. Så vänder han och kryper tillbaka till sin sida av soffan. Han ler mot Kalle och Kalle ler tillbaka.

Ovanstående beskrivning är ett utdrag ur en leksituation som varade i över tio minuter. Emil använder sig som synes av det verbala språket för att försöka återuppta kontakten med Kalle då han ropar ”Hä´ komme´ ja´!”. När Kalle slutligen vänder sig tillbaka mot Emil tycks han bli irriterad över att Emil närmar sig hans sida av soffan och uttrycker det genom två verbala yttranden tillsammans med handens och benets protesterande gest. Det verbala språket används således av Kalle för att markera att Emil överträder de sociala lekreglerna. Förutom de ovan beskrivna verbala yttringarna så förekom inte någon verbal kommunikation alls under detta långa samspel.

6.4 Sammanfattning av resultat

Mina observationer visar att yngre barn använder sig av hela sin kropp för att kommunicera med varandra i leken. Genom det material jag har samlat in har jag lyckats urskilja ett antal olika kroppsliga uttryck som barnen använder sig av i sin kommunikation, och valt att kategorisera mitt resultat utifrån dessa. Genom kategorierna ögonkontakt, ansiktsuttryck, känslouttryck, kroppsrörelser, ljud och verbala yttringar anser jag att jag gett en heltäckande bild över hur barnen i min studie kommunicerar med varandra inom lekens ramar. Kategorierna går förstås oundvikligt in i varandra, flera olika sätt att kommunicera förekommer alltså i en och samma situation. Mitt resultat visar att barnen ofta använder sig av flera olika sätt att kommunicera samtidigt, som för att förstärka sitt budskap.

De lekar jag har observerat inleds ofta med ett ögonkast mellan barnen eller en imitation av någon annans rörelser eller handlingar. Ett barn som leker med något, eller springer omkring i ett rum, tycks locka andra barn att vilja delta. Det barn som har en önskan att få vara med söker ofta den andres blick – som för att få en bekräftelse eller inbjudan till dennes lek. Om det lekande barnet besvarar detta ögonkast på ett vänligt och glatt sätt så är leken snart i full gång. Att imitera någons lekhandling tycks också vara ett sätt för barnen att kommunicera att de vill vara med och leka. I de fall denna imitation välkomnas av det första barnet så fungerar imitationen, liksom ögonkastet, som en utmärkt startsignal för leken. Positiva känslouttryck - såsom leenden och skratt, lekfulla blickar och imitation av varandras handlingar, kroppsrörelser eller ljud tycks vara ett utmärkt sätt för barnen att signalera lek till varandra.

Ögonkontakten bibehålls ofta under lekens gång. Mina observationer visar att barnen ofta söker den andres blick, vilket jag tolkar som att de vill få bekräftelse på att kamraten är nöjd över hur leken fortlöper och för att läsa av den andres avsikter och önskningar. På liknande sätt används olika ansiktsuttryck och känslouttryck av barnen för att förmedla till kamraten om de godtar dennes lekhandlingar eller inte. Ett leende eller ett skratt tycks till exempel fungera som ett ypperligt sätt att förmedla att leken går i önskvärd riktning, medan en arg blick eller en avvisande gest signalerar missnöje över den andres agerande. Att även yngre barn, som ännu inte utvecklat ett verbalt språk, kan förhålla sig till de sociala lekregler som beskrivs av lekforskare blir därmed tydligt. Min uppfattning är alltså att deras lekar, liksom de äldre förskolebarnens, i allra högsta grad utgörs av samförstånd, ömsesidighet och turtagande och att de förhåller sig till dessa lekregler genom att kommunicera med hela kroppen.

Mitt resultat visar också att barnen till viss del använder sig av det verbala språket i leken. Jag har valt att kategorisera detta som verbala yttringar, eftersom de oftast består av enbart ett eller ett fåtal ord som sällan besvaras verbalt av andra barn. Dessa verbala yttringar används för att påkalla kamraters uppmärksamhet eller för att markera att de sociala lekreglerna överskridits.

7. Diskussion

I denna avslutande del kommer jag att diskutera de resultat som framkommit genom mina observationer. Jag resonerar här kring yngre barns förmåga att kommunicera med varandra i lek, och kopplar detta till den tidigare forskning som jag inledningsvis presenterat. Genom att anknyta till förskolans läroplan kan jag beskriva vilka didaktiska konsekvenser mitt resultat får för mig i mitt kommande yrkesuppdrag. Jag kommer att avsluta min diskussion genom en del kritiska reflektioner, samt genom att ge förslag på fortsatt forskning.

7.1 Resultatdiskussion

Om man väljer att studera hur barn samspelar med varandra finns det onekligen en mängd olika aspekter att rikta sitt intresse emot. Jag har i min studie valt att studera förskolans allra yngsta barn, eftersom det är kunskaper som jag saknat under min utbildning. Även detta inbördes samspel rymmer förstås olika aspekter. Man skulle till exempel kunna studera vad de yngsta barnen ägnar sig åt i sina lekar, vilken typ av samspel som är mest förekommande, eller vad i förskolans miljö som kan anses uppmuntra respektive hindra samspelet mellan barnen. Jag fann det mest lockande att studera hur de kommunicerar med varandra innan de har utvecklat ett verbalt språk. En anledning till detta intresse var att det verbala språket av lekforskare poängteras som en nödvändig förutsättning för barnen att inleda en lek, föra den framåt och avsluta den (Hangaard Rasmussen, 1993, Knutsdotter Olofsson, 2003). Detta utgjorde bakgrunden till min studie, och genom mina observationer har jag strävat efter att få en förståelse för hur de yngsta barnen bär sig åt för att kommunicera i sina lekar – när de saknar den verbala förmåga som de äldre förskolebarnen utnyttjar för att förmedla sig med varandra.

Om man tittar på det resultat jag kommit fram till är det tydligt att de yngsta barnen har ett stort socialt utbyte av varandra, vilket är i enlighet med den forskning som jag tidigare presenterat (Lökken, 2008, Michélsen, 2005). Med utgångspunkt i de observationer jag har gjort känns det minst sagt förvånande att forskning på de yngsta barnens samspel i många år varit i det närmaste obefintlig (Granberg, 2003, s 6). Mina observationer visar att de yngre barnen använder hela sin kropp för att söka kontakt med sina kamrater, och delta i gemensamma lekar. I lekarna förhåller de sig till lekens sociala regler: deltagande, ömsesidighet och turtagande, precis som lekforskning visar att äldre förskolebarn gör (Knutsdotter Olofsson, 2003, s 24ff) men de gör det på sitt eget sätt – utifrån sina egna möjligheter att kommunicera. Eftersom de saknar förmågan att till fullo kommunicera verbalt med varandra så använder de andra kroppsliga uttryck för att förhålla sig till dessa sociala regler. Genom leenden, skratt, bekräftande ögonkast och andra uppmuntrande gester lyckas de signalera till lekens inblandade att de är nöjda över hur leken fortskrider. På motsvarande sätt används ilska ansiktsuttryck, skrik, verbala yttringar och avvisande gester som ett medel för att förmedla att kamraten överskrider lekens sociala regler.

Hangaard Rasmussen (1993) påpekar att barn använder det talade språket för att förhandla om lekens handling. Äldre förskolebarn kan således fråga varandra om de får lov att vara med. I en rollek används det verbala språket för att diskutera hur leken skall fortskrida: ”Vi leker gärna att jag skulle koka kaffe!”, kan det ena barnet säga, och den andra kanske svarar: ”Ja, det gör vi! Och då skulle du bjuda mig på fika!”. På samma sätt har de möjligheten att verbalt uttrycka om den andre överskrider lekens sociala regler: ”I så fall är jag inte med längre!”, är ett exempel på en mening som är vanligt förekommande om äldre förskolebarn blir oense om lekens handling. De yngsta barnen har ännu inte utvecklat denna förmåga. Istället är de tvungna att använda sig av andra kroppsliga uttryck för att kommunicera med varandra.

För den vuxne är det verbala språket det mest naturliga sätt att kommunicera (dock inte det enda sättet eller det vanligast förekommande, vilket jag genom att referera till Maltén (1998) tidigare beskrivit). Möter man en vuxen från en annan kultur, som man inte delar ett verbalt språk med, kan det vara svårt att tolka den andres intentioner – ”vad menar människan egentligen?”. På samma sätt kan det ibland vara svårt för en vuxen att tolka det lilla barnets vilja, när han eller hon inte kan beskriva sina önsknings i ord. Därmed kan det vara svårt att föreställa sig att små barn lyckas kommunicera med varandra om något så avancerat som handlingen i en lek utan att använda sig av det verbala språket. Men, mina observationer visar att barnen inte alls tycks uppfatta detta som något svårt, tvärtom kommunicerar de på ett för dem naturligt sätt med varandra. Med hjälp av kroppen söker de den andres mening och intentioner, de tar – som Merleau-Ponty troligtvis skulle uttrycka det som, del av den andres livsvärld (Lökken, 2008). Istället för att fråga kamraten om lov att utföra en viss handling i leken så tycks de genomföra den omedelbart för att därefter avläsa om det uppskattades eller inte. Flera exempel från mina observationer skulle kunna användas för att belysa detta resonemang, däribland exemplet då Emil deltar i Kalles lek som utgörs av att kasta utklädningskläder över kanten på en bokhylla. Kalle är den som har startat leken, och förefaller därför vara den som har makt över lekens innehåll. När alla kläderna kastats över till bokhyllans motsatta sida springer Emil runt med intentionen att kasta tillbaka dem. Han lyfter upp ett plagg, och tittar på Kalle, som för att få tillåtelse att kasta över det. När Kalle inte reagerar försöker Emil helt sonika utföra sin lekhandling, men möts då av missnöje från Kalles sida. Emils försök att kasta plagget över kanten tolkar jag som ett sätt att genom sin kropp förhandla om lekens fortsättning.

7.2 Didaktiska konsekvenser

I några av de observationer jag beskrivit i mitt resultat förekommer någon av barnens pedagoger, och agerar antingen stöttande eller begränsande i förhållande till barnens lekar. På vilket sätt pedagogerna väljer att bemöta barnens lek tycks vara beroende av om de uppfattar den som meningsfull eller inte. I det exempel som beskrivs under kategorin ”ljud”, där barnen springer glatt skrikandes fram och tillbaka i korridoren avbryts leken efter en stund av en av pedagogerna. ”Nu är det slut på springleken!”, säger hon bestämt och jag tolkar det därför som att hon uppfattar leken som alldeles för stökig, och istället önskar att barnen skall ägna sig åt någon lugnare och utifrån hennes perspektiv mer meningsfull aktivitet.

Jag har full förståelse för att livliga springlekar kan uppfattas som störande för de vuxna och i viss mån också för andra barn. En lek som utgörs av spring och glada skrik medför förstås oundvikligen en ganska hög ljudnivå. Mina tidigare erfarenheter är också att pedagoger ofta känner en oro i att barnen skall krocka med varandra eller på annat sätt göra sig illa när de leker lekar av detta livliga slag, och därför begränsas de av de vuxna. Den forskning och litteratur som jag presenterat i denna uppsats visar dock att dessa kroppsliga lekar är

meningsfulla för barnen. På samma sätt som barnen lär och utvecklas genom låtsasleken och andra stillsamma lekar, så är de livliga lekarna med kroppsrörelser i fokus ett sätt för dem att bemästra världen. Genom dessa kroppsliga lekar får barnen möjlighet att utveckla sin kroppsuppfattning, samt umgås socialt med andra barn (Lökken, 2008). Mina observationer visar att barnens kroppsliga lekar – där imitationen är i centrum, förutsätter att barnen kan förhålla sig till lekens sociala regler. På så vis bör de av pedagoger inte uppfattas som aktiviteter som saknar värdefullt innehåll, utan som lekar som är meningsfulla ur barnens perspektiv. Därför anser jag att pedagoger som arbetar i förskolan bör fundera över i vilken mån de kan tänkas tillåta dessa livliga lekar. En möjlig lösning skulle kunna vara att utforma lokalerna på så sätt att det åtminstone finns ett rum som är tillgängligt för barnen att leka livliga springlekar utan att begränsas av de vuxna.

Vidare blev det under mina observationer tydligt för mig hur viktigt det är att pedagogerna i förskolan är aktivt närvarande bland barnen. För att upptäcka det meningsfulla samspel som pågår mellan barnen, och få syn på att de i allra högsta grad kommunicerar med varandra, trots att de inte använder ett verbalt språk, krävs det att man aktivt iakttar dem. Under kategorin ”verbala yttringar” har jag beskrivit en leksituation som pågick i över tio minuter. Det exempel som finns beskrivet är endast ett kortare utdrag ur pojkarnas lek, men visar på att deras lek utgörs av både samförstånd, delaktighet och turtagande. Vad som inte framgår i detta exempel är att en av avdelningens pedagoger närmade sig barnen efter en stund, tittade på en av pojkarna som ägnade sig åt att i samspel med sin kamrat hoppa upp och ner i soffan, och sa: ”Nej, Emil! Nu tycker jag att du borde hitta på något att göra istället!”. Vad hon troligtvis menar är att pojken skall välja att ägna sig åt någon, ur hennes perspektiv, mer meningsfull aktivitet. Att hoppa upp och ner i soffan tycks hon inte anse att barnen bör ödsla tid på. Vad hon dock inte uppmärksammar är kommunikationen mellan pojkarna, hur de genom sina rörelser och andra kroppsliga uttryck gemensamt kommer överens om hur leken skall fortgå. Utifrån min synvinkel är detta en aktivitet som i allra högsta grad kan beskrivas som utvecklande för de barn som deltar. Att begränsa barnens lekar utan att först observerat helheten kan alltså få förödande konsekvenser.

Ett sätt att motverka denna typ av begränsningar skulle kunna vara att ägna mer tid åt att observera verksamheten på ett strukturerat sätt. Genom att videofilma, eller observera barnen med hjälp av papper och penna på det sätt jag gjort kan man få en tydlig bild av vad som försiggår i deras lekar. Pedagogerna skulle också kunna observera varandras agerande för att upptäcka i vilken mån de i onödan begränsar barnens aktiviteter. Ett motargument till detta är att tiden i förskolan inte räcker till. Jag är fullt medveten om denna aspekt. Men, genom ett gott samarbete i arbetslaget och en tydlig arbetsfördelning tror jag dock att man kan hitta metoder som gör att man då och då får tid till denna typ av observationer. På så sätt kan man gemensamt utvärdera sin verksamhet, och få insikt i hur den kan förbättras.

I förskolans läroplan (Lpfö 98) anges det att verksamheten skall stimulera och utmana barnens lärande och utveckling. Pedagogerna skall arbeta för att främja leken, kreativiteten och det lustfyllda lärandet (s 30). Att barnen skall ges möjlighet att ägna sig åt aktiviteter som uppfattas meningsfulla för dem blir därmed ett mål, och jag anser att alla pedagoger bör reflektera över i vilken mån de uppfyller detta. Är verksamheten planerad på ett sådant sätt att barnen ges möjlighet att utvecklas utifrån sina förutsättningar? Tillåts barnen att ägna sig åt lekar och aktiviteter som intresserar dem? Begränsar verksamheten barnen att leka lekar som av dem uppfattas som meningsfulla?

Vidare poängteras det i Lpfö 98 att barnen skall stödjas i sin sociala utveckling, samt i sin förmåga att kommunicera med andra (s 31). Att kommunicera innebär inte, som min studie visar, enbart att använda sig av ett verbalt språk. Barnen kommunicerar med hjälp av hela sin kropp, och därför blir det viktigt att förskolan arbetar med att utveckla alla barnens möjligheter till att kommunicera. För att barnen på bästa sätt skall kunna samspela med andra barn anser jag att de bör uppmuntras till att använda sig av hela sin kropp som kommunikationsmedel.

Att stödja barnen i sin sociala utveckling kan förstås ta sig uttryck på väldigt många olika sätt. I ett av de exempel jag presenterat, det där Alva genom skratt och kroppsrörelser försöker få igång en lek tillsammans med Felix, fungerar pedagogen som stödjande så att samspelet kan ta fart. Felix tycks inte uppfatta Alvas sätt att kommunicera som att hon vill leka med honom, men genom att pedagogen uppmuntrar och sätter ord på Alvas leksignaler så kan leken sätta igång. Detta anser jag är ett utmärkt exempel på hur man som pedagog kan stötta barnet i att samspela med andra. Vikten av att finnas närvarande bland barnen för att uppmärksamma svårigheter i det sociala samspelet blir härmed en tydlig didaktisk konsekvens.

I enlighet med vad Granberg (2003) beskriver har jag under mina observationer funnit att de yngsta barnens samspel ofta pågår under väldigt kort tid. Jag har visserligen uppmärksammat en hel del samspel som jämfört med andra pågår relativt länge, men de allra flesta lekar pågår bara under ett fåtal minuter – ibland under ännu kortare tid än så. För att främja dessa lekar, och barnens möjligheter att kommunicera med varandra, anser jag därför att man som pedagog i möjligaste mån bör sträva efter att inte avbryta barnens samspel i onödan.

7.3 Kritiska reflektioner och fortsatt forskning

Elin Michélsen (2005), som forskat på samspelet mellan de yngsta barnen i förskolan, skriver i förordet till sin bok att hennes förhoppning är att väcka fortsatt nyfikenhet inom området. Hon benämner små barns samspel som ett utforskat område, och uppmuntrar pedagoger i förskolan att ständigt observera och dokumentera barnens aktiviteter för att på så sätt delge världen nya kunskaper om hur kompetent de yngsta barnens samspel faktiskt är. Jag kan inte göra annat än att instämma i Michélsens tankar. Även om detta arbete har gett nya insikter i hur små barns samspel fungerar, och lett mig i riktning mot forskning som jag aldrig tidigare stött på, så upplever jag att den forskning som finns på förskolans yngsta barn fortfarande är bristfällig. För att på bästa sätt kunna bemöta förskolans yngsta barn krävs goda kunskaper i deras sätt att uppfatta världen och erfara mening. Jag som lärare i förskolan kommer i framtiden att sträva efter att följa Michélsens goda råd i att ständigt observera och dokumentera barnens aktiviteter, med en förhoppning om att utvecklas vidare inom mitt yrkesområde. Min önskan är att fler i förskolan skulle göra detsamma. Och inte minst, så önskar jag att fler forskare får upp ögonen för det spännande samspel som pågår mellan förskolans yngsta barn – ett samspel som man under lång tid inte ens känt till existensen av. På så sätt kan verksamma och blivande pedagoger få möjligheten att ta del av fördjupad forskning på området som kan stärka dem i deras yrkeskunnande. Följande frågeställningar skulle förslagsvis kunna användas i vidare forskning:

- Vad i förskolans miljö kan utgöra möjligheter respektive hinder för de yngsta barnens samspel?
- Hur kan pedagoger i förskolan på bästa sätt stödja de yngsta barnen i deras lekar?
- Hur kan förskolan arbeta för att utveckla barnens förmåga att kommunicera med hela kroppen?

Om jag fått möjlighet att göra om studien igen, så skulle jag ha önskat att jag kunnat använda mig av en videokamera för att registrera mina observationer. Även om jag upplever att jag lyckades med att fånga in det essentiella i barnens samspel, så möjliggör en inspelning av situationen att jag kan få ta del av den igen. På så sätt skulle jag eventuellt kunnat få syn på ytterligare aspekter i barnens sätt att kommunicera – aspekter som möjligtvis gått mig förlorade då jag betraktat dem med blotta ögat. På så sätt hade videokameran kunnat öka min studies kvalitet. Under mina testobservationer upplevde jag dock vissa svårigheter med videokameran. En del av barnen stördes i sina lekar av kamerans närvaro, vilket gjorde att jag valde att utesluta den som hjälpmedel. Hade jag haft mer tid på mig hade jag troligtvis fortsatt att filma dem, eftersom flera av de författare vars metodlitteratur jag tagit del av menar att videokamera kan kräva en tillvänjningsperiod (Stukát, 2005, Björndal, 2005). Videokamera är, som tidigare beskrivits, ett värdefullt verktyg om man vill studera små barn och jag är övertygad om att jag i framtiden kommer att ha stor nytta av att videofilma samspelet bland barnen där jag arbetar.

Ett annat sätt att öka kvaliteten på mitt arbete skulle ha kunnat vara att genomföra observationer i fler barngrupper än bara en. Det hade varit spännande att jämföra resultatet av observationerna jag gjort med observationer från en annan eller flera andra förskolor. Utifrån mina teoretiska utgångspunkter är kontexten avgörande för barnens möjligheter att kommunicera med varandra. Kanske skulle det sociala sammanhang som en annan förskola utgör visa på skillnader i sätt att kommunicera jämfört med det resultat jag här har presenterat. Observationer är dock, som tidigare påtalats, en tidskrävande forskningsmetod (Stukát, 2005, s 49). Om tiden hade räckt till hade jag alltså önskat att kunna berika mitt resultat med observationer från flera förskolor.

8. Referenslista

- Bjar, L & Liberg, C (2010). "Språk i sammanhang" i Bjar, L & Liberg, C (red). *Barn utvecklar sitt språk*. Lund: Studentlitteratur.
- Björndal, C (2005). *Det värderande ögat*. Stockholm: Liber AB.
- Claesson, S (2002). *Spår av teorier i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Dysthe, O (2003). "Sociokulturella teoriperspektiv på kunskap och lärande" i Dysthe, O (red). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Dysthe, O & Igländ, M-A (2003). "Vygotskij och sociokulturell teori" i Dysthe, O (red). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Esaiasson, P m. fl (2003). *Metodpraktikan. Konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Stockholm: Norstedts.
- Fangen, K (2005). *Deltagande observation*. Malmö: Liber AB.
- Granberg, A (2003). *Småbarns lek – en livsnödvändighet*. Stockholm: Liber AB.
- Hangaard Rasmussen, T (1993). *Den vilda leken*. Lund: Studentlitteratur.
- Johansson, B & Svedner, (2001). *Examensarbetet i lärarutbildningen. Undersökningsmetoder och språklig utformning*. Uppsala: Kunskapsförlaget.
- Johansson, E (2001). *Små barns etik*. Stockholm: Liber AB.
- Johansson, E & Pramling Samuelsson, I (2007). *Att lära är nästan som att leka*". Stockholm: Liber AB.
- Knutsdotter Olofsson, B (2003). *I lekens värld*. Stockholm: Liber AB.
- Liberg, C (2010). "Samtalskulturer – samtal i utveckling" i Bjar, L & Liberg, C (red). *Barn utvecklar sitt språk*. Lund: Studentlitteratur.
- Lökken, G (2008). *Toddlarkultur. Om ett- och tvååringars sociala umgänge i förskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Malten, A (1998). *Kommunikation och konflikthantering – en introduktion*. Lund: Studentlitteratur.
- Michélsen, E (2005). *Samspel på småbarnsavdelningar*. Stockholm: Liber AB.
- Patel, R & Davidsson, B (2003). *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.
- Sommer, D (2005). *Barndomspsykologi. Utveckling i en förändrad värld*. Stockholm: Liber AB.

Skolverket (1998). "Läroplan för förskolan, lpfö98" i Lärarförbundet (sammanställning, 2001) *Lärarens handbok: skollag, läroplaner, yrkesetiska principer, FN:s barnkonvention*. Stockholm: Lärarförbundet.

Stukát, S (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

..

Säljö, R (2003). "Föreställningar om lärande och tidsandan" i S. Selander (red.): *Kobran nallen och majjen: Tradition och förnyelse i svensk skola och skolforskning*. Myndigheten för skolutveckling. (Forskning i fokus Nr 12). Stockholm: Liber Distribution.

Säljö, R (2000). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.

Söderbergh, R (1979). *Barnets tidiga språkutveckling*. Malmö: Liber.

Tullgren, C (2003). *Den välreglerade friheten: att konstruera det lekande barnet*. Malmö: Lärarutbildningen.

Vallberg Roth, A-C (2002). *De yngre barnens läroplanshistoria: från 1800-talets mitt till idag*. Lund: Studentlitteratur.

Öhman, M (2003). *Empati genom lek och språk*. Stockholm: Liber AB.