



AKADEMIN FÖR UTBILDNING OCH EKONOMI
Avdelningen för kultur-, religions- och utbildningsvetenskap

Kommunikativa samspel

En studie med observationer på den mångkulturella förskolan

Sara Gidebo & Emelie Helzenius

2014

Examensarbete, Grundnivå (högskoleexamen), 15 hp
Pedagogik
Förskolläraryrket
Examensarbete i pedagogik Campus HT14

Handledare: Maria Andrén
Examinator: Peter Gill

Abstract

Denna studie är en kvalitativ forskningsstudie med en etnografisk ansats. Studien belyser hur barn i den mångkulturella förskolan integrerar med varandra genom både icke verbal kommunikation och verbal kommunikation. Genom observationer på två mångkulturella förskolor kan vi se problematiken att samspel och interaktion mellan barnen blir ett hinder då missförstånd och frustration synliggörs på grund av att språket mellan barnen inte samspelar. Genom alla sociala möten barnen befinner sig i kan ett verbalt språk underlätta i de situationer där det icke verbala språkets förutsättningar inte räcker till.

Nyckelord: Samspel, samverkan, mångkulturell förskola, språk, kommunikation, sociokulturellt perspektiv, intersubjektivitet, tillträdesstrategier, lek, interaktion

Innehåll

Abstract.....	2
Inledning.....	4
Syfte.....	4
Studiens frågeställningar	5
Bakgrund	6
Studiens inspirationskälla.....	6
Teoretiska utgångspunkter.....	7
Flerspråkighet i interaktion.....	7
Sociokulturellt perspektiv.....	8
Lek och lärande	8
Intersubjektivitet.....	10
Corsaro och kamratkulturer	11
Tillträdesstrategier	12
Metod.....	14
Barnperspektiv och barns perspektiv.....	14
Etnografi	15
Undersökningsgrupp och urval.....	16
Etiska överväganden.....	17
Genomförande och materialbearbetning	17
Analysredskap	18
Etnografiska observationer	19
Observation 1.....	19
Tjuv och polis	19
Observation 2.....	20
Rollek	20
Observation 3.....	21
Min cykel.....	22
Resultat/Analys.....	23
Kommunikation som lärande mellan barn.....	23
Kommunikation som förståelse mellan barn	26
Kommunikation i barns lek	27
Sammanfattande resultat.....	29
Diskussion	30
Metoddiskussion.....	30
Resultatdiskussion	32
Slutdiskussion.....	33
Referenser.....	35
Bilaga.....	39
Informationsbrev	39

Inledning

Sverige är idag ett mångkulturellt samhälle där människor från hela världen möts och interagerar med varandra. Förskolan är en av dessa mötesplatser. Här får barn från olika kulturer ses och influeras av varandra, genom synsätt, etnicitet, språk och kulturella livsstilar. Språket har stor betydelse och ger oss goda möjligheter till att socialiseras med andra människor. När man talar om språk tänker man till största del på det verbala språket, som endast är en liten del av en människas uttrycksätt. Förutom det verbala språket tänker vi på kroppsspråk, teckenspråk och emotionellt språk.

”Språket är en ouplöslig del av identiteten. Det ger självkänsla och utvecklingsmöjligheter. Språket gör att vi kan tänka, drömma, lära och uttrycka oss. Att kunna ett språk är att fungera i den kultur man befinner sig. Att kunna två eller flera språk betyder tillgång till fler världar”
(Calderon 2004,s.7)

I läroplanen för förskolan finns det fler mål som berör barns språk, socialisation och hur verksamheten ska sträva efter att uppfylla dessa mål. I förskolans uppdrag står det att språk och lärande liksom språk och identitetsutvecklande hänger ihop. Läroplanen för förskolan tyder även på att samspelet mellan barnen är lika viktigt som samspelet mellan vuxen och barn för barns lärande. Förskolan ska också vara en kulturell miljö där den kommunikativa kompetensen bör utvecklas (Skolverket, 2010). Trots de strävansmål som förskolan ska uppnå så har det stor betydelse hur barnet agerar när det gäller socialisation och kamratgrupperingar. Grupperingar i den fria leken på förskolan är inget som skapas på vuxnas initiativ utan sker utifrån barnens villkor. Därför är det viktigt att vi vuxna är observanta och lyhörda för att kunna närma oss ett barns perspektiv. Kan man inte se barns syn på interaktion med andra och hur barn tar sig in i vissa grupper så kan det lätt hända att vi vuxna tar över barns socialisation. I förskolan ska vi pedagoger lägga grunden för en trygg miljö, som för ett barn kan innebära tillhörighet i en grupp med samma bakgrund och etnicitet.

Syfte

Syftet är att belysa hur barn interagerar med varandra i den mångkulturella förskolan. Studien lägger fokus på barn som befinner sig i interaktion med andra. Syftet är också att studera barns språk, kommunikation, interaktioner och samspel genom vissa teoretiska utgångspunkter, så som sociokulturellt perspektiv, intersubjektivitet och tillträdesstrategier.

Studiens frågeställningar

- Hur kan barn med bristande språkkunskaper göra för att komma in i leken?
(Hur kan barns interaktion ses i förhållande till Corsaros (1978) tillträdesstrategier?)
- Hur kan lek och interaktion mellan barn ses i förhållande till språkutveckling?

Bakgrund

Studiens inspirationskälla

Studiens inspirationskälla ligger som bakgrund för arbetet och går igenom ett exempel där inspirationen har uppkommit. Språket och språkets sätt att påverka människan att införliva sig i samhället har intresserat oss för att vi i verksamheten har sätt vad språket har för betydelse för socialisation och utveckling. När vi (Sara & Emelie) tillbringat tid på mångkulturella förskolor så har vi uppmärksammat barns sätt att samspela och integrera med varandra. Vi har upplevt att kommunikation och förståelse för varandra underlättar i barns samverkan och gör så att missförstånd minskas. Ett exempel från förskolan är när två pojkar sitter vid ett bord, fullt sysselsatta med att kommunicera med varandra och bearbeta sin play-doo deg. Pojkarna som sitter vid bordet har svenska som modersmål. In kommer en pojke som enbart pratar kurdiska, han sätter sig på en stol och börjar plocka små bitar av deg som ligger utspridda på bordet. Pojken försöker att interagera och tala med pojkarna på kurdiska men får endast några blickar som respons innan de fortsätter att prata med varandra på svenska. Pojken gör ytterligare ett försök genom att fråga om han kan få mer play-doo deg av de andra pojkarna samtidigt som han pekar mot redskapslådan där play-doo degen ligger i. Pojkarna tar upp ett antal föremål ur lådan som de sträcker fram och ger pojken, men han skakar på huvudet och säger nej med en gnällig röst. De andra pojkarna tar mer deg från lådan och fortsätter arbeta med sin deg. Pojken sträcker sig då över bordet och tar en bit play-doo deg från lådan vilket leder till att de andra pojkarna skriker och slänger sig över bordet för att återta degen ifrån pojken. Pojken blir då ledsen och avlägsnar sig ifrån platsen. Exemplet ovan kan kanske visa på hur språket påverkar barnens möjlighet till samförstånd.

I sociala sammanhang kan språket öka förutsättningen för samspel mellan barn. Utifrån våra upplevelser kan vi tänka oss att varje barn i förskolan på något vis socialiseras med andra. Vi har sett barn där socialisationen ger trygghet, gemenskap och utveckling. Däremot har vi insett att socialisationen mellan barn inte alltid är lätt. En del barn kan ha svårigheter med att närma sig andra barn medan det för andra faller sig naturligt att ingå i en gemenskap. Upplevelser som har inspirerat oss är tidigare observationer av barn som inte får vara med i leken på samma villkor som de andra barnen på grund av språkkompetensen. Med samma villkor menar vi att barnen som inte har samma språkkompetens inte tilldelas en betydande roll i leken. Leken är därför inte beroende av denna person. Vi har också sett att barnen som hade en betydande roll i leken inte engagerade sig i barnen som hade en mindre betydande roll, om de inte blev tvungna till det. Språkkompetensen hos barn gav oss inspiration till att undersöka barns gruppinteraktioner och hur de genom olika strategier tar del av en gemenskap.

Teoretiska utgångspunkter

Flerspråkighet i interaktion

Enligt Björk-Willén, Gruber & Puskás (2013) så är det en vardag för vissa barn på den mångkulturella förskolan att hantera språk som de varken förstår eller talar. Författarna menar att det verbala språket och kommunikationen fungera som en samtalsresurs, däremot tycker de att gester och artefakter också är resurser i socialt meningsskapande. Därför tror författarna att de multimediala uttrycksformerna är särskilt betydelsefulla där barn saknar ett gemensamt verbalt språk. När man talar om språk, är det ofta det verbala språket man först associerar till, men man glömmer lätt bort att språk kan uttryckas på många andra sätt. Språk kan även uttrycka sig i kroppsspråk, teckenspråk och emotionellt språk där känslor förmedlas, dessa ingår i det icke verbala språket. En annan författare som talar om resurser är Ytterhus (2003). Författaren har i sin undersökning sett att barn som hade mindre tillgång till vissa resurser, exempelvis det verbala språket försvårade och störde i samverkan med barn. Genom sin undersökning kunde hon också se att barnen helst interagerade med andra barn som talade samma språk. Bruce (2009) tror att barn väljer någon att leka med efter hur man kan identifiera sig med den andra på något vis. Hon nämner uttrycket "lika barn leker bäst" i sammanhanget. I en artikel av Taylor (2012) så kommer forskaren fram till att den språkliga förståelsen krävs för att kunna delta och förstå sig på samtalsmetoder, exempelvis turtagning i ett samtal. Forskningen visar på att barn som alltmer får en förståelse och sätt att uttrycka sig själv språkligt och kommunikativt blir oftare inbjudna av andra barn då de kulturella normerna och förväntningarna överensstämmer med varandra. Vi kan i sammanhangen se de kulturella normerna som en resurs där barn med olika språk inte delar samma resurser. I en annan artikel av McCabe & Meller (2004) belyser språkets betydelse för den sociala kompetensen. Forskarna kommer fram till att barn med svårigheter för språk kan få fördröjd kompetensutveckling där det sociala som självsäkerhet och sättet att vara med andra, den emotionella förståelsen samt förståelsen för meningsfull information saknas. McCabe och Meller menar då att detta kan vara missgynnande för barnet och ge svårigheter i lärande och social kompetens. Att inte kunna uttrycka sig verbalt eller inte bli förstådd på något vis kan vid många tillfällen leda till konflikter. Björk-Willén, et al (2013) berättar i sin bok om en konfliktsituation där två barn med olika språk leker. Författarna tror att den kommunikativa potentialen är begränsad då barnen inte talar samma språk och inte kan skapa gemensamma ramar till leken. Språket i leken menar författarna fungerar som ett förklarande, försonande och legitimerande redskap. Har man inte ett språk så skapar det begränsningar hos personen eftersom språket kan förebygga men också klara upp missförstånd i interaktioner menar Bruce (2010). Både Bruce och Ladberg, (2003) menar att barn som har ett begränsat språk ofta kan avstå från situationer där de möter andra barn för att undvika konflikter och missförstånd. Ladberg menar att det kan vara skrämmande för ett barn att inte förstå eller bli förstådd, därför kan barn ofta bli arga eller ledsna i dessa situationer. Författaren påpekar också att barn som inte blir förstådda använder sig av andra medel som kroppsspråk, exempelvis knuffar.

Vi kan ovan tolka språket och kommunikationen som en viktig del i barns sociala samvaro. Språket och kommunikationen hjälper barnen att starta en interaktion med andra. Vi kan se att den sociala kompetensen är viktig för att man ska bli inbjuden till lek av andra barn. Att barn påverkas positivt i interaktion med andra kan vi finna i det sociokulturella perspektivet på lärande. Ett sociokulturellt perspektiv utgår ifrån att människan lär av andra genom kommunikation. Vi kommer nedan ge en djupare ingång på vad det sociokulturella perspektivet kan innebära.

Sociokulturellt perspektiv

I ett sociokulturellt perspektiv menar Säljö (2000) att sambandet betonas mellan tänkande och kommunikation. Han skriver att det är genom deltagande i kommunikativa sammanhang med andra människor som individen kan ta till sig nya sätt att resonera, tänka och handla. Kommunikationen är central när han talar om lärande och utveckling i ett sociokulturellt perspektiv (Säljö 2000, Williams 2006) Vi tolkar Säljö som att det sociokulturella hos en människa inte kan uppnås utan kommunikation, inte heller kan förutsättningen för delaktighet i andras färdigheter och kunnande bli lika som om man hade en kommunikation. Några annan som har forskat och tittat på det sociokulturella perspektivet är Sträng & Persson (2003) som menar att det är genom sociala samspel med andra människor vi blir involverade i hur man tydliggör, uppfattar och agerar i olika sammanhang. Genom observationer, iakttagande och deltaganden lär vi oss att uppfatta och agera. William (2006) som har studerat barns samspel och samlärande tar upp att samspelet mellan den enskilda individen och andra ligger i fokus i ett sociokulturellt perspektiv. Hon menar på att barns kamrater har stor betydelse för deras utveckling och lärande eftersom vi vuxna inte alltid kan se vad som är väsentligt lärande för barnen. Williams ser också samlärande som pågående mellan barn om de inte är vänner eller om det sker missförstånd och konflikter. Hon menar att konflikterna ger barnen chans att hantera egna uppfattningar.

Vi kan i det sociokulturella perspektivet se att kommunikationen och språket är centrala delar i barns lärande. Vi tolkar det sociokulturella perspektivet som att barnet är beroende av andra för att utvecklas och skapas. Eftersom kommunikationen är så viktig i det sociokulturella perspektiv så kan man undra om lärandet begränsas hos de barn som inte har ett utvecklat språk eller som har ett annat modersmål? Williams skriver om att det inte alltid sker en likvärdig kommunikation mellan barnen i en grupp och att vissa barn kan ta över talutrymmet från andra barn. Vi börjar förstå hur komplex situationen är för barn med mindre språkkompetens. Vi kommer nu gå igenom leken som är kommunikativt beroende och en del av barns interaktioner.

Lek och lärande

Den empiri som har sammanställts ger tydliga exempel på barns interaktion i lek. Därför har vi valt att dels tydliggöra lekens betydelse för barns utveckling mer

övergripande, men också för att visa vad leken kräver av ett barn för att den ska kunna skapas och upprätthållas. Smidt (2010) betonar att lek håller på att försvinna trots att lekforskning säger att leken är så viktig. Schwarzmüller och Rinaldo (2013) menar att lekens minskning kan bero på kunskapsmätningar från USA och att den digitala världen tar över tiden då barn annars ägnade sig åt fri lek. Øksnes (2011) tror att den negativa aspekten av barns spelande beror på en uppfattning i vår kultur om att lek är meningslöst och slöseri med tid.

Lek är ett ovärderligt och behövt redskap för barn (Bruce, 2010). Författarna ser att språkförmågan utvecklas i lek med andra, samtidigt som barnets språkcapacitet ger möjligheten till att få vara med i lek och gemenskap. Språk och lek kan då tolkas som helt beroende av varandra för att utvecklas. Enligt Smidt (2010) utvecklar leken sociala, emotionella och kognitiva förmågor. Social förmåga kan innebära att man har kompetens att samspela med andra människor, emotionell förmåga kan innebära att förstå sig på känslor hos sig själv samt andra och den kognitiva förmågan kan innebära att ta in kunskapen, förstå kunskapen och använda sig av det man har lärt sig. Andra läroämnen som utvecklas av lek kan enligt Löfdhal (2004;2014) och Bruce (2010) vara identitetskänsla hos barnet, barnet får en förståelse för vad de har gemensamt med andra barn och barnet får en chans till att fantasera i leken för att bearbeta innebörd och mening i sin vardag. Utifrån dessa aspekter kan man se hur viktig och betydelsefull leken är, där möte med sig själv och med andra utvecklas och synliggörs. För att kunna mötas och interagera med varandra i lek så menar Taylor (2012) i sin studie om barns samtalsmetoder att man lättare blir inbjuden i lek när man kan uttrycka sig språkligt och kan förstå sig på samtalsmetoder. Författarna menar att de kulturella normerna överensstämmer när barnet kan kommunicera och förstå sig på samtalsmetoder. Att förstå sig på andra och hur de tänker är nästan omöjligt, men att kunna kommunicera med någon om något och försöka förstå sig på andras tankevärld är enligt Jensen (2009) utveckling för intersubjektivitet. Jensen menar att leken är ett underskattat verktyg för lärande och att leken är en plats där barnet får ha kontroll. Däremot antyder han att leken också ställer höga krav som utvecklar barnets kommunikationsförmåga. När barnen har kontroll över leken så menar Jensen på att barnet får öva, reflektera och misslyckas utan att det gör så mycket. Vi kan tolka Jensen som att misslyckanden är utvecklande i sammanhanget när barnet har kontroll över sin lek.

Att interagera i lek kan vara svårt för ett barn om man tänker att leken ställer höga krav på barnets kompetenser. Tidigare kopplade vi barns kompetens i samtalsmetoder för att de skulle få bli inbjuden i lek och kommunikation Taylor (2012). Vi kan se en likhet i det Sommers (1997) skriver om hur barn behöver en samvarokompetens för att inte bli socialt isolerade. Sommer har i sina observationer tittat på barns interaktioner. Hon menar på att barn behöver kunskap i sociala grundläggande koder för att kunna ta kontakt och leka med andra barn. Att förstå sig på grundläggande koder är en viktig del i att interagera med andra, något annat som också är viktigt i barns interaktioner är förståelse för varandra och andra ting runtomkring. Vi vill återkoppla till intersubjektivitet som är en del av barns interaktioner. Vi kommer nedan ge en djupare

förståelse för vad intersubjektivitet kan innebära.

Intersubjektivitet

Om man undersöker ordet intersubjektivitet kan vi genom Nationalencyklopedin (2000) dela upp ordet till inter- och subjekt. Det första ordet ”inter-” kan i sammanhanget betyda ”mellan” och det andra ordet ”subjekt” kan i sammanhanget betyda ”någon eller något”. För att beskriva hela ordet kan intersubjektivitet enligt Nationalencyklopedin innebära *”Egenskapen hos något att vara vetbart eller tillgängligt för flera subjekt.”* (Ne.se,2000, elektronisk resurs). Vi kan tolka ordet som att något är vetbart mellan några om någon eller något. Enligt Wright (2000) omfattar intersubjektivitet ett samförstånd av något, där personerna i en interaktion med hjälp av kommunikation möts och delar en uppfattning av vad som är verkligheten. Däremot vill Wright klargöra att det inte går att uppnå intersubjektivitet till fullo mellan någon genom ett relationellt perspektiv eftersom det inte handlar om en total enighet. Hon menar på att intersubjektivitet omfattar en mångfald där kommunikation är det som upprätthåller intersubjektiviteten mellan subjekten. Som vi tolkar Wright så kan inte intersubjektivitet förbli utan en kommunikativ förmåga hos barnen. Uljens (2001) som är professor inom pedagogik, har studerat människors intersubjektivitet. Uljens synsättet på intersubjektivitet handlar om att det behövs ett engagemang från båda parterna för att få en gemensam förståelse för hur man ska vara och hur verkligheten är. I detta fall är kommunikation och språk viktiga redskap för att veta om man delar samma uppfattningar som den andra eller inte. Vi tolkar intersubjektivitet som en gemensam förståelse av ett subjekt. Med subjekt menar vi individer, artefakter och händelser. Smidt (2010) som har studerat Vygotskij och tillägnat en bok om hans tankar menar på att intersubjektivitet skapas när man har kapacitet att förstå avsikter och känslor hos någon annan. Hon skriver att ordet används för att beskriva ett delat meningsinnehåll som skapas och förstås med hjälp av kulturella redskap i interaktion med andra. Ett kulturellt redskap kan vara språket. Smidt beskriver däremot intersubjektivitet som en bas för kommunikation. Kan det tolkas som att ha en gemensam förståelse för hur en kommunikation fungerar och liknas med Taylors (2012) tankar om samtalsmetoder?

Vi kan ovan se att kommunikationen är ett viktigt redskap i barns interaktioner och i sitt gemensamma meningsskapande med varandra. Så vad händer om man inte kan kommunicera med sina kamrater? Stern (2011) skriver om hur spädbarn måste tillämpa sig andra subjektiva upplevelser som inte är beroende av språket för att kunna uppnå en intersubjektivitet. Vi tolkar subjektiva upplevelser som erfarenheter av händelser där barn förstår och kan tolka varandra trots bristande språkkompetens, exempelvis genom tecken och uttryck. Vi berörde tidigare barns beroende av sociala resurser med hjälp av Björk-Willén et al (2013) och Ytterhus (2003). Där kunde Ytterhus se att barn som saknade vissa resurser inte blev exkluderade ifrån gruppen, däremot stördes och försvårades leken på grund av bristande språkkompetens.

Corsaro och kamratkulturer

När barn får ta sitt steg in i förskolans värld där de ska tillbringa sina dagar och där de ska socialiseras, etableras och utvecklas till sociala individer så möts de av andra med samma mål. Därför har vi studerat barns kamratkulturer för att belysa betydelsen av samspel mellan barn. Vi kommer också titta på vilka strategier barn kan använda sig av för att komma med i en gemenskap. När barn får en förståelse för att det inte är ensamma och att de kan göra saker tillsammans börjar de få kontroll och insikt över gruppens betydelse (Corsaro, 1988).

För att förstå sig på kamratrelationer är det samspelet och händelserna som man bör lägga fokus på snarare än det enskilda barnet (Löfdhal, 2014). En kamratkultur bildas när en grupp barn spenderar tid tillsammans och i samspel med varandra delar rutiner, artefakter, intressen, aktiviteter och värderingar (Corsaro, 2012, 2003). Förskolan är en mötesplats där barnen har möjligheter att integrera med varandra och skapa kamratrelationer. Enligt Williams (2006) är värdet av att ha en kamrat otroligt viktigt för bekräftelsebehovet och självkänslan hos barnet. Två centrala teman i kamratkulturer är att barnet vill ta kontroll över sitt liv och dela kontrollen med andra (Corsaro 2005, 2003). Enligt Löfdhal (2014) är språket ett viktigt redskap för kontroll i kamratkulturen för att kunna förmedla och förhandla i gruppen. Barn har ett kontrollbehov över sina liv och sin situation på förskolan så att de kan känna sig trygga i sin samvaro. Kontrollen kan skapa kamratgrupper men samtidigt utesluta andra barn som inte får tillträde till gruppen, detta kan vi vuxna se som själviskt och elakt. I barnens mening har det inte att göra med att vara elak, snarare handlar det om att se inkräktaren som ett hot och rädsla över att tappa kontrollen av den påbörjade leken (Corsaro 2005, 2003). Som Corsaro påstår så har vi vuxna en tendens att se uteslutningar av barn som okamratligt. Vi vuxna går ofta in i barnens lek för att se till att alla barn inkluderas och att uteslutningar inte sker. Till skillnad från barn så har vi vuxna en större möjlighet att välja vilka vi vill umgås med. Blir vi däremot tvingade att samarbeta eller umgås med människor som vi inte valt själva så har vi lärt oss hur man ska hantera situationen. Uttrycket ”alla får vara med” är ett ordspråk som sitter djupt, men som kanske inte är det allra bästa sättet för att barn ska kunna skapa kamratkulturer i förskolan. Inkluderingar och exkluderingar i kamratgrupper är ett dilemma om vi vuxna i förskolan förstår barns pågående lek som kontrollerad och komplex. Läger vi oss i för att inkludera ett till barn kan barnens kontroll fråntas och leken förstöras, går vi inte in och tar kontroll över situationen så utesluts ett barn. Williams (2006) talar om en baksida som finns i barns rolltagande och kamratgrupperingar, där mobbning och uteslutningar tar bort gemenskapen och delaktigheten från de barn som blir exkluderade. Barn som är inne i leken jobbar hårt för att upprätthålla leken och ägnar mycket tid åt att alla följer sina roller så att leken kan vara längre (Löfdhal, 2004). Vi tolkar Corsaro som att man inte ska kliva in i barns kamratrelationer för tidigt. Barn som utesluts kommer så småningom på olika sätt att få tillträde i leken genom ”tillträdesstrategier” (Corsaro, 1978, 2005).

Tillträdesstrategier

Corsaro (1978) delar med sig av femton olika strategier för tillträde i lek.

Tillträdesstrategierna handlar om att komma in i pågående lekar genom att använda sig av antingen verbala eller icke verbala metoder för att få de andra deltagarnas uppmärksamhet. I våra observationer använder barnen fyra av dessa strategier, som kommer tydliggöras ytterligare i vår analysdel.

1. Non-verbal entry (icke-verbal entré) När man själv placerar sig nära och träder in på en plats där händelse sker utan att säga något.
2. Producing variant of ongoing behaviour producera en variant av pågående handling) när man går in på en plats där det pågår händelser och påbörjar liknande beteende som de andra gör. Man använder sig av verbala eller ickeverbala metoder.
3. Disruptive entry (avbrytande, störande entré) när man går in på en plats där händelser pågår och stör en aktivitet fysiskt. Man använder sig av verbala eller ickeverbala metoder.
4. Encirclement (omringande av område) när man cirkulerar runt en plats där händelser pågår. Man använder sig inte av verbala metoder.
5. Making claim on area or object (göra anspråk på området eller något föremål) När man kommer in på en plats där händelser pågår gör man anspråk på platsen eller på ett föremål.
6. Request for access (fråga om tillträde) När man går in på en plats där händelser pågår och använder sig av den verbala metoden för att fråga om man får vara med.
7. Questioning participants – Att fråga en deltagare: när man går in på en plats där händelser pågår och frågar medverkande om aktiviteten som pågår.
8. Referens to adult authority – att referera till vuxnas auktoritet: när man går in på en plats där händelser pågår och refererar verbalt till vuxnas makt eller regler av tillträde till lekområdet.
9. Offering of object – att erbjuda en sak: när man går in på en plats där händelser pågår och ger bort ett föremål till någon eller några av de som medverkar. Man använder sig av verbala eller ickeverbala händelser.
10. Greeting – Hälsning: När man går in på en plats där händelser pågår och verbalt hälsar på en eller fler medverkande.
11. Reference to affiliation – refererar till vänskap eller medlemskap: när man går in på en plats där händelser pågår kopplar verbalt till vänskap eller medlemskap
12. Aid from non-participant – Hjälp från en ickedeltagare: Att genom verbala metoder fråga om hjälp så att de som inte deltar i de händelser som pågår får tillträde.
13. Accepting invitation – accepterar inbjudan: När man går in på en plats där händelser pågår för att godta en inbjudan från en eller flera av de medverkande.
14. Suggest other activity – Föreslå andra aktiviteter: När man går in på en plats där händelser pågår och frågar en eller flera medverkande om de vill vara med i någon aktivitet.

15. Reference to individual characteristics – Att referera till individuella kännetecken: när man går in på en plats där händelser pågår och att man genom verbala metoder använder sin av samma tillvägagångssätt som de andra deltagarna gör.

Metod

Studiens metod del kommer att gå igenom barnperspektiv och barns perspektiv för att belysa en förståelse för barns roll i förskolan och vikten av att försöka förstå sig på barns tankevärldar. Vi tydliggör vilken vetenskaplig ansats som använts i observationerna, vilket urval som har tillämpats, etiska överväganden framställs och vi berättar hur studien genomförts. Genom studier av andras forskningsmaterial och litteratur kommer vi stödja våra observationer

Barnperspektiv och barns perspektiv

Vi har studerat barnperspektiv och barns perspektiv eftersom vi anser att det är viktigt att kunna närma sig barns förståelse. När man studerar barn tror vi att man måste betrakta barns syn på sin omvärld för att kunna utveckla kunskap om dem och för dem.

”Barnperspektiv skrivet som ett ord sätter fokus på ett perspektiv som syftar till att tillvarata barns villkor och verka för barns bästa eller för att studera en kultur skapad för barn. Sett som två ord blir det i stället att anlägga ett perspektiv eller fånga en kultur som är barnets.” (Halldén, 2003 s.14)

Halldén (2003) menar att när ordet barnperspektiv delas upp i två ord får vi begreppet barns perspektiv. För att kunna anpassa verksamheten och förstå sig på begreppen så måste man förstå skillnaden dem emellan. Barnperspektiv och barns perspektiv är relativt nya begrepp i samhället och otillräckligt belysta i verksamheten (Arnèr & Tellgren, 2006; Pramling Samuelsson, Sommer & Hundeide, 2011). Det icke väletablerade perspektivet på barn har många definitioner och är till viss del svårtolkad. Däremot menar Pramling Samuelsson, et al, (2011) att Sverige har en syn på barn som kan tala för sig själva och bli lyssnade på oavsett ålder. Dahlberg & Bloch (2006) förklarar däremot att innan man ”såg barn”, försökte förstå sig på barndomen och det växande barnet så använde man sig av strategier för att introducera, kategorisera, och normalisera barnet in i verksamheten. Författarna menar att strategierna var liknande metoder som användes på fångar i fängelserna.

Barnperspektiv handlar om vuxnas syn på barn, hur vi tror att barnen känner och tänker i olika situationer. Vi kan använda oss av flera olika metoder för att försöka förstå ett barns perspektiv men det kommer alltid vara vuxnas tolkningar av barn. Barns perspektiv handlar om hur barnen ser världen utifrån deras ögon, samt att det är barnens egna erfarenheter och uppfattningar som ligger i fokus. Det vi vuxna gör är att försök tolka barnens perspektiv i olika situationer och vad som ligger till grunden för deras handlingar (Arnèr & Tellgren, 2006; Pramling Samuelsson, et al (2011). Att ta en annan människas perspektiv kräver öppenhet och att kunna se utifrån någon annan människas ögon. Enligt Pramling Samuelsson, et al, (2011) så kan man inte ha tillgång till andras tankar, utan vi kan bara observera och tolka varandra. Detta innebär att vi aldrig riktigt

kan förstå oss på någon annan än oss själva, men vi kan göra det bästa för att komma så nära den andras förståelse av sin omvärld som möjligt. FNs barnkonvention talar för att alla barn har rättigheten till yttrandefrihet för frågor som rör barnet och rättigheten till att bli hörda (UNICEF, barnkonvention, 2009). Förskolan måste därför se till barnets åsikter och lyssna på, reflektera över och försöka förstå sig på vad barnet ser. Förskolan måste öppna sig och släppa in barnen, lyssna och höra på deras tankar, fantasier och teorier (Dahlberg & Bloch, 2006).

Etnografi

Vår studie är utifrån en kvalitativ forskningsmetod där en etnografisk ansats ligger som grund i våra observationer. Ordet etnografi kommer ifrån Grekiskan och kan översättas till ”folk eller nation beskrivning” (Kullberg, 2004). Därför kan man tolka etnografins ansats som ett sätt att förstå de individer som man inkluderar i sin studie. Den etnografiska forskningsmetoden bland barn innebär således att du som forskare ska försöka komma nära inpå barnen och genom deltagande observationer bli inbjuden i deras kultur. Du ska kunna se bakom det som sker genom att ha en noggrann och systematisk datainsamling där bland annat samtal, djupintervjuer och deltagande observationer (Kullberg, 2004). Kullberg menar också att deltagande observationer, datainsamling i form av bland annat informella och formella intervjuer är verktyg som den etnografiske forskaren använder sig av för att få: berättande, beskrivande, analyserande och tolkande texter. Vår studie följer inte alla de riktlinjer som ingår i en etnografisk studie eftersom vi valde att inte använda oss av intervjuer i observationstillfällena. Vi kände att intervjuer skulle störa under barnens interaktioner och samspel, samt att fokus hos barnen kunde lagts på våra frågeställningar i stället för deras samverkan. Vi valde heller inte att intervju barnen efter observationerna eftersom vårt syfte inte var att ta reda på barnens tankar om situationen, utan i stället mer rikta in oss på barnens agerande. Etnografiska studier är teoriskapande och longitudinella (långvariga) och börjar med flera frågeställningar. Vår studie kommer däremot endast innefatta ett par dagar av observationer, vilket kan försvåra acceptansen av inträde från barnen.

Enligt Bryman (2011) ska den kvalitativa forskaren kunna gå in och ut ur olika roller som man måste inta vid observationerna. Under våra observationer intar vi både en observerande roll men också en deltaganderoll. Etnografen kan ses som den metod där man erhåller ett barnperspektiv och speglar barns perspektiv, däremot finns skeptiska argument som talar emot detta (Pramling Samuelsson, et al. 2011). Vidare kommer vi inte gå in djupare på den skeptiska synvinkeln av etnografen, men vi hänvisar till Gulløv & Højlund (2003) vid intresse. Obondo (2005) har utifrån ett etnografiskt perspektiv studerat somaliska barn i Rinkeby, Stockholm. I Obondos uppfattning av etnografi så intar hon ett insidarperspektiv och ett outsidersperspektiv. I insidarperspektivet menar Obondo att man tolkar kulturen utifrån hur dess medlemmar förstår den. Outsidersperspektivet beskriver Obondo som tolkningar utifrån våra egna tolkningar. Vi

tycker Obondos insiderperspektiv och outsiderperspektiv kan jämföras med barnperspektiv och barnperspektiv.

En etnografisk studie kan både vara kvalitativ och kvantitativ (Kullberg, 2004). Vår studie utgår ifrån den kvalitativa forskningsmetoden för att få en större förståelse av barns interaktioner och därför valt bort den kvantitativa metoden som mer fokusera på siffror och statistik. Den kvalitativa forskningsmetoden är svårtolkad och problematisk för många, då det finns ett flertal tillvägagångssätt och metoder att välja mellan för att komma fram till sin undersökning (Bryman, 2011). I vår studie har det underlättat att utgå ifrån en metod där man på vägens gång kan anpassa sin undersökning efter vad man ser i sina observationer och intervjuer. Den kvalitativa metoden har bidragit till att vår insamlade data har fungerat som redskap för analys och diskussion. Mycket kritik har riktats till den kvalitativa forskningsmetoden som påstår att den inte är generell och pålitlig. Bryman menar att den kritik som oftast även kommer ifrån forskare inom den kvantitativa sektorn påstår att den kvalitativa metoden är för personlig och subjektiv. Den kvalitativa kritiken menar att forskningen är fixerad på enskilda subjekt och objekt som inte är generellt mätbart. Forskningen behöver därför inte vara riktig på andra platser.

Undersökningsgrupp och urval

Vi har använt oss av ett målinriktat urval, vilket innebär att man väljer ut deltagare till observationerna som är väsentliga för våra forskningsfrågor (Bryman, 2011). Där med har vi valt att besöka två mångkulturella förskolor eftersom vårt syfte och forskningsfrågor dels belyser att titta på barn med olika språkkompetenser och hur de integrerar med varandra i leken. I en etnografisk studie bör du som forskare vara ute på fältet under en längre tid för att bli inbjuden och komma nära inpå barnen (Kullberg, 2004). På grund av tidsbrist har vi inte haft möjligheten att besöka våra valda förskolor under en längre period. Däremot är observationsförskolorna utvalda eftersom att vi vid tidigare skeden är igenkända av både personal och barn. Trots vår närvaro i barngruppen har barnens fokus inte legat på oss vilket har underlättat för rollen som deltagande observatörer.

Vi har döpt våra observationsförskolor till Blåbärsbacken och Rosgården. På båda förskolorna gavs informationsbrev ut till alla föräldrar. Rosgårdens informationslappar delades ut av personalen medan Blåbärsbackens föräldrar fick lapparna och information via oss (Sara & Emelie). Alla föräldrar på Blåbärsbackens förskola har annat modersmål än svenska, vilket gjorde att informationslapparna inte bara kunde delas ut till föräldrarna utan en tydligare och lättare förklaring av oss. Personalen kände att tiden och resurserna inte räckte till för att förklara för alla 35 föräldrar på förskolan vad informationslapparna innehöll och vad de skulle skriva under. Därför fick vi själva besöka förskolan och lämna ut lappar till dessa föräldrar eller syskon som kom och hämtade barnen. Av 35 barn på förskolan så fick vi godkänt att observera 15 barn. För att kunna utföra observationerna och följa etiska överväganden så valde vi att vara inne med barnen som fått påskrift, medan resterande barn var ute på gården. På Rosgårdens

förskola delades 50 informationslappar ut, varav 47 föräldrar skrev under och godkände att deras barn fick delta i observationerna. Urvalet av observationerna som samlades in valdes utifrån vårt syfte och frågeställningar. Tre observationer kommer gås igenom, analyseras och följa en etnografisk ansats.

Etiska överväganden

Enligt Allan Bryman (2011) finns det några etiska principer som gäller och som bör följas i svensk forskning.

Samtyckeskravet. De som samverkar i undersökningen får själva bestämma över sitt deltagande. Är deltagarna minderåriga krävs en påskrift av vårdnadshavare.

Nyttjandekravet. Den insamlade datan får inte användas för något annat än för forskningsändamål.

Konfidentialitetskravet. Personuppgifter ska hanteras med konfidentialitet och vara oåtkomligt för obehöriga.

Informationskravet. Samverkande ska bli medvetna om syftet och undersökningens innehåll. Deltagarna ska få veta att de när som helst kan hoppa av undersökningen.

Under våra observationer har vi haft Brymans (2011) etiska principer i åtanke. Barnen som har deltagit har själva fått bestämma om de ville vara med i undersökningen, däremot har föräldrarnas beslutsfattande om barnens medverkande varit avgörande för vår studie. De barn som inte fått underskrift från föräldrar har inte kunnat eller fått deltagit enligt samtyckeskravet. Den insamlade data har förvarats och använts på ett professionellt sätt genom att den endast har använts till forskningsändamål och förvarats oåtkomligt för allmänheten. Personuppgifter och undersökningsplats kan inte på något vis identifieras i studien. Sist men inte minst har alla vårdnadshavare och barn fått information om undersökningens syfte och innehåll. Barnen har fritt fått vistas i förskolans innemiljö och själva valt om de ville hoppa av under observationens gång. Observationerna har anpassats efter barnens fria lek och därmed har vi som observatörer följt efter barnen i innemiljön.

Genomförande och materialbearbetning

Observationerna har dokumenterats med fältstudieanteckningar som så noggrant som möjligt har beskrivit barnens konversationer och interaktioner med varandra. Vi har som observatörer följt barnen under dagens gång och lagt vår fokus på de situationer där barn interagerar med varandra, kamratrelationer, kamratgrupper, konfliktsituationer, samverkan och samspel i lek. Bryman (2011) skriver om olika slag fältstudieanteckningar, vi har använt oss mest av fullständiga fältstudieanteckningar där man så fort som möjligt detaljerar sina föregående anteckningar. Vi har i slutat på dagen

satt oss ned för att gå igenom våra observationer och stödanteckningar. Efter den mer utförliga anteckningen har vi för en tredje gång satt oss ned för att välja ut tre observationer som vi tycker är relevanta och intressanta för vårt arbete och skrivit dem i en etnografisk ansats. Observationerna ligger som resultat för vårt arbete. De kommer senare analyseras och diskuteras utifrån teoretiska utgångspunkter och analysredskap .

Analysredskap

Studiens empiri kommer att analyseras utifrån tre teoretiska analysredskap. Det första redskapen är det sociokulturella perspektivet på lärande. Redskapet används för att tolka barns utveckling och lärande i interaktioner där bristande språkutveckling finns hos barnen. Perspektivet används också för att visa på kommunikationens betydelse för lärande. Det andra analysredskapet är intersubjektivitet som också används för att få en förståelse för hur viktig kommunikation är, men i detta fall för barns gemensamma förståelse för något eller någon. Det sista redskapet är utifrån Corsaros (1978) tillträdesstrategier. Dessa tillträdesstrategier kommer tillämpas för att få syn på barnens sätt att ta sig in i interaktioner och lek med andra barn.

Etnografiska observationer

Observation 1

Vi (Sara och Emelie) är på en förskola som vi väljer att döpa till Blåbärsbakens förskola. När vi kommer in på avdelningen möts vi av en tom och avlägsen tystnad. Barnen är ute och leker i det vackra vädret på gården. Vi letar oss ut för att få kontakt med en av pedagogerna som hjälper oss att få in de barn som blivit godkända att vara med i vår studie. En efter en kommer barnen in på avdelningen som vi har delat upp för att begränsa barnens lekutrymme. När alla barnen kommit in på avdelningen så kan vi se att det finns barn som söker sig till oss, barn som själva startar en lek och barn som driver runt i rummen utan att ta kontakt. Vi upplever att de lekar som startas bland barnen är korta och varade ca 5 minuter.

Tjuv och polis

Det har hunnit gå en halvtimme när en pojke på 5 år kommer in på avdelningen. Pojken som har bott i Sverige under en kort tid och som har hunnit gått på förskolan i två veckor har ett begränsat svenskt språk. Han uttrycker sig med kroppsspråk och få verbala svenska ord. Vi väljer att döpa pojken till Alex.

Tre pojkar sitter med en pedagog på golvet i ena hörnet av rummet. Alex går fram till pojkarna och pedagogen och ställer sig bredvid dem och tittar men går efter några sekunder bort mot utklädningslådan. Alex sätter på sig en av polisuniformerna med vissa svårigheter och får ta hjälp av pedagogen. Vi kan se hur de andra pojkarna släpper blicken från det de har i händerna och tittar intensivt på vad pedagogen och Alex gör. Två av Pojkarna som precis har studerat händelsen springer tillsammans bort till utklädningslådan och tar upp en varsin polisdräkt som de själva sätter på sig. Strax efter tar sig den tredje pojken som precis suttit med pedagogen till utklädningslådan där han snabbt upptäcker att alla polisdräkter är slut. Vi väljer att döpa den tredje pojken till Olle. Olle tittar sig runt i rummet med mungiporna nere och frågar mig (Sara) om det finns någon mer polisdräkt. Jag förklarar för Olle att det bara finns tre polisdräkter men att han kan leka polis ändå. Trots min förklaring kan ja toka Olles nedstämdhet som besvikelse. Poliserna springer runt i rummet samtidigt som de använder sina händer till att sikta och gör ljud som ” pang, pang” mot sina kamrater. Trots den verbala språkkompetensen hos två av poliserna använder de sig av få och okomplicerade ord som de styrker med sitt kroppsspråk när de pratar med Alex.

Pojkarna med polisdräkterna börjar slita och dra i Olle samtidigt som de uttrycker sig ” kom med här”. Olle börjar skruva på sig samtidigt som han skriker ” Neeeeej!” där han står intryckt mot väggen med de andra pojkarna framför sig. Fröken som har iakttagit händelsen går i mellan pojkarna och frågar varför de bråkar. En av poliserna ser frågande ut genom att han lyfter ena ögonbrynet och säger ” men ville inte du va tjuv?”.

Olle ser ännu mer frågande ut genom att han tittar sneglande mot både pojken och pedagogen. Olle som inte vill vara med i leken längre går in i ett annat rum med pedagogen medan de andra pojkarna springer till rummet intill. I rummet kan man höra hur leken eskalerar och en pedagog går då in bland barnen. En av pojkarna tar av sig poliströjan och lägger den på golvet. Alex tar upp tröjan och försöker sätta tillbaka den på honom genom att han trycker den mot honom. Pojken som redan har tagit av sig tröjan kollar med en intensiv och irriterad blick på sin kamrat samtidigt som han säger ”nej”. Sedan tittar han frågande på pedagogen och säger ”bestämmer han över mig eller? Jag tar av mig poliströjan men han försöker sätta på mig den igen?” Pedagogens förklarar för Alex att han tog av sig tröjan för att han inte vill vara med längre, vilket verkar klara ut situationen och leder till att även Alex tar av sig tröjan. Med enstaka ord och kroppsspråk försöker Alex med ett bristande svenskt språk vilja säga något till pojken som fortfarande har en polisdräkt på sig. Alex sätter armarna bakom ryggen och vänder sig mot polisen. Pojken i polisdräkten vänder sig då istället frågande mot pedagogen som sitter på en pall i rummet och säger ”vad vill han?” Trots missförståndet mellan två av pojkarna så hamnar Alex ännu en gång i en situation där han inte blir förstådd. Polis leken är en intensiv och växlande lek som håller på i ungefär 90 minuter trots avhopp och in hopp av barn som befinner sig i rummen.

Observation 2

Det är en tidig och kylig torsdagsmorgon och vi är på väg till Rosgårdens förskola. Solen har fortfarande inte nått över trädtopparna som omringar förskolans gård. På grund av den svala temperaturen tillbringar avdelningarna på Rosgården sin förmiddag inomhus. När vi öppnar dörren in till förskolan ser vi barnen som sitter och äter sin frukost. När barnen uppmärksammar oss bemöts vi med blickar och leenden som får oss att känna oss välkomna. När barnen ätit upp sin frukost delas barngruppen upp för att gå in på sin avdelning. Vi bestämmer oss att följa med de större barnen in på avdelningen Snäckan, där barn fyra till fem år går. När vi (Sara & Emelie) kommer in på avdelningen dras vår fokus mot en pojke vid namn Simon. Simon kan enbart ett fåtal svenska ord, vilket gör oss intresserade över hur barn i Simon omgivning leker med honom och hur Simon leker med dem.

Rollek

Två pojkar och en flicka sitter på en bänk i hallen. Framför bänken har barnen placerat två rullpallar som båda pojkarna sitter och vrider på. Uppe på bänken har barnen ställt en stol där flickan sitter. ”Nu kör vi ” säger den ena pojken. Pojkarna går till utklädningslådan, tar på sig varsin sjukhusdräkt och återvänder till det vi uppfattar som en bil. Efter några minuter springer en pojke, ”Simon” in med en mantel på ryggen. Simon som har ett leende på läpparna och en retsam blick börjar ta saker från de två chaufförerna och säger ”ha ha ha”. Simon springer snabbt iväg viftande med lådan som han har tagit. Pojkarna börjar skrika på Simon men får bara ett leende tillbaka. Intensiva

blickar och klagomål väcker uppmärksamheten av en pedagog som går förbi rummet. Pedagogen stannar till och frågar pojkarna som nu står upp vänd mot Simon vad som hänt och varför de skriker på varandra. Pojkarna som har blivit av med saker säger ”han tar saker av oss” och fröken försöker då förklara att man inte bara kan ta saker av andra men att man måste dela med sig och låta alla få ta del av det som finns på avdelningen. Simon backar några steg in till hörnet och ruskar lätt på huvudet medan han säger ”jag vill inte”. Pedagogen går fram till honom för att förklara tydligare på hans modersmål och lämnar sedan rummet. Pojkarna återvänder till sina platser i bilen medan Simon ställer sig framför dem och gör allt för att få deras uppmärksamhet genom att göra ljud samt vifta med sin mantel. Ingen av chaufförerna reagerar eller fångas av Simons försök till uppståndelse, vilket gör att han tar av sig manteln. En av chaufförerna går in i rummet intill för att hämta ytligare saker till bilen. Simon följer tätt intill efter honom och får frågan ”Varför följer du efter mig?” Båda pojkarna tittar med en frågande blick på varandra tills Simon får ännu en fråga ”Vill du leka med mig eller?” och han svarar ”Ja”.

En flicka kommer in i rummet och låtsas prata i telefon på sitt språk. Man kan se hur ett intresse väcks av de tre pojkarna genom att de också letar upp varsin telefon och börjar prata. Två av pojkarna som är svensktalande talar i telefonen på ett påhittat språk som är otydligt. Simon som har kurdiska som modersmål pratar betydligt mycket högre än de andra två pojkarna samtidigt som han gör gester med sina händer. När barnen pratat i telefon under några minuter avslutas samtalen för de två pojkarna som tidigare har varit chaufförer och i stället hämtar de varsin polisdräkt i utklädningslådan. Så fort Simon får se att pojkarna är utklädda till poliser springer han in i rummet intill för att återigen sätta på sig sin mantel. Pojkarna i polisdräkter pratar och skrattar medan de leker med sakerna som ligger i en låda på bänken i rummet. Simon som står och observerar pojkarna blir inte frågad eller involverad i leken. Vi kan se hur Simon söker pojkarnas blickar med ett hängande kroppsspråk men när pojkarna inte reagerar tar Simon snabbt ett par nycklar ur den ena pojkens hand, springer iväg med ett leende och säger ”ha ha ha”. Pojkarna skriker och springer ifatt för att ta tillbaka nycklarna. Trots motstånd lyckas en av pojkarna få tag i nycklarna vilket gör att Simon sätter sig på en bänk längre bort med huvudet nere vid knäna. Där Simon sitter nedstämd på sin bänk kommer en annan pojke förbi och säger ”där satt jag”. Simon möter hans blick och börjar gestikulera och prata kurdiska mot pojken. Vi kan tolka pojkens uttryck som förvånad genom att han spärrar upp sina ögon och har en lätt öppnad mun innan han säger ”va?” och går vidare.

Observation 3

Dagen på Rosgårdens förskola har passerat lunchtid och vi (Sara & Emelie) beger oss in på avdelningen Sjöstjärnan, där barn ett till tre år går. När vi kommer in på avdelningen möts vi av gäspningar och kisande ögon eftersom några av barnen precis kommit upp ifrån sovvilan. Stämningen på Sjöstjärnan känns lugn eftersom ljudnivån är låg och flera av barnen sitter i pedagogernas knä för att sakta men säkert öppna sina ögon. Vi

(Sara & Emelie) väljer att gå in och sätta oss i rummet längst bort på avdelningen för att vänta in att barnen ska börja leka i rummet.

Min cykel

Två pojkar, ”Linus och Sam” står och tittar på bilder som är uppsatta på väggen. På bilderna kan man se hus, några andra föremål och barn som går på avdelningen. Vi frågar pedagogen som är på väg in i rummet var bilderna är tagna. Pedagogen berättar om hur de tillsammans har varit ute på en promenad och besökt några av barnens hem. Barnen och pedagogerna har tillsammans valt att fotografera barnens hem som de har haft möjlighet att gå till. De barn som bor längre bort från förskolan har själva fotograferat sitt hem med sina familjer, för att sedan ta med sig bilderna till förskolan. Linus står lutande mot väggen och pekar på några enskilda bilder. När Linus drar sin blick och pekar på en bild med en cykel reagerar Sam och säger ”min mammas, mammas cykel” samtidigt som han växlar mellan att titta på cykeln och Linus med en intensiv blick. Sams tonläge är högt och bestämt. Linus pekar ännu en gång på bilden med cykeln, Sam slår snabbt bort Linus hand och säger ”Nej min”. Linus fnissar med ett leende på läpparna och fortsätter ändå gång på gång peka på bilden vilket leder till att Sam knuffar bort honom. Vi (Sara & Emelie) kan se hur Sam rynkar sin panna och tittar med smala ögon mot Linus medan Linus småskrattar och försöker närma sig väggen med bilderna. Sam knuffar bort Linus ännu en gång men mer bestämt och säger ”stopp” samtidigt som han sätter upp sin handflata framför Linus ansikte. Linus slår bort Sams hand och ger honom en lätt knuff. Sam knuffar tillbaka och tar några raska steg mot bilderna, han lägger sina händer över bilden med cykeln och tittar mot Linus. Så fort Linus tar ett steg mot Sam släpper Sam händerna från bilden och springer mot Linus för att knuffa honom. Linus och Sam knuffar varandra ett par gånger fram och tillbaka. Linus ler medan Sam har ett ihopdraget och hårt ansiktsuttryck. Tillslut hamnar Sam och Linus uppe i ett hörn där Sam försöker bita i Linus hand men blir stoppad av en pedagog som skriker ”Stooopp!!!”

Efter cirka fem minuter står en pojke ”Robin” vid bilderna. Sam som står och staplar klossar i ett annat hörn av rummet får syn på Robin och springer genast och lägger handen på bilden med cykeln. Sam kollar mot Robin och knuffar bort honom, Robin börjar då gråta och försöker tränga sig fram till bilderna igen men Sam trycker sig mot honom så att han inte kommer förbi. En pedagog som ser att pojkarna knuffas säger ”Låt Robin också titta”. Sam böjer ned sitt huvud och tittar sneglande upp mot pedagogen och tar ett steg åt sidan så att Robin kan ställa sig vid bilderna. Pedagogen lämnar rummet och Sam återvänder fram till bilderna. Robin tittar med blanka, ledsamma ögon och hängande läpp på Sam i samma ögonblick som han återigen trycker sig mot honom. Sam sätter sina händer mot Robins rygg och trycker till så att Robin ramlar framåt på golvet. Robin skriker och nedför hans lätt röda kinder rinner tårar. Jag (Emelie) säger till Sam ”va snäll mot Robin”, Sam tittar på mig och vänder sig sedan mot Robin för att säga ”krama”. Sam kramar om Robin men Robin skriker ännu mer och trycker bort honom med hjälp av händerna. Jag väljer att gå emellan pojkarna för att trösta Robin som nu hysteriskt gråter.

Resultat/Analys

Studiens resultat och analysdel är indelad i tre perspektiv på kommunikation. Den första delen handlar om kommunikation som lärande mellan barn och är utifrån den teoretiska utgångspunkten sociokulturellt perspektiv på lärande. Den andra delen handlar om kommunikation som förståelse mellan barn och utgår från den teoretiska utgångspunkt intersubjektivitet. Den tredje delen handlar om kommunikation i barns lek och utgår ifrån den teoretiska utgångspunkten tillträdesstrategier.

Kommunikation som lärande mellan barn

I ett sociokulturellt perspektiv är kommunikationen en central del i barns lärande. I vår teoretiska bakgrund beskrevs det sociokulturella perspektivet som lärande mellan barn och som beroende av kommunikation för att lärande hos barn skulle kunna ske. De observationer som valts ut i vår studie innehåller alla situationer där den verbala kommunikationen är begränsad. Observationerna är utifrån barns samspel med varandra, men fokuserar på barnen som inte har ett utvecklat verbalt språk på grund av annat modersmål. Om man tittar utifrån ett sociokulturellt perspektiv på barnen som inte har utvecklat ett verbalt språk så kan vi se deras lärande som problematiskt. Den bristande kommunikationen begränsar barnen från ett gemensamt lärande. Ur perspektivets synvinkel borde då vägen till språkutveckling gå från svår till ännu svårare. I våra observationer kan vi se fler situationer där kommunikationen brister. Vi väljer att titta närmare på tre sekvenser där vi i två av situationerna kan se att en verbal kommunikation hade kunnat förhindra de missförstånd som uppstod. Den sista sekvensen visar på en lek som fungerar till viss del utan verbal kommunikation.

”Linus står lutande mot väggen och pekar på några enskilda bilder. När Linus drar sin blick och pekar på en bild med en cykel reagerar Sam och säger ” min mammas, mammas cykel” samtidigt som han växlar mellan att titta på cykeln och Linus med en intensiv blick. Sams tonläge är högt och bestämt. Linus pekar ännu en gång på bilden med cykeln, Sam slår snabbt bort Linus hand och säger ” Nej min”. Linus fnissar med ett leende på läpparna och fortsätter ändå gång på gång peka på bilden vilket leder till att Sam knuffar bort honom”

I sekvensen kan vi se hur kommunikationen mellan barnen är begränsad. Linus uttrycker sig med icke verbala uttrycksätt, ansiktsuttryck, fysisk kontakt och gester (Björk-Willén, et al, 2013). Som vuxen har du erfarenhet av att tolka gester och uttryck, men förståelsen kan vara svårt hos ett barn som bara använder sig av icke verbala uttrycksformer och som inte har så många erfarenheter av hur känslor uttrycks hos andra. Eftersom barnen i sekvensen inte kommunicerar verbalt om sina känslor kan vi ur ett

sociokulturellt perspektiv tolka lärandet och utvecklingen att förstå andras känslor som komplex. Däremot vet vi att icke verbala kommunikation också kan leda till lärande i ett sociokulturellt perspektiv om kommunikationen är mottaglig och försåtlig för någon annan. I sekvensen kan vi tolka att Linus förstår Sams verbala och icke verbala uttryck, däremot verkar det som att Sam inte förstår Linus. Utifrån ett sociokulturellt perspektiv på utveckling skulle vi kunna se att Linus utvecklas då han förstår Sams kommunikation medan Sam inte utvecklas i sin förståelse av att tolka icke verbala uttrycksformer.

”Efter några minuter springer en pojke, ”Simon” in med en mantel på ryggen. Simon som har ett leende på läpparna och en retsam blick börjar ta saker från de två chaufförerna och säger ”ha ha ha”. Simon springer snabbt iväg viftande med lådan som han har tagit. Pojkarna börjar skrika på Simon men får bara ett leende tillbaka. Intensiva blickar och klagomål väcker uppmärksamheten av en pedagog som går förbi rummet. Pedagen stannar till och frågar pojkarna som nu står upp vänd mot Simon vad som hänt och varför de skriker på varandra. Pojkarna som har blivit av med saker säger ”han tar saker av oss” och fröken försöker då förklara att man inte bara kan ta saker av andra men att man måste dela med sig och låta alla få ta del av det som finns på avdelningen. Simon backar några steg in till hörnet och ruskar lätt på huvudet medan han säger ”jag vill inte”. Pedagen går fram till honom för att förklara tydligare på hans modersmål och lämnar sedan rummet. Pojkarna återvänder till sina platser i bilen medan Simon ställer sig framför dem och gör allt för att få deras uppmärksamhet genom att göra ljud samt vifta med sin mantel. Ingen av chaufförerna reagerar eller fångas av Simons försök till uppståndelse, vilket gör att han tar av sig manteln”

I sekvensen kan vi se att Simon använder sig av ett fåtal verbala uttryck för att interagera med de andra barnen. Simon drar till sig uppmärksamhet genom att ta saker ifrån de andra barnen. Eftersom vi vet att Simon inte talar samma språk som de andra barnen så kan vi påstå att hans kommunikativa potential är begränsad, samt att Simon inte kan använda sig av sitt språk för att förklara, försona och legitimera sig själv (Björk-Willén, et al ,2013). Med en verbal kommunikation hade Simon haft möjligheten att legitimera sig som tjuv, detta hade gett en förklaring för de andra barnen vad Simons avsikter var och en möjlighet till försoning för att skapa en gemensam lek. Den verbala kommunikationen hos Simon saknas i samspelet vilket gör att han använder sig av andra resurser, så som gester, kroppsspråk och artefakter (Björk-Willén, et al ,2013). Vi kan se att leken störs när Simon tar saker ifrån de andra pojkarna, vilket leder till irritation och att barnen hamnar i en konfliktsituation. Då den kommunikativa resursen saknas hos Simon så stör den samverkan som barnen annars kunde haft (Ytterhus, 2003). Björk-Willén, et al menade på att barn som har bristande språkpotential kan ha svårt att skapa gemensamma ramar till hur leken ska vara utformad. Utifrån vår synvinkel kan vi tolka barnens intentioner och tankar om lekens utformning som olika. Simon som kommer in i en pågående lek vet ur vår synvinkel inte vad leken handlar om. Det kan tänkas att Simon tolkar vad han ser och relaterar leken till vad han

uppfattar den som. Vi kan inte heller veta om Simon och de andra barnen lekt tillsammans tidigare, vilket gör att Simon fortfarande är kvar i en leksekvens medan de andra barnen har gått vidare till en annan lek. Det vi kan se är att barnen i leken inte uppskattar Simon handlanden eftersom de jagar och skriker åt honom. Tänker vi ur ett sociokulturellt perspektiv på att Simon inte kommunicerar så menade Säljö (2000) att han inte kommer lära sig nya sätt att resonera, tänka eller handla. Säljö menar också att man vid bristande kommunikation inte får samma förutsättningar för att bli delaktig i andras färdigheter och kunnande. Tittar vi på Simons försök att få kontakt med barnen i leken kan man tolka att han inte får chansen till att ta del av de andras färdigheter och kunnande. Simon blir inte inbjuden i leken och barnen ägnar inte heller någon fokus åt Simon om han inte stör leken genom att ta saker. Ur det sociokulturella perspektivet kan vi tolka att Simon som redan är efter i sin språkutveckling av det svenska språket får en lång väg att gå tills han har hunnit ikapp sina kamrater. Eftersom lärande sker utifrån kommunikation med andra i ett sociokulturellt perspektiv så måste Simon först lära sig kommunicera med sina kompisar. Problemet är att kommunikation främst utvecklas i samverkan med andra (Bruce, 2010). Däremot får vi inte glömma att Simon använder sig av icke verbala kommunikativa uttrycksformer vilket gör honom försätlig till en viss del för andra barn.

”Poliserna springer runt i rummet samtidigt som de använder sina händer till att sikta och gör ljud som ” pang, pang” mot sina kamrater. Trots den verbala språkkompetensen hos två av poliserna använder de sig av få och okomplicerade ord som de styrker med sitt kroppsspråk när de pratar med Alex.

I denna sekvens får vi ta del av några pojkar som leker poliser. Vi kan se att barnen använder sig av korta verbala uttryck i leken medan kommunikationen och samtalet är frånvarande. Man kan ställa sig frågan hur då denna lek kan fungera utan kommunikativa processer mellan barnen. Kanske kan det vara så att leken ”tjuv och polis” inte behöver en kommunikativ process för att den ska fungera. Barnen verkar ha en gemensam förståelse för vad leken går ut på utan att de diskuterar varandras avsikter. Vi kan i sekvensen se att två av pojkarna anpassar sitt språk utifrån den tredje pojken som inte talar samma språk som dem själva. Kanske kan det vara så att leken har utvecklat barnens emotionella förmågor (Smidt 2010) och gjort att pojkarna anpassar sitt språk för att de förstår den andra pojkens svårigheter i språket. Utifrån ett sociokulturellt perspektiv kan vi också tänka oss att pojkarna har lärt sig i sociala samspel hur man tydliggör, uppfattar och agerar i olika sammanhang (Sträng, 2003). Här är det alltså de andra pojkarna som lärt sig att anpassa sig i samverkan med andra barn som inte erhåller samma sociala resurser.

Kommunikation som förståelse mellan barn

Utifrån vår teoretiska bakgrund kan vi tyda intersubjektivitet som en gemensam förståelse för någon eller något. Den gemensamma förståelsen upprätthålls genom kommunikation, som är en central del i det intersubjektiva perspektivet. I det sociokulturella perspektivet tog vi upp att lärande inte sker utan den verbala kommunikationen, här kommer vi beröra förståelsen mellan barn som beroende av kommunikation. Vi har valt att gå in djupare på två sekvenser i våra observationer där den första sekvensen visar på att den icke verbala kommunikationen inte räcker till för att det ska uppnås en intersubjektivitet. Den andra sekvensen visar på att den verbala kommunikationen upprätthåller leken.

Robin tittar med blanka, ledsamma ögon och hängande läpp på Sam i samma ögonblick som han återigen trycker sig mot honom. Sam sätter sina händer mot Robins rygg och trycker till så att Robin ramlar framåt på golvet. Robin skriker och nedför hans lätt röda kinder rinner tårar. Jag (Emelie) säger till Sam ”va snäll mot Robin”, Sam tittar på mig och vänder sig sedan mot Robin för att säga ”krama”. Sam kramar om Robin men Robin skriker ännu mer och trycker bort honom med hjälp av händerna. Jag väljer att gå emellan pojkarna för att trösta Robin som nu hysteriskt gråter.

I sekvensen ser vi hur Robin och Sam hamnar i en situation där den verbala kommunikationen är bristande. En verbal kommunikation hade kunna hjälpt både Sam och Robin för att förstå varandras handlingar och avsikter. Enligt Uljens (2001) är ett gemensamt engagemang från båda parterna viktigt för att man ska få en gemensam förståelse för det som sker. Den gemensamma uppfattningen kan lättast uppnås via språket och den verbala kommunikationen. I situationen med Sam och Robin kan vi se att den verbala kommunikationen är begränsad, däremot använder barnen kroppsspråk och emotionellt språk för att uttrycka sig. För att uppnå en intersubjektivitet gäller det att förstå andras avsikter och känslor (Smidt, 2010). Kan det vara så att Sam uppnår en intersubjektivitet när han bekräftar Robins känslor med ett försökt till en kram. Vi vet att en av observatörerna ber Sam om att vara snäll, så det kan även vara så att Sam gör som han blir tillsagd. Därför är det svårt att fastställa om Sam uppnår en intersubjektivitet eftersom vi inte kan vara säkra på att hans avsikter är genuina. Robin som inte använder sig av den verbala kommunikationen kan få svårt att uppnå en intersubjektivitet med Sam. Trots att Robin använder sig av sitt kroppsspråk och skrik så är inte denna kommunikation tillräcklig för att Sam ska förstå honom. Sekvensen slutar i missförstånd och konflikter mellan barnen och vi kan tolka den bristande kommunikationen som orsak till att samverkan mellan barnen inte fungerar. Språket kan förebygga och klara upp missförstånd i interaktioner (Bruce, 2010). Robin blir i sekvensen hysteriskt ledsen och detta kan vi tolka utifrån Ladbergs (2003) tankar om att

det kan vara skrämmande för ett barn att varken förstå eller bli förstådd. Utifrån sekvensen kan vi tolka att en intersubjektivitet med en gemensam förståelse av något eller någon inte uppnås.

Pojkarna återvänder till sina platser i bilen medan Simon ställer sig framför dem och gör allt för att få deras uppmärksamhet genom att göra ljud samt vifta med sin mantel. Ingen av chaufförerna reagerar eller fångas av Simons försök till uppståndelse, vilket gör att han tar av sig manteln. En av chaufförerna går in i rummet intill för att hämta ytligare saker till bilen. Simon följer tätt intill efter honom och får frågan ”Varför följer du efter mig?” Båda pojkarna tittar med en frågande blick på varandra tills Simon får ännu en fråga ” Vill du leka med mig eller?” och han svarar ”Ja”.

I början av sekvensen så ser vi att Simon inte använder sig av något verbalt språk vilket gör att de andra barnen inte ägnar någon uppmärksamhet åt honom. Vi kan tolka att barnen inte förstår Simons avsikter eftersom han inte delar med sig vad han vill. Utifrån att pojkarna inte har en gemensam förståelse av vad som sker kan vi utesluta intersubjektivitet i sammanhanget. Senare i sekvensen kan vi se att en förståelse inträffar när en av pojkarna kommunicerar med Simon. Vi kan inte veta om Simon förstår pojkens frågor fullt ut men eftersom leken upprätthålls kan vi tro att Simon har uppfattat frågornas betydelse. Utifrån Wright (2000) kunde vi tolka att en lek upprätthålls genom kommunikation när den omfattar en mångfald av förståelser för något. I situationen när pojkarna verbalt kommunicerar kan vi se att en intersubjektivitet skapas mellan dem. Kommunikationen kan möjligtvis tolkas som en räddning för att leken ska kunna fortsätta. På grund av Simons bristande språkkompetens såg vi att leken försvårades när han inte kunde kommunicera med de andra barnen. Om vi tittar på hela sekvensen kan vi toka att Simon leker en ”vid sidan av lek” där Simon inte blir inbjuden av de andra barnen på grund av bristande förståelse dem emellan. Vi kopplade tidigare till Ytterhus (2003) som i sina observationer inte kunde se att barn med bristande språkkompetens blev exkluderade från gruppen men att leken stördes eller försvårades. Vi kan se att leken störs och försvåras när Simon inte kommunicerar med de andra barnen, däremot kan barnens distans till Simon tyda på exkludering. Sekvensen visar tydligt på att en kommunikation bidrar till en gemensam förståelse av något eller någon, därför uppnås en intersubjektivitet.

Kommunikation i barns lek

Vi kan nu börja uppfatta kommunikation i barns interaktioner som ett betydande redskap för både lärande och förståelse mellan barn. Kommunikation kan ske med icke verbala metoder, så som kroppsspråk, teckenspråk och emotionellt språk. Den verbala kommunikationen och barnens språkförmåga kunde vi se som beroende av lek för att utvecklas, samtidigt som barnens spårkapacitet gav möjlighet till att få vara med i lek och gemenskap enligt Bruce (2010). Att skapa ett samspel i en lek och att kunna upprätthålla en lek är något som barnen ägnar mycket tid och engagemang åt (Löfdhal, 2004). Vi har tidigare berört Corsaros (1978; 2005;2012;2003;1988) tankar om

kamratkulturer och hur barn måste få chans till att öva på tillträde till leken. Vi kommer nedan gå igenom vilka tillträdesstrategier som barnen använde sig av i våra observationer och titta på om den kommunikativa begränsningen försvårade tillträde för barnen. Corsaros (1978) tillträdesstrategier ses som inträde i lek. Två av våra sekvenser är observationer på barn i lek medan en sekvens mer handlar om interaktion mellan två barn. Vi kommer göra en sammanfattning av situationer där barnen i observationerna använder sig av Corsaros tillträdesstrategier.

Observationen ”Min cykel” är inte en leksekvens, därför kan vi inte tillämpa Corsaros tillträdesstrategier som är utifrån barns tillträde i lek till fullo. Sekvensen består däremot av barn som försöker använda sig av metoder som kan jämföras med tillträdesstrategier för att interagera med varandra. I sekvensen kan vi tolka att Linus använder sig av Non-verbal entry när han närmar sig Sam ett flertal gånger fast att Sam inte vill detta. Strategin går ut på att placera sig nära en plats och träda in där något händer, utan att säga något. Linus pekar och närmar sig Sam utan att kommunicera. Samtidigt kan vi tolka att Linus använder sig av strategin ”Disruptive entry” eftersom Linus går in och stör Sam när han tränger sig in och pekar på korten fast att Sam inte vill. Enligt Corsaro går strategin ut på att gå in i en händelse och fysiskt störa för att få kontakt. I Corsaros tillträdesstrategier använder sig barnen av antingen icke verbal kommunikation eller verbal kommunikation. Vi kan då tolka Corsaro som att barns interaktioner kan ske utan det verbala språket.

I Observationen ”tjuv och polis” kunde vi se hur tre av pojkarna får tag i en varsin polisdräkt, medan Olle blir utan någon dräkt. Olle blir därför inte en del av leken när han inte ses som en polis utan polisklädsel. Vi kan i situationen tolka att de tre pojkarna som får tag i varsin dräkt använder sig av Corsaros tillträdesstrategi ”Making claim on aria or object” eftersom de gör anspråk på ett föremål för att få vara med i leken. Olle inte är en del av leken till en början men han befinner sig till stor del i de andra pojkarnas lekrområde. Det kan tolkas som att Olle använder sig av strategin ”encirclement” eftersom han cirkulerar kring området där pojkarna befinner sig. Olle blir en del av leken när de andra pojkarna tar fast honom och ser han som tjuv. Olle blir en del av leken men inte på de villkor som Olle kanske hade tänkt sig. Här kan vi återigen se att en verbal kommunikation i Olles strategi hade gett honom den roll och det tillträde till leken som han hade önskat sig.

I observationen ”rollek” får vi se hur Simon försöker få de andra barnens uppmärksamhet vid ett flertal tillfällen. Vi kan tolka Simons interaktioner som försök till att få tillträde i leken. Simon ses i våra ögon som en tjuv, däremot kan vi utläsa genom våra observationer att de andra barnen inte förstår Simons tankar. I leken kan Simons försök till interaktion ses utifrån två av Corsaros tillträdesstrategier. När Simon stör fysiskt i leken så kan vi se att han använder sig av ”Disruptive entry” för att få chansen att få vara en del av samspelet och när Simon tar saker ifrån andra kan vi se att han utnyttjar strategin ”Making claim on aria or object”

Sammanfattande resultat

För att tydliggöra vårt resultat/analys så kommer vi i punktform gå igenom vad vi har kommit fram till utifrån de tre perspektiven på kommunikation. De tre perspektiven har utgått ifrån sociokulturellt perspektiv, intersubjektivitet och tillträdesstrategier som har hjälpt oss att svara på våra frågeställningar.

•Hur kan barn med bristande språkkunskaper göra för att komma in i leken?
(Hur kan barns interaktion ses i förhållande till Corsaros (1978) tillträdesstrategier?)

- Barnen kan använda sig av vissa strategier för att ta sig in i en pågående lek genom verbala eller icke verbala metoder.
- I våra observationer använde sig barnen av Non-verbal entry, disruptive entry, making claim on aria or object och encirclement.
- En god språkkompetens underlättar barns interaktioner eftersom tolv av Corsaros tillträdesstrategier kan tillämpas genom verbalt språk.
- Ibland används inte rätt strategi vilket kan leda till att barnets intention och önskan inte leder till den roll barnet hade tänkt sig.

•Hur kan lek och interaktion mellan barn ses i förhållande till språkutveckling?

- En verbal kommunikation hade kunnat förhindra konflikter och missförstånd som uppstod i barnens lek och interaktion.
- En verbal kommunikation ger större möjligheter för barnen att förklara, försona och skapa gemensamma lekar.
- Vi kunde utifrån våra observationer se hur komplex interaktionerna blev när språkkompetensen hos barnen var bristande.
- I förhållande till interaktionen kunde vi se att språkutvecklingen och förståelsen att kunna tolka andra blev viktig för barnens utveckling.
- Då en kommunikativ resurs saknas kan samverkan störas mellan barnen i interaktion och lek.
- Med en bristande kommunikation kunde vi tolka att barnen inte får samma chans till att ta del av andras färdigheter och kunnande.
- Med en bristande språkkompetens blir vägen till att utveckla sitt språk ur ett sociokulturellt perspektiv längre än för barn med ett utvecklat språk.
- I lek och interaktion är kommunikation en viktig del för samverkan, för att kunna samverka behövs en gemensam förståelse för något eller någon.
- I lek och interaktioner kan barn använda sig av icke verbal kommunikation som också är en del av barnets språkutveckling. Däremot ställer den icke verbala kommunikationen högra krav på att omgivningen ska tolka uttrycksformerna rätt.
- Med hjälp av kommunikation kan lek och interaktion upprätthållas under en längre tid.
- Bristande språkkompetens kan leda till utanförskap och exkludering.

Diskussion

I diskussionsdelen kommer vi att gå igenom en metoddiskussion och en resultatdiskussion för att titta på hur vi har gått tillväga och vad vi har sätt. Vi kommer även diskutera aspekter som vi nu i efterhand har funderat över, exempelvis vad vi skulle kunnat göra annorlunda och vad vi känner har fungerat bra. Vi kommer titta på området språk och kommunikation för att se vilka delar som vi saknar och som vi känner skulle vara intressanta att utveckla med vidare forskning.

Metoddiskussion

Den metod del som har tagits fram har gett oss ett stöttande tillvägagångssätt för vår undersökning. De metoder som vi använde oss av var barnperspektiv och barns perspektiv, etnografi, undersökningsgrupp och urval, etiska överväganden, genomförande och materialbearbetning. Alla delar är valda utifrån ett behov av förståelse hur arbetet har genomförts och vilken forskningsmetod vi har använt oss av. Den kvalitativa forskningsmetoden har varit lämplig till vår studie eftersom den är anpassningsbar under undersökningens gång (Bryman, 2011). Däremot benämnde Bryman att den kvalitativa forskningen har fått mycket kritik, dels för att den är för personlig, subjektiv och generellt omätbar på andra platser. Vi anser att man som forskare kommer närmare ett barns verklighet när man anpassar sin forskning och sitt tillvägagångssätt till en viss grupp subjekt. I den kvalitativa forskningen finns det stora utrymmen för tolkningar, vilket vi känner kan vara problematiskt och personligt. När man tolkar en händelse använder man sig av personliga erfarenheter och känslor som blir en del av studiens innehåll. Vi förstår kritiken om att den kvalitativa forskningen är generellt omätbar eftersom studiens resultat troligtvis hade sätt annorlunda ut med en annan forskares ögon. Vi anser att den kvalitativa forskningen till större del närmar sig ett barns perspektiv än vad den kvantitativa forskningen gör. Den kvalitativa forskningen mäter också det som den kvantitativa inte kan, exempelvis känslotillstånd och oberäknade händelser som du kan styra din forsknings resultat mot.

En kvalitativ forskningsmetod som vi använde oss av var etnografi. I en etnografisk studie ingick samtal, djupintervjuer och deltagande observationer (Kullberg, 2004). Vi berörde tidigare att vi inte använde oss av intervjuer i vår studie eftersom den inriktar sig på barns agerande i stället för barnens tankar. En diskussion som kan föras fram är om intervjuer hade lyft studiens innehåll och att en större förståelse av barnens agerande hade framkommit. Ett skäl till varför vi valde att inte använda oss av intervjuer kan tänkas vara den bristande språkförmågan hos barnen. Vi tror inte att en intervju hade tillfört eller ändrat vår tolkning av observationerna. Möjligtvis hade intervjuer med pedagoger kunnat ge en bredare synvinkel och tolkning i vår studie.

Som vi tidigare har nämnt så utgår vår studie ifrån två mångkulturella förskolor för att kunna se hur barn interagerar med varandra trots olika språkkunskaper. I våra

observationsförskolor fanns det många barn som kunde svenska, vilket gav vår studies syfte ett begränsat material att jobba med. I efterhand känns det som att vi hade haft fler chanser till att se händelser där kommunikationen brister om vi hade besökt fler förskolor där många nyinflyttade barn med annat språk fanns. Däremot tycker vi att den insamlade datan är relevant och tillräcklig för att man ska få en syn på barns kommunikativa samspel. Förskolorna blev också valda på grund av att vi tidigare hade tillbringat tid och lärt känna personal och barn, vilket var ett behov för den etnografiska studien.

Val av deltagare i studien utgick ifrån etiska överväganden. Idag är de etiska aspekterna otroligt betydande i forskarens beräkningar eftersom varje person som är deltagande har rättigheter och åsiktsfrihet. I vårt fall var det först och främst vårdnadshavarnas samtycke och godkännande som bestämde vilka barn som fick ta del i studien. Självklart var barnens samtycke också avgörande för om de skulle bli observerade eller inte. Intyg och informationsbrev blev en problematisk del på en av förskolorna, då vi själva fick informera alla föräldrar om vår studie och innebörden av att deras barn skulle få bli observerade. En faktor till varför vi själva fick dela ut informationslappar var på grund av tidsbrist hos personalen. Många av förskolans föräldrar varken talar eller förstår det svenska språket, vilket kräver mer tid av personalen om de skulle försökt informera föräldrarna själva. Till en början såg vi inte uppgiften som problematisk men något som försvårade situationen var att förskolans barn blev upphämtade av relativt unga syskon. Trots ovissheten om lappen skulle föras vidare till föräldern, så blev vi till sist tvungna att skicka med syskonen informationslapparna hem. Att dela ut informationen och få in godkännande från föräldrarna tog längre tid än vad vi hade beräknat. Vi fick också in färre godkända lappar än vad vi hade tänkt oss, vilket till en början blev en besvikelse. Nu i efterhand kan vi känna det begränsade antalet barn som positivt eftersom att vi fick en mindre barngrupp att fokusera och titta djupare på. På den andra förskolan delades alla informationslappar ut av personalen och varav alla barn förutom tre fick godkännande för att vara med i studien. Skillnaden från den andra förskolan kan vara att de flesta barnen antingen har en förälder som talar svenska eller att båda föräldrarna är svensktalande. Orsaker som kan ha bidragit till att många inte godkände sina barn att få vara med i studien kan varit att man inte förstod lappen eller informationen som delgavs, rädsla för exponering av sina barn, skyddade identiteter och ovisshet för vilka krav som måste följas i forskning och examensarbeten.

I våra observationstillfällen har vi använt oss av fullständiga fältstudieanteckningar (Bryman, 2011). Vi har upplevt svårigheterna med att föra anteckningar under en observation. Att föra anteckningar samtidigt som man ska ha uppsyn över det som sker kan bidra till att man missar viktiga händelser. Till vår nackdel valde vi att inte använda oss av videofilmning på grund av att samhället har fått en negativ syn på dokumentationsanvändning, där man kan ha svårt att lita på dokumentationens tillämpning. Vi tror att videodokumentation hade varit en fördel för oss eftersom man då kan titta på det insamlade materialet flera gånger för att upptäcka sådant som man vid observationen inte såg eller reflekterade över.

Resultatdiskussion

Den empiri som har framställts och valts ut ger studiens frågeställningar en tolkande och beskrivande bild. Empirin var baserat på observationer där barn interagerar med varandra och där den kommunikativa förmågan hos vissa av barnen var begränsad. Valet av vilka observationer som valdes ut beror till större del av vilka händelser som inträffade på förskolorna. Eftersom observationerna inte pågick under en längre period och utgick ifrån vardagssituationer, så krävdes det en uppmärksamhet från oss observatörer för att hinna samla in så pass mycket material som möjligt. En nackdel med studien är den korta vistelsetiden som vi tidigare berörde begränsade vår möjlighet till ett större insamlat material. Trots detta ser vi att vår empiri besvarar våra frågeställningar på ett tolkande och beskrivande sätt. Vi kommer nedan gå igenom om studiens frågeställningar är besvarade och titta på vad som skulle kunna föra studien vidare vid fortsatt forskning.

Studiens första fråga handlade om att få en syn på hur barn med bristande språkkompetens gör för att komma in i lek. Med frågan tillkom en underfråga för att ge frågeställningen en utgångspunkt under våra observationer. Med hjälp av Corsaros (1978) tillträdesstrategier kunde vi se vilka sätt barnen använde sig av i observationerna för att ta sig in i en lek. Trots att enbart två av de tre observationerna var lektillfällen så kunde vi ändå se att barnen använde sig av vissa strategier i alla tre. Många av Corsaros tillträdesstrategier kunde utföras både verbalt och icke verbalt, medan ungefär hälften av tillträdesstrategierna enbart är verbala strategier. En diskussion som kan föras är hur de barn med bristande språkkompetens eller de barn som inte talar samma språk som sina kamrater får hälften så många strategier att tillgå för att komma in i en pågående lek. Då kan det tänkas att de barn som har tillgång till ett bra verbalt språk får större förutsättningar att ta sig in i ett samspel. Vi kan tolka att vi ser vissa strategier i våra observationer och att de icke verbala strategierna är det som används av barnen med bristande språkkompetens. Det vi då såg mest av var att det ofta uppstod missförstånd eller konflikter som påverkade och störde leken. Frågan är om ett språk och en kommunikation emellan barnen hade hindrat att konflikterna och missförstånden uppkom. Trots om barnen hade haft tillgång till en bra kommunikation så finns det många steg att uppnå innan man kan tillföra ett bra samspel. Men man kan tro att ett väl utvecklat gemensamt språk ger förutsättningar till ett väl fungerande samspel. I observationerna kunde vi se att interaktionerna och samspelet mellan barnen inte varade under en längre tid när barnen saknade vissa sociala redskap (Ytterhus, 2003 och Björk-Willén et al., 2013) och där kommunikationen blev en nödvändighet i sammanhanget.

Studiens andra fråga ville belysa hur lek och interaktioner kan ses i förhållande till språkutveckling. Vi kan i våra observationer upptäcka hur språket och kommunikationen är en del i barnen interaktioner och lek. För att tolka vår empiri så har vi använt oss av ett sociokulturellt perspektiv på lärande och en intersubjektiv syn på barns förståelse av sin omvärld. Vi upptäckte hur den bristande språkkompetensen begränsade barnen i interaktion med andra. Däremot kan det tänkas vara lika svårt för barnens kamrater att interagera med barn med bristande språkkompetens, eftersom de

möjligtvis inte har en förståelse eller uppfattning om vad barnet vill eller förstår. Vi ser intersubjektiviteten som en viktig del i barns samspel, men om det inte finns en förståelse mellan barn så får inte detta stoppa eller utesluta vissa individer. Kan då förskolans pedagoger vara en länk mellan barnen så att en gemensam förståelse för något eller någon kan uppnås? Barnens språkutveckling kan ses utifrån vårt sociokulturella perspektiv på lärande. I våra observationer kan vi se att den verbala kommunikationen brister eller inte används och utifrån ett sociokulturellt perspektiv kom vi fram till att barn som inte använder sig av kommunikation inte kan lära eller utveckla sitt språk. Vi argumenterade för att den icke verbala kommunikationen också hjälper barnen i sitt lärande och sin utveckling. Däremot kan man fråga sig om den icke verbala kommunikationen är utvecklande eller lärande i alla situationer eftersom den är tolkningsbar och oförutsägbar? Den verbala kommunikationen kan förstås genom att man har en uppfattning av vad ord har för innebörd. Den icke verbala kommunikationen ser vi som svårtolkad om man inte förstår eller kan uttrycka denna kommunikation med ord. Därför ställer denna kommunikation mycket högre krav på barnen runtomkring, eftersom de måste försöka tolka vad din icke verbala kommunikation vill förmedla. Kan det vara så att barnen i våra observationer försöker tolka den icke verbala kommunikationen hos sina kamrater, men som vi ser det så lyckas de inte fullt ut? Vi fick ett tydligt exempel i observationen ”Rollek” där Sam först inte är en del av leken när han inte använder sig av verbal kommunikation, men som sedan blir en del av leken när den andra pojken och Sam delar ett verbalt samtal. I våra andra observationer kan vi se att samtalsmetoder och samtalsresurser saknas hos vissa av barnen och utifrån Bruce (2010) kan vi säga att språket utvecklas i leken. Därför är lek och barns samspel viktig för att barnets språk ska utvecklas. En diskussion kan föras om hur mycket förskolans pedagoger vet om barns språkutveckling i samspelet med andra och hur mycket pedagogerna låter barnen öva på sina kommunikativa samspel? Skulle denna fråga kunna vara ett vidare forskningsarbete i studien?

Studiens resultat/analys ger en liten inblick i den mångkulturella förskolan och delar med sig av några få ögonblick där barn interagerar i samspel med varandra. Den empiri som valdes ut kunde utökas med fler och kortare exempel, däremot ser vi den beskrivande etnografiska empirin som målande och beroende av sin utförlighet för att man ska få en klar bild av situationen. För vidare forskning har det tagits upp att intervjuer med personal om barns språk och kommunikationsanvändning på den mångkulturella förskolan skulle kunna utvecklas. Då skulle man få en inblick i förskolans arbete med språkutveckling samt hur personalen ser på lek och interaktioner i förhållande till språkutveckling.

Slutdiskussion

Utifrån vår studie har det framkommit hur viktig både den verbala och icke verbala kommunikationen är för barnen i olika sammanhang. Den icke verbala kommunikationen så som kroppsspråk, teckenspråk och emotionellt språk är otroligt betydelsefulla för de barn som helt saknar eller har en bristande språkkompetens. Som

vuxen är det lättare att förstå sig på kroppsspråk och olika ansiktsuttryck då vi troligtvis har en erfarenhet och förståelse för de olika uttrycksformer som man använder sig av när man exempelvis är arg, ledsen eller glad. Vår studie har visat på att barn kan ha svårt att tolka andras känslor, då kopplingen mellan ord och handling inte är lika självklar. Att tolka och förstå sig på hur någon annan känner och vad personen ifråga vill förmedla om inte språket finns eller är tillräckligt utvecklat är en komplex handling. Vi har kommit fram till att den bristande språkförmågan hos ett barn begränsar eller försvårar för interaktion i samspel. Däremot så har vi också upptäckt att det ställs högra krav på de barn som redan har den språkliga förmågan eftersom de får försöka tolka både ansiktsuttrycken och kroppsspråket för att närma sig hur det andra barnet upplever situationen. Vid tillfällen där språket brister och där kommunikationen är frånvarande leder situationen ofta till konflikter eller missförstånd, vilket blir problematiskt då man ska försöka hitta en gemensam förståelse för varandra och för att kunna reda ut den osämja som uppstod.

I vår resultat/analys har vi kommit fram till att problematiken för de barn som inte har det verbala språket var att ta kontakt med andra barn, få tillträde till lek, utveckla sin språkkompetens och göra sig förstådd. Vi såg att barnen i vår studie använde några av Corsaros (1978) tillträdesstrategier för att ta sig in i pågående lekar. I nästan mer än hälften av tillträdesstrategierna är det den verbala metoden som är mest central, vilket gör det mer komplicerat för de barn som inte har utvecklat den verbala språkförmågan. Det vi kan konstatera är att de barn som inte kommunicerar på ett verbalt gemensamt språk missgynnas chanser att få tillträda pågående lekar, medan det barn som har bra språkkompetens har större förutsättningar. Vi ser både utifrån det sociokulturella perspektivet på lärande och genom egna erfarenheter att ett bra kommunikativt språk utvecklar och lär oss nya sätt att tänka, handla och resonera. Utifrån våra observationer kan vi tydligt se hur den verbala kommunikationen hade underlättat för att skapa en gemensam förståelse för barnens avsikter och handlingar. Kommunikation är en viktig del i människans liv för att kunna förmedla, förstå och försona oss med andra individer. På den mångkulturella förskolan är kommunikationen lika viktig, om inte mer viktig än på andra förskolor på grund av den etniska olikheten mellan barnen. Barnen är uppväxta i skilda kulturella förhållanden och synsätt, vilket i samspel och interaktioner kan synliggöras. Kommunikationen ger då en förutsättning för en gemensam lösning eller förståelse för ett ömsesidigt kulturellt samspel. Genom vår studie har man fått en bredare insikt och förståelse för hur betydelsefullt språket är i flera avseenden. Både den icke verbala samt den verbala språkkompetensen är otroligt viktig för barnens möjligheter till samspel och gemenskap. Att kunna kommunicera med andra underlättar i barnens vardag för att klara upp missförstånd, få tillträde till lek samt att finna en gemensam förståelse för situationer och händelser som uppstår. Sammanfattningsvis vill vi förmedla att kommunikation är en stor och betydelsefull del i barns sociala samvaro.

Referenser

- Arnér, E. & Tellgren, B. (2006). *Barns syn på vuxna: att komma nära barns perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Björk-Willén, P, Gruber, S & Puskás, T (red.),(2013). *Nationell förskola med mångkulturellt uppdrag*, 1. uppl., Stockholm: Liber.
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (2., [rev.] uppl.) Malmö: Liber.
- Calderon, L. (2004). *Komma till tals: flerspråkiga barn i förskolan*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Corsaro, W. A. (2012). Interpretive Reproduction in Children's Play. *American Journal Of Play*, 4(4), 488-504.
- Corsaro, W.A. (2003). *We're friends, right?: inside kids' cultures*. Washington, D.C.: Joseph Henry Press.
- Corsaro, W.A. (2005). *The sociology of childhood*. (2. ed.) Thousand Oaks: Pine Forge Press.
- Corsaro, W. A. (1988). Peer Culture in the Preschool. *Theory Into Practice*, 27(1), 19-24.
- Corsaro, W. A., & Southwest Educational Development Lab., A. X. (1978). "We're Friends, Right?": Children's Use of Access Rituals in a Nursery School. Working Papers in Sociolinguistics, No. 43.
- Dahlberg, G; Bloch, M, (2006) Is the Power to See and Visualize Always the Power to Control. I Thomas S.Popkewitz, Kenneth Pettersson, (red), *The Future Is Not What It Appears To Be: Pedagogy, Genealogy and Political Epistemology* (s.105-123) Stockholm: HLS
- Gulløv, E. & Højlund, S. (2003). *Feltarbejde blandt børn: metodologi og etik i etnografisk børneforskning*. (1. udg.) Köpenhamn: Gyldendal.

Halldén, G (2003) *Barnperspektiv som ideologiskt eller metodologiskt begrepp. Tema Barn, Linköpings universitet. nr 1–2 s 12–23*

Kullberg, B. (2004). *Etnografi i klassrummet*. (2., [rev.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Ladberg, G. (2003). *Barn med flera språk: tvåspråkighet och flerspråkighet i familj, förskola, skola och samhälle*. (3. uppl.) Stockholm: Liber.

Löfdahl, A. (2014). *Kamratkulturer i förskolan: en lek på andras villkor*. (2., [rev.] uppl.) Stockholm: Liber.

Löfdahl, A. (2004). *Förskolebarns gemensamma lekar: mening och innehåll*. Lund: Studentlitteratur.

McCabe, P. C., & Meller, P. J. (2004). The Relationship between Language and Social Competence: How Language Impairment Affects Social Growth. *Psychology In The Schools*, 41(3), 313-321.

NE.se [Elektronisk resurs]. (2000-). Malmö: Nationalencyklopedin.

Obondo, M. (2005). *Broar mellan kulturer: somaliska barns språksocialisation i hem och förskola i Sverige*. Spånga: Språkforskningsinstitutet i Rinkeby.

Øksnes, M, (2011), *Lekens flertydighet: om barns lek i en institutionaliserad barndom*, 1. uppl., Stockholm: Liber.

Bruce (2010). Lek och språk,. Riddersporre, B. & Persson, S. (red.) *Utbildningsvetenskap för förskolan*. (1. utg.) s:101-118 Stockholm: Natur & kultur.

Bruce, B,(2009). Språkutveckling på olika villkor,. I B Sandberg, A, (red.) *Med sikte på förskolan: barn i behov av stöd*. (1. uppl.) s 55-73, Lund: Studentlitteratur.

Schwarzmueller, G., & Rinaldo, V. (2013). The Importance of Self-Directed Play. *Kappa Delta Pi Record*, 49(1), 37-41.

Stern, D.N. (2011). *Ett litet barns dagbok*. (2. utg.) Stockholm: Natur & kultur.

Smidt, S. (2010). *Vygotskij och de små och yngre barnens lärande*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Sommer, D. (1997). *Barndomspsykologi: utveckling i en förändrad värld*. (1. uppl.) Hässelby: Runa.

Sommer, D., Pramling Samuelsson, I. & Hundeide, K. (2011). *Barnperspektiv och barnens perspektiv i teori och praktik*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.

Sträng, M.H. & Persson, S. (2003). *Små barns stigar i omvärlden: om lärande i sociokulturella samspel*. Lund: Studentlitteratur.

Sverige. Skolverket (2010). *Läroplan för förskolan Lpfö 98*. ([Ny, rev. utg.]). Stockholm: Skolverket.

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

Taylor, T. J. (2012). Understanding Others and Understanding Language: How Do Children Do It?. *Language Sciences*, 34(1), 1-12.

Uljens, M. (2001). Om hur människan blir människa bland människor. *Utbildning och Demokrati*, 3, 85-102.

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

Williams, P. (2006). *När barn lär av varandra: samlärande i praktiken*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.

Wright, M.V. (2000). *Vad eller vem?: en pedagogisk rekonstruktion av G. H. Meads teori om människors intersubjektivitet*. Diss. Stockholm : Univ.. Göteborg.

Ytterhus, B. (2003). *Barns sociala samvaro: inklusion och exklusion i förskolan*.
Lund: Studentlitteratur

Bilaga

Informationsbrev

Till dig som vårdnadshavare

Ditt barn får möjlighet att vara med i en forskningsstudie gällande barns sätt att kommunicera och vad språket har för betydelse i en barngrupp.

Syftet med studien är att belysa språkets betydelse och få en inblick in i den mångkulturella förskolans vardag. Den uppmärksammar även barns sätt att vara tillsammans trots olika språkerfarenheter.

Tidigare forskning visar på att språket har stor betydelse för barn men det finns få bidrag som förmedlar barns vardag i den mångkulturella förskolan. Det finns därför behov av ökad kunskap för att utveckla verksamhetens förståelse och kunskap inom detta.

I studien kommer observationer utföras i barngruppen med hjälp av anteckningsblock. Studiens resultat kommer att sammanställas så att ingen enskild individ eller förskola kommer kunna identifieras. Forskningsetiska riktlinjer kommer följas.

Svarsblanketten nedan besvaras och lämnas åter till förskolan senast den 12/9-2014

Vi kommer besöka ert barns förskola två dagar under veckorna 38-39

Vid frågor ber vi er att kontakta oss via mail.

Med Vänliga Hälsningar

Sara Gidebo

ofk11sgo@student.hig.se

Studenter i kursen ”examensarbete”

Högskolan i Gävle

Handledare: Maria Andren

mie@hig.se

Emelie Helzenius

ofk11ehs@student.hig.se

Jag tillåter mitt barn att delta i studien ____ Jag tillåter inte mitt barn att delta i studien

Vårdnadshavares underskrift
