

”NI ÄR MINA VÄNNER”

– HUR SAMSPELETS DYNAMIK PÅVERKAR FÖRSKOLEBARNNS RELATIONSARBETE.

Kandidat
Examensarbetet i lärarprogrammet

Caroline Andersson

Emelie Engel

Hanna Sandh Hultberg

2012

INSTITUTIONEN FÖR PEDAGOGIK, HÖGSKOLAN I BORÅS



HÖGSKOLAN I BORÅS
INSTITUTIONEN FÖR PEDAGOGIK

Arbetets art: Lärarprogrammet, inriktning mot Lärare för förskola och förskoleklass 210 högskolepoäng.
Examensarbete ”Att utforska pedagogisk verksamhet II”, 15 högskolepoäng i utbildningsvetenskap.

Utgivningsår: 2012

Svensk titel: ”Ni är mina vänner” – Hur samspelets dynamik påverkar förskolebarns relationsarbete.

Engelsk titel: ”You are my friends” – How the dynamics of interplay affect preschool children’s relations work.

Nyckelord: Samspel, relationsarbete, barnkultur, förskola, barn, pedagoger, inneslutning, uteslutning, empati.

Författare: Caroline Andersson, Emelie Engel och Hanna Sandh Hultberg

Handledare: Marianne Dovemark

Examinator: Kristina Bartley

Sammanfattning

Bakgrund

I bakgrunden till undersökningen presenteras olika former av samspel och vilka orsaker det finns som bestämmer vilken form samspelet tar. Positivt samspel inkluderar utveckling och lärande, skapande av kamratrelationer, pedagogers arbetssätt samt miljön på förskolan. Vidare ger vi läsaren en insyn i hur negativt samspel kan se ut, vilket innefattar uteslutningar, fysiska kränkningar, hur barn testar gränser och hur den fria leken kan ta en negativ form. Dessutom presenteras orsaker till hur samspelet ser ut, vilket omfattar inkludering och uteslutning, yttre attribut, gruppstorlek samt barnens ålder. Slutligen ges en genomgång av vilka riktlinjer som ska följas i arbetet med att utveckla barns samspel.

Syfte

Vi vill undersöka hur det sociala samspelet ser ut bland barn i förskolan, samt hur barn ger uttryck åt sina tankar kring samspel med andra barn.

Metod

Undersökningen tar utgångspunkt i kvalitativ metod med inspiration av etnografi, där vi främst har använt oss av observation. Vi har även använt oss av fältsamtal. Insamling av empiri har

gjorts på tre avdelningar på tre olika förskolor. Undersökningen följer Vetenskapsrådets etiska principer.

Resultat

Inom resultatet har positiva såväl som negativa former av samspel framkommit i observationer och samtal, de har delats in i kategorier utifrån vad som tydliggörs i dem. Resultatet visar olika kategorier av samspel såsom positivt samspel, negativt samspel och yttre faktorer, och att det påverkar barnens utveckling av deras sociala förmågor. Vidare framkom att det finns olika faktorer som påverkar hur samspelen yttrar sig, exempelvis av gruppstorlek och vuxnas inverkan. Då barnen berättat om sina tankar har en insikt skapats i hur de tänker kring sitt samspel med andra barn.

1. Inledning.....	1
2. Syfte och frågeställningar.....	2
2.1 Begreppsdefinition.....	2
3. Bakgrund och tidigare forskning.....	3
3.1 Former för samspelets yttrande	3
3.1.1 Positivt samspel	3
3.1.2 Negativt samspel.....	5
3.2 Interaktion med andra barn.....	6
3.3 Riktlinjer.....	8
4. Teoretisk utgångspunkt	11
4.1 Vygotskijs sociokulturella teori.....	11
4.2 Corsaros teori om kamratkulturer	11
5. Metod	13
5.1 Kvalitativ metod och etnografisk ansats.....	13
5.1.1 Observation och fältsamtal	13
5.2 Urval	14
5.3 Genomförande	14
5.3.1 Förberedelser.....	14
5.3.2 Insamlingen av empirin.....	15
5.3.3 Bearbetningen av empirin	15
5.4 Etik.....	15
5.5 Giltighet och tillförlitlighet.....	16
5.6 Förförståelse	16
6. Resultat.....	18
6.1 Positivt samspel	18

6.1.1 Verbalt samspel.....	18
6.1.1.2.Fysiskt samspel	19
6.1.1.3 Problemlösning.....	20
6.2 Negativt samspel.....	22
6.2.1 Verbalt samspel.....	22
6.1.2.2 Fysiskt samspel	23
6.1.2.3 Utanförskap	25
6.3 Yttre faktorer	27
6.3.1 Leksakers påverkan.....	27
6.3.2 Gruppstorlek	29
6.3.3 Vuxenpåverkan	29
7. Diskussion	31
7.1 Resultatdiskussion	31
7.1.1 Positivt samspel	31
7.1.1.1 Verbalt samspel	31
7.1.1.2 Fysiskt samspel	32
7.1.1.3 Problemlösning.....	33
7.1.2 Negativt samspel.....	34
7.1.2.1 Verbalt samspel	34
7.1.2.2 Fysiskt samspel	35
7.1.2.3 Utanförskap	37
7.1.3 Yttre faktorer.....	38
7.2 Metoddiskussion	42
7.2.1 Samtal	42
7.2.2 Observation	42

7.3 Didaktiska konsekvenser	43
7.3.1 Förhållningssätt.....	43
7.3.2 Arbetsätt	43
7.4 Vidare forskning samt slutsats.....	43
8. Litteraturlista	46
Bilaga 1.....	50

1. Inledning

Vi har valt att basera den här undersökningen på hur barns samspel ser ut, då vi har för avsikt att fördjupa våra egna kunskaper såväl som andras kunskaper kring vad det är som sker i barns vardag. Corsaro (2005) menar att barns samspel bestämmer vilken form deras relationer får. Utifrån våra egna erfarenheter av hur vi sett att barnen vi har mött i verksamheten har haft en varierad form av samspel. Det har förekommit positiva såväl som negativa former, och med undersökningens syfte hoppas vi kunna få en större insikt i hur samspelet kan se ut, om det finns faktorer som kan påverka vilken form det får samt vad barnen berättar för oss om deras samspel med de andra barnen. Bliding (2004) framhåller att barn i samspelet lär sig om empati och respekt, och att de lär sig att skapa relationer till andra. Hon menar vidare att barn i samspelet även får erfarenhet i hur deras kamratrelationer kan fördjupas och befästas. Utifrån det framhåller vi vikten av att verksamma i förskolan ska skapa förutsättningar för att ett gott samspel ska få utvecklas i barngruppen. Vi anser att barn gynnas av att tidigt lära sig ett positivt fungerande socialt samspel, och därmed läggs en grund för en social kompetens som de kan få användning för i framtiden. Vi anser vidare att verksamma pedagoger har ett ansvar att hjälpa barnen att bygga goda, sociala relationer och ge barn verktyg att samspela på ett positivt sätt, samt att själva vara goda förebilder i verksamheten. I ett av barnkonventionens (2009, s. 14) mål framhävs det att all form av verksamhet som har ansvar för omsorg av barn, ska verka för att barnen känner sig trygga och omhändertagna av kompetent personal. Utifrån vad som står i barnkonventionen anser vi att barn som trivs i förskolan och känner sig trygga är en grund för att ett positivt socialt samspel ska kunna fortgå i förskolan.

Vi hoppas att den här undersökningen kommer inspirera pedagoger och ge dem viljan till att barn på förskolan ska tränas i att bli empatiska, interagerande, respekterande, sociala samspelande individer. Det framhävs ytterligare i den reviderade läroplanen för förskolan Lpfö-98 (2010, ss. 6-8) att förskolan ska fungera som en social plats där barnen får möjlighet att samspela med andra människor och därmed utveckla sina sociala förmågor. Vidare står det att förskolan ska sträva efter att barnen utvecklar öppenhet, respekt, solidaritet och ansvar för sina medmänniskor. Förskolans pedagoger ska verka för att barnen visar förståelse och respekt för olika åsikter, sociala bakgrunder, religioner och olika etniska bakgrunder. Undersökningen fokuserar på barns sociala samspel gentemot varandra i barngruppen och hur det kan yttra sig. Med den här undersökningen vill vi bidra till att kännedomen kring barns samspel utökas, då vi utifrån läroplansmålen anser att det är viktigt att pedagoger bör ha en omfattande medvetenhet kring hur samspelet kan påverka barn. Vår förhoppning är även att undersökningen ska skapa nya kunskaper och utökade synsätt hos läsaren.

2. Syfte och frågeställningar

Vi vill undersöka hur det sociala samspelet ser ut bland ett antal förskolebarn, samt hur barnen ger uttryck åt sina tankar kring samspel med andra. Nedan följer våra tre frågeställningar.

- Hur kan det sociala samspelet se ut mellan barnen?
- Finns det faktorer som påverkar hur det sociala samspelet ser ut mellan barnen, och i så fall vilka?
- Vad berättar barnen utifrån sina tankar kring samspel med andra barn?

2.1 Begreppsdefinition

Vi har valt att definiera ett antal begrepp som är relevanta utifrån vårt syfte och frågeställningar. Begreppen är interaktion, relationsarbete, relationsprojekt och barnkultur.

Interaktion: Fysiskt eller verbalt samspel. (Carleheden, Lidskog och Roman, 2006)

Relationsarbete: Samspel där initiativ till gemenskap tas. Här sker bekräftelser på att en gemenskap finns såväl som uteslutningar från den. (Bliding, 2004)

Relationsprojekt: Specifika gruppkonstellationer där gemenskapen är etablerad och ett ständigt arbete för att behålla konstellationens form pågår. (Bliding, 2004)

Barnkultur: Barn ingår i egna barnkulturer där de reproducerar och tolkar förhållningssätt från exempelvis vuxenkulturen. (Bliding, 2004).

3. Bakgrund och tidigare forskning

Under den här rubriken presenteras hur samspel sker både i positiva och negativa sammanhang, vilka de bakomliggande orsakerna till samspelets form kan vara samt vilka riktlinjer som ska efterföljas i verksamheten i arbetet för likabehandling. Positivt samspel kan innefatta barns goda interaktioner, som till exempel att hjälpa varandra att lösa problem. Negativt samspel kan innebära att barn kränker eller diskriminerar varandra av olika orsaker och i olika sammanhang. Forskningen som lyfts i bakgrunden är relevant i samband med vårt syfte eftersom författarnas texter som beskrivs nedan lyfter olika aspekter kring barns samspel.

3.1 Former för samspelets yttrande

Undersökningen tar utgångspunkt i ett brett perspektiv, med observationer av olika former utav samspel. De framläggs under rubriken positivt såväl som negativt samspel, och de sätt som det kan yttra sig på.

3.1.1 Positivt samspel

Inom det positiva samspelet beskrivs olika former av samspel mellan barn som det verktyg som utvecklar barns kamratrelationer, och där barn inkluderas i kamratkulturer. Samspel är en viktig faktor för barns lärande och utveckling, barn lär sig genom att se hur andra gör menar Sträng och Persson (2003, s. 90), samt att själv utföra och interagera med personer i närheten. Enligt Karlsson (2008, s. 65) utvecklas barns samspel med varandra och vuxna samt genom barnets deltagande i aktiviteten. En relation mellan två människor är inte beständig menar Ahrne och Sundberg (2006, ss. 126-129), den utvecklas hela tiden och formas utifrån relationens syfte. Enligt Benn (2003, ss. 116-118) pågår lärandet hela tiden i en social process utifrån samspel och omgivning, det är viktigt att tänka på vad det är som lärs och hur det lärda ska användas. Barn interagerar på olika sätt menar Michélsen (2004 ss. 94-95), dels negativt och dels positivt, det är de inblandade som uppfattar om samspelet är av positiv eller negativ art. Det positiva samspelet kan ta sig uttryck i att barnet kommunicerar med ett annat barn med hjälp av rörelser, ljud och blickar, men även en imitation av ett annat barns aktioner. Barnet kan här visa intresse och uppskattning för andra barn, det är en situation fylld av glädje. Vidare beskriver Ahrne och Sundberg (2006, s. 130) att en kompisrelation förutsätter att den är frivillig av deltagarna.

Barns lärande och samspel påverkas av hur miljön ser ut, vilket Davidsson (2008, ss. 38-40) framställer när hon menar att miljön har betydelse för samspelet, eftersom den påverkar vad barn väljer att göra och vistas. Ett rum påverkar barn genom sitt möblemang och innehåll i vad som förväntas att göras där. Utomhus kan det däremot vara mer fritt, en orörd miljö påverkar inte barns val och de kan då själv välja vad han eller hon vill göra med miljön. Ett exempel på det är naturen och skogen. En klätterställning kan även den användas på olika sätt av barn beroende på barnets ålder, kön och lek. Om barn får vistas i en lugn och trygg miljö kan det påverka de positivt menar Brodin och Hylander (2002, ss.109-111), de framhäver att de flesta barn har lättare att känna empati när han eller hon är avslappnad, lugn och mår bra. Vid ett lugnt känsloläge kan barnet lättare sätta sig in i andras situation och sin egen. Brodin och Hylander menar vidare att alla barn i gruppen inte kan tycka lika mycket om varandra men att de trots det kan lära sig att respektera varandra. När barn leker med varandra utvecklar de sin barnkultur menar Löfdahl (2004, ss. 42-44) de utvecklar känslan av samhörighet med andra samt strävar till att försöka få

samma syn som de barn de interagerar med. Barnkultur skiljer sig från vuxnas kultur, där utvecklas barnet och med tolkningar från vuxenkulturen skapar de egna förhållningssätt. Vidare menar Bliding (2004, ss. 246-248) att när barn tolkar vuxenkulturen, tolkar de exempelvis regler och gör om dem för att passa i barnets kamratkultur. Författaren (2004, ss. 46-50) beskriver Corsaros kamratkulturer som något pågående inom barnets utveckling, där barnet tolkar och reproducerar andra kulturer samt utvecklar de barnkulturer som barnet ingår i. Språket är en viktig faktor inom samspelet som även påverkar barnets medverkan och delaktighet inom barnkulturen. Löfdahl (2004, ss. 119-120) menar att inom barnkulturen utvecklas barnet i samspel med andra barn, de lär varandra även om en vuxen inte är närvarande. Det barnen lär varandra kan vara företeelser som vuxna inte kan eller vill lära ut.

Även Michélsen (2004) beskriver att barnkultur växer fram i gemenskap mellan barn där de tillsammans bestämmer hur samspelet mellan dem ska gå till, det är i skapandet av något som barnets kulturellrelationer växer fram. Barn interagerar genom att skratta ihop, ge varandra blickar, använda sig av kroppsspråket samt talspråket. Inom barnkulturen arbetar barn med relationen med varandra, inom vardagliga områden som vid lek förklarar Bliding (2004, s. 58). Då kan barn inkluderas och exkluderas som följd av varandra i relationsskapandet. Inkludering och exkludering av ett annat barn stärker kamratrelationerna mellan de barn som samspekar. Löfdahl (2004, ss. 146-150) framställer att inom leken spelar barn ut sina positioner som de innehar i gruppen. Ett barn som har hög status i barngruppen kan lättare välja roller i leken där barnet har möjlighet att bestämma mer. Däremot kan barnet i leken även ändra sin position, det beror på samspelet mellan barnen i leken. Enligt Öhman (2006, ss. 54-57) tränar barn upp sina sociala färdigheter när de kommunicerar med andra på olika sätt, som genom språket och leken. Barnet lär sig då vad som förväntas av barnet i de kulturer han eller hon innefattas av, det kan exempelvis vara landets kultur, den vuxna kulturen, förskolans kultur samt barnens kultur. Samspelet sker inom tre områden, vad det samspeles kring, hur samspelet går till samt hur de involverade reflekterar och benämner det som sker inom samspelet.

Inom barns relationsskapande påverkar pedagogers förhållningssätt hur barn agerar gentemot varandra, det är viktigt att fungera som en förebild och en medhjälpare i arbetet med att skapa ett gott samspel framhäver Öhman (2006, s. 60). Hon menar att barns positiva samspel med andra stärker deras relationer, en god, långvarig relation mellan pedagog och barn främjar barnets framtida relationer. Björklund och Elm (2003, ss. 139-142) beskriver att barns språk utvecklas tillsammans med andra barn, de lär sig förstå och göra sig förstådd som är en grund för fortsatt kommunikation. Barns lärande ska vara lustfyllt och stödjat av vuxna menar Johansson och Pramling Samuelsson (2003, s. 21), barn lär sig mestadels genom leken, som är en såpass omfattande del av deras liv att de har svårt urskilja när de är aktiva inom leken och inte. Barn pendlar hela tiden mellan fantasi och verklighet, de provar på och försöker förstå hur en social samspelande människa på bästa sätt bör vara. Som pedagog krävs det då att vara flexibel i sitt arbetssätt och exempelvis använda sig av temaarbete för att fånga barns intresse, Löfdahl (2007, s. 60) menar att förskollärare då väljer själva eller tillsammans med barnen ett tema. Sedan fyller de innehållet i temat med exempelvis empati, utveckling och arbete med vänskapsrelationer. Eller möjligtvis ett mer ämnesinriktat innehåll som kan innebära att barnen får arbeta med sin läs- och skrivutveckling eller matematiska förmåga. Löfdahl (2007, s. 62) beskriver vidare hur de på en förskola arbetade med temat *Bamse och hans vänner* för att utveckla barnens uppfattning om hur en god vän är och för att få barnen att reflektera över hur beteendet bör vara när man är trevlig

snäll och hjälpsam. Arbetssättet var inspirerat av ett lekpedagogiskt arbetsätt och förskollärarna använde figurer från Bamse för att inspirera barnen och förmedla sitt budskap om vänskap och respekt människor emellan till barnen. Barnen fick med temat reflektera kring hur de kan uppföra sig på ett trevligt sätt gentemot varandra.

3.1.2 Negativt samspel

Under den här rubriken berörs olika former för hur negativt samspel kan yttra sig, hur det påverkar barngruppen och vad barnen prövar och utvecklar inom det. En form för hur negativt samspel kan yttra sig menar Brodin och Hylander (2010, s. 123) är när den uttalade ledarrollen är befäst, och när ett barn som uppvisar aggressivitet har tagit ledarrollen kan känslan sprida sig inom gruppen. Om då ledaren i gruppen börjar kränka ett annat barn kan alltså behandlingen få fäste i gruppen och utvecklas. Frånberg och Wrethander (2011, ss. 45-46) exemplifierar även en annan form av negativt samspel, och det är när barn i leken retas med varandra och talar illa om andra för att kunna stärka den egna självkänslan och gruppgemenskapen. Författarna påpekar även att det kan bli en orimlig men naturlig del för barnen i verksamheten och i sådana fall blir det svårare att skilja leken ifrån det negativa samspelet. I anslutning till konsekvenser av ett negativt samspel beskriver Perren et al. (2006, s. 45) att om barnet är involverat i situationer där han eller hon blir kränkt kan det leda till att barnet vill undvika att gå till förskolan eller skolan, vilket i sin tur kan påverka studieresultatet negativt. Perren et al. (2006, s. 52) menar vidare att barn som ofta kränker andra barn generellt sett har ett mer fysiskt och verbalt aggressivt beteende än de som inte gör det. Däremot menar författarna att de kan vara populära och ha ett socialt samspel med de andra barnen i barngruppen, trots att de oftast är mindre hjälpsamma och medgörliga än de barn som vanligtvis inte är involverade i kränkande handlingar gentemot andra barn.

I barns samspel prövas gränserna för vad som anses vara rätt och fel, framhåller Frånberg och Wrethander (2011, s. 14). Författarna menar att barn tidigt får lära sig om moraliska ställningstaganden i samspelet med andra barn och vuxna, och utifrån de skapas normer. Dock menar författarna att normerna skapas först efter att barnen har prövat de sociala gränserna, och att det är här som uteslutningar och kränkande handlingar kan komma till uttryck i mindre barns samspel. Tellgren (2004, s. 136) problematiserar begreppet solidaritet i anslutning till den ofta förekommande regeln att alla får vara med i leken. Hon reflekterar och ifrågasätter om det är positivt med regeln och ställer frågan om det inte är bättre ifall barn får hålla fast i den form av gemenskap som redan finns. Hon menar att det finns andra sätt att lära barn om solidaritet än att införa en allmän regel som i en del fall kanske bryter upp en kamratrelation som håller på att bildas eller som redan finns i barngruppen. Ytterligare en problematik som kan uppstå i barns förståelse kring vad som är rätt och fel är när kränkande behandling sker där den inte syns för pedagogerna, och det är något som Larsson (2000, ss. 134-135) tar upp. Hon menar att det kan bli problematiskt när det kränkta barnet vill ge igen på sina förövare inför en vuxen, då barnet ser den vuxne som en person att lita på och känner sig därför trygg att behandla förövaren på liknande sätt. Författaren menar dock att när den vuxne ser kränkningen syns inte de bakomliggande orsakerna och barnet som ursprungligen blivit utsatt får hela skulden.

Uteslutningar kan ske och formas i barns fria lek, vilket Tellgren (2004, ss. 106-108) exemplifierar när hon analyserar en leksituation med fem barn. I leken samspekar tre barn tillsammans, och två andra barn vill få tillträde till leken. De två barnen tar roller som katter i

leken, och barnen som ursprungligen lekte ihop börjar under lekens gång att prata om att de ska lämna bort katterna. Barnen som är katter går inte med på det och leken fortsätter. Leken följer samma tema och resulterar senare i ytterligare en uteslutning. Ett utav barnen har rollen som mamma till katterna, och i leken kommer ett annat barn fram till det barnet som har rollen som kattmamma och äter upp henne. Barnet klargör då att mamman nu är död. Tellgren (2004, s. 108) menar här att ett ledarskapsskifte i leken görs, och att det inte sker öppet eller med direkta medel. Hon menar att barnet som är kattmamma blir kränkt i situationen, men eftersom uteslutningen blir till en del av leken har inte barnen någon chans till att hävda sig gentemot de andra barnen. Tellgren (2004, ss. 133-134) framhäver vidare att uteslutningsstrategier i barnens fria lek förekommer men att de är svåra att upptäcka för en utomstående person. Det här för att de är dolda i lekens dynamik och i dess ständigt omformade regler, menar hon.

Två begrepp som används för att förklara hur barns relationer formas och omformas är relationsarbete och relationsprojekt, skriver Bliding (2004, ss. 22-23). Hon beskriver relationsarbete som det samspel barn tar initiativ till i deras syfte att skapa en gemenskap med andra barn, och här sker bekräftelse på att relationerna fortfarande är fasta såväl som uteslutning för att kunna skapa nya relationer. Med begreppet relationsprojekt menar författaren särskilda gruppkonstellationer där arbetet sker i form utav etableringar av relationer samt uteslutningar av barn ur projekten. Ett relationsprojekt är sårbart vid många deltagare, vilket Frånberg och Wrethander (2011, s. 62) framhäver. De menar att barns arbete med att bygga upp relationer blir problematiskt om barngruppen har många barn. Som en följd utav det stora barnantalet menar författarna då att en sortering sker, barnen blir tvungna att välja ut ett antal barn som de vill skapa nära relationer med. Författarna menar vidare att det då som ytterligare en konsekvens av relationsprojektet sker både inneslutningar och uteslutningar. En metod för att utesluta andra barn menar Bliding (2004, s. 203) är att vid till exempel kalas enbart bjuda in specifikt utvalda barn. De utvalda barnen bildar då en egen gemenskap, där enbart de som deltog i kalaset kan prata om vad de gjorde där. Dessutom menar författaren att det fungerar som ett verktyg för barnen i deras relationsarbete, då det är ett sätt att knyta en närmare relation med de barn som deltog. För att kunna ta kontroll över sin egen roll i ett relationsprojekt kan barn ta till kränkande behandling som en metod, och Frånberg och Wrethander (2011, s. 67) exemplifierar det när de tar upp ett exempel på en kränkande behandling som sker i ett samspel. En pojke blir utsatt för kränkningar och fyra pojkar. Den utsatte pojken blir kränkt av en pojke som tidigare har blivit utsatt av andra barn, i den aktuella kränkningen blir då samma pojke stärkt i sin gemenskap med de andra barnen.

3.2 Interaktion med andra barn

Barns agerande gentemot andra barn är ett ämne som tas upp i vår studie. I det här avsnittet tas ett antal aspekter upp på hur samspel kan se ut och här behandlas även hur det kan se ut när barn interagerar med andra barn och vilka faktorer som kan påverka barnen att agera på ett visst sätt eller i en viss riktning. I en barngrupp existerar det många olika erfarenheter menar Fahrman (1991, ss. 97-99), hon menar att barns tidigare upplevelser bidrar till att skapa en viss stämning i gruppen. Barnen bär med sig olika åsikter in i gemenskapen och formar helheten. Författaren menar vidare att en gruppkonstellation antingen kan skapa en känsla av gemenskap hos barnet eller framkalla känslan av utanförskap. Dessutom tar hon upp vikten av att inte bilda alltför stora barngrupper, då en större barngrupp ökar skillnaderna mellan barns sociala ställningar. Stora grupper bidrar till att skapa grupperingar med flera olika ledare, där barnen tilldelas roller. Det

här är något som även Öhman (2008, ss. 176-177) tar upp och menar att barn kategoriserar varandra i grupper. De blir tilldelade roller som exempelvis *den svaga*, *den starka*, *den busiga* eller *den snälla*. De roller som barnen får påverkar sedan barnen i deras beteende, då det blir till en del av deras personlighet. Vidare framhäver Öhman (2008, s. 173) att barn kan använda sig av maktpositioner inom barngruppen för att förstärka sin hierarkiska ställning i gruppen. Att empatin tillfälligt sätts ur spel, på grund av stress eller att barnen vill ha samma sak, kan också vara en anledning till att barn börjar bråka om en sak eller utesluter ett annat barn påpekar Brodin och Hylander (2010, s. 108). De nämner att barns egna behov och känslor kan gå före och ta överhanden och empatin sätts då ur spel, i sådana situationer kan det vara svårt att ta hänsyn och bry sig om andras känslor. Hägglund (2007, s. 104) tar upp och delger att åldern ofta får stor fokus i förskolan, och att barnen kan utnyttja sin status som äldre barn för att skapa sig en högre, starkare ställning i gruppen. Det kan exempelvis handla om att de äldre barnen kan erhålla fördelar utifrån sin ålder.

Tidigare forskning som lyfts här nedan visar på olika former av kränkande behandling, inom ett grupperspektiv såväl som ett individperspektiv. Vlachou et al. (2011) menar att femåringar i engelska skolor enkelt kan förstå att det finns barn som kränker andra barn, men de har svårare för att se att även åskådare och medhjälpare spelar en roll. Barn i förskolan kan kränka verbalt, fysiskt och kan även använda sig av utfrysning av andra barn. Carrera et al. (2011, s. 482) menar att offer för kränkande behandling ofta har låg självkänsla eller avviker från den aktuella normen. Vidare beskrivs de som utsätter andra barn som impulsiva, aggressiva, fysiskt starkare än sina kamrater och empatilösa. Carrera et al. (2011, s. 480) framhäver att forskning om upprepade kränkande handlingar ofta har fokuserat alltför mycket på mobbare samt mobboffer. Problemet har framställts på individnivå istället för att inkludera andra förklaringar som till exempel genus, etnicitet, social klass och aktuell skolkultur. Det är därför viktigt att se till ett grupperspektiv vid upprepad kränkande behandling och inte enbart utvärdera fenomenet ur ett individperspektiv.

Bliding (2004, s. 29) anser att uteslutandet och utpekandet av ett annat barn som annorlunda kan fungera som en resurs för att stärka gemenskapen i den egna gruppen. Genom att utesluta en annan person från gruppen kan de medverkande stärka sitt förhållande inom gruppen. Bliding (2004, s. 153) menar vidare att gemensamma kläder, frisyrier och andra yttre attribut kan användas av barn för att stärka gemenskapen mellan varandra. De utmärker sin likhet och samhörighet sinsemellan, men det här riskerar att skapa ett utanförskap bland de barn som exempelvis inte har de nyaste märkeskläderna eller de andra yttre attribut som är populärt hos de andra barnen i gruppen. Det finns flera förklaringar till varför kränkande och uteslutande handlingar kan uppstå och en orsak menar Björk (1999, ss. 23-24) är en intolerans för olikheter. Utseendet och yttre attribut lägger grunden för orsaker till kränkande och uteslutande behandling, och dessutom kan det uppstå på grund av att barn kan ha olika personlighetsdrag. Till exempel kan en kränkt person vara fysiskt svag och ängslig, medan en person som kränker andra kan vara aggressiv och fysiskt stark. Vidare menar hon dock att vem som helst egentligen kan bli till ett offer för mobbing. Enligt Bliding (2004, ss. 70-71) uppstår inte kränkande handlingar nödvändigtvis utifrån barnets personlighet. Hon menar att alla sociala handlingar måste tolkas i ett samband som hänger ihop med vilken tidpunkt och var någonstans handlingarna inträffar. Brodin och Hylander (2010, s. 45) anser att ofta bli feltolkad, missförstådd och sedd som någon som bara förstör, trots att barnet egentligen bara är nyfiken, kan leda till att den egna självkänslan blir påverkad. Barnet kan på grund av andras bild av sig själv börja se sig själv som någon som

förstör. Vill det sig illa kan det som började som ett nyfiket utforskande bli missförstått av omgivningen och utvecklas till förstörelselusta.

Det går även att se barns samspel ur ett åldersperspektiv vilket Brodin och Hylander (2010, ss. 76-77) beskriver när de tar upp att konfliktfyllda situationer lättare kan uppstå i en barngrupp på förskolan med ett stort antal tre och fyraåringar, eftersom flera av barnen vill bestämma men fortfarande har svårt för att se ur någon annans perspektiv. Författarna påpekar även att förskollärarna kan uppmuntra de andra barnen att stå på sig och säga ifrån om ett barn beter sig otrevligt. Författarna menar vidare att en barngrupp med fler barn i femårsåldern kan uppfattas som lugnare, däremot kan det i en sådan barngrupp förekomma en hierarki som inte visar öppen ilska men där exempelvis samma barn får ge sig gång på gång. Barnens ålder menar Löfdahl (2007, ss. 31-32) kan även användas som ett medel för att utesluta eller skapa relationer i barngruppen. De äldre barnen på förskolan kan exempelvis utesluta de yngre barnen ur lekar och från det sociala samspelet enbart baserat på deras lägre åldrar. Förskolan kan möjligtvis vara en medskapare eftersom den i flera fall och av olika anledningar grupperar barn efter vilken ålder de har när det är dags för aktiviteter. I en förskola eller skola lär sig barn mer än enbart ämneskunskaper som matematik eller språk. De lär sig även att förhålla sig socialt och kulturellt till sin omgivning. Under den tid som barn tillbringar på förskola och i skola anser Boreen et al. (2012, s. 518) att de lär sig genom samspel med andra. Stora grupper, fria val och måltidssituationer är faktorer som kan påverka hur de aktiviteter som görs i verksamheten utfaller. De faktorerna kan även stödja eller missgynna olika former av samspel och interaktion i barngruppen. Wrethander (2007, s. 123) beskriver hur barn lär sig något om sig själva i förhållande till andra runt omkring dem och att de lär sig att olikheter och likheter värderas på olika sätt.

3.3 Riktlinjer

Nedan följer en genomgång utav vilka riktlinjer som verksamheten ska förhålla sig till i arbetet med att utveckla barns samspel. En presentation av läroplanens innehåll, vilka lagar som finns att förhålla sig gentemot, vilka rekommendationer som har tagits fram och vad som framhävs i barnkonventionen kommer att ges.

Arbetslagets ansvar framhävs i Lpfö-98 (rev. 2010, s. 9) där det står att alla i arbetslaget ska fungera som förebilder för barnen. Det innebär att de ska främja ett solidariskt och demokratiskt klimat i förskolan, och att de ska vägleda och uppmuntra barnen i deras samspel med andra barn. Förutom läroplanen vill vi lyfta vilka lagar verksamheten har att förhålla sig gentemot samt att ta stöd utav i arbetet med att utveckla barnens samspel med varandra. Som ett övergripande mål framhävs det i Skollagen SFS (2010:800, s. 2) att all form utav förskolverksamhet tar sin utgångspunkt i de mänskliga rättigheterna, där barnens okränkbarhet och lika värde ska vara centrala. Det framhålls alltså att alla som arbetar i och för verksamheten ska utforma sitt arbetssätt och förhållningssätt utifrån de här rättigheterna, samt aktivt arbeta med att uppmuntra barns utveckling av ett positivt samspel. I SFS (2010:800, s. 2) framhävs det vidare att verksamheten ska eftersträva att barn utvecklar sina befintliga kunskaper och värderingar samt främja deras utveckling och livslånga lust att lära. Verksamhetens uppdrag tydliggörs ytterligare i SFS (2010:800, s. 30) där det framhävs att förskolan ska bidra till en utveckling av barnets sociala egenskaper samt förmågan att skapa egna relationer.

I anslutning till arbetet med barns relationer finns det en konkret arbetsprocess, och i SFS (2010:800, s. 24) beskrivs det här genom att all verksam personal i eller i anslutning till verksamheten är tilldelade specifika angivelser i arbetet. Där står det att huvudmannen har ansvaret för att skapa åtgärder för att förebygga och förhindra en eventuell kränkande behandling samt att skapa en plan och en översikt över åtgärderna. Planen löper över ett år och innehåller tidpunkter för när åtgärderna startar, därmed ska den alltså förnyas varje år. Dessutom står det att i nästa års plan förs en redovisning in om när åtgärderna genomfördes. Gällande förskollärares ansvar tydliggörs det att de är skyldiga att vid kännedom om kränkande behandling, vid egen upptäckt såväl som vid ett barns redogörelse, göra en anmälan till förskolechefen. Det klargörs vidare att förskolechefen i sin tur är skyldig att anmäla det till huvudmannen, som sedan ansvarar för utredning och utformning av åtgärder. Förutom skollagen tydliggörs verksamhetens skyldigheter även i Diskrimineringslagen SFS (2008:567, s. 10), där det framhävs att verksamhetens samordnare ansvarar för att ett medvetet arbete för att främja likabehandling i verksamheten oavsett kön, härkomst, religion eller funktionshinder görs.

Som ytterligare en klargörande skrift över hur arbetet med barns kamratrelationer och för likabehandling har Skolverket tagit fram Allmänna råd och kommentarer för att främja likabehandling och förebygga diskriminering, trakasserier och kränkande behandling. I Allmänna råd och kommentarer (2009, ss. 25-26) står det att verksamheten utifrån diskrimineringslagen och skollagen ska skapa två separata, eller en gemensam, plan för arbetet mot kränkande behandling. I den ska arbetet för likabehandling och för goda relationer mellan barn vara centrala, där arbetet ska fungera främjande, förebyggande samt vara systematiskt. Det står vidare att den ska fungera som ett stöd för personalen i deras handlande vid en eventuell kränkande handling. För att planen ska göras konkret läggs det i Allmänna råd och kommentarer (2009, s. 26) även vikt vid att barn och personal ska vara delaktiga i och kunna påverka arbetet med planen. Det här för att en grundläggande och gemensam förståelse för innehållet i den och vad den kan åstadkomma kan skapas. Slutligen framhävs det att planen ska göras och förklaras så konkret och tydligt som möjligt både för barn och personal i verksamheten.

Ett av barnkonventionens (2009, s. 14) mål är att se till att all form av verksamhet som har ansvar för barns vård ska verka för att barnen ska vara trygga och omhändertagna av kompetent personal. Det tydliggörs alltså att barnens vardag ska formas av en ständig trygghet. Enligt barnkonventionen (2009, s. 20) har konventionsstaterna även förbundit sig till att vid alla former utav våld och övergrepp mot barn utforma åtgärder för att förhindra att det fortskrider. Det framhålls även att de åtgärderna bör vara utformade för att hjälpa barnet såväl som barnets ansvariga vuxna vid en våldsamt situation. Slutligen framhävs det i barnkonventionen (2009, s. 18) i artikeln *åsiktsfrihet och rätten att bli hörd* hur viktigt det är att varje barns åsikt kring sin egen situation ska beaktas och lyssnas till. Det klargörs alltså att konventionsstaterna ska stå bakom ett barn i en våldsamt situation och lyssna till hur barnet upplever händelsen själv, för att sedan utforma åtgärder kring hur barnets situation kan bli bättre.

Sammanfattningsvis har vi berört vikten av att barn lär sig att samspela tillsammans med andra, hur barnkulturen, det vill säga barnens egna normer och sätt att agera sinsemellan, formas samt hur viktigt det är att vuxna fungerar som ett stöd och som förebilder inför barnen i utvecklingen av samspelet. Vi har dessutom lyft hur viktigt det är att vara medveten om hur barns gruppdynamik kan forma deras samspel och relationsarbete, hur barn tillägnar sig moraliska ställningstaganden samt att den fria leken inte alltid är positiv för samspelets utveckling.

Slutligen förtydligades innebörden av styrdokument, lagar och förordningar som gäller verksamma vuxna i förskolan.

4. Teoretisk utgångspunkt

I undersökningen föll valet på två teorier, Vygotskijs sociokulturella teori som bas och Corsaros teori om kamratkulturer. Inför valet av teoretisk utgångspunkt eftersöktes en teori som fokuserar på social utveckling och samspel, och därför ligger grunden i Vygotskijs sociokulturella teori. För att utveckla innebörden av det sociala samspelet ännu mer sker även en fördjupning av Corsaros teori som behandlar ämnet kamratkulturer i barndomen.

4.1 Vygotskijs sociokulturella teori

Vygotskij (2001, s. 332-333) menar att barnet lär i samspel med andra och genom samarbete med en pedagog kan barnet även utvecklas och mogna och nå upp till en högre kognitiv nivå. Processen då barnet blir inspirerat av en annan mer erfaren person, exempelvis en lärare eller förälder att utvecklas vidare och lära sig mer kallar Vygotskij för *den proximala utvecklingszonen*. Vygotskij (2001, s. 338) anser även att olika former av lärande sker på alla stadier i barnets utveckling, och innebär inte enbart lärande inom specifika ämnen när barnet börjat skolan. Den sociokulturella teorin tar Evenshaug och Hallen (2001 ss. 135) upp när de beskriver att den innefattar att barnet redan från födseln börjar interagera med andra och på så sätt utvecklas. Personer i barnets närmiljö påverkar och utvecklar barnet när de hjälper och vägleder barnet genom den vardagliga problematiken. Det som barnet kan göra med hjälp av en annan person idag kan det göra själv imorgon beskriver Vygotskij (2006, s. 333). Med det menar han att barnet lär med hjälp av personer i dess närhet, som innehar andra kunskaper än barnet självt och med hjälp av dem utvecklar och tillägnar sig barnet ny kunskap. Vygotskij (2001, s. 333) menar att barn i skolan även lär sig genom att imitera andra, och det påverkar dess lärande och utveckling. Författaren (2001, s.338) menar vidare att barn har de optimala förutsättningarna för att lära, och att varje åldersnivå har sina liknande villkor för inläring.

Gibbons (2009, ss. 26-27) anser att Vygotskij med *den proximala utvecklingszonen* syftar på den kognitiva utvecklingen och insikten som barnet kan erfa med hjälp av en annan mer erfaren person. Ett framgångsrikt samspel med ett annat barn eller vuxen person leder till att barnet utvecklas längre än vad det hade kunnat göra på egen hand. Vidare framhäver författaren att det ur ett sociokulturellt perspektiv betonas att barnets utveckling är ett resultat utav samarbete med andra. Vygotskijs uttryck om att *det barnet kan göra tillsammans med någon annan idag kan det göra själv imorgon* relaterar Gibbons (2009, s. 29) till uttrycket *Scaffolding* som innebär att barnet blir tillfälligt stöttad av en annan person för att sedan klara sig själv. Exempelvis kan det handla om att en pedagog hjälper barnet att lära sig något nytt och utmanande. Att få en tillfällig stöttning för att sedan klara sig själv är något som exempelvis en förskollärare, eller en mer erfaren kamrat kan ge ett barn.

4.2 Corsaros teori om kamratkulturer

Corsaros teori (2005 ss. 40-41) innefattar att barn främst utvecklas genom samspel med andra barn. Det är en barnsyn som utmanar samhället att ta barnen seriöst och med respekt och ta tillvara på deras sociala färdigheter. Corsaro (2005, ss. 26-27) verkar utifrån att barnet är medverkare i två kulturer, deras barnkultur och vuxenkulturen som samhället präglas av. Vidare menar författaren (2005, ss. 18-20) att barn redan från början är en del i sin kultur, de skapar egna förhållningssätt utifrån tolkningar av den vuxna kulturens förhållningssätt och normer. Michélsen (2004) beskriver Corsaros kamratkultur och att barn inom den försvarar sin lek från

andra barn och vuxna. Barnet försöker förstå vuxenkulturen och samtidigt ta avstånd från den när de grundar sin egen kultur att stå på och samspela inom. Corsaro benämner barns samspel som kollektiva processer, där flera barn samtidigt interagerar och på så sätt blir en del i kamratrelationen. Det är de kollektiva processerna som är viktiga i barns kulturskapande, där barn samspelar och på olika sätt kommer fram till hur leken och samspelet ska bedrivas.

Vidare beskriver Corsaro (2005, s. 134) att barnet vill ha insikt över vad som sker för att kunna kontrollera det, samtidigt som barnet gärna delar kontrollen med andra. Även Bliding (2004, ss. 36-40) tar upp ämnet och menar att när barn skapar relationer med varandra innebär det även att de utestänger andra barn, för att komma närmre varandra, de ser de andra barnen som ett hot mot deras vänskap. Enligt Corsaro (2005, s. 30) är barndomen en era för barnet då han eller hon lever samt utvecklas och dessutom ingår i en social grupp. Barnet växer upp från barndomen men basen som lagts att ingå i en social grupp följer barnet genom livet, i andra grupper och kulturer. Corsaro (2005, s. 41) menar att barn tolkar den vuxna kulturen och anpassar den till deras egen kultur. Vidare menar författaren (2005, s. 110) att barnets kultur innefattar aktiviteter, värderingar, artefakter och samspelssituationer med kamrater. Enligt Corsaro (2005) påverkar gruppstorleken i förskolan hur barn interagerar med varandra, när det finns fler barn kan barnet undvika exempelvis utåtagerande barn och söka sig till de mer liksinnade. Barn konkurrerar med och försöker kontrollera varandra, de använder sig bland annat av sin sociala förmåga och sin status i gruppen för att göra det. Författaren beskriver vidare att det finns forskning som tyder på att dispyter och konflikter hjälper barn att utveckla relationer och interagera med vuxna och barn.

Barnet utvecklar sin förståelse för vuxenkulturen genom rollekar menar Corsaro (2003, ss. 13-14), de tolkar och utvecklar de förhållningssätt som finns där. Vidare menar författaren (2003, ss. 2-3) att i rolleken behandlar barnet problematik från den kultur han eller hon lever i, erfarenheter från sitt eget liv eller påhittade situationer. Rolleken hjälper barnet att förstå och fantisera om hur deras vuxenkultur kommer att se ut, genom att i leken spela roller som innehar makt, kontroll och högre status än andra, övas den inför framtiden.

Teorierna som behandlats tar utgångspunkt i att barn lär sig i samspel med andra. Vygotskijs sociokulturella teori fokuserar på att barn tillägnar sig kunskaper och utvecklas tillsammans med andra barn och med vuxna. Utifrån Vygotskijs teori har Corsaro utarbetat en teori om kamratkulturer. Den baseras på att barn tillsammans utvecklar sitt samspel och genom det skapar de barnkulturer. Teorierna är relevanta för vårt syfte eftersom allt socialt samspel påverkar och utvecklar interaktionen med andra människor. Fokus läggs då på att samspel med andra kan vara både positivt och negativt. Genom att använda oss av de här teorierna inom samspel ger det oss en förutsättning att stå på när undersökningen genomförs, och ett gemensamt synsätt att utgå ifrån skapas.

5. Metod

Under den här rubriken tas ansatser och metoder upp som används i undersökningen. Deras innebörd kommer att presenteras, och förklaringar till varför de är passande för syftet kommer även att ges. Vidare ges en reflektion kring hur en undersökning kan ges hög tillförlitlighet och giltighet, hur förberedelserna inför undersökningen har sett ut, en presentation av urvalet samt varför det i undersökningen är viktigt att reflektera kring ett etiskt ställningstagande.

5.1 Kvalitativ metod och etnografisk ansats

Valet av metod föll på kvalitativ forskningsansats, vilket enligt Fejes och Thornberg (2009, ss. 18-19) innebär en metod där data samlas in som kretsar kring människors upplevelser och samspel. Författarna menar att metodens avsikt är att skapa en förståelse för människor i omgivningen, och att det kan uppnås genom observationer och intervjuer. Inom den kvalitativa forskningsansatsen används i den här undersökningen observation samt fältsamtal, då syftet med undersökningen är att observera barns samspel och vilka faktorer som påverkar vilken form samspelet tar. Syftet är även att ta del av barnens tankar kring samspel med andra barn. Undersökningen är även inspirerad av en etnografisk forskningsansats, Dovemark (2007, s. 135) beskriver innebörden av ansatsen när hon skriver om etnografi. Hon menar att det är ett verktyg för att skapa förståelse för undersökningspersonernas perspektiv och agerande. Vidare framhäver hon att det är viktigt att kunna sätta sig in i den situation som undersökningspersonerna befinner sig i. Vad är det som händer i samspelet? Hur uppfattar barnen det som händer? Det är deras perspektiv som formar det resultat som undersökningen kommer ge. Då det är barnens perspektiv på samspelet som syftet för undersökningen inriktar sig på är därför en etnografisk ansats adekvat.

5.1.1 Observation och fältsamtal

Utifrån ovan nämnda ansatser och föll valet av metod på observationer, då syftet med undersökningen är att ta del av barnens perspektiv i deras samspel. Kihlström (2007a, ss. 30-31) menar att en kvalitativ observation innebär att som forskare studera undersökningspersoners beteende, genom att i en löpande text anteckna det som sker för att senare tolka och koppla det till forskning. Avsikten med undersökningen är att öka vår egen kunskap om barn och deras utveckling, och genom observationer av barnens samspel anser vi att den kunskapen kan utvecklas. Ansatserna gav även klarhet i att metoden fältsamtal är adekvat, då syftet för undersökningen även är att ta del av barns perspektiv i deras tankar kring samspel med andra barn. I relation till hur samtal med barn bör utföras menar Rubenstein Reich och Wesén (1986, s. 57) att de ska utföras i en lugn miljö där det inte förekommer för högljudd volym runt omkring som kan verka störande för samtalet. Författarna menar vidare att det är betydelsefullt att förbereda frågorna väl och vara lyhörd inför barnens svar, eftersom det är en viktig del i att få fram ett kvalitativt resultat. Vid samtal med barn beskriver Doverborg och Pramling Samuelsson (2000, s. 32) att det är en fördel i mötet med barnen att ge dem tid till eftertanke och låta dem framföra sina svar utan avbrott. I insamlingen av empirin till vår undersökning är det viktigt att ha det i åtanke, då våra frågor till barnen kan kräva tid för reflektion hos dem.

5.2 Urval

I studien har observation och samtal genomförts på tre olika förskolor, som i undersökningen kallas för Havet, Solgläntan och Geggamojan. På två avdelningar var det cirka femton barn och på en av avdelningarna det cirka tjugo barn. Barnen som har deltagit har varit mellan ett och sex år, dock har vi valt att avgränsa undersökningens omfattning och problematiserar därför inte barnens ålder i analysen. Förskolorna ligger i en mindre kommun i Sverige varav två är belägna centralt och en är placerad ute på landsbygden.

5.3 Genomförande

Nedan beskrivs hur arbetsprocessen har gått till i undersökningen. Vi har under tiden gemensamt delat upp arbetet samt skrivit, analyserat och bearbetat materialet tillsammans. Det för att alla skulle få lika stort ansvar i undersökningen.

5.3.1 Förberedelser

Innan studien startade befann vi oss ute i barngrupperna och etablerade relationer med barnen. Ryen (2004, s. 63) framhäver att en kvalitativ undersökning förutsätter en trygg relation mellan forskaren och personerna som deltar i undersökningen. Det för att forskaren måste kunna ta undersökningspersonens perspektiv. En förberedelse inför undersökningen var att gemensamt diskutera kring de etiska aspekterna i undersökningen. Om kränkande behandlingar förekom, hur ska vi då agera? När ska vi bryta? Ryen (2004, s. 165) framhäver hur viktigt det är att tänka igenom konsekvenserna av forskarens handlande, och icke-handlande, i insamlandet av empirin. Ett förtroende för forskaren har skapats ifrån informanternas sida, och om forskaren underlåter sig att ingripa vid en situation kan det förtroendet förstöras. Ahrne och Svensson (2011, s. 90) menar att observatören kan anta rollen som deltagande observatör, vilket innebär att vara medverkande i olika grad i det samspelet som observeras. I observationerna användes det tillvägagångssättet, då situationer uppstod i samspelet som vi ansåg vara oetiska gick vi in och avbröt dem. Ahrne och Svensson (2011, s. 90) menar att tekniken där observatören deltar i vissa situationer men inte andra kallas för partiellt deltagande observation. I anslutning till problematik som kan uppstå i en undersökning beskriver Dovemark (2004, s. 104) att en forskare vid en studie av samspel bland barn kan ses som en tillrättavisande vuxen. Inför undersökningen har det därför gjorts en klargörelse för pedagogerna i barngrupperna att vi inte kommer delta i barnens samspel, utan att det i första hand enbart kommer att ske observationer av dem.

Inför undersökningen genomfördes även pilotstudier i form av observationer och samtal. Kihlström (2007b, s. 231) beskriver att den som vill utforska ett område kan använda sig av pilotintervjuer eller pilotobservationer för att se om det är adekvata redskap att använda sig av. Kihlström (2007b, s. 231) menar vidare att det tillvägagångssättet ger en studie högre kvalitet eftersom eventuella problem som kan uppstå i samband med efterforskningarna uppmärksammas och kan förändras innan den egentliga undersökningen påbörjats. Hon menar därmed att den som genomför studierna kan anpassa sig, göra om sina frågeställningar eller tänka över sitt sätt att observera utifrån de erfarenheter som provstudierna ger.

5.3.2 Insamlingen av empirin

Alla vi tre var sammantaget ute på varsin avdelning på olika förskolor och samlade in data i sexton dagar, under de dagarna tillbringade vi hälften av tiden i verksamheten och den resterande tiden användes till att transkribera och renskriva det insamlade materialet. Det primära var att observera barn i deras samspel med andra, det sekundära var att samtala med barn om deras tankar kring samspel. Vid observationerna försökte vi att vara så objektiva som möjligt och enbart skriva ner det vi såg och hörde i barnens samspel. Eftersom vi ville höra och se barnens kroppsspråk och miner mot varandra var vi så nära situationen vi tittade på som möjligt utan att störa barnen. Vid några tillfällen blev de störda av vår närvaro eller ville inte bli iakttagna, mer om hur vi gått tillväga då tar vi upp under etikavsnittet.

I början av datainsamlingen samtalade vi med barnen direkt efter observationerna för att ta del av barnens tankar om vad som skett i spelet, och under arbetets gång utvecklades det här till att samtalen gjordes när som helst under dagen. Eftersom vi stötte på ett antal olika problem i våra samtal med barnen kommer det diskuteras närmare i avsnittet för metoddiskussion.

5.3.3 Bearbetningen av empirin

Efter insamlingen av empirin analyserade vi observationerna tillsammans, och kategorier växte under tiden fram. Observationerna delades sedan in under kategorierna. Tre huvudområden med underrubriker uppstod, exempelvis positivt samspel med underrubriker som problemlösning och verbalt samspel. Utifrån kategorierna kopplade vi det analyserade materialet till litteratur från vår bakgrund, tidigare forskning och vår teoretiska utgångspunkt. Samtalen kopplades även ihop med litteratur från bakgrundsdelen och analyser gjordes. I anslutning till ansatsen etnografi beskriver Dovemark (2004, s. 101) arbetsprocessen som en växelverkan mellan teori och insamling av empiri. Hon menar att reflektionen kring det insamlade materialet då kan ge forskaren en utökad förståelse för vad som sker i empirin. Under datainsamlingens gång har det därför skett en återkoppling av det vi sett med relevant litteratur, och vi har dessutom haft samtal med varandra kring empirin. Under bearbetningen har en stor del av datan valts bort på grund av orelevans, men även för att det resultat som tas upp är tillräckligt omfattande för att ge undersökningen hög reliabilitet. Vi har varit medvetna om att empirin i en del fall har varit känsligt att diskutera, och därför har analyserna skett bakom stängda dörrar. Materialet har även inte legat framme för andra att se. Vi har genom det behandlat undersökningspersonerna med respekt.

5.4 Etik

I Vetenskapsrådets etiska principer (2002, s. 7) står det att forskaren bör informera undersökningspersonerna om undersökningens syfte, att det är frivilligt att delta och att de när som helst får lov att avbryta sitt deltagande. I undersökningen berättade vi för alla barnen som medverkade i studien att vi kommer observera och prata med dem om hur de spelar och leker med andra barn. Dessutom skickades ett missivbrev (se bilaga 1) ut till barnens föräldrar där undersökningens syfte förklarades. Vi respekterar även barnens önskemål, och informerade dem om att de när som helst får säga till eller visa för oss om de vill avbryta observationen eller samtalet. I Vetenskapsrådets etiska principer (2002, ss. 9-10) delges kravet om samtycke, vilket för oss innebär att barnets vårdnadshavare ska ha skrivit under ett tillstånd där de medger att observationer av och samtal med barnet får ske. Rubenstein Reich och Wesén (1986, s. 57) beskriver att det är viktigt att respektera ifall barnet inte vill delta i ett samtal och att därmed avbryta undersökningen. Dovemark (2004, s. 99) framhäver dessutom hur viktigt det är att inte

genomföra observationer i miljöer som barnen betraktar som privata för dem. Det är alltså viktigt att vi respekterar barnens önskemål. Om barnen visade att de inte ville delta eller sa att vi inte fick se på längre avbröts omedelbart observationen eller samtalet. Vidare framgår det i Vetenskapsrådets etiska principer (2002, ss. 12-13) att det vid rapportering av en undersökning bör ges hänsyn till konfidentialitetskravet, som innebär att samtliga deltagare i undersökningen ska avidentifieras. I resultatet har samtliga deltagare och förskolor givits fiktiva namn. Delar av observationerna som kan avslöja deltagarnas eller förskolornas identiteter har därför tagits bort. Slutligen kommer vi att utifrån Vetenskapsrådets etiska principer (2002, s. 14) om nyttjandekravet inte tillåta någon annan än de berättigade personerna att ta del av det insamlade materialet. Den insamlade datan kommer därmed, vid behov, enbart att visas för vår handledare och eventuellt examinatorn.

5.5 Giltighet och tillförlitlighet

Inför analysen av resultatet har observationerna delats in i kategorier för olika former utav samspel, vilket underlättade när vi ville få en överblick över resultatet. När Kihlström (2007a s. 164) beskriver begreppet validitet menar hon att det innebär en benämning av kategorier där innebörden av kategorin blir tydlig. Det ska dels vara en tydlig beskrivning av vad de innefattar samt ett övergripande namn för varje kategori. Det gör att undersökningen ges en hög giltighet. Även Dovemark (2007, ss. 150-151) menar att giltigheten kan höjas ytterligare genom att forskaren har ett kritiskt förhållningssätt till de resultat som framgår i studien. Med det menar hon att de tidigare kunskaper som finns i relation till syftet inte ska fungera som den absoluta sanningen, och att det dessutom är viktigt med en kritisk och teoribaserad reflektion kring resultatet. I undersökningen läggs fokus därför på ett brett synsätt i observationerna, och att inte medvetet eftersöka ett resultat som skulle kunna passa den litterära bakgrunden. Dessutom har vi vid kategoriseringen av observationerna haft en gemensam diskussion kring vad de visar, då en medvetenhet om att vår egen syn på barnen som deltar i dem påverkar vart fokus hamnar i observationerna.

Vidare menar Kihlström (2007a, s. 164) att en hög reliabilitet förstärker tillförlitligheten och trovärdigheten, exempelvis genom att flera forskare använder sig av samma undersökningsmetod och att det leder till en gemensam slutsats. Resultatet i vår undersökning blir därför tillförlitligt eftersom ett stort antal observationer genomförs. Arbetet blir dessutom mer trovärdigt genom att tre stycken personer undersöker fenomenet och som sedan sammanställer resultatet. Kihlström (2007a, ss. 231-232) menar att studenter kan dra nytta av att göra ett examensarbete tillsammans eftersom det ökar reliabiliteten. Att vara fler än en person som genomför studier ger större tillförlitlighet än att vara ensam.

5.6 Förförståelse

Inför val av syfte för undersökningen tog vi del av litteratur som behandlade barns samspel och vad som sker i barns vardag på förskolan. Efter diskussioner oss emellan kom vi till insikt att något som inte problematiserades särskilt ofta i forskning och litteratur kring samspelet är problematik som kan uppstå i det. Vår nyfikenhet väcktes, vad var anledningen till det inte forskades på problematik? Utifrån litteraturen framställs förskolan som en övervägande positiv plats för barn att utveckla sitt samspel. Våra egna upplevelser utifrån vad vi sett ute i verksamheten har visat att barnens samspel inte alltid tog en positiv form, och efter ytterligare diskussioner förstod vi att våra egna upplevelser får bestämma undersökningens syfte. Vi insåg

att vi ville utöka våra kunskaper kring vad som faktiskt sker i samspelet och vad eventuell problematik i det kan bero på.

Ovan har vi sammanfattningsvis behandlat forskningsansatsen etnografi och verktygen observation och fältsamtal samt hur vi använt oss av dem i undersökningen. En presentation av urvalet har även gjorts. Undersökningens genomförande har beskrivits, där en diskussion kring arbetets förberedelser även görs. Vi har klargjort vilka etiska ställningstaganden som gjorts. Dessutom diskuteras hur undersökningen kan ges hög giltighet och trovärdighet.

6. Resultat

I det här avsnittet presenteras resultat av de observationer och fältsamtal som gjorts i undersökningen. Observationerna är utförda i den fria leken och fokus har varit på hur barn samspelar med varandra. Samtalen är utförda både i samband med händelser och vid tillfällen då vi suttit och pratat ensamma med barn. För att tydliggöra samspelens olika former har de delats in i de övergripande kategorierna positivt samspel, negativt samspel och yttre faktorer, med tillhörande underkategorier.

6.1 Positivt samspel

Under den här kategorin framläggs barns olika former av positiva samspel och även utvalda citat från deras svar ur fältsamtalen. Definitionen av positivt samspel kan vara att visa hänsyn, uppmuntran och att innesluta varandra.

6.1.1 Verbalt samspel

Med verbalt samspel menar vi hur barnen samspelar med hjälp av sitt talade språk, det kan ske genom att barnen anpassar sitt språk för att kommunicera med varandra som i exemplet när Olle 1:2 och Emelie 2:5 sitter och tittar i böcker, de kommunicerar på ett eget språk.

Olle: Daa daa ba bad o do.
Emelie: Boo da dab dab.
Olle: Daa ba di do.
Emelie: Bla baa doo dii.

Olle har ännu inte lärt sig det talspråk som används inom vuxenkulturen, han pratar vad som brukar kallas för bebisspråk. Emelie som annars är god i sin talförmåga och tydligt kan framföra vad hon vill och känner tar nu hänsyn till Olle och härmar hans talsätt.

Barnen samspelar även genom att visa empati för varandra genom det talade språket. I exemplet med Olle 1:2 som sitter i en gunga för mindre barn, och Emelie 2: 5 som tar fart på gungan illustreras det. Hon tar bort skräp som han har i ögat, erbjuder honom sin mössa och frågar om han vill gunga mer eller inte.

Emelie: Vill du gunga mer? Vill du inte gunga mer? Vill du inte gunga mer?
Olle: Nej.
Emelie: Han vill inte gunga mer, [till mig].

I den här situationen visar Emelie att hon vill interagera med Olle, hon tar initiativ till samspelet och för det vidare. När hon frågat honom om han vill gunga mer eller inte och sedan fått svaret nej, tar hon hjälp av mig för att kunna hjälpa Olle ner från gungan. Emelie använder sig av det verbala språket för att visa intresse och kommunicera med Olle.

Barn kan även uppmuntra varandra genom att ge varandra positiva kommentarer, vilket exemplifieras när Lisa 3:9 tar fart på Kalle 2: 8 som sitter i en gunga för mindre barn. Efter några minuter bestämmer de hur deras leksituation med gungan ska gå till, de kommer fram till att de ska turas om att gunga. De byter plats och Lisa sitter nu i gungan och Kalle tar fart. Han får inte gungan att gunga så högt, Lisa hejar uppmuntrande fem gånger på honom.

Lisa: Du klarar det! Du klarar det!

När Kalle tar fart försöker Lisa stötta honom genom att verbalt ge honom positiva uppmuntranden, det bidrar till en positiv samspelssituation mellan barnen. Genom att barnen bestämmer att de exempelvis ska turas om att gunga, formar de deras samspel.

I observationen med William 5:2 och Albin 5:2 illustreras hur inneslutning kan ske. Pojkarna står påklädda vid dörren ut och väntar på att de ska få gå ut.

Albin: Får jag vara med dig och leka, snälla William?
William: Ja okej.
De börjar göra låtsasbitande mot varandra. William skrattar.
Albin: Var det roligt?
William: Ja.
Albin fortsätter med att göra det mot William. Han gör det mot Williams jacka och ner på armen. Rätt som det är så ropar William.
William: Aj, det var skinnet!
Albin slutar och de börjar knuffa varandra. De skrattar inte. Albin slutar och springer iväg.

Albin och William, som i tidigare observationer har haft ett strävsamt samspel med glimtar av positiva händelser, samspelar här på ett positivt sätt. Albin visar hänsyn mot William när han frågar om det han gör mot honom är roligt. Här har en utveckling skett till skillnad från andra observationer, då Albin inte visade hänsyn i samspel med William.

Ett positivt verbalt samspel kan uppfattas av andra genom att barn skrattar. Ett sådant samspel sker när William 5:2 och Albin 5:2 sitter vid ett bord och lägger pussel och skrattar. Andreas 5:2 kommer och sätter sig vid bordet och vänder upp och ner på tre pussel på en och samma gång och skrattar. Bitarna har landat på hela bordet. William skrattar och Andreas och William börjar kasta pusselbitarna på varandra. Båda skrattar. William får en i huvudet och ropar

William: Aj, sluta!
Andreas fortsätter att kasta fler. Jag avbryter dem. [...]
William kastar en pusselbit till på Andreas och skrattar, en pedagog kommer in och avbryter det som händer och får barnen att göra andra saker.

William och Albin skrattar och har ett gott samspel. När Andreas sätter sig vid bordet startar ett potentiellt positivt samspel, där William och Andreas skrattar och har roligt tillsammans. Men Andreas hörsammar inte Williams önskemål om att sluta kasta pusselbitar, och jag avbryter dem. William vill sedan återuppta spelet med Andreas och kastar en till pusselbit på honom.

6.1.1.2.Fysiskt samspel

Fysiskt samspel menar vi innebär hur barn använder kroppspråk och handlingar för att samspela med andra barn. Det kan yttra sig positivt genom att barnen visar empati genom sitt kroppspråk, som när Siri 5:3 Torkel 5:4 och Ville 5:9 lekbrottas utomhus. De visar verbalt att de har roligt tillsammans, som när de skrattar. En pojke visar att situationen efter en liten stund inte är helt okej för honom genom att börja gråta, de andra barnen bryter leken och tröstar honom genom att klappa på honom och fråga hur det gick.

Tre barn brottas utomhus på gräsmattan [...] Torkel börjar gråta. De andra barnen som är med i brottningen slutar genast tumla runt och reser sig upp och försöker trösta honom med ord och klappar.

Under barnens lekbrottnings ingår de alla i ett samspel, de lär sig om varandra och att visa empati. När pojken blir ledsen stannar de andra i leken och ägnar sin uppmärksamhet mot honom. De försöker trösta honom genom beröring. Ytterligare en empatisituation äger rum mellan två pojkar, som har varsin pinne. Pinnarna har tidigare fungerat som mast på flaggor med löv på, nu är löven borta. Hampus 2:4 vänder sig mot Daniel 2:4 och pekar, Daniel tolkar det som att han vill ha hans pinne och försöker ge den till honom. Hampus ryggar då tillbaka och backar undan. Det upprepar sig fyra gånger, Daniel försöker ge Hampus pinnen och han backar undan. Hampus tar tag i Daniels overall och puttar omkull honom, Daniel ser häpen ut.

Daniel sträcker fram sin pinne mot Hampus, han ryggar bakåt, de upprepar det flera gånger. Daniel försöker ge pinnen till Hampus, Hampus backar undan.

Exemplet ovan visar hur samspel kan se ut fysiskt mellan barn, i en annan observation med Eva 2:1 och Olle 1:2 illustreras ytterligare hur barn kan använda kroppsspråket för att skapa ett positivt samspel. Olle sitter utomhus lutad mot ett klätternät, Eva går fram och ger honom en puss på hans napp som han har i munnen, hon drar i klätternätet så Olle lutar framåt, trampar sedan lätt på hans ben och går därifrån.

Eva kommer fram och ger honom en puss på hans napp som han har i munnen, tittar på Olle som tittar tillbaka, drar i nätet så att Olle puttas framåt, trampar lite på hans ben och går iväg.

Barnen har här ett samspel, Eva visar att hon vill interagera med Olle då hon på olika sätt försöker fånga hans uppmärksamhet.

6.1.1.3 Problemlösning

Nedan presenteras exempel på hur barn löser problem som kan uppstå i deras samspel. En lösning på uteslutning synliggörs i exemplet med Elsa 5:4 och Lina 5:6. De har bestämt att de ska gunga, när Siri 5:3 kommer till förskolan bryts deras samspel för att Elsa då vill leka med Siri istället. Det leder till att Lina nu inte har någon att leka med, Nelly 4:9 som stått vid sidan frågar om hon får vara med Lina och det får hon.

Elsa springer bort till Siri.
Lina: Men du sa ju att du ville vara med mig!
Elsa: Ja men nu är jag med Siri bara för att hon kom [hit].
Nelly som stått vid sidan av och sett vad som hände går fram till Lina.
Nelly: Får jag vara med dig?
Lina: Ja

I den här situationen är det Nelly som tar initiativ till samspel med Lina och då även löser problematiken i att Lina nu blivit själv eftersom Elsa valt att leka med Siri. Ett annat exempel på hur barn kan fungera som problemlösare är när Kalle 2:8 och Malin 3:4 och Maria 3: 2 är i tamburen för att klä på sig inför utevistelse. Kalle och Maria har under hela påklädningen haft små dispyter med varandra, nu står alla tre i en ring. Maria trampar med foten på Kalles ena fot, två gånger. Kalle knuffar henne då i magen så att hon får ta ett steg tillbaka, Maria trampar igen

på Kalles fot och Kalle stöter till henne igen. De säger åt varandra att sluta knuffas respektive sluta trampas, varje gång de säger det till varandra puttar de respektive trampar på den andra. Det sker sex gånger i turordning. Malin står bredvid och tittar på, hon ställer sig sedan mellan sina kompisar och löser problemet.

Malin som stått och tittat på ställer sig nu mellan Kalle och Maria och håller ut sina armar.
Malin: Ni är mina vänner,
Malin: Maria du slutar trampas (tittar på Maria)
Malin: Kalle du slutar puttas. (tittar på Kalle)
De båda slutar och går för att klä på sig.

Malin löser här sina vänners konflikt, hon tar ett eget initiativ till vad hon ska göra och ställer sig mellan de två, säger till dem var för sig att de ska sluta och tillägger att de båda är hennes vänner. Ytterligare ett exempel på problemlösning och barns tankar kring det tydliggörs i ett samtal med Jenny 3:11, samtalet handlade om hur hon skulle agera ifall hon inte fick vara med och leka. I samtalet med Jenny tydliggörs pedagogens roll vid konfliktlösning.

Jag - Vad kan man göra om man inte får vara med och leka?
Jenny - Om någon sparkas skyddar jag dem eller om jag inte kan hämtar jag fröken.

Pedagogen beskrivs här som den slutgiltiga konfliktlösaren ifall barnen inte själva kan lösa konflikten.

6.2 Negativt samspel

Under den här kategorin framläggs barns olika former av negativa samspel samt samtal kring utanförskap. Definitionen av negativt samspel framläggs här som kränkningar, konflikter och uteslutningar.

6.2.1 Verbalt samspel

Med verbalt samspel menas hur barn samspelar med hjälp av sitt talade språk. Ett exempel på hur de kan yttra sig på ett negativt sätt mot varandra är situationen då Kalle 2:8 retar Maria 3:2 i tamburen och säger att hon inte har någon mössa. Barnen befinner sig i tamburen och håller på att klä på sig ytterkläder. När Maria säger att hon har en mössa, vänder sig Kalle till Malin istället och säger att hon iallafall inte har en mössa, samt gör en grimas mot henne. När Malin säger att hon visst har en mössa pekar Kalle mot Fridas plats (där det inte ligger någon mössa) och ropar ut att hon inte har någon mössa. Frida 2:1 tar sig på huvudet och känner på sin mössa och säger att hon visst har en mössa

Kalle: Du har ingen mössa! Säger Kalle
Maria: Johoo! Svarar Maria, det hela upprepas fyra gånger.
Pedagog: Maria, du får visa din mössa för Kalle.
Maria går till sin plats och pekar på sin mössa.
Kalle: Du har ingen mössa! Säger Kalle och gör en grimas till Malin som står bredvid.
Malin: Jo, jag har mössa, tar sig på huvudet där mössan sitter.
Kalle: Men Frida har ingen mössa! Säger Kalle och pekar mot Fridas plats där ingen mössa ligger.
Malin vänder sig mot Frida år och frågar på ett lugn och vänligt sätt
Malin: Har du ingen mössa?
Frida: Nej, jag har mössa. Malin vänder sig mot pedagogen
Frida: Har ingen mössa. Pedagogen nickar. Alla barnen klär nu på sig och går ut.

Händelsen visar vad som kan ske i en tambursituation på förskolan. Kalle påpekar att vissa av de andra barnen inte har en mössa på sig och säger det här högljutt inför de andra barnen och pedagogen. Han grimaserar även mot ett utav barnen och det verkar som att han vill retas med Maria, Malin och Frida.

Ett exempel på hur barn kan använda sig av verbalt negativt samspel är när Maria 3:2 och Malin 3:4 leker tillsammans. När Kalle 2:8 och Lisa 3:9 kommer in i rummet förändras situationen. Malin väljer att utesluta Maria och börjar leka med Kalle och Lisa istället. Hon säger att Maria inte är lika stor som de andra som en anledning att utesluta henne ur den nya leken, där Kalle och Lisa spelar föräldrar.

Maria och Malin klättrar på ribbstolarna i lekhallen, Lisa kommer in i rummet.
Malin: Liiisa!!
Malin hoppar ner för ribbstolen, kommer fram till Lisa och ger henne en kram. Kalle kommer också in i rummet. Malin tar Lisa och Kalle runt deras axlar.
Malin: Mina föräldrar.
Malin: Du få inte vara med. [tittar på Maria]

Maria: Jo, alla är kompisar!
Hon klättrar ner och går fram till dem.
Malin: Nä, du inte lika stor som oss.
Maria: Jo.
Maria tar sig på håret för att visa hur lång hon är.
Malin och Maria står framför varandra och jämför hur långa de är, en pedagog kommer in med frukt.

I den här observationen verkar Malin inte vilja att Maria är med i leken längre, hon nämner att hon inte är lika stor som de andra närvarande barnen som en anledning för att utesluta henne ur leken. De lekte bra tillsammans först men när det kommer in fler barn i bilden överger hon Malin för att leka med Kalle och Lisa istället. Diskussionen avslutas när en pedagog kommer in med frukt.

6.1.2.2 Fysiskt samspel

Fysiskt samspel innebär att barn använder kroppspråk och handlingar för att samspela med andra barn. När Karin 2:4 sitter i en vattenpöl och leker med en hink och en spade, och Hampus 2:4 kommer cyklandes fram emot vattenpölen, synligörs hur ett fysiskt samspel kan yttra sig. Karin sitter vid vattenpölen och Hampus cyklar på henne. Då blir Karin arg och säger ifrån högljutt. Han backar med cykeln och kör framåt och cyklar på henne ytterligare en gång till. Karin flyttar sig inte till en början, men efter att Hampus har upprepat det reser sig Karin och flyttar sig för att Hampus ska kunna komma förbi. Hon sätter sig sen tillbaka på samma plats.

Karin sitter i en vattenpöl med hink och spade och öser vatten. Hampus kommer cyklandes i vattenpölen, han kör på Karin

Karin: Neeej!
Hampus backar med cykeln en liten bit, sedan kör han framåt igen och kör på Karin ytterligare en gång.
Karin: Neeej!
Det hela upprepar sig en gång till. Sedan backar Hampus, Karin reser sig upp och går åt sidan. Hampus kör förbi på cykeln och Karin sätter sig igen.

I det här fallet cyklar Hampus genom vattenpölen och på Karin trots att det uppenbarligen stör Karin som var där först. I samspelet ser det ut som Hampus försöker få Karin att flytta sig men han säger det inte med ord, trots att han skulle kunna det, istället visar han det med sitt agerande.

Ett annat exempel på hur barnen kan agera fysiskt är vid bemötandet av en kompis i situationen då Magnus 3:4 kommer från hemmet till förskolan på förmiddagen. Samtidigt som han anländer står Hampus 2:4 och ser glad ut över att se honom genom att le och skratta när han tittar på Magnus. Därefter springer Hampus fram och knuffar honom i magen.

Magnus har precis kommit till förskolan. Hampus skrattar när han ser honom, springer fram och knuffar honom i magen två gånger. Magnus ryggar tillbaka, börjar darra på underläppen och går därifrån. En pedagog ser honom och går fram för att trösta.

I situationen reagerar Hampus med ett skratt då Magnus kommer och sedan knuffar han till Magnus i magen. Magnus ser ut att ta illa upp då han darrar på underläppen och sedan väljer att gå bort ifrån Hampus.

I en observation av en lek ser vi exempel på ett negativt fysiskt samspel. I situationen deltar William 5:2, Andreas 5:2, Albin 5:2, Oskar 5:7 och Sebastian 5:6. Barnen befinner sig i lekrummet och springer runt i en ring. Andreas springer på ena sidan ringen, och William i den andra. Andreas springer in i Albin, och en pedagog kommer dit för att reda upp det. Då vänder sig Andreas om och rusar rätt in i William. William reagerar då genom att bli arg.

William: Sluta! till Andreas.
Andreas trycker upp William mot väggen, Andreas är också arg och William säger att han ska sluta. Pedagogen, som varit upptagen med Albin, får nu syn på detta och avbryter dem.
Efter att barnen slutat springa leker Oskar, William och Sebastian med en ballong som de sparkar runt på. William tar ballongen, och när Oskar försöker ta den ifrån William säger han:
William: Oskar, du får inte smälla min ballong!
Oskar och Sebastian tittar på varandra och skrattar. William ser detta och säger:
William: Oskar vi kan smälla den ihop!
Oskar tar fram en nål och smäller ballongen. Han skrattar och William säger ingenting.

I observationen blir William utsatt för två olika former av fysiska kränkningar. Dels när han blir upptryckt mot en vägg och dels när Oscar och Sebastian sticker hål på hans ballong trots att han uttryckt en stark motvilja till det.

Ytterligare en fysiskt kränkning William blir utsatt för är när en pedagog ligger på golvet med Caroline 4:11, Robin 5:7, Sebastian 5:6, Andreas 5:2, William 5:2 och Oskar 5:7 och läser ur en bok. Det är stökigt i gruppen och pedagogen försöker få barnen att ligga ner och lyssna under tiden som hon försöker att läsa boken.

Albin 5:2 sitter i soffan och tittar i en egen bok. William ser att Albin sitter i soffan och kryper bort till honom, Albin nyper då William i nacken.
William: Aj!
William kryper tillbaka till de andra. Albin går fram för att lägga sig hos de andra och lyssna på pedagogen, då vänder sig William om för att krypa bort och ta boken som Albin läste i. Han tittar under tiden på Albin, och Albin får syn på William och slänger sig efter boken.
William kryper då bort ifrån boken, och i samma stund tappar även Albin intresset för den. Båda lägger sig ner och lyssnar på pedagogen.

William får upp intresset för Albin i soffan. Det verkar som om att han vill komma från stökigheten i vilan, och att han är nyfiken på vad Albin läser för något. Men när han har krupit bort till Albin böjer sig Albin ner och nyper William i nacken. När det händer kryper William ihop, han får en låg kroppshållning och kryper undan. När han sedan väljer att krypa tillbaka tillsynes nyfiken på boken Albin haft och lagt ifrån sig, skyndar sig Albin tillbaka för att ta boken igen och William får då krypa iväg igen utan någon bok. I samma stund som William avlägsnar sig tappar Albin återigen sitt intresse för boken.

Cirka fem minuter efter observationen med William och Albin råkar William lägga sina fötter på Robin, som ligger bredvid honom. Robin blir arg och säger ifrån. När William återigen lägger

sina fötter på Robin puttar Robin undan dem. Sedan går William och lägger sig närheten av pedagogen istället.

Robin: Sluta!

William: ler mot Robin och lägger fötterna över hans ben.

Robin: Jag vill inte ha några äckliga fötter på mig!

Första gången William lägger sina fötter på Robin verkar det vara ett misstag, men andra gången han gör likadant ser det ut som om han vill starta ett skämtsamt samspel. Genom att William ytterligare en gång agerar trots att Robin sagt ifrån prövas gränserna för vilken slags gemenskap som finns mellan William och Robin. William försöker möjligtvis etablera en positiv relation med Robin, men Robin visar tydligt att han inte vill. William kryper då bort mot pedagogen istället och upphör att inteagera med Robin.

6.1.2.3 Utanförskap

Under den här kategorin framläggs olika former av uteslutningar och exempel på utanförskap. Här exemplifieras hur barn kan utesluta varandra i den fria leken. Maria 3:2 och Magnus 3:4 sitter på kanten av en stor sandlåda med varsin spade. De leker och gräver bredvid varandra, och de tittar på varandra och vad den andre gör. Efter en stund ser Maria på Magnus, tar tag i hans spade och drar den emot sig, Magnus som fortfarande har ett fast grepp om spaden håller emot. Maria håller fram sin spade samtidigt som hon provar att ta hans igen. Magnus håller kvar sin spade och släpper den inte. Maria reser sig och sätter sig en bit bort. Maria säger att hon är arg på Magnus, hon får ingen respons och upprepar då med hög röst att hon minsann är jättearg på Magnus. Magnus svarar då med att säga att det faktiskt är han som är arg på henne, efter han har sagt det kastar han iväg en handfull sand mot henne som inte träffar sitt mål. Maria skrattar och pikar honom för att han missade att träffa henne med sanden. Båda börjar kasta sand mot varandra men ingen träffar. Magnus går fram för att ta en hink som står bredvid Maria, hon tar tag i den och håller emot, båda kämpar för att få hinken och drar den fram och tillbaka. Det negativa samspelet avslutas med att en vuxen går in och bryter.

Maria: Jag är arg på dig, jag är jättearg på dig!

Magnus: Nej! Jag är arg!

Han kastar sand mot Maria, det når inte ända fram.

Maria: Haha, du missa!

Maria besvarar genom att kasta sand tillbaka, det når inte heller ända fram.

I exemplet ovan leker Maria och Magnus sida vid sida och en del samspel förekommer då de ser på varandra och på vad den andre gör, de bygger inte något gemensamt men verkar trivas med att sitta jämte varandra och leka och bygga sanden. Men det positiva samspelet bryts när Maria tar tag i Magnus spade och drar den mot sig medan han håller emot. Då uppstår en konflikt och det positiva samspelet bryts.

En annan situation av denna form av samspel var när Andreas 5:2, Oscar 5:7 och Albin 5:2 befinner sig på samma plats och Albin och Oscar bråkar, det syns på långt håll. Albin klagar över att han inte får vara med och bestämma något i leken, han vill leka att han är en katt. Oscar säger att han bestämmer för det var han som kom på leken. Oscar och Andreas har tidigare byggt en låtsaskanon av leksaker. Oscar säger att han dödar katter med sin kanon. Oscar försöker utesluta Albin ur leken genom att leka att han dödar katter. Albin kastar en leksaksbåt på kanonen. Det

hela blir högljutt och avslutas när en pedagog kommer in och frågar vad det är de gör och varför de är upprörda.

Albin: Jag vill bestämma att jag är en katt!
Oskar :Vi dödar katter med den här kanonen!

I observationen får Albin till en början inte vara med och bestämma i leken. Sedan utesluts Albin genom att Oscar säger att de hellre dödar katten som Albin vill låtsas att han är, än att han låter den delta i leken. Pojkarna får svårt att själva lösa situationen och en högljudd, upprörd situation uppstår. Det hela avslutas genom att en pedagog rycker in för att hjälpa till att lösa konflikten.

Ytterligare en illustration av temat utanförskap åskådligörs då barnen Ville 5:9, Torkel 5:4, Lina 5:6, Siri 5:3, Elsa 5:4 spelar ett sällskapsspel på förskolan. Ingen av barnen verkar kunna reglerna speciellt bra. Aktiviteten fortgår och Lina nämner efter cirka tio minuter att hon har en bra idé, att alla barnen ska spela i par förutom Torkel för han ska vara ensam och spela själv. Torkel tycker inte det är en bra idé då han och uttrycker sitt motstånd och säger nej till det förslaget. Ett tredje barn, Elsa ger medhåll med Torkel då hon säger att de ska fortsätta vara ensamma precis som innan. Ingen av de andra barnen har något att säga i frågan. Efter Torkels protester försätter spelet som det gjorde innan, att barnen spelar var och en för sig.

Lina: Jag vet ett jättebra förslag, Elsa och Siri i samma lag, jag och Ville i samma lag och Torkel är ensam.
Torkel: Nej!
Elsa: Nä! Vi är alla ensamma som innan.

I exemplet ovan är det flera barn som är med och spelar spel. Lina säger som ett förslag att Torkel ska spela ensam medan de andra barnen ska spela i par. Torkel protesterar mot förslaget och får medhåll av Elsa. I situationen för barnet ett samspel som leder till en meningsskiljaktighet som sedan övergår i att de återigen kommer överens och fortsätter spela som innan.

Utifrån samtalet med Malin 3:4 synliggjordes även hennes uppfattning om hur dynamiken i ett relationsprojekt ska se ut, och det exemplifieras nedan.

Jag: Varför leker inte du med Magnus och Maria?
Malin: Magnus säger att jag inte får vara med.
Jag: Varför säger han så?
Malin: För han och Maria lekte.
Jag: Ja, kan man inte vara flera och leka då?
Jag: Nej, bara två kan vara med, där är Magnus, Malin pekar på honom.

I samtalet framgår att Malin inte får vara med och leka eftersom Magnus har valt att utesluta henne. Hon förklarar det själv med att det inte går att vara fler än två i leken som hon har blivit utesluten ifrån. Hon berättar att Magnus en stund tidigare har sagt att hon inte får vara med och leka tillsammans med honom och Maria.

6.3 Yttre faktorer

Nedan följer exempel på hur yttre faktorer kan påverka den form som samspelet mellan barn kan ta. Exempel på det är leksaker, gruppstorlek och vuxnas påverkan. Vidare ges utdrag från samtal om vuxenpåverkan.

6.3.1 Leksakers påverkan

Under den här rubriken kommer leksakers påverkan på samspel presenteras. I observationen samspekar Maria 3:2 och Malin 3:4 med varandra och deras samspel kretsar kring den yttre faktorn duplogubbarna.

Malin: Vad många gubbar jag har.
Hon har tre duplogubbar framför sig. Maria ger Malin en gubbe från hennes tåg.
Malin: Tack, vad många gubbar jag har.
Maria ger henne ytterligare tre till ifrån hennes tåg, Malin går omkring med dem i famnen.
Malin: Vad många gubbar jag har, jag kan inte bära alla gubbar. [...]
Malin plockar upp fler gubbar ur lådan med dem och samlar dem i famnen. Även Maria plockar några gubbar ifrån lådan och lägger några i sina byxfickor och några i famnen, de går planlöst omkring i rummet och samspekar inget. Malin släpper sina gubbar på golvet och går iväg ut från rummet, Maria släpper sina och tömmer sina fickor, går efter Malin.

I observationen har duplogubbarna de leker med en central del i hur samspelet utvecklas. När Maria delar med sig utav sina duplogubbar tar hon initiativ till samspel med Malin, och det sker en gång till utan att Malin ber om det. Maria följer efter Malin ut ur rummet och imiterar därmed hennes handlingar.

En annan situation där leksaker inverkar som yttre faktor på barnens samspel, är när Sofie 3:8 och Evelina 3:8 befinner sig i och runtomkring sandlådan.

Sofie sitter i sandlådan och tittar på Evelina som drar en sopborste runt sandlådan och gör spår. Sofie går bort till leksakslådan och tar fram en sopborste. Hon går bort och ställer sig vid en pedagog och tittar på Evelina. Hon börjar nu följa Evelinas spår med sin egen sopborste runt sandlådan ett varv, men håller sig på avstånd mot Evelina och pratar inte med henne. Sofie slutar och sätter sig på en grävskopa i sandlådan, Evelina stannar och tittar på Sofie. Sofie gräver med grävskopan i sandlådan, Evelina går och hämtar en hink och en spade i sandlådan och sätter sig cirka en meter från Sofie i sandlådan och börjar gräva.

I observationen sker två initiativ till samspel, Sofie och Evelina iakttar varandras lekar och försöker få tillträde till dem. De tar inget verbalt initiativ, utan imiterar enbart varandras lekar var för sig.

Här illustreras ett fall där yttre faktorer används som metod för uteslutning. Ville 5:9 år, Sara 4:4 år och Nelly 4:9 år kastar fem färgglada bollar som studsar runt i förskolans lekrum. Efter

ungefär fem minuter står Nelly utan någon boll. De två andra barnen har resten av bollarna i famnen.

Nelly: Vi kan ha alla tillsammans
Ville: Nej! Det går inte, eller hur Sara?
Sara: Nä!
Sara: Vi lägger dem i säcken!
Hon lägger två av sina bollar i en säck [...]
Nelly: Jag hade den gula och den lila först!
Sara: Ta den Ville! Sara kastar en boll till Ville.

Nelly blir i observationen utesluten ur leken med hjälp utav bollarna de leker med. Ville och Sara fångar alla bollar, och de vill inte dela med sig av bollarna med Nelly. Sara lägger bollarna i en säck. Nelly försöker få en boll genom att säga att hon hade den gula och den lila bollen först.

Ett annat exempel på uteslutning genom leksaker är när Sebastian 5:5, Oskar 5:7, Kajsa 3:7 och William 5:2 är i lekrummet. Rummet har en lekyta på cirka tre gånger tre meter. På golvet ligger upp och nervända lådor som Oskar och Sebastian flyttar runt på. De lägger dem på en lång rad, varpå Kajsa kliver upp på lådan längst ut och börjar följa raden.

Oskar: Kajsa det där är ingen hinderbana! Nu får du gå ut! [...]
Kajsa och William lämnar rummet, och endast William återvänder.
Oskar: Ja, nu är inte Kajsa här! Nu kan vi leka vad vi vill!
Oskar, William och Sebastian hoppar runt i rummet. Kajsa kommer nu tillbaka.
Oskar: Nej Kajsa... man måste ha gosedjur här!
Kajsa har inget gosedjur. Sebastian, Oskar och William har gosedjur i form av en hund, en haj och en nallebjörn. Kajsa låtsas som hon inget hört och klättrar upp på lådorna. [...] Kajsa går ut och kommer tillbaka med ett gosedjur, en nalle.
William: Nu kan Kajsa vara med.
William lämnar Oskar och Sebastian i deras lek och börjar leka med Kajsa. Andreas 5:1 kommer nu in i rummet med sin ekorre. Oskar får syn på det.
Oskar: Det är bara gosedjur som inte kan klättra som får vara med!
Andreas bryr sig inte om honom och leker tillsammans med Kajsa och William. Albin 5:1 kommer nu in i rummet med sin snuttefilt och sin isbjörn.
Oskar: Man får bara ha en grej med sig!
Albin får ett sammanbrott och lägger sig ner på golvet och gråter. Jag går in och avbryter observationen.

I observationen är det Kajsa som till en början blir aktivt utesluten ur leken av Oskar. Det kan även spekuleras i om Sebastian och William också utesluter. I observationen går det att tolka att uteslutningen av Kajsa är något som Oskar använder i arbetet med att forma gemenskapen med William och Sebastian. Utifrån vad som sker i observationen förefaller det som om Oskar uppfattar situationen som osäker och att Kajsa inte följer lekens regler. Oskar utesluter upprepade gånger Kajsa ur leken, en gång med hjälp av attributet gosedjur. William innesluter Kajsa, och lämnar sedan leken. När ytterligare två barn, Andreas och Albin, kommer in i rummet verkar det som om Oskar blir mer frustrerad. Utan att varken Andreas eller Albin vill få tillträde till leken, använder sig Oskar av gosedjuren som uteslutning igen.

6.3.2 Gruppstorlek

Under två av observationsdagarna på Solgläntan och på Havet var många barn lediga för höstlov, och därför minskade antalet barn i barngruppen. När observationer gjordes under de dagarna noterades en förändring i barnens samspel på båda avdelningarna. Många barn var lediga och nya lekstellationer uppstod hos barnen. När gruppstorleken minskade noterades även att de barn som vanligtvis inte tog plats i gruppens samspel, tillägnade sig mer plats och uttryckte sig i en mindre barngrupp.

Dessutom blev det inte lika ont om yta att leka på som när barngruppen var fulltalig. Ett exempel på konkurrens kring lekyta ges i observationen med Amanda 3:9, Emma 3:6, Andreas 5:1 och Adam 4:5. De leker i ett rum med en lekyta på cirka tre gånger tre meter. Tio av de andra närvarande barnen befinner sig utspridda i ateljén och i det större lekrummet intill det här rummet. Andreas och Adam leker för sig själva, och Amanda och Emma leker även de en egen lek. Flickorna frågar om de får vara med i pojkarnas lek.

Andreas: Ni måste sitta i fångelse!

Emma: Det vill vi inte! [...]

Andreas: Då fångar vi någon annan då.

Andreas tittar på mig [...]

Flickorna lämnar rummet och cirka en halv minut senare kommer

Amanda in.

Amanda: Vi har hittat en annan fröken [att sätta i fångelse].

Andreas och Adam låtsas inte om henne. Amanda lämnar rummet. [...]

Amanda och Emma kommer in i rummet igen.

Adam: Varför måste ni leka här?

Amanda och Emma går ut.

Andreas och Adam försöker upprepade gånger att upprätthålla kontrollen över den lek som de leker, genom att tydliggöra reglerna och utesluta Amanda och Emma när de inte vill följa reglerna. Utifrån vad Adam säger till flickorna verkar det som om platsen för deras lek är ifrågasatt. Amanda och Emma lämnar rummet upprepade gånger, men återvänder för att göra ytterligare försök till att delta.

6.3.3 Vuxenpåverkan

Under datainsamlingen noterades ett specifikt beteende hos de mindre barnen, och det var att deras samspel med varandra förändrades när en vuxen befann sig i rummet. Vid sådana tillfällen ändrade samspelet form, och barnen började på olika sätt samspela med den vuxne istället för att samspela med barnen. Det kunde handla om blickar, eller om att de gick fram till den vuxne.

Ett exempel på att vuxna kan påverka barns samspel ges när Simon 3:9, Amanda 3:9 och Emma 3:6 leker affär. Amanda har en passiv roll, Emma och Simon börjar diskutera ändring av roller, han vill leka mamma, pappa, barn och hon vill leka prinsessor. Simon tycker att de inte är snälla mot honom, eftersom de inte vill leka den leken han vill. Emma bestämmer att de inte ska leka längre och går ut från rummet, Amanda följer efter. Jag stoppar Amanda och frågar henne hur hon tror Simon ser på situationen, hon svarar att han blev ledsen eftersom de inte vill leka den leken som han vill men tror ändå att han vill delta i deras rollek som prinsessor. Amanda frågar honom och de löser det med att flickorna i roller som prinsessor går och handlar av honom i affären.

Emma börjar lämna rummet och Amanda följer efter. Jag hejdar Amanda och pratar med henne.
Jag: Tror du att Simon blev ledsen nu Amanda?
Amanda: Ja men vi ville leka och han ville leka affär.
Jag: Tror du att Simon vill vara med och leka?
Amanda: Jaa...
Hon går fram till Simon som sitter kvar i affären.
Amanda: Simon om du vill kan vi vara prinsessor och komma och köpa av dig.
Simon: Ja det får ni, men jag ska bara stänga dörren så att ni inte får komma in. [bakom disken] Leken fortsätter med att Amanda och Emma handlar.

I samtalet med Amanda var syftet att försöka få henne att förstå hur Simon kände sig, och som en konsekvens innesluter Amanda honom.

En annan observation då en vuxen påverkar barnens samspel med varandra är då Malin 3:4 under utevistelsen sitter i en vattenpöl. Hon gråter som följd av att ett barn tagit hennes mössa och ett annat blött ner henne. Jag sitter på huk bredvid henne och försöker trösta henne, Frida 2:1 cyklar fram till oss och en förklaring att Malin är ledsen sker. Frida tycker att hennes mamma ska komma och trösta henne, ett förslag ges att Frida ska trösta henne, vilket hon även gör.

Jag: Malin är ledsen.
Frida: Ja, hennes mamma får komma och trösta henne.
Jag: Ja, eller om du kan trösta henne.
Frida: Ja.
Frida går av cykeln och klappar Malin på ryggen.

Här sker en påverkan i hur Frida ska behandla Malin som är ledsen, genom att jag ger ett förslag på att hon ska trösta Malin. Ytterligare ett exempel på hur vuxenpåverkan kan yttra sig är ett i samtal med Nelly 4:9 och Sara 4:4.

Jag: Hur är man mot varandra om man är bra kompisar?
Sara: Snäll
Nelly: Hjälper till och är snäll

Ett övergripande resultat som samtalen gav var att barnen tyckte egenskapen *snäll* var synonymt med att vara en god kamrat. En reflektion kring hur vuxenpåverkan får en central plats i anslutning till det resultatet ges i resultatdiskussionen. Vidare görs reflektioner kring regler som har sitt ursprung i vuxenkulturer, och ett resultat som vi vill lyfta utifrån det är att *alla får vara med*. I ett samtal med Anna 4:4 tydliggörs hennes syn på ett gott samspel.

Jag - Hur är man mot varandra när man är kompisar?
Anna - Leker med varandra.

I resultatet har utvalda exempel från det insamlade materialet presenterats. Materialet tar utgångspunkt i hur barns samspel utvecklas och omformas utifrån till exempel relationsarbete, hänsynstagande och utanförskap. Vidare presenteras resultat som visar hur yttre faktorer kan påverka hur barns samspel utvecklas.

7. Diskussion

Nedan följer en diskussion där vi lyfter viktiga punkter och kunskaper som framkommit ur resultatet. Dessutom diskuteras undersökningens val av metod och de didaktiska konsekvenserna behandlas.

7.1 Resultatdiskussion

I följande avsnitt kommer vi att analysera och föra diskussion kring det som framkommit ur resultatet. En koppling till undersökningens teoretiska utgångspunkt framförs och slutligen görs en återkoppling till syftet för undersökningen.

7.1.1 Positivt samspel

Nedan följer en litteraturbaserad analys av resultatet i anslutning till undersökningens syfte

7.1.1.1 Verbalt samspel

Ett resultat på hur det sociala samspelet kan ta form mellan barn har vi upptäckt vara genom det verbala språket. En del av vår teoretiska utgångspunkt tas genom Corsaros (2005) teori kring kamratkulturer, han menar att barn utvecklas genom samspel med andra barn. De utvecklar även sitt språk tillsammans med andra barn beskriver Björklund och Elm (2003, ss. 139-142) och menar att de lär sig att förstå samt göra sig förstådd hos andra personer. I exemplet med Olle 1:2 och Emelie 2:5 menar vi att de tränar gemensamt på sina sociala, verbala förmågor när de använder sig av det så kallade *bäbisspråket*. De utvecklar sitt språk i samspel med varandra, Olle upplever hur samtal är uppbyggda med turtagning och hänsyn för den andra. Vi tolkar det som att Emelie sätter sig in i ett för henne annat språk och får upplevelsen av hur det är att kommunicera utan ord med innebörd. Enligt Öhman (2006, ss. 54-57) tränar barn upp sina sociala färdigheter när de kommunicerar på olika sätt, som genom språket. Barnet lär sig då hur språket används i de kulturer barnet innefattas av, det kan exempelvis vara inom barnkulturen på förskolan. Barn lär sig även genom att se hur andra gör menar Sträng och Persson (2003, s. 90), samt att själv utföra och interagera med personer i närheten. I gungsituationen med Emelie 2:5 och Olle 1:2 menar vi att Emelie visar Olle hur samspel kan se ut och hur man visar empati för någon, när hon visar att hon bryr sig om Olle. Vi tolkar det som att Emelie i sina handlingar upprepar vad hon sett vuxna göra, då hennes handlingar väl påminner om vuxnas förhållningssätt. Barns samspel ser olika ut, menar Michélsen (2004) och förklarar att det positiva samspelet kan ta uttryck i att barnet kommunicerar med ett annat barn med hjälp av rörelser, ljud och blickar. Barnet kan här visa intresse och uppskattning för andra barn, det är en situation fylld av glädje.

Språket är en viktig faktor inom samspelet menar Bliding (2004, ss. 46) och som påverkar barnets medverkan och delaktighet inom barnkulturen. För att exemplifiera det här lyfter vi samspelet som sker mellan Lisa 3:9 och Kalle 2:8 i ännu en gungsituation. Vi menar att eftersom barnen bestämmer att de exempelvis ska turas om att gunga, formar de deras samspel. Michélsen (2004) framhäver att i gemenskapen mellan barn växer barnkulturen fram, de bestämmer hur samspelet mellan dem ska gå till. Författaren menar vidare att barn interagerar genom att skratta ihop, ge varandra blickar samt använda sig av kroppsspråk och talspråk. Det menar vi vara en del i hur barn skapar relationer med varandra, de inbjuder då andra till samspel. Inneslutning mellan barn anser vi kan ske när ett barn frågar ett annat om de ska leka, som i exemplet mellan Albin 5:2 och William 5:2, när Albin frågar William om de ska leka när de kommer ut på gården. En förfrågan av den här sorten går att koppla till Ahrne och Sundberg (2006, s. 130) när de beskriver att en

kompisrelation förutsätter att den är frivillig av deltagarna i samspelet. Vi tolkar det som att pojkarna i situationen utvecklar sitt samspel, det är något som Löfdahl (2004, ss. 119-120) tar upp, och menar att en vuxen inte nödvändigtvis behöver vara där för att visa dem hur samspelet ska gå till. William uppfattar samspelet som positivt och Albin fortsätter. Vi uppfattar det som att Albin nu, när han fått bekräftelse från William, engagerar sig ännu mer i leken. Det visar sig vara för mycket, då han råkar bita William i armen. En konflikt uppstår, men Albin lämnar den innan det blir värre. Med den här observationen upplever vi det som att en potentiellt fungerande gemenskap skulle kunna uppstå mellan William och Albin. Ahrne och Sundberg (2006, ss. 126-129) framhäver att det sker en kontinuerlig utveckling av en relation i samspel. Mer relationsträning behövs, men vi tolkar det som att William är på väg att hitta sin plats som samspelande kamrat.

Ett gott samspel anser vi kan misstolkas utifrån av andra, som när William 5:2 och Andreas 5:2 kastar pusselbitar på varandra. William, som enligt vår tolkning tyckte att det var roligt innan han gjorde sig illa, vill sedan återuppta samspelet med Andreas och kastar en till pusselbit på honom. Det tolkar vi vara en invit till samspel, men ses av andra som något negativt eftersom pedagogen avbröt dem. Även observeraren uppfattade situationen som att samspelet inte fungerade när hon avbröt dem, Michélsen (2004) framhäver att det främst är de inblandade som uppfattar om samspelet är positivt eller negativt. Vid en första anblick på vad som hände i observationen klassas inte det som hände som gott samspel, vilket vi menar var tydligt då pedagogen som kommer in i rummet avbryter deras aktivitet direkt. Men enligt dokumentationen av det hela tar William initiativ till samspel med sina kamrater, vilket är positivt om vi tittar på tidigare observationer med honom. Vi anser att det finns flera olika sätt för barn att samspela på inom det verbala, det är viktigt att vara medveten som pedagog för att inte störa barnens relationsskapande.

7.1.1.2 Fysiskt samspel

En aspekt på hur barnens samspel ser ut har vi funnit inom det fysiska, kroppsliga samspelet. Vi menar, precis som Vygotskij (2001) att barn lär sig i samspel med andra. Vi anser att det sker i olika former, som här genom det fysiska samspelet. Wrethander (2007, s. 123) beskriver att barn lär sig om sig själva i samspel med andra och att de lär sig att olikheter och likheter värderas på olika sätt. I situationen med Siri 5:3, Torkel 5:4 och Ville 5:9 som lekbrottas utomhus och Torkel blir ledsen, tolkar vi det som att de andra barnen visar empati. Vi spekulerar kring om de kan förstå hur Torkel känner sig, kanske har de själva haft en känsla av att det blir för påtagligt eller gör ont. Vi menar att barnen lär sig i samspelet med de andra vad som är okej att göra och var gränsen går för de enskilda barnen. Även att de utvecklar sina kamratrelationer som Benn (2003, ss. 116-118) beskriver, och menar att lärandet pågår hela tiden i en social process utifrån samspel och omgivning. Ett exempel på hur samspel kan se ut och uppfattas olika är av pojkarna Hampus 2:4 och Daniel 2:4 som interagerar med en pinne. Daniel försöker ge sin pinne till Hampus, men Hampus backar undan. Vi tolkar det som att Daniel här försöker visa empati genom att ge bort sin pinne till Hampus som inte har någon. Vi tolkar det som att Hampus inte förstår handlingen då han backar undan. Vi menar att pojkarna har olika intentioner i samspelet, och det verkar som att de har svårt att förstå vad den andre vill. Om pojkarna här hade använt sig av det verbala språket menar vi att de hade på så sätt fått en mer lik bild av varandras intentioner. Inom leken utvecklar barn sin barnkultur beskriver Löfdahl (2004, ss. 42-44), de utvecklar känslan av samhörighet med andra och strävar efter att få samma syn som de barn de interagerar med.

Utifrån vad som sker anser vi att det är tydligt att pojkarna inte har samma syn på samspelet de ingår i.

Ett annat exempel som kan illustrera hur barn kan använda kroppsspråket för att skapa ett positivt samspel är när Eva 2:1 ger en puss på Olles 1:2 napp och sedan trampar på hans ben. Vi tolkar det som att hon väljer att både pussa och trampa på honom kan ha att göra med att hon saknar verktyg för hur ett positivt samspel går till, eller så vill hon pröva Olles gränser för vad som är okej att utsätta honom för. Som Frånberg och Wrethander (2011, s. 14) framhäver, att inom mindre barns samspel prövas gränserna för vad som anses vara rätt och fel. Vi menar att Eva tar initiativet till samspelet och bestämmer när samspelet ska ta slut, Olle verkar i den här situationen vara mottaglig för Evas interaktioner. Han protesterar inte, utan tittar på Eva och följer henne med blicken när hon går iväg. Men han uppmuntrar inte heller Eva att han vill att samspelet ska fortgå, han ser neutral ut i ansiktet. Vi spekulerar kring att om Olle här hade uppmuntrat till samspel genom att le eller protesterat när hon med nätet puttar honom framåt eller trampar på hans ben, hade deras samspelssituation kunnat fortsätta. Att Olle inte visar tydliga samspelssignaler menar vi skulle kunna ha sin orsak i att Olle är nyinskolad på förskolan och ännu inte lärt känna barnen där och lärt sig hur samspelssignaler kan se ut på förskolan. När barnen har ett positivt fysiskt samspel menar vi att det viktigt att tänka på som pedagog, att samspelet kan uppfattas positivt även om en utomstående inte ser det så. Även tänka på att inte störa dem, då barnen är mitt i en lärandesituation.

7.1.1.3 Problemlösning

I resultatet av vår undersökning har vi kunnat utläsa att en aspekt inom det sociala samspelet mellan barn har sin utgångspunkt inom problemlösning. Genom samtal med barn har vi även fått ta del av hur barn berättar utifrån sina tankar kring samspel med andra barn, inom ämnet. Corsaro (2005) beskriver att barn reproducerar och tolkar vuxenkulturen till sin egen kultur, som exempelvis hur problem bör lösas. För att exemplifiera hur barn arbetar med problemlösning har vi valt situationen mellan Elsa 5:4, Lina 5:6, Siri 5:3 och Nelly 4:9, där Lina blir lämnad då hennes lekkamrat vill leka med en annan flicka. Nelly löser det här problemet genom att som utåtstående fråga om hon och Lina nu ska leka istället. Ahrne och Sundberg (2006, ss. 126-129) menar att en relation mellan två människor inte är beständig, den utvecklas hela tiden och formas utifrån relationens syfte. Lärandet pågår hela tiden i en social process utifrån samspel och omgivning beskriver Benn (2003, ss. 116-118). Vi spekulerar kring om Nelly sett på situationen och sedan börjat interagera med Lina i empati för att hon blir lämnad, eller om Nelly avvaktat och nu vågar ta initiativ eftersom Lina är själv. Relationen menar vi utvecklas positivt mellan Lina och Nelly och vi tolkar det som att Nelly i den här situationen löser problemet. Ett annat exempel på hur barn kan fungera som problemlösare är när Kalle 2:8, Malin 3:4 och Maria 3: 2 är i tamburen för att klä på sig inför utevistelse. Kalle och Maria bråkar och till slut ställer sig Malin emellan dem och löser konflikten. I den här situationen menar vi att relationen mellan alla tre utvecklas utifrån vad samspelet innefattar. Bliding (2004, ss. 22-23) beskriver relationsarbete som det samspel barn tar initiativ till i deras syfte att skapa en gemenskap med andra barn. I exemplet av händelsen ovan spekulerar vi kring att barnen här tillägnat sig djupare förståelse för sina kompisar, var deras gräns går samt att det går att lösa problem genom verbala handlingar. Vi menar att det är en viktig upptäckt inför framtida positiva problemlösningar.

Ytterligare ett exempel på problemlösning och barns tankar kring det tydliggörs i ett samtal med Jenny 3:11, det handlade om hur hon skulle agera ifall hon inte fick vara med och leka, vi menar

att det visar på pedagogens roll vid barns konflikthantering. När ett stort antal barn i tre- till fyraårsåldern finns i samma barngrupp menar Brodin och Hylander (2002, ss. 76-77) att konflikter kring vem som får bestämma ofta uppstår. Barnen har då svårt att se ur de andras perspektiv. Författarna menar vidare att pedagoger då kan fungera som ett stöd vid en eventuell konflikt. Utifrån Jennys svar tolkar vi det som att en pedagogs hjälp är nödvändig i vissa situationer, vi menar att som pedagog är det adekvat att vara uppmärksam på när barnen vill ha hjälp vid problemlösning och när pedagogen ska avvakta.

I den insamlade datan fann vi olika former av positiva samspel, och det anser vi vara viktigt att lyfta för att göra pedagoger medvetna om hur viktigt det är att uppmuntra ett positivt samspel. Vi väljer att lyfta förmågan att visa hänsyn mot andra. Med det menar vi att barnen kan se till andra barns behov, respektera varandras viljor samt förstå att alla är olika men värda lika mycket. Förmågan att tillämpa allt det här är något som förskolan har ansvar för att lära barn, vilket tydliggörs i Lpfö-98 (rev. 2010, ss. 6-8) under rubriken förskolans uppdrag. Där poängteras att förskolan ska fungera som en social plats där barnen ska få utveckla respekt, solidaritet och ansvar för sina medmänniskor. Utifrån Vygotskijs (2001, s. 54) sociokulturella teori kopplar vi vårt resultat till att barn lär sig att utveckla sina sociala förmågor tillsammans med andra. Dels lär de sig av varandra, men dels är vuxna en viktig del i deras utveckling. Vygotskijs begrepp *den proximala utvecklingzonen* passar in i det sammanhang vi vill framhålla. Vår andra teoretiska utgångspunkt är Corsaros (2005, ss. 18-20) teori om barnkulturer, vilket även här kan kopplas till vårt resultat. I teorin framhävs att barns egna kultur påverkar vilken form som samspelet tar. Inom det positiva samspelet tydliggörs det att barnen ingår i en kultur där positiva former för samspelet är etablerade och används.

7.1.2 Negativt samspel

Nedan följer en diskussion kring hur det negativa samspelet har yttrat sig i vårt resultat. En litteraturbaserad analys av resultatet görs även nedan.

7.1.2.1 Verbalt samspel

I den insamlade datan fann vi former av negativa samspel som skedde mellan barnen. Det kunde handla om hur barnen talade till varandra eller hur de agerade fysiskt mot varandra. Vi anser att medvetenhet kring hur samspelet kan yttra sig i barngruppen är adekvat för pedagoger att veta. Barnens kultur kan innefatta negativa handlingar, om det är accepterat i barngruppen att utesluta och kränka andra speglas den värderingen i deras handlingar. Därför är det viktigt att som pedagog vara medveten och förebygga att barnen utvecklar handlingar av den sorten. Michelsén (2004) tolkar Corsaros teori och påpekar att barnen samspekar med varandra och att deras interaktion påverkar på vilket sätt samspelet bedrivs. Inom barnets kultur finns det kollektiva processer som innefattar att barn lär tillsammans med andra och de skapar då normer för hur samspelet ska se ut. I exemplet när Kalle 2:8 tillsynes retade vissa av de andra barnen för att de inte har en mössa på sig kan lyftas i sammanhanget då barn lär sig hur de ska bete sig genom att se och lyssna till andra barn gör. I situationen var även barnen på väg ut på gården, en sådan situation är sällan speciellt lugn utan kantas av en del upprymdhet och livlighet som kan övergå i att barnen tar ut energin på varandra. I vissa fall på ett negativt sätt. På förskolorna vi observerade tog förskollärarna ofta ut några få barn i taget i tamburen. Det gjorde de för att det skulle bli en lugnare situation än det hade blivit om alla barnen skulle klätt på sig samtidigt. Om alla barn tar på sig ytterkläderna samtidigt blir det lätt en kaosartad och inte alls lugn stämning i gruppen. Brodin och Hylander (2010, ss. 109-111) menar att de flesta barn har lätt att känna empati och

förståelse för andra när han eller hon är avslappnad, lugn och mår bra. Vid ett lugnt känsloläge kan barnet lättare sätta sig in i andras situation och visa sympati för olika barns agerande och beteende. Författarna beskriver vidare att alla barn i gruppen inte kan tycka lika mycket om varandra men att de trots det kan lära sig att respektera varandra. I det här fallet hade Kalle kunnat visa mer respekt för de andra barnen och inte försökt reta dem.

Löfdahl (2007, s. 31) beskriver hur ålder och andra yttre faktorer kan påverka samspelet när hon tar upp att det både kan användas som orsak till gemenskap men också som en ursäkt för att utesluta. Vilket exempelvis kan hända ett yngre barn som blir utesluten enbart på grund av dess lägre ålder. Författaren beskriver vidare att barns åldersindelning kan bero på att dagens samhälle till stora delar är ålderssegregerat, exempelvis får barn inte vistas på vissa restauranger och vi har bestämda åldrar för att exempelvis få börja skolan, gifta sig och gå i pension. Åldersegregeringen i samhället påverkar med stor sannolikhet även de barn som lever i det, deras lekar och sättet de väljer att dela in varandra i grupper. I observationen när Malin 3:4 inte verkar vilja att Maria 3:2 är med i leken längre, nämner hon att hon inte är lika stor som de andra närvarande barnen som en anledning för att utesluta henne ur leken. Vilket kan tolkas som att hon syftar på Marias lägre ålder som en orsak till att utesluta henne.

7.1.2.2 Fysiskt samspel

Barns handlingar kan även ta en fysisk form då barnen agerar mer handgripligt, antingen empatiskt eller oempatiskt gentemot varandra. Det kan exempelvis handla om att ett barn slår ett annat barn eller att ett barn klappar ett annat barn på axeln för att trösta. I exemplet när Karin 2:4 sitter vid vattenpölen och visar en stark motvilja att flytta på sig när Hampus 2:4 kommer med sin cykel övergår situationen i ett fysiskt samspel när Hampus använder sin cykel till att cykla på Karin. Tillslut efter att Hampus cyklat på henne för andra gången gav Karin med sig och flyttade sig och under tiden det hela utspelar sig visar Hampus ingen empati mot henne. Det går att sätta empatin ur spel menar Brodin och Hylander (2010, s. 108), de beskriver hur barns egna behov och känslor kan ta överhanden och då sätts deras medkänsla ur spel. I sådana situationer kan det vara svårt att ta hänsyn och bry sig om andras känslor. I det här fallet kan det handla om att de konkurrerar om vattenpölen, eller kanske Hampus bara testat hur Karin kommer reagera när han kör på henne. Brodin och Hylander (2010, s. 75) beskriver att om det finns ett barn som betar sig hotfullt mot de andra barnen i gruppen kan pedagogerna uppmuntra de andra barnen att stå på sig och säga ifrån. Barn som uppvisar ett bryskt beteende gentemot sina kamrater kan behöva känna på motstånd för att förstå hur andra reagerar på ett otrevligt beteende. Ett barn som vänjer sig vid att de andra barnen släpper leksaken om barnet ifråga är tillräckligt framfusig och okänslig behöver uppleva att det andra barnet håller kvar och är lika bestämd. Vuxna kan i de fallen uppmuntra de barnen i gruppen visa motstånd och försvar gentemot barnet ifråga om det betar sig för bryskt, för att visa att det barnet att det inte är okej att vara för hårdhänt och framkalla rädsla hos andra.

I exemplet när Magnus 3:4 kommer till förskolan och Hampus 2:4 ser glad ut när han kommer, visar Hampus en positiv attityd men gör ändå en handling som uppfattas som negativ. Kanske var det ett hårdfört sätt från hans sida att visa uppskattning? Hampus kan möjligtvis genomfört ett negativt yttrande i samspelet dem emellan, utan att vara medveten om det. Även om det hela uppfattades som för hårdhänt av Magnus, verkade det handla om en form av uppskattning som yttrade sig på ett ofördelaktigt sätt. Det hade möjligtvis uppskattats bättre ifall Hampus levte ut sin upprymdhet genom att ge Magnus en kram eller ett verbalt positivt yttrande. Att ett barn utför en

kränkande handling menar Bliding (2004, ss. 70-71) behöver inte ha med barnets personlighet att göra. Hon menar att alla sociala handlingar måste tolkas i ett sammanhang där vilken tidpunkt och var någonstans handlingarna inträffar spelar roll. Kanske var Magnus inte beredd på ett sådant häftigt bemötande när han precis anlät till förskolan och kanske skulle tagit situationen på ett annat sätt under någon annan del av dagen. Brodin och Hylander (2010, s. 45) anser ett barn som ofta blir feltolkad, missförstådd och sedd som någon som bara förstör, trots att barnet bara egentligen är nyfiken och menar väl, kan leda till barnet börjar se sig själv som någon som förstör och vill det sig illa kan det som började som ett nyfiket, missförstått utforskande, utvecklas till förstörelselusta.

I fallet med pojken William 5:2 är det svårt att spekulera i ifall något annat barn än William hade blivit utsatt på samma sätt. Bliding (2004, ss. 70-71) menar att en kränkning inte nödvändigtvis hör samman med vilket barn som blir utsatt för den. Tidpunkt och plats för kränkningen måste också beaktas, vilket är adekvat att beakta i observationerna med William. I exemplet när barnen har ballonger verkar dock kränkningen vara mer medveten eftersom William sagt ifrån att han inte vill att någon ska smälla hans ballongen och Oskar 5:7 gör det ändå. I den här observationen går det dessutom att tolka Sebastians 5:6 samspel med Oskar som ett passivt deltagande i kränkningen, då han inte säger någonting när Oskar vill smälla ballongen. Situationen kan kopplas till vad Vlachou (2011) beskriver när han menar att barn runt femårsåldern kan förstå att ett barn blir utsatt för kränkade handlingar av ett annat barn. Vad som däremot kan vara svårare att förstå är att de som är åskådare även spelar en roll i kränkningen. I den andra observationen med William får han upp intresset för Albin 5:2 i soffan. Jag tolkar det som att han vill komma ifrån stökigheten i vilan, och att han är nyfiken på vad Albin läser för något. Men när han har krupit bort till Albin böjer sig Albin ner och ger William ett nyp i nacken. När det händer kryper William ihop, han får en låg kroppshållning och kryper undan vilket kan tyda på att hans självkänsla är låg i den här situationen eftersom han inte säger ifrån. Låg självkänsla är ett karaktärsdrag som Carerra et al. (2011, s. 482) menar att är typiskt för de som utsätts för kränkande behandling. De menar även att de som utsätter andra beskrivs som empatilösa och aggressiva. I observationen är det möjligt att Albin inte förstår att William kanske bara är intresserad av vad han gör, istället använder han sig av en fysisk handling för att få William att backa undan. Men kort därefter bestämmer sig Albin för att lägga sig hos de andra barnen med pedagogen. William, antagligen fortfarande nyfiken på boken, börjar krypa bort mot boken Albin hade samtidigt som han håller ett öga på Albins reaktion. Albin verkar anse att boken fortfarande är hans, och William märker att det inte är någon idé att försöka få boken. Konflikter kring saker är en anledning som Brodin och Hylander (2010, s. 108) nämner när de förklarar varför barns empatiska förmåga tillfälligt kan sättas ur spel. Albin visar alltså intresse för boken igen först när han ser att William vill läsa den, hade Albins bästa vän velat ta den hade kanske Albin inte reagerat på samma sätt.

Problematiken i handlingen mellan William 5:2 och Robin 5:7 är något som går att koppla till Brodin och Hylander (2010, s. 45) när de menar att barn som ofta hamnar i konflikter och ses som någon som bara förstör riskerar att göra det till en del av deras egen självbild. Risken finns alltså att ett nyfiket utforskande i samspelet kan utvecklas till en lust till att förstöra det. Ett tydligt exempel på hur en kontinuerlig kränkande behandling kan se ut, är samspelsituationer där störst fokus ligger på William. Det framkom att han var utsatt för uteslutningar och kränkande behandling vid ett flertal tillfällen under insamlingsperioden. Genom att lyfta problematiken med

William vill vi uppmärksamma att ett negativt samspel kan få fäste i barnens kultur och dessutom inrikta sig på en specifik individ. Det är även något som Bliding (2004, ss. 125-126) exemplifierar när hon problematiserar uteslutningen av flickan Nelly.

7.1.2.3 Utanförskap

Under den här kategorin framläggs olika former av utanförskap. Ett exempel är då Maria 3:2 och Magnus 3:4 leker sida vid sida och det positiva samspelet bryts när Maria verkar vilja byta spade med Magnus. Det hela utmynnar i en konflikt som börjar med att samspelet bryts och en uteslutning sker då Maria lämnar Magnus sida och avlägsnar sig och utesluter sig själv från gemenskapen mellan dem. Efter det övergår konflikten till ett verbalt samspel som tillslut utmynnar i ett fysiskt negativt samspel där barnen kastar sand på varandra. Frånberg och Wrethander (2011, s. 14) menar att i mindre barns samspel prövas gränserna för vad som anses vara rätt och fel. Vidare menar författarna att barn tidigt får lära sig om moraliska ställningstaganden i samspelet med andra barn och vuxna, och utifrån de skapas normer. Frånberg och Wrethander (2011, s.14) menar att normerna skapas först efter det att barnen har prövat de sociala gränserna, och att det är här som uteslutningar och kränkande handlingar kan komma till uttryck i mindre barns samspel.

I observationen med Albin 5:2 och Oskar 5:7 blev uteslutningen av Albin uppenbar när Oskar säger att de hellre dödar katten som Albin vill låtsas att han är, än att låta den delta i leken. Tellgren (2004, ss. 133-134) framhäver att uteslutningsstrategier i barns fria lek förekommer men att de är svåra att upptäcka för en utomstående person. Det beror på att de är dolda i lekens dynamik och i dess ständigt omformade regler. Bliding (2004, s. 29) menar att om barn utesluter andra ur samspelet kan det bero på att deras relation blir starkare genom att utestänga andra ur gemenskapen. Kanske var det så att uteslutningen av Albin stärkte de två andra pojkarna i deras gemenskap och samhörighet sinsemellan, de kanske inte ville släppa in en tredje person i deras lek på grund av det. Löfdahl (2007, ss. 28-30) anser att lek inte alltid är rolig, den kan övergå i uteslutningar men den kan även bidra till att skapa goda relationer. Författaren beskriver vidare hur hon i sina etnografiska studier ute i olika förskolor fått erfarenhet av att barn i avsaknad av vuxna i deras närhet kan bete sig illa mot andra barn. Att bete sig illa och försöka utesluta ett annat barn behöver inte nödvändigtvis vara i syfte att såra det andra barnet. Det kan vara ett sätt att värna om sin relation till en kompis som barnet väljer att såra och utesluta andra barn som vill delta i deras lek. Att släppa in nya barn kan nämligen innebära att barnet mister sin egen position, den risken gör att vissa barn agerar offensivt. Vidare beskriver Löfdahl (2007, s. 31) att barn även kan tilldela varandra roller i leken, det kan hända att någon blir tilldelad en roll som ofödd, död eller bortrest. I sådana fall får det barnet väldigt lite eller inget handlingsutrymme i leken och inte heller något att säga till om. Tellgren (2004, ss. 106-108) exemplifierar när hon analyserar en leksituation med fem barn. Tre barn leker tillsammans, när två andra barn vill få tillträde till leken. De två barnen får nya roller som de enda djuren i leken och barnen som ursprungligen lekte tillsammans börjar snart diskutera ifall de ska lämna bort djuren. Barnen som leker djur går inte med på det och leken fortsätter. Leken följer samma tema men resulterar senare i ytterligare en uteslutning av samma barn. Uteslutningen blir en del av leken och det är därför svårt för en utomstående att direkt skilja på lek och allvar.

I situationen då Lina 5:6 säger sitt förslag om att alla barn ska spela i lag utom Torkel 5:4 som ska vara ensam, uppfattar vi det som att det positiva samspelet bryts och situationen blir negativ för Torkel som blir missnöjd med det förslaget, dock menar vi att det tar en positiv riktning då

Elsa 5:4 ställer upp för Torkel och håller med om att det inte var ett bra förslag att han skulle spela själv. Vi menar även att ett sådan uteslutning kan vara lätt att missa om förskollärare inte tar sig tid att sitta och observera en lek. Det är något som Tellgren (2004, ss. 133-134) lyfter då hon menar att uteslutningsstrategier i barns fria lek kan förekomma men i och med att de blir en del av lekens dynamik och ständigt omformade regler är de svåra att upptäcka för en utomstående person. Om ett barn hämtar en förskollärare till hjälp, kan det vara svårt att förstå vad som har hänt mellan barnen om händelsen inte följts från början. Vi menar att barn genom leken skapar och fördjupar sina olika relationer till varandra, och när Bliding (2004, ss. 22-23) beskriver relationsarbete menar hon det samspel som barnen tar initiativ till när de vill skapa en gemenskap med andra barn.

7.1.3 Yttre faktorer

Under den här rubriken görs en diskussion kring hur yttre attribut påverkar vilken form barnens samspel tar. Vi lyfter nedan hur leksaker kan fungera som ett verktyg för inneslutning och uteslutning, vad för konsekvenser antalet barn i barngruppen kan ge samspelet samt vilken roll vuxna spelar i barnens samspel.

I observationen med Maria 3:2 och Malin 3:4 har duplogubbarna de leker med en viktig del i hur samspelet utvecklas. När Maria delar med sig utav sina duplogubbar tar hon initiativ till samspel och även potentiellt lek med Malin. Bliding (2004, s. 153) framhåller att yttre attribut kan fungera som en metod för att stärka gemenskapen mellan barn. Bliding (2004, s. 22-23) menar vidare att i ett relationsarbete sker bekräftelser på att gemenskapen fortfarande är bestående. Det här tar sig i uttryck när Maria ger Malin fler legogubbar, även fast Malin inte bitt om några. De båda barnen börjar plocka upp fler gubbar och går runt i rummet. När Malin släpper sina gubbar och går ut ur rummet gör Maria likadant, och visar att hon iakttagit Malins handlingar och imiterar dem. Det är något som Michélsen (2004, s. 94-95) tar upp och menar att imitation av andra barns handlingar är ett exempel på ett gott samspel.

När Sofie 3:8 och Evelina 3:8 samspekar sker två initiativ till samspel, de fångar dels upp varandras lekar och försöker dels få tillträde till dem. Men de tar inget verbalt initiativ, utan imiterar enbart varandras lekar var för sig. Ett gott samspel menar Michélsen (2004, ss. 94-95) kan vara rörelser och imitationer av varandras handlingar. Hon menar vidare att det är samspelets deltagare som uppfattar ifall det är av positiv eller negativ art. Sofie och Evelina går i observationen inte fram till varandra någon gång och tar ett aktivt initiativ till samspel, och det är svårt att spekulera i varför de gör så då de tydligt betraktar varandra och sedan imiterar varandras lekar. Men enligt vad författaren framhäver kan det i observationen i själva verket vara så att de uppfattar sitt samspel som positivt i nuvarande form. Eftersom Sofie och Evelina uppvisar ett tyst beteende, där samspel med andra inte framkommer, går det att dra en parallell till Öhmans (2008, s. 176-177) hänvisning till barns kategoriseringar. Hon menar att de roller som barn får i samspelet riskerar att bli till en del av deras personlighet. Om Sofie och Evelina fortsätter att göra icke verbala initiativ till lek riskerar de att försvinna i mängden av barn, och att inte kunna utvecklas i sitt samspel.

I observationen med Nelly 4:9, Ville 5:9 och Sara 4:4 blir Nelly utesluten ur leken av Ville och Sara med hjälp utav bollarna de leker med. Ville och Sara fångar alla bollar, och de vill inte dela med sig av bollarna med Nelly. Brodin och Hylander (2010, s. 108) menar att en konflikt kring till exempel leksaker kan innebära en start till uteslutning, och att barns egna behov då gör det

svårt att visa hänsyn mot varandra. Ville och Sara har alla bollarna och ger ingen till Nelly. Sara lägger dessutom sina bollar i en säck. Här sker en utestängning av Nelly från Saras sida, då det verkar som om Sara vill gömma undan bollarna för Nelly. Det är något som Bliding (2004, s. 153) tar upp och menar att yttre attribut kan användas som ett verktyg för att utesluta barn, och i observationen blir uteslutningen av Nelly från Sara och Ville tydligare när Sara gömmer bollar i säcken. Ytterligare ett exempel på det i observationen är när Nelly säger att hon hade den gula och den lila bollen först och att Sara och Ville inte hörsammar det. Ännu en utestängning görs, då Nelly bad om bollar men Sara kastar en till Ville. För att kunna stärka gemenskapen med varandra menar Frånberg och Wrethander (2011, ss. 45-46) att uteslutningar kan fungera som ett verktyg. I observationen gör Sara en tydlig gest mot Ville för att visa att det är de som är vänner.

Ett annat exempel på uteslutning genom leksaker är i observationen av Sebastian 5:5, Oskar 5:7, Kajsa 3:7 och William 5:2. I observationen är det Kajsa som till en början blir aktivt utesluten ur leken av Oskar. Det kan även spekuleras i om Sebastian och William också utesluter, men är passiva, eller om de känner sig undergivna Oskar. Här går begreppet relationsprojekt att använda, då Oskar, Sebastian och William ingår i projektet och Kajsa blir utesluten ur det. Ett begrepp som Bliding (2004, ss. 22-23) använder sig av är relationsprojekt, och hon menar att relationsarbetet då består av etableringar såväl som uteslutningar för att stärka gemenskapen. I observationen går det att tolka att uteslutningen av Kajsa är något som Oskar använder i arbetet med att forma gemenskapen med William och Sebastian. Här går det att dra en parallell till Corsaros (2005) teori om kamratkulturer. Han menar att barn i sitt arbete med att skapa relationer konkurrerar med och försöker kontrollera varandra för att kunna fastställa relationerna. Det verkar som att Oskar vill knyta närmare an sig själv med William och Sebastian, och att han då försöker kontrollera relationsarbetet som pågår genom att utesluta Kajsa. Brodin och Hylander (2010, s. 108) framhäver att situationer som barn uppfattar som stressande kan göra att deras förmåga att visa empati minskar. I observationen verkar Oskar uppfatta situationen som osäker och verkar även uppleva det som att Kajsa inte följer lekens regler. Oskar, vad det verkar som, försöker använda sig av uteslutningen av Kajsa för att återfå kontrollen över lekens tidigare form. Att inte se barnets personlighet som en konsekvens av en uteslutning är något som Bliding (2004, ss. 70-71) menar kan vara viktigt. I observationen är det möjligt att Oskars uteslutning av Kajsa inte har något att göra med just henne, utan att han känner ett behov av att återfå kontrollen över leken.

När Kajsa återigen försöker få tillgång till leken använder sig Oskar av attributet gosedjur för att utesluta henne ur samspelet. Kajsa förstår att hon behöver ha ett gosedjur och hämtar ett. William, som uppenbarligen uppfattat lekens regel om gosedjur, innesluter Kajsa genom att säga att hon kan vara med nu. Att han tar Oskars regel på allvar kan tyda på att han känner sig undergiven Oskar i leken. Att i leken använda sig av sin position för att kunna bestämma över hur lekens regler och former ser ut är något som Löfdahl (2004, ss. 146) framhäver är förekommande i samspelet. Oskar har tagit den ledande rollen i leken och kan därför styra hur den utvecklas och formas, och William har liksom Oskar uppfattat vem som bestämmer och följer därför lekens regler. William och Kajsa lämnar dock leken. När ytterligare två barn, Andreas 5:1 och Albin 5:1, kommer in i rummet verkar det som om Oskar blir mer frustrerad. Utan att varken Andreas eller Albin vill få tillträde till leken, använder sig Oskar av gosedjuren som uteslutning igen. Bliding (2004, s. 153) menar att yttre attribut kan användas i barns gemenskap för att de ska kunna utmärka sin samhörighet med varandra. När Oskar gör det verkar det som om han även använder sig av gosedjuren för att göra den gemenskap som finns i leken fast. Oskar säger att bara gosedjur

som inte kan klättra, liksom de som de själv har, får vara med. Andreas ekorre kan klättra och då får han därmed inte vara med i leken.

Något som vi även anser är viktigt att lyfta ur resultatet kring yttre faktorer är gruppstorleken. Den påverkar hur barn interagerar med varandra menar Corsaro (2005) då han problematiserar en barngrupps storlek. Han nämner att gruppen kan fungera som en positiv resurs i att skapa nya kamratrelationer, men enligt vad som har framkommit ur vår undersökning kan en stor barngrupp även vara negativ. Det går att koppla till Öhmans (2008, ss. 176-177) ifrågasättande kring stora barngrupper. I dagens samhälle har vi upplevt att det pågår en aktuell debatt kring gruppstorleken i förskola, skola och fritidsverksamhet. Utifrån den debatten och utifrån det vi har sett i undersökningen har vi reflekterat kring vad för konsekvenser en stor barngrupp får. Med en stor barngrupp menar vi minst sexton barn på tre heltidstjänster. När barngrupperna hade ett litet antal barn på Havet och Solgläntan framkom en tydlig skillnad i hur barnen samspelade. Relationerna fördjupades mellan barnen, de barn som inte brukade samspela ihop vid en fulltalig barngrupp tog nu initiativ till lek. Dessutom tog de barn som vanligtvis var tillbakadragna i samspelet tidigare mer plats än innan. De samspelade mer med de andra barnen och tendensen att de förvann i mängden minskade. Enligt vår tolkning utifrån resultatet vill vi framhålla hur viktigt det är att se till de konsekvenser av en stor barngrupp som vi har nämnt.

Ett exempel på hur gruppstorleken kan påverka hur barnens samspel utvecklas är vad som sker i observationen av Amanda 3:9, Emma 3:6, Andreas 5:1 och Adam 4:5. Barnen leker separata lekar i samma rum, men flickorna verkar finna det svårt att fortsätta med sin lek och försöker få tillträde till pojkarnas lek. Andreas och Adam försöker att upprätthålla kontrollen över den lek som de leker, genom att tydliggöra regeln att Amanda och Emma måste sitta i fängelse om de ska befinna sig i rummet. De utesluter Amanda och Emma när de inte vill följa reglerna. Dock verkar uteslutningen av flickorna handla om att pojkarna inte vill att de ska leka just i det rummet, då Adam frågar dem om de måste leka just där de befinner sig. När uteslutningar förekommer menar Bliding (2004, s. 70-71) att platsen för uteslutningen måste tas hänsyn till. Det verkar som om Amanda och Emma finner det svårt att fortsätta leka sin tidigare lek i rummet, och de gör upprepade försök till att kunna delta i pojkarnas lek. Amanda och Emma lämnar rummet upprepade gånger, men återvänder för att göra ytterligare försök till att delta. Reflektionen utifrån det här är att Emma och Amanda inte hittar något annan självklar plats för dem att leka leken som de tidigare lekte, vilket leder till det som hände i observationen. Frånberg och Wrethander (2011, s. 62) menar att barns relationsarbete blir problematiskt om barngruppen har många barn. Därför finns risken att barnen börjar sortera ut potentiella lekkamrater, och som en följd kan det leda till uteslutning. I observationen sker en uteslutning av Amanda och Emma ur Andreas och Adams lek, och den sker som en följd av att lekytan är liten. Om lekytan i rummet hade varit större, eller om ytterligare ett lekrum hade funnits, hade konflikten kring tillträde kanske inte skett. Hade dessutom gruppen med barn haft ett mindre antal hade kanske inte de här fyra barnen känt sig manade att leka i samma rum, utan även på andra ställen.

Under tiden som empiri insamlades framkom ett resultat som visade att barnen i vissa fall samspelade mer med vuxna än de andra barnen, om vuxna var i närheten. Det förekom vid enstaka tillfällen i grupper med äldre barn, och mer frekvent bland yngre barn. Till exempel var det vanligare att en tvååring vände sig mer till en vuxen än att en femåring gjorde det. Vår reflektion kring det är att pedagoger genom sin närvaro kan påverka hur samspelet utvecklas, de kan hindra barnens egna relationsprojekt. Men det kan även visa på att barnen känner sig trygga

med personalen på förskolan, då de i samspelet med de vuxna söker bekräftelse i den anknytning som de skapat. Kontentan av vad som framkom ur det här resultatet är dock att vuxna som befinner sig i barns omgivning behöver vara medvetna om vad deras närvaro kan göra för barnens samspel med andra barn.

En annan aspekt vi vill lyfta i anslutning till vuxenpåverkan är att resultatet visar att barn med hjälp utav vuxna kan utveckla sina sociala förmågor. Det är någon som synliggörs i samtalet med Amanda 3:9. I samtalet var syftet att försöka få henne att förstå hur Simon kände sig, det bidrog till att Amanda frågade honom om han ville vara med att leka och gav förslag på en kompromiss så att alla parter blev nöjda. Barns lärande ska vara lustfyllt och stödjas av vuxna menar Johansson och Pramling Samuelsson (2003, s. 21). Enligt Karlsson (2008, s. 65) utvecklas barns samspel med varandra och vuxna samt genom barnets deltagande i aktiviteten. Utan min inverkan här hade eventuellt samspelet mellan de tre barnen inte fortsatt, det kan även vara så att samspelet mellan dem hade tagit en annan vändning och de kommit på en egen lösning på problemet utan påverkan. Ytterligare ett exempel på hur en vuxens inverkan i samspelet påverkar den form samspelet tar är i samtalet med Frida 2:1. Här sker en påverkan i hur Frida ska behandla Malin 3:4 som är ledsen, genom att jag ger ett förslag på att hon ska trösta Malin. Barns positiva samspel med andra stärker deras relationer menar Öhman (2006, s. 60), därför är det viktigt att som vuxen fungera som en förebild och en medhjälpare i arbetet med att skapa ett gott samspel. Utan inverkan är det svårt att förutse hur Frida hade interagerat med Malin, eventuellt hade hon cyklat förbi, kanske stannat med cykeln och tittat på henne. Möjligtvis hade hon agerat som hon gjorde efter påverkan, gått av cykeln och klappat på Malin. I Lpfö-98 (rev. 2010, s. 9) framhävs att alla i arbetslaget ska fungera som förebilder för barnen, att de ska vägleda och uppmuntra barnen i deras samspel med andra barn. En aspekt är att genom min inverkan i barnens samspel lärde de sig att de kan trösta varandra, att det inte bara är mammor som kan det.

Ett exempel på hur vuxenpåverkan kan yttra sig är i samtal med Nelly 4:9 och Sara 4:4, där det framgår att egenskapen *snäll* är synonymt med att vara en god kamrat. Vår uppfattning av det, eftersom begreppet snäll förekom ofta, var möjligen att det är ett svar som barnen tror förväntas av dem. Om pedagoger pratar om att barnen ska vara snälla mot varandra är det en regel som kommer ifrån de vuxna, Bliding (2004, ss. 246) menar att barn i samspel med varandra tolkar vuxenkulturen och dess regler. I samtalen framkommer det att för att vara en god vän ska man vara snäll, det kan tolkas som att barnen här svarar vad de tror att vuxna vill höra. Med hjälp av vuxenkulturen tolkar barnen hur de vuxna beskriver att en god kamrat är, och barnen upprepar det för oss i samtalen. Ytterligare en regel ifrån vuxenkulturen som barnen blivit involverade i och tolkat är att alla barn ska få chans att ingå i samspelssituationer, vilket framgår i samtalet med Anna 4:4. Det förknippas alltså med ett gott samspel, dock ifrågasätter Tellgren (2004, s. 136) om det är positivt med regeln att *alla får vara med och leka* och ställer frågan om det inte är bättre ifall barnen får vara i den form av gemenskap som redan finns. Barn lär sig genom att se hur andra gör menar Sträng och Persson (2003, s. 90), samt att själv utföra och interagera med personer i närheten. Utifrån Tellgrens reflektion kring deltagande i samspel kan vi tolka Annas svar som att det är en väl förankrad regel hos henne. Dock framhäver Sträng och Persson att barn utvecklar sitt samspel i interaktion med andra och därför kan den här regeln även bidra till att barn visar varandra hur ett gott samspel kan vara. De blir alltså goda förebilder för varandra. Det är även adekvat att fundera kring om regeln är nödvändig vid alla samspelssituationer.

Utifrån vad som framkom ur resultatet med vuxenpåverkan går det att dra en parallell till Vygotskijs (2001, ss. 332-333) begrepp *den proximala utvecklingszonen*. I den menar han att barn utvecklar sina kunskaper med hjälp av en annan person, i vårt resultat då vuxna. Det kan alltså konstateras att pedagoger bör vara medvetna om hur viktiga de är för utvecklingen av barns samspel. Gibbons (2009, s. 29) begrepp *Scaffolding* går även att koppla till vårt resultat, då det innebär att barn som blir tillfälligt stöttade av en annan person lär sig att klara av det lärda på egen hand nästa gång det behövs.

Sammanfattningsvis kan det konstateras att pedagoger bör vara medvetna om att barn utvecklar sina kamratrelationer i samspeletsituationer. En medvetenhet om att barnkulturen kan forma negativa samspel är även viktigt att tillägna sig. Vidare är det även adekvat att tänka igenom hur förhållningssättet och olika yttre faktorer påverkar barnens samspel.

7.2 Metoddiskussion

Utifrån syftet med undersökningen valdes de kvalitativa verktygen observation och fältsamtal. Den kvalitativa forskningsansatsen motiveras av Fejes och Thornberg (2009, ss. 18-19) och eftersom vi ville ta reda på hur samspelet såg ut och vad barnen berättade kring samspel med andra barn var verktygen relevanta för syftet. Eftersom vi är tre personer som tillsammans samlat in material har undersökningens empiri fått en stor omfattning. Undersökningens reliabilitet har därmed ökat (Kihlström 2008, ss. 231-232). Det positiva i att vara tre personer har varit att diskussionerna blev mer omfattande, olika synsätt har delgivits varandra.

7.2.1 Samtal

Problematik vi stötte på var när barnen i våra samtal kring den aktuella konflikten just då enbart eftersökte vem som hade gjort rätt eller fel i konflikten. Eftersom barnen ser oss som pedagoger som ska lösa konflikterna, hade de svårt för att förstå att vi verkligen undrar hur de tänkte kring samspelet. Fokus mest låg på att konflikten skulle lösas, vilket även Dovemark (2004, s. 231) problematiserar. Annan problematik vid samtalen uppstod då barnen främst svarade på våra frågor utifrån vad barnen ansåg att vi ville få till svar, det har bidragit till att i många samtal har barnen svarat utifrån vad de tror är det *rätta* svaret och inte utifrån dem själva. Kihlström (2008, s. 231) poängterar vikten av att använda pilotstudier. I vår undersökning framkom det att ett större antal pilotstudier hade stärkt validiteten i fältsamtalen. Om vi utfört fler pilotsamtal hade vi fått mer erfarenhet i att ställa frågor till barnen och ställa följdfrågor, dessutom hade barnen blivit mer vana vid att vi ställer öppna frågor till dem, vilket Doverborg och Pramling Samuelsson (2000, s. 32) påpekar. Det hade troligtvis gett oss ett mer kvalitativt resultat.

7.2.2 Observation

Kvalitativ observation var ett adekvat verktyg för att få fram hur barnen agerade gentemot varandra i barngruppen. Kihlström (2007, ss. 30-31) beskriver kvalitativa observationer som en metod att använda sig av i studier av exempelvis barns beteende. Problematik som uppstod med observationerna var dock att vi hade det svårt att förhålla oss objektivt i dem. Vi har skapat en relation till barnen, och därför blir vi påverkade av vår egen syn när det sker händelser mellan dem i barngruppen. Vår utgångspunkt har varit att försöka vara så objektiva som möjligt, och att vår egen uppfattning om barnen inte ska påverka resultatet. Vi har även haft ett kritiskt förhållningssätt till resultaten som höjt giltigheten vilket Dovemark (2007, ss. 150-151) poängterar. Därför har vi även analyserat observationerna och samtalen tillsammans, då de utav oss som inte har någon relation till barnen och händelserna kan ge sin syn på det.

7.3 Didaktiska konsekvenser

Under den här rubriken presenterar vi relevanta förhållningssätt samt arbetssätt att använda sig av i arbetet med att utveckla barns samspel.

7.3.1 Förhållningssätt

I observationerna framkommer ett antal olika former av samspelsituationer mellan barn och genom att ta del av de och dess analyser kan pedagoger ta lärdom av och utveckla sitt arbetssätt. I undersökningen vill vi dessutom lyfta vikten av att pedagoger är medvetna om de olika former av samspel som sker i en barngrupp, genom det kan pedagogerna hjälpa barnen att utveckla goda relationer till varandra. Som ett verktyg nämner Gottberg (2007, ss. 77-78) att ge positiv förstärkning till barnen och själva vara goda förebilder i arbetslaget. Den som arbetar med barn *är sitt eget arbetsredskap*. Utifrån undersökningen har vi blivit medvetna om att förskollärarens roll i samspelet är viktig för dess utveckling. Dessutom vill vi framhålla vikten av att i barnens samspel uppmärksamma det positiva hos varje barn oavsett eventuell problematik i barngruppen. Författaren menar vidare att även barn som ofta hamnar i negativa samspel också gör bra ifrån sig och då är det viktigt att lyfta det positiva. Vi menar dock att all problematik inte blir löst av hur arbetet utformas utan det är även viktigt att se till bakomliggande faktorer, exempelvis barns hemförhållanden. När pedagogerna är medvetna om de faktorerna är det lättare att hitta passande arbetssätt. För att utveckla arbetssättet ytterligare vill vi även betona att det är viktigt att söka ny kunskap i form av vidareutbildning och aktuell forskning.

7.3.2 Arbetssätt

Som ett verktyg för att se dynamiken i samspelet menar Pramling Samuelsson och Lindahl (1999, s. 50) att observation kan vara fördelaktigt, och de menar även att det är relevant att låta samspelet fortlöpa för att få se hela utvecklingen av samspelet mellan barnen, vilket en pedagog vanligtvis inte hade gjort då han eller hon går in och avbryter vid konfliktsituationer. Observation är en metod där läraren kan se ett helt händelseförlopp och dess utveckling, därmed får läraren se hur barnen agerar i sitt samspel sinsemellan och får därmed vetskap om hur barnen handlar när inte en pedagog är närvarande. Då kan läraren dra nytta i det han eller hon ser i observationen, analysera och därmed utvecklas inom området. Pedagogerna bör vara medvetna om sin egen barnsyn då den kan påverka resultatet och Pramling Samuelsson och Lindahl (1999, ss. 16-17) anser att det är viktigt att kunna se och uppfatta vad som sker i samspelet. De menar även att det är viktigt att se barnen som kompetenta individer. En sparad datainsamling av observationer om barnens samspel är fördelaktigt att ha på förskolan menar Pramling Samuelsson och Lindahl (1999, s. 64). Det för att kunna återgå och föra diskussion kring barnens utveckling i området. I Allmänna råd och kommentarer för att främja likabehandling och förebygga diskriminering, trakasserier och kränkande behandling (2009, ss. 20-23) framhävs det ytterligare hur viktigt det är att dokumentera barns samspel. Det för att synliggöra gruppens dynamik och hur den fungerar.

7.4 Vidare forskning samt slutsats

Vidare forskning kring ämnet som tagits upp kan innefatta huruvida upprepade kränkningar sker mellan barn i förskolan. Även hur pedagogens närvaro påverkar barns samspel samt hur gruppstorlek inverkar på barns relationsarbete. Vi menar att fältsamtalen som utförts kan ge ett mer reliabelt resultat ifall de utförs i större omfattning. Ett mer valit resultat kan även uppnås med studier på flera olika förskolor samt med fler undersökningsspersoner.

Utifrån vårt syfte kan vi sammanfattningsvis betona att undersökningen gett oss en ökad kunskap om hur barns sociala samspel kan se ut. Vi, och förhoppningsvis även läsaren, har tillägnats djupare kunskaper kring vad som påverkar hur samspelet utvecklas, till exempel kamratkulturer, vuxenpåverkan, barngruppens storlek samt barnens relationsarbete. Vi har även fått en grundläggande insikt om vad barn berättar utifrån sina tankar kring samspelet, och det är något som vi kan utveckla i vår yrkesroll. Studiens resultat kan bidra till att alla som har en roll i barns utveckling får utökad kunskap kring barns samspel.

Tack

Vårt första tack vill vi rikta till barnen som medverkat i studien. Utan deras öppenhet och förmåga att släppa oss nära in på hade arbetet med att samla in empiri blivit svårt. Dessutom vill vi tacka de föräldrar som gett oss medgivande för barnen som deltog i studien. Pedagogerna på avdelningarna vi befunnit oss på är också värda ett tack, då de lämnat plats för oss i deras arbete på förskolan.

Ett stort tack vill vi även ge till vår handledare Marianne Dovemark. Hon har väglett och stärkt oss i våra funderingar och tankar kring arbetet samt kommit med förslag på relevant litteratur och teoriansknytningar.

Att det uppstår frustration över olika problem med arbetet är inte helt obekant för någon som skriver ett examensarbete. Därför vill vi framföra ett tack till våra pojkvänner och familjer som har stöttat och uppmuntrat oss när energin har varit låg.

Under arbetets gång har vår vänskap sinsemellan fått sig en prövning, och därför vill vi slutligen lyfta fram en tacksamhet gentemot varandra. Vår kunskap såväl som vår empatiska förmåga har utvecklats, vilket har gett oss en större insikt i hur mycket vi lär oss i samspel med andra.

Under arbetets gång har samtliga ovan nämnda personer fungerat som ett stort stöd. Utan er hade undersökningen inte blivit till det slutgiltiga arbete som sätter punkt för vår lärarutbildning.

Tack!

Caroline Andersson

Emelie Engel

Kanna Sandh Kullberg

8. Litteraturlista

Ahrne, Göran och Sundberg, Mikaela (2006) *Hur är vänskap möjlig?* I Carleheden, Mikael, Lidskog, Rolf & Roman, Christine (red.) (ss. 123-142). *Social interaktion: förutsättningar och former*. 1. uppl. Malmö: Liber.

Ahrne, Göran. & Svensson, Peter. (red.) (2011). *Handbok i kvalitativa metoder*. Johanneshov: TPB

Allmänna råd och kommentarer för att främja likabehandling och förebygga diskriminering, trakasserier och kränkande behandling. (2009). [Elektronisk resurs] Stockholm: Skolverket. Tillgänglig: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2268> [2012-11-05].

Barnkonventionen: FN:s konvention om barnets rättigheter. (2009). Stockholm: UNICEF Sverige.

Benn, Siv (2003). Att upptäcka barns lärandeprocess. I Johansson, Eva och Pramling Samuelsson, Ingrid (red.). (ss. 105-119) *Förskolan- barns första skola!* Lund: Studentlitteratur.

Bliding, Marie (2004). *Inneslutandets och uteslutandets praktik: en studie av barns relationsarbete i skolan*. Diss. Göteborg: Univ.

Boreen Leslie M, Downer T. Jason, Vitello E Virginia (2012). Observations of Children's Interactions with Teachers, Peers, and Tasks across Preschool Classroom Activity Settings. *Early education and development*. nr 23, ss. 517-536.

Brodin, Marianne & Hylander, Ingrid (2010). *Själv-känsla – att förstå sig själv och andra*. Stockholm: Liber.

Björk, Gunilla O. (1999). *Mobbning – en fråga om makt?* Lund: Studentlitteratur.

Björklund, Elisabeth och Elm, Annika (2003). ”De är bara å leta efter maskar”. I Johansson, Eva och Pramling Samuelsson, Ingrid (red.). (ss. 137- 156) *Förskolan- barns första skola!* Lund: Studentlitteratur.

Carrera, M, Depalma, R, & Lameiras, M (2011). Toward a More Comprehensive Understanding of Bullying in School Settings. *Educational Psychology Review*, nr. 4, ss. 479-499.

Corsaro, William A. (2005). *The sociology of childhood*. 2. ed. Thousand Oaks: Pine Forge Press.

Corsaro, William A. (2003). *"We're friends, right?" inside kids' cultures*. [Elektronisk resurs] Washington, D.C.: Joseph Henry Press. Tillgänglig: http://www.edu.helsinki.fi/lapsetkertovat/lapset/In_English/Corsaro.pdf [12.11.14]

Davidsson, Birgitta (2008). Skolans olika rum och platser sett ur barns perspektiv. I Sandberg, Anette (red.). (ss. 37-62) *Miljöer för lek, lärande och samspel*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur.

- Doverborg, Elisabeth & Pramling Samuelsson, Ingrid (2000). *Att förstå barns tankar. Metodik för barnintervjuer*. Stockholm: Liber.
- Dovemark, Marianne (2004). *Ansvar - flexibilitet - valfrihet: en etnografisk studie om en skola i förändring*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet, 2004.
- Dovemark, Marianne (2007). *Etnografi som forskningsansats*. I Dimenäs, Jörgen (red.). (ss. 134-156). *Lära till lärare*. Stockholm: Liber.
- Evenshaug, Oddbjørn & Hallen, Dag (2001). *Barn- och ungdomspsykologi*. 2. uppl. Lund: Studentlitteratur
- Fahrman, Monica (1991). *Utvecklingspsykologi för förskolan*. Studentlitteratur: Lund.
- Fejes, Anders och Thornberg, Robert (2009). Kvalitativ forskning och kvalitativ analys. I Andreas Frejas & Robert Thornberg (red.). (ss. 13- 37). *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber.
- Frånberg, Gun-Marie & Wrethander, Marie (2011). *Mobbning – en social konstruktion*. Lund: Studentlitteratur.
- Gibbons, Pauline (2009). *Stärk språket, stärk lärandet: språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråks elever i klassrummet*. 2. uppl. Stockholm: Hallgren & Fallgren
- Gottberg, Maria-Pia (2007). *Social och emotionell träning för alla barn: en praktisk handbok för skolan, förskolan och föräldrar*. Jönköping: Brain Books
- Hägglund, Solveig (2007). Banal mobbning - en vardagsföreteelse i förskola och skola. I Thors, Christina (red.). (ss. 97-108). *Utstött – en bok om mobbning*. Stockholm: Läraförbundets förlag.
- Johansson, Eva och Pramling Samuelsson, Ingrid (2003). Förskolans vardag. I Johansson, Eva och Pramling Samuelsson, Ingrid (red.). (ss. 9-26) *Förskolan- barns första skola!* Lund: Studentlitteratur.
- Karlsson, Rauni (2008). Lekens form och innehåll – gestaltningar av demokratiska aspekter i en förskolekontext. I Sandberg, Anette (red.). (ss. 63-86) *Miljöer för lek, lärande och samspel*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Kihlström, Sonja (2007a). Att observera – vad innebär det?. I Björkdahl Ordell, Susanne & Dimenäs, Jörgen (red.). (ss. 30-41). *Lära till lärare: att utveckla läraryrket - vetenskapligt förhållningssätt och vetenskaplig metodik*. 1. uppl. Stockholm: Liber.
- Kihlström, Sonja (2007b). Att undersöka. I Björkdahl Ordell, Susanne & Dimenäs, Jörgen (red.). (ss. 226-242). *Lära till lärare: att utveckla läraryrket – vetenskapligt förhållningssätt och vetenskaplig metodik*. 1. Uppl. Stockholm: Liber.

- Larsson, Eva (2000). *Mobbad? Det har vi inte märkt!* Stockholm: Liber.
- Läroplan för förskolan Lpfö 98*. [Ny, rev. utg.] (2010). Stockholm: Skolverket.
- Löfdahl, Annica (2007). *Kamratkulturer i förskolan- en lek på andras villkor*. 1. uppl. Stockholm: Liber.
- Löfdahl, Annica (2004). *Förskolebarns gemensamma lekar – mening och innehåll*. Lund: Studentlitteratur.
- Michélsen, Elin (2004). *Kamratsamspel på småbarnsavdelningar*. Diss. Stockholm: Univ., 2004.
- Perren Sonja, Alasker Francoise D. (2006). Social behaviour and peer relationships of victims, bully victims and bullies in kindergarten. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* nr.47, ss. 45–57.
- Pramling Samuelsson, Ingrid & Lindahl, Marita (1999). *Att förstå det lilla barnets värld - med videons hjälp*. 1. uppl. Stockholm: Liber.
- Rubinstein Reich, Lena & Wesén, Bodil (1986). *Observera mera!*. Lund: Studentlitteratur
- Ryen, Anne (2004). *Kvalitativ intervju: från vetenskapsteori till fältstudier*. 1. uppl. Malmö: Liber ekonomi.
- SFS: 2010:800 (2010). *Skollagen*. [Elektronisk resurs] Stockholm: Norstedts juridik Tillgänglig: <http://www.skolverket.se/lagar-och-regler/skollagen-och-andralagar> [2012-11-05].
- SFS 2008:567 (2008). *Diskrimineringslagen*. [Elektronisk resurs] Stockholm: Arbetsmarknadsdepartementet Tillgänglig: <http://www.regeringen.se/sb/d/11043/a/111986> [2012-11-05].
- Sträng, Monica H. & Persson, Siv (2003). *Små barns stigar i omvärlden: om lärande i sociokulturella samspel*. Lund: Studentlitteratur.
- Tellgren, Britt (2004). *Förskolan som mötesplats: barns strategier för tillträden och uteslutningar i lek och samtal*. Licentiatavhandling Örebro: Univ., 2004
- Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Vlachou, M, Andreou, E, Botsoglou, K, & Didaskalou, E (2011). Bully/Victim Problems among Preschool Children: A Review of Current Research Evidence. *Educational Psychology Review*, nr. 3, ss. 329-358.
- Vygotskij, Lev Semenovič (2006). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Daidalos.

Vygotskij, Lev Semenovič (2001). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.

Wrethander, Marie (2007). Uteslutandets komplexitet. I Thors, Christina (red.). (ss. 109-126). *Utsött*. Stockholm: Lärarförbundets förlag.

Öhman, Margareta (2006). *Den viktiga vardagen - vardagsberättelser och värdegrund*. 1 uppl. Hässleby: Runa.

Öhman, Margareta (2008). *Hissad och dissad – om relationsarbete i förskolan*. Stockholm: Liber.

Hej Vårdnadshavare!

Jag studerar till förskollärare vid Högskolan i Borås, Campus Varberg. Jag läser min sista termin, och under den ska vi som en del av våra studier genomföra en undersökning i den förskola där vi gör vår verksamhetsförlagda utbildning. Undersökningen ska handla om:

- Barns samspel
- Hur olika former av samspel kan se ut mellan barn
- Vad barnen berättar för oss utifrån sina tankar kring samspel.

Jag kommer titta på hur barnen behandlar varandra i det sociala samspelet, med andra ord observera. Med observation menas att jag ser på hur barnen agerar och antecknar händelseförloppet. Samtal kommer även ske med barnen, och det tar sin utgångspunkt i vad jag har observerat i deras samspel. Samtalets innehåll kommer skrivas ner av mig och användas i undersökningen. Endast de barn som vårdnadshavare har givit tillstånd för kommer medverka i undersökningen. Jag kommer att informera barnen om att det är frivilligt att delta och att ditt barn har rätt att avbryta undersökningen ifall de vill. När barnen visar eller säger att de inte vill medverka kommer jag avbryta mina studier. Under undersökningens gång kommer jag vara i kontakt med en handledare vid Högskolan i Borås, som stödjer och handleder mig.

Jag kommer tillsammans med två andra lärarstudenter genomföra den här studien, de kommer samla in data på andra förskolor. Alla deltagare i undersökningen kommer vara anonyma och få fiktiva namn. När studien är färdig, kommer vi få möjlighet att publicera den i Högskolan i Borås databas, BADA.

Vid frågor, maila mig på;.....

....., studerande vid Högskolan i Borås

Klipp här -----

VÅRDNADSHAVARES MEDGIVANDE

- JA**, jag/vi tillåter att mitt/vårt barn blir observerat
- JA**, jag/vi tillåter att mitt/vårt barn deltar i samtal
- NEJ**, jag/vi tillåter INTE att mitt/vårt barn är med i undersökningen

.....
(Barnets namn)

.....
Datum

..... Tel:
(Målsmans underskrift)