



HÖGSKOLAN
I HALMSTAD

Förskolläraryrket 210 hp

EXAMENSARBETE



Samspel i inomhusmiljön

en kvalitativ studie om hur förskollärare möjliggör eller begränsar socialt samspel mellan de yngre barnen i den fria leken på förskolan

Malin Folmanis och Malin Wiberg

Examensarbete förskollärare 15 hp

Halmstad 2017-03-23

Abstrakt

Vårt valda problemområde grundar sig i att pedagoger inte är närvarande i barnens fria lek samtidigt som pedagoger behöver vara närvarande för att stötta barnen i deras sociala samspel. Eftersom den forskning vi tagit del av enbart fokuserat på hur barns samspel gynnas i de oplanerade miljöerna har fokus i denna studie blivit på de planerade miljöerna inomhus. Studiens syfte var att undersöka *hur* förskollärare möjliggör eller begränsar för ett socialt samspel mellan de yngre barnen i förskolans inomhusmiljö. Våra frågeställningar handlar om hur förskollärares användande av artefakter och kommunikation begränsar eller möjliggör ett socialt samspel mellan barnen. Studien utgår från ett sociokulturellt perspektiv och Vygotskijs tankar och idéer om lärande och utveckling. Tre observationer har genomförts på en förskola där 10 barn och tre förskollärare deltagit. Resultatet pekar på att förskollärares användande av kommunikation och artefakter både kan begränsa och möjliggöra ett socialt samspel mellan barnen. Ofta används kroppsspråket som förstärkning till det förskollärarna säger med hjälp av språket. Beroende på hur förskollärarna använde sig av artefakterna i den fria leken bidrog detta till både begränsningar och möjligheter för barnens sociala samspel. Genom att begränsa antalet artefakter i den fria leken kan detta ibland gynna barnens sociala samspel. Genom att endast använda sig av det verbala språket, hamnar förskolläraren i fokus vilket gör att det sociala samspelet mellan barnen begränsas på ett större plan. Förskollärarnas användande av lösa artefakter bidrar till att barnen får möjligheter till att utmana sig själva och deras egna fantasi.

Nyckelord: *Socialt samspel, fri lek, inomhusmiljö, artefakter, kommunikation, förskollärare, kroppsspråk, verbalt språk*

Förord

Vårt valda problemområde grundar sig i ett gemensamt intresse för barns sociala samspel och hur förskollärare arbetar med detta i förskolans verksamhet. Vår utbildning mynnar nu ut i ett examensarbete som och vi vill passa på att säga ett stort tack till våra lärare och VFU handledare som lärt oss hur vi kan ta med det teoretiska och använda oss av det i praktiken. Vi vill också tacka de förskolorna som gjort denna studie möjlig att genomföra.

Ett extra stort tack vill vi ge till våra handledare Carina Stenberg och Ole Olsson samt våra handledningskamrater som stöttat oss igenom hela processen och kommit med intressanta synpunkter och idéer som drivit vårt arbete framåt.

Vi har under hela skrivande processen suttit tillsammans vilket har gjort att vi båda två bidragit till tankar och idéer som drivit vårt arbete framåt. Detta gör att vi också vill tacka varandra för ett gott samarbete och för att vi under hela processen kunnat ha en öppen dialog med varandra.

Halmstad 8 januari 2017

Malin Folmanis och Malin Wiberg

Innehållsförteckning

1. Inledning.....	1
1.1 Problemområde.....	2
1.2 Problemformulering.....	3
1.3 Syfte.....	3
1.4 Frågeställningar:	4
2. Tidigare forskning	4
2.1 Den fysiska miljön och pedagogernas betydelse för socialt samspel mellan barn	4
2.2 Vikten av artefakter som verktyg för barns sociala samspel	5
2.3 Kommunikation och socialt samspel	6
2.4 Sammanfattning av tidigare forskning	6
3. Vetenskapsteoretiska utgångspunkter	7
3.1 Sociokulturellt perspektiv	8
3.1.1 Artefakter	8
3.1.2 Socialt samspel.....	8
4. Metod	9
4.1 Observation.....	9
4.1.1 Videoobservation	10
4.1.2 Strukturerad observation	10
4.2 Urval	10
4.3 Tillvägagångssätt	11
4.4 Analysmetod	11
4.4.1 Tematisk analys	12
4.5 Trovärdighet och tillförlitlighet	12
4.6 Etiska ställningstaganden	13
5. Resultat och Analys.....	14
5.1 Förskollärarnas användande av kommunikation i den fria leken	14
5.1.1 Kroppsspråk som förstärkning till det verbala språket	14
5.1.2 När det verbala språket står i fokus.....	16
5.2 Förskollärarnas användande av artefakter i den fria leken	18
5.2.1 Hur användandet av artefakterna kan möjliggöra socialt samspel.....	18
5.2.2 Hur användandet av artefakter kan begränsa socialt samspel.....	20

5.3 Sammanfattning av resultat och analys	23
6. Diskussion	23
6.1 Kommunikation i den fria leken	24
6.2 Lösa artefakter	25
6.3 Förskollärares betydelse i den fria leken	26
7. Metoddiskussion.....	27
8. Slutsats	27
9. Didaktiska implikationer	29
10. Vidare forskning.....	29
11. Referenslista	30
Bilaga 1.	
Bilaga 2.	
Bilaga 3.	
Bilaga 4.	

1. Inledning

Förskolan är en verksamhet som många människor har ett förhållande till. Över hälften av den uppväxande generationen har tillbringat mer eller mindre tid i förskolan (Ytterhus, 2003). Förskolan lägger en grund för det livslånga lärandet och många barn spenderar mycket tid i förskolan (Ytterhus, 2003). Det har också visat sig att barn genom att få möjlighet att träffa andra barn skaffar sig nya och meningsfulla erfarenheter och att detta gynnar deras utveckling och lärande (Williams, 2006). Enligt Jonsdottir (2007) är det viktigt att pedagoger skapar en miljö där alla barn trivs och känner samhörighet, och på så vis kan olika relationer i förskolan skapas och ett socialt samspel uppstå.

Miljö är ett brett begrepp och involverar såväl den fysiska och kulturella som den subjektiva miljön (Björklid, 2005). De Jong (2010) menar att den fysiska miljön är den miljön som vi kan ta på. Björklid (2005) menar att lokaler, artefakter¹, inredning och annat material innefattar den fysiska miljön. I denna studie kommer fokus att vara på de materiella artefakterna som finns i förskolans fysiska miljö. I förskolans läroplan finns tydliga mål som pekar mot att personal på förskolan ska arbeta för att det sociala samspelet mellan barnen gynnas. Nedan följer två exempel på mål från förskolans läroplan:

”Förskolan ska inspirera barnen att utforska omvärlden. I förskolan ska barnen möta vuxna som ser varje barns möjligheter och som engagerar sig i samspelet med både det enskilda barnet och barngruppen”

(Skolverket, 2016 s 6)

“Förskolan ska vara en levande social och kulturell miljö som stimulerar barnen att ta initiativ och som utvecklar deras sociala och kommunikativa kompetens”

(Skolverket, 2016 s 6)

Dock finns det inget i läroplanen som säger hur miljön ska utformas för att detta ska bli möjligt. Samspel är ett brett begrepp och denna studie har valt att fokusera på det sociala samspelet mellan barn. Det *sociala samspelet* förklaras av Ytterhus (2003) som ett utbyte av erfarenheter, känslor och upplevelser mellan två eller flera individer.

Johansson & Pramling Samuelsson (2007) framhåller att pedagogerna är en trygghet för barnen och att det är till pedagogerna barnen vänder sig när de är i behov av hjälp. Williams

¹ *Artefakter* kan beskrivas som fysiska redskap skapade av människan och kommer att tydliggöras ytterligare under avsnittet Vetenskapsteoretiska utgångspunkter.

(2006) lyfter emellertid vikten av att se det kompetenta barnet och att barnen ska få testa sig fram och få möjlighet för självständigt lärande. Författaren poängterar också att barn ofta lär sig på ett mer betydelsefullt sätt när de hjälper varandra istället för att få hjälp av en pedagog. Interaktionen mellan barn och pedagog är dock inte att förkasta. Lika mycket som barn lär av vuxna och andra barn, kan vuxna lära sig av barnen (Williams, 2006). Sheridan, Pramling Samuelsson & Johansson (2010) lyfter också vikten av *kommunikation* i förskolan och speciellt hos de pedagoger som arbetar med de yngre barnen i förskolans verksamhet. Fokus i denna studie kommer att vara på både den verbala och den ickeverbala kommunikationen eftersom språket ses som ett viktigt verktyg i sociala samspel samtidigt som barn innan de lär sig språket, kommunicerar via ickeverbal kommunikation, det vill säga kroppsspråket (Säljö, 2005b). Det är också viktigt att barn tidigt kommer i kontakt med olika typer av kommunikation för att utveckla sin förmåga att reflektera över sitt eget tal, kunna kommunicera med andra människor och att kunna uttrycka känslor (Tullgren, 2004).

1.1 Problemområde

Efter att i tidigare kurser studerat miljön och dess utformningsmöjligheter för samspel bestämdes det att bygga vidare på detta och studera hur förskollärare möjliggör eller begränsar barnens sociala samspel i inomhusmiljön. Studien avser att undersöka förskollärare, det vill säga den del av personalen där det krävs en lärarutbildning för att vara behörig.

Mårtensson (2004) har efter att ha gjort flertalet observationer, kommit fram till att pedagogerna inte finns tillgängliga i barnens lek utomhus då de mestadels står på samma ställe där de har uppsikt över gården. Det är också i utomhusmiljön som barnens sociala samspel sker på egen hand (Mårtensson, 2004; Zamani, 2015²).

Tullgren (2004) framhåller som tidigare nämnts att det är viktigt att barnen tidigt får möta olika typer av kommunikation. Författaren skriver också att barns sociala kompetens och konsten att kommunicera oftast sker och utvecklas via den fria leken. Det kan därför tänkas att pedagogernas närvaro i den fria leken är av stor vikt i den mening att de ska kunna erbjuda barnen olika typer av kommunikation och för att kunna använda dessa som en inbjudan till sociala samspel mellan barnen.

Zamani (2015) och Mårtensson (2004) framhåller också att det bör finnas lösa artefakter (dvs artefakter som barnen kan flytta på) i den miljö på förskolan som barnen vistas i då detta

² Zamani (2015) har genomfört sin studie i USA och använder sig i studien av begreppet *teachers* som vi fritt översatt till *pedagoger*

uppmanar barnen till socialt samspel och interaktion i deras fria lek. Det är också utifrån detta rimligt att anta att barnen behöver stöttning och utmaningar av pedagogerna i den fria leken. Det finns också forskning som pekar på att barn tappar intresset för miljöerna på förskolan vilket gör att de blir passiva i den fria leken (Storli & Løge Hagen, 2010). Det kan tänkas att om barnen tappar intresse för miljöerna i förskolan, väcks heller inget engagemang för socialt samspel och därför behöver pedagogerna vara närvarande och engagerade i den fria leken. Markström (2005) menar att den *fria leken* sker mellan rutinsituationer och planerade lärarledda aktiviteter. Denna studie kommer att fokusera på de spontana lärarledda situationerna som kan uppstå i den fria leken.

1.2 Problemformulering

Förskolornas miljöer har blivit mer begränsade med tanke på de allt större barngrupper som finns på förskolorna och detta gör att barnens fria lek nästintill blir omöjlig i förskolans inomhusmiljö (Björklid, 2005). Mårtensson (2004) samt Storli och Løge Hagen (2010) påvisar också att barnen kan bli begränsade i miljöer där många av artefakterna som finns är fasta (som inte går att flytta på). Annan forskning visar att det är i den fria leken, där barnen själva väljer vad de vill göra, som det uppstår ett socialt samspel mellan barnen (Gersten, 2002; Mårtensson, 2004). Knutsdotter Olofsson (2009) menar dock att det är av vikt att pedagogerna är närvarande för att stötta barnen i deras interaktion samt för att föra samspelet framåt. Exempelvis är det i den fria leken som barnens sociala kompetens och förmåga att kommunicera utvecklas och eftersom det är av stor vikt att yngre barn möter olika typer av kommunikation är det rimligt att anta att pedagogernas närvaro är avgörande. Dock passar de vuxna oftast på att göra någonting annat för verksamheten medan barnen leker, så länge det inte uppstår konflikter och pedagogerna behövs för att medla mellan barnen (Knutsdotter Olofsson, 2009).

Problemet är således att de yngre barnen ofta behöver pedagogernas hjälp för att skapa ett meningsfullt samspel i inomhusmiljön (Knutsdotter Olofsson, 2009) och att pedagogerna under barnens fria lek passar på att göra annat som behöver göras i verksamheten istället för att engagera sig i leken. Då det fortfarande saknas forskning om förskolebarn i åldrarna 0-3 år (Rayna & Laevers, 2011) fokuserar denna studie på de yngre barnen i förskolans verksamhet.

1.3 Syfte

Studiens syfte är att undersöka *hur* förskollärare möjliggör eller begränsar för ett socialt samspel mellan de yngre barnen i förskolans inomhusmiljö. En avgränsning har efter

framskrivandet av syftet gjorts och därför kommer fokus i denna studie att vara på artefakter samt kommunikation i den fria leken.

1.4 Frågeställningar:

- Hur möjliggör eller begränsar förskollärares användande av kommunikation barnens sociala samspel i den fria leken?
- Hur möjliggör eller begränsar förskollärares användande av artefakter barnens sociala samspel i den fria leken?

2. Tidigare forskning

I detta avsnitt redovisas den forskning som ligger till grund för denna studies syfte och frågeställningar. Mycket av forskningen som fokuserar på barns sociala samspel har skett i utemiljön och i planerade kontra oplanerade utemiljöer. Detta blir intressant för denna studie därför att dessa studiers resultat pekar på att det är i de oplanerade miljöerna barnens sociala samspel sker, samtidigt som inomhusmiljön i förskolan oftast är planerad. Den forskning som presenteras nedan är indelad i tre olika underrubriker. *Den fysiska miljön och pedagogers betydelse för socialt samspel, Vikten av artefakter som verktyg för barnens sociala samspel samt kommunikation och socialt samspel.*

2.1 Den fysiska miljön och pedagogernas betydelse för socialt samspel mellan barn

Jonsdottir (2007) menar att pedagogerna ofta inte tar utformningen av miljön i förskolan på tillräckligt stort allvar, och att det är utformningen av den planerade miljön som ibland hindrar det sociala samspelet mellan barnen. Miljön måste vara anpassad och trygg för barnen då de ofta spenderar lika mycket tid i förskolan och skolan som de kommer göra i sitt vuxna liv på jobbet (Milkie & Warner, 2011). Gersten (2002) framhåller att miljöns utformning har betydelse för barns sociala samspel, och om miljöns artefakter är inbjudande för barnen kan detta således leda till socialt samspel. Detta kan även bidra till att barn väljer att vara aktiva deltagare i olika aktiviteter i förskolan då de känner en trygghet för miljön de befinner sig i.

Emellertid framhåller Gersten (2002) också att när pedagoger och hela barngruppen genomför en aktivitet, är det oftast endast samspel mellan pedagog och barn som uppstår och inte mellan barn och barn. Forskaren såg också att pedagogernas bemötande gentemot barnen på förskolan har betydelse för barns sociala samspel (Gersten, 2002).

Rönnlund (2015) skriver att det är pedagogerna som sätter gränser för de olika sociala samspelen i förskolornas utemiljö. Stephenson (2002³) uttrycker dock att det är i utomhusmiljön som socialt samspel mestadels sker, eftersom barnen har inte lika mycket regler att förhålla sig till ute som inne.

Engdahl (2014) kom i sin studie fram till att pedagogerna talade om att de var engagerade i barnens samspel ute på gården när barnen lekte men efter att ha observerat verksamheten syntes det att pedagogerna mestadels stod stilla på ett och samma ställe under utevistelsen. Även Mårtensson (2004) och Zamani (2015) har i sina studier skrivit om att pedagoger oftast är stillastående under utevistelsen på förskolan istället för att engagera sig i barnens lek.

Andra studiers resultat pekar på den fysiska miljöns betydelse för samspel, gemenskap, kreativitet och fantasi i förskolans kontext (Eriksson Bergström, 2013; Zamani, 2015; Stephenson, 2002). Samtliga tre studier har kommit fram till att fysisk lek bidrar till samspel mellan barnen men också mellan barn och pedagoger. Stephenson (2002) upplevde att pedagogerna på den undersökta förskolan intog olika lärarroller i inomhus och utomhusmiljön vilket också bidrog till att utomhusmiljön uppfattades som en friare miljö där barnen använde sin fantasi och kreativitet på ett tydligare sätt än vad de gjorde i inomhusmiljön. Samtidigt upplever Eriksson Bergström (2013) att de miljöer där barnen samspelar mest är de miljöer som är som mest oplanerade vilket är intressant eftersom de flesta inomhusmiljöer i förskolan är planerade.

2.2 Vikten av artefakter som verktyg för barns sociala samspel

Utifrån Mårtensson (2004) samt Storli och Løge Hagen (2010) resultat kan det tänkas att barnens lek på de naturliga delarna av gården i större grad bjuder in barnen till lek där de använder sin fantasi för att bilda sin egen lek och att detta bidrar till barns samspel. Storli & Løge Hagen (2010) skriver i deras studie att de äldre barnen behöver mer utmaningar i deras utemiljö eftersom de upplever att barnen tröttnat på den. Mårtensson (2004) samt Storli och Løge Hagen (2010) upplever också att det är en skillnad mellan den naturliga miljön och den planerade miljön på förskolornas gårdar. De skriver fram att barnens lek och samspel också påverkas av dessa olika miljöer eftersom den planerade miljön ofta innehåller gungor och andra fasta artefakter där tanken om vad det ska användas till redan finns. I den naturliga miljön får

³ Stephenson (2002) har genomfört sin studie i Nya Zeeland och använder sig av ordet *teachers* för de vuxna som arbetar på förskolan. Vi har fritt översatt detta till *pedagoger*

barnen chans att tolka miljön och dess material själva och detta gynnar både fantasilek och barnens samspel med varandra (Mårtensson, 2004; Storli & Løge Hagen, 2010).

Annan forskning visar även att omgivningens signaler, det vill säga miljöns utformning och dess artefakter, har betydelse för barns grund till att skapa relationer med andra barn och vuxna (Jonsdottir, 2007). Zamani (2015) skriver fram att de lösa artefakterna som finns i förskolans miljö har betydelse för möjligheterna för barns sociala samspel och kognitiva lekar. Michélsen (2004) skriver dock fram att de lösa artefakterna, i detta fall leksaker, ofta bidrar till konflikter mellan de yngre barnen. Hon uttrycker också att det ofta finns fler leksaker av samma sort och detta är för att mer eller mindre förhindra konflikter mellan barnen. Trots detta är det kring leksakerna som konflikterna uppstår och forskaren menar därför att konflikterna oftast är socialt motiverade, och inte handlar om leksakerna i sig.

2.3 Kommunikation och socialt samspel

Tullgren (2004) belyser vikten av kommunikation och förmågan till kommunikation i förskolans verksamhet. Att kunna reflektera över sitt eget tal, kunna kommunicera med andra människor och att kunna uttrycka känslor. Engdahl (2011) har studerat hur yngre barn i förskolan interagerar med varandra och beskriver att den ickeverbala kommunikationen har en stor roll i interaktionen och att barnen kommunicerar med varandra genom enstaka ord, ljud, gester och ansiktsuttryck. Tullgren (2004) styrker detta och uttrycker även hon att det är viktigt att barnen i tidig ålder får möta kommunikation i olika former samt att barns sociala kompetens till att kommunicera oftast sker och utvecklas via den fria leken.

Engdahl (2011) uttrycker också att barn snabbt lär sig att känna igen varandras namn och att de hälsar på varandra, hjälper varandra samt bjuder in varandra till sin lek och därmed bjuder in till ett socialt samspel. Hildén (2014) har i sitt resultat kommit fram till att när barn samspelar med varandra görs detta ofta genom icke-verbala kommunikation såsom att upprepa varandras gester samt genom enstaka verbala handlingar. Barnen kombinerar ofta olika former av kommunikation såsom imitation, blickar och enstaka verbala handlingar när de interagerar med varandra (Hildén, 2014).

2.4 Sammanfattning av tidigare forskning

Tidigare forskning pekar mot att den fysiska miljön och dess utformning har stor betydelse för barns sociala samspel (Mårtensson 2004; Jonsdottir 2007; Zamani 2015; Storli & Løge Hagen 2010; Stephenson, 2002). Pedagogerna har också ett stort ansvar i att utforma miljön för att

möjliggöra ett socialt samspel mellan barn Jonsdottir (2007). Forskningen visar att det är i utomhusmiljön som det sociala samspelet sker, vilket kan tänkas vara problematiskt eftersom barn och förskollärare spenderar en stor del av dagen i inomhusmiljön på förskolan.

I de planerade gruppaktiviteterna skriver Gersten (2002) i sitt resultat fram att det ofta tenderar till att endast bli samspel mellan pedagog och barn istället för samspel mellan barnen. Rönnlund (2015) lyfter fram att det är pedagogerna som sätter gränser för de sociala samspelet mellan barnen i utomhusmiljön. Zamani (2015), Mårtensson (2004) samt Storli och Løge Hagen (2010) skriver också fram att det är viktigt att det finns lösa artefakter i den fysiska miljön i förskolan eftersom detta gynnar barnens sociala samspel. Michelsén (2004) anser att de lösa artefakterna ofta är en ingång till det sociala samspelet, eftersom barnen ofta intresserar sig för de artefakter som kamraterna använder. Forskaren lyfter även fram att det kan uppstå konflikter mellan barnen i dessa sociala samspel, men att dessa konflikter är viktiga ingångar till socialt samspel och att de bör tas tillvara på.

Även Tullgren (2004) lyfter fram att barns sociala relationer gynnar deras utveckling genom att kommunicera och att detta oftast sker i den fria leken. När barn samspelar med varandra via kommunikation sker detta oftast genom icke-verbal kommunikation såsom imitation, gester och enstaka verbala handlingar (Engdahl, 2011; Hildén, 2014).

3. Vetenskapsteoretiska utgångspunkter

Studien inspireras av ett sociokulturellt perspektiv och Vygotskijs tankar och idéer om lärande. Eftersom syftet med studien är att undersöka hur förskollärare möjliggör eller begränsar socialt samspel mellan barn i den fria leken är detta perspektiv passande i denna studie. Wertsch (1985) menar att människans individuella mentala processer har sitt ursprung i sociala sammanhang. Det är i sociala samspel med andra människor ett lärande uppstår för att sedan processas mentalt och individuellt (Vygotskij, 1978). Wertsch (1985) framhåller vidare att vi endast kan förstå våra mentala processer om vi är medvetna om de verktyg som förmedlar dem, det vill säga medierande redskap. Kunskap är dock ingenting som någonsin blir färdigt, utan människan befinner sig ständigt i en process. I ett sociokulturellt perspektiv är därför inte vad vi lär oss det viktiga, utan processen dit (Wertsch, 1985).

3.1 Sociokulturellt perspektiv

En utgångspunkt för lärande i ett sociokulturellt perspektiv är att individer handlar i ett direkt eller indirekt samspel med andra individer och i praktiska eller kulturella sammanhang (Säljö, 2005a). Därför kan lärandet se olika ut på olika platser i världen.

Individer ses som aktörer som utvecklas i samspel med den miljö den befinner sig i (Vygotskij, 1978) och i ett sociokulturellt perspektiv ses miljön som en viktig aspekt för lärande och utveckling (Strandberg, 2009). Miljöer för lärande ändrar sig hela tiden beroende på hur människor förhåller sig till dem.

3.1.1 Artefakter

I ett sociokulturellt perspektiv talas det om hur intellektuella och materiella redskap *medierar* verkligheten för människor i olika kontexter. Alltså använder vi oss av de redskap vi har tillgång till, intellektuella och materiella, för att förstå vår omvärld (Säljö, 2005b). Ett intellektuellt redskap är exempelvis språket och kommunikationen som tas upp senare i detta avsnitt. De materiella redskapen benämns som *artefakter*, vilket innebär föremål som är tillverkade för och av människor och kan kopplas till de föremål som finns i förskolans planerade miljöer (Vygotskij, 1978; Bråten & Thurman-Moe, 1998; Säljö, 2005b). Utvecklingen av artefakterna går parallellt med nya idéer och intellektuella kunskaper (Säljö, 2005a). Genom de nya artefakterna kan människan sedan skapa sig ny kunskap och därmed blir en artefakt ett medierande redskap.

3.1.2 Socialt samspel

Vygotskij (1978) menar att lärande och utveckling går hand i hand med *socialt samspel*. Det är genom ett socialt samspel som barn tar till sig nya sätt att tänka och agera (Säljö, 2005b). Situationer där det sociala samspelet ligger till grund för lärande skapar slagkraftiga lärsituationer (Säljö, 2005a). Genom *språk* och *kommunikation* ges erfarenheter som sedan användes i framtida sociala sammanhang. Språket ses som ett betydande verktyg för socialt samspel (Säljö, 2005a; Säljö, 2005b). Genom språk och kommunikation lär vi av varandras erfarenheter och upplevelser. Barn kommunicerar genom blickar och kroppsspråk direkt efter födseln men språket (verbal kommunikation) är det mest kraftfulla verktyget som barnen kan använda sig av för att komma i kontakt med sin omgivning (Säljö, 2005b; Strandberg, 2009).

Individer utvecklas genom interaktion och kommunikativa samspel. Det lärande som sker i en interaktion, användes senare som resurs för att kommunicera i andra situationer (Säljö,

2005a). Människors lärande är således beroende av det sociala samspelet med andra individer (Säljö, 2005b; Strandberg 2009; Bråten & Thurmann Moe 1998).

När en mer kompetent hjälper någon mindre kompetent inom ett visst område att uppnå sitt mål, kallas detta för *scaffolding* som i denna studie fortsättningsvis benämns som *stöttning*. Stöttning sker exempelvis när pedagoger hjälper barnen i sin utveckling genom att tillsammans med barnen att definiera problemet och förklara hur problemet kan lösas eller ge olika verktyg som hjälper barnet vidare (Vygotskij, 1978; Säljö, 2005a; Säljö, 2005b). Stöttning kan också ske genom att ett mer kompetent barn inom det aktuella området hjälper ett annat barn att nå sitt mål. Det kan jämföras med ett vägräcke som fungerar som ett hjälpmedel till barnen för att ta sig mot sitt mål utan att ge det givna svaret. Vuxnas och pedagogers agerande är alltså betydelsefulla för barnets lärande och utveckling (Säljö, 2005b). Således försvinner inte behovet av stöttning från pedagoger men stöttningsens typiska drag förändras i takt med barnets utveckling.

4. Metod

Nedan presenteras de metodval som gjorts utifrån studiens syfte. Eftersom studien syftar till att studera hur förskollärares användande av kommunikation och artefakter *möjliggör* eller *begränsar* socialt samspel mellan barnen har studien gjorts utifrån kvalitativa metoder. Studien är inspirerad av mikroetnografisk metod vilket innebär att en specifik aspekt inom ett visst ämne studeras under en relativt kort tidsperiod (Bryman, 2011). Kvalitativa metoder används ofta i samhällsvetenskapliga studier och i dessa läggs vikt vid en strävan efter förståelse av den sociala verkligheten och hur den sociala ordningen formas och skapas i socialt samspel och genom kommunikation (Bryman, 2011). Alltså innebär kvalitativa studier exempelvis att undersöka sammanhang och återkommande mönster. (Bjørndal, 2005).

4.1 Observation

I denna forskningsstudie användes observation som metod. Videoobservationer samt strukturerad observation med observationsmall var de verktyg som användes. Observationen genomfördes som en icke-deltagande observation vilket innebär att observatörerna inte var deltagande utan endast befann sig i rummet och iakttog det som skedde där och då (Czarniawska, 2011; Bryman, 2011)

4.1.1 Videoobservation

Bjørndal (2005) lyfter fram två huvudsakliga fördelar med videoinspelning under en observation. Den första fördelen är att materialet kan spelas upp och observeras upprepade gånger. Jordan och Henderson (1995) påpekar att videoinspelning kan fylla i luckor mellan vad individerna i situationen säger och vad de gör och för att få syn på detaljer i situationerna. Den andra fördelen med videoinspelning är att detaljer i observationen bevaras och kan spelas upp flera gånger för att sedan kunna analyseras ur olika perspektiv. Detta bidrar till en djupare förståelse kring situationen som observerats (Bjørndal, 2005; Jordan & Henderson 1995). Genom att dokumentera observationerna med hjälp av video ledde detta till att det icke-verbala sociala samspelet mellan barnen synliggjordes. Detta kan vara av vikt för studien då den syftar till att studera de yngre barnen (Bjørndal, 2005). En film visar dock trots dess möjligheter aldrig en situation som den var, utan endast hur människor uppfattar den (Lindgren, 2012). Under observationen användes en rörlig kamera för att kunna följa samspelet mellan barnen om samspelet skulle fortsätta in i ett annat rum.

4.1.2 Strukturerad observation

I den strukturerade observationen användes även ett observationsschema (se bilaga 1) vilket Bryman (2011) menar oftast är något som används till icke-deltagande observationer. Ett observationsschema gjordes för att komplettera videoinspelningen och för att göra det enklare att senare kunna välja vilka situationer som skulle transkriberas samt analyseras utifrån vad som var betydelsefullt för studiens syfte och frågeställningar. Vid användande av observationsschema är det viktigt med ett tydligt fokus och ett tydligt mål, vad som letas efter. Om observatören exempelvis fokuserar på människor i sin observation, är det viktigt att observatören har klart för sig vem eller vilka som ska observeras (Bryman, 2011). Det är också viktigt att veta om det är någon specifik del av miljön som ska observeras och i sådana fall vilken. Finns det inget tydligt fokus på det som ska observeras blir det således svårt att vara tydlig rörande den frågeställning som observationen ska klarlägga (Bryman, 2011).

4.2 Urval

“Fjärilen” och “Lysmasken” var de två förskolor som valdes ut för att medverka i denna studie. En avgränsning gjordes till en yngrebarnsavdelning på respektive förskola där arbetslagen till stor del består av förskollärare. Studien har utgått från ett bekvämlighetsurval då en kontakt med de valda förskolorna tidigare etablerats och de fanns tillgängliga för denna studie (Bryman,

2011). Enligt Bryman (2011) är en fördel med bekvämlighetsurval att barnen och förskollärarna på den aktuella förskolan har kännedom om de personer som gör studien sedan tidigare vilket gör att deltagarna kan vara mer öppna för att delta i studien. Observationerna har efter insamlade samtyckesblanketter från vårdnadshavare (se bilaga 2) och förskollärare (se bilaga 3) endast genomförts på Fjärilen eftersom Lysmasken endast fått in tre samtyckesblanketter från vårdnadshavare och Fjärilen fått in godkända samtyckesblanketter för samtliga barn och förskollärare på den aktuella avdelningen. Fjärilen består av fyra avdelningar och sammanlagt är 89 barn inskrivna på förskolan. Avdelningen där observationerna genomfördes på har 13 inskrivna barn i åldrarna ett till tre år och där arbetar tre förskollärare och en barnskötare. Sammanlagt har det genomförts tre observationer mellan 25-45 minuter per observationstillfälle. Sammanlagt har tre förskollärare och 10 barn medverkat i denna studie.

4.3 Tillvägagångssätt

Arbetande personal på Fjärilen och Lysmasken blev kontaktade i god tid innan det tänkta datumet för observationerna skulle genomföras. Två veckor innan genomförda observationer kontaktades valda förskolor återigen för att lämna ut samtyckesblanketter till barnens vårdnadshavare. Efter regelbunden kontakt med arbetande personal och många insamlade samtyckesblanketter kunde studien efter två veckor genomföras på Fjärilen. Båda studenterna närvarade vid samtliga observationstillfällen för att få bredare analysdata och detta eftersom att alla människor är olika individer och därför uppfattar situationen olika (Bjørndal, 2005). Därför kan insamlat data i efterhand granskas genom vad som upplevdes intressant vid dessa observationstillfällen (Bjørndal, 2005). För att barnen skulle få en chans att lära känna observatörerna som var ute för att observera valdes det att läggas tid till detta i studien och en timme lades ute i verksamheten innan videoinspelningen startades. Samtliga tre observationstillfällen skedde på förskolan Fjärilen eftersom samtyckesblanketter för samtliga barn lämnades in samma vecka som de lämnades ut.

Efter regelbunden kontakt med Lysmasken efter ytterligare två veckor fanns fortfarande för få samtyckesblanketter inlämnade för att kunna utföra observationer vilket ledde till att Lysmaskens medverkan i studien uteblev.

4.4 Analyismetod

Videoinspelningarna har granskats vid flertalet tillfällen och har därefter transkriberats genom vad som ansetts vara relevant för resultatet. Eftersom syftet med studien var att undersöka hur

förskollärarna möjliggör eller begränsar för ett socialt samspel mellan barnen valdes det att endast transkribera de situationer där förskollärarna var närvarande i den fria leken. Detta för att de sekvenser som inte innehöll några situationer där förskollärarna var närvarande inte ansågs vara relevanta för studien. Fältanteckningar från observationsschemat har också gjort att intressanta aspekter har kunnat identifieras i det videoinspelade materialet. Efter att transkribering gjorts har empirin granskats och delat in resultatet i olika teman och senare också subteman. Sedan har de teman och subteman som ansågs viktiga för studiens resultat valts ut. Eftersom frågeställningarna fokuserar på hur förskollärares användande av artefakter och kommunikation begränsar eller möjliggör ett socialt samspel blev dessa de huvudsakliga tematiseringarna i studien.

4.4.1 Tematisk analys

Studiens insamlade data har med hjälp av en tematisk analys transkriberats och analyserats. Braun och Clarke (2006) menar att en tematisk analys är en flexibel analysmetod för kvalitativa studier. Teman, som används för att få fram intressant empiri för studien, kan mer eller mindre ses som en typ av kodning (Bryman, 2011). Ryan & Bernard (2003) pekar på att genom att analysera empiri med hjälp av tematisk analys får forskaren syn på övergripande teman som sedan kan smaltas av till subteman, det vill säga underteman. Dessa kan sedan sorteras ut för att hitta de teman som är intressanta för den aktuella studien. Dessa teman används sedan för att analysera empirin och är återkommande genom hela resultatet (Ryan & Bernard, 2003). Teman konstrueras genom att först transkribera den insamlade datan, i detta fall videoobservationer, för att sedan kunna analysera texten upprepade gånger för att upptäcka teman och subteman (Ryan & Bernard, 2003) som sammanställts i en matris (se bilaga 4) (Bryman, 2011). Detta för att teman ofta är någonting som inte synliggörs genom en videosekvens. Teman skiftar i storlek och innehåll och när dessa teman tas fram kan processen underlättas genom att söka efter upprepningar (så kallade mönster) (Ryan & Bernard, 2003). Sorteringen av empirin handlar således om att kategorisera ihop sekvenser av empirin som anses viktiga för studiens resultat.

4.5 Trovärdighet och tillförlitlighet

Eftersom studien skulle genomföras på två förskolor men istället endast genomfördes på en, påverkar detta således studiens trovärdighet. Eftersom Lindgren (2012) påpekar att en videoobservation endast visar en tolkning och inte en händelse som den var, kommer studiens tillförlitlighet och trovärdighet att stärkas nedan.

Trovärdigheten i en kvalitativ studie bygger på om en studie kan upprepas och ändå ge samma eller likartade svar (Bryman, 2016). För att höja trovärdigheten för studien valdes det därför att observera samma miljöer på den medverkande förskolan vid flertalet tillfällen. Detta för att förskollärare och barn skulle få en chans att vänja sig med situationen och bli bekväma med att en person går runt och filmar med en kamera. Då denna studie endast genomförts på en förskola under en kort period går det inte att anta att det skulle bli ett liknande resultat i en annan studie med samma eller liknande frågeställningar (Bryman, 2016). Eftersom förskollärarna inte delgavs det egentliga syftet med studien utan endast informerades om att studien skulle undersöka samspel mellan barn och pedagog, kan det tänkas att förskollärarna lade stor vikt vid deras interaktion med barnen vilket gjorde att vår trovärdighet minskar.

Tillförlitligheten syftar på att resultatet går hand i hand med studiens syfte. Därför bör det kunna ses ett sammanhang i resultaten om studien skulle genomföras i andra kontexter eller sociala sammanhang (Bryman, 2016). Studiens resultat är tydligt kopplat till syftet och frågeställningar, vilket gör att tillförlitligheten är hög. Då studiens syfte var förutbestämt och tydligt när observationerna gjordes blir kvaliteten på arbetet starkare. Detta styrker Bjørndal (2005) som anser att det är viktigt att ha ett tydligt mål och syfte för vad studien har för avsikt att observera för att få ett betydelsefullt resultat.

4.6 Etiska ställningstaganden

Vetenskapsrådet (2002) påpekar att det finns fyra allmänna krav som forskaren ska ta hänsyn till vid en forskningsstudie. Dessa krav är informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet samt nyttjandekravet. Dessa krav innebär att ta hänsyn till barns integritet och ser till att ingen annan än oss själva kan ta del av vårt insamlade material. Därför har insamlat data transkriberats och analyserats med fingerade namn på både förskola, barn och förskollärare. Efter avslutad och godkänd kurs kommer också allt insamlat material att förstöras. Innan studien genomfördes skickades samtyckesblanketter baserade på dessa krav ut till vårdnadshavare och förskollärare där det informerades om studien. Bryman (2011) menar att genom att ha ett skriftligt samtycke får respondenterna innan studiens början redan på information kring studien och vad deras medverkan innebär. Både vårdnadshavare till barn som var aktuella för studien samt samtliga närvarande förskollärare fick skriftligt godkänna sin eller sitt barns medverkan i studien.

Studiens specifika syfte skrevs inte ut, utan istället skrevs ett mer övergripande syfte i vår samtyckesblankett eftersom situationerna kunde teta sig annorlunda om förskollärarna vetat om det specifika syftet (Bjørndal, 2005). Detta blev dock ett etiskt dilemma eftersom

förskollärarna inte har godkänt det specifika syftet utan ett mer övergripande syfte. Därför angavs det avsmalnande syftet för förskollärarna efter avslutade observationer. Detta för att de skulle ha en chans att säga att de inte längre ville delta i studien på grund av det avsmalnade syftet. Det krävdes att vara ordentligt uppmärksam på om något barn visade tecken på att inte längre vilja delta i studien. Eftersom en rörlig kamera användes mellan rummen blir det således svårt för barnen att gå undan och det gällde därför att vara lyhörd och tolka barnets ansiktsuttryck och kroppsspråk. Vid ett tillfälle avslutades videoinspelningen eftersom ett barn trillade och slog sig och därför blev ledsen. Detta bedömdes inte vara väsentligt för studien och därför valdes det att pausa videoinspelningen med hänsyn till barnet. Dock fortsattes det att föras anteckningar i observationsmallen om de samspel som förekom vid sidan av händelsen.

5. Resultat och Analys

Nedan presenteras studiens resultat med hjälp av rubriker som tematiserar det. *Stöttning* finns synligt i samtliga utdrag som studiens resultat bygger på, vilket gör att detta inte utgör ett eget tema utan genomsyrar hela resultatdelen. De rubriker som följer nedan är, *förskollärarnas användande av kommunikation i den fria leken och förskollärarnas användande av artefakter i den fria leken*. Under dessa teman finns också fyra subteman som tagits fram utifrån studiens syfte om hur förskollärare möjliggör eller begränsar ett socialt samspel mellan barn i inomhusmiljön.

5.1 Förskollärarnas användande av kommunikation i den fria leken

Under denna rubrik har kommunikationens användande delats in i två underteman. *Kroppsspråket som förstärkning* samt *När det verbala språket står i fokus*.

5.1.1 Kroppsspråk som förstärkning till det verbala språket

Utdrag 1

Kuddrummet

I följande utdrag befinner sig Nina (förskollärare) och tre barn i ett rum där det finns en stor urgröpt cirkelformad kudde. Ålderskillnaden mellan Edvin (som är yngst) och de andra pojkarna är cirka ett år.

Kasper reser sig upp och börjar hoppa i kudden. Han ler och säger någonting ohörbart. "hoppa hoppa" säger Nina som sitter utanför kudden och tittar på. Edvin tittar på Kasper och försöker med hjälp av kanterna på kudden att ställa sig upp men trillar och sätter sig ner "uuuh uuuh" säger han och tittar på

Nina samtidigt som Kasper hoppar och sätter sig sedan ner för att snabbt ställa sig upp igen och börja hoppa. Edvin kryper över kudden och fram till Nina samtidigt som Kasper fortsätter att hoppa och sätta sig ner. Edvin tar hjälp av kuddens kant framför Nina för att återigen försöka ställa sig upp. När han kommit på fötter vänder han sig om mot Kasper och Nina frågar "vad har du i handen?" Edvin kollar fortfarande på Kasper, Nina lägger sin hand på Edvin och fortsätter "En boll, en kula?" och Edvin vänder sig mot henne. Wilton kommer springande och slänger sig över kanten in i kudden. Edvin tittar på Nina och säger någonting ohörbart samtidigt som Kasper säger "en boll!" Edvin sträcker fram sin hand och visar det han har i handen för Nina och hon säger "kula" och Kasper upprepar "kuula!" och fortsätter hoppa.

Kasper och Edvin befinner sig i den urgröpta kudden. Nina sitter vid sidan av och hon och Edvin tittar på Kasper när han hoppar i kudden. Edvin gör ett försök att ställa sig upp men trillar och kryper fram till andra sidan av kudden där Nina sitter och gör ett nytt försök till att ställa sig upp. När han kommer på fötter vänder han sig mot Kasper och Nina frågar vad Edvin har i handen men Edvin tittar inte på henne, och hon lägger då sin hand på hans hand samtidigt som hon ställer en andra fråga. Det är rimligt att anta att Nina tar i Edvins hand för att fånga hans uppmärksamhet och för att förstärka det hon säger.

Kroppsspråket blir således en förstärkning på det hon redan säger med hjälp av verbal kommunikation. Det kan tänkas att det i denna situation är Ninas ickeverbala handling, i form av beröring, som gör att hon får Edvins uppmärksamhet. Detta märks genom att hon först frågar Edvin vad han har i handen, och när han inte svarar på frågan frågar hon istället om det är en boll han har i händerna och lägger samtidigt sin hand på hans hand. Dessa frågor gör också att Kasper vänder sin uppmärksamhet mot det Nina säger och han svarar på hennes frågor. Eftersom Kasper är något äldre än Edvin kan det tänkas att han därför inte behövde kroppsspråket på samma sätt som Edvin som vänder sin uppmärksamhet mot Nina först när hon förstärker det hon säger med hjälp av språket genom att lägga sin hand på hans. Genom att använda sig av både kroppsspråk och verbalt språk möjliggör därför Nina för ett socialt samspel mellan barnen som befinner sig i rummet. Det kan tänkas att hon ger barnen samma möjligheter för ett socialt samspel men med hjälp av två olika typer av kommunikation. Genom att förstärka det hon säger med hjälp av kroppsspråk möjliggör därför förskolläraren för ett socialt samspel som kanske inte uppstått om hon använt sig av endast verbal kommunikation.

Utdrag 2

Byggrummet

I detta utdrag får vi följa Siv (förskollärare) och fem barn som vistas inne i byggrummet där de leker "gubben/gumman i lådan" med en papplåda och en sjal.

Både Wilton och Edvin sträcker fram sina händer och vill dra av sjalen från Tyras huvud men Siv säger "vänta lite, vänta lite" Hon börjar sjunga samtidigt som hon håller bort Edvin från sjalen genom att hålla upp handen framför honom. Hon börjar sjunga "gumman i lådan, gumman i lådan va har du för dig, Sover du? Bor....." Wilton sjunger också med. Siv sjunger sakta och tyst, hon gör även några rörelser med sina händer till sången. My får tag i sjalens ände och börjar dra. Siv tar sjalen från My och lägger på sjalen igen på Tyras huvud samtidigt som hon fortsätter sjunga. När sången är slut lägger Siv handen på sjalen för att dra av den samtidigt som Wilton, så de drar av den tillsammans.

Siv och barnen sitter och står på golvet och sjunger medan Tyra sitter i en låda med en sjal över huvudet. Edvin och Wilton vill dra av sjalen från Tyras huvud men Siv håller händerna över sjalen på ett sätt som gör att pojkarna inte kan dra av den. Hon fortsätter att sjunga och håller fortfarande händerna över sjalen. När sången är slut drar Wilton och Siv av sjalen från Tyras huvud tillsammans. I utdraget syns det tydligt att Edvin och Wilton är intresserade av att dra av sjalen från Tyras huvud redan innan sången är slut. Siv stoppar dem och fortsätter sjunga istället för att låta pojkarna dra av sjalen tillsammans. Hon förklarar inte heller för barnen att de istället kan få dra av sjalen när sången är slut. Siv håller också sina händer över sjalen under hela sången vilket gör att inga av barnen kan komma åt att dra av den. Det kan tänkas att det sociala samspelet mellan pojkarna här begränsas av Siv genom hennes ickeverbala handling där hon håller händerna över sjalen på ett sätt som gör att pojkarna inte kommer åt att dra av den. Siv erbjuder inte heller pojkarna att få dra av sjalen tillsammans när sången är slut vilket gör att hon begränsar ett socialt samspel i två steg.

Det kan å andra sidan tänkas att hon använder sig av kroppsspråket för att tydliggöra för pojkarna att det ännu inte är tid för att dra av sjalen från Tyras huvud. Samtidigt som hon genom att förstärka det hon säger med hjälp av kroppsspråket, ger hon barnen en möjlighet att tydligare förstå att hon vill att barnen väntar med att dra av sjalen. Genom att använda sig av kroppsspråket på det här sättet, får barnen också möjlighet att träna på turtagning.

Det kan dock tänkas att förskolläraren skulle kunnat tydliggöra för barnen när sången var slut genom att ta bort händerna från sjalen, vilket hade möjliggjort ett socialt samspel mellan barnen.

5.1.2 När det verbala språket står i fokus

Utdrag 3

Byggrummet

Siv (förskollärare) sitter vid en "bana för bilar" som sitter uppskruvad på väggen. Fyra barn befinner sig under denna situation i rummet.

"vad händer med traktorn om du släpper den?" frågar Siv och samtidigt lägger Ulrik sin bil på banans början. "(svarar något ohörbart).. jaa" säger wilton. ".. tror du den kan åka ner i lådan?" frågar Siv. Ulrik börjar köra sin bil och krockar den mot wiltons traktor bakifrån. "oj nu är det trafikstockning (ohörbart) får vänta" säger Siv och håller upp en hand mot Ulriks bil. Ulrik fortsätter att köra sin bil men krockar den inte mot Wiltons. "vänta, vänta lite eh" säger Siv och fortsätter "såå" och låter honom köra ner med traktorn för hela banan. "du ville inte släppa den, det kanske finns en människa där i?" frågar hon wilton samtidigt som hans bil hamnar i korgen nedanför banan och Ulrik börjar köra med sin bil. Siv säger något ohörbart till Wilton och Ulrik släpper sin bil nedför banan. "ooj nu får du vänta lite" säger Siv och håller i Wilton. "åhååå den åkte i korgen igen.. eller lådan" säger Siv och gör tummen upp när Ulriks gula bil hamnar i lådan.

Siv sitter på golvet och de två pojkarna står upp vid bilbanan som finns uppsatt på väggen. Nedanför bilbanan står en låda som fångar upp bilarna när banan tar slut. Siv talar genom hela utdraget utan att få något gensvar från barnen. I utdraget ovan använder sig Siv mestadels av enbart det verbala språket när hon kommunicerar med barnen och det kan också uppfattas på hennes sätt att tala som att hon inte talar till båda barnen, utan talar till dem var för sig.

Det är rimligt att anta att ett socialt samspel mellan de två pojkarna kunnat uppstå om Siv använt sig av både verbal samt ickeverbal kommunikation för att introducera barnen för denna lek. Det kan tänkas att när Siv talar med barnen på detta sätt skapas en känsla av att barnen snarare leker bredvid varandra, än tillsammans. Förskolläraren använder sig mestadels av det verbala språket och detta möjliggör inte barnens sociala samspel i denna situation då barnen varken tittar på eller talar till varandra. Det kan tänkas att förskolläraren snarare begränsar ett socialt samspel i denna situation då hon direkt säger till barnen att vänta på deras tur när de krockar istället för att se om ett socialt samspel dem emellan skulle uppstå om hon avvaktat i situationen eller exempelvis använt sig av olika tonlägen.

Utdrag 4

Byggrummet

I utdraget ligger fokus på Siv (förskollärare) och två flickor som leker "tittut" hjälp av en sjal i byggrummet.

Tyra böjer sig mot Siv och drar i hennes sjal samtidigt som hon säger "eeeeeh". Siv frågar då Tyra "vill du låna den?" Siv tar av sig sin sjal och frågar igen "vill du låna och vara här?". Siv lägger sjalen på Tyras huvud och vänder sig om och säger "var är Tyra, oooou var är Tyra?.. Var kan Tyra vara? Var kan Tyra vara". My som har stått och tittat på Tyra och Siv, drar bort sjalen från Tyras huvud och skriker "dääääää!!" Siv tittar på My och säger "Ja! där var hon ju!". De båda flickorna tittar på varandra, pekar på varandra och skrattar.

Siv tar av sig sjalen och lägger den på Tyras huvud efter att Tyra visat intresse för den. Siv vänder sig sedan bort och använder sig av olika tonlägen för att fånga barnens uppmärksamhet

när hon frågar vart Tyra tog vägen. My som står bredvid och tittar på drar efter ett tag bort sjalen från Tyras huvud och skriker ”däää”. De båda flickorna pekar på varandra och skrattar. Det kan tänkas att Siv i denna situation, genom att använda sig av olika tonlägen i sin röst, gör barnen intresserade på vad hon säger. Hon använder sig också av öppna korta frågor som gör att barnen förstår att Siv tror att Tyra är borta. Genom att ställa dessa öppna frågor blir också My intresserad av det Siv talar om och hon blir också välkommen in i leken. Genom att inte använda sig mycket själv av det verbala språket utan snarare ställa korta och öppna frågor till barnen uppstod ett samspel som kanske inte uppstått om förskolläraren ställt längre frågor eller talat under hela situationen. Från utdraget är det rimligt att anta att förskolläraren använder sig av det verbala språket på ett sätt som gör barnen nyfikna på det hon säger.

5.2 Förskollärarnas användande av artefakter i den fria leken

Under denna rubrik presenteras användandet av artefakter i två underrubriker. *Hur användandet möjliggör för socialt samspel samt hur användandet begränsar det sociala samspelet.*

5.2.1 Hur artefakterna kan möjliggöra ett socialt samspel

Utdrag 5

Stora rummet

Detta utdrag fokuserar Nina (förskollärare) och två pojkar som leker med mjuka klossar på golvet i det stora rummet.

Herman tar sin gröna kloss och tittar bredvid sig där Wilton sitter och bygger ett högt torn med hjälp av klossar. Herman tar sin gröna kloss och pojkarna tittar på varandra. Herman sätter den på Wiltons torn som rasar. Samtidigt säger Nina ”ska ni bygga tillsammans?”. Nina fortsätter när tornet rasar “Oj, han ville hjälpa till, kan vi göra de?”. Wilton säger “allt rasade”. Nina frågar Wilton igen vad han sa och Wilton upprepar och Nina svarar “allt rasade ja, de är så när man försöker”. Nina tar upp en kloss och viftar med den framför Herman och säger “Herman varsågod”. Herman tar klossen från Nina och tittar mot Tyra, som sitter med ryggen mot Herman på hans andra sida och leker med klossar själv.. Nina säger till Wilton “om du sätter klossen där och pekar på tornet” och Wilton frågar “där?” “på sidan” svarar Nina. Wilton flyttar på klossen och Herman kommer återigen med sin kloss och försöker sätta den högst upp på tornet. “högst upp såklart” säger Nina. Wilton tittar på när Herman sätter sin kloss på tornet och säger “ooouww” när det rasar. Nina säger “nu rasar allt igen Wilton” Wilton svarar “ja...” Nina frågar “hur ska du göra?”.

Herman, Wilton, Tyra och Nina sitter på golvet och bygger med klossar. Fokus i utdraget ligger på det sociala samspelet mellan Wilton, Herman och Nina. Herman håller i en grön kloss och sätter klossen på Wiltons torn som då rasar. Herman får en ny kloss av Nina och hon vänder sig

mot Wilton och berättar hur en kloss kan stå på olika sätt. Herman sätter sin kloss högst upp på Wiltons nu återuppbyggda torn.

Det kan utifrån utdraget tolkas som att Nina i denna situation använder sig av artefakter på ett sätt som gör att ett socialt samspel mellan barnen gynnas. Nina bromsar inte Herman när han gång på gång rasar Wiltons torn vilket gör att Herman och Wilton bygger tillsammans tills tornet rasar och de får bygga upp det på nytt. Nina använder sig här av artefakter samtidigt som hon också frågar barnen om de ska hjälpas åt med tornet. Nina frågar också barnen om de ska bygga tillsammans vilket gör att Nina med hjälp av artefakter i kombination med kommunikation bjuder in barnen till ett socialt samspel. Nina förser under utdraget också Herman med nya klossar, vilket kan tänkas vara en medveten handling från hennes sida då klossarna medierar att Herman ska fortsätta bygga. Genom att använda sig av artefakterna och vad artefakterna medierar, skapas därför ett socialt samspel mellan barnen.

Dock fortsätter Nina sedan att endast ställa frågor till Wilton om hur han ska bygga upp sitt torn igen, efter att det rasat för andra gången vilket kan tänkas göra att Wilton istället fokuserar på hur han ska bygga upp sitt torn, och inte hur de kan bygga upp det tillsammans som Nina talat om tidigare. En fråga som hade kunnat lyfta det sociala spelet mellan barnen hade istället varit att fråga barnen hur de tillsammans ska bygga upp tornet. Det kan tänkas att Nina hade kunnat använda sig av artefakterna i situationen på ett tydligare sätt samtidigt som hon talat med pojkarna för att gynna spelet mellan dem. Det kan också tänkas att förskolläraren är medveten om att en konflikt mellan barnen kan uppstå eftersom tornet från början var Wiltons, men att hon inte ser någon anledning till att skilja barnen åt ändå.

Utdrag 6

Kuddrummet

I detta utdrag får vi följa Nina (förskollärare) och tre pojkar. De befinner sig i det kuddrummet där den stora urgröpta kudden finns.

Wilton kommer gående mot kudden med en tunnel i tyg som barnen brukar krypa igenom. "Åh vet du vad vi kan göra nu?" frågar Nina och tar tag i tunneln och håller den uppe samtidigt som hon tar upp en ärtpåse från kudden. "ska vi se om den kan ... genom tunneln här?" Kasper tar också tag i tunneln och kikar ner i den. "1,2,3" säger Nina samtidigt som Wilton stämmer in "...2,3". Nina släpper ner en ärtpåse i tunneln och Kasper släpper också ner sin ärtpåse. Nina säger någonting ohörbart och Wilton svarar "jaa" och springer sedan till andra öppningen av tunneln. Kasper böjer sig ner och plockar upp ännu en ärtpåse samtidigt som Edvin som tidigare suttit bakom Nina bredvid kudden reser sig upp med hjälp av kuddens kant och säger någonting ohörbart. "ja kommer ja" säger Wilton och går tillbaka till öppningen där Nina, Kasper och Edvin är och har en ärtpåse med sig. Wilton säger någonting ohörbart och kikar in i tunneln tillsammans med Edvin och Kasper. Alla tre kastar ner ärtpåsar i tunneln.

Något senare i samma situation

Edvin böjer sig ner och kryper in i tunneln på ett sätt som gör att tunneln glider ner på golvet igen. "Edvin han vill krypa igenom nu.." säger Nina och håller upp tunneln. Wilton går bort till tunnelns andra ände och säger "ja det var tokigt" samtidigt som Kasper kikar in i tunneln där Edvin precis krypit in. Wilton kikar in på andra sidan tunneln och går sedan och slänger sig över kuddens kant på ett sätt som gör att han hamnar bland ärtpåsarna. Samtidigt har Kasper krupit in i tunneln han också men kommer ut igen på samma sida och hämtar en ärtpåse från kudden och slänger in den till Edvin. Wilton säger någonting ohörbart och plockar sedan upp en ärtpåse från kudden och går fram till öppningen där Edvin krypit in och lyfter upp den i luften. Samtidigt hämtar Kasper en till ärtpåse och Wilton och Kasper slänger in varsin ärtpåse till Edvin samtidigt. Wilton säger någonting ohörbart och han och Kasper går återigen och hämtar varsin ärtpåse och kastar in till Edvin.

Nina presenterar en idé för barnen och tar tunneln från Wilton som kommer gående med den. Nina tar upp en ärtpåse och räknar tillsammans med Wilton. Nina, Wilton och Kasper slänger in sina ärtpås i tunneln när de räknat till tre. Barnen plockar upp ytterligare ärtpås och Edvin reser sig upp. Alla tre kastar sedan in deras ärtpås i tunneln. Genom att använda sig av artefakten, i detta fall tunneln, möjliggör förskolläraren för ett socialt samspel där samtliga barn i rummet blir delaktiga. Förskolläraren använder sig också av språket i denna situation och genom att ändra sitt tonläge när hon presenterar sin idé för barnen, kan det tänkas att barnen blir uppmärksamma på att någonting förändras i situationen. Här använder sig alltså Nina av både verbal kommunikation och en artefakt för att möjliggöra ett socialt samspel och utifrån utdraget är det rimligt att anta att detta gör att ett socialt samspel uppstår.

Det kan tänkas att Nina använder sig sparsamt av det verbala språket och istället fokuserar på att använda sig av tunneln vilket gör att det är barnen som bestämmer vad som ska hända närmast i leken. Det kan tänkas att barnen får olika tankar om hur leken ska fortskrida vilket visar sig när Edvin kryper in i tunneln samtidigt som Kasper och Wilton fortsätter att hämta ärtpås och kastar in. Det kan tänkas att förskolläraren möjliggör för ett socialt samspel genom att först introducera barnen för tunneln samt genom att visa vad de kan göra med den och för att sedan låta barnen utforska den utan att lägga sig i. Det kan också tänkas att barnen använder sig av det förskolläraren visat, för att sedan bygga vidare på leken på deras villkor.

5.2.2 Hur artefakterna kan begränsa ett socialt samspel

Utdrag 7

Korridoren

I detta utdrag får ligga fokus på Siv (förskollärare), och två barn. Wilton och Siv sitter i korridoren mellan det stora rummet, kuddrummet och byggrummet och Tyra går mellan korridoren och byggrummet.

Wilton fångar bollen med fötterna och Siv säger "åååh fångade igen med fötterna. Nu är det din tur, nu ska jag fånga den". Tyra kommer ut från rummet och har med sig en blå byggkloss, Siv tittar snabbt på Tyra men vänder sig snabbt mot Wilton igen. Wilton rullar bollen mot Siv och hon fångar den och säger "ooj jag fick den". Wilton reser på sig och går fram o sätter sig mellan benen på Siv. Tyra står bredvid och tittar på och sträcker fram den blå klossen mot Siv. Siv tittar på Wilton och säger "jaa, nu är det din tur o fånga". Siv ger bollen till Wilton och tar sedan klossen från Tyra och säger "tack så mycket" och tittar sedan på Wilton igen. Wilton försöker ta bollen från Siv men hon håller kvar den och viskar "om du går och sätter dig där borta så ska jag kasta den". Samtidigt försvinner tyra in i det gröna rummet igen.

Något senare i samma situation

Tyra kommer återigen ut från det gröna rummet med en kloss och går fram till Siv. Siv tittar snabbt på henne och sedan på Wilton igen, "kan du kasta bollen till mig?" och håller upp händerna. "kan du kasta?" "ehhmm!" säger Tyra. Siv tar då klossen från Tyra samtidigt som hon tittar på Wilton och fångar bollen som han rullat till henne. "tack så mycket, nu har jag tre stycken" säger Siv. Tyra vänder sig om och tar upp en bil som ligger på golvet och vänder sig igen mot Siv och säger "hhhem (ohörbart)" Siv tittar hastigt på Tyra och tar sedan emot bilen samtidigt som hon tittar på Wilton och säger "tack, ooooo kunde jag o snabbt stänga fötterna" och fångar bollen med fötterna.

Siv och Wilton sitter med ryggen mot väggen på varsin sida av korridoren med benen rakt ut och rullar en boll fram och tillbaka till varandra. Tyra går mellan Wilton och Siv och det byggrummet. Tyra riktar ofta sin uppmärksamhet mot Siv och Wilton och står vid sidan av och tittar på. Varken Siv eller Wilton tar ögonkontakt med Tyra och hon fortsätter att återkomma med olika artefakter och blickar för att ta kontakt med Siv.

Det kan utifrån utdraget tänkas att Tyra söker kontakt av både Siv och Wilton genom att både söka ögonkontakt och att ge Siv olika byggklossar. Varken Wilton eller Siv bjuder in Tyra i situationen utan fortsätter att rulla bollen till varandra. Här väljer Siv att inte bjuda in Tyra till aktiviteten vare sig genom kommunikation eller med hjälp av bollen. Tyra söker också uppmärksamhet vid upprepade tillfällen genom verbal kommunikation vilket inte Siv tar tillvara på. Det kan tänkas att förskolläraren här redan har ett tänkt syfte för hur aktiviteten ska se ut och därför tar hon inte tillvara på artefakterna som Tyra kommer bärandes med. Siv hade under situationen kunnat använda sig av bollen för att möjliggöra ett socialt samspel mellan barnen. Det kan också tänkas att Tyra inte heller hade någon specifik tanke med klossarna som hon hämtat, vilket visar sig när hon tar upp en bil som ligger alldeles nära istället för att gå och hämta en till kloss.

Genom att använda sig av klossarna och bilen hade förskolläraren kunnat möjliggöra för ett socialt samspel genom att skapa en ny aktivitet med hjälp av de nytillkomna artefakterna. Det kan tänkas att både Tyra och Wilton då även känt sig delaktiga i skapandet av leken eftersom de tillsammans med deras artefakter bildat en ny lek. I utdraget blir det också tydligt att det är hos förskolläraren som Tyra söker den främsta kontakten. Det rimligt att anta att förskolläraren vid detta tillfälle begränsar barnens sociala samspel genom att inte bjuda in Tyra till leken eller att omforma leken efter de artefakter som finns tillkommer i leken.

Utdrag 8

Stora rummet

I detta utdrag får vi följa Nina (förskollärare) som läser ur en bok med två barn. Nina och barnen sitter i stora rummet vid ett lågt, litet bord som har formen av en kvadrat.

Mikael håller i en pusselbit som Tyra får syn på och hon viftar med armarna mot pusselbiten. Nina fortsätter läsa "där bor fågeln" säger hon. Mikael lägger sin hand på boken och pekar på fågeln. Tyra säger då "NEEJ!" och lägger sin hand på boken hon också. Nina slår igen boken och säger "snipp, snapp, snut så var sagan slut, och så byter vi" Hon ger boken till Mikael och pusslet till Tyra, förskolläraren säger samtidigt till Tyra, "nu får Tyra pussla...Tyra pusslar, vart ska båten vara?" Tyra drar i boken. Nina säger då "får Mikael låna boken? Så kan du pussla". Förskolläraren ger tillbaka boken till Mikael samtidigt som hon knackar på boken igen och ger en ny pusselbit till Tyra.

Nina och barnen sitter vid ett kvadratisk lågt bord på golvet i det stora rummet. Nina läser en bok för barnen som innefattar vissa rörliga moment såsom att knacka på dörren. Under läsningens gång håller Mikael i en pusselbit och Tyra sträcker sina händer mot pusselbiten utan att få den. Nina läser vidare och Mikael lägger då sin hand på boken. Tyra lägger då sin hand på boken istället för att sträcka sig mot pusselbiten.

Ur utdraget kan det tolkas som att förskolläraren i detta fall begränsar Tyras och Mikael's samspel. Förskolläraren hade i denna situation istället kunnat begränsa antalet artefakter och försökt få barnen nyfikna och intresserade kring en artefakt istället, för att lättare kunna möjliggöra för ett socialt samspel mellan barnen. Istället skiljer hon dem åt med hjälp av de olika artefakterna vilket i denna situation gör att det inte uppstår något socialt samspel mellan barnen. Det kan också tänkas att Nina skiljer barnen åt för att medvetet undvika en konflikt som hade kunnat uppstå om hon inte varit där för att tidigt avstyra den. Det kan dock tänkas att förskolläraren skulle kunna tolka Tyras handlande som ett intresse för det andra barnet, och också därför inte skilt på barnen med hjälp av artefakterna.

5.3 Sammanfattning av resultat och analys

Av det resultat som redovisats ovan har olika mönster hittats utifrån studiens frågeställningar om hur förskollärares användande av kommunikation och artefakter möjliggör eller begränsar ett socialt samspel mellan barnen. Av den första frågeställningen som handlar om på vilket sätt förskollärare använder sig av kommunikation för att möjliggöra ett samspel visade det sig att förskollärare oftast använde sig av både verbala och icke-verbal kommunikation för att möjliggöra ett socialt samspel. Genom att använda sig av öppna och enkla frågor samt ändra sitt tonläge kan detta ha en betydelse för hur barnen uppfattar den sociala situationen och väcka en nyfikenhet hos dem. Utifrån studien resultat är det rimligt att anta att förskollärarna ofta använde sig av icke-verbal kommunikation som förstärkning till den verbala kommunikationen i den fria leken. Det kan tänkas att detta är viktigt när förskollärare arbetar med de yngre barn då kroppsspråk är den första kommunikationen som barnen kommer i kontakt med och för att det förstärker de förskollärarna säger med hjälp av det verbala språket. Det kan dock tänkas att förskollärare ska vara medvetna om kroppsspråket de använder som en förstärkning till det verbala språket eftersom det också kan begränsa ett samspel mellan barnen.

Studien har också undersökt hur förskollärare möjliggör eller begränsar socialt samspel med hjälp av artefakter. Ett mönster utifrån hur förskollärare möjliggör för samspel med hjälp av artefakter, har varit att de använder detta som ett verktyg till att få barnen intresserade och uppmärksammade på artefakten och ibland bjudit in fler barn till leken med hjälp av denna. Men detta har också visat att artefakterna samtidigt som de möjliggör också kan begränsa barnens sociala samspel beroende på hur de används av förskolläraren.

Det har också övergripande visat sig att stöttning från förskollärare är viktigt för att barnen ska samspela med varandra i den fria leken. Det är alltså viktigt att förskollärarna är närvarande i den fria leken men också att de är medvetna om att det är de som möjliggör eller begränsar det sociala samspellet mellan barnen och att de bör vara uppmärksamma på när barnen behöver stöttning för att skapa ett socialt samspel och när de inte behöver stöttning.

6. Diskussion

I detta avsnitt kommer resultatet att diskuteras utifrån studiens syfte om hur förskollärare möjliggör eller begränsar barnens sociala samspel i den fria leken i inomhusmiljön. Detta kommer också att ställas mot tidigare forskning och med hjälp av våra forskningsfrågor för att få fram studiens slutsats. Rubrikerna som kommer att presenteras är *Kommunikation i den fria leken*, *Lösa artefakter* och *Förskollärares betydelse i den fria leken*.

6.1 Kommunikation i den fria leken

Av studiens resultat syns det tydligt att kommunikationen i olika former är viktigt för socialt samspel men att det också kan begränsa samspelet i vissa situationer beroende på hur förskollärarna använder sig av kommunikation som verktyg. I denna studies resultat finns tydliga kopplingar till vad Engdahl (2011) beskriver i sin forskning om hur yngre barn använder sig av icke-verbal kommunikation och vilken betydelse den har för dem. Vi ser ett exempel i *utdrag 1* där det är rimligt att anta att Nina genom att använda sig av både verbal kommunikation och kroppsspråk samtidigt, möjliggör ett samspel mellan barn som var olika gamla och som behövde olika kommunikationsverktyg för att delta i det sociala samspelet. Detta styrker Hildén (2004) som skriver fram att barn kommunicerar på olika sätt och exempelvis genom blickar och enstaka ord. Tullgren (2004) framhåller att det finns många ingångar till socialt samspel genom kommunikation och skriver att dessa former av kommunikation oftast sker och utvecklas i den fria leken.

Av resultatet framgår också vikten av förskollärares användande av kommunikation samt att förskollärare behöver vara medvetna om hur olika former av kommunikation kan användas för att kunna möjliggöra sociala samspel mellan barnen. I *utdrag 4* syns det tydligt hur en annan förskollärare använder sig av verbalt språk i form av öppna frågor och med spännande tonlägen vilket möjliggjorde ett socialt samspel mellan barnen som befann sig i rummet. I *utdrag 1* används verbal och icke-verbal kommunikation separat genom två handlingar och i *utdrag 4* används den verbala kommunikationen på ett konkret och spännande sätt, vilket ledde till ett socialt samspel mellan barnen. Dessa blir exempel på hur förskollärare kan möjliggöra för ett socialt samspel genom att använda sig av olika typer av kommunikation samt genom att använda sig av olika tonlägen eller kombinera både det verbala språket och kroppsspråket.

Från resultatet är det därför rimligt att anta att både den verbala och den ickeverbala kommunikationen behövs som ett verktyg för att möjliggöra ett socialt samspel mellan yngre barn. Dock innebär inte detta att användandet av verbal samt ickeverbal kommunikation möjliggör för ett socialt samspel i sig, utan det är *hur* det används som gör att samspel möjliggörs eller begränsas. Det kan också tänkas att kroppsspråket behövs som en förstärkning till det verbala språket, och speciellt i aktiviteter med de allra yngsta barnen. Engdahl (2011) lyfter vikten av just den icke-verbala kommunikationen till de yngre barnen då dem oftast behöver ett förtydligande till den verbala kommunikationen. Detta kan tänkas vara för att förskollärarens kroppsliga och språkliga handlingar fångar barnens intresse och

uppmärksamhet vilket inte leder till barns samspel. Detta styrks från Gersten (2002) som uttrycker att i förskolans olika gruppaktiviteter blir det oftast samspel mellan vuxen och barn och inte mellan barn och barn.

6.2 Lösa artefakter

Av utdragen ovan syns det tydligt att det är de lösa artefakterna som är i fokus när förskollärarna är närvarande i barnens fria lek. Zamani (2015) och Jonsdottir (2007) skriver i sitt resultat fram att den fysiska miljöns utformning och artefakterna i den spelar en stor roll för barns fantasilek och sociala samspel. Detta synliggörs i denna studie i exempelvis *utdrag 6* där Wilton kommer gående med en tunnel av tyg. Genom förskollärarens stöttning skapas ett samspel mellan samtliga tre barn som befinner sig i rummet. Det är rimligt att anta att om denna tunnel inte varit en lös artefakt, utan suttit fast på något sätt hade inte det sociala samspelet kring tunneln sett ut på samma sätt. I och med att tunneln går att flytta på, blir det möjligt för förskolläraren att använda artefakten till någonting annat än vad den från början är avsedd för att användas till, och det är detta som skapar det sociala samspelet i denna situation. Det kan tänkas att förskolläraren i denna situation möjliggör för ett socialt samspel samtidigt som hon begränsar ett annat. Hade hon låtit Wilton utföra sin idé hade eventuellt ett socialt samspel uppstått helt utan stöttning från förskollärare och det kan tänkas att detta vore eftersträvansvärt.

Gersten (2002) skriver att i en aktivitet med en förskollärare och flera barn ofta uppstår ett socialt samspel mellan förskollärare och barn och inte mellan barn och barn. I *utdrag 6* är det dock tydligt att med hjälp av förskollärarens stöttning möjliggjordes ett socialt samspel både mellan barn och förskollärare men också mellan barnen som var i rummet. Det kan tänkas att den lösa artefakten i detta utdrag spelade en stor roll i hur situationen skulle utvecklas. Genom den lek som förskolläraren introducerade behövdes inte det verbala språket, utan barnen kunde med hjälp av kroppsspråk och blickar göra sig förstådda med varandra. Förskolläraren använde sig alltså i detta fall av en artefakt för att introducera en lek för barnen som skulle komma att möjliggöra ett socialt samspel mellan dem. Genom att använda sig av tunneln som en ingång till lek, hamnade tunneln och leken som introducerades i fokus vilket gjorde att ett socialt samspel mellan barnen uppstod.

Michélsen (2004) skriver i sitt resultat fram att barn ofta söker kontakt med andra barn genom leksaker och att detta ibland kan upplevas som en konflikt mellan barn från pedagogers sida, men att det ibland snarare kan vara en början på ett socialt samspel. Detta får vi tydligt syn på i *utdrag 8* där Tyra och Mikael sitter tillsammans vid ett bord med förskolläraren Nina. Tyra, som gör anspel på Mikael's pusselbit, ångrar sig plötsligt när Mikael lägger sin hand på

boken som Tyra har framför sig. Nina ger då boken till Mikael och pusslet till Tyra, men Tyra fortsätter att dra i boken. Förskolläraren begränsar i denna situation ett socialt samspel genom att ge Tyra pusslet och Mikael boken. Istället för att begränsa antalet artefakter och möjliggöra för ett socialt samspel mellan barnen sår hon på barnen och ger dem en varsin artefakt för att de inte ska hamna i en konflikt. Det är rimligt att anta att förskolläraren använde sig av artefakterna för att medvetet skilja på barnen i denna situation, vilket gjorde att ett socialt samspel begränsades. Hade förskolläraren istället valt att inte skilja på barnen med hjälp av artefakterna hade ett socialt samspel kunnat uppstå. Det kan tänkas att detta hade varit att föredra även om en konflikt mellan barnen kunnat uppstå eftersom konflikter mellan barnen kan vara socialt motiverande (Michélsen, 2004).

Mårtensson (2004) Storli Løge Hagen (2010) skriver också i sitt resultat fram att det är en skillnad mellan naturliga miljöer och planerade miljöer i förskolan, eftersom de naturliga miljöerna oftast innehåller mer lösa artefakter. I denna studie, där fokus ligger på inomhusmiljön, är miljöerna oftast planerade vilket gör att lösa och fasta artefakter har blandats. I studiens resultat framkommer det att det är de lösa artefakterna, i detta fall leksaker, som förskollärare använder sig av när de är närvarande i barnens fria lek. Beroende på hur förskollärare använder sig av de lösa artefakterna, kan dessa bidra till både begränsningar och möjligheter för socialt samspel mellan barnen. Det kan tänkas att förskollärare och annan arbetande personal i förskolor inte tar tillvara på miljön och dess artefakter på det sätt som kan tänkas vara önskvärt för att möjliggöra ett socialt samspel. Det kan därför tänkas att förskollärarnas sätt att introducera och använda sig av artefakter har betydelse för hur barnen senare kommer att använda sig av dem. Det är också rimligt att anta att förskollärare samt annan personal i förskolan bör vara medvetna om att hur de använder sig av artefakter tillsammans med barnen, kommer att få konsekvenser för hur sociala samspel mellan barn ter sig.

6.3 Förskollärares betydelse i den fria leken

Gersten (2002) menar att det oftast sker ett samspel mellan barn och förskollärare istället för samspel mellan barn och barn i gruppaktiviteter på förskolan. I *Utdrag 7*, som handlar om Siv och Wilton som bollar med varandra i korridoren samtidigt som Tyra gör upprepade försök till kontakt, framkommer det ur utdraget att förskolläraren i denna situation lägger större vikt vid sitt eget samspel med Wilton snarare än att möjliggöra ett socialt samspel mellan barnen. Genom att ge bollen till Tyra och be henne rulla bollen till Wilton hade ett socialt samspel kunnat skapas mellan barnen istället för att bli kvar vid samspel mellan förskollärare och barn.

Engdahl (2014), Mårtensson (2004) och Zamani (2015) har i sina studier kommit fram till att pedagogerna oftast är stillastående under utomhusvistelsen och att de inte är närvarande i barnens lek. Rönnlund (2015) uttrycker dock i motsats att pedagoger sätter gränser för barnens sociala samspel i utomhusmiljön. Detta blir intressant då Stephenson (2002) kommit fram till att det sociala samspelet mellan barn sker i utomhusmiljön och då främst i de oplanerade miljöerna. Det framkommer i denna studies resultat att när förskollärarna är delaktiga i barnens fria lek i inomhusmiljön, bidrar detta med både begränsningar och möjliggörande för barnens sociala samspel.

7. Metoddiskussion

Bjørndal, (2005) poängterar att granska data tillsammans är någonting positivt, då alla observatörer observerar med alla sina sinnen och eftersom människor har olika erfarenheter ser vi också olika saker. En rörlig kamera användes för att kunna fokusera på de situationer där förskollärare var närvarande i barnens fria lek. Det kan tänkas att vi på detta sätt fick in mer intressant data att analysera då barnens sociala samspel kunde följas från rum till rum. Dock ledde detta också till vissa svårigheter då det i vissa situationer begränsade samspelet mellan barnen när en rörlig kamera användes och barnen istället intresserade sig för kameran snarare än leken.

Hade en kamera på stativ används i denna studie hade denna endast fokuserat på ett rum och eftersom det var den fria leken som observerades ansågs det passa bättre med en rörlig kamera som inte begränsade observationerna till ett och samma rum. Vi ansåg också att det blev lättare att endast få med de barn som har fått ett godkännande av vårdnadshavare när vi använde oss av en rörlig kamera i våra videoobservationer. Å andra sidan gjorde detta att det blev svårt för oss att se vilka barn som inte längre ville vara med i videoinspelningen eftersom det blev svårt för dem att gå ifrån eftersom kameran var rörlig.

Studien syfte var undersöka de yngre barnen eftersom mycket av den forskning som refereras ovan har undersökt de äldre barnen. Studien bygger på observationer genomförda i inomhusmiljön eftersom nästan all forskning som lästs fokuserar på samspelet i utomhusmiljö.

8. Slutsats

Skolverket (2016) belyser som tidigare nämnts det sociala samspelets vikt i förskolan. Dock står det ingenting om hur förskollärare och annan arbetande personal på förskolan ska arbeta för att möjliggöra för ett socialt samspel mellan barn. Utifrån denna studies resultat kan det

tänkas att kommunikationen, både verbal och ickeverbal är ett viktigt verktyg för att möjliggöra ett socialt samspel mellan de yngre barnen. Det har också visat sig att beroende på hur förskollärarna använt sig av verbal samt ickeverbal kommunikation, har detta skapat både begränsningar och möjligheter för socialt samspel. Det är därför rimligt att anta att det på yngre barns avdelningar är av vikt att använda sig av ickeverbal kommunikation som förstärkning till det verbala språket eftersom det är kroppsspråket som är den första kommunikation som barn kommer i kontakt med (Vygotskij, 1978). Språket ses som det främsta verktyget när det kommer till socialt samspel och eftersom barn på yngre barns avdelningar ofta inte använder sig av verbal kommunikation händer det ofta att det är vad förskollärare säger som hamnar i fokus. Detta kan i sin tur leda till att det sociala spelet mellan barnen begränsas i den fria leken. Det kan tänkas att förskollärare på detta sätt ibland omedvetet bjuder in barnen till socialt samspel mellan barn och förskollärare i längden och att detta kan göra att barnen, istället för att ta hjälp av en annan kamrat, ber om hjälp från en vuxen- vilket gör att det sociala spelet mellan barnen begränsas på ett större plan.

Beroende på hur förskollärare använder sig av artefakter, kan förskollärare skapa meningsfulla sociala samspel som inte skulle uppstått utan artefakten. I denna studie har det visat sig att förskollärarna oftast använt sig av de lösa artefakter som finns tillgängliga i förskolans inomhusmiljö. Det har också visat sig att hur artefakterna använts har haft en betydande roll för hur leken artat sig. Exempelvis genom att använda sig av medierande artefakter, såsom tunneln, till något helt annat än vad det är "meningen" att dem ska användas till. Det är rimligt att anta att detta har möjliggjort sociala samspel som inte hade uppstått utan förskollärarnas närvaro och stöttning. Detta kan också leda till att barnen får möjligheter till att utmana sig själva och deras egna fantasi. Det kan tänkas att beroende på hur förskollärare använder sig av kommunikation och artefakter som stöttning skapar detta konsekvenser för hur barns samspel möjliggörs eller begränsas. Det är alltså genom studiens resultat rimligt att anta att förskollärares närvaro i den fria leken är av stor vikt, men att förskollärare också bör vara medvetna om att deras närvaro både begränsar och möjliggör ett socialt samspel mellan barnen beroende på hur de använder sig av kommunikation och artefakter i den fria leken. Därför bör förskollärare vara uppmärksamma på när barnen behöver stöttning i den fria leken och när de inte behöver stöttning.

9. Didaktiska implikationer

Studiens resultat visar att förskollärares användande av kommunikation och artefakter får konsekvenser för hur barns sociala samspel ter sig i den fria leken. Därför bör förskollärare vara medvetna om de konsekvenser som uppstår när de använder sig av artefakter och kommunikation i olika former i barnens vardag. Hur de genom att endast använda sig av det verbala språket, sätter sig själva i fokus och således skapas oftast samspel mellan barn och förskollärare, snarare än mellan barnen. Genom att använda sig av kroppsspråk som förstärkning till det verbala språket kan förskollärarna därför möjliggöra ett socialt samspel mellan barnen som inte blivit möjligt om de endast använt sig av det verbala språket. När förskollärare använt sig av både kroppsspråk och det verbala språket har socialt samspel uppstått mellan barn med ålderskillnad. Genom att använda sig av lösa artefakter kan förskollärare också möjliggöra för sociala samspel som inte skulle uppstått utan förskollärarnas stöttning. Det är därför rimligt att anta att förskollärarens närvaro är viktig i den fria leken, och att förskollärare bör ta tillvara på dessa tillfällen för att möjliggöra sociala samspel mellan barnen vilket kan leda till meningsfulla lärandesituationer i förskolans verksamhet.

10. Vidare forskning

Vi hade funnit det intressant att i framtiden läsa om hur förskollärare använder sig av artefakter för att möjliggöra för ett socialt samspel ur ett genusperspektiv. Det hade också varit intressant att forska vidare kring hur förskollärare resonerar kring deras möjliggörande eller begränsningar till socialt samspel i den fria leken i relation till hur de agerar i dessa situationer. Det hade också varit intressant för oss att se hur förskollärare arbetar för att möjliggöra socialt samspel för barnen i olika delar av landet eller världen för att se hur det skiljer sig åt i olika kulturella sammanhang.

11. Referenslista

- Björklid, P. (2005). *Lärande och fysisk miljö: en kunskapsöversikt om samspelet mellan lärande och fysisk miljö i förskola och skola*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Bjørndal, C.R.P. (2005). *Det värderande ögat: observation, utvärdering och utveckling i undervisning och handledning*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (2., [rev.] uppl.) Malmö: Liber.
- Bryman, A. (2016). *Social research methods*. (Fifth edition). Oxford: Oxford University Press.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006) Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2). pp. 77-101. ISSN 1478-0887 Available from: <http://eprints.uwe.ac.uk/11735>
- Bråten, I. & Thurmann-Moe, A-C. (1998). Den närmaste utvecklingszonen som utgångspunkt för pedagogisk praxis. I I. Bråten. (red.) *Vygotskij och pedagogiken*. (103-119). Lund: Studentlitteratur.
- De Jong, M. (2010). Förskolans fysiska miljö. I: B, Riddersporre & S, Persson. (Red.), *Utbildningsvetenskap för förskolan*. (1. utg.) (s. 253-271). Stockholm: Natur & kultur.
- Engdahl, I. (2011). *Toddlers as social actors in the Swedish preschool* [Elektroniskrecurs]. Licentiatavhandling. Stockholm: Stockholms universitet. <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:391762/FULLTEXT01.pdf>
- Engdahl, K. (2014). *Förskolegården: en pedagogisk miljö för barns möten, delaktighet och inflytande*. Diss. Umeå : Umeå universitet, 2014. Umeå. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:703394/FULLTEXT02.pdf>
- Eriksson Bergström, S. (2013). *Rum, barn och pedagoger: [Elektronisk resurs] om möjligheter och begränsningar i förskolans fysiska miljö*. Diss. Umeå: Umeå universitet, 2013. Umeå. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:613213/FULLTEXT01.pdf>
- Gersten, R. (2002). National Institute of Child Health and Human Development, & Early Child Care Research Network. The Relation of Global First-Grade Classroom Environment to Structural Classroom Features and Teacher and Student Behaviors. *The Elementary School Journal*, 102(5), 367-387. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/1002181>
- Hildén, E. (2014). *Kommunikation mellan de yngsta förskolebarnen i fri lek* [Elektroniskresurs] : meningsskapande genom den levda kroppen. Licentiatavhandling Karlstad: Karlstads universitet, 2014. Karlstad 135 sidor. <http://kau.diva-portal.org/smash/get/diva2:748630/FULLTEXT01.pdf>
- Knutsdotter Olofsson, B. (2009). Vad lär barnen när de leker? I: Jensen, M. & Harvard, Å. (red.) (2009). *Leka för att lära: utveckling, kognition och kultur*. (S. 75-93). (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Johansson, E. & Pramling Samuelsson, I. (2007). *"Att lära är nästan som att leka": lek och lärande i förskola och skola*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.
- Jonsdottir, F. (2007). *Barns kamratrelationer i förskolan: samhörighet, tillhörighet, vänskap, utanförskap*. Licentiatavhandling. Lund: Lunds universitet. Malmö. http://dspace.mah.se/bitstream/handle/2043/4984/Fanny_MUEP_10_maj.pdf
- Jordan, B. & Henderson, A. (1995). *Interaction Analysis: Foundations and Practice*. *The*

- Journal of the Learning Sciences*. 4(1) (1995), pp. 39-103
- Lindgren, AC (2012). Med videon som verktyg. I: K. Rönnerman (Red.), *Aktionsforskning i praktiken - förskolan och skola på vetenskaplig grund* (s. 55-68). Lund: Studentlitteratur AB
- Markström, A. (2005). *Förskolan som normaliseringspraktik: en etnografisk studie*. (1. uppl. Licentiatavhandling. Linköping: Linköpings universitet, 2005. Linköping. <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:223570/FULLTEXT01.pdf4-12>
- Michélsen, E. (2004). *Kamratsamspel på småbarnsavdelningar*. Diss. Stockholm: Univ., 2004. Stockholm. 177 sidor
- Milkie, M. & Warner, C. (2011). Classroom learning environment and the mental health of first grade children. *Journal of health and social behavior*, Vol 52, No. 1, pp. 4-22. Published by: American Sociological Association. DOI: 10.1177/0022146510394952
- Mårtensson, F. (2004). *Landskapet i leken: en studie av utomhuslek på förskolegården*. Diss. Alnarp: Sveriges lantbruksuniversitet. Alnarp. <http://pub.epsilon.slu.se/803/1/Fredrika20050405.pdf>
- Rayna, S., & Laevers, F. (2011). Understanding children from 0 to 3 years of age and its implications for education: What's new on the babies' side?: Origins and evolutions. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19(2), 161-172.
- Ryan, G. W. & Bernard, H.R. (2003). Techniques to Identify Themes. *Field Methods*, 15 (1). 85–109. DOI: 10.1177/1525822X02239569
- Rönnlund, M. (2015). Skolgården som socialt rum. *Nordic studies in education*. Vol, 35, 3-4 2015, pp. 200-216. ISSN: 1891-5914. Umeå. Universitetsforlaget.
- Sheridan, S. Pramling Samuelsson, I. & Johansson, E. (2010). *Förskolan: arena för barn lärande*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.
- Stephenson, A. (2002). Opening up the outdoors: Exploring the relationship between the indoor and outdoor environments of a centre. *European Early Childhood Research Journal*. 10:1. S 29-38. DOI: 10.1080/13502930285208821
- Storli, R. & Løge Hagen, T. (2010). Affordances in outdoor environments and children's physically active play in pre-school, *European Early Childhood Education Research Journal*, 18:4, 445-456, DOI: 10.1080/1350293X.2010.525923
- Strandberg, L. (2009). *Vygotskij i praktiken: bland plugghästar och fusklappar*. (2. uppl.) Stockholm: Norstedt.
- Sverige. Skolverket (2016). *Läroplan för förskolan Lpfö 98*. ([Ny, rev. utg.]). Stockholm: Skolverket.
- Säljö, R. (2005a). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. (1. uppl.) Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Säljö, (2005b). L.S. Vygotskij – forskare, pedagog och visionär. I: Forssell, A. (red.) (2005). *Boken om pedagogerna*. (5., [rev. och utök.]uppl.). (s. 108-132). Stockholm: Liber.
- Tullgren, C. (2004). *Den välreglerade friheten: att konstruera det lekande barnet* Lärarutbildningen, Malmö högskola. <https://dspace.mah.se/handle/2043/7828>
- Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk- samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet. <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>
- Vygotsky, L.S. (1978). Mind in society. The Development of Higher Psychological Processes. M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman (red): Cambridge, MA: Harvard

- University Press.
- Wertsch, J.V. (1985). *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge, Massachusetts.: Harvard U.P..
- Williams, P. (2006). *När barn lär av varandra: samlärande i praktiken*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.
- Ytterhus, B. (2003). *Barns sociala samvaro: inklusion och exklusion i förskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Zamani, Z. (2015). *Affordance of cognitive play by natural and manufactured elements and settings in preschool outdoor learning environments*. Diss. North Carolina State University, 2015. North Carolina.
<https://repository.lib.ncsu.edu/bitstream/handle/1840.16/9179/etd.pdf?sequence=2...>

Bilaga 1.

Tid:	Vad hände?	Vad sägs och av vem	Reflektioner.

Bilaga 2.



Informationsbrev till vårdnadshavare

Hej! Vi heter Malin Wiberg och Malin Folmanis. Vi är två studenter som under höstterminen 2016 skriver vårt examensarbete på förskolläraryrket vid Högskolan i Halmstad. Som del av vårt examensarbete planerar vi att genomföra en studie på förskolan. Studien syftar till att undersöka samspel mellan barn och barn och samspel mellan pedagoger och barn i inomhusmiljön.

Vecka 48 alternativt vecka 49 kommer vi att besöka Lysmaskens förskola i samråd med arbetande personal. Medverkan i studien är frivillig och man får närsomhelst avbryta sitt deltagande. För att få tillräckligt analysmaterial avser vi att både filma och observera olika situationer.

I vår forskning följer vi strikt Vetenskapsrådets forskningsetiska principer som ställer krav på att skydda individen i fyra olika områden. Dessa områden är informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Informationskravet uppfylls genom den information om studiens syfte som vi ger i detta brev. Samtyckeskravet innebär att du som målsman ger ditt skriftliga samtycke till att ditt barn deltar i studien. Dessutom kommer vi att vara lyhörda för barnens reaktioner vilket innebär att vi kommer att sluta filma om ett barn visar tecken på bristande intresse eller på annat vis inte verkar vilja vara med. Konfidentialitetskravet innebär att vi som forskare kommer att behandla uppgifterna om barnen så att utomstående inte kan identifiera dessa barn. Nyttjandekravet innebär att de uppgifter som samlas in om barnen endast används för forskningsändamål. Allt insamlat material som identifierar enskilda barn kommer efter avslutad och godkänd kurs att förstöras!

För att vi skall kunna planera vårt arbete är vi tacksamma för svar så snart som möjligt om ditt barn får vara med i studien.

TACK PÅ FÖRHAND!

VILL DU VETA MER, KONTAKTA STUDENT

Malin Wiberg, 070XXXXXXX, malwib13@student.hh.se

ELLER ANSVARIG LÄRARE

Kristina Holmberg, kristina.holmberg@hh.se

Mitt barn heter: _____

Jag samtycker till att mitt barn deltar i studien JA NEJ

Målsmans namnteckning

Bilaga 3.



Informationsbrev till pedagoger

Hej! Vi heter Malin Wiberg och Malin Folmanis. Vi är två studenter som under höstterminen 2016 skriver vårt examensarbete på förskoleläraryrket vid Högskolan i Halmstad. Som del av vårt examensarbete planerar vi att genomföra en studie på förskolan. Studien syftar till att undersöka samspel mellan barn och barn och samspel mellan pedagoger och barn i inomhusmiljön.

Medverkan i studien är frivillig och man får närsomhelst avbryta sitt deltagande. För att få tillräckligt analysmaterial avser vi att både filma och observera olika situationer vid flera tillfällen.

I vår forskning följer vi strikt Vetenskapsrådets forskningsetiska principer som ställer krav på att skydda individen i fyra olika områden. Dessa områden är informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Informationskravet uppfylls genom den information om studiens syfte som vi ger i detta brev. Samtyckeskravet innebär att du ger ditt skriftliga samtycke till att delta i studien. Dessutom kan du när som helst välja att avbryta ditt deltagande och/eller be oss att sluta filma. Konfidentialitetskravet innebär att vi som forskare kommer att behandla uppgifterna om Er så att utomstående inte kan identifiera er på något sätt. Nyttjandekravet innebär att de uppgifter som samlas in om Er endast används för forskningsändamål. Allt insamlat material som identifierar Er kommer efter avslutad och godkänd kurs att förstöras!

TACK PÅ FÖRHAND!

VILL DU VETA MER, KONTAKTA STUDENT

Malin Wiberg, 070XXXXXXX, malwib13@student.hh.se

ELLER ANSVARIG LÄRARE

Kristina Holmberg, kristina.holmberg@hh.se

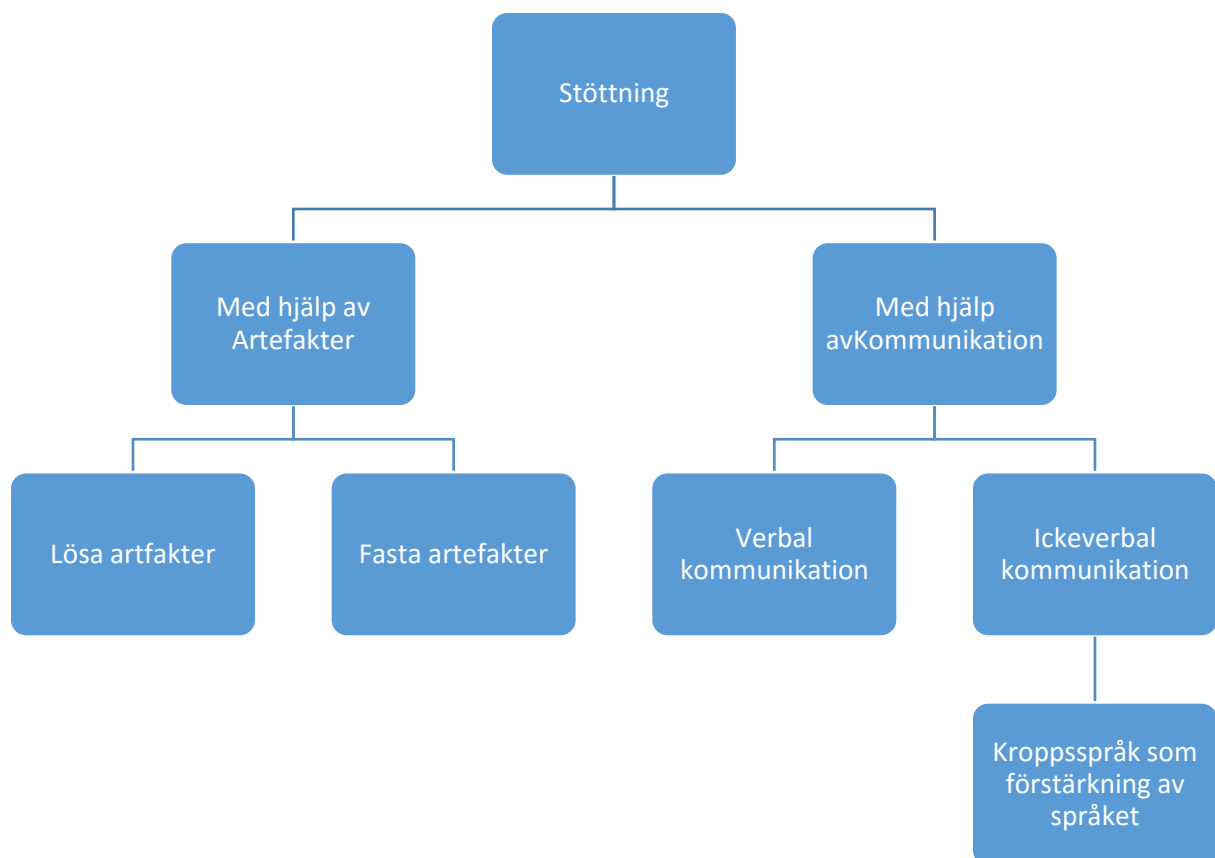
Jag heter: _____

Jag samtycker till att delta i studien JA NEJ

Namnteckning och datum

Bilaga 4.

Teman och subteman



Malin Folmanis och Malin Wiberg



Besöksadress: Kristian IV:s väg 3
Postadress: Box 823, 301 18 Halmstad
Telefon: 035-16 71 00
E-mail: registrator@hh.se
www.hh.se