



GÖTEBORGS UNIVERSITET

”Du har inte frågat om du får vara med”

En videostudie om förskolebarns interaktion och kommunikation vid
uppstart och ingång av lek

Charlotta Collin & Sarah Reynolds

”Inriktning/specialisering: LAU 990 ”

Handledare: Inger Brännberg

Examinator: Torgeir Alvestad

Rapportnummer: VT 11-2920-20



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Abstract

Examensarbete inom lärarutbildningen

Titel:	” Du har inte frågat om du får vara med” En videostudie om förskolebarns interaktion och kommunikation vid uppstart av lek
Författare:	Charlotta Collin och Sarah Reynolds
Termin och år:	Vårterminen 2011
Kursansvarig institution:	Institutionen för Pedagogik, kommunikation och lärande
Handledare:	Inger Brännberg
Examinator:	Torgeir Alvestad
Rapportnummer:	VT 11-2920-20
Nyckelord:	Kommunikation, förhandling, lek, kamratkultur

Syfte

Studien har som syfte att erövra kunskap om hur barn förhandlar vid uppstarten och ingången till lek. Vad förhandlar barn om vid ingången och inträde till lek? Hur sker denna förhandling? Vilka strategier är effektiva vid förhandling och tillträde? Hur påverkar den rådande kamratkulturen barns tillträde till lek? Undersökningen fokuserar på 4-5 åringars kommunikation och samspel vid två olika förskolor.

Teoretisk anknytning

Det sociokulturella perspektivet ligger som grund för studien eftersom studien är en fördjupning i barns kommunikation och interaktion med varandra.

Metod

Undersökningen följer Humanistisk-samhällsvetenskapliga forskningsrådets etiska regler. Observationerna är utförda med videokamera. Datamaterialet är transkriberat och analyserat. Analysen genomfördes med hjälp av de centrala begrepp vi funnit i studien vilka var kommunikation, förhandling och tillträdesstrategier.

Resultat

I resultatet framkommer att det pågick mycket verbal kommunikation i barnens förhandlingar samt att när barnen använde sig av verbalt språk nådde de ofta samförstånd i förhandlingen. I ingång och tillträde till lek förhandlade barn om lekens ramar samt om man får vara med eller inte. Strategin som var mest gångbar var att fråga om tillträde och det var också den vanligaste. Uttalandet: *Du har inte frågat om du får vara med*, belyser att inom kamratkulturerna i undersökningen var det praxis att fråga om lov att få vara med.

Didaktiska konsekvenser

En didaktisk konsekvens från denna studie är att pedagoger genom att vara medvetna och närvarande kan stötta och ge möjligheter till 4-5 åringar att själva förhandla vid ingång och inträde till lek. Genom att arbeta med kommunikation, samspel och relationer kan vi skapa en god miljö så att alla barn kan utvecklas utifrån sina egna förutsättningar.

Förord

Under vårt examensarbete har vi delat upp arbetet mellan oss. Vi har sökt forskning och litteratur som varit relevant för vår studie, litteraturen har vi delat upp mellan oss för att få ett så brett underlag som möjligt. Vi har sammanfattat det var och en har läst och därefter delgivit varandra både skriftlig och muntligt. Videoinspelningarna har vi genomfört var för sig på respektive förskola. Det har varit ett givande arbetssätt eftersom vi både sett och lärt oss mycket, inte bara på det vi spelat in utan även om själva proceduren, observation med videokamera som verktyg. När videoinspelningarna var klara bearbetade vi materialet var för sig för att sedan arbeta med datamaterialet tillsammans. Under arbetets gång har vi både suttit tillsammans för att kunna föra en dialog kring vårt arbete och vi har även suttit var för sig när vi skrivit. Vi har skrivit och bearbetat olika stycken, som vi sedan har bytt med varandra för att stötta och kommentera. Genom att läsa varandras texter ökar vi förhoppningsvis tydligheten i det som är skrivet. Slutligen frågade vi våra handledare på arbetsplatsen samt andra vänner om de ville läsa igenom och kritiskt granska vårt arbete. Vi vill tacka våra handledare Susanna Fredriksson, Maria Pelldén och Elisabeth Rinäs för deras stöd och engagemang.

Vi vill också tacka vår handledare Inger Brännberg på Göteborgs universitet som med sitt inspirerande och energiska sätt har tagit sig an och guidat oss genom vårt examensarbete.

Lerum, april 2011

Charlotta Collin

Sarah Reynolds

Innehåll

Abstract	2
Förord	3
Innehåll	4
1 Inledning och problemområde.....	6
1.1 Kommunikation och socialt samspel i förskolans styrdokument	7
1.2 Syfte	7
1.3 Frågeställningar	7
1.4 Begreppsdefinition	8
Lek	8
Förhandling	8
Kommunikation.....	8
Kamratkultur	8
1.5 Disposition	8
2 Teorianknytning och litteraturgenomgång	9
2.1 Sociokulturellt perspektiv.....	9
2.2 Tidigare forskning	9
2.3 Litteraturgenomgång	11
Kamratkultur	11
Kommunikation.....	12
Förhandling	12
Tillträdesstrategier.....	13
3 Metod	15
3.1 Urval.....	15
3.2 Val av metod	15
3.3 Genomförande	16
Första kontakten.	16
Pilotstudie.....	16
Bearbetning	16
3.4 Reliabilitet och validitet	17
3.5 Etik	17
3.6 Sammanfattning av metod.....	18
4 Resultat.....	19
4.1 Duplolek.....	19
Resultatbearbetning.....	19
4.2 Pärla.....	20
Resultatbearbetning.....	20
4.3 Smålegolek	21
Resultatbearbetning.....	21
4.4 Pussla.....	22
Resultatbearbetning.....	22
4.5 Tävlingsbilar.....	22
Resultatbearbetning.....	23
4.6 Analys av resultat	24
4.7 Sammanfattning av resultat.....	26

5 Diskussion.....	27
5.2 Metoddiskussion.....	29
5.4 Fortsatt forskning	30
5.5 Sammanfattande slutdiskussion	31
Referenser.....	32
Bilaga 1 Brev till föräldrar	34

1 Inledning och problemområde

Som framtida lärare anser vi att leken är en av de viktigaste arenorna i förskolan för att utveckla barns förmåga att samspela och kommunicera. I FN:s barnkonvention (1989) står det att barn har rätt till lek (artikel 31). Forskare som Ingrid Pramling Samuelsson och Maj Asplund Carlsson (2003) belyser vikten av barns lek och dess betydelse för barns utveckling och lärande. Vi menar att ett betydelsefullt moment i leken är ”ingången” i leken och anser att barns förhandlingar vid skapande av kamratallianser och strategier för tillträde till lek är centrala. Tellgren (2004, s. 77) lyfter fram att strategierna är viktiga att titta närmare på eftersom de är betydelsefulla för barns sociala, språkliga och interaktiva färdigheter. För att få syn på kamratkulturer och hur barn vid två förskolor förhandlar kommer vi att se på samspel och kommunikation mellan barn. Vårt fokus ligger i själva uppstarten och ingången av leken. Vi är intresserade av vad som sker här, hur det sker och vad som påverkar. Vi har avgränsat vår studie till detta smala område och kommer inte att gå närmare in på vilken lek som uppstår eller lekens fortsatta innehåll.

Att studera barns tillträdesstrategier är viktigt för att öka förståelsen för hur barn organiserar sina sociala världar. Vi tittar på vad tidigare forskning säger om barns kommunikation och förhandling, framförallt är det forskare som Alvestad, Löfdahl och Tellgren som ligger till grund för vår studie. För att barn skall kunna leka framgångsrikt krävs det enligt Alvestad (2010) att de som leker är förberedda på att förhandla om relationer, lekmaterial och lekens innehåll. Tellgrens (2004) forskning tyder på att det är mycket viktigt för barn att upprätthålla interaktion med kompisar samt att få tillgång till lek. Barn skapar och använder flera olika strategier för att få tillträde till lek. Vidare ser hon att det kan vara svårt för barn att få tillträde till lek eftersom barn tenderar att skydda sin lek (2004). Vi kopplar samman kommunikation och förhandling och utifrån det fördjupar vi oss i ingången och uppstarten av barns lek.

Vi bedömer att detta område faller inom ramen för lärarutbildningen då de svar vi får i vår studie kommer att ge en vidare förståelse om hur det kan gå till vid ingången och inträde till lek. De tysta delarna i barns kommunikation som mimik och gester kan vara svåra att få syn på i vardagen men är oerhört viktiga att fånga för att få mer kunskap om barns samspel. I den nya skollagen (Sveriges riksdag, 2010) står det att ”Förskolan ska främja allsidiga kontakter och social gemenskap och förbereda barnen för fortsatt utbildning” (kap. 8, 2 §) .

Pedagogerna kan och ska förbereda barnen för samhället genom att ha insikt och förståelse för hur det går till i barnens värld vilket vår studie kommer att bidra till.

Den barnsyn vi grundar vår studie på är i enighet med Pramling Samuelssons och Sheridans (2006) som beskriver det kompetenta barnet utifrån kunskapssynen där kunskap skapas tillsammans med andra. Barnet ses som en medskapare av sin egen kunskap. I vårt läraruppdrag ser vi dialogen som ett verktyg för att ge barn möjlighet till delaktighet i sitt eget och andras lärande. Vi förstår Meads teori om socialitet (enligt Dysthe 2003, s. 126) som att ha förmågan att ta andras perspektiv. Begrepp som normer, värden, etik, människosyn, människovärde, värdegrund, kultur och demokrati är ständigt återkommande under lärarutbildningen. Dessa begrepp genomsyrar också läroplanen för förskolan. Enligt Orlenius (2001) är det samhällets diskurser som påverkar läroplanernas utformning. Han menar att det är viktigt att hålla sig analytisk till dessa normativa dokument. Vi förstår detta som att pedagogen har makt genom tolkningsutrymmet för att i en föränderlig värld där olika kulturer möts göra det som är bäst för barnet. Vi anser att alla har rätt till självbestämmande och integritet. Det innebär också att alla har lika rättigheter.

Genom närvarande och lyhörda pedagoger kan vi skapa fler möjligheter till delaktighet som förbereder ”barnet för ett ansvarsfullt liv i ett fritt samhälle i en anda av förståelse, fred, tolerans, jämlikhet mellan könen och vänskap mellan alla folk, etniska, nationella och religiösa grupper och personer som tillhör urbefolkningar ”(FN:s konvention om barnets rättigheter, 1989, artikel 29).

1.1 Kommunikation och socialt samspel i förskolans styrdokument

Vi utgår från den reviderade läroplanen eftersom vi anser att vår studie är aktuell även efter den 1 juli 2011. Förskolan ska enligt Läroplanen för förskolan (Skolverket, 2010, s.9) vara en social miljö där varje barns utveckling och lärande står i centrum. Lärandet ska baseras på samspel mellan barn och vuxna, men också på att barn lär av varandra. Barn tar till sig kunskap genom både lek och socialt samspel, vilket innebär att leken är en betydelsefull del i förskolans vardag. ”Verksamheten ska främja leken, kreativiteten och det lustfyllda lärandet samt ta till vara och stärka barnets intresse för att lära och erövra nya erfarenheter, kunskaper och färdigheter” (2010, s.9).

I förskolans verksamhet ska vi medvetet använda leken för att gynna barns utveckling och lärande. Barnen får genom leken bland annat möjlighet att stimulera fantasi, kommunikation och förmåga att samarbeta. Vidare ska förskolan stärka barn till att utveckla ”en förståelse för sig själva och sin omvärld” (2010, s.9). En viktig uppgift för förskolan är att lägga en grund för barnen så att de så småningom kan vara en del av samhället och dess gemensamma normer, vilket vi kan göra genom att som det står i läroplanen ”stimulera barnens samspel” (2010, s.9).

”Förskolan ska vara en levande social och kulturell miljö som stimulerar barnen att ta initiativ och som utvecklar deras sociala och kommunikativa kompetens”
(Skolverket, 2010, s.6).

1.2 Syfte

Syftet med vår studie är att erövra kunskap om hur barn vid två förskolor förhandlar vid uppstarten och ingången till lek.

1.3 Frågeställningar

- Vad förhandlar barn om vid ingången och inträde till lek?
- Hur sker denna förhandling?
- Vilka strategier är effektiva vid förhandling och tillträde?
- Hur påverkar den rådande kamratkulturen barns tillträde till lek?

1.4 Begreppsdefinition

För att förtydliga innebörden i de centrala begrepp som förekommer i studien förklaras nedan vår tolkning av de begrepp vi använt oss av.

Lek

Det vi fokuserar på i denna studie är av barnen egen vald aktivitet utan vuxen styrning. Detta är det som i vardagsspråk benämns som fri lek. I enighet med Tellgren ser vi att leken är en samspelsituation där barn kommer överens om att göra något tillsammans (2004).

Förhandling

Begreppet förhandling kan förklaras som diskussion eller överläggning. Vi har valt att förklara begreppet som en verbal och ickeverbal kommunikation där barn försöker komma överens med varandra utifrån sina "individuella erfarenheter, uttrycksformer och förväntningar" (Alvestad, 2010, s.13, vår översättning).

Kommunikation

Med begreppet kommunikation menar vi all kommunikation. Vi har tittat på både verbal och ickeverbal kommunikation. Med ickeverbal kommunikation menar vi mimik och kroppsspråk.

Kamratkultur

Med kamratkultur i vår studie, syftar vi på Löfdahls (2007, s.15) förklaring som är att normer, attityder och värden som barn uttrycker i lekar och aktiviteter på en förskola är likartade men varierar över tid och rum.

1.5 Disposition

I vår studie har vi fokuserat på hur barn vid två förskolor förhandlar vid uppstarten och ingången till lek. I teori anknytning, tidigare forskning och litteraturgenomgång presenterar vi den teori, forskning och litteratur som ligger till grund för vårt arbete. Därefter följer en metodtext, i vilken vi förklarar hur vi har gått tillväga, vilka metoder vi har valt för dokumentationen och varför vi gjort dessa val. Resultat och resultatredovisningen innehåller transkriberade videoinspelade observationer på barn som visar hur barn förhandlar vid uppstarten och ingången till lek på de förskolor som vi har studerat. Vi har analyserat resultatet i relation till teorier och litteratur samt till läroplan för förskolan. I diskussionen sammanfattar vi och resonerar kring resultatet samt diskuterar didaktiska konsekvenser och ger förslag på fortsatt forskning. En sammanfattande slutdiskussion avslutar vår studie.

2 Teorianknytning och litteraturgenomgång

Vi kommer först att presentera den teoretiska utgångspunkten i vår studie, vilket är det sociokulturella perspektivet. Därefter presenteras tidigare forskning inom fokusområdet och vi avslutar med en litteraturgenomgång som utvecklar diskursen kring kommunikation och förhandling.

2.1 Sociokulturellt perspektiv

I vår studie vill vi erövra kunskap om hur barn förhandlar vid uppstarten och ingången till lek. Vårt arbete kommer därför att bygga på det sociokulturella perspektivet eftersom vi fördjupar oss i barns kommunikation och interaktion med varandra. ”Det är genom kommunikation i de många sociala samspel vi ingår i som vi som individer formas och formar oss själva” (Mauritzon och Säljö, 2003 s.166). Människors möjlighet att lära påverkas av den miljö och det samspelet de befinner sig i. I ett sociokulturellt perspektiv har både redskap och tänkande stor betydelse (Säljö, 2000). Redskap kan förklaras som verktyg till lärandet. Dessa kan vara artefakter som vi använder för att förstå omvärlden (Dysthe, 2008). Språket är ett exempel på en sådan artefakt som kan användas för mediering av lärande.

Ur detta perspektiv ses lärandet som situerat, det vill säga att lärandet sker i ett sammanhang. Kunskap finns mellan människor och utvecklas genom interaktion med andra i olika sociala sammanhang. Därför spelar den sociala kontexten en stor roll, vilken kultur eller grupp som barnet är del av, samt de sociala sammanhang som gruppens medlemmar bidrar till (Williams 2006). Människor utvecklar färdigheter i relation till den praktik de befinner sig i och är del av samt de utmaningar de möter. Färdigheterna är hur vi tänker, handlar och upplever i vår dagliga verksamhet som till exempel i förskolan, hemmet eller andra sociala sammanhang (Hundeide, 2006). Även Dysthe (2003) lyfter att det sociokulturella perspektivet grundas på att kunskap skapas genom samarbete i sociala sammanhang.

Inom det sociokulturella perspektivet vägleder den mer kunnige den som är mindre kunnig (Williams, 2006). Vygotskij (1978, i Williams, 2006) visar detta i sin teori om proximal utvecklingszon, i vilken han anser att barn kan lära av någon mer kunnig genom interaktion med andra. Fantasi och kreativitet utgår från tidigare erfarenheter. Vygotskij (1995) menar att fantasi och kreativitet inte kan uppstå utifrån ingenting, vi bygger den på våra erfarenheter från verkligheten.

2.2 Tidigare forskning

Här presenterar vi tidigare forskning av särskild betydelse för vår studie.

Torgeir Alvestad har i sin avhandling *Barnehagens relasjonelle verden - små barn som kompetente aktører i produktive forhandlinger* (2010) studerat de yngsta barnens förhandlingar i lek för att kunna bidra till vår kunskap om det kompetenta barnet. Han har studerat sammanlagt 24 barn i åldern två till tre år på två förskolor i Norge under ett och halvt års tid med hjälp av videobeskrivningar. Studien visar att förhandling är en del av leken. Först förhandlar barn om de ska leka och sen vad man ska leka och leksakernas betydelse.

Studien visar också att små barns förhandlingar om lek ser olika ut, när förhandlingarna präglas av enighet försöker barnen ta varandras perspektiv men när barnen är oeniga präglas förhandlingarna av makt och det verbala språket används med ord som inte och nej. I sin lek lär sig barnen vilka strategier som är lyckade för att komma överens. Barnen visar bland annat uppfinningsrikedom, kreativitet och involvering i sina förhandlingar för att nå enighet (s.194).

I sin doktorsavhandling *Förskolebarns lek- en arena för kulturellt och socialt meningsskapande* (2002) forskade Annica Löfdahl om innehållet i barns lekar och kamratkulturer. Hon gör en etnografisk studie där hon undersöker barn i åldrarna 3-6 år och utgår från det sociokulturella perspektivet. Löfdahl fokuserar på leksituationer och använder sig av samtal med barnen, videoobservationer och fältanteckningar. Hon studerar bland annat barns lekar, lekamar och kommunikation med betoning på just kommunikation. Hennes studie visar att barn för att kunna agera och tolka de resonemang som ryms inom kamratkulturen måste kunna anpassa sin kommunikation. Hon såg också att barnen hade förmåga att anpassa sig och kunde nyttja den position de befann sig i. Lekvärldar måste enligt Löfdahl ses som föränderliga, hon ser ett dynamiskt meningsskapande där barn förhandlar om status, makt och identitet och på så sätt är skapare av den egna kamratkulturens funktion. (2004, s.155)

Britt Tellgren har i sin licentiatavhandling *Förskolan som mötesplats Barns strategier för tillträden och utslutningar i lek och samtal* (2004) studerat hur barn ”skapar, upprätthåller och avbryter relationer och gemenskaper” (s. 17). i förskolans vardag. Hon har studerat tre till femåringar i en etnografisk studie. I studien framkommer det att barnen använder en stor del av sin tid till att skapa och etablera kamratkontakter och komma in i redan pågående lekar. Hon tittar också på hur barn söker tillträde till redan pågående lek och använder sig av Corsaros tillträdesstrategier som analysmaterial. Inget barn i hennes studie fick tillträde till leken enbart genom att fråga om tillträde. Hon fann också två nya strategier som barnen använde sig av på den förskolan hon studerade, den ”*iakttagande strategin*” och ”*det förmildrande anspråket strategi*”(s.132).

Den amerikanske sociologen William Corsaros forskning bygger på en etnografisk ansats och är gjord på förskolor i USA och Italien där han studerat tre till femåringars samspel i kamratrelationer. Corsaro har specialiserat sig inom områdena barndomssociologi, barns världar och kamratkulturer. Han fokuserar på barn som agenter och då främst inom sina egna kamratkulturer. Där överenskommelser, symboler och andra ramar är väsentliga för barns sociala samspel. Corsaro identifierade 1979 i sin studie på förskolebarn, femton olika tillträdesstrategier barn använder sig av för att söka tillträde till en pågående lek/aktivitet. Den strategi som enligt Corsaros studie visade vara den mest gångbara var då tillträdesstrategi nr. 1 ”*Non verbal entry- Icke-verbal entré*: att träda in i ett område nära de händelser eller episoder som pågår utan att säga något. Att själv placera sig inom området utan att säga något” (Tellgren 2004).

Barn lär av varandra. Samlärande i förskola och skola (2001) är Pia Williams doktorsavhandling. Syftet med avhandlingen är att visa hur barn lär av och med varandra. Williams menar att barn genom samspel och kommunikation utvecklas beroende på miljön de befinner sig i, kulturen de är skapare av och vuxnas förhållningssätt till samarbete. Resultatet av hennes studie visar på att det är samspelet som är det viktiga, vem som lär vem är oviktigt, det är inte alltid det äldre barnet som har mest kunskap. Hon påtalar vikten av pedagogers medvetenhet om samspelets och kommunikationens betydelse när barn utvecklar sin problemlösningsförmåga med varandra. Vidare skriver hon att barn ser varandra som kunskapskällor, de räknar med varandra som kunskapshjälp (2006).

2.3 Litteraturgenomgång

Kamratkultur

Den forskare som främst förknippas med studier av barns kamratkulturer är Corsaro. Han definierar barns kamratkulturer som en ”stabil uppsättning av aktiviteter eller rutiner, artefakter, värderingar och funderingar som barn producerar och delar i interaktion med varandra” (Corsaro, 2005, s.131, vår översättning). Även Löfdahl (2007) lyfter att barn som är del av en förskolegrupp är del av en kamratkultur. Hon menar också att kamratkulturen har egna ramar upprättade av barnen vilka är föränderliga över tid. Dessa ramar kan vara lekregler, till exempel hur man söker tillträde till leken och vilka som får vara med. Interaktion med varandra är betydelsefullt för barns socialisation och utveckling (Williams, 2006). Från början av sitt liv är de sociala aktörer vars deltagande sker i olika utsträckning och på olika villkor. Johansson delar uppfattningen om att barn är sociala aktörer, hon menar att de i sin samvaro är aktiva agenter som medverkar och utvecklar olika mönster för samspel. Deras intentioner och möjligheter till agerande är relaterade till den förskolekultur de är del av (Johansson, 2009).

Kamratkultur förklaras av Williams (2006) som att barn vill ha kontroll över sina liv. Williams menar att de utvecklar strategier för hur de ska kunna få vara med i till exempel en lek. Barn tar till sig information från vuxenvärlden och skapar sedan sin egen kultur. Enligt Löfdahl (2007) reproducerar barn olika händelser från både vuxna och andra barn i sin omvärld. Detta för att skapa större förståelse av den kultur de deltar i. Corsaro (1997) betonar att "barns deltagande i kulturella rutiner är en viktig del av tolkande reproduktion" (Corsaro, s.19, vår översättning).

Ivarsson beskriver i sin avhandling *Barns gemenskap i förskolan* (2003) hur barn använder sina erfarenheter från vuxenledda aktiviteter ”när barnen ges möjlighet att experimentera med idén tillsammans med andra barn” (s.126). Hon skriver också att barn strävar efter att ingå i och skapa sociala samhörigheter med andra barn. Förskolan är ett av de sociala sammanhang där barn varje dag interagerar och skapar gemenskap med varandra. Johanssons (2009) forskning visar att barn skapar lekvärldar via gemensamt intresse och meningsskapande, även hon påtalar att gemenskap har högt värde.

Barn vill ha kontroll och att ha kontroll kan enligt Corsaro (2006 I Williams) innebära att barnen delar med sig av leksaker, information och lekar. De vill dela kontrollen med varandra. Att dela och få kontroll är en metod för barnen att skapa kamratkulturer. Ytterligare ett sätt att göra detta på är att som Corsaro beskriver, motsätta sig och utmana vuxnas regler (Corsaro, 2005). Johansson (2009) beskriver att barn utvecklar metakontrakt. Metakontrakt innebär en underförstådd överenskommelse mellan barnen. Barn lär sig hur man ska vara och agera i förskolans sammanhang. Överenskommelsen handlar om både innehållet i spelet men också hur spelet ska gå till. Löfdahl skriver att man som förskolebarn är en del av en kamratkultur och betonar språkets betydelse för att kunna förhandla inom kulturen (2007). Williams (2006) lyfter förskolans roll som en plats där barn får möjlighet till lek och olika aktiviteter. Hon skriver också att det är i leken som ömsesidighet och samhörighet skapas mellan barn. Barn lär sig hur de ska bli vänner genom att de erbjuder olika aktiviteter och lekar. Att ta sig in i en pågående lek, hur man skyddar sin lek och hur man får vara med och bestämma är några av de erfarenheter som de i samspel med andra utvecklar (2006). Den rådande kamratkulturen sätter så att säga ramarna, inom dessa ramar har kommunikation mellan barn en stor roll.

Kommunikation

Löfdahl beskriver tre begrepp som centrala för det sociokulturella perspektivet, vilka är kontext, mediering och kommunikation. Hennes studie visar hur barn hela tiden kommunicerar i leken, de använder språket som ett verktyg för att agera i en social situation, både verbalt och genom kroppsliga handlingar (2004). Johansson (2005, s.131) ser kommunikation som kroppslig och hon menar att kommunikation även handlar om tysta och kroppsliga erfarenheter. ”Mediering innebär att vårt tänkande och våra föreställningar har växt fram ur och därmed är färgade av vår kultur, vårt språk och de föremål som vi omger oss med och som vi kan kalla för redskap” (Säljö, 2000 i Löfdahl 2004, s.12). Enligt Dysthe (2003) är språket det mest betydelsefulla medierande verktyget vilket stämmer överens med Vygotskij (i Dysthe, 2003, s.48) som lyfter språket som en medierande process för tänkandet. Språket är också grunden för att lärande och tänkande ska äga rum. För att gemensamma lekar och aktiviteter ska uppstå i en barngrupp krävs det kommunikation.

Löfdahl (2004) anser att kommunikativ kompetens är en förutsättning för att lekar ska uppstå, utvecklas och bestå. Hon säger också att olika sätt att kommunicera skapar diskurser och kamratkulturer. Handlingar i lek betyder olika för olika kamratkulturer. Författaren tar upp kommunikationens funktion, hon skriver att barn kommunicerar om roller, om miljö, om handlingar och om lekvärlden. När barn förhandlar sig till roller, innebär det också att de förhandlar om de positioner rollkaraktären innebär. Handlingar kan vara när barn talar om vad de gör. Miljön handlar om att benämna rekvisita. Lekvärlden innehåller roller, miljö och handlingar som sätts samman till en av barnen gemensamt konstruerad värld (s.128). Tellgren (2004) har kommit fram till att små barn, 4-5 år, ännu inte har etablerat stabila kamratallianser så som till exempel barn i skolålder. Hon menar att förskolebarnen behöver finna nya lekkamrater varje dag. Kamratallianser kan förklaras som band som upprättas av och mellan barn för att skapa tillhörighet. Eftersom leken ofta ändrar karaktär eller blir avbruten när ett nytt barn söker tillträde är barn ofta återhållsamma med att släppa in nya barn i en redan pågående aktivitet. Tellgrens analyser visar att barnen har en ”startperiod” före lekens start. I startperioden söker barnen kontakt med andra för att sedan börja leka. Denna kommunikation kan ses som en förhandling mellan barnen.

Förhandling

Barn i förskolan förhandlar om olika saker. Ett vanligt område för förhandling är att enas om aktivitet och vad aktiviteten ska handla om. Det är dock inte det enda som ska förhandlas. De kan vara eniga om vilken aktivitet men de kan ha olika uppfattningar om vad den ska innehålla. Det blir alltså ytterligare en förhandling (Alvestad, 2010). Alvestad beskriver i sin avhandling att yngre barn förhandlar både verbalt och ickeverbalt och att det i den ickeverbala kommunikationen är användandet av blicken och leendet som är central. Vidare betonar han sambandet mellan lekkompetens och förhandlingskompetens. Studien visar också ”att det är tydligt att barnen oftare når enighet i sina förhandlingar ju bättre de känner varandra och ju tätare deras relation är” (2010, s.169, vår översättning).

Mauritzson och Säljö (2003) visar att barn i hög grad samtalar om vad leken ska handla om, vilka roller de ska inneha och hur leken ska se ut (2003). Vidare beskriver de om hur ”barn kommunicerar och samordnar sina handlingar, och etablerar gemensamma handlingsramar för lek i en förskolemiljö” (s.159). De visar tydligt att det är viktigt att ”känna igen teman och karaktärer för att kunna agera som kompetent deltagare i fantasilekar” (s.190).

Enligt Tellgren (2004) är det viktigt för barn att vinna tillträde till den sociala gemenskapen, vilket innebär lek, samtal och andra aktiviteter som barn gemensamt ägnar sig åt. Detta är för det mesta utmanande för förskolebarn. Det är av stor betydelse för barn i en miljö som förskolan att skapa kamratallianser och att få ingå i kamratgrupper menar Tellgren. Vidare skriver författaren att det är en ständig fråga för barnen på förskolan om man är inom gruppen eller utanför. I Löfdahls (2004) studie framkommer att förhandling om roller skapas av kamratkulturernas sociala strukturer men också lekhandlingar påverkas av både den rådande kamratkulturens kontext och den fysiska miljön (2004, s.154). I den sociala gemenskapen på förskolan förhandlas det enligt Corsaro (1979 i Tellgren 2004) om tillträdesstrategier till olika lekar och aktiviteter.

Tillträdesstrategier

Corsaro identifierade 1979, i sin studie på förskolebarn, femton olika tillträdesstrategier som barn använder sig av för att söka tillträde till en pågående lek/aktivitet. Strategierna är numrerade i fallande skala, med andra ord är den som Corsaro identifierade som mest använd nummer ett. Vi använder oss här av Tellgrens (2004) översättning.

1. "Non verbal entry –*Icke-verbal entré*: att träda in i ett område nära de händelser eller episoder som pågår utan att säga något. Att själv placera sig inom området utan att säga något.
2. Producing variant of ongoing behaviour –*Att producera en variant av pågående handling*: att träda in i ett område där episoder pågår och (verbalt eller icke verbalt) skapa något som liknar det beteende eller handling som pågår.
3. Disruptive entry –*Avbrytande, störande entré*: att träda in i ett område där episoder pågår och (verbalt eller icke verbalt) fysiskt avbryta eller störa en pågående aktivitet.
4. Encirclement –*Omringande av område*: att fysiskt omringa eller cirkla kring ett område där episoder pågår utan verbal markering.
5. Making claim on area or object –*Att verbalt göra anspråk på området eller något föremål*: att träda in i området där episoder pågår och verbalt göra anspråk på området eller ett objekt.
6. Request for access –*Fråga om tillträde*: att träda in i området där episoder pågår och verbalt fråga om lov att få vara med.
7. Questioning participants –*Att fråga en deltagare*: att träda in i området där episoder pågår och fråga någon deltagare om pågående aktivitet.
8. Reference to adult authority –*Att referera till vuxnas auktoritet*: att träda in i området där episoder pågår och producera verbal referens till vuxnas auktoritet eller regler vad gäller tillträde till lekområdet.
9. Offering of object –*Att erbjuda en sak*: att träda in i området där episoder pågår och (verbalt och icke-verbalt) ge bort ett objekt (en leksak eller present) till någon eller några av deltagarna.
10. Greeting –*Hälsning*: att träda in i området där episoder pågår och verbalt hälsa på en eller fler deltagare.
11. Reference to affiliation –*Refererar till vänskap eller medlemskap*: att träda in i området där episoder pågår och referera verbalt till medlemskap eller vänskap med en eller flera av deltagarna.
12. Aid from non-participant –*Hjälp från en ickedeltagare*: Verbalt fråga om stöd eller hjälp att erhålla tillträde från ickedeltagare till området där episoder pågår.
13. Accepting invitation –*Accepterar inbjudan*: att träda inom området där episoder pågår för att acceptera en inbjudan från en eller flera deltagare.
14. Suggest other activity –*Föreslår andra aktiviteter*: att träda in i området där episoder pågår och fråga en eller fler deltagare om att vara med i någon annan aktivitet

15. Reference to individual characteristics -*Att referera till individuella kännetecken: att tråda in i området där episoder pågår och producera verbal referens till individuella kännetecken av en eller fler deltagare.*” (Tellgren, 2004 s.79-80)

Corsaro visar att det finns en stor variation av tillträdesstrategier, i hans undersökning visade det sig att de fem första tillträdesstrategierna användes i 80 % av försöken till tillträde (I Tellgren, 2004). Undersökningen visade också att om barnen misslyckades med sitt första tillträdesförsök prövade de andra strategier för att få tillträde.

3 Metod

Som inledning i metoddelen presenterar vi förskolorna där studien genomförts och vårt urval. Därpå förklarar vi vårt val av metod, sedan kommer en beskrivning av genomförandet av vår datainsamling och hur vi bearbetat och analyserat materialet. Därefter följer reliabiliteten och validiteten i vår studie samt etiska aspekter. Avslutningsvis kommer en sammanfattning av metoddelen.

3.1 Urval

Vi har valt att göra vår studie på två avdelningar i två olika förskolor i en mindre kommun. På båda avdelningarna finns det redan en etablerad relation mellan barn och observatörer, med andra ord är det ”sociala kontraktet” (Doverborg och Pramling Samuelsson, 2000, s.27) redan upprättat, vilket vi finner vara viktigt eftersom tiden för studien är kort. Tryggheten ger de barnen som deltar i vår studie möjlighet att känna sig avspända och bekväma i situationen, vilket är en förutsättning för att komma nära interaktionerna (Lindahl 2002 i Emilsson 2008).

Vi har observerat barn i åldern 4-5 år eftersom vi var ute efter all slags kommunikation och för att barn i den här åldern ofta använder sitt talade språk i större utsträckning än yngre barn. Barn i denna ålder har också oftast en längre erfarenhet av förskolan och dess kultur. Vi har observerat på två avdelningar för att få tillgång till fler 4-5 åringar än vad en avdelning kunnat erbjuda och på så sett fått ett bredare underlag för studien.

I vår studie ingår 26 barn, 17 från Tigern och 9 från Lejonet. Tigerns förskola ligger i en separat byggnad på grundskolans gård, det är en 4-5 års avdelning med 21 barn och fyra pedagoger. Alla pedagoger arbetar deltid. Lejonets förskola består av en avdelning som ligger i ett grupphusområde, nära skogen. Det är en syskonavdelning som består av 17 barn i åldern 1-5 år. Här arbetar fyra pedagoger, en arbetar heltid, övriga pedagoger deltid.

3.2 Val av metod

Vi har använt oss av en kvalitativ metod i vår studie. Stukát (2005, s. 33) menar att om man använder sig av en kvalitativ studie får man fram en djupare förståelse av det man vill observera. Vi har använt oss av videoobservationer, vi anser i enighet med Bjørndal (2005) att videoinspelningar framförallt är mycket lämpade när man skall reflektera kring kommunikations- och samspelesprocesser, vilket är syftet med vår studie. En stor fördel är att man kan se materialet flera gånger vilket också kan vara en nackdel, eftersom det kan vara svårt att avsluta analysen. Vi har reflekterat över risken att videofilmningen kan påverka barnens samspel jämfört med den typ av observation där man antecknar. Vi ansåg ändå att fördelarna övervägde och vi visste att barnen var vana vid att bli filmade i förskolemiljön. Vi valde observationer med något vidare struktur för att det ”kan göra det lättare att observera och förstå samband och sammanhang i komplexa samspelesprocesser”(Bjørndal, 2005, s.111), trots att det kan vara mer tidskrävande att samla in och bearbeta data.

Det är viktigt att tänka på hur själva filmningen ska gå till (Heikkilä & Sahlström, 2003). Vi har valt att använda oss av handhållen videokamera för att på så sett kunna vara rörliga och flexibla. Vi valde att inte använda zoom eftersom vi då kanske hade missat händelser utanför bild.

Vi filmade inomhus eftersom barns verbala kommunikation hörs tydligare där och barnen är mer samlade så det blir lättare att spela in. Det är viktigt att vara medveten om att det inte är en neutral metod eftersom det faktiskt är vi som filmar som väljer vad som filmas. Vi filmade på var sin avdelning. Utifrån vårt syfte filmade vi barnen när de förhandlade om vilken lek/aktivitet som de valde. Filmsekvenserna skulle påbörjas lite före förhandling, pågå under förhandlingen samt en liten stund därefter. När vi såg att barn skulle välja eller närmade sig en lek skulle observatören vara redo. Om en lek påbörjades filmade vi så pass länge att vi såg att leken verkade fortgå, om det inte uppstod en lek avbröt vi inspelningen när barnen gick skilda vägar.

3.3 Genomförande

Första kontakten.

Första kontakten togs via personlig kontakt med pedagogerna som hjälpte till att dela ut samtyckesblanketterna. Efter att vårdnadshavarna givit sitt medgivande vistades vi på förskolorna så att barn och vårdnadshavare skulle ha möjlighet att träffa oss och ställa frågor. När barnen frågade vad vi skulle filma svarade vi att vi var intresserade av att titta på vad de gör och vad de säger.

Pilotstudie

För att få en förförståelse och mer kunskap kring det tillvägagångssätt som vi planerat att använda för att få svar på våra frågeställningar valde vi att genomföra en pilotstudie. Den genomfördes på en av förskolorna som deltar i studien. Pilotstudien utfördes på morgonen när barnen anlände till förskolan och skulle starta upp lekar eller aktiviteter. Efter att först ha tittat på videoobservationerna, transkriberat och analyserat de delar som var relevanta för vår studie insåg vi att observationerna inte innehöll det vi sökte efter. Det var svårt att ”fånga” ingången i leken på morgonen när barnen kom till förskolan. Vid ankomst till förskolan och uppstartande av dagen visade det sig att barnen kom in efter hand, några satte sig i soffan för att läsa och prata, andra ritade och pärlade i väntan på frukost. Pilotstudien visade att tidpunkten, morgonen, inte var den bästa tiden för vår studie.

Bearbetning

Genomförandet av fältstudierna pågick under tre veckor, under den tiden följdes den vardagliga verksamheten på både för- och eftermiddagar. Sammanlagt spelade vi in 69 minuter fördelade på 20 situationer. Urval av datamaterial avgjordes av de olika situationerna på videoinspelningarna. Datamaterialet som valdes ut utgör 11,33 minuter fördelade på fem situationer. De valda delarna är enligt oss representativa av det som vi har sett under de dagar vi vistades på förskolorna. Situationerna speglade mångfalden av kommunikation, förhandling och tillträdesstrategier. Vi tittade på de valda sekvenserna flera gånger och delade upp transkriberingen mellan oss. Vi transkriberade genom att överföra inspelningar till skrift. Vi valde att överföra både verbal och ickeverbal kommunikation mellan barnen för att även få syn på den tysta kommunikationen. Transkribering kan enligt Bjørndal (2003, s.86) ses som att man fryser ett samspel och kan på så sätt lättare få syn på de mönster som framkommer på inspelningen. Enskilt har vi analyserat situationerna med stöd i de centrala begrepp som vi funnit i vår studie: kommunikation, förhandling och tillträdesstrategier. I nästa led arbetade vi gemensamt med en fördjupad bearbetning av materialet innan vi tillsammans skrev en analys.

3.4 Reliabilitet och validitet

Enligt Stukát (2005, s.125) innefattar begreppet reliabilitet mätnoggrannhet och tillförlitlighet i resultatet av undersökningen beroende på den metod man valt. När vi tolkar de filmade situationerna är det viktigt att sträva efter en hög objektivitet för att tillförlitligheten ska bli så stor som möjligt. Eftersom vi gör studien på var sin förskola som vi känner väl och därmed har en förförståelse av, stärker vi reliabiliteten genom att analysera materialet var och en för sig för att sedan gemensamt analysera det. För som Stukát skriver ”om flera personer ser samma sak blir resultatet mer trovärdigt” (s.129).

Validiteten och reliabiliteten i vår studie stärks också av att det finns tidigare forskning när det gäller barns kommunikation, förhandling och tillträdesstrategier som visat liknande resultat som det vi kommer fram till i denna studie. Detta gör att vår reliabilitet och validitet kan beskrivas som god. Genom att vi i vår studie har genomfört våra observationer med fokus på kommunikation, förhandling och tillträdesstrategier täcker vårt material våra frågeställningar. Detta menar Esaiasson m.fl. (2007, s.63) stärker validiteten i studien, vi mäter det vi avser att mäta. De observationer som vi valt ur vårt datamaterial avgjordes av de olika situationerna på videospelningarna. De är representativa för de studerade förskolorna och speglar mångfalden av kommunikation, förhandling och tillträdesstrategier. De är valda med eftertanke, vilket ytterligare förstärker reliabiliteten i studien (Esaiasson m.fl. 2007).

3.5 Etik

I god tid innan vi började med våra observationer informerade vi vårdnadshavarna och delade ut blanketter för samtycke till medverkan (se bilaga 1). Många samtyckesblanketter kom in snabbt och det visade sig att 26 av 31 vårdnadshavare godkände videofilmning. Två fyllde i att de inte gav sitt medgivande och tre blanketter kom inte tillbaka till oss. Vi informerade vårdnadshavare och barn att de när som helst kunde bryta sin medverkan i studien.

Humanistisk-samhällsvetenskapliga forskningsrådets (Vetenskapsrådet 2002) etiska regler och dess krav är vägledande i vår studie. Dessa krav är följande:

Informationskravet: Innebär att forskaren skall informera de av forskningen berörda om den aktuella forskningsuppgiftens syfte. Med *Samtyckeskravet* menas att deltagare i en undersökning har rätt att själva bestämma över sin medverkan. Under *Konfidentialitetskravet* står det att uppgifter om alla i en undersökning ingående personer skall ges största möjliga konfidentialitet och personuppgifterna skall förvaras på ett sådant sätt att obehöriga inte kan ta del av dem. *Nyttjandekravet* innebär att uppgifter insamlade om enskilda personer endast får användas för forskningsändamål (2002).

Vi följde *Informationskravet* genom att samtyckesdokument delades ut. I detta dokument lämnades information om studien. Vidare arbetade vi enighet med *Samtyckeskravet* eftersom vi i samtyckesdokumentet som delades ut gav vårdnadshavarna möjlighet att välja om barnen fick medverka. De fick också veta att de när som helst kunde avbryta sitt samtycke om deltagande. Vi frågade också varje enskilt barn om vi fick lov att filma dem innan vi började filma. Det är viktigt att barnen känner sig trygga i sin vardag och själva har en möjlighet att säga ja eller nej när det är dags att filma. Vi filmade naturligtvis inte de barn vars vårdnadshavare ej givit sitt medgivande. *Konfidentialitetskravet* uppfylls i vår studie genom att vi för att ta hänsyn till de medverkandes anonymitet har fingerat förskolans och barnens namn. Det inspelade materialet har förvarats i ett låst skåp.

Vi har också erbjudit vårdnadshavarna möjlighet till att ta del av studien när den är klar. Vi följer *Nyttjandekravet* då uppgifterna endast kommer att användas till vår studie. När tidsfristen för sparande av insamlat material gått ut raderas allt.

Detta är en förenklad beskrivning av kraven, utförligare version finns att läsa på HSFR:s hemsida (Vetenskapsrådet, 2002). Vi bestämde att när och om det uppstår situationer som observatören uppfattar som fysiskt eller psykiskt skadliga för barnen skall observatören bryta observationen och ingripa. Vi var också överrens om att inte filma barn som själva tackar nej under observationstillfället.

3.6 Sammanfattning av metod

Genomgående har vi tagit utgångspunkt i Humanistisk-samhällsvetenskapliga forskningsrådets (Vetenskapsrådet, 2002) etiska regler för vår studie. Studien påbörjades med att få godkännande från vårdnadshavarna till barnen för att kunna börja inspelningen med videokamera. Vi valde observation med videokamera för att få syn på både verbal och ickeverbal kommunikation. Med videoobservation kunde vi också titta på materialet vid flera tillfällen. Studien var kvalitativ och vi filmade 26 stycken 4-5 åringar, på två förskolor, för att på så sätt få ett bredare underlag till vår studie. Vår analys genomfördes med hjälp av de centrala begrepp vi funnit, vilka var kommunikation, förhandling och tillträdesstrategier.

4 Resultat

Vi kommer först att redogöra för de utvalda situationerna genom att vi presenterar valda delar av det transkriberade materialet med efterföljande resultatbearbetning. Därefter presenterar vi en analys av resultatet och avslutar kapitlet med en sammanfattning av vårt resultat.

4.1 Duplolek

Axel är fullt upptagen med att leka med duplo. Han sitter med den stora lådan framför sig och bredvid står ett bygge han gjort med ett högt torn. Nils rör sig runt i rummet, klättrar upp i soffan. Han närmar sig Axel, sedan går han bort till bordet och närmar sig igen.

Axel får syn på Nils när han står bredvid duplolådan. Axel tittar upp på Nils och frågar: *Vill du bo med mig för jag har ett utsiktstorn?* Axel tar upp en duplogubbe i lådan och säger: *Vill du ha han?* Nils sätter sig på kanten på den stora lådan med ryggen åt Axel. Sedan vänder han på sig och börjar röra runt i duplolådan, fortfarande utan att titta på Axel. Axel frågar: *Vill du inte vara med?* Nils svarar inte utan fortsätter röra i lådan sedan förflyttar han sig till bygget. Axel följer med. Nils säger: *Axel*. Axel säger: *Du får ha han med hjälmen*. Nils tar emot gubben och börjar titta på tornet, stannar upp och pekar på ett hålrum i tornet och frågar: *Kissa där?* Axel svarar: *Va?* Nils upprepar frågan och Axel säger: *Va?* igen. Nils förtydligar sig: *Är det en toalett?* Axel svarar: *Nej, där klättrar man upp*, och visar samtidigt som han säger: *Så, så kommer man upp*. Nils frågar: *Hur gör man?* Axel visar och berättar igen: *Först så sen så*, sedan säger han: *Vi har många husdjur också*.

Resultatbearbetning

Här ser vi att Nils till att börja med använder sig av en ickeverbal kommunikation, till exempel när han rör sig runt i rummet och cirkulerar runt området där leken pågår och när han sätter sig med ryggen vänd åt Axel. I den icke verbala kommunikationen är blicken av stor betydelse för förhandling om lek och här möts inte blickarna, vilket försvårar förhandlingen mellan barnen. När Nils sätter sig med ryggen vänd mot Axel och sedan vänder sig om och utan att möta Axels blick börja röra runt i lådan, frågar Axel om han inte vill vara med men inte heller då får han ett svar.

Vi ser att Axel använder sig av språket när han flera gånger försöker bjuda in till lek genom att både fråga om Nils vill vara med och erbjuda en duplogubbe. Sedan rör sig Nils bort mot det uppbyggda tornet och tilltalar Axel för första gången, det nappar Axel på och erbjuder honom den gubbe som har en hjälm. Sättet att kommunicera med kroppen uppfattas av Axel som följer efter Nils och säger du får ha han med hjälmen, Nils tar emot gubben och börjar kommunicera verbalt.

Barnen förhandlar om de ska leka, vi ser att Axel frågar Nils: *Vill du bo med mig för jag har ett utsiktstorn?* och sedan erbjuder en duplogubbe och Nils visar sitt intresse genom att sätta sig på lådans kant. Han börjar röra runt i lådan eftersom han inte verkade vara nöjd med den gubben som han blev erbjuden, när han sedan får gubben med hjälmen börjar han intressera sig för tornet och dess funktion. Barnen förhandlar också genom dialog om vad legotornet är. Är det en toalett i tornet eller är det en stege? Axel visar och berättar att det är en stege och att man klättrar upp där, detta godtas av Nils och nu rullar leken på.

När vi utgår från Corsaros tillträdesstrategier (enligt Tellgren, 2004) ser vi att Nils använder sig av den fjärde strategin som innebär omringande av område. Detta visar sig genom att Nils rör sig runt i rummet och går fram och tillbaka mot Axel. Tellgren (2004) framhåller att barn ofta tar hjälp av olika strategier för att få tillträde vilket vi ser här, Nils får ingen inbjudan när han cirkulerar i rummet, däremot när han använder strategi nr.1 som är att träda in i ett område nära de händelser som pågår, utan att säga något blir han tillfrågad. Kompisen säger till exempel *Vill du bo med mig för jag har ett utsiktstorn?* Nils accepterar inbjudan vilket enligt Corsaro är strategi nr.13.

4.2 Pärla

På den här förskolan brukar barnen välja sin lek/aktivitet vid frukostbordet. Pedagogerna som sitter med vid frukosten frågar varje barn vad de vill göra efter avslutad frukost. Det sitter sex barn vid bordet, varav två, Ellen och Mia, är goda vänner och satt före frukost och pärlade tillsammans.

Mia är färdig och pedagogerna frågar Mia vad hon vill göra. Mia svarar: *Pärkla. Ellen ska hjälpa till.* Pedagogerna svarar: *Ellen har en egen.* Ellen äter fortfarande och hör konversationen, hon tittar på Mia. Sedan tittar hon på pedagogerna och lyfter på ögonbrynen. Mia säger: *Den är färdig.* Ellen tittar på Mia, nickar, sedan säger hon: *Jag har en till.*

Nu vänder pedagogerna sig mot ett annat barn men Mia fortsätter att titta och prata med Ellen. De för en dialog som tyvärr inte hörs på videoinspelningen. Mia dukar bort och Ellen fortsätter äta, pedagogerna vänder sig mot Ellen och frågar en gång till vad hon vill göra. Ellen svarar: *Tänka.* När frukosten är nästan bortplockad tar Mia fram sin pärlplatta för att pärla, Ellen deltar inte.

Resultatbearbetning

När Mia väljer lek, väljer hon att pärla. Hon säger också att Ellen ska hjälpa till. Som svar på påståendet svarar pedagogerna för Ellen: *Ellen har en egen.* Mia fortsätter dialogen om vad Ellen ska göra, det blir en verbal förhandling mellan pedagogerna och Mia. Mia riktar blicken även mot Ellen när hon pratar, dock får Mia inget verbalt svar från Ellen. Vi ser att Ellen till en början kommunicerar ickeverbalt genom att titta på pedagogerna och lyfta på ögonbrynen och genom att nicka mot Mia. Även om Ellen inte använder sitt verbala språk visar hon med hjälp av kroppsspråket genom att lyfta på ögonbrynen att hon stödjer pedagogens svar. Hon visar sen ytterligare en gång med hjälp av kroppsspråket, genom att nicka, att hon stödjer Mias påstående, om att pärlplattan är färdig.

I denna situation ser vi förhandling om lek, samt förhandling om vad Ellen ska göra, pedagogerna deltar i förhandlingen. Till synes är det bara pedagogerna och Mia som förhandlar om vad Ellen ska göra men det är tydligt på videoinspelningen att Ellen är med och förhandlar genom kroppsspråket.

Mia använder sig av tillträdesstrategi nr. 11 (Corsaro i Tellgren, 2004), genom att referera till vänskap. Hon uttrycker att hon ska pärla tillsammans med Ellen: *Pärkla. Ellen ska hjälpa till.* Mia söker sin allierade genom att hänvisa till deras vänskap och en lek, vilket visar att det är av betydelse för Mia att skapa kamratallians. Eftersom vi i senare skedet av observationen ser att de båda barnen inte leker tillsammans tolkar vi det som att denna tillträdesstrategi inte fungerade denna gång.

4.3 Smålegolek

Barnen väljer lek efter vilan, eftersom vi inte fått in medgivande från alla familjer kan vi bara filma ett barn i denna situation. Erik sitter kvar i soffan och väntar på att få välja lek, de andra barnen har valt och är på väg till de valda lekarna/aktiviteterna. Pedagogerna avgör hur många som kan leka i samma lek. Erik har sparat ett legobygge sedan tidigare.

Pedagogen frågar Erik vad han vill göra. Erik svarar: *Smålego*. Pedagogen upprepar: *Lego?* Erik säger: *Smålego*, en gång till. Pedagogen säger att de ska kolla hur många som är där. De går iväg till det rum som smålegoleken pågår i och Erik säger: *Det är nog inte så många*. Pedagogen säger att de ska kolla. Erik väntar utanför dörren på att pedagogerna ska hinna i fatt, samt avgöra om det är ok eller inte att vara med. Inne i rummet bygger tre barn med smålego. När pedagogerna säger att Erik kan gå in öppnar han dörren, kliver in och säger: *Já é mé*. Erik går fram till hyllan och tar ett bygge, vänder sig mot en kompis som sitter på en pinnstol, kompisens har ett bygge i handen, kompisens tittar på Erik. De andra två barnen sitter på golvet och tittar inte upp på Erik. Erik låtsas att han skjuter på kompisens: *Frrrrtjtj!* Kompisen sätter sig till rätta och mumlar något till Erik. Erik frågar: *Varför ska du sitta där uppe?* Varpå kompisens svarar: *För jag kör*. Erik går då runt bakom stolen där kompisens sitter och ställer sig vid sidan av kompisens och säger: *Jag står här då!*

Resultatbearbetning

Kommunikationen mellan Erik och de barn som redan leker med smålego är fåordig. Erik går in i rummet och säger: *Já é mé*. Erik visar att han har auktoritet i gruppen, han använder röst och ord för att förtydliga sin entré, det är ett kort och tydligt uttalande om att han ska vara med. Barnen i rummet säger inget, två av barnen tar ingen notis medan det tredje barnet tittar på Erik. De börjar kommunicera verbalt.

Erik förhandlar om lekens ramar med ett av barnen i rummet. Han ifrågasätter kompisens plats i rummet genom att fråga: *Varför ska du sitta där uppe?* och godtar svaret, varpå han placerar sig själv bredvid, samtidigt säger han: *Jag står här då!* Det förs ingen dialog om lekens innehåll eller vad det är för lek de ska leka. De är överrens i förhandlingen och leken tar fart.

När Erik får klartecken från pedagogerna att gå in öppnar han dörren, går in och säger: *Já é mé*. I enighet med Corsaros strategi nr. 5 (Tellgren, 2004) att verbalt göra anspråk på ett område eller objekt, går Erik in och gör anspråk på leken genom ett kort och tydligt uttalande, han visar att han är berättigad att delta i leken samt vistas i rummet. Det kan vara så att Erik känner sig trygg eller stärkt av att pedagogerna gav sitt medgivande till att han kunde vara med i leken, vilket i sin tur gör att han tar anspråk på leken. Den rådande kamratkulturen kan också vara en del i det hela.

4.4 Pussla

Barnen leker och har gjort det en stund, Fiona har avslutat sin pärlplatta och går förbi Ida som precis har tagit fram ett pussel.

När Fiona går förbi Ida, säger Ida: *Jag ska pussla*. Fiona vänder sig om och går fram till Ida, *Ska du!?* säger hon. *Får jag vá mé?* frågar Fiona i en glad och positiv ton. Ida svarar: *Mm, men då är vi tre!* Fiona säger: *ja*, och går trallandes runt bordet och sätter sig på en stol, hon tar en bit och säger: *den här ska vá där*, hon visar var. Ida svarar: *Jag vet*.

Resultatbearbetning

Ida påkallar uppmärksamhet verbalt, hon säger: *Jag ska pussla*. Fiona som går förbi hör att Ida ska pussla. Det är svårt att veta hur Ida resonerade när hon säger: *Jag ska pussla!* rakt ut, ville hon uppmärksamma Fiona på vad hon skulle göra eller kanske tala om för alla i närheten vad hon tänkte göra? Fiona visar i alla fall intresse genom att ge ett verbalt svar: *Ska du!? Får jag vá mé*. Det uppstår en verbal kommunikation mellan barnen och vi hör på videoinspelningen att det är en glad och positiv ton.

Fiona frågar Ida om hon får vara med och på så vis börjar en förhandling. Ida svarar jakande och berättar att de nu är tre som ska pussla. Barnen förhandlar om tillträde till leken, det var redan en bestämd aktivitet som Fiona ber om tillträde till, det behövdes ingen förhandling om ramar och innehåll.

I enighet med Corsaros tillträdesstrategier (Tellgren, 2004) för tillträde kan vi se att Fiona genom att fråga om hon får vara med använder sig av strategi nr. 6, fråga om tillträde. Fiona frågar: *Får jag vá mé?* Det fungerade bra i denna situation vilket överrensstämmer med att barn lär sig hur man ska vara i olika kamratkulturer.

4.5 Tävlingsbilar

Johan och Stefan sitter och pusslar. Karl och Måns har precis börjat leka med bilar och det stora garaget. Johan har pusslat färdigt och tar upp en bil som han har under sin stol och närmar sig Karl och Måns.

När Johan kommit fram frågar han: *Får jag vara med?* Karl tittar på honom och nickar. Johan vänder sig mot Stefan och säger: *Karl gjorde så*, och visar med en nick. Vänder sig sedan tillbaka till Karl, nickar och säger: *Så betyder ja*. Barnen kör bilar i garaget tillsammans. Sedan tittar Johan på Karl och säger: *Karl, du och jag kan vara kompisar för vi har tävlingsbilar*. Karl nickar och Måns tittar upp men fortsätter sen köra.

Stefan söker sig fram mot pojkarna. Han drar i halsen på sin tröja och säger: *Karl, får jag vara med?* Ingen av barnen svarar utan fortsätter leka. Stefan går närmare, fortfarande dragandes i tröjans hals, söker Karls blick och frågar igen om han får vara med. Karl nickar och säger: *Men du måste ha en tävlingsbil* och visar vad bilarna är och Stefan väljer en. Sedan går han fram till Garaget och börjar köra. Måns vänder sig till Stefan och säger: *Du har inte frågat om du får vara med*. Stefan säger: *Karl sa att jag måste ha tävlingsbil om jag skulle vara med*. Johan böjer sig över garaget, tittar och säger: *Men det där är ingen tävlingsbil* till Stefan. Stefan snurrar och tittar på sin bil. Johan vänder sig till Karl och Måns och säger: *Man måste ha siffror då fall man ska vara med. Jag har siffror*. Han tittar snabbt på Karls bil och konstaterar: *Du har siffror*, han vänder sig sen till Måns och frågar: *Har du siffror?*

Måns vrider och vänder på sin bil, och reser sig upp och närmar sig Karl och Johan och säger: *Ja, jag har små, små siffror där och där* och pekar: *Där har jag små, små siffror*. Karl och Johan tittar noga men Stefan står en liten bit därifrån och betraktar. Karl, Johan och Måns beger sig till garaget igen. Karl säger: *Vi har stora siffror*. Då säger Johan: *Stefan har inga siffror alls*. Sedan börjar de leka med garaget igen.

Stefan tittar sig omkring och går fram till ett litet bord som står nära garaget. Han tar upp lite klossar och säger med hög röst: *Ja, det här blir kul* och börjar köra med sin bil där. Han säger *Johan, jag har en annan bana, den är jätterolig*. Han kör sin bil snabbt på bordet så den hamnar på golvet bredvid garaget. De andra barnen vänder sig mot honom och tittar, Johan närmar sig Stefan och börjar också köra på bordet. Stefan vänder sig mot barnen och säger: *Alla som har siffror får vara med i min bana*. Johan säger då till Stefan: *Vi låssas att du har siffror*. Stefan svarar direkt: *Johan, jag behöver inga siffror på min bana*. Stefan fortsätter: *Man måste köra på detta hållet på min bana*. Vilket de övriga barnen accepterar och så är leken igång.

Resultatbearbetning

Vi kan här se hur Johan använder språket för att få tillträde till leken och han vänder sig om för att visa Stefan att han fått ett jakande svar både genom verbal och ickeverbal kommunikation. På liknande sätt vänder sig Johan tillbaka mot Karl, han nickar och säger: *Så betyder ja*. När sedan Stefan söker tillträde till leken uttrycker han med kroppen en viss försiktighet genom att dra i tröjan och frågar om han får vara med men får inget svar utan upprepar frågan och söker samtidigt Karls blick och får då ett jakande svar. Vi ser sedan hur Måns säger till Stefan att han inte frågat och hur Stefan med hjälp av språket förklarar att han skulle få vara med om han har en tävlingsbil. Stefan gör inget nytt försök att få tillträde till leken utan startar en egen lek, där han genom språklig kommunikation talar om att hans lek är kul och genom direkt tilltal till Johan påtalar att hans bilbana är rolig och genom att använda ickeverbal kommunikation när han kör ner sin bil väcker han de andra barnens uppmärksamhet.

I denna situation pågår det många olika förhandlingar. Barnen förhandlar om vem som får vara med, vilka bilar som är tävlingsbilar. Vi ser här att barnen använder sig av förhandling när de allierar sig med varandra. Till exempel när Johan allierar sig med Karl genom att säga: *Du och jag kan vara kompisar för vi har tävlingsbilar*. Det samma händer också när Johan uttalar: *Men det där är ingen tävlingsbil*, och förklarar att den måste ha siffror, samtidigt konstaterar han att Karl också har siffror och frågar sedan Måns om han har siffror. När det visar sig att alla har siffror fortsätter de leka genom att högt säga: *Stefan har inga siffror*. På detta sätt skapade de en kamratallians.

Vi ser att Stefan använder sig av sin erfarenhet av att siffrorna är viktiga i leken, genom att säga till de andra: *Alla som har siffror får vara med på min bana*, och här ser vi att Johan genom att säga: *Vi låssas att du har siffror*, öppnar upp för en ny kamratallians. Stefan tar kontroll över situationen genom att säga: *Jag behöver inga siffror på min bana* och sedan tillägga åt vilket håll man ska köra. Genom den förhandlingen sätter leken igång och alla fyra deltar aktivt.

Johan använder tillträdesstrategi nr. 6 (Corsaro i Tellgren, 2004), att fråga om tillträde, vilket lyckades. Vi ser att också Stefan använder sig av denna variant vilket först lyckades men sen ifrågasattes av Måns. Måns säger: *Du har inte frågat om du får vara med*. Detta uttalande anser vi visar vilken strategi som är bruklig inom denna kamratkultur. Måns förväntade sig att när någon tillkommer i leken frågar den personen först om lov.

Stefan använder sig då av strategi nummer 2, att producera en variant av pågående handling. Han gör en egen bilbana som han både verbalt genom att säga: *Johan, jag har en annan bana, den är jätterolig*, och ickeverbalt, via rörelsen att köra sin bil snabbt på bordet, uppmärksammar de andra på. Genom denna strategi får han nu tillträde till leken.

4.6 Analys av resultat

I vårt resultat utläser vi att verbal och ickeverbal kommunikation ofta går hand i hand och som vi skrivit tidigare är kroppsspråket som till exempel gester, mimik och rörelser också ett sätt att kommunicera, det som vi här kallar ickeverbal kommunikation. Genomgående i resultatet kan vi se den vikt som det verbala språket har i samspelessituationer. I de situationer där verbalt språk används för att kommunicera når barnen gemensam framgång. Med gemensam framgång menar vi att alla parter förefaller nöjda. I bland annat Pussla (4.4) används verbalt språk när en aktivitet ska komma till stånd. Vi ser då att språkets roll som en artefakt, underlättar denna ingång i aktiviteten. Ida säger klart och tydligt: *Jag ska pussla*, ut i rummet så att alla närvarande hör. Å ena sidan kan det vara så att Ida vill få fler kompisar att medverka i pusslandet. Å andra sidan kan det vara så att hon bara berättar högt vad hon skall göra. Detta skulle kunna vara ett exempel på hur barn når resultat genom att använda sig av verbalt språk. Med resultat, menar vi här att barnet som säger: *Jag ska pussla*, omedelbart får gensvar av en kompis i närheten.

När vi granskar Duplolek (4.1) ser vi att Nils kommunicerar, här är kommunikationen ickeverbal och Axel får inte tillräckligt tydligt gensvar från Nils. I fortsättningen av Duplolek (4.1) när Axel och Nils börjar kommunicera verbalt inleds en förhandling om lekens ramar, i det här fallet om duplotornets funktion. När den verbala kommunikationen används tar leken fart. Mauritzson och Säljö (2003) beskriver hur ”barn kommunicerar och samordnar sina handlingar, och etablerar gemensamma handlingsramar för lek i en förskolemiljö” (s.159). Vilket vi även ser när barnen förhandlar om lekens ramar i Smålego (4.3). Här sker det en verbal förhandling om varför kompiserna ska sitta på en stol, förklaringen att det är han som kör godtas och leken är igång.

I tre av fem, det vill säga, övervägande i observationerna som vi presenterar i resultatet, använder barnen både sitt verbala och ickeverbala språk i förhandling. I Duplolek (4.1), Pärla (4.2) och Tävlingsbilar (4.5) används verbal och ickeverbal kommunikation i samverkan med varandra.

I Pärla (4.2) kommunicerar Mia med Ellen genom att ställa en fråga. Den pedagog som är närvarande svarar verbalt för Ellen. Ellen är helt tyst, men på videospelningen ser vi att hon är högst delaktig via sitt kroppsspråk, ögonkontakt och minspel. Mia fortsätter dialogen med Ellen även när pedagogen inte längre är delaktig, Mia har förmodligen i enighet med vad Pramling Samuelsson och Sheridan (2006) skriver, lärt sig att tolka de ickeverbala sätten att kommunicera eftersom dialogen ändå fortgår. I Tävlingsbilar (4.5) frågar Johan kompisarna Karl och Måns om han får vara med. Karl tittar på Johan och svarar ickeverbalt genom att nicka. Här sker också ögonkontakt vilket Alvestad (2010) menar är centralt i icke verbal kommunikation. När Johan sedan vänder sig mot Stefan, (barnet som pusslar) säger han: *Karl gjorde så* och visar med en nick hur Karl hade gjort. Även när Johan vänder sig tillbaka till Karl bekräftar han svaret en gång till genom att både söka ögonkontakt, nicka och säga: *Så betyder ja*. Han använder sig av både verbal och ickeverbal kommunikation.

Vi tittar vidare på tävlingsbilar (4.5) utifrån ickeverbal kommunikation. När Johan frågar Karl och Måns om han får vara med, får han direkt en nick till svar och träder in i leken. Nu kommer Stefan fram, han drar i halsringningen på sin tröja och frågar: *Karl, får jag vara med.* Ingen svarar. Stefan går närmare, drar fortfarande i halsringningen söker Karls blick och frågar igen. Nu nickar Karl och säger att han måste ha en tävlingsbil om han ska vara med. Stefan börjar leka, men sedan säger Måns: *Du har inte frågat om du får vara med.* Det skulle kunna vara så att Stefans kroppsspråk visar på osäkerhet som gör att Måns ställer frågan. I jämförelse med situationen Smålegolek (4.3) där Erik kliver in i rummet till pågående lek och säger: *Já é mé,* blir det tydligt att det är lättare att komma in i pågående lek med ett förgivettagande om att man får vara med.

Du har inte frågat om du får vara med, säger Måns till Stefan i tävlingsbilar (4.5). Det skulle kunna vara så att Måns inte har hört Stefans fråga eftersom han var upptagen av leken. Det skulle också kunna vara så att Måns skyddar den redan pågående leken från fler deltagare och avbrott. Enligt Corsaro finns det två mönster i leken ” önskan om att delta och önskan om att skydda sin lek” (Löfdahl, 2004 s.42-43).

Sedan startar en ny förhandling i Tävlingsbilar (4.5), som handlar om deltagande och här använder barnen sig av bilarna som förhandlingsobjekt. Det gäller att ha en tävlingsbil och en tävlingsbil enligt deras erfarenhet är en bil med siffror på. Vygotskij (1995) menar att fantasi och kreativitet inte kan uppstå utifrån ingenting, vi bygger den på våra erfarenheter från verkligheten. Vi kan sen se att Stefan reproducerar sina tidigare erfarenheter av ingången i leken tävlingsbilar, dels när han skapar en ny lek och väcker kompisarnas intresse genom att säga: *Johan, jag har en annan bana, den är jätterolig.* Men också när han använder sig av begreppet siffror på tävlingsbilar, han säger: *Alla som har siffror får vara med i min bana.*

Löfdahl (2007) beskriver att förskolebarnen en är del av förskolans kamratkultur. Kamratkulturen har egna ramar som är upprättade av barnen, bland annat är hur man söker tillträde till lek en av dessa ramar. Vi utläser av resultatet att den tillträdesstrategin inom kamratkulturen på dessa två förskolor som används mest av barnen är att fråga om tillträde. Bland annat i Pussla (4.4) frågar Fiona: *Får jag vá mé?* Och får snabbt ett jakande svar. Även i Tävlingsbilar (4.5) när Johan frågar: *Får jag vara med?* blir svaret jakande.

Vår studie fokuserar inte på pedagogerna men dock gjorde vi intressanta iakttagelser. Tidigare beskrev vi att barnen på en av förskolorna väljer lek och aktivitet vid bordet. På samma sätt görs val av lek och aktivitet efter samling och vila. Det finns alltid en pedagog med när barnen gör sitt val och oftast är det pedagogen som frågar var och en vad de vill göra. Vi kan se pedagogens påverkan på barnens väg in i leken. I situationen Pärla (4.2) blir det tydligt när pedagogen för Ellens talan och vi kan också se det när pedagogen ger Erik i Smålegolek (4.3) klartecken om att gå in i rummet där leken smålego pågår.

4.7 Sammanfattning av resultat

Vi har i våra resultatbearbetningar fokuserat på kommunikation, förhandling samt Corsaros tillträdesstrategier. Det pågår ständigt förhandlingar mellan barnen på förskolorna, de ägnar stor del av sin tid på förskolan till att förhandla. Barnen förhandlar om vilka som ska delta i leken och om lekens ramar. Barnen drar nytta av sina tidigare erfarenheter när de förhandlar. Till exempel när Stefan i Tävlingsbilar (4.5) använder sig av siffror reproducerar han den pågående leken för att få tillträde. Det pågår mycket verbal kommunikation i förhandlingarna. Vi ser också att när barnen använder sig av det verbala språket når de ofta samförstånd och gemensam framgång i förhandlingen. Den framgång vi då i första hand tänker på är att leken påbörjas och alla deltagarna är nöjda. Barnen förstärker sitt språk medvetet eller omedvetet med hjälp av sitt kroppsspråk. På de förskolor vi undersökte använde sig barnen av olika tillträdesstrategier och när de inte lyckades med en prövade de en ny. Strategin som var mest gångbar var att fråga om tillträde och den var också den vanligaste.

5 Diskussion

Först diskuterar vi vårt resultat följt av en metoddiskussion. Därefter visar vi på möjliga didaktiska konsekvenser och ger förslag till fortsatt forskning. Vi avslutar med en sammanfattande slutdiskussion.

5.1 Resultatdiskussion

Syftet med vår studie är att erövra kunskap om hur barn vid två förskolor förhandlar vid uppstarten och ingången till lek. Som svar på vår första fråga om vad barn förhandlar om vid ingången och inträde till lek ser vi i likhet med vad Alvestads (2010) avhandling visar att barn först förhandlar om vilka som ska vara med i leken. Därefter följer en ny förhandling denna gång om lekens ramar. Som vi ser i Duplolek (4.1) när barnen diskuterar duplotornets funktion samt i Smålego (4.3) när de diskuterar varför kompiserna ska sitta på en stol. Det är enligt Alvestad (2010) tydligt att det är lättare för barn som känt varandra länge och har en tät relation att komma överens i förhandlingar, detta stämmer överens med våra observationer. Vilket kan bero på vårt val av åldersgrupp då 4-5 åringarna ofta har längre erfarenhet av förskolan och man utvecklar färdigheter i relation till den praktik man befinner sig i (Hundeide, 2006). När vi tittar på hur barns förhandlingar sker, ser vi att kommunikation mellan barn är väsentlig. I resultatet är vikten av det verbala språket tydlig för att barnen ska nå samförstånd vilket är i enighet med Dysthe (2003).

I avsnittet Duplolek (4.1) ser vi till en början att den verbala kommunikationen inte är ömsesidig. Axel kommunicerar verbalt, han bjuder in till lek genom att erbjuda leksaker och använder uttryck som: *vill du....?* Han frågar ihärdigt men får inga svar. Vi tolkar detta som att vara i överensstämmelse med Dysthe (2003) som anser att kommunikation är av betydelse för samspelet, eftersom samspelet tog fart först senare i Duplolek (4.1). Det skulle kunna vara så att Nils är osäker på lekreglerna och därför är försiktig initialt. Å andra sidan blir han inbjuden gång på gång, av en envis kompis som verkar vilja leka, detta i sin tur skulle kunna ge utrymme för att fråga om ramarna vid osäkerhet. Om vi sätter detta sätt att söka inträde i lek i kamratkulturperspektivet, skulle det också kunna vara så, att praxis inom denna förskolas kamratkultur för att få delta är att lite tyst ”glida” in i leken. Dock är detta inte troligt då vårt resultat visar på annat. Hur hade ingången i leken kunnat se ut om Nils verbalt valt att svara på Axels inbjudningar? Troligtvis skulle samförståndet mellan barnen varit mer framgångsrikt, kanske lite snabbare uppstart med mer interaktion redan tidigt. Det kan också vara så att Axel har en förförståelse av hur det brukar gå till när Nils vill vara med, och att han förstod att Nils genom sitt kroppsspråk visade intresse för leken. Enligt Pramling Samuelsson och Sheridan (2006) och deras forskning kring kommunikation, lär sig barn att tolka både de verbala och de ickeverbala sätten att kommunicera

Dysthe (2003, s.48) skriver om den kommunikativa kompetensen som viktig för att leka och för att aktivitet ska uppstå och menar vidare att det är genom att vi lär oss kommunicera vi blir sociokulturella. Tellgren (2004) hänvisar till Mia Thorell, som har studerat hur barn kommunicerar och leker med varandra. Thorell anser att kamratgrupper är viktiga för barn för att lära sig språk och kunna skapa kamratkultur. I alla våra exempel kan vi se att när barnen använder sitt verbala språk i inträdet i lek eller aktivitet kommer leken igång.

I observationen Tävlingsbilar (4.5) använder sig Johan av en kombination av verbal och ickeverbal kommunikation. Vi tolkar det som att Johan förstärker sitt budskap genom att kombinera verbalt och ickeverbalt språk. Vi ser det när Johan via blick, nickning och verbalt språk bekräftar att han har förstått det hela rätt, han säger *Så betyder ja*. Johan gavs direkt tillträde.

Ett annat exempel på kombination av verbal och ickeverbal kommunikation ser vi i fortsättningen av Tävlingsbilar (4.5). Stefan går fram och frågar: *Karl, får jag vara med?*, samtidigt som han drar i halsringningen på sin tröja. Ingen svarar. Han går närmare och drar fortfarande i halsringningen och söker Karls blick, han frågar igen. Nu nickar Karl och säger: *Men du måste ha en tävlingsbil*. Stefan börjar leka, plötsligt säger Måns: *Du har inte frågat om du får vara med*.

Vi förstår det som att Måns, genom att använda sig av den rådande kamratkulturens mest gångbara tillträdesstrategi skyddar den redan pågående leken. Det var ju han och Karl som lekte från början. När de släppte in Johan i leken så slöt Johan direkt en kamratallians med Karl genom orden: *Karl, du och jag kan vara kompisar för vi har tävlingsbilar*, vi tolkar detta som att Måns känner en osäkerhet i sin tillhörighet i leken och uppmärksammar då de andra på Stefans tillträde. Tellgren (2004) anser att det är av stor betydelse för barn i förskolan att skapa kamratallianser och att det är en ständig fråga om man är inom eller utom gruppen. Det gör att barn till exempel kan stänga ute andra barn för att skydda sitt egna interaktiva utrymme (Löfdahl, 2007). Johansson (2009) skriver att barn utvecklar metakontrakt. Metakontrakt innebär en underförstådd överenskommelse mellan barn. Vilket vi menar är fallet i Tävlingsbilar (4.5) där Måns säger: *Du har inte frågat om du får vara med*. Man kan också förstå det som att Måns inte har hört Stefan fråga om han får vara med eftersom han var upptagen av leken. Metakontraktet i kamratkulturerna på de undersökta förskolorna ser ut att innehålla ramar för tillträdesstrategier

Ett intressant resultat i vår studie är att det mest gångbara sättet att söka tillträde till lek är att fråga om lov att vara med vilket pekar på ett annat resultat än det Corsaro fann 1979 och det Tellgrens forskning visade 2004. En rimlig förklaring till detta är att både Corsaros och Tellgrens forskning är utförda i andra sociala kontexter. Eftersom lärandet enligt det sociokulturella perspektivet är situerat är kamratkulturen unik för varje förskola. Den strategi som enligt Corsaro var den mest gångbara var: att träda in i ett område nära de händelser eller episoder som pågår utan att säga något. Han skriver vidare att barn till 80 % av gångerna använde sig av strategierna 1-5. Tellgrens (2004) resultat visar att strategin fråga om tillträde var vanlig men att den inte gav tillträde i motsats till vårt resultat som visade att den strategin var mest gångbar.

Utifrån det sociokulturella perspektivet är det intressant att lyfta Stefan i Tävlingsbilar (4.5) som reproducerar sina erfarenheter av ingång i lek när han i enighet med Corsaros tillträdesstrategi: producerar en variant av pågående lek. Corsaro (i Johansson, 2009) och Williams (2006) är båda av uppfattningen att barn i sin samvaro är aktiva agenter som medverkar och utvecklar mönster för samspel. Barnen i Tävlingsbilar (4.5) är mycket fantasifulla i förhandlingen, de kommer på nya argument för att inkludera och exkludera varandra. Stefan är en kreativ agent som skapar nya möjligheter för att leken ska fortgå samt att han "legalt" ska få vara med. Vi anser att detta visar på hur barn är medskapare i sin kamratkultur där de utvecklar sina sociala och kommunikativa kompetenser (Skolverket, 2010).

En intressant aspekt som framkom i vår studie är pedagogernas roll på den ena förskolan. Barnen väljer sin lek eller aktivitet vid bordet, efter samlingen och vilan. Det finns alltid en pedagog med när barnen gör sitt val, pedagogen frågar var och ett av barnen vad de vill göra. När Mia i Pärla (4.2), får frågan om vad hon vill göra, svarar hon: *Pärla. Ellen ska hjälpa till.* Pedagogen säger då: *Ellen har en egen.* Hur kan vi förstå detta? Vi tolkar det som att pedagogen anser att hon agerar för barnets bästa. Pedagogen har i uppgift att bredda barns värld, att uppmärksamma barn på deras rättigheter och ge dem möjlighet att delta i beslut som rör dem (Williams, 2006). Pedagogen ska enligt förskolans värdegrund och uppdrag stötta och skapa möjligheter för alla barn att få vara med i lekar och aktiviteter (Skolverket, 2010, s.4). Det är förmodligen så att pedagogen har god insikt i vilken typ av stöttning Ellen behöver i detta sammanhang. Dock kan vi tänka oss att det vore av vikt för pedagogen att ta reda på vad Ellen vill, för att kunna stötta henne i det. Vi kan också tänka oss att Ellen skulle ha fört sin egen talan om hon fick lite tid på sig. När det gäller strukturen att välja lek och aktivitet när pedagogen frågar, kan vi se både för och nackdelar. Dels är det ett bra sätt att bland annat möjliggöra för alla barn att få vara med. Det är också ett sätt att styra gruppkonstellationer så att det blir fungerande grupper. Det sker en vänlig maktutövning i enighet med Bartholdsson (2008) som har forskat i grundskolan och beskriver att vänlig maktutövning kan liknas vid styrning med hjälp av vänlighet och omtanke som medel (2008). Det är viktigt att pedagogen är medveten om sin makt och använder sin makt till fördel för barngruppen. En nackdel kan vara att barnen själva inte får utveckla sin förhandlingskompetens eftersom pedagogens makt kan krympa barnens förhandlingsutrymme.

Pedagogens roll i Smålegolek (4.3) kan också diskuteras, har pedagogens närvaro vid Eriks ingång och inträde i leken någon betydelse? Erik använder sig av Corsaros (Tellgren, 2004) tillträdesstrategi nr. 5, att verbalt göra anspråk på ett område eller objekt. När pedagogen ger Erik klartecken om att öppna dörren och gå in är det precis det han gör. Han går in med pedagogens godkännande. På väg in i rummet säger Erik *Já é mé*, ingen ifrågasätter eller säger att han ska be om lov, det kan bero på att han själv ger sig ut för att ha en självklar plats i leken eller att det kanske var uppgjort tidigare. Frågan är vilken strategi han skulle ha använt om pedagogen inte varit med?

5.2 Metoddiskussion

Vårt val av metod var videoobservation. Vi valde den dels för att syftet med vår studie var att titta både på den verbala och ickeverbala kommunikationen och dels därför att vi filmade på var sin förskola. För att öka reliabiliteten i vår studie valde vi att först analysera materialet på var sitt håll för att sedan tillsammans göra en fördjupad bearbetning och analys.

Genom den pilotstudie som vi genomförde såg vi att det inte var bra att filma direkt på morgonen och att det var svårt att "fånga" ingången i leken. Vi tog tillvara på erfarenheterna och kom istället att finnas på förskolorna på förmiddagen och eftermiddagen för att hitta tillfällen att filma. Vi valde också att begränsa inspelningen till att börja strax innan förhandling tills att vi såg att leken var igång eller att barnen inte påbörjade någon lek utan gick åt skilda håll, detta gjorde att vårt material blev hanterbart. Stunden efter frukost och läsvisa var mest lämpliga att ta tillvara på när vi filmade.

Det var en fördel att arbeta med handhållen kamera, det gjorde att vi kunde följa situationerna på ett smidigt sätt. På ett par inspelade situationer blev ljudet sämre och det var ibland svårt att höra vad som sades. Detta på grund av att flera barn pratade samtidigt. Vi kunde ha använt oss av externa mikrofoner som placerats närmare barnen vilket hade underlättat.

Eftersom vi observerat barnen och deras interaktion är resultatet bara giltigt för det sammanhang de observerades i, då människor och kamratkulturer förändras. Vi har därför försökt göra en tydlig resultatbearbetning för att man ska kunna koppla till egna erfarenheter och förståelse och på så sätt använda sig av studien.

5.3 Didaktiska konsekvenser

Eftersom vi lär av och med varandra och i de olika situationer och miljöer vi ingår i är det viktigt att vi pedagoger känner till den kamratkultur som gäller på vår förskola. Vi pedagoger behöver ”kompetensen att se ur andras perspektiv” samt vara medvetna om att ”varje individ närmar sig gruppen utifrån sin egen horisont och sitt eget perspektiv” (Mead i Dysthe, 2003 s.126-127). För att upptäcka vilka mönster som gäller behöver pedagogerna vara medvetna och närvarande där barnen är. Detta så att alla barn ska få uppleva känslan att vara en tillgång till barngruppen (Skolverket 2010, s.5). Att vara en medveten och närvarande pedagog innebär att man finns där som ett stöd i samspelet och är genuint intresserad av barnens värld. Många barn behöver stöd för att ta sig in i leken och för att kunna leka. Löfdahl (2007) skriver att det skapas uteslutningar ”i mer eller mindre etablerade former” (s. 32) när vuxna inte är närvarande. Genom att vara närvarande kan vi vara förebilder för hur man kan söka tillträde till leken, vi kan också stödja barn ”i dess utveckling av de förmågor som krävs för att leken ska upprätthållas” (Pramling Samuelsson och Sheridan, s. 87, 2006).

En erfarenhet av vår studie är vikten av att respektera och låta barn komma på egna lösningar i sina förhandlingar. Pedagoger måste våga låta barnen förhandla färdigt utan att gripa in, ge barnen tid men ändå finnas till hands för stöttning, inte förhandla åt dem. Stöttning kan ske genom ögonkontakt eller leenden, det behöver inte ske verbalt. Med mer erfarenhet av förhandlingar desto bättre förhandlare, barn är kompetenta och kreativa, oftast kommer de på lösningar själva.

I dagens förskola ser vi leken som viktig för barnen. Förskolan är inte ett ställe att ”bara” vara på, utan på förskolan använder sig barnen av kommunikation, samspel och lek för att utveckla kunskaper om sin omvärld. Genom att på ett medvetet sätt arbeta med kommunikation, samspel och relationer skapar vi en god miljö så att barn kan utvecklas utifrån sina egna förutsättningar vilket gör att de blir tryggare i sin identitet (Skolverket, 2010, s.9).

5.4 Fortsatt forskning

Det hade varit intressant att göra en fördjupad studie på de undersökta förskolorna, då med både videoobservationer och samtal. Detta för att få en större kunskap om hur de barn som observerats samt deras pedagoger resonerar om/kring förhandlingar vid uppstarten och ingången till lek. Är det så att det är lättare att exkludera någon som visar osäkerhet? Tolkade barnen det som att Stefan var osäker, på samma sätt som vi gör? Det har vi inga svar på men det skulle vara intressant som en fortsatt studie att ta reda på hur det förhåller sig med inkludering och exkludering bland barn i förskolan. Vad är det som avgör inkludering och exkludering.

I vår undersökning såg vi att den strategi som var mest gångbar var att fråga om tillträde. Hur ser det ut över lag på förskolorna i Sverige, vilka strategier är gångbara vid ingång och tillträde till lek? Är det som vår undersökning visar?

Eller kanske stämmer det generellt sett att Corsaros undersökningar och resultat fortfarande är gällande i Sverige. Det hade varit spännande med en jämförande studie, ett nedslag på några förskolor i olika områden i Sverige för att se hur det går till i olika kamratkulturer, eftersom varje förskola är unik.

Vilken påverkan har pedagogen? I vår studie hade vi inte för avsikt att beröra pedagogens roll men den blev så tydlig på en av förskolorna därför har vi har kort berört ämnet i diskussionen. Det hade varit intressant att titta närmare på hur pedagogernas förhållningsätt påverkar barnen i deras förhandlingar vid uppstarten och ingången till lek.

5.5 Sammanfattande slutdiskussion

Intressant i vår studie är att vi har nått ett annat resultat än vad Corsaros (1979) och Tellgrens (2004) studier om tillträdesstrategier visar. Det framkommer i vårt resultat att de barn som frågar om tillträde får lov att vara med. Det verkar också som att barn som frågar på ett positivt och säkert sätt blir inkluderade. Använder barnen sig av ett mer försiktigt förhållningssätt eller inte tar verbal kontakt blir det svårare att få tillträde till lek. Vi anser att uttalandet: *Du har inte frågat om du får vara med*, visar på att det inom dessa kamratkulturer är praxis att fråga om att få vara med. På de förskolor som vi undersökt finns det just nu väl etablerade kamratkulturer, där gångbara tillträdesstrategier är tydliga.

Vi ser att barnen kommunicerar i ingång och tillträde till lek, både verbalt och ickeverbalt samt att de ofta använder sig av båda språken i samklang med varandra. Det barn, i ingång och tillträde till lek kommunicerar om, är om man får vara med eller inte och om lekens ramar, detta betyder att barnen i inträdet till leken förhandlar. Förhandlingarna sker via kommunikation, barnen för dialog med varandra. Tellgrens (2004) forskning visar att det är av vikt för barn att få tillgång till lek och att det kan vara svårt att få tillträde eftersom barn vill skydda sin lek. I vår studie framgår att barn oftast blir inkluderade, de gånger vi såg möjlig uteslutning visade barnen kreativitet och kompetens i att hitta nya ingångar till leken. En lärdom av detta är att inte störa barns förhandlingar genom att ta över och förhandla åt dem. Däremot måste vi ge barnen tid och stöttning så att de utvecklas till kreativa förhandlare. När vi ger barnen stimulans och vägledning vid uppstarten och ingången till lek följer vi läroplanen för förskolan. Vi stödjer barnen till att "öka sin kompetens och utveckla nya kunskaper och insikter" (Skolverket, 2010, s.7). Vår uppfattning om att leken är en av de viktigaste arenorna på förskolan för att utveckla barns förmåga att samspela och kommunicera har stärkts av vår studie.

Referenser

Alvestad, Torgeir. (2010). *Barnehagens relasjonelle verden - små barn som kompetente aktører i produktive forhandlinger*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis

Hämtat 8 februari 2011 från

<http://hdl.handle.net/2077/22228>

Bartholdsson, Åsa. (2008). *Den vänliga maktutövningens regim - om normalitet och maktutövning i skolan*. Stockholm: Liber

Bjørndal, R. P. Cato. (2003). *Det värderande ögat; observation, utvärdering och utveckling i Undervisning och handledning*. Stockholm: Liber.

Corsaro, William A. (1997). *The Sociology of Childhood*. Thousand Oaks, California: Pine Forge Press.

Corsaro, William A. (2005). *The Sociology of Childhood*. (second ed.). Thousand Oaks, California: Pine Forge Press.

Doverborg, Elisabet. & Pramling Samuelsson, Ingrid. (2000). *Att förstå barns tankar*. Stockholm: Liber

Dysthe, Olga. (Red.) (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.

Emilsson, Anette. (2008). Det önskvärda barnet Fostran uttryckt i vardagliga kommunikationshandlingar mellan lärare och barn i förskolan *Göteborg studies in educational sciences* 268. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Esaiasson, Peter. m.fl. (2007). *Metodpraktikan: Konsten att studera samhälle, individ och marknad*. (3.rev.uppl.) Stockholm: Norstedts juridik.

FN:s konvention om barnets rättigheter (1989) Hämtat 8 mars 2011, från

<https://www.unicef.se/barnkonventionen/barnkonventionen-i-olika-versioner/barnkonventionen-hela-texten>

Hundeide, Karsten. (2006). *Sociokulturella ramar för barns utveckling - Barns livsvärldar*. Lund: Studentlitteratur

Häikkilä, Mia. & Sahlström, Fritjof. (2003). Om användning av videoinspelning i fältarbete. Johansson, I Eva & Pramling Samuelsson, Ingrid (red.) *Barns perspektiv och barnperspektiv. Pedagogisk forskning i Sverige* årg.8, nr 1-2 (s.24-41) Hämtat 26 februari 2011, från <http://www.ped.gu.se/pedfo/v8/n1.html>

Ivarsson, Pia-Maria. (2003). *Barns gemenskap i förskolan* (UppsalaStudies in Education, 101). Uppsala: Uppsala universitet

Johansson, Eva. (2009). Barns samspel I Sheridan, Sonja, Pramling Samuelsson, Ingrid & Johansson, Eva (Red), *Barns tidiga lärande. En tvärsnittsstudie om förskolan som miljö för barns lärande*. (s.185-212) (Göteborg Studies in Educational Sciences, no 284). Göteborg. Acta universitatis gothenburgensis Hämtat 9 februari 2011, från

- Johansson, Eva. (2005). *Möten för lärande. Pedagogisk verksamhet för de yngsta barnen i förskolan*. Stockholm: Liber
- Löfdahl, Annica. (2002). *Förskolebarns lek: En arena för kulturellt och socialt meningsskapande* (Karlstad University Studies, 2002:28). Karlstad: Institutionen för utbildningsvetenskap.
- Löfdahl, Annica. (2008). *Förskolebarns gemensamma lekar – mening och innehåll*. Lund: Studentlitteratur.
- Löfdahl, Annica. (2007) *Kamratkulturer i förskolan*. Stockholm: Liber
- Mauritzson, Ulla. & Säljö, Roger. (2003). Ja vill va Simba å du ä Nala. I Eva Johansson & Ingrid Pramling Samuelsson, (red), *Förskolan – barns första skola* (s.159-196). Lund: Studentlitteratur.
- Orlenius, Kennert. (2001). *Värdegrunden-finns den?* Hässelby: Runa förlag.
- Pramling Samuelsson, Ingrid. & Asplund Carlsson, Maj. (2003) *Det lekande lärande barnet - i en utvecklingspedagogisk teori*. Stockholm: Liber
- Pramling Samuelsson, Ingrid. & Sheridan, Sonja. (2006). *Lärandets grogrund* Lund: Studentlitteratur AB.
- Skolverket (2010). *Läroplan för förskolan Lpfö 98. Reviderad 2010*. Stockholm. Fritzes.
- Stukát, Staffan.(2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Sveriges riksdag. (2010:800) *Skolagen* Hämtat 20 mars 2011, från <http://www.riksdagen.se/webbnav/index.aspx?nid=3911&bet=2010:800>
- Tellgren, Britt. (2004). *Förskolan som mötesplats. Barns strategier för tillträde och utslutningar i lek och samtal*. (Licentiatavhandling). Örebro: Örebro universitet, Pedagogiska institutionen.
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisksamhällsvetenskaplig forskning*. Hämtat 17 mars 2011, från http://www.vr.se/download/18.7f7bb63a11eb5b697f3800012802/forskningsetiska_principer_t_f_2002.pdf
- Vygotskij, Lev. S. (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Daidalos.
- Williams, Pia. (2001). *Barn lär av varandra: Samlärande i förskola och skola* (Göteborgs Studies in Educational Science, 163). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Williams, Pia. (2006). *När barn lär av varandra. Samlärande i praktiken*. Stockholm: Liber AB.

Bilaga 1 Brev till föräldrar

Till Vårdnadshavare med barn på avdelningen XXXX

Vi heter Sarah Reynolds och Lotta Collin och är studenter vid Göteborgs Universitet, Institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande. Vi skriver vårt examensarbete i vår utbildning Lärare mot yngre åldrar, i form av en C- uppsats om 15 högskolepoäng.

Vår forskning rör samspelet mellan barn i de olika aktiviteter och lekar som förekommer i förskolans verksamhet. Vår önskan är att komma till er förskola och studera mötet mellan barnen i den naturliga förskolemiljön. Vår forskning innehåller inte någon testning av barnen. Vi genomför studien under v.5 till v.7. Vid varje besök kommer vi att göra observationer genom att videofilma det som sker i samspelet mellan barnen. Att använda videoinspelning som observationsverktyg hjälper oss att fånga helheten.

Vi kommer att följa de forskningsetiska principer som gäller. Detta innebär att varken barnets, lärarens eller förskolans namn kommer att framgå i några rapporter eller sammanställningar. Medverkan i studien är frivillig. Deltagare kan när som helst avbryta sin medverkan.

Vad vi behöver för att kunna påbörja vår datainsamling är ett medgivande från Dig/Er om att vi får observera Ditt/Ert barn genom videoinspelning. Var vänlig att lämna tillbaka den vidhäftade svarstalongen med Ditt medgivande till förskolan.

Om Du/Ni har frågor kontakta oss gärna på telefon eller mail.

Sarah Reynolds tel. XXXXXXXXXXXX eller mail: XXXXXXXXXXXX

Lotta Collin tel. XXXXXXXXXXXX eller mail: XXXXXXXXXXXX

Du/Ni kan också maila vår handledare Inger Brännberg: XXXXXXXXXXXX

Med vänliga hälsningar

Sarah Reynolds och Lotta Collin

Medgivande

Ja () Jag/Vi tillåter att mitt/vårt barn, namn: _____
får observeras

Ja () Jag/Vi tillåter att mitt/vårt barn, namn: _____
får spelas in på band

Nej () Mitt/Vårt barn, namn: _____
Får inte observeras eller spelas in på band

Datum Vårdnadshavares namnteckning
