

## Förskolan som mötesplats



*Licentiatavhandlingar vid Pedagogiska institutionen 2*



BRITT TELLGREN

**Förskolan som mötesplats**

Barns strategier för tillträden och  
uteslutningar i lek och samtal

© Britt Tellgren, 2004

*Titel:* Förskolan som mötesplats. Barns strategier för tillträden  
och uteslutningar i lek och samtal.

*Utgivare:* Universitetsbiblioteket 2004  
www.oru.se

*Skriftserieredaktör:* Joanna Jansdotter  
joanna.jansdotter@ub.oru.se

*Redaktör:* Heinz Merten  
Heinz.Merten@ub.oru.se

*Tryck:* DocuSys, V Frölunda 12/2004  
ISSN 1652-5248

## **Pre-school as a meeting place – Children's access-strategies and exclusions in play and conversation.**

### **Abstract**

The research reported in this thesis attempts to understand what happens when children interact with each other in the context of activities in a pre-school setting (here called Daggkåpan) when adults are not involved. By using ethnographically inspired methodology, in combination with conversation-analysis, this project has been analysing everyday interaction between children who are three to five years old. The aim of the project was to understand how children at Daggkåpan create relationships and how they defend and protect their interactional spaces. I have studied how children shape, maintain and interrupt relationships and interactions with one another. I have studied and analysed what kinds of access-strategies the children utilize and create and also how these children exclude one another in play activities and everyday conversations. Sociocultural and interactionistic perspectives have been used. Findings suggest that it is very important for these children to maintain interactions with peers and gain access to play groups. The children of Daggkåpan create and use several different strategies for gaining access. The results also indicate that gaining access to play groups is particularly difficult in preschool settings since young children tend to protect shared spaces and ongoing play activities from children outside the realms of these spaces and activities. Children also co-construct a number of strategies for excluding peers from their interactional spaces. Steering clear from the dominating perspective that categorizes children and focuses on the individual child, I have in contrast focused children during their interaction with one another in peer group activities. In other words I have discussed peer-relations, peer-socialization and peer-perspectives from an interactional view. Studying peer-interactions through microanalysis allows for understanding what is meaningful for children in their peer-culture in preschool.



Förord .....	II
KAPITEL 1 .....	13
<b>Studiens syfte och problemställningar .....</b>	<b>13</b>
Inledning .....	13
Bakgrund .....	14
Teoretiska utgångspunkter och grundläggande begrepp .....	16
Syfte och frågeställningar .....	17
Disposition .....	18
KAPITEL 2 .....	19
<b>Förskolan som socialt och kulturellt sammanhang .....</b>	<b>19</b>
Hur studeras interaktion i förskolan? .....	19
Sociokulturellt perspektiv .....	20
Kamratgruppsinteraktion i förskolan .....	21
Tidigare forskning om kamratgruppsinteraktion .....	22
Interaktionsutrymmen .....	24
Att befinna sig inom- eller utanför sin kamratgrupp .....	26
Lek och samtal som interaktion .....	26
Kamratgruppsocialisation .....	28
Att ta andras perspektiv .....	29
Sammanfattande kommentarer .....	31
KAPITEL 3 .....	33
<b>Forskningsansats .....</b>	<b>33</b>
Etnografi .....	33
Undersökningsgrupp .....	34
Förskolan Daggkåpan .....	34
Lokalbeskrivning av Daggkåpan <i>fig 1</i> .....	35
Inträde på fältet .....	36
Etiska ställningstaganden .....	36
Min roll .....	37
Att närma sig barnen .....	39
Att närma sig barnen med videokameran .....	39
Att studera det välbekanta .....	42
Hur har datamaterialet valts ut och analyserats? .....	43
Hur betraktas barnen i analyserna? .....	45

Varför konversationsanalys (CA)? .....	45
Finns samtalsregler särskilt för barn? .....	46
Transkriptionsprocessen .....	46
Transkriptionsmall – fig.2 .....	45
Förklaring till transkriptionsmall .....	45
 KAPITEL 4 .....	 51
<b>Jakob ur två skilda perspektiv .....</b>	<b>51</b>
Att anlägga ett individcentrerat alternativt ett interaktionistiskt perspektiv i synen på barn .....	51
Att pröva två olika perspektiv .....	53
Jakob, 5 år sedd ur ett individperspektiv .....	53
Exempel 4:1 baserat på fältanteckningar .....	54
Jakob 5 år ur ett interaktionistiskt perspektiv .....	55
Exempel 4:1 baserat på videosekvens i CA – transkript .....	55
Sammanfattande kommentarer .....	61
 KAPITEL 5 .....	 65
<b>Förskolan som mötesplats för barn .....</b>	<b>65</b>
Förskolan som en mötesplats för barns sociala relationer .....	65
Att initiera relationer på Daggkåpan .....	67
Att få någon att leka med .....	67
Att initiera ett lektema .....	69
Att skapa ett interaktionsutrymme .....	71
Deltagarroller – vem är mamma? .....	72
Sammanfattande kommentarer .....	73
 KAPITEL 6 .....	 77
<b>Att vinna tillträde till lek och samtal .....</b>	<b>77</b>
Att vinna tillträde till en redan påbörjad aktivitet .....	77
Att skapa kamratallianser och att försvara interaktionsutrymmen .....	78
Barn i förhållande till vuxna .....	78
Tillträdesstrategier som interaktiva färdigheter .....	79
Corsaros femton tillträdesstrategier .....	79
Presentation av Corsaros tillträdesstrategier <i>fig 3</i> .....	80
Att ta sig in i en redan etablerad interaktion .....	83
Fråga om tillträde – Få ja va mä ? .....	83
Tillträde till lek med hjälp av ombud – Vid klätterställningen .....	87



Störande entré .....	89
Att använda en institutionaliserad regel – Alla får va mä .....	91
Förmildrande anspråk som strategi.....	94
Variant av pågående aktivitet.....	95
Att skydda andras interaktionsutrymmen .....	96
Sammanfattande kommentarer .....	96
<b>KAPITEL 7 .....</b>	<b>101</b>
<b>Uteslutning från kamratgruppsinteraktion .....</b>	<b>101</b>
Tidigare forskning om uteslutningar .....	101
Att skydda interaktionsutrymmet – att förvänta sig en störande entré .....	104
Uteslutningar inom kamratgrupper .....	107
Uteslutning av kamrater inom pågående lektema – Att lämna bort katterna .....	107
Att överta ledarskapet – Kattmammans död.....	109
Att etablera en kärngrupp.....	110
Misslyckat tillträde – Dä ä för farligt.....	111
Uteslutning på grund av ålder – Att bara vara fyra år .....	113
Att ha en roll i leken men ändå bli utestängd .....	116
Att plötsligt bli ignorerad i leken – Jagaleken .....	116
Att välja deltagarroller – Att bli ensam i lek med andra .....	117
Att ställa till rätta efter uteslutning – Att göra gott .....	120
Sammanfattande kommentarer .....	124
<b>KAPITEL 8: .....</b>	<b>129</b>
<b>Förskolan som mötesplats – Sammanfattande diskussion.....</b>	<b>129</b>
Introduktion .....	129
Metodreflektion .....	129
Vad innebär ett interaktionistiskt perspektiv i analyserna och i synen på barn? .....	130
Att skapa kamratrelationer och bygga interaktionsutrymmen.....	131
Hur får barnen tillträde till en redan etablerad grupp?.....	133
Hur utesluter barnen varandra och hur blir man utesluten? .....	135
Kamratrelationer .....	136
Att ta ett kamratperspektiv.....	137
Inflytande och delaktighet i kamratgruppen .....	138
Konsekvenser för förskolans praktik .....	139
Slutord .....	140

Referenser .....	143
Bilaga 1: .....	149
Namn och ålder på barnen .....	149
Från Daggkåpan .....	149
Bilaga 2: .....	150
Till föräldrar på förskolan XXXXX .....	150
Bilaga 3: .....	151
Till föräldrar på XXXXXX förskola .....	151
Bilaga 4: .....	153
Bilaga 5: .....	153
Förteckning över exemplen	

## Förord

Huvudsyftet med denna licentiatavhandling är att utforska hur yngre barn samspelar med sina kamrater. I mitt arbete som förskollärare under 20 år har mitt intresse för barn och deras kommunikation varit en stor drivkraft. Som lärare i gymnasieskolan, de senaste 10 åren, har intresset för människors kommunikation hållit i sig. Det var under den tiden jag fick möjlighet att med magistrandmedel från Utbildningsdepartementet dela min tid mellan eleverna i gymnasieskolan, studenterna i lärarutbildningen och min forskning. Halva min tid har jag använt till studier under de senaste fyra åren och jag vill därmed tacka Tomas Englund och Carsten Ljunggren som från början trodde på mig och gav mig denna magistrandtjänst. Didaktikforum med Kjell Gustavsson i spetsen stöttade mina första försök. Mina arbetskamrater plus rektor på Alléskolans Barn- och fritidsprogram i Hallsberg vill jag tacka för att ni ställt upp för mig samt ordnat scheman så att min arbetsvardag fungerade på ett bra sätt. Arbetskamraterna på pedagogiska institutionen, Örebro universitet har även uppmuntrat mitt skrivande. Tack Elisabeth Arnér för att du inte gett upp, utan fått mig att skriva både B-, C- och D-uppsatser tillsammans med dig, samt att du läst och ställt upp på samtal. Hela forskningsgruppen KKOM-DS har varit till stor hjälp speciellt i slutskedet då de flesta av er läst samt gett värdefulla synpunkter. Särskilt vill jag tacka Birgitta Odelfors för en uppmuntrande läsning i ett mellanskede samt till Reidun Carlsson, Ingeborg Rydin, Päivi Fredäng och Marianne Skoog för slutmanusläsning. Jag vill också rikta min stora tacksamhet till Agneta Linné, Claes Nilholm och Johan Liljestrand som i slutskedet gjort värdefulla genomläsningar av hela materialet. Karin Broman, svensklärare från Alléskolan har även korrekturläst på ett mycket proffsigt sätt. Tack också till Gunvi Linnér och Monica Norr som ställt upp i alla skeden.

Mitt allra varmaste tack vill jag framföra till min handledare Sangeeta Bagga-Gupta som verkligen stöttat mig och gett mig uppmuntrande tillrop och synpunkter under arbetet (även under sitt år i USA). Ett stort tack också till min bihandledare Ann-Carita Evaldsson som ordnade upp mitt empiriska material samt gett mig många värdefulla synpunkter.

Allra mest vill jag tacka de barn på Daggkåpan, som släppt in mig i sina lekar och samtal, samt till pedagoger och föräldrar som stöttat mig i mina undersökningar. Ni fick stå ut med mig under en termin då jag dök upp med min kamera på alla möjliga tider under dagen, tack för er glada öppenhet och välvillighet.

Till sist stora kramar till min familj som sett till att det finns annat här i livet än studier, samtidigt som ni stöttat mig till fortsatt forskning. Denna uppsats vill jag så tillägna vårt första barnbarn Sofia som i dagarna skall

börja etablera sig bland sina kamrater i förskolan. Hoppas att du får ingå i det samspel och den gemenskap med dina kamrater som jag upplever som så meningsfull.

Hallsberg i september 2004  
*Britt Tellgren*

## KAPITEL 1

# Studiens syfte och problemställningar

## Inledning

- 
- 01 Fia: ((ställer sig vid lekspisen)) nu måste ja koka mat  
02 Tina: ((ställer sig bredvid Fia))nä: (1) dä ä inte du som ä mamman  
03 Sara: ((kommer till Fia och Lina)) va leker vi för nåt?  
04 Linn: ((ansluter sig till gruppen)) vi leker att vi äter blod  
05 Fia: nä:

*se transkriptionsmall fig. 2*

---

Detta första exempel där fyra flickor ingår visar komplexiteten i barnens samspel i lek och samtal. Det förefaller inte alltid enkelt att starta en lek tillsammans med sina kamrater i förskolan. De fyra flickorna visar dock en strävan efter att få ingå i en gemenskap där förutsättningarna måste stämma in med andras initiativ. Fia tar initiativ som inte gillas av Tina (rad 02). Än har ingen sagt vem som skall vara mamma och är man inte mamma så får man heller inte laga någon mat (rad 02). Sara som inte är med från början signalerar att hon också vill vara med genom att fråga vad som pågår samtidigt som hon tar för givet att hon är med i leken (rad 03). Linn försöker med en annan idé (rad 04) vilket dock inte gillas av Fia. Här inleds flickornas förhandlande om vad de skall leka, vem som får vara med och vem som skall vara vem i leken. Här startar en interaktion som utgörs av verbala och kroppsliga handlingar som för det mesta utmynnar i en gemensam lek och en relation som pågår under lång tid. Leken kan också utmynna i osämja, dispyter, uteslutningar och avbruten lek.

Denna licentiatavhandling handlar om barns samspel i förskolan. Hur går det till när barn i tre- fyra- och femårsåldern skall lära sig leva och verka tillsammans med andra barn och vuxna i en institutionell kontext som förskolan utgör? Ett fokus för den här uppsatsen är hur yngre barn samspekar med sina kamrater.

Stora krav ställs på den kommunikativa förmåga som barn förväntas utveckla tillsammans med andra. I förskolans första läroplan från den 1 juni 1998 (Lpfö 98) beskrivs förmågan att kunna kommunicera, söka ny kunskap och kunna samarbeta som viktiga för barn. Att kunna kommunicera ses som nödvändigt i ett samhälle, präglad av ett stort informationsflöde och en snabb förändringstakt. I läroplanen framhålls att ”förskolan skall vara en levande social och kulturell miljö som stimulerar barnen att ta initiativ och som utvecklar deras sociala och kommunikativa kompetens” (Lpfö 98, s 9). Samtidigt ställs krav på att barn och vuxna tillsammans skall kunna utveckla delaktighet, stärka sitt inflytande och därigenom utveckla ett demokratiskt förhållningssätt (Lpfö 98).

Mot bakgrund av läroplanen behövs fler insikter i hur kommunikation och interaktion är organiserad i förskolans vardag. Det övergripande syftet med föreliggande uppsats är att skapa mer kunskap om hur barn samspelar i förskolevardagen. Kunskap om små barns interaktion kan lära oss mer om och belysa deras möjligheter att ingå i vardaglig interaktion med varandra, vilket i förlängningen kan göra det möjligt för dem att påverka samt kunna utöva delaktighet och inflytande i sin egen vardag.

## Bakgrund

Denna studie handlar alltså om samspel mellan barn i en förskola. Inspirationen har jag fått från de barn jag träffat i mitt arbete som förskollärare inom förskolans ram under 20 år, som gymnasielärare i arbete med ungdomar på en gymnasieskola de senaste tio åren och med de studenter jag mött och arbetat tillsammans med på lärarutbildningen vid Pedagogiska institutionen, Örebro universitet.

Min grund finns också i forskningsgruppen Kommunikation, Kultur och Mångfald-Deaf studies (KKOM-DS)<sup>1</sup>. En gemensam nämnare i gruppen är och har varit studier av kommunikation och mänsklig mångfald i kulturella sammanhang och gruppen har en förankring i ett sociokulturellt perspektiv (Vygotsky med uttolkare som Wertsch, Lave/Wenger, Säljö m.fl.) vilket innebär ett intresse att studera och förstå meningsskapande och lärande i termer av sociala praktiker, hur socialt samspel formas av och formar institutionella mönster och rutiner (Bagga-Gupta & Nilholm, 2002). Detta belyser även betydelsen av att studera vardagspraktiker och institutionella pedagogiska miljöer empiriskt och på mikronivå, inifrån (Bagga-Gupta 2003).

En av mina huvudsakliga avsikter har varit att ta del av barnens vardag så långt det varit möjligt, och att som vuxen försöka förstå hur det är att leva och verka som tre-, fyra- eller femåring inom förskolans ram.

Anledningen till mitt intresse för åldersgruppen mellan tre och fem år utgår både från mina tidigare erfarenheter som förskollärare samt mina

fortsatta studier. Dessa erfarenheter visar, att det talade ordet används mer uttalat av barnen själva under den perioden än tidigare (se också Ivarsson 2003, Löfdahl 2002). Det blev därför möjligt att lyssna på och dokumentera de dialoger som förs mellan barnen samt mellan barnen och de vuxna.

Licentiatavhandling grundar sig i en etnografisk ansats för att kunna undersöka hur barn i interaktion med sina kamrater, inom förskolans ram, bygger sociala relationer och skapar gemenskaper med varandra. Det har för mig inneburit att jag på ett tidigt stadium fick möjlighet att delta i barnens vardag i en förskola där barnens åldrar var mellan tre och fem år (se vidare Kapitel 3). Mitt fokus har varit att studera interaktionen mellan barnen i situationer då vuxna inte funnits med i sammanhanget. De vuxna var ändå allestädes närvarande i förskolebarnens värld och gick naturligtvis inte att räkna bort.

Studier baserade på observationer från fältet i kombination med videoinspelningar, där interaktion särskilt har studerats, har utgjort en viktig grund för att kunna analysera hur barnens interaktion är organiserad i lek och samtal (se Hammersley & Atkinson 1995, Ely 1993, Sahlström 1999, Corsaro 1997, Evaldsson 1993, 2003, Liljestrand 2002).

Genom mina fältarbeten i förskolan och via analyser av data, har jag tolkat det som att barnen använder mycket tid, kraft och koncentration för att etablera kontakt med varandra samt att hitta strategier för att ingå i gemenskap med andra och att bli delaktiga i gemensamma aktiviteter. Jag har med andra ord intresserat mig för samspelet mellan barnen. Det empiriska materialet innehåller många leksituationer från den förskola där jag bedrivit fältarbete. En avgränsning består i att jag framför allt har studerat interaktionen i barnens spontana lek, dvs. det som i dagligt tal kallas för ”fri lek”<sup>2</sup> inom förskolans ram.

En iakttagelse är dock att det pågår en hel del interaktion mellan barnen i andra aktiviteter än lek. Harriet Strandell (1994) anser att man gärna klumpar ihop lekbegreppet med de mest varierande sysselsättningar under ett och samma begrepp. Därigenom finns en tendens att utsläta variationer och det komplexa samband som finns mellan aktiviteten och det sociala sammanhang som denna ingår i. Min ståndpunkt är liksom Strandells (1994) att gränsen mellan lek och allvar, fantasi och verklighet, lek och samtal liksom andra aktiviteter är flytande. Eftersom lek och samtal är en del av interaktionen så har jag begränsat mig till att fokusera interaktionen i lek och samtal inom förskolans institutionella ram (mer om lek och samtal som interaktion beskrivs i kapitel 2).

En stor del av barnens vardag kan sägas handla om delaktighet eller utanförskap. Barn har många strategier för att få vara med i lek eller samtal. Det är dock inte alltid de lyckas. Ibland blir man bortmotad och får en

undanskymd plats i leken eller i samtalen. Det uppkommer här många frågor. Hur går det till när barn i tre-, fyra- och femårsåldern skall lära sig leva och verka tillsammans med andra människor i en institutionell kontext som förskolan utgör? Hur gör barn för att initiera en interaktion? Hur gör de barn som kommer senare till en pågående lek? Hur får barn tillträde till lek? Varför får man inte vara med och hur hamnar man utanför gemenskapen? Med andra ord har jag kommit att intressera mig för hur dessa tre-, fyra- och femåringar skapar, upprätthåller och avbryter relationer och gemenskaper i förskolans miljö.

## **Teoretiska utgångspunkter och grundläggande begrepp**

Det empiriska materialet och de frågor som uppkommit ur detsamma, har till stora delar varit utgångspunkten för den litteratur och de teoretiska utgångspunkter jag har valt.

En av mina utgångspunkter är att jag betraktar förskolan som en meningsskapande<sup>3</sup> kontext för barns interaktion. Interaktion, gemenskap och relation blir i denna studie närbesläktade uttryck och används på varierande sätt. I vissa fall tenderar interaktionsuttrycket att enbart bli ett ”face to face”-uttryck. Då jag tydligare vill visa på barnens aktiva skapande av gemenskap i interaktionen används begreppen gemenskap och gemenskapande. Då interaktionen och gemenskapen byggs vidare kan produkten av fler interaktioner så småningom generera en relation.

Denna ansats vilar på att verksamheter som förskola omgärdas av institutionella ramar, som upprätthålls men också omformas av barnen själva i interaktionen med varandra (se Evaldsson 2002, Ivarsson 2003 m.fl.). Löfstedt (2001) har beskrivit förskolan som ett etablerat verksamhetssystem och dess kommunikativa praktik som en kulturell enhet. Kännetecknande för just förskoleverksamheten är kombinationen av omsorgsinriktning och pedagogisk inriktning och i spänningsfältet mellan dessa verksamhetssyften formas förskolans sociala praktik<sup>4</sup>.

Det talade språket är betydelsefullt på det sätt att det framträder som ett verktyg för barnen i deras kommunikation. Gester, ansiktsuttryck och andra kroppsuttryck blir också angelägna eftersom de finns som en betydelsefull del av barnens kommunikation. Det centrala i studien är ändå barnen och den interaktion, verbal såväl som icke-verbal, som förs mellan dem.

Synen på barn har förändrats från att man betraktat barns utveckling som universell och lagbunden till en syn där kulturella och sociala sammanhang betonas alltmer (Corsaro 1997, Dysthe 1996, 2003, Löfdahl 2002, Sommer 1997, Strandell 1994, Säljö, 2000 m.fl.). Som tidigare påpekats härrör mina teoretiska perspektiv till stor del från det sociokulturella fältet. Jag vill dock betona att flera teorier ryms inom eller är besläktade med



detta perspektiv. Jag kommer tydligast att använda ett interaktionistiskt perspektiv (se kap 2) för att undersöka hur människor tar till sig förfarings-sätt och lärdomar i interaktion med andra (Corsaro, 1985, 1997).

Det finns få etnografiska studier om små barns interaktion i förskolan att tillgå (se kap. 2). William Corsaros (1979, 1981, 1985, 1997, 2003) mikrosociologiska studier har, i detta avseende, varit en viktig inspirationskälla för mig. Corsaro har i sin forskning, i etnografisk anda, befunnit sig på förskolans arenor främst i USA och Italien under många år, där han har utforskat interaktion i de mindre barnens kamratrelationer (tre-femåringar). Mitt intresse blir samtidigt hur dessa studier kan relateras och utvidgas till svensk förskola på 2000-talet.

## **Syfte och frågeställningar**

Licentiatavhandlingens syfte är att utforska kamratinteraktioner hos små barn (3–5-åringar) i deras lek och samtal i förskolans miljö. Jag har speciellt kommit att intressera mig för hur tre-, fyra- och femåringar skapar, upprätthåller och avbryter relationer och gemenskaper med varandra i konkreta situationer i förskolans vardag.

Följande frågeområde har fokuserats:

- Hur skapar, upprätthåller och avbryter barn gemenskaper med varandra i lek och samtal?

Följande underfrågor blir då aktualiserade:

- Hur etablerar barn sina möten med varandra i förskolan?
- Vilka strategier använder sig barn av för att få tillträde till en kamratgrupp där lek och/eller samtal pågår?
- Vilka strategier använder barn för att utesluta varandra och hur blir de uteslutna ur en kamratgrupp där lek och/eller samtal pågår?

Ett ytterligare syfte, som har en mer metodologisk – analytisk utgångspunkt, är att studera barns interaktion ur ett interaktionistiskt perspektiv utan att halka in i ett individcentrerat, vuxenperspektiv (se analys presenterad i kap. 4). En vidhängande fråga blir då:

- Hur kan man studera barns interaktion utan att hamna i ett individcentrerat vuxenperspektiv?

## Disposition

Denna licentiatavhandling består av åtta kapitel. Det första kapitlet har inlets med en presentation av inspirationskällor och utgångspunkter, där syften och frågeställningar också redovisats. Kapitel 2 innehåller teoretiska utgångspunkter och där behandlas förskolan i ett socialt och kulturellt sammanhang. Vidare redogörs för studier av kamratgruppsinteraktion och kamratgruppsocialisation i förskolan. Kapitlet innehåller även tidigare forskning om kamratinteraktion mellan barn i de lite äldre åldrarna (6–12 år) samt i de yngre åldrarna (främst mellan 3–5 år). Lek och samtal som interaktion, liksom socialisation och perspektivtagande behandlas kort. Fler teoretiska ingångar tas även upp i de empiriska kapitlens (kap. 5–7) inledningar. I uppsatsens forskningsansats (se kapitel 3) behandlas olika metodiska överväganden, där inträde på fältet, etiska ställningstaganden och min roll som forskare på fältet redovisas och diskuteras. Vidare diskuteras videodokumentation och konversationsanalys (CA) som transkriptions- och analysverktyg i förhållande till barnens verbala och icke-verbala uttryck. Kapitel 4 kan ses som en ingång till de tre följande empiriska kapitlen och kan i viss mån ses som ett metodiskt – analytiskt kapitel, eftersom jag där prövar två olika sätt att dokumentera och analysera mänsklig interaktion. I kapitlet diskuteras vad ett individcentrerat perspektiv alternativt ett interaktionistiskt perspektiv kan innebära för analysen av barns aktiviteter i en konkret situation. Kapitel 5 handlar om hur förskolan kan ses som en mötesplats med en beskrivning hur barnen i förskolan möts och etablerar sina kamratinteraktioner. Kapitlet beskriver hur barnen initierar en relation, får någon att leka med samt hur de skapar sina interaktionsutrymmen. De mest centrala kapitlen är kapitel 6 och 7 som bygger på varandra. Kapitel 6 handlar om hur barnen skapar och använder sig av olika strategier för att erhålla tillträde till en redan påbörjad aktivitet i form av lek och/eller samtal. Jag använder här Corsaros (1997) femton tillträdesstrategier som verktyg för mina analyser. Då barnen å ena sidan använder en rad strategier för att ta sig in i interaktionen, så använder de barn som redan finns i interaktionen också andra strategier för att utesluta andra barn. Kapitel 7 fokuserar därför olika strategier för utestängning och uteslutning av kamrater och hur barnen löser detta på skilda sätt. Kapitlet avslutas med en beskrivning av barns försök att ställa tillrätta och göra gott efter tidigare uteslutning av en kamrat. Huvudteman från kapitel 3–4 sammanfattas och diskuteras i kapitel 8 i förhållande till de teoretiska utgångspunkterna i kap 1–2.

I nästkommande kapitel redogör jag för de teoretiska utgångspunkter jag använt i studien av kamratgruppinteraktion och kamratgruppsocialisation bland små barn i förskolan.

## Förskolan som socialt och kulturellt sammanhang

### Hur studeras interaktion i förskolan?

Hur kan då interaktion mellan barn studeras? Som en grund till detta vill jag hänvisa till vad interaktion i pedagogiska sammanhang kan beskrivas som. Enligt Evaldsson, Lindblad, Sahlström och Bergqvist (2001) handlar interaktion i pedagogiska sammanhang om olika situationer och processer som på skilda sätt har att göra med lärande, meningsskapande, socialisation och identitetsarbete. Frågor som hur det går till när vi lever och verkar tillsammans med andra människor ställs. Intresset är att visa på komplexiteten och innebördsrikedomen i den vardagliga interaktionen. De argument som framhålls för att arbeta inifrån, dvs. på mikronivå, har sin teoretiska förankring i ett interaktionistiskt och sociokulturellt perspektiv. Att människors kunskap skapas och upprätthålls genom interaktion som sker i specifika kulturella och historiska kontexter blir här vägledande.

Interaktion ses som grundläggande sociala handlingar där människor förhåller sig till andra människors handlingar och på så sätt bygger sociala relationer och strukturer. I fokus ställs frågan hur och om i vilken mån mänsklig interaktion är bestämd av historiska, sociala och kulturella förhållanden och i vilken mån aktörerna skapar såväl sig själva som de förhållanden de verkar i (Evaldsson m.fl. 2001, s 10).

Interaktion i pedagogiska sammanhang vilar på teoretiska ställningstaganden om barn som aktiva agenter samt relationen mellan mänskliga handlingar och samhälleliga strukturer och processer. Ett grundläggande synsätt i både socialt konstruktionistiska och sociokulturella perspektiv på människan, hennes liv och utveckling, är att det är genom vardagliga handlingar i konkreta situationer som den sociala verkligheten etableras.

Evaldsson m.fl. (2001) framhåller den socialkonstruktionistiska traditionen, vilket här sammanfaller med det sociokulturella perspektivet, som förutsättning för studier av interaktion i pedagogiska sammanhang. Författarna menar att ett sätt att förstå förskolan som institutionell företeelse är att studera barnens handlingar och deras argumentation. Med det betonas betydelsen av att i detalj studera det som händer i pedagogiska samman-

hang genom att börja inne i verksamheterna. Med detaljerade analyser av vardagens små (mikro) handlingar går det att förstå på vilka sätt dessa är relaterade till ett vidare sammanhang (Evaldsson m.fl. (2001).

### **Sociokulturellt perspektiv**

Ett grundläggande synsätt i sociokulturellt perspektiv på människan, hennes liv och utveckling, är att det är genom människors vardagliga handlingar som den sociala verkligheten konstitueras. Inom den sociokulturella traditionen ses verkligheter som socialt konstruerade och för att förstå mellanmänsklig interaktion som skapande samt återskapande av samhälleliga strukturer och processer, behöver vi kunna beskriva och analysera de verktyg som används i sådana processer. Språket och språkandet har en central roll. För att förstå skolan och förskolan som institutioner under tidigt tjugohundratal bör barnens handlingar och deras argumentation studeras (Säljö 2000, Ivarsson 2003). Ett sociokulturellt perspektiv fokuserar på mänskliga handlingar som moment av handlingar, snarare än en separat process eller en självständig enhet som existerar i isolering från historiska, kulturella och institutionella kontexter. Det sociokulturella perspektivet möjliggör bl.a. att visa på relationen mellan mänskliga handlingar och de kulturella, institutionella och historiska kontexterna i vilka dessa handlingar framträder.

Kontext förstås här som något som är en del av dynamiken och inte bara en bakgrund mot vilken man ser eller förstår interaktion (Evaldsson m.fl. 2001). Utifrån ett sociokulturellt perspektiv är den mänskliga världen förmedlad via språket. Det innebär att kontext formas av aktörerna lika väl som den formar aktörernas handlande. Med andra ord existerar kontext och mänskligt handlande endast i relation till varandra (Säljö 2000). Då vi talar om förskolans kontext så avses sålunda inte de enskilda talhandlingarna utan aktivitetens sociala kontext i sin helhet (Strandell 1994).

När man studerar hur barnen ingår i gemenskap med andra barn i förskolan så kommer institutionella och interaktionella resurser till uttryck på ett sätt som implicerar att barnen konstituerar förskola samtidigt som de konstitueras och konstituerar sig själva som just förskolebarn. Barnen blir en del av det sammanhang de ingår i genom att kunna lokalisera, förstå och sätta institutionella resurser i bruk, dvs. ”man görs till deltagare” (Ivarsson 2003, s 129).

## Kamratgruppsinteraktion i förskolan

I tidig barndom utvecklar barn grundläggande kommunikativa färdigheter och sinne för medverkan och delaktighet genom att finnas med i interaktiva sammanhang varje dag med sina föräldrar. Ganska snart i barndomsperioden tar barn enligt Corsaro (1997) en alltmer aktiv roll och initiativ i interaktiva processer med vuxna. Under denna period börjar barn att utveckla förklarande, tolkande färdigheter och skaffar sig centrala kategorier för denna period, vilket betyder att barn kommer att se sig själva som "barn" som därmed är olika i förhållande till "vuxna". Med detta igenkännande börjar de att notera skillnader mellan vuxnas och barns världar, och börjar då också etablera relationer med kamrater. Att få vara delaktig i förskolans organiserade lekgrupper och informella aktiviteter med lekkamrater och jämnåriga leder till barns gemensamma skapande av en påbörjad kamratkultur (Corsaro, 1997).

Utifrån mina erfarenheter som förskollärare i förskola och skola samt utifrån mina studier, menar jag i linje med Corsaro (1985, 1997, 2003), Thorell (1998) och Ivarsson (2003) att förskolebarn lägger ned mycket energi och engagemang på att bygga upp relationer för att sedan fortsätta arbetet med att bevara dessa relationer. Det gäller att lära sig hur man bär sig åt för att få tillhöra en gemenskap och få kamrater att leka med. De barn som fokuserats i föreliggande studie verkar hela tiden söka en förståelse för hur man skall bete sig för att få ingå i samspel med andra barn i förskolan. Bergqvist (2001) menar i samband med det, att oavsett läroplaner, teman och lärares förmaningar måste barnen också ägna kraft åt att bli delaktiga i en rad aktiviteter och grupperingar både ute och inne.

Vänskap och kamratskap är alltså kollektiva konstruktioner genom barnens aktiva inflytande i sin sociala värld och i sin kamratkultur. Kamratskap handlar om att skapa meningsfullhet tillsammans med sina kamrater, och att försvara sin lek från andra inkräktare. Detta sker eftersom barn kreativt tar till sig och utvidgar sin sociala kunskap i interaktion med andra barn (Corsaro 2003).

Det uttryck som jag ofta kommer att använda är termen kamratgrupp som refererar till engelskans "peer-group". "Peer" översätts i nationalencyklopedin till jämlike och jämnårig vilket kan betyda att det enbart är någon i ens egen ålder medan "peer-group" översätts till kamratkrets, lika-sinnade, åldersgrupp (se [http://www.ne.se/jsp/esse/webtranslate.jsp?t\\_word=peer](http://www.ne.se/jsp/esse/webtranslate.jsp?t_word=peer), hämtad 040121). Jag vill använda termen kamratgrupp för att referera till den grupp av barn som tillbringar sin tid tillsammans i förskolan i stort sett varje vardag. Fokus ligger också på den lokala kamratkulturen som är skapad och delad primärt genom "face to face"-interaktion. Enligt Corsaro (2003) skapar barn en serie lokala kamratkulturer som blir en del av och

sammanhänger med en vidare kultur av andra barn och vuxna, med vilka de är tillsammans både i hemmet, på andra platser och i förskolan (se Ewaldsson & Corsaro 1998). För det mesta är kamrataktiviteter självvalda, främst inom den ”fria leken”. Barnen måste då antingen initiera en aktivitet och värva andra eller träda in i en pågående interaktiv handling för att få någon att leka med (Corsaro 1997).

## **Tidigare forskning om kamratgruppsinteraktion**

I en forskningsöversikt om ”Barns samlärande” (Williams, Sheridan, Pramling 2000) menar författarna att de haft problem med att finna exempel på studier utförda med förskolebarn i de yngre åldrarna (se även Klerfelt 2002). Ett viktigt men förbisett område där samvarokompetens kan studeras är, enligt Sommer (1997), då små barn är tillsammans med andra barn. Det finns alltså inte mycket pedagogisk forskning kring yngre barns kamratgruppsinteraktion att tillgå. Eftersom denna licentiatavhandling har en etnografisk inriktning kommer jag här att referera till etnografiskt inspirerade forskningsansatser för att studera interaktion mellan yngre barn och deras kamratinteraktioner.

En av de amerikanska forskare som studerat kamratkulturer i förskolans värld är William Corsaro (1979, 1985, 1997, 2003 m.m.) som visat att olika kamratkulturer kan vara präglade av specifika typer av social kunskap som t.ex. vänskap, status, roller och normer. I sina studier av 3–5-åringar, som mestadels pågått i USA och Italien, fann han bl.a. att barnens sociala relationer och vänskap gestaltas i samspelet inom kamratkulturen som i sin tur ingår i den större gemenskapen.

Marjorie Harness Goodwin (1990, 2002) har skrivit om kamratinteraktioner bland svarta barn i USA. Hon anlägger, till skillnad från Corsaro, ett genusperspektiv och kritiserar bl.a. tidigare forskning som pekar på att flickor generellt intresserar sig för närhet, ömsesidighet och alltid anstränger sig för att försvara varandra. Hon visar tvärtom att flickor ingår i uttryckliga dispyter, och även utesluter varandra ur gemenskaper (Goodwin 2002, se också Ewaldsson, 2003).

En av de avhandlingar i Sverige som handlar om kamratgruppsinteraktion är Ann-Carita Ewaldssons (1993) som studerat kamratkulturer på två fritidshem. Hon har visat hur deltagarna, dvs. 7–12-åringar, organiserar sina liv tillsammans med personalen. Med hjälp av inspelade samtal och deltagande observationer med bandspelare gör Ewaldsson mikroanalyser av socialt samspel. Hon fokuserar på hur det i vardagssamtal mellan barnen etableras en social ordning på fritidshemmen. Ett centralt tema handlar om verbala dispyter, skämtande och spel mellan barnen, eftersom detta visar sig vara en del av hur ordning förhandlas fram och framställs i interaktion mellan barn och mellan barn och vuxna.

Mia Thorell (1998) har i sin avhandling fokuserat hur barn i sexårsgrupper (6–7-åringar) leker och kommunicerar med varandra. Thorell argumenterar för att kamratgrupper är viktiga för barnen för att lära sig språk och etablera kamratkulturer. Hon menar att barn i dessa åldrar använder karikatyrer och parodierar den vuxna världen. Även hon har studerat dispyter som framträder relativt frekvent i barnens värld och gjort detaljerade analyser av dessa. Thorell menar att konflikter är representerade lika ofta i såväl pojkars som flickors lek. Hon framhåller också att den första sociala hierarkin barn möter i interaktion med kamrater, är att få vara med eller att inte få vara med i lek. Goodwin och Thorell liksom Evaldsson fokuserar på kön, medan jag väljer att här inte lägga tyngden på detta eftersom det inte ryms inom denna uppsats.

Jakob Cromdal (2000) har studerat hur barn i 6–9-årsåldern organiserar sina sociala aktiviteter i skolmiljöer där två språk, engelska och svenska dagligen talas. I en av artiklarna i sin sammanläggningsavhandling beskriver han tillträdesritualer utifrån en dialogisk ansats. Han beskriver den interaktionistiska process som finns i barns lekförhandlingar och visar att barnens skyddande av sitt interaktionsutrymme är olika viktig i olika slags lekar. Det är t.ex. viktigare att förhandla om tillträde i rollekar än i bollspel där det fattas spelare. Barnen tar i dessa tillträdesförhandlingar även hänsyn till ålder, kön, att kunna olika lekregler eller vara utrustad med intressanta lekredskap. Kodväxling används som en resurs i förhandlingarna.

Avhandlingar som studerat interaktion och kommunikation mellan *yngre* (dvs. 1–5-åriga) barn i nordiska förskolor, är bl.a. Harriet Strandell (1994), som i Finland studerat 3–5-åringars aktivitetsprofiler och förhandlingskulturer på daghem. Hon vill här skapa en förståelse för hur barnen organiserar sin sociala omgivning, varandra, personalen och den gemensamma vardag de skapar tillsammans. Hon vill distansera sig från arvet från Piaget och hans individrelaterade synsätt. Strandell menar bl.a. att det i första hand är barnen som integrerar och socialiserar varandra i den sociala miljön.

Eva Johansson (2000) har undersökt de yngsta barnens vardagliga samspel i förskolan (1–3-åringar) och deras förhållande till varandra i etiskt avseende. Hennes studie har en utgångspunkt i ett livsvärldsperspektiv främst inspirerad av Merleau-Pontys teori. Johanssons avhandling visar bland annat hierarkier och maktrelationer bland barnen i en småbarnsgrupp. En av hennes slutsatser är att barnens levda erfarenheter av egna rättigheter kan bidra till att barnen kan upptäcka andra barns rättigheter.

Annica Löfdahls (2002) studie handlar om hur barn kommunicerar i lek och hur den gemensamma lekens handling gestaltas och upprätthålls, genom att låta barnen i förskolan själva beskriva sin lek. Avhandlingen fokuserar på förskolebarns lek och deras gemensamma meningsskapande i ett

sociokulturellt perspektiv. Hon skriver att kommunikation om innehållet i leken är ett redskap för att utveckla och upprätthålla status och positioner i kamratkulturen.

Pia-Maria Ivarsson (2003), som i sin avhandling skrivit om barns konstruktioner av gemenskap i förskolan, påpekar att inom ramarna för barns kamratkulturer händer mycket av det som verkar angeläget för barnen själva. Inom barns kamratkulturer ges andra förutsättningar till nyskapande barn och barn emellan, än då vuxna finns med i interaktionen. Inom ramarna för det som barnen gör på egen hand, utan vuxnas inblandning, finns ett stort mått av experimentutrymme och möjligheter till att pröva och ompröva aktiviteter, idéer, kunskaper, rutiner och värderingar.

De avhandlingar jag här kort beskrivit har alla sin grund i etnografiskt inspirerade studier. Goodwin (1990), Evaldsson (1993), Thorell (1998) och Cromdal (2000) har undersökt kamratkulturer och kamratinteraktioner bland de lite äldre barnen. Johansson (2000) har studerat de allra yngsta barnen (1–3-åringarna) i samklang med varandra ur ett livsvärldsperspektiv. De forskare som, liksom jag, ägnat intresse åt 3–5-åringarna är Corsaro (1985, 1997), Löfdahl (2002) och Ivarsson (2003). Löfdahl intresserar sig mer för lekens handling och hur leken gestaltas, även om hon inte vill skilja den från interaktionen. Ivarssons (2003) studie är den som i Sverige ligger närmast min studie, i det att hon studerat barnens gemenskaper. Även hon har använt sig av Corsaros studier som referensram. De författare som i likhet med mina studier beskrivit tillträdesstrategier är Corsaro (1979, 1997, 2003) samt Cromdal (2000) och Thorell (1998) som i delar av sina avhandlingar även skildrat tillträdesstrategier. Då det gäller uteslutningsstrategier har Goodwin (2002) i USA studerat sådana bland 10–12-åriga flickor. Danby och Baker (1998) har i Australien studerat uteslutningsstrategier bland 3–5-åriga pojkar. Svenska studier av 3–5 åriga barns tillträdes- och uteslutningsstrategier har således inte gjort i någon större omfattning.

## Interaktionsutrymmen

Corsaro (1997) framhåller att barn i hans studier tydligt visar på två framträdande intressen, nämligen att socialt delta samt att försvara sitt interaktiva område eller interaktionsutrymme. I barnens miljöer och sociala deltagande finns *tillträdet* (eng. access) till lekarenan involverad. Corsaro använder sig i boken ”The sociology of childhood” (1997) av begreppet *interaktionsutrymme* (eng. interactive space, Corsaro 1985, sid 123; se också Cromdal 2000, Ivarsson 2003, Thorell 1998) och med det menar han de situationer där lek och andra aktiviteter, som barn ägnar sig åt i varandras sällskap, äger rum. Han menar att förskolebarn i tre till sexårsåldern ofta har lämnat sina icke-verbala ageranden och nu använder fler verbala ut-



tryck. Men, att vinna tillträde till lekgruppsinteraktion och att få vänner är trots detta fortfarande utmanande uppgifter för förskolebarn. Att vinna tillträde till lekgrupper är för det mesta svårt i förskolemiljöer, eftersom barnen försvarar sitt delade utrymme och sin pågående lek från andras inträde. Att försvara sitt interaktionsutrymme eller interaktiva utrymme innebär att förskolebarn tenderar att försvara sin pågående lek från andra inkräktare. Corsaro (1997) har funnit dessa tendenser direkt relaterade till ömtåligheten i kamratinteraktion och de många avbrott som han anser finns i de flesta förskolemiljöer. Barnen försöker därför få kontroll över de delade aktiviteterna. Han har visat att de flesta barn använder mycket tid och ansträngningar för att få tillträde till just sådana försvarade interaktionsutrymmen. En strategi för att få tillträde till dessa interaktionsutrymmen är till exempel att knyta an till andra barn i deras omgivning. Detta kallar han kamratallianser. Mycket av det barnen gör, kan sammanfattas i två grundläggande strategier, den ena att skapa *kamratallianser* och den andra att skydda *interaktionsutrymmet*.

Strandell (1994) talar i detta sammanhang om aktivitetens *relationella* dimension, vilket innebär att skapa och reglera relationer mellan barn, vem som är med vem. Till denna dimension vill hon tillägga aktivitetens *rumsliga* dimension där aktiviteten placeras i rummet, definierar ett revir samt upprätthåller dess gränser gentemot andra aktiviteter. Hon menar att dessa två dimensioner ofta flyter ihop.

Corsaro (2003) menar att amerikanska och italienska barn inte alltid följer samma strategier. Framförallt behandlar de sina interaktionsutrymmen på olikartade sätt. De barn som blivit mer vana att erhålla tillträde behövde inte i så stor utsträckning försvara sitt interaktionsutrymme. I de amerikanska skolor han studerat fann han tydliga inslag av att försvara det interaktiva området. Det var dock inte riktigt lika viktigt i de italienska skolorna, där skyddandet av det egna interaktionsområdet var mer ovanligt. Där framträdde skyddandet av interaktionsområdet bara i lek, där inte barnen hade tillräckligt med utrymme eller då barn, som ville få tillträde i pågående lek, gjorde det på ett störande vis.

Ivarsson (2002) visar i sin avhandling exempel på hur barnen i sitt skapande av interaktionsutrymme samtidigt upprätthåller ett *interaktionsflöde*, vilket innebär att barnen, samtidigt som de hanterar en aktivitet som praktiseras, också samtalar om teman som fånglar andra. Ett sätt är att samtala om just den aktivitet som pågår och om det man själv gör. Interaktionsflödet kan därför ses som en hjälp att upprätthålla kontrollen över interaktionsutrymmet.

## Att befinna sig inom- eller utanför sin kamratgrupp

Det är enligt Corsaro (1985, 1997) angeläget för barn att i kamratgruppen bli accepterad som en deltagare. En ständig fråga för barnen är vilka som är "insiders", dvs. de som befinner sig inom gruppen och vilka som befinner sig utom gruppen och är "outsiders" (se även Goodwin 2002). Denna process sker i form av hierarkier som skapas genom rolltilldelning, inneslutningar och uteslutningar i barns försök att försvara sina interaktionsutrymmen. Att bli inkluderad i kamraters lek är konstant något som angår barn. Om man en gång är accepterad som medlem, bygger leken i sig själv på en social organisation som inkluderar roller med olika sociala positioner och mening i till exempel familjelek (Corsaro 1985, 1997, Goodwin 2002).

Thorell (1998) menar i sin studie att förhandling om positioner gjordes genom gemensamma aktiviteter och hon visar främst hur barnen i kamratgrupper diskursivt organiserade relationer inte bara genom konflikter utan också i andra kommunikativa händelser. Här framkom även att barnen behövde kämpa för att få tillträde till intressanta lekarenor för att få deltagarrätt och interaktivt utrymme. Genom att ta hjälp av icke-verbala, likaväl som verbala resurser visade de upp en rad strategier. Exempel på det är gemensamma skratt, leenden, retanden. De agerade också "härmapor" samt använde "vi" för att inkludera och exkludera varandra och att formulera regler för detta.

## Lek och samtal som interaktion

Som inledningsvis framgått är mitt fokus inte främst *vad* barn leker utan *hur* barn leker, eftersom jag valt att fokusera interaktionen mellan barnen i lek och samtal (se Evaldsson 2003, Goodwin 1990). Min ursprungliga tanke var därför att inte alls involvera begreppet lek i detta arbete. Dock insåg jag alltmer att det som barnen ägnar sig åt då de är tillsammans med varandra, benämns av dem själva som lek. Jag har dock inte fått någon enhetlig förklaring från vare sig barn eller vuxna vad som kan inbegripas i begreppet lek. Jag har ändå uppfattat att då barnen talar om lek så är det, förutom innehåll, syfte och varaktighet, en samspejlsituation mellan de barn som kommit överens om att göra något tillsammans, dvs. leka. De skapar där en miljö av rekvisita och som ingår i ett lekområde, där det ofta förhandlas om roller. Detta lekområde skulle också i de flesta fall lika gärna kunna beskrivas som interaktionsutrymme (Corsaro 1997).

Det som blir relevant är vad som försiggår i interaktionen och deltagandet innan och under lekens pågående tema. Inom lekens ram, som jag uppfattar den, pågår också hela tiden ett samtal, men på olika nivåer (jmf Thorell 1998). I mitt material finns även samtal som efterhand mynnar ut i

lek. Det blir därför inte angeläget att skilja mellan lek och samtal i denna studie.

Thorell (1998) visar att barns lekdialoger oftast baseras på vi - och domkonstruktioner. Lekens kraft visar sig i att barnens lekdialoger är högst komplexa och ofta rör sig barnen bortom rolltagande och meta-kommunikation till en nivå av ”lek med lek”. Thorell ser lek som en aktivitet i barns liv som skapar ”Zone of proximal development” ZDP. Begreppet är hämtat från Vygotskij (1934, se även Lindqvist 1999) och refererar till zonen för den närmaste utvecklingen. Med vägledning av vuxna eller andra barn klarar man av nya lösningar för att närma sig den närmaste utvecklingszonen. Barnen handlar i leken över sin förmåga och blir tillsammans med andra barn, med Vygotskijs ord ”a head taller than himself” (Thorell 1998, s 8). Mercer (2000) skriver i sammanhanget, att likaväl som barn blir vägleda av vuxna så vägleder de också varandra då de lär sig färdigheter att tänka kollektivt genom att agera och samtala med varandra. Det bör samtidigt framhållas att leken aldrig kan bli en produkt, där lekaktiviteten kan ses som ett givet resultat, utan måste ses som en process i interaktionen (Thorell 1998). Löfdahl (2002) skriver i samband med detta att barn skapar mening och utvecklar sina sociala kunskaper genom att också delta i de förändringar som olika leksituationer bjuder och att rörligheten i positioneringar bidrar till att utveckla leken.

Corsaro (1997) menar liksom Thorell (1998) att barn sällan engagerar sig i ensamlek utan konstant prövar att få tillträde i pågående aktiviteter. I Corsaros studier var det sociala deltagandet en del av den pågående rolleken och den var samtidigt en central del av kamratkulturen i förskolan. I rolleken lärde sig barnen perspektivtagande, eftersom de där reflekterade över sina egna ageranden och utvecklade sina kulturella kunskaper om roller, status och normer. Dock imiterade inte barnen helt den vuxna världen när de reproducerade sociala aktiviteter. Även om barnen använde information från vuxenvärlden i leken så ändrade de ofta temat (Corsaro 1997).

Enligt Strandell (1994) kan barnens handlingar lösas från den ”fantasi-baserade” kontext som leken utgör i rolleken, för att i stället sättas in och samtidigt tolkas i en institutionell kontext. Det blir då uppenbart att det sociala sammanhanget som förskolan utgör och som barnen lever i blir referensram. Leken blir då ingen motsats till det som sker utanför leken och därmed förlorar skiljelinjen mellan lek och ”verklighet” sin betydelse (jmf Evaldsson & Corsaro 1998). Löfdahl (2002) skriver: ”När gruppen och den gemensamma situationen är fokus för forskning behövs andra begrepp för att förstå barns lekhandlingar” (Löfdahl 2002, s 115). Utifrån ovanstående argument blir det än mer uppenbart att i denna studie inte skilja mellan lek och samtal. När barn samspekar med andra barn sätts andra färdigheter och kompetenser på prov än när de samspekar med vuxna (Ivarsson 2003).

## Kamratgruppsocialisation

Socialisation har traditionellt betraktats ensidigt som att vuxna socialiserar barn, men kan enligt Corsaro (1985, 1997) ses utifrån två olika perspektiv. I det perspektiv Corsaro benämnt som det ”traditionella perspektivet”, definieras socialisation som barns internalisering av vuxnas färdigheter och kunskap. Detta perspektiv framhåller han som primärt behavioristiskt. Betoningen ligger på imitation och förstärkning, begrepp som tidigare setts som nyckelmekanismer i mänskligt lärande och utveckling. Som ett resultat betonas de vuxnas centrala roll som förmedlare av kunskap till barn. Vuxna ses här som avgörande för utvecklingsprocessen:

It is not surprising, then, that researchers who take this position attempt to measure and to discover consistencies and variations in adult inputs or socialization practices. (Corsaro 1985, s 52)

I detta perspektiv ses barn som passiva och socialisationsprocessen blir i grunden ensidig, med barnet som formas och dansas av vuxna.

Ett alternativt perspektiv på socialisation belyser den aktiva rollen hos barnet. Barn tolkar, organiserar och använder information från omvärlden och den omgivande miljön och i den processen förvärvar och konstruerar de förfaringsätt och kunskap hämtade från de vuxna. Detta perspektiv har benämnts som både *interaktionistiskt*, eftersom barn tar till sig förfaringsätt och lärdomar i interaktion med andra, och *konstruktivistiskt*, eftersom barn aktivt konstruerar sin sociala värld (Corsaro 1985).

Evaldsson och Corsaro (1998) har studerat lek och spel som en del av en process av *tolkande reproduktion* i barns liv. De visar hur barn i skapandet av lek och spel använder, förfinar och utvecklar en lång rad kommunikativa färdigheter. Utvecklandet av kommunikativa färdigheter sker där barn kollektivt deltar i aktiviteter med kamrater. De etablerar där drag från vuxenkulturer och orienterar sig mot en vidare social värld. Vygotskij (1934/1999) har utvecklat G.H. Meads idéer om relationer mellan barns deltaganden i lek och spel, där lek är bestämt av ömsesidigt accepterade regler i en specifik kontext. Med hänvisning till Vygotskij, menar Evaldsson och Corsaro (1998) att barn approprierar, dvs. tillägnar sig olika kulturella resurser i sina lekar, spel och samtal mer generellt. Appropriera<sup>s</sup> är ett starkare begrepp än aktivt deltagande (Wertsch 1998) vilket t.ex. innebär att barn i förskolan kollektivt också är en del av vuxenkulturerna genom de förhandlingar som sker mellan barn och vuxna i vardagen. Därutöver ingår barnen i förskolan inte bara i en kamratkultur utan i en *serie* av kamratkulturer genom sitt gemensamma handlande och skapande tillsammans med andra barn. Barnen tar till sig eller approprierar spel och lek i en pågående kollektivt skapad

och delad kamratkultur. Om man vill förstå kamratinteraktioner och kamratkulturer så nödvändiggör detta noggranna dokumentationer och analyser av barnens kollektiva yttre produktioner över tid och över en rad olika kulturella områden (Evaldsson & Corsaro 1998, Wertsch 1998). Detta perspektiv på socialisation innebär att barn behandlas och uppfattas som aktiva aktörer, vilka är involverade i konstruktionen av sin sociala värld, snarare än passiva objekt som är mottagare av en på förhand situerad kultur ( Goodwin 1990, Corsaro 1997). Frønes (1994) menar, i linje med ovanstående, att vi också måste skilja på utvecklingsteorier och socialisations-teorier. Förmåga till socialt perspektivtagande ses i de senare teorierna som en förutsättning för kulturell och social förståelse. Ett interaktionistiskt perspektiv kräver att man på allvar vänder på den vanliga vardagsuppfattningen att kunskap om världen och dess organisering, i vid bemärkelse, är en enkel överföring. Istället måste vi intressera oss för vad det är som sker i de situationer där barn och ungdomar deltar (Evaldsson m.fl. 2001)

## Att ta andras perspektiv

Många av G. H. Meads tankar är mycket relevanta för att förstå betydelsen av barns lek, samtal och kamratgruppsinteraktion. Även om jag inte kommer att fördjupa mig i Meads teori här, vill jag ändå nämna något som berör en av hörnstenarna i Meads tänkande, nämligen *perspektivtagande*. Människors erfarenheter om sig själva kommer indirekt från responser från andra medlemmar av samma sociala grupp. Individerna förvärvar en känsla för självet genom att ta andras roller och andras perspektiv i en social kontext av erfarenheter och handlanden, i vilka både han/hon och de är involverade (Arnér & Tellgren 1998, v Wright 2000, Bråten i Thuen og Vaage red. 1989).

Frønes (1994) har med hjälp av Mead utvecklat en tes om socialisering där likvärdiga, jämnåriga kamrater har störst betydelse för barns socialisation. Han anser att man inte bara kan lära sig att bli vuxen av vuxna, det måste man också lära sig av jämnåriga. Att försöka närma sig den andres roll kan vara en förutsättning för att t.ex. förstå konflikters innehåll. Att från början ha olika perspektiv är därför primärt knutet till jämnåriga, i det att konflikter mellan likvärdiga är av en kvalitativt annan karaktär än konflikter mellan olikvärdiga. Det är alltså likvärdigheten som skapar lärandepotentialen.

Att ta den andres roll eller perspektiv betyder i den enklaste varianten att se sig själv i eller från den andres position. Frønes vill framhålla begreppet *social decentring*, vilket refererar till att se världen med den andres ögon, och inte bara placera sig själv i den andres position utan att dessutom tänka sig in i vad man själv skulle göra i den positionen, vilket kräver inlevelse i en

situation som inte är ens egen. Social decentrering betyder inte enbart inlevelse i betydelsen medkänsla, utan att sätta sig in i den andres perspektiv, den andras upplevelse som också utgör basen för att kunna se sig själv utifrån, från flera olika perspektiv.

En anledning till att jag anser social decentrering blir betydelsefull i min studie är att barns förmåga till social decentrering främjas av likhet och jämlikhet<sup>6</sup> i kamratgrupper. Den andres perspektiv tas lättare när den andra personen på vissa fundamentala områden är lik en själv, som att t.ex. vara i liknande ålder. För barn och ungdom är därför decentrering till vuxnas positioner mycket svårare. Jag vill dock reservera mig mot Frønes (1994, s 167) beskrivning av den vuxnes position som fjärran och okänd och att barn har för liten erfarenhet, som ger dem små möjligheter att ta den vuxnes perspektiv. I detta sammanhang vill jag hänvisa till en tidigare studie (Arnér & Tellgren 1998), där vi, i samtal med barn i 6-årsåldern fann att dessa barn mycket väl kunde uttrycka och visa förståelse för de vuxnas perspektiv. Däremot vill jag med Frønes (1994) beskrivning framhålla perspektivtagandet som betydelsefullt för interaktionen mellan jämnåriga kamrater. Tidigare studier visar att konflikter fyller en väsentlig del av barns samtal (se även Corsaro 1997, Cromdal 2000, Goodwin 1990, Evaldsson 1993, Thorell 1998). Frønes (1994) menar att konflikter tjänar både till ett lärande av perspektivtagande och till reflektion över perspektiven. Likhet och social komplexitet i olika sociala situationer ger en rad sociokulturella och personliga konflikter som kan lösas genom perspektivtagande och förhandling.

Perspektivtagande bland jämnåriga, menar Mead, sker framförallt i lek och spel. När barn engagerar sig i fantasilek, eller med Strandells (1994) uttryck *fiktio*n, som att vara storsyster, katt eller prinsessa, har de redan tagit en roll. I den rollen måste barn i sitt deltagande försöka sätta sig in i alla andras roller och hur de involveras i leken. Då ett barn tar den andra rolltagarens perspektiv inverkar det på barnens egna ageranden. Det är alltså genom att ta olika roller som barnet lär sig perspektivtagande (och kanske en del av vuxnas perspektiv). Följaktligen kan antas att barn (och vuxna) behöver förstå hur deras egna roller och aktiviteter också är relaterade till andras roller i lek och spel (Mead 1936 Bråten i Thuen og Vaage red. 1989). I social rollek måste deltagarna vara medvetna om hur olika roller är relaterade till varandra för att kunna utveckla delad förståelse för det gemensamma projektet som att leka en viss lek (Thorell 1998).

## Sammanfattande kommentarer

För att förstå hur barn i förskolan skapar, upprätthåller och avbryter interaktion har jag valt att studera kamratgruppsinteraktion mellan barn i en förskola ur ett interaktionistiskt och sociokulturellt perspektiv. Mina egna erfarenheter och en kunskap som genererats i tidigare studier är att barn använder mycket energi och engagemang för att skapa relationer med jämnåriga, för att tillhöra en gemenskap med andra barn. Corsaro (2003) betonar att barn skapar en serie lokala kamratkulturer, som de är en del av och som sammanhänger med en vidare kultur av andra barn och vuxna, vilka de befinner sig tillsammans med på olika platser, som i hemmet och i förskolan.

Barn i förskolan uppvisar enligt Corsaro (1985, 1997, 2003) två tydligt framträdande intressen. Det ena är att få delta i social gemenskap dvs. bli del av ett *interaktionsutrymme*, det andra är att försvara sitt interaktionsutrymme, vilket vill säga de utrymmen där lek, samtal och andra aktiviteter, som barnen ägnar sig åt i varandras sällskap, pågår. Inom termen interaktionsutrymme skulle jag också vilja föra in Strandells (1994) *relationella* och *rumsliga* dimensioner. Dessa definierar såväl den interaktion som pågår i relationerna som den fysiska platsen som försvaras. Det blir alltså viktigt att i analysen förhålla sig till både den rumsliga och den relationella dimensionen i dessa interaktionsutrymmen, eftersom de är en viktig del i förskolebarns interaktion med varandra. Att vinna inträde till dessa interaktionsutrymmen är för det mesta mycket utmanande för förskolebarn, eftersom de också försvarar sina förvärvade och delade interaktionsutrymmen från andras inträden. Det innebär att det blir betydelsefullt för barn i en miljö som förskolan att skapa kamratallianser och få ingå i en kamratgrupp, samtidigt som det är viktigt för barn att upprätthålla och skydda sina interaktionsutrymmen.

Sammanfattningsvis framstår det som angeläget för barn att bli accepterade som deltagare i kamratgruppen. Den ständiga frågan blir för barnen om man befinner sig inom gruppen eller utanför gruppen (Corsaro 1985, Goodwin 1990, 2002), vilket även omfattar vad Thorell (1998) benämner som ”vi – och dom – konstruktioner”.

I föreliggande studie framhålls vikten av att inte skilja mellan lek och samtal, dvs. att studera *hur* barn leker snarare än *vad* barn leker (jmf Evaldsson 2003, Goodwin 1990). Man kan se lek som en samspelsituation, där barnen tillsammans med sina kamrater skapar en miljö där det ofta förhandlas om roller, och där samtalen sker på olika nivåer. Att barn hela tiden prövar att få tillträde till pågående lek, visade Corsaro (1985) och Thorell (1998) i sina studier. Det sociala deltagandet är en del av den pågående rolleken. Löfdahl (2002) och Strandell (1994) betonar vikten av att

det sociala sammanhanget, som barnen ingår i (i detta fall förskolan), utgör referensram för hur deras lekar organiseras. Det belyser i sin tur att skiljelinjen mellan lek och ”verklighet” förlorar sin betydelse, eftersom vad som sker i leken inte står i någon motsats till det som sker utanför leken.

Kamratgruppsocialisation kan med Corsaros (1985) hjälp studeras som barns samspel med andra barn, där andra kompetenser sätts på prov än när barn samspelar med vuxna. Socialisation ses, enligt Corsaro (1997), på skilda sätt. Det ena sättet är att betona imitation samt vuxna som förmedlare till barn, vilka därmed ses som passiva. Ett annat och i detta fall mer fruktbart sätt är att belysa den *aktiva* rollen hos barn som tolkar, organiserar och utvecklar kommunikativa färdigheter i aktiviteter med andra. Med Corsaros (1997, s 18) begrepp *tolkande reproduktion* kan jag betrakta barn som aktiva i samspel med andra barn. Begreppet syftar till att barn skapar och deltar i sina egna unika kamratkulturer genom att kreativt ta till sig eller appropriera information från den vuxna världen för att utvidga sina egna kamratkulturer. I min studie finns inte de vuxna med fysiskt i samspelet, de är dock allestädes närvarande i barnens kamratinteraktioner och kan inte räknas bort.

Frønes (1994) utgår med G.H. Meads hjälp från *social decentring* vilket refererar till att sätta sig in i den andres perspektiv och upplevelser, kunna tänka sig in i vad den andre skulle göra i den positionen för att också kunna se sig själv utifrån olika perspektiv. I och med detta främjas likhet och jämlikhet mellan aktörerna. Den andres perspektiv kan man komma närmare då denne t.ex. är i liknande ålder och i liknande situation. Jag ser social decentring som en inspirationskälla för att utvidga perspektivbegreppet och för att uppmärksamma kamratgruppens betydelse för perspektivtagning. Med hjälp av begreppen perspektivtagande och social decentring kan vi förstå att barn, genom att ta den andra rolltagarens perspektiv, inverkar på sina egna ageranden och hur barnens egna roller är relaterade till varandra, för att på så vis få en delad förståelse för de gemensamma projekt barnen skapar i kamratgruppen.

I det här kapitlet har motiv för studien av den vardagliga interaktionen i förskolan ur ett sociokulturellt, interaktionsperspektiv belysts. Utifrån detta har argumenterats för fokusering av kamratgruppsinteraktion och kamratgruppsocialisation. För att ge en bild av tillvägagångssättet i min studie presenterar jag i nästa kapitel (3) den forskningsansats jag använt samt ett antal metodologiska överväganden.



## Forskningsansats

Jag kommer i detta kapitel att beskriva mina metodval i licentiatavhandlingen. Främst behandlar jag processen för datainsamlingen eller data-skapandet (se vidare diskussion av Bagga-Gupta [kommande]). I anslutning till det beskriver jag inträde på fältet, etiska ställningstaganden, min egen roll, att närma sig barnen med videokamera samt hur barnen betraktas i analyserna. I samband med det diskuterar jag analysmetod och motiverar mitt val av konversationsanalys som transkriptions- och analysverktyg.

I min undersökning och insamling av mitt empiriska material har jag använt en etnografisk ansats. Det har inneburit att jag befunnit mig nära barnen och deras vardagliga aktiviteter i förskolan. Mina data består av fältanteckningar, deltagande observationer, samtal och videoinspelningar, vilket beskrivs i det följande. Vi börjar dock med ordet etnografi.

### Etnografi

Margot Ely (1991) som framhåller etnografisk ingång i kvalitativ forskning skriver:

Händelser kan bara begripas om de ses i sina sammanhang. Därför gör kvalitativa forskare djupdykningar i miljöer och sammanhang (Ely 1993, s 10).

Etnografi anses vara den metod som antropologer, åtminstone till en början, mestadels använde för att studera exotiska kulturer. Ordet ”etnografi” kommer av *etno-* som betyder folk och grekiskan *-graphiá* ’beskrivning’, av *grápha* ’skriva’. Numera är det benämning på den del av den kultur- och socialantropologiska forskningspraxis som omfattar insamlandet och bearbetningen av sociala och kulturella strukturer och processer (Jan Ovesen, [www.ne.se](http://www.ne.se), 040515). Etnografisk metod innebär att forskare träder in, blir accepterade av dem man studerar samt får delta i det liv som studeras (Corsaro 2003). För min del handlade det om att bli involverad i livet på den förskola som jag i det följande beskriver.

## Undersökningsgrupp

I mitt forskningsarbete befann jag mig under en vårtermin, dvs. fem månader, på en förskola med tre avdelningar. På den avdelning jag befunnit mig, härefter kallad Daggkåpan, vistades elva flickor och sex pojkar, 17 barn, varav en 2-åring, fyra 3-åringar, tre 4-åringar och nio 5-åringar (för en beskrivning av deltagarnas fingerade namn, ålder och kön, se bilaga 1). En annan avdelning på samma förskola, här kallad Smörblomman, blev så småningom även den involverad i mina undersökningar. Här befann sig tio 3- till 5-åringar, varav sex pojkar och fyra flickor. Barnen på Smörblomman vistades under morgnar och eftermiddagar på Daggkåpan och blev därför involverade i min studie. Sex av barnen hade utländsk bakgrund och kommer från Bosnien, Iran, Irak och Libanon.

På den tredje avdelningen, en småbarnsavdelning med 12 barn mellan ett och två år, ställde personalen gärna upp på att besvara mina frågor men valde att i övrigt stå utanför undersökningen.

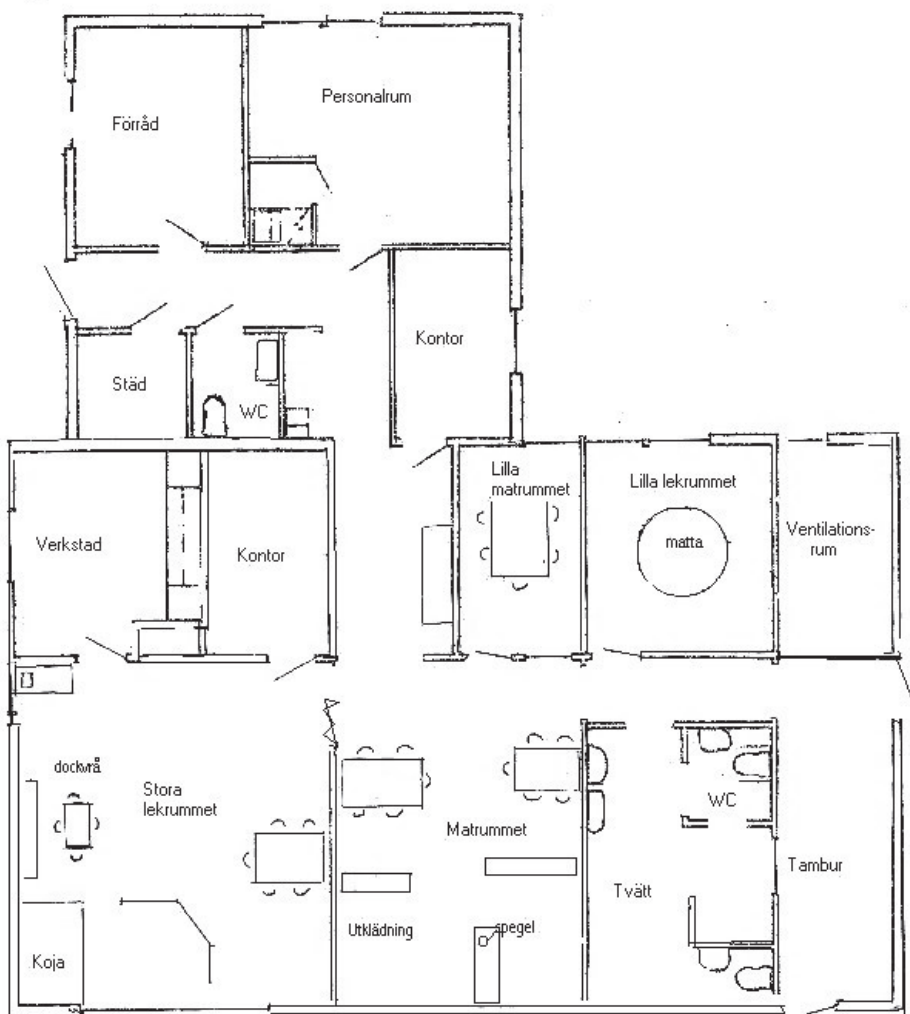
Personalen på Daggkåpan bestod av två kvinnliga förskollärare och en kvinnlig barnskötare. Därutöver arbetade en manlig hemspråkslärare en förmiddag och en eftermiddag i veckan på Daggkåpan. En av förskollärarna gick på graviditetsledighet efter två veckor, varvid en kvinnlig barnskötare vikarierade. Avdelningen Daggkåpan kommer härefter att kallas förskolan Daggkåpan, eftersom det enbart var på den avdelningen jag befann mig.

## Förskolan Daggkåpan

Förskolan Daggkåpan var belägen i en medelstor svensk kommun, mitt i ett bostadsområde med hyreshus byggda under 1960-talet. Bostadsområdet bestod av en blandad socio-ekonomisk standard men ansågs belastat av ständiga in- och utflyttningar. De flyktingar som anlände till kommunen fick sin första bostad här. Många lägenheter stod outhyrda och de kommuninvånare som snabbt måste få tag i en lägenhet flyttade till detta område. Det fanns också några familjer, mestadels ensamstående med barn, som bott i sin lägenhet sedan husen byggdes och trivdes mycket bra. Dessa familjer utgjorde en kärna i området och var ibland drivande vad gäller nyplanteringar och uterum för att göra miljön mer inbjudande. 75 procent av förskolans barn kom ifrån detta bostadsområde medan 25 procent av barnen kom från intilliggande områden där även områden med villor ingick.

## Lokalbeskrivning av Daggkåpan

FIG. 1. Förskolan Daggkåpan



Figur 1: Lokalbeskrivning av Daggkåpan

## Inträde på fältet

Inträdet på fältet är en längre och mer aktiv process än många av oss föreställer sig, menar Ely (1993). Det är också en process som ofta visar sig ha överraskande vändningar. I mitt fall var det så att jag först tog kontakt med föreståndaren på området, som väl kan anses vara den *grindvakt* som man talar om i etnografiska sammanhang. Den person som kan vara den tillståndsgivande personen som kan underlätta eller stoppa mig i mitt inträde till fältet, alltså förskolan. Föreståndaren på förskolan, som för mig var den första grindvakten, var mycket tveksam till mitt inträde till en början, eftersom det var organisatoriska förändringar på gång inom den förskola jag ville vara på. Hon bad mig därför ta kontakt med någon annan förskola, vilket jag också gjorde. På nästa förskola fick jag åter ett nej av den föreståndaren, av samma skäl som den förra. Innan jag sökte vidare besökte jag istället den första förskolan, för ett informativt samtal om mina tankar med den personal som just då fanns på plats. Jag kom dock mitt i en julgransplundring och förstod att jag kom mycket olämpligt. Ändå fick jag komma tillbaka några dagar senare och vid det laget hade personalen på den ena avdelningen, Daggkåpan, redan bestämt sig för att ta emot mig. Personalen på de två andra avdelningarna kunde ställa upp lite vid sidan av i de fall det behövdes. Föreståndaren hade i det läget fått veta av personalen att de var positiva till mitt tillträde, vilket gjorde att hon ändrade sitt beslut.

## Etiska ställningstaganden

En viktig etisk del i inträdet på fältet är att få alla föräldrars skriftliga tillstånd att observera, göra fältanteckningar och videofilma de aktiviteter där deras barn deltar. HSFR:s forskningsetiska regler som är utarbetade för humanistisk och samhällsvetenskaplig forskning har varit vägledande i min studie. Eftersom mitt arbete rör sig om yngre barn, krävs det samtycke från föräldrar samt att forskaren framhåller att materialet inte kommer att användas i annat syfte än till forskning (Vetenskapsrådet, 2003). Personalen ombads att förmedla ett brev (se bilaga 2) till föräldrarna med en förklaring till varför jag var där och senare en förfrågan om att få videofilma barnens aktiviteter i förskolan (se bilaga 3). Jag behövde få alla föräldrars underskrift innan mitt fältarbete kunde starta (se bilaga 4). Föräldrar med utländsk bakgrund fick information av den hemspråkslärare som fanns i förskolan. Han översatte min förfrågan till föräldrarnas språk och talade med var och en av dem om mitt forskningsprojekt.

Samtliga föräldrar var positiva till min närvaro samt till videofilmning. En pappa ville köpa den inspelade videofilmen, ”det spelar ingen roll vad det kostar” var hans meddelande till hemspråksläraren. Här följde då en

lång förklaring om den forskningsetiska ansatsen (jmf HSFR 1999) som säger att dessa filmer enbart kan användas i forskningssammanhang. En eftergift till detta intresse blev att jag sammanställde en videodokumentation, där samtliga barn fanns med, som de i efterhand fick se och som nu också finns tillgänglig på denna förskola.

Eftersom många barn från avdelningen Smörblomman ofta befann sig på avdelningen Daggkåpan och lekte, antingen spontant eller planerat förutom att de ofta lekte gemensamma lekar på utegården, så bestämde jag tillsammans med pedagogerna att också involvera dessa barn i studien. Smörblommans barn och föräldrar informerades således också, samtidigt som vi bad om föräldrarnas underskrifter. Jag fick också här ett positivt bemötande och allas underskrifter.

## Min roll

Angeläget var att från början göra mig bekant med personal, barn och föräldrar och att finnas med under hela dagar för att få en bild av vad en ”vanlig dag” kan vara på den här förskolans avdelning. Inledningsvis frågade jag mig hur jag som forskare och inte som förskollärare skulle bli accepterad av barnen och bli involverad i deras dagliga liv på förskolan. Eftersom mitt intresse var barnen, blev min inledande strategi att bekanta mig med dem och att försöka vara där de befann sig, i så många situationer som möjligt. Dock blev min roll till en början oklar för både pedagoger och barn och framförallt för mig själv. Vem skulle jag agera såsom? Skulle jag agera som ett barn eller som en förälder eller som en pedagog? Corsaro (2003) skriver att han i sina egna etnografiska studier i förskolor försökte att *inte* agera som en typisk vuxen: ”Because I wanted to become involved directly in the kids peer interactions, I knew that I did not want to be seen as a typical adult” (Corsaro 2003, s 9). Han beskriver den ”typiske vuxne” i förskolan eller i skolan som den aktive och kontrollerande personen i interaktion med barnen. Som exempel nämner han att föräldrar och andra vuxna i förskolan ofta för hastigt närmade sig barnen och ställde mycket frågor. De vuxna ville initiera samtal med barnen men tycktes ofta känna sig obekväma med barnens korta svar på deras frågor och de stod sällan ut med det som (för vuxna) verkade vara en lång och spänd tystnad. I det läget började ofta de vuxna ställa testande, oautentiska frågor, dvs. frågor som de redan visste svaret på, som t.ex. vad det är för färg på gräset, för att se vad barnen tänkte på eller för att försöka lära dem något. Förskollärare eller lärare uttryckte sig enligt Corsaro (2003) mer förfinat med det uttalade lärandet i sina samtal med barnen, men de ställde ofta många frågor. De var också inriktade på att se till så att barnen kom igång med sin lek så snabbt som möjligt. De ville ordna upp problem och tala om för barnen vad

de skulle eller inte skulle göra. De vuxna fanns också enbart på specifika platser inom förskolans område. Vuxna gick t.ex. sällan in i lekhuset, åkte sällan rutschbana, klättrade sällan i klätterställningar eller satt i sandlådan.

När jag under skrivfasen reflekterade över min egen roll i förhållande till andra vuxna i förskolan, såg jag mig själv som mer avvaktande. Jag fanns med men initierade sällan någon aktivitet. Jag blev istället indragen i barnens lekar och spel och satt med i sandlådan eller inne i någon koja. Jag deltog i barnens samtal och aktiviteter. Jag deltog i samlingar, åt och vilade tillsammans med dem, spelade spel, pusslade, bakade med Play-doh, var med på ”gymnastiken” osv. I samvaron med barnen var det naturligt att engagera sig i det som pågick. Att upprätthålla en distanserad observatörs uppmärksamhet var knappast möjligt eller lämpligt, som Bergqvist (2001) uttrycker det. Det var ändå eftersträvansvärt att också i sådana situationer försöka pendla mellan inlevelse och distans, samt att se, höra, känna och fundera över det som hände och det som sades.

Min roll var till en början den deltagande observatörens och så småningom även filmarens, med videokameran i knäet eller i handen. Att genomföra ett fältarbete innebär enligt Bergqvist (2001) att delta i alla tänkbara situationer, ständigt vara uppmärksamt iakttagande, fråga, lyssna, undra och låta sig involveras i samtal och skeenden. Det förutsätter uppfinningsrikedom när det gäller att välja situationer för närstudier liksom förmågan att använda sig själv i försöken att förstå hur skeenden kan uppfattas av deltagarna. Det kräver också respekt, lyhördhet, inlevelse och känsla för vad som är möjligt att göra och fråga om i olika sammanhang.

I rollen som deltagande observatör ingick också rollen som medmänniska och som kamrat snarare än som personal (se också Ivarsson 2003). Dock betraktade barnen mig de första dagarna som en ”fröken”. De benämnde mig ”fröken” och de gav mig små uppgifter som en ”fröken” antas få, t.ex. att hämta saxen, att hjälpa till med krångliga halsband, knyta skosnören eller hjälpa till på toaletten. Ganska mycket ställde jag till en början upp på, för att på ett tidigt stadium få en relation till dessa barn och för att visa att jag var på deras sida. Det blev efter hand allt klarare för både barnen, pedagogerna och för mig hur min roll tedde sig. Jag ställde dock inte upp på att förmana något barn, även om jag vid några tillfällen kunde hamna i svåra dilemman. Ett exempel är då jag bakom kameran ser hur två flickor, som är i färd med att laga mat ute bland buskarna på gården, river upp tulpanlökar för att ha i sin grönsaksgryta. Här föll jag till föga och försökte rädda några tulpaner inför våren.

Två veckor efter mitt ”inträde på fältet” frågade Sara (5 år) mig en dag: ”Är du en fröken eller vad är du egentligen?” Mitt svar var att jag inte är någon fröken på den här förskolan, bara en som hälsar på och vill vara med

och se vad alla gör här på ”dagis”. Med denna förklaring nöjde hon sig liksom de andra barnen som befann sig i närheten och de benämnde mig sedan för det mesta vid mitt namn.

### **Att närma sig barnen**

En episod uppstod en av de första dagarna då jag befann mig på gården bredvid en stor sandlåda, där Jonny (3 år) satt. En av pedagogerna (Fr A se bilaga 1) stod vid sidan om sandlådan men gick iväg efter en stund. Några andra barn lekte i sandlådan och jag ställde mig lite närmare för att se och höra lite bättre. Jonny sa då till mig i skarp ton, att jag inte var någon fröken och inte skulle stå där. Jag hade följaktligen ställt mig på den plats där Fr A hade stått tidigare. Jerk (3,5 år) som satt bredvid Jonny, ropade just då mig till sig och ville ha hjälp med lastbilen vars flak fastnat. Jag klarade detta och han började då prata med mig. Jerk fyllde så bilens flak med sand och ville att jag skulle titta. Jonny började kasta upp sand i luften om och om igen och vi fick den över oss. Jag uttryckte att han inte fick kasta så högt eftersom vi fick sand i ögonen. Jonny gav mig då spaden och sade till mig att jag kunde gräva i andra sandlådan ett stycke bort. ”Jaha” sade jag, ”skall jag gå dit”(pekar). Då jag började gå säger emellertid Jonny: ”Nej” du får stanna här”.

Det finns olika sätt att närma sig barnens interaktionsutrymmen. Utifrån denna episod förstod jag att det för det första gäller att inte trampa på och inta en omtyckt frökens område. Jag uppfattade också att det rörde sig om att bli inviterad eller inbjuden och att det fick ske i barnens egen takt och på deras vis. Då jag sedan klampade på med en uppmaning (att inte kasta sand) så reagerade Jonny med att förflytta mig någon annanstans men ångrade sig då jag var på väg att lyda hans uppmaning, med att markera med ett ”Nej” och säga ”du får stanna här”, med en uppsyn som jag tolkade som ”... om du sköter dig”.

### **Att närma sig barnen med videokameran**

Mia Heikkilä och Fritjof Sahlström (2003) diskuterar vilka möjligheter och begränsningar som videoinspelningar under fältarbete innebär, med avseende på analyser av barns vardag ur barns perspektiv. De menar att användningen av video som en teknik i fältarbete har blivit alltmer väletablerad inom etnografisk forskning. De lyfter fram mångfalden av användningsmöjligheter gällande insamling av material med hjälp av video och diskuterar detta i relation till möjliga anspråk i analyser av barns perspektiv. De betonar vikten av att inom fältet öka sin reflexivitet genom att helt enkelt berätta vad man gjort, vilket i förlängningen förhoppningsvis kan bidra till

utvecklingen av det forskningsfält som ägnar sig åt etnografiska studier av barn (Heikkilä & Sahlström 2003). Som en följd av dessa resonemang har jag använt mycket utrymme till metodfrågor, eftersom det efterhand har kommit att intressera mig alltmer.

Löfstedt (2001) liksom Sparrman (2002) beskriver fördelarna med att använda videobandade observationer, för att därmed kunna göra detaljerade närstudier av interaktioner mellan barnen. Snabba förbiglidande små nyanser i aktörernas verbala och ickeverbala kommunikation och agerande kan infångas. De videobandade episoderna kan sedan studeras om och om igen och möjliggör på det viset ingående analyser av hur interaktioner framträder och utvecklas från den ena stunden till den andra mellan deltagarna i en situation. Löfstedt (2001) poängterar fördelarna med den detaljerade och komplexa dokumentationen av interaktiva situationer som videoobservationer ger. Hon varnar samtidigt för att använda kameran på ett abrupt och osmidigt sätt som kan förvränga de händelser som studeras.

Jag valde, som tidigare påpekats, att videofilma alla situationer där barnen gör någonting tillsammans med andra barn då inte vuxna finns med som deltagare. Mycket ”fri lek” har filmats samt de samtal som fanns inom lektemat men också de samtal som omgärdade leken. Tidigare har jag antytt att det varit svårt att veta om jag videofilmade lek eller samtal, eftersom samtalen kunde övergå till lek och lek kunde innehålla samtal på olika nivåer. Många av de samtal som pågick under dagen vid någon sysselsättning vid borden där någon ritar, bygger med lego, bakar med play-dohdeg, väver på små vävar samt utevistelsens lekar har filmats. Jag har även videofilmats några sekvenser där även vuxna finns med, som matsituationer, samlingar och påklädning i tamburen. I de flesta sammanhang har jag försökt filma längre sekvenser för att försöka fånga de sammanhang barnen ingår i. Det visade sig t.ex. att de barn som under förmiddagstimmarna, framförallt på morgonen, lyckats starta en gemensam aktivitet fortsätter att hålla ihop under dagen i den mån de får möjlighet, även om de byter aktiviteter eller plats.

Sparrman (2002) menar att trots att det med videokamerans hjälp går att få kunskaper som inte är möjliga att få genom att uteslutande använda sig av exempelvis fältanteckningar eller samtalsintervjuer, så gäller det att komma bort från tilltron till videofilmandet som en sann och äkta bild av verkliga förhållanden. Hon menar vidare att i och med att filmernas tillkomstprocess analyseras blir de något mer än enbart belysningar av eller bevisande exempel på handlingar. Bagga-Gupta (kommande) ifrågasätter begreppet ”datainsamling” vilket antyder att datan finns där obearbetad. Hon ser videodokumentationen som en skapande process, i vilken forskaren utskiljer de situationer som är relevanta att bearbeta. Heikkilä och



Sahlström (2003) antyder i linje med detta att, även om videoupptagningar dokumenterar mer än vad som är möjligt vid fältanteckningar, är det alltid något som utelämnas. Det handlar hela tiden om val av situationer som skall filmas men också val av synvinkel och utsnitt. Sparrman (2002) framhåller att de aspekter som från början förefallit ovidkommande för forskningsfrågans syfte kan i analysarbetet visa sig ha betydelse för frågeställningen, vilket är en annan vinst med videomaterialet. Liksom Sparrman, har jag använt videofilmerna som etnografiska fältanteckningar, vilka jag vid upprepade tillfällen återvänt till.

Då jag i två veckor befunnit mig i barnens närhet och lärt känna barn och pedagoger, hade jag fått de underskrifter jag behövde, samt även kännedom om barnens aktiviteter. Jag kunde därmed börja observera, skriva fältanteckningar och videofilma. Vid användning av videokameran<sup>7</sup>, kunde jag plötsligt inte vara nära barnen i samma utsträckning som när jag inte använde den. Jag kunde inte krypa in i kojor och trånga utrymmen och jag kunde inte sitta i sandlådan och gräva. Samtidigt förstod barnen att jag inte kunde vara den som de kunde be om små ärenden som att hämta saker, hjälpa till med påklädning etc.

Hela tiden har jag varit noga med att fråga barnen om lov att filma dem och om jag fick komma in i det rum där de befann sig. Den första veckan jag var på Daggkåpan, var det inte alltid helt naturligt att jag fick komma in i alla rum, och de barn som varit sjuka, eller av annan anledning inte träffat mig tidigare, gick inte med på att jag fanns i närheten då de skulle leka. Efter en tid upplevde jag att jag hade etablerat en kontakt med alla, och jag blev härefter aldrig nekad till att få komma in i något rum där lek eller annan aktivitet var igång. Min placering har ofta varit på golvet, sittande i skraddarställning med kameran i knäet, vilket har gjort att jag orkat hålla den under längre stunder och kunnat följa stora delar av förloppet. Allt kom ändå inte med på videofilmen eftersom barnen ofta rör sig snabbt. Barnen fann till en början kameran och alla knappar mycket spännande. Jag ägnade då en del tid till att låta dem få pröva att titta genom kamerallinsen för att förstå vad det var jag kunde se. Vid sådana tillfällen verkade barnen bryta sitt lektema, men hittade för det mesta tillbaka till temat och för det mesta glömde barnen bort min närvaro igen.

Vid några tillfällen ställde jag kameran på stativ eller på ett bord och gick till ett angränsande rum. Problemet med det var att barnen, vid vissa tillfällen, försvann ur bild alltför snabbt och det var svårt att följa en aktivitet eller ett skeende där de rörde på sig. Jag har heller inte i efterhand vid analyser av dessa sekvenser, sett eller hört någon större skillnad i barnens agerande vare sig jag fanns bakom kameran eller inte.

Vid dispyter av olika slag har barnen, vid några tillfällen då jag filmat, vänt sig till mig och bitt om hjälp. Har det då funnits någon vuxen i närheten har jag hänvisat till den, men har ingen funnits har jag ändå försökt hjälpa till, med kameran på, som om jag var en kamrat (om än en vuxen). Ganska snart lärde sig barnen att då jag hade kameran i handen eller i knäet, så hämtade de en annan vuxen, medan då jag inte hade kameran utan enbart förde fältanteckningar så använde de mig mer som ”fröken”. De lärde sig också se på den röda lampan på kameran om jag spelade in. Vid några tillfällen hände det att barnen sade saker till varandra som de vet att de inte får säga i förskolan, t.ex. ”du är dum i huve” till en kompis. De kunde då vända sig till mig för att se om eller hur jag reagerade. Min strategi var att inte visa någon reaktion, och eftersom jag inte gjorde det så verkade de snabbt glömma bort mig igen och fortsatte som vanligt.

### **Att studera det välbekanta**

Många forskare sysslar med etnografisk forskning på områden som de är väl bekanta med. Lärare studerar ofta klassrum, sjuksköterskor forskar i sjukhus osv. I vissa avseenden kan en god bekantskap med området vara en fördel snarare än en belastning. Den kunskap man som väl insatt person har, kan hjälpa till att gå djupare in i sin forskning utan att behöva lära sig kulturens jargong och normer. Dessutom känner man sig hemma i den studerade miljön. Det är naturligtvis av betydelse att ständigt revidera sina förutfattade meningar och sin tro om att värderingar, förväntningar, moralregler och fördomar alltid är desamma som man själv har (Ely 1993).

För min del återkom jag, efter åtta år, till en arena liknande den jag befunnit mig på som förskollärare under många år. Sedan dess har jag arbetat på en gymnasieskola och hade förväntningar om att få betrakta det hela lite mer ”utifrån”. Förhoppningsvis blir det välbekanta mer obekant genom den teoriansknytning man har, den forskningsgrupp man ingår i och den forskarutbildning som skall distansera seendet. Det är ändå betydelsefullt att vara medveten om att mycket av det som händer på en förskola lätt tas för givet och att förgivettagna mönster och aktiviteter inte beskrivs så utförligt som de borde.

Att i kvalitativ anda försöka inta ett inifrånperspektiv innebär också enligt Ely (1993) flexibilitet. Att man börjar med en idé om vad som kommer att upptäckas, fortsätter med att vara nyfikna och slutar kanske med en helt annan idé om vad det hela skall handla om. Att jag ville veta mer om barnens vardag på just Daggkåpan gjorde att jag inte kunde följa någon annans handlingschema. Här gällde flexibilitet i allra högsta grad och min erfarenhet är att om man skall få med sig någon kunskap ifrån fältet måste det ske ett experimenterande som jag inte varit medveten om tidigare. Ingen

kan i förväg säga vad som skall hända eftersom ingen dag blir den andra lik. Hänsyn måste tas till de människor som blir involverade, hänsyn måste tas till dem som *inte* skall vara involverade och hänsyn måste tas till de tekniska problem som kan uppstå. Att ta i beaktande de rutiner som finns inbakade både explicit och implicit på denna förskola<sup>8</sup> är också av stor vikt för att smälta in i miljön. Etiska hänsyn behöver också tas till dem som inte är inbegripna och vidtalade att vara med i undersökningen, dvs. föräldrar som plötsligt dyker upp mitt i en videoinspelning, en plötsligt uppdykande vikarie som inte alls tänkt sig att finnas med på videofilm eller besökande barn från andra avdelningar som plötsligt dyker upp framför kameran.

Tekniska problem uppstod till exempel då jag använde en tung kamera (men bra för ljudupptagning) där batterierna hela tiden tog slut mitt i en intressant sekvens. Så småningom lärde jag mig att ha extra batterier i den ena fickan och block och penna i den andra. En vanlig erfarenhet har varit att jag som forskare många gånger tvingats ändra mina planer i sista ögonblicket och improvisera för att de skulle stämma med undersökningsdeltagarnas göranden och låtanden (se också Ely 1993). En bra sammanfattning av detta är Deborah Lambs uppmaning:

Var beredd att gå vilse, var beredd att vara oförberedd och njut av det.

(Lamb i Ely 1993, s 150)

## Hur har datamaterialet valts ut och analyserats?

”Att på detta sätt omvandla livet till text kan vara nog så plågsamt, endast en bråkdel av alla intryck kan återges och betydelsefulla helheter tycks gå förlorade” skriver Bergqvist (2001, s 41). Tanken att berättelserna skulle uppstå ur data av sig själva är tilltalande, dock existerar inte ”rena” och opåverkade data (Bergqvist 2001). Fältet ligger inte där öppet och synligt för att observeras. Även om man har en videokamera så måste forskaren välja ut det som skall filmas samt tolka det man ser och hör (se också Bagga-Gupta kommande; Heikkilä & Sahlström 2003, Sparrman 2002). Nästa steg var att välja ut situationer som skulle filmas.

Videomaterialet har genomgått ett antal bearbetningsfaser. Det första steget var att vid bearbetningen ett flertal gånger titta igenom videomaterialet i syfte att få en helhetsförståelse. För mig blev det sedan angeläget att, utifrån videobanden, grovt transkribera alla händelser och episoder som har filmats. Jag har också noterat vilka barn och vuxna som fanns med i sekvenserna, samt vilken dag och vilken tid på dagen detta filmades. Fältanteckningarna har fått samma tidsbeskrivning och kan då länkas till transkriptionerna eller direkt till filmerna. Efter detta har litteratursökning

och bearbetning av litteraturen skett, varefter jag återgått till grovtranskripten där jag sedan valt ut vissa delar som fintranskriberats, dvs. att jag skrivit ut vad var och en säger och gör i förhållande till varandra och till mitt syfte. Då det gäller urval av videomaterialet för noggrann och detaljerad transkription har jag varit selektiv (se Linell 1994) då analyser kräver att man arbetar med både det transkriberade materialet och det bandade samtidigt. Litteratursökning, återgång till videomaterialet, fältanteckningar, detaljerade transkriptioner, tolkning av data samt skapandet av den slutliga texten har följaktligen varit återkommande handlingar under hela analysarbetet. Utifrån ett etnografiskt betraktelsesätt var analysen därför inte den sista fasen av forskningsprocessen, utan var cykliskt återkommande, vilket betyder att dessa faser understödde varandra. Hammersley & Atkinson (1995) beskriver dessa steg på följande sätt:

The first step in the process of analysis, then, is a careful reading of the data collected up to that point, in order to gain a thorough familiarity with it. At this stage the aim is to use the data to think with. One looks to see whether any interesting patterns can be identified; whether anything stands out as surprising or puzzling; how the data relate to what one might have expected on the basis of common-sense knowledge, official accounts, or previous theory; and whether there are any apparent inconsistencies or contradictions among the views of different groups or individuals (Hammersley & Atkinson 1995, s. 178).

Bearbetandet av datamaterialet under analysens förlopp är enligt Ely (1993) en eklektisk aktivitet. Det finns inget enda riktigt sätt att utföra det.

Jag tror att man måste acceptera att det finns mångfaldiga tolkningar oavsett hur man väljer att definiera ”verklighet” och att det är omöjligt att vara helt fri från förutfattade meningar, att vara ”objektiv” (Ely 1993, s 242)

Goodwin (2002) sammanfattar ovanstående på ett bra sätt med att understryka, att ju mer vi strukturerar och inramar händelser med systematiska observationer, istället för det ovan beskrivna mer öppna förhållningssättet, desto mer riskerar vi att förlora rikedom, komplexiteten och spontaniteten i barnens vardagliga interaktion.

## Hur betraktas barnen i analyserna?

En fråga som var angelägen att fundera över var hur barnen betraktades i de data jag analyserade. Ett av problemen är som Corsaro (1981) påtalar att man i teorier om lärande och utveckling framställer barns socialisation som en process genom vilken barnet skall bli en vuxen. Traditionella perspektiv av barns utvecklingsstadier överskuggar ofta beskrivningen av vad som händer i barns vardagsliv. Det är därför en svårighet att studera barns kultur och deras egna aktiviteter på deras egna villkor, om det ens är möjligt. Det kan ändå utgöra en grund till att använda etnografen, för att studera barn och deras miljöer:

It is the growing concern with childhood culture and children's peer activities as topics of study in their own right which has prompted a need for ethnographic studies of peer environments (Corsaro 1981, s 118).

Jag vill återkomma till dessa frågor i kapitel 4, där jag diskuterar hur vi kan välja att betrakta barn utifrån skilda synvinklar och där ett individcentrerat perspektiv kan utgöra hinder för förståelsen av barn i interaktion med andra barn. Transkriptionsverktygen kan i betraktandet av barnen också ha stor betydelse.

## Varför konversationsanalys (CA)?

Som analys- och transkriptionsverktyg har jag inspirerats att använda mig av samtalsanalys, även kallad konversationsanalys, här förkortad CA (Conversation analysis). Konversationsanalys utgår i stort från etnometodologin som i sin tur har en sociologisk tradition. Det innebär ett materialnära arbete där undersökningen sker så mycket som möjligt utifrån deltagarnas perspektiv och där man enligt Sacks, Schegloff och Jefferson (1974) inte utgår från i förväg uppställda hypoteser. Analysarbetet föregår alltså teorierna, dvs. ”de eventuella teorier man formulerar kan endast sättas i relation till det som konkret framkommit av analysen” (Norrby 1996, s 41). Genom att analysera och reanalysera på mikroplanet framkommer att samtalsaktiviteten är en ständigt pågående process där deltagarna tillsammans förhandlar fram innehållet yttrande för yttrande. I stort anses att ett enskilt yttrande alltid fälls i förhållande till det som redan sagts och samtalsdeltagarna förhåller sig alltid på något sätt till det yttrande som nyligen fällt. Genom skratt eller pauser förändras yttrandets innebörd i den aktuella samtalskontexten (Sacks, Schegloff & Jefferson 1974).

CA grundar sig till viss del på en kritik emot den traditionella delen av sociologin. Garfinkel (1972)<sup>9</sup> samt Mehan (1991) m.fl. anser att vetenskap-

liga upptäckter bara kan begripas sociologiskt genom studier av den lokala praktiken. Målet för etnometodologer är att lyfta upp den praktik som gör objekten synliga och att dessa praktiker är sociala till sin natur. Det finns olika kritiska riktningar till CA där flera, såsom Sacks, Schegloff och Jefferson (1974) från början menade att den sociala världen görs upp på nytt vid varje interaktionstillfälle och de framhåller att delar av ett samtal följer regler som inte är beroende av den vidare kontexten<sup>10</sup>.

Jag har dock inte varit intresserad av de formella strukturerna i talet i sig. Däremot har jag hållit mig till antagandet att mening skapas i interaktionen och att det institutionella har betydelse för vad barnen säger och gör i sin interaktion med kamrater. Det som någon gör är alltid beroende av vad någon annan gör, vilket stämmer väl med ett sociokulturellt perspektiv på lärande (se Säljö 2000). Många av de handlingar barn utför är även bestämda utifrån vuxnas förgivettaganden, uttryck, regler och rutiner. En tydlig inverkan har också skilda faktorer som inramar förskolan som institution som t.ex. förskolans traditioner, de styrdokument som funnits genom åren samt den läroplan som numera finns (se Lpfö 1998).

Organiseringen av tal eller konversation är heller inte det centrala inom CA, enligt Pomeranz och Fehr (1997). Det är snarare organiseringen av meningsfullt samspel mellan människor och hur människor tillsammans med andra, agerar för att göra världen begriplig. De framhåller betydelsen av att analysera hur aktiviteter, händelser, objekt m.m. produceras och förstås, inte så mycket hur språk och tal är organiserade som separata fenomen.

Det centrala inom etnometodologin är att fånga ”common-sense”-kunskaper<sup>11</sup>. Mehan (1991) ser common-sense-kunskaper som procedurer genom vilka människor får förståelse för omvärlden och var man själv som människa finns i den världen. Pomeranz och Fehr (1997) hävdar liknande då de menar att CA liksom etnometodologin betraktar vardagslivet som förnuftigt och som meningsfullt. Det är ju i vårt vardagsliv som vi kan samspela och samverka med andra. CA:s mål är att synliggöra de metoder som samspelande parter använder för att producera och upptäcka sina egna och andra människors agerande. Med andra ord: Hur gör man sig förstådd av andra? Hur kan man förstå andra?

Jag vill använda min empiri på ett sätt som gör att den blir begriplig och samtidigt trovärdig för andra. Schegloff (1992) skriver att syftet är att finna och visa det empiriska och precisa – inte fantasier, det typiska, det hypotetiska eller det experimentella. Frågor jag ställer till materialet är: Vad händer här? Pågår något speciellt här? Vilka fenomen framträder? Det torde därför vara möjligt att med hjälp av CA finna nya saker som kunde ha blivit oupptäckta, vilket också får direkta konsekvenser för hur ett arbete läggs upp.

## Finns samtalsregler särskilt för barn?

En viktig del i samspelet mellan människor är samtalet och de samtalsregler vi använder och försöker lära oss. Vi följer för det mesta samtalsregler utan att tänka. Vi vet när vi kan ta ordet, hur vi lämnar över ordet till någon annan och hur vi får tillstånd från andra samtalsdeltagare att behålla ordet en längre stund för att berätta om något. När det gäller barn blir ett stort steg i barnets språkutveckling att lära sig hur man samtalar med andra. Det räcker inte med att lära sig grammatiska strukturer och nya ord. Det lilla barnets låtsassamtal är ett sätt att öva sig i samtalets grundläggande mekanismer. Barnets låtsade telefonsamtal visar också på flera sätt närvaron av en påhittad samtalspartner (Norrby 1996).

Elinor Ochs (1979) är en av dem som intresserat sig för transkriptioner och analyser av barns tal och yttranden. Hon anser att då vi analyserar barns verbala och icke-verbala yttranden så framträder viktiga skillnader i förhållande till vuxnas kommunikativa normer. Hon menar att barns sätt att tala inte stämmer överens med vuxnas sätt att tala. Barns tal går inte efter den regel i CA som säger att talare ofta utför yttranden som bestäms av tidigare yttranden. Här håller jag dock inte med henne, då jag i mitt material inte ser så stor skillnad mellan vuxnas tal och barnens tal, eftersom barnen tidigt verkar anpassa sina talhandlingar efter vuxnas normer. Däremot kan jag hålla med henne då hon menar, att en direkt fråga alltid följs av ett direkt svar då vuxna samtalar, vilket inte alltid är fallet för barn. Ibland kan barnens svar komma i nästa tur eller en lång stund senare.

## Transkriptionsprocessen

Jag har grovtranskriberat ca 20 timmars videoband, dvs. skrivit ned vad som händer, vad barnen gör och en del av vad de säger samt vad det kan handla om. Jag har, som jag i nästa avsnitt mer noggrant beskriver, som analys- och transkriptionsverktyg använt en förenklad variant av CA (Conversation Analysis).

Ochs (1979) betonar att transkriptionsprocessen inte får komma i förgrunden i empiriska studier av verbala och icke-verbala beteenden. För mig blev det då viktigt att förhålla mig till datan på det sätt, som jag tidigare beskrivit, att gå tillbaka till det inspelade materialet om och om igen. En transkription bör heller inte innehålla för mycket information eftersom ett alltför detaljerat transkript är svårt att följa och förstå. En mer användbar transkription är den som är mer selektiv (Linell 1998). Jag vill att mina exempel som både består av berättelser och transkript skall vara läsbara. Ett dilemma framkom då jag filmade långa sekvenser och ville visa på längre förlopp. I några fall löste jag det så att jag delade upp mina transkriptioner

och analyser med ett analysavsnitt eller en berättande text däremellan för att inte förlora de sammanhang som framträdde.

Mitt syfte med att använda CA var bland annat att kunna undersöka den konversation som pågick mellan barnen. Vissa intonationer och pauser blev då meningsfulla att ha med, och det var lika viktigt att fånga det sammanhang barnen befann sig i.

Jag har således som transkriptionsverktyg använt mig av ett CA (Conversation Analysis) inspirerat sätt. Det inspelade materialet är transkriberat enligt en enklare variant av Hutchby och Wooffitt (1999) samt Norrby (1996), som i sin tur inspirerats av Sacks, Schegloff och Jefferson (1974). Teckensnittet är Courier New, 9. Nedan visar jag de transkriptionsverktyg jag valt att använda mig av. Efteråt ger jag en förklaring till mitt urval.

*Transkriptionsmall – fig. 2*

---

(.)	paus under 1 sekund, mikropaus
(2)	paus mätt med 2 sekunder
<u>roligt</u>	emfatiskt tryck(stryks under)
ro:ligt	förlängning av föregående ljud
ro::ligt	ytterligare förlängning
ro-	avbrutet ord
[ ]	överlappande tal
[[	samtidigt inledda yttranden
=	yttranden sammanbundna utan paus
°roligt°	sägs med svag röst
ROLIGT	sägs med högre röst än normalt
* roligt*	sägs med skrattande röst
(roliga)	osäker transkription
((skrattar))	metakommentarer, vad som händer utanför talet
(ohörb)	ohörbara ord
?	frågande intonation
.	avslutande intonation
>du är rolig<	snabbare takt än vanligt
<du är rolig>	långsammare takt än vanligt

---

Ovanstående förenklade transkriptionsmall (fig.2) anser jag vara relevant för mitt syfte och att dessa tecken är användbara för mina analyser. Jag vill härmed ge en kort förklaring varför ovanstående tecken finns med.



## Förklaring till transkriptionsmall

I alla mina exempel har jag använt mig av emfatiska uttryck i form av stor bokstav då högre röst än normalt används. Jag använder understruket tal då orden eller delar av ord sägs med eftertryck. Uttryck för svag röst, skratrande röst och förlängning av ljud är relevanta i de flesta fall, eftersom dessa uttryck har betydelse för att förstå hur orden sägs utan att behöva skriva ut dessa som metakommentarer. Talar ett barn långsamt i normala fall så använder jag dock inte det tecknet hela tiden utan enbart då barnet använder långsamt tal som ett inslag i interaktionen.

Jag använder också ”timing-fenomen”, vilka även Ochs (1979) framhåller som viktiga för att få ut mer av sekvenserna. Med ”timing-fenomen” menar hon t.ex. överlappande tal, samtidigt tal, pauslängder eller sammanbundna yttranden utan paus. De ”timing-fenomen” som blir relevanta för mig att ha med är överlappande tal, då t.ex. barnen talar i munnen på varandra, samt avbrutet tal som kan ge användbar information. Ifråga om att använda pauslängder använder jag bara dessa då pausen är uttalad och kan ge förståelse för hur samtalet framskrider. Enligt Ochs (1979) kan dessa pauser också vara anledning till ”reparationer” vilket här kan innebära att barnen behöver pauser för att korrigera sitt tal.

Det som kanske är den mest tydliga skillnaden mellan barns och vuxnas tal är enligt Ochs (1979) den icke-verbala delen, som enligt henne spelar större roll för barn än för vuxna. Det kan också vara så att den icke-verbala konversationen kan spela större roll *för vuxna att förstå barnen*. Jag anser dock att även vuxna använder mycket av det icke-verbala språket men kanske inte på ett sådant tydligt sätt. Jag har emellertid valt att sätta den icke-verbala konversationen inom dubbelparenteser. Det kan dock, som Ochs (1979) menar, förstås som att icke-verbal konversation inte har samma värde som de verbala uttrycken. Det är inte min mening, jag menar att de icke-verbala uttrycken i små barns tal är minst lika viktiga att lyfta fram som de verbala uttrycken. Men de icke-verbala uttrycken bör förstås *i samband* med det som talas, dvs. det verbala. Jag vill därför inte skilja det verbala från det icke-verbala i den transkriberade texten, eftersom konsekvensen kan bli att sammanhanget då blir svårare att förstå. I de flesta fall är det till exempel svårare att förstå vad barnen (och vuxna) talar om, om man inte tar hänsyn till ögonkast, pekanden och andra gester från dem (Ochs 1979).

Samtliga egennamn i texten är fingerade och jag har haft som ambition att ge namn åt personerna med en så stor kulturell rimlighet som möjligt. Namnen rymmer kulturella konnotationer, vilket innebär att jag t.ex. inte kallar Ali som är fyra år vars föräldrar kommer från Libanon, för Lennart. Istället kallar jag honom för Habib för att få ett så passande kulturellt sammanhang som möjligt.

Samtliga transkriptioner i undersökningen är i stort sett ordagranna, vilket innebär att alla upprepningar, stakningar och eventuella felsägningar återgivits i skriftlig form (Linell 1994). Vissa uttal har dock ändrats för att få innehållet läsbart. Transkriptionerna har också organiserats efter replikskiften, vilket innebär att varje tur har skrivits ut med nummer för att lättare kunna hänvisa till dem.

Som jag hittills beskrivit har ett interaktionistiskt, sociokulturellt perspektiv liksom konversationsanalys blivit vägledande i mina analyser av datamaterialet. Denna praktikhäna studie har också gett mig frågor om synen på barn. Hur betraktar jag barnen och varifrån kommer mina betraktelsesätt? Inom många områden, och också inom förskolan, har ett individcentrerat tänkande länge varit förhärskande framför ett interaktionistiskt perspektiv. Jag vill därför i nästa kapitel diskutera vad skillnaderna kan innebära i den praktikhäna, etnografiska forskningen och även vad det kan betyda för synen på barn i allmänhet.

## Jakob ur två skilda perspektiv

### Att anlägga ett individcentrerat alternativt ett interaktionistiskt perspektiv i synen på barn

Som en upptakt till de följande tre empiriska kapitlen, vilka handlar om kamratinteraktioner, tillträden till interaktion och gemenskap samt utslagningar ur dessa, vill jag med det här kapitlet pröva om valet av perspektiv skulle kunna påverka sättet att analysera ett empiriskt material och samtidigt påverka synen på barn. Jag kommer därför att pröva två olika synsätt och analyser, först ett individcentrerat perspektiv för att sedan övergå till ett interaktionistiskt perspektiv, där barnen studeras i interaktion med varandra.

I många av de studier som handlar om yngre barn och deras utveckling samt i texter som behandlar kamratkulturer fokuseras barns individuella utveckling. Jag vill inte påstå att det i alla exempel är helt orimligt att följa det individuella barnet, men jag saknar det faktum att de flesta individer ingår i och söker meningsfullhet i olika gemenskaper. Många pedagoger, däribland jag själv, har i sin förskollärovetenskap på 1970-talet och framöver, blivit inskolade i att tolka utifrån ett utvecklingspsykologiskt stadietänkande, i vilket ingår ett individcentrerat perspektiv.

Då jag vill studera interaktion och tillträden till gemenskap är det dock lätt att, som Per Linell (1998) uttrycker det, halka in på ett individcentrerat perspektiv trots att man talar om sociala konstruktioner och interaktion. Den individuella utvecklingen beskrivs i en rad teorier, som kan delas in i två huvudströmningar, enligt Frønes (1994). Den ena är vad vi kallar psykologiska utvecklingsteorier och kan i hög grad föras tillbaka till Piaget, även om utvecklingspsykologiska teorier har flera andra förankringspunkter. Den andra huvudströmningen i utvecklingsförståelsen förankras i psykoanalysen (Frønes 1994).

Arvet från Piaget har präglat forskningen om barns utveckling och färdigheter i decennier. Det har bidragit till en stark betoning av kognitiva utvecklingsstadier och till att också social interaktion har betraktats övervägande i ett kognitivt och strukturellt perspektiv (Strandell 1994). Strandell skriver: ”I själva verket har detta evolutionistiska perspektiv till den grad

inkorporerats i den västerländska förståelsen av barn att det är svårt att tänka utanför det” (Strandell 1994, s 17). Hultqvist (1990) menar att den officiella bilden av psykologin inte särskilt väl passar in på svenska förhållanden och att forskning kring småbarnsålderns psykologi är en relativt sen företeelse. I linje med det hävdar Gars (2002) att kunskaperna om pedagogik för små barn har varit och kanske fortfarande är mycket begränsade. Barnen deltog tidigare i de vuxnas liv och de erfarenheter som där erbjöds och det har inte tidigare funnits behov av institutionaliserad socialisation av små barn. Evaldsson (1995) skriver: ”Inom ramen för barnomsorgen bildar de annars så svårförenliga teorierna en tillämpbar sanning om det ideala barnet, dvs. hur barn är och bör utvecklas” (s 145).

Teorierna uttalar sig om barn i allmänhet och att barnen i enlighet med dessa är möjliga att kategorisera i skilda utvecklingsstadier, vilka i sin tur är relaterade till barns ålder. Dessa teorier utgör också grunden för barnobservationer och olika bedömningar av barn som individer. Den fritidsverksamhet Evaldsson (1995) studerat bär tydliga spår av skilda psykologiska teorier, alla med ett individcentrerat fokus.

Christina Gars (2002) har i sin avhandling studerat förskollärares och föräldrars möten i utvecklingssamtal. Två mer tydliga gestaltningar av barn har i dessa möten framträtt, dels ett barn som gestaltas genom sina aktiviteter, dels ett annat barn som gestaltas utifrån sitt läge i förhållande till utvecklingspsykologiska variabler och till de dagliga rutinerna. Det första barnet framträder som en handlande aktör, barnet i nuet där blicken på barnet präglas av hopp och fördragsamhet. I det andra fallet som var mer dominerande, ges barnet en mer passiv gestaltning. Barnet gestaltas främst utifrån sin förmåga att passa in i ett redan fastlagt utvecklingspsykologiskt mönster. Här blir barnen mer abstrakta, de ses stundtals utan bakgrund och sammanhang och med den blicken blir de lätt problemtygda. Barnen ses utifrån föreställningar om hur de kommer att klara anpassningen till de krav som skola och vuxenliv anses innebära. Hon sammanfattar:

Ett och samma barn kan gestaltas på sinsemellan olika, näst intill motsägande sätt. Föräldrasamtalen kan färgas av hopp eller problem. Detta alltså inte på grund av barnens sätt att vara, utan på grund av den blick som riktas mot dem (Gars 2002, s 196).

Cromdal (2000, s 139) menar att många tidigare studier av exempelvis tillträden till lek utgår ifrån individualistiska synsätt som blir problematiska, eftersom alla resultat av tillträdesförhandlingar måste ses som gemensamma prestationer och inte bara som ett resultat av en ensam aktörs sociala kompetens. Monologiska ingångar till att förstå språk blir enligt Linell (1998) på samma sätt problematiska eftersom de förbiser den sociala inter-

aktionens reflexiva natur. Cromdal (2000) menar i samband med detta, att de flesta tidigare studier av kamratgruppstillträden kan ses som monologiska, eftersom forskare har fokuserat på en uppsättning strategier som används av barnet då det söker tillträde till kamratgruppsaktiviteter och dessa har ofta tolkats som en *individuell* social kompetens. Vi behöver därför fler mikroanalytiska studier av interaktionssituationer för att förklara hur olika miljöer och grupper använder olika strategier.

Jag vill liksom Cromdal och Linell fokusera på de interaktiva aspekterna av situationer som tidigare analyserats utifrån individen, genom att istället se på handlingar som gemensamma utföranden. Hur gör jag för att hålla mig till ett interaktionistiskt perspektiv? Hur kan jag undvika ifrån att halka in i ett individcentrerat perspektiv?

## Att pröva två olika perspektiv

Med utgångspunkt från dessa tankar kommer jag i det följande att utforska ett och samma material ur två olika perspektiv, ett individperspektiv och ett interaktionistiskt perspektiv. En central fråga blir då: Vad betyder det för mina observationer och analyser om jag utgår ifrån ett individperspektiv, dvs. ett perspektiv där jag enbart observerar och utgår från individen, alternativt om jag utgår från den gemenskap eller det sammanhang som barnen ingår i? Jag vill med ett konkret exempel, hämtat från mitt datamaterial, analysera en videosekvens utifrån två olika perspektiv, dvs. med olika glasögon. Den första analysen med glasögonen enbart på Jakob 5 år, som tillsammans med fyra flickor, 4–5 år, ”bakar” med en Play-doh-deg. Jag intresserar mig här enbart för vad Jakob själv gör och inte för vad som sker i samspelet med de andra barnen. Denna framställning är baserad på fältanteckningar.

I den andra analysen försöker jag förstå samma sekvens ur ett interaktionistiskt perspektiv och jag använder då en analys inspirerad av CA (Conversation Analysis). För att kunna återge Jakob och de andra barnens tal och vad de gör tillsammans, har jag i detalj transkriberat och analyserat deras tal och samspel.

## Jakob, 5 år sedd ur ett individperspektiv

Jakob, 5 år finns på 3–5-årsavdelningen Daggkåpan tillsammans med 16 andra barn. Mitt val av just Jakob grundar sig på att han av personalen beskrivs som okoncentrerad, att han har ett outvecklat språk och att han anses vara omogen för sin ålder. Han behöver, enligt personalen, struktur i sin tillvaro och när det gäller Jakob händer det ofta att någon vuxen ligger steget före. I praktiken innebär det att han ofta stoppas av personalen *innan* han springer iväg eller *innan* han skall gå ifrån bordet m.m. Jag beskri-

ver här Jakob utifrån ett individperspektiv, dvs. jag har gjort en observation av Jakob och intresserar mig enbart för vad han gör enskilt, hur han själv agerar:

#### **Exempel 4:1 baserat på fältanteckningar**

Jakob har just avslutat en "springlek" med två andra flickor i ett litet rum. Han springer runt, runt, är svettig och plötsligt kramar han en av flickorna. Jakob går efter en stund ut i ett annat rum, fram till ett bord där fyra andra flickor skall baka med en Play-doh-deg. Jakob ser frökens deg och säger att han vill baka. Han sätter sig på samma stol som en annan flicka. Han säger till flickan att "här satt jag nu".

Jakob får en degbit och säger att han ska dela själv. Jakob delar med handen sin deg mitt itu och ger till en av flickorna.

Jakob pratar med en av flickorna och "bakar" samtidigt, han talar fort och något osammanhängande. Han pratar en kort stund om vem som sitter emot vem. Han frågar en annan flicka om de skall leka sen men han vill inte leka med Mia för hon är dum. Han sitter och tittar på de andra och säger efter en stund: "kolla en bro" och går med fingrarna på bron: "Nu går jag, nu går jag". Han går för det mesta upp ifrån stolen då någon av de andra rör sig. Han ropar sedan högt till de andra att de inte får ta kaplastavar<sup>12</sup> till knivar och han går runt hyllan i närheten och letar en lång stund efter en kniv.

Han sitter ibland och tittar på de andra.

Jakob vänder sig emot fröknarna som står och pratar bakom dem och säger att man får inte säga "dum i huve".

Jakob försöker få en kniv av en av flickorna men hon håller undan dem och Jakob sätter sig åter på sin stol. Han reser sig igen då matvagnen kommer och "mattanten" ger honom en kniv. Han ser att en av flickorna inte fått någon kniv och kommenterar då detta högröstat.

Om vi utgår från ett individperspektiv och bara betraktar Jakobs aktiviteter framträder, utifrån min tolkning, ett okoncentrerat barn som springer mellan aktiviteterna och har svårt att koncentrera sig på en sak i taget. Jakob rör sig snabbt. Han talar forcerat, högt och många gånger osammanhängande. Han försöker fånga de andra barnens uppmärksamhet och han springer runt bland hyllorna. Han uttrycker moraliska tankar kring regler och om vad man inte får säga och han söker personalens uppmärksamhet. Samtidigt är han uppmärksam emot de andra barnen och delar med sig av play-doh-degen. Han vill också gärna ha saker som de andra barnen har och han uttrycker sig ofta med hög röst.

## **Jakob 5 år ur ett interaktionistiskt perspektiv**

Jag har i mitt datamaterial härefter återgått till Jakob för att byta perspektiv och gör en andra analys, dvs. att med andra glasögon se Jakob i interaktionen, hur han skapar ett gemensamt samtal tillsammans med de andra barnen. För detta syfte har jag istället för fältanteckningar, transkriberat videosekvensen i CA – transkription, som ett sätt att ”frysa” sådant som går väldigt fort. Denna sekvens blir betydligt längre, eftersom en större del av sammanhanget beskrivs samt även de andra barnens responser och handlingar.

### **Exempel 4:1 baserat på videosekvens i CA – transkript**

Jakob, Fia och Nilla har just avslutat en springlek (se ex. 7:7) i det lilla lekrummet (se fig 1). De har jagat varandra och Jakob kramade då Nilla. Fia, som tydligt visade att hon också ville ha en kram, fick inte det av Jakob.

Efter en stund går Fia, till synes förorättad och ledsen ut till fröken som just gjort en play-dohdeg och Fia hjälper till att knåda halva degen. Sara kommer in i det lilla rummet och hämtar Nilla. Jag går ut i det stora matrummet som består av ett lågt bord med fem stolar, en lekhörna med bygglek, en hörna med utklädningskläder och ett vuxenbord med fem stolar (se fig 1). Det handlar nu om Jakob, Fia, Nilla, Sara och Linn. De samlas efter hand kring ett rektangulärt bord i barnhöjd, med låga stolar (se fig.1). Vid det lilla bordet har en vuxen (Fr C) tillsammans med Fia satt igång att baka med play-dohdeg och Fia sitter redan där med en varm, stor degklump när de andra två barnen, Nilla och Sara, kommer från lekrummet hand i hand. Under tiden som barnen sitter vid det lilla bordet rör sig många vuxna förbi för att ha möte i personalrummet som ligger innanför detta rum (se fig 1).

EXEMPEL 4:I *Play-doh-degen*

---

01 Sara: kom vi leker inte med Jakob (2) mä ((ser FrC och de  
02 gen)) ja tänker baka. ((De går fram till FrC))  
03 Fia: men du får ingen deg av mej  
04 Sara: ja vill också baka.  
05 FrC: ((till Sara)) men har du städat klart?  
06 Sara: ja vill också baka ((sätter sig vid bordet))  
07 Jakob: ((kommer samtidigt)) ja vill också baka  
08 Fia: ((tittar på Sara))du får ingen deg av mej  
09 Sara: ja vill inte ha heller från dej.  
10 ((Nilla skall just sätta sig där Fröken just lämnat  
11 plats bredvid Fia, men då kommer Jakob och sätter sig  
12 på samma stol och tar degen som ligger där))  
13 Nilla: nä: Jakob.  
14 Jakob: hä satt ja nu.  
15 ((Fröken tar honom om axlarna, han gnäller och håller  
16 emot))  
17 FrC: nä (.) men du:: (2) Nilla ska du sitta (.) här då  
18 ((pekare på en annan stol))(1) mitt emot  
19 Fia: mitt emot Nilla  
20 Nilla: ((släpper sin plats och går och sätter sig där fröken  
C visar))  
21 Fia: mitt emot Sara  
22 Sara: ((gnällig röst)) men ska JA:: få då:  
23 FrC: nu får ni dela med er av degen  
24 Fia: nä::((skakar på huvudet)) ja ska ha alltihopa  
25 FrC: jo: (2) så här gör vi ((visar på Jakobs deg för att  
26 dela den mitt itu med handen))  
27 Jakob: ja ska dela själv ((Jakob delar med sin hand sin deg  
28 mitt itu och ger till Sara))  
29 FrC: å så får Fia ge bort sin halva också (2) ge den till  
Nilla  
30 Fia: ((ser mycket bestämd ut, skakar på huvudet och håller  
31 hårt om sin deg)) nä:: (1) nä::  
32 Jakob:→ okej ja delar till Sara ((och tittar på FrC))  
33 FrC: vill du ge till Sara?  
34 ((Jakob delar igen med handen som en kniv))  
35 Linn: ((kommer till bordet)) ja vill också baka ((Hon går  
36 och ställer sig bredvid Fia och tittar bedjande))



37 ((Fia ser butter ut, sträcker ut underläppen, tittar  
38 på Linn och håller för sin degklump ))

39 Fia: nä: du får inget av mig ((tittar framför sig))(4)en  
40 jättestor((håller upp armarna)) gick långt upp i  
41 taket (2) egenkligen  
42 ((Fia och Jakob vänder sig till Linn))

42 (2)

43 Fia: som Niklas bor  
44 (1)

45 Jakob:→ JA: en sån stor som Niklas bor (1) du det är (1) det  
46 är inte en liten mur det en sån mur (1) du är det en  
47 sån mur? ((pekar ut genom fönstret))  
48 (2)

49 Jakob:→ du: då DÅ((klappar med handen på Fia deg))(1) DÅ FÅ  
50 DU HA SÅ MYCKE ((Han tittar bort emot Nilla och Linn))

51 Fia: ((tittar ut genom fönstret och säger irriterad))(2)  
52 ingen sån en jättestor

53 Jakob: som Niklas

54 Fia: ja: (ser glad ut) Niklas och Johan är där(1) han är  
55 där på min TV(2)ja bara-

---

Under tiden har Linn blivit inbjuden av Nilla att sitta på andra halvan av hennes stol och fått hälften av hennes degklump. Nilla kommer också in i samtalet om Niklas och säger att han har suttit på väggen i hennes rum. Hon klappar på sin deg och säger, skrattande, att det här är ett tåg. Alla de andra barnen vid bordet lyssnar på henne. Interaktionen fortsätter dock med att Fia tar ordet.

#### EXEMPEL 4:I *Play-doh-degen*

---

56 Fia: ja sitter mot Sara  
57 Nilla: nä (.) ja sitter mot Sara du sitter mot Linn  
58 Fia: ((skakar på huvudet))nä:  
59 Linn: JO: det sitter du visst det  
60 Jakob:→ NÄ:: KOLLA DÄ Ä EMOT SARA ((pekar på Sara som sitter  
61 bredvid Fia och visar med handen emellan dem, tittar  
62 sedan på Nilla))  
62 Nilla: du sitter emot båda två (( visar med armarna))  
63 Jakob:→ NÄ: du kan inte emot Fia ((pekar på henne))  
64 ((Fia flyttar sin stol och ställer den bredvid Jakob.))  
65 Fia: ja sitter med Jakob (1)ja sitter emot

66 Sara: du ((vänder sig till Jakob)) sitter emot Fia  
67 Jakob:→ nå: Fia sitter här nu  
68 Sara: nå hon satt ju där  
69 Sara: du ((tittar på Linn))sitter emot där(pekar på skåpet  
70 bakom) och ja sitter emot dej((tittar på Nilla))  
71 Linn: nå: jag sitter inte emot nån  
72 Sara: joho där ((pekar på skåpet))  
73 Jakob:→ jo dä ä inte nån, dä ä inte nån(.) visst inget?

---

På det här sättet pågår ett samtal mellan de fem barnen som sitter tillsammans kring ett litet bord i tjugominuter, med några korta avbrott, ett samtal om olika saker. Om jag nu vill förstå Jakob via analys av hans deltagande i ett socialt sammanhang, så ser jag en pojke som vill vara med i och värnar om gemenskapen i den här gruppen. Han inleder med att ta Nillas plats och verkar vilja sitta bredvid Fia (se rad 14, 15). Han delar med sig av sin deg till Nilla och sedan till Sara (rad 27, 32, 34) trots att Fia inte delar med sig av sin (rad 24, 30, 31, 39). Han verkar vilja avstyra de andra barnens negativa tankar om Fia genom att ge henne legitimitet eller erkännande för att få ha den stora degen, ”för att om det är ett stort hus hon har sett på TV får hon ha den där stora degen” (rad 45–50). Jakob försöker under hela denna sekvens jämkä för att ingen skall bli osams och jag uppfattar att han arbetar för att samvaron inte skall avbrytas.

Han hjälper också Fia då hon hävdar att hon sitter mitt emot Sara (rad 60, 61), vilket Nilla, Linn och Sara protesterar emot (rad 68–72). De försöker också förklara hur det hela hänger ihop, men Jakob försöker göra det till ”emot” då han visar med handen (rad 60). Nilla är med på noterna och vill också jämkä Fias svar genom att säga att hon sitter emot båda två och Jakob håller också med Fia då hon bytt plats med att säga att hon sitter bredvid honom nu (rad 67). Han ger också Linn rätt, när hon säger att hon inte sitter emot ”nån”, men där Sara hävdar att hon sitter mitt emot skåpet hävdar Jakob att det inte är ”nån”. Varför han vill hjälpa Fia i sin argumentation kan möjligtvis ha att göra med den tidigare springleken där Nilla fick en kram men där Fia fick vara utan, samt/eller att han vill kvarhålla interaktionen utan att för mycket dispyter uppstår. Samtalet fortsätter vidare:

---

FORTS. EXEMPEL 4:1 *Play-doh-degen*

---

78 Nilla: ja får av Jakob  
79 Jakob:→((till Nilla))du: vill ha mera??  
80 Sara: ((reser sig upp)) ja ska ha en kiv  
81 Fia: ja mä

82 Nilla: Fia ja vill också ha en kniv  
83 ((alla reser sig upp och går till skåpet bakom dem och  
84 tittar, de hittar istället kaplastavar))  
85 Jakob:→((till Nilla))fick du en kiv? då finns ingen (1)((får  
se att Sara har en kaplastav))  
86 Jakob:→SA:RA INGEN SÅ:N KIV  
87 Sara: då finns ingen ((håller kaplastaven över huvudet))  
88 Sara: okej ((går och lägger tillbaka den medan de andra  
89 letar efter knivar))  
90 Fia: (( går tillbaka till sin stol)) Ja satt här  
91 Nilla: \*ja tog en sån här kiv\*((en kaplastav))  
92 Fia: ja mä ja tog en sån ((visar en kaplastav))  
93 Jakob:→((får se detta och utropar)) NÄ FIA INGEN SÅN KIV  
94 ((vänder sig till Nilla))INGEN SÅN KIV (.) EN ANNAN  
KIV

Jakob går runt länge och letar efter fler knivar. Linn hämtar några knivar i köket.

102 Sara: ((till Fia)) du är dum i huve  
103 Fia: nä::  
104 Jakob:→°man får inte säga så°  
105 Sara: hon (( tittar på Fia)) sa, att ja ä dum i huve  
106 Jakob: (( arbetar med sin deg)) dum i huve  
107 Sara: ja:((tittar åt mitt håll)  
108 Fia: man få inte säga så  
109 Jakob:→((vänder sig emot fröknarna som står och pratar bakom  
110 dem)) du man får inte säga dum i huve ((får ingen re  
spons))

Linn har fått några knivar i köket, men det räcker inte till alla. Mattanten kommer då förbi med matvagnen och ger knivar till de som vill ha.

125 Mattanten:((till Jakob))å du med? få se om det blir nåra kvar  
till maten sen  
126 Nilla: ((vänder sig om och tittar på dem))  
127 Mattanten:((går vidare och de fem barnen sätter sig igen och  
128 fortsätter med knivarna i degen))  
129 Jakob:→((vänd till Fia))du må?  
130 (7) ((Alla fortsätter med sitt bakande under tystnad))

131 Jakob:→((tittar upp på Nilla och ropar)) NILLA, NILLA DU FICK  
132           INGENTING  
132 Nilla: ((till Sara)) ja bakar syltkaka  
133 Sara:   bakar syltkaka  
134           ((Alla tittar upp på Nilla))  
135 Fia:→ Nilla du fick ingen kniv  
136 Jakob:→NÄ:  
137 Nilla: ((tittar upp)) \*nä men jag fick en sån här\* ((visar upp  
138           sin kaplastav))  
139 Sara:   de där är ju ingen kniv

---

Jakob tar också ansvar för några av de regler som finns i förskolan. Han reagerar t.ex. starkt då de andra tar kaplastavar till knivar (86, 93, 94) och han försöker hjälpa till att leta ”riktiga”, dvs. bordsknivar, till sig själv och de andra. Linn har försökt få ut knivar från köket men fick bara två. Fia fick en av dem men inte Jakob fastän han var först. Han reagerar inte speciellt på det och då ”mattanten” kommer förbi med matvagnen där det finns en bestickslåda, så får nästan alla varsin kniv. Efter en stund upptäcker Jakob att Nilla inte har fått någon kniv och han ger uttryck för upprördhet över att hon fortfarande sitter med en kaplastav (rad 131, 136). Fia, som har ett tydligare språk, hjälper honom att uttrycka sig på ett klarare sätt (syns här i rad 131 och 135).

Jakob sitter inte hela tiden ned, han rör sig mycket men det finns alltid ett skäl till varför han går ifrån sin plats. Han springer inte iväg utan anledning och ofta sker det utifrån de andras väl och ve. En gång hämtar han tillbaka kaplastavarna för att de skall hålla sig till regeln om att inte använda dem till annat än att bygga med (rad 93).

Då jag analyserar Jakob i ett interaktionistiskt perspektiv som en i gruppen och hur han ingår och finns i den gemenskap som de fem barnen tillsammans skapar, uppfattar jag att han är den som ser till att interaktionen och samspelet fungerar och att han hela tiden kämpar med det. Jag upplever att det är Jakob som mest aktivt försöker hålla ihop den här gemensamma stunden, samtidigt som han har nytta av de andra barnens samspel i detta. Att bryta emot en regel, t.ex. att man inte får använda kaplastavarna i degen, kan ju betyda att någon vuxen avbryter interaktionen. Han tar ett ansvar tillsammans med de andra och är också lyhörd gentemot de andras behov och önskingar

## Sammanfattande kommentarer

Jag har prövat att analysera en och samma konkreta situation ur olika perspektiv, först med fokus på Jakob som isolerad individ för att sedan övergå till ett interaktionistiskt perspektiv. Det är svårt att säga om jag ger rättvisa åt de båda perspektiven. Min lärdom utifrån detta är ändå, i likhet med vad Linell (1998) säger, att vi lätt halkar in på det individuella perspektivet och jag menar att vi ofta rör oss mellan de båda perspektiven. Den första analysen då jag försöker se Jakob i ett individcentrerat, dekontextualiserat perspektiv visar en tunnare, magrare och mer enkelriktad bild. Min uppfattning är att detta individperspektiv ter sig mycket ensidigt och det är svårt att få ut så mycket av det. Det är lätt att hålla med personalen om att Jakob i denna framställning betar sig okoncentrerat och omoget, då han talar forcerat med hög röst och sällan sitter still.

Det interaktionistiska perspektivet ger mig en fullödigare bild, då jag också ser till den kontext som omger individen (här Jakob). Här framgår hur han själv förhåller sig till de andra som just då ingår i interaktionen och hur de andra barnen förhåller sig till honom.

Dessa iakttagelser liknar Susan Danbys (1996) alternativa analys av pojkars (3–5-år) lek i förskolan. Hon gör två olika läsningar av samma lekepisod. Den första läsningen görs i ett traditionellt perspektiv på barn som reflekterar deras psykologiska utveckling. Denna pedagogik bortser från de sociala faktorerna i barnens beteende. Barn som av sina kamrater ses som impopulära, förväntades av vuxna att få svårigheter i klassrummet. Den första läsningen beskriver barnen som förhandlar om storlek, konflikter och att skydda klassrumsområdet där läraren blir den problemlösande personen. Den andra läsningen av samma episod fokuserar på att barnen använde tal, inte bara för att kommunicera utan för att konstituera sig själva som personer i relation till andra i den sociala världen. Den läsningen visar interaktioner som innehåller genusaspekter, makt och kontroll. Hon fann här att pojkarna använde sig av sin maskulinitet som identitet i den fria leken. Min första analys liknar Danbys första läsning, där ett barn kategoriseras som okoncentrerat och saknar tillräcklig kommunikativ förmåga för sin ålder. Danbys andra läsning innehåller köns- och makt-perspektiv som ger ytterligare alternativa perspektiv. Min alternativa analys visar på hur Jakob i interaktion med sina kamrater visar bl.a. skälen till varför han agerar som han gör. Danby menar att alternativa perspektiv öppnar nya vägar för att analysera klassrumspraktiker som i detta fall förskolan. Det väcker i sin tur nya frågor om kunskap inom barns vardagsinteraktion i skolan och i förskolan till liv.

Ett synsätt som alltmer framhålls inom pedagogisk forskning är att se barnet i ett relationellt perspektiv istället för att förstå det ensamt och isole-

rat. v. Wright (2000) har i sin tolkning av G.H. Meads teorier ställt frågan hur man kan tala om individer och enskilda utan att vända blicken bort från gemenskapen och samförståndet.<sup>13</sup> Det kan i många sammanhang vara lättare att förstå barnet ensamt och isolerat (se v. Wright 2000) och koppla det till uttrycket ”individuella behov”, och jag menar att det ger en annan bild av barnet som inte alltid är helt rättvis och som ofta beskriver brister i relation till olika utvecklingsfaser. Jag menar inte att vi inte skall bry oss om det enskilda barnet och försöka förstå dess perspektiv, men vi får heller inte glömma bort den interaktion som pågår mellan barnen då de försöker skapa något gemensamt.

Interaktionsperspektivet, är inte heller helt lätt att anlägga för oss som utbildats till pedagoger under 1970-talet och en bra bit framåt (se Hultqvist 1990). Många av oss pedagoger, som fortfarande arbetar i förskolan, utbildades med och tolkade E.H. Eriksson och J. Piagets utvecklingspsykologiska stadiindelning genom Barnstugeutredningen (SOU 1972:26, 27), som följer det enskilda barnet. Det är därför, som tidigare påpekats, lätt att falla tillbaka i de spår som tidigt anlagts eftersom kategorisering efter utvecklingsstadier länge varit förhärskande i förskolan (jmf Evaldsson 1995, Gars 2002). Den personal som känner Jakob talar om honom just som ett okoncentrerat och oroligt barn som har svårt att sitta still och lyssna på andra. I likhet med Danby (1996) har jag sett en skillnad. Jag uppfattar att jag i det interaktionistiska perspektivet har fått en *alternativ* bild av Jakob som visar hans kompetens i denna interaktion snarare än brist på kommunikation. Därför blir det angeläget att också förstå att det händer saker i barns kommunikation och interaktion som vi med en snabb överblick inte kan se. Det krävs mer tid och mer ingående observationer och en insikt om att vårt eget vuxna individinriktade perspektiv inte är gångbart i alla situationer.

Sammanfattningsvis vill jag påstå att man kan förstå barn och vuxna på olika sätt utifrån de olika kontexter de finns i och kan observeras i. Jag vill härmed hävda att det krävs videoinspelning och detaljerade transkriptioner med tydliga analyser för att förstå barnet/människan utifrån ett interaktionistiskt perspektiv (jmf Danby 1996).

Med avstamp i det här kapitlet väljer jag i mina fortsatta analyser att ta min utgångspunkt i ett interaktionistiskt perspektiv. För att förstå hur barnen i interaktion med sina kamrater tillskansar sig tillträde till lek och samtal (i kap 6) samt hur de utesluts eller blir uteslutna ur interaktionen (i kap 7), blev jag intresserad av vad som sker då barnen påbörjar sin gemensamma interaktion, vilket redogörs för i nästkommande kapitel. Hur får man någon att leka med? Hur skapas lekteman? Hur bygger barnen upp sina interaktionsutrymmen och hur skapar de relationer?

## Förskolan som mötesplats för barn

### Förskolan som en mötesplats för barns sociala relationer

Som en förförståelse till de tillträdesstrategier som redovisas i kapitel 6 och till de uteslutningar som framkommer i kapitel 7, vill jag i detta kapitel ge exempel på hur barnen på Daggkåpan gör för att närma sig varandra, hur de försöker få någon att leka med, hur de skapar sina interaktionsutrymmen och hur ett lektema kan skapas. Först vill jag dock relatera till den kontext som förskolan utgör och ge en kort inblick i det institutionella sammanhang förskolebarnen anses vara i.

Med hänvisning till Goffman (1961) ser Corsaro (1997) livet i förskolan som ett "cocktailparty" där olika sorters deltagare, som oftast känner varandra, sprider sig i olika delar av lokalen. Deltagarna i "cocktailpartyt", liksom barnet i förskolan, förstår att man behöver cirkulera från en grupp till en annan. Strandell (1994) föreslår metaforerna "marknad" eller "mässhall" där man går från det ena bordet till det andra, stannar en stund och går vidare. Man möter många människor, det är lite stimmigt men positivt och trivsamt. Ivarsson (2003) menar att ingen av de tre metaforerna, "cocktailparty", "marknad" eller "mässhall", fångar den stabilitet av sociala relationer över tid som barnen i förskolan ändå har. Det pågår visserligen ett livligt och varierat socialt liv där man byter interaktionspartners ofta. Olika barn börjar och slutar i förskolan med jämna mellanrum, men de träffar ändå i stor utsträckning samma kamrater de flesta dagar under långa perioder av sin förskoletid. Relationerna är inte flyktiga och det finns också utrymme att etablera stabila sociala relationer som kan vara bestående under flera år. "Kamratkulturer erbjuder också plats för närhet, varaktiga vänskapsrelationer och ger utrymme att vara bästis och bundis med andra barn" (Ivarsson 2003, s 23). Hon menar vidare att det barnen gör i det institutionella sammanhanget är både nytt och gammalt på en och samma gång, i en sammansatt väv. Barn använder institutionella och interaktionella resurser, men det sker inte var som helst, utan i ett institutionellt sammanhang med specifika innebörder och resurser. För att förstå detta använder Ivarsson sig av Corsaros (1997) begrepp *tolkande reproduktion*, vilket hon uttrycker som en kulturell och kunskapsmässig återvinning för barn. Bar-

nen tar del av befintlig kultur, samtidigt som de bidrar till kulturellt nyskapande. ”Det är möjligt att skruva verkligheten en smula och ta till vara det nya som visar sig eller ibland kanske till och med förkasta det hela och inse att allt vuxenvärlden eller ens kamrater försöker dyvla på en inte alltid är värt att bevara” (Ivarsson 2003, s 125).

De förhandlingar som förs mellan barn i förskolan benämner Strandell (1994) som relationella förhandlingar eller *deltagarförhandlingar*, vilka avser diskussioner mellan barnen om vem som skall vara tillsammans med vem och med vilken deltagaruppsättning en aktivitet skall genomföras. Termen *deltagarförhandlingar* kan ses som ett uttryck för den turbulens som kan beskrivas i förskolan då barnen ställs inför nödvändigheten av att skapa nya kontakter med andra barn. Förhandlingarna pågår i situationer, där barnen håller på att inleda dagen, då de just har ätit frukost, eller efter vilan då några barn har gått hem och de som är kvar måste förhandla med nya kamrater. Deltagarförhandlingarna förläggs inte alltid tidsmässigt *före* den situation de gäller utan är förankrade i situationen.

Corsaro (1985), liksom Linell (1998) uttrycker en kritik mot synen på små barns samspel som tillfälliga, slumpmässiga och okoncentrerade samt att små barns aktiviteter hela tiden byts ut. Jag vill instämma i den kritiken med att i följande kapitel visa barnens samspel och interaktion som del i ett större sammanhang som utgör förskolans kontext och visa att barnen också skapar mening med sina handlingar. Ivarsson (2001) har studerat förskolebarns lek vid gungorna. Hon använder begreppet ”kulturella verktyg” (Wertsch 1998) för att undersöka hur barn använder de resurser som finns tillgängliga i förskolesammanhang, samtidigt som de skapar kamratkulturer. Ivarsson ser gungorna som kulturella verktyg som används av barnen till att gunga i, men som samtidigt utgör en specifik möjlighet att erbjuda och avgränsa barnens interaktionsutrymme.

De interaktionsutrymmen som Corsaro (1997) hänvisat till, och som även Thorell (1998), Cromdal (2000), Evaldsson (2001) och Ivarsson (2003) har studerat, framträder i de situationer där lek och andra aktiviteter, som barn ägnar sig åt i varandras sällskap, äger rum. Då barnen skapar sitt interaktionsutrymme upprätthåller de samtidigt ett *interaktionsflöde*, vilket innebär att barnen samtalar om det gemensamma för att klara av att hantera situationerna. Ett sätt är att samtala om det som pågår och om det man själv gör. Interaktionsflödet kan här ses som en hjälp att upprätthålla kontrollen över interaktionsutrymmet. Här vill jag med utgångspunkt i Strandberg (1994) tillföra aktivitetens *relationella* dimension, dvs. vem som är med vem, samt aktivitetens *rumsliga* dimension, där aktiviteten placeras i rummet och som upprätthåller dess gränser. Dessa två dimensioner flyter ofta ihop varför jag gärna vill koppla dessa dimensioner till Corsaros interaktionsutrymme för att utveckla dess innehåll.



## Att initiera relationer på Daggkåpan

Jag vill här ge ett exempel på hur det kan gå till då barnen på Daggkåpan initierar en relation. Vilka strategier använder barnen för att inleda en gemenskap eller relation? I Daggkåpan's matrum (se figur 1), bredvid utklädningskläderna, finns en låg hylla där det står en liten spegel och bredvid spegeln finns färgkritor som är ämnade för ansiktsmålning. Dessa färgkritor användes frekvent. Sara (5 år) och Nilla (4 år) initierar sin relation på detta sätt:

### EXEMPEL 5:1 Att måla sig

- 
- 01 Sara: ((vänd till Nilla)) ska vi måla oss nu?  
02 ((Sara och Nilla sätter igång att måla sig med ansiktsfärger framför en liten spegel))  
(8)  
03 Nilla: nu är jag färdi ((går och sätter sig vid lilla bordet))  
04 Sara: ((fortsätter att sminka sig, går sedan till Nilla)) nu är ja osså färdi(1) ska ja va din katt?
- 

När Sara frågar Nilla om de skall måla sig är det en invit till att ingå i en gemensam aktivitet. Nilla är klar tidigare med sin sminkning men väntar på Sara (rad 03), som talar om när hon är klar och kommer samtidigt med ett rollförslag. För några av barnen verkar det som att den gemensamma aktiviteten, att måla sig vid spegeln, ses som en rit in i ett lektema där rollerna görs upp i efterhand. Att måla sig vid den lilla spegeln kan ses som de kulturella uttryck Ivarsson (2001) använder. Denna lilla spegel och kritorna för ansiktsmålning är ett ställe där barnen gärna samlas för att sedan gemensamt bestämma vad de skall leka.

Nästa sekvens är ett exempel på skapande av gemenskap, där barnen som första strategi söker någon att leka med.

## Att få någon att leka med

Efter vilan ca klockan 13.00 på dagen har jag ställt kameran på stativ i hörnet av matrummet. I andra hörnet står ett lågt bord där barnen gärna sitter då de ritar, klipper, ”bakar” med Play-doh m.m. och det finns en hylla med papper, kritor, saxar och play-dohdeg bakom dem (se fig.1). De flesta av barnen går nu lite planlöst omkring i de olika rummen. Några gäspar, någon har sin ”snuttefilt” i famnen, andra har så smått kommit igång att leka.

Nilla (4 år), Sara (5 år), Tina (5 år) och Mia (5 år) står och/eller sitter kring det lilla bordet i stora matrummet. Fia (4 år) kommer springande mot bordet och ropar:

EXEMPEL 5:2 *Ingen å leka mä*

---

- 55 Fia: NILLA JA VILL LEKA MÄ DEJ.
- 56 Nilla: ((går från bordet in till stora lekrummet))
- 57 Fia: ((springer efter))ja vill leka mä dej Nilla::  
((klagande ton))
- 58 Sara: ((vid lilla bordet till Tina och Mia)) ja har ingen å leka mä.
- 59 ((Tina och Mia, som ofta leker ihop, svarar inte och går ifrån bordet ut i hallen. Sara blir ensam kvar vid bordet. Nilla kommer tillbaka, tar ett papper från hyllan, en penna från bordet och styr stegen mot stora lekrummet. Samtidigt kommer Fia emot henne))
- 60 Fia: Nilla (.) ja ska (.) ((går vidare))
- 61 Nilla: ((till fröken B)) fröken ja vill också.
- 62 Fr B: nä men du, du får stanna här ute för här inne är det upptaget. Det är så mycke barn här inne så nu får ni vara här.
- 63 Fia: ((har satt sig vid lilla bordets kortända och ritar. Sara går ut i tamburen, Nilla kommer efter.
- 64 Sara: ((till Tina och Mia i tamburen)) FÅ JÄ LEKA MÄ ER?  
(.) FÅR JÄ LEKA MÄ ER?
- 65 Mia: NÄ dä får du inte
- 66 Nilla: ((går till matrummet igen, sätter sig vid ena långsidan av lilla bordet och börjar rita))
- 67 Sara: ((kommer efter men stannar sedan upp bredvid Nilla vid bordet och tittar vad hon gör, hon lägger sig rakt över bordet och skriker ut något ohörbart i en mycket arg ton och går sedan till andra sidan av bordet och tar ett papper och ställer sig att rita)).
- 68 Nilla: ((tittar upp mot Sara)) få ja leka mä dej?
- 69 Sara: ((fortsätter rita)) ja  
(5)
- 70 Fia: ((har ritat intensivt en stund ställer sig upp, går runt stolen drar in den lite och sätter sig igen under tystnad))
- 71 (30) ((Flickorna ritar under tystnad en lång stund))
- 72 Fia: måste vi nu ((båda flickorna tittar på henne, sedan sträcker hon båda händerna upp i luften)) han tar dom  
((ingen tittar upp på henne))

73 Nilla: ((utan att titta upp))Fia ja ska inte leka mä dej

74 Fia: (ohörb) leka mä dej

---

Fia försöker från början intensivt att få ett svar från Nilla om att få leka med henne (rad 55). Nilla svarar inte även om Fia upprepar sin fråga med emfas (rad 57). Sara gör ett försök att få leka med Tina och Mia genom en första strategi, dvs. att säga att hon inte har någon att leka med, men blir negligerad (rad 58, 59). Nilla vill leka i ett annat rum men blir stoppad av fröken B (rad 61–62). Fia verkar ge upp sitt försök till lek med Nilla och sätter sig vid lilla bordet för att rita. Sara gör ett andra försök till lek med Mia och Tina genom att högt fråga om hon får leka med dem (rad 64). Hon får dock ett lika tydligt men nekande svar (rad 65). Nilla sätter sig vid bordet och Sara kommer efter och ropar ut sitt missnöje men sätter sig sedan mitt emot Nilla och börjar rita. I samma ögonblick frågar Nilla Sara om hon vill leka med henne och hon får då ett snabbt jakande svar (rad 68–69). Strax därefter talar Nilla om för Fia att hon inte skall leka med henne (rad 72).

Exemplet kan ses som det drama som pågår strax efter vilan och hur man inom denna kontext försöker få någon att leka med. Här visas också olika strategier som flickorna prövar för att få en lekkompis. Fias strategier lyckas inte, möjligen för att hennes uttryck inte håller sig inom den kamratkultur som råder på denna avdelning. Att i bestämmande, klagande ton ropa högt och följa efter någon man vill leka med, tillhör eventuellt inte den kamratkultur dessa barn vill befinna sig i (55, 57). Fia ger också upp efter andra försöket, liksom Sara också gör. Nillas strategi att fråga Sara om att få leka med henne verkar vara rätt i tid och uttryck, samtidigt som hon då också kan bestämma att inte leka med Fia, dvs. utestänga henne från leken (rad 73).

När man fått någon att leka med så behöver man komma på vad man skall göra tillsammans. Hur kan då ett lektema initieras?

### **Att initiera ett lektema**

Det följande exemplet visar hur Linn, Nilla och Marie en tidig förmiddag försöker komma på vad de skall leka. Från att agera tillsynes planlöst och okoncentrerat visar de hur de gemensamt skapar ett lektema. Flickorna befinner sig i lilla lekrummet där man brukar ha samlingar på runda mattan. På ena väggen finns en spegel samt krok där olika halsband och armband hänger. Jag frågar om jag får sitta där och filma och de svarar ja på detta, varpå jag sätter mig med kameran i knäet i andra hörnet av rummet. Det ligger mycket saker på golvet som utklädningskläder, halsband, gosedjur, klossar m.m. Flickorna börjar med att svänga runt, runt med var

sitt halsband. De står och svänger med dem tills Nilla börjar plocka upp saker som ligger utspridda på golvet.

EXEMPEL 5:3 *Känna i påse*

---

- 01 Nilla: så här kan vi ju inte ha (1) så här kan vi inte (.)  
måste städa((flyttar på några saker som ligger i  
en hög på golvet))
- 02 Marie: NÄEJE vad har du gjort ((hon sätter sig ned tar  
fram en kjol som är ihopdragen till en påse)) nu vet
- 03 (2) ((flickorna sätter sig som i en ring nära Marie))
- 04 Marie: så här ska de va ((plockar i saker från golvet i  
påsen. Nilla och Linn sitter och väntar medan Marie  
plockar och plockar))
- 05 Marie: alla saker ska vara här (1) så ska vi känna((hon  
plockar ner mer saker)) nej ja ska känna
- 06 Linn: inte vi?
- 07 Marie: va?
- 08 Linn: inte vi?
- 09 Marie: vadå?
- 10 Linn: inte vi?
- 11 Marie: måste kika ((medan hon plockar ner mer och mer  
saker)) vi måste de ((tittar på mej)) då ä inte de  
roligt
- 12 Marie: ((lämnar påsen till Linn)) du gör, dä gör inge  
((skakar på huvudet))
- 13 Linn: mm: ((börjar känna i påsen, tittar leende upp i taket  
medan hon känner))
- 14 Nilla: ((som suttit och tittat sig omkring och sett mycket  
ointresserad ut säger plötsligt)) mm (.) uh uh DU va  
fröken (pekar på Marie)) (1) och vi((pekar på sig och  
Linn)) va ba:rn
- 

Sekvensen visar exempel på där barnen tidigare bestämt *att* de skall leka tillsammans, med de har inte bestämt *vad* de skall leka. Nilla börjar plocka ihop utspridda saker på golvet (rad 01). Marie protesterar då högljutt och det verkar som hon har en idé om vad de skall göra (rad 02). Medan hon plockar i saker i en ihopsnörad kjol så sätter sig Nilla och Linn som i en ring och väntar på vad som skall komma. Då Marie ändrar från att *vi* skall känna till ett *ja* skall känna (rad 05) så reagerar Linn och frågar om inte det handlar om dem också (rad 06, 08, 10) med frågan: "inte vi"? tre gånger, vilket Marie inte verkar uppfatta. I rad 11 tolkar jag det som att hon tar

upp en regel inom leken ”Känna i påse” om att inte i förväg titta i påsen för då är inte leken rolig. Hon initierar att Linn skall börja och att det inte gör något om hon säger fel, ”då gör inge”(rad 12). Linn uppfattar det hela medan Nilla, som suttit vid sidan om och sett ointresserad ut, plötsligt verbaliserar vad det är de håller på med och bekräftar detta med att säga att Marie är fröken och Linn och hon är barn (rad 14).

Från att ha stått och svängt med halsbanden en stund försöker Nilla skapa ordning i oredan för att komma igång med något, medan Marie ser en möjlig lek i de utspridda sakerna. Nilla och Linn förstår ganska snart att de skall sätta sig ned på golvet, dock är rollerna oklara utifrån Linns fråga om de också är involverade, men då Nilla bekräftat deltagaruppsättningen (se Strandell 1994) så verkar alla tre nöjda och leken fortsätter en lång stund därefter. En liknande start på sitt lektema visar Jan och Ervin i nästa exempel.

### Att skapa ett interaktionsutrymme

Det är precis efter frukost och Jan och Ervin, som hör till olika avdelningar, skickar en bil mellan varandra i matrummet. De springer fram och tillbaka för att fånga bilen. Efter en stund går de in i det större lekrummet (se fig.1), går omkring lite planlöst i rummet och Jan säger:

#### EXEMPEL 5:4 *Pannkaksmåltid*

- 
- 01 Jan: va ska vi gö?  
02 Ervin: ((pekar på dockvrån)) dä va vårt kök det där  
03 Jan: ja.  
04 Ervin: här flyttar vi, här ställer vi våra saker.  
05 Jan: ((tar fram ett diskställ)) det här ska va mä  
06 Ervin: ja skulle diska (.)nu skulle ja diska(.) hämta den  
(till Jan och pekar på diskstället)  
07 Ervin: nu skulle ja diska (.) för de va smutsigt (.)ja ska  
vara i köket  
09 Jan: ((flyttar bord och stolar)) här bruka vi sitta å äta
- 

Genom billeken, som också kan ses som en startperiod, bekräftas Jans och Ervins samhörighet och då de går in i lekrummet är det redan klart att det är dom två som skall leka, men *vad* de skall leka är inte klart. Jan och Ervin förhandlar och iscensätter gemensamt ett lektema efter en stunds sökande. Min tolkning är att de samtidigt arbetar upp sitt interaktionsutrymme både genom miljön, rumsligt: ”dä va vårt kök” (rad 02), ”här ställer vi våra saker” (rad 04) och interaktionistiskt, relationellt genom att uttrycka sig i

vi- form: ”va ska vi gö?” (rad 01) samt (på rad 04) ”här flyttar vi”, och (rad 09), ”här bruka vi sitta å äta”.

Ivarsson (2003) visar, i exemplet med gungorna, hur barnen som skapar sitt interaktionsutrymme, samtidigt upprätthåller *interaktionsflödet*. Jan och Ervin talar hela tiden med höga röster om för varandra vad de gör och de har ofta ögonkontakt för att få bekräftelser från varandra, vilket kan ses som att de upprätthåller sitt interaktionsflöde på detta sätt.

### Deltagarroller – vem är mamma?

Nästkommende exempel handlar också om skapande av interaktionsutrymme, men här är det istället viktigare att få klarhet i vilken deltagarroll var och en har. Mia och Tina (5 år) är bästa kamrater, men de behöver ibland förhandla med varandra för att kunna fortsätta sin interaktion på ett bra sätt. Jan (4,5 år) som också är med måste få reda på vem som är vem:

#### EXEMPEL 5:5 *Vem är mamma?*

- 
- 01 Tina: ((till Mia)) ja tänker sova där (.) dä blir en mycke skönare säng.
- 02 Mia: ska sova i min gagga
- 03 Tina: ja är faktiskt mamma så ja ska sova lite
- 04 Mia: ja är mamma
- 05 Tina: ja är faktiskt mamma
- 06 Jan: vilken ä mamma?
- 07 Mia: vi ä mammor ja och Tina.
- 08 Tina: vi två ä mammor
- 09 Mia: nä ja ä storasyster
- 

Inledningen av denna sekvens visar en vanlig förhandling om roller och framförallt vem som är mamman. För de flesta barn verkar det vara viktigt vilken roll man själv har och vilken roll andra har, medan andra barn inte verkar tycka det är lika viktigt. Många av mina sekvenser handlar om *deltagarförhandlingar* om att få vara mamma, dock löser barnen ofta det problemet på olika sätt. I denna sekvens löser de problemet med att ha två mammor eller att en blir storasyster istället. Dessa deltagarförhandlingar som barnen använder och vilken deltagaruppsättning en aktivitet skall genomföras med, kan i förskolans institutionella sammanhang ses som en nödvändighet för att inleda en ny aktivitet.

## Sammanfattande kommentarer

Förskolan som mötesplats kan beskrivas med ett antal metaforer som ”cocktailpartyn” (Corsaro 1998, Goffman 1961) ”marknader” eller ”mässhallar” (Strandell 1994). Då man kommer in i en förskola kan man till en början lätt förstå dessa metaforer. Vid närmare granskning vill jag ändå hålla med Ivarsson (2003) som säger att det visserligen pågår ett livligt och varierat socialt liv, men det sker tämligen organiserat och det finns en ordning i oordningen. Barns samspel och aktiviteter beskriva ofta som tillfälliga, slumpmässiga och okoncentrerade och som ständigt utbytbara (Corsaro 1985, Linell 1998). Hur kan man förstå ovanstående i en mikroanalys? Vid en första anblick kan barnens interaktioner mycket väl ses som slumpmässiga, tillfälliga och okoncentrerade. Min tolkning är dock, att det som skapas i barnens interaktion i högsta grad är kontextuellt orienterat och följer vissa mönster. I exemplet 5:1 (*Att måla sig*), där två barn målar sig i ansiktet till synes utan något syfte, kan ses som slumpmässigt. Men det kan också ses som en *start* på deras interaktion och en inledning till ett lektema. Att som Nilla, Marie och Linn stå och svänga med var sitt halsband (i ex. 5:3) eller att springa fram och tillbaka och skjutsa iväg en bil mellan sig (i ex. 5:4), kan vid en snabb anblick framstå som mycket slumpmässigt, okoncentrerat och kaosartat. Men om man istället ser det som en *startperiod*, som för barnen tar olika lång tid för att både etablera kontakt, att föra deltagarförhandlingar och komma överens om ett lektema. I det till synes oordnade ser jag en större ordning och en större följsamhet hos barnen, än jag tidigare i min egen arbetssituation sett, eftersom de i det gemensamma skapandet, ofta även icke-verbalt, skapar strategier tillsammans med varandra och på så sätt kommer fram till lösningar.

En del av barnen samlades vid början av den fria leken vid något *samlingsställe* där de i små grupper ofta inledde sin interaktion. På Daggkåpan fanns en liten spegel uppställd på en bänk i matrummet (se fig.1), där fanns färgkriter för ansiktsmålning, strax bredvid utklädningskläderna, vilket blev ett ställe att samlas vid. Även det låga bordet i matrummet var ett samlingsställe, där man lätt kunde hämta papper, penna, ett pussel eller play-dohdeg och slå sig ned utan att fråga om man fick vara med. Vid det lilla bordet eller vid spegeln startade ofta deltagarförhandlingar, där barnen diskuterade vad man skulle leka och vidare diskussioner om deltagaruppsättningar, dvs. vem som skall vara vad.

Ett kännetecken är att yngre barn oftare byter lekkamrater än vad äldre barn gör i lek och samvaro, skriver Corsaro (1985). Det kan förstås i sådana sammanhang där barnen ännu inte etablerat kamratallianser (Evaldsson 1993). Tina och Mia som är bästa kompisar (se vidare ex. i kap 6 och 7) ger ett stadigt intryck eftersom de redan har en etablerad relation och

inte behöver leta lekkamrater. Däremot har Nilla, Sara och Fia som är yngre, och ännu inte har en kamrat som de alltid leker med, ett gediget arbete framför sig att finna en kamrat, något som verkar förväntas av barnen i förskolans miljö.

Resultaten visar vidare att barnen anstränger sig för att behålla sina kamratrelationer på olika sätt. Många av barnen på Daggkåpan håller sig till vissa kamrater som de ofta är tillsammans med. Det är dock inte alltid enkelt eftersom förskolans verksamhet präglas av många avbrott. Barnen i förskolan kommer och går på olika tider, några är där ena dagen, men inte den andra osv., vilket gör att barnen ofta tvingas byta kamrater. En slutsats är att tiden efter vilan för många är en sårbar situation, liksom på morgonen då barnen kommer till förskolan eller efter en lärarledd gemensam aktivitet. Det krävs då, att de barn som inte redan skapat en stark kamratallians, får börja från början igen för att starta upp nya relationer och genomföra nya deltagarförhandlingar med kamrater.

Med ovanstående kapitel vill jag visa hur barnen på Daggkåpan från början skapar sina interaktionsutrymmen. Att få ingå i en gemenskap eller kamratgrupp är inget som bara händer av sig självt, därför behöver barnen skapa strategier för att inleda en interaktion som sedan kan leda till gemenskap och kanske en relation. För att dessa interaktionsutrymmen skall kunna byggas så uppfattar jag att barnen först behöver skapa en interaktion med ett eller flera andra barn. Vid uppbyggandet av ett interaktionsutrymme tillsammans med kamrater, behöver de förhandla med varandra och här blir Strandells (1994) *deltagarförhandlingar* betydelsefulla. Barnen behöver hela tiden förhandla om vem som skall vara med vem och också vilka roller man skall ha. Dessa deltagarförhandlingar görs på olika sätt. Några klarar först ut sig och börjar sedan sminka sig i ansiktet vid en liten spegel (se ex. 5:1), därefter börjar deltagarförhandlingen med de barn som finns i närheten. Några har som strategi att direkt fråga om de får leka med någon kamrat, vilket ofta ger negativa svar om det inte sker vid rätt tillfälle och med rätt uttryck (se 5:2). Några barn (Tina, Mia och Jan i ex. 5:5) är noga med att få klarhet i deltagarrollerna innan ett lektema kan initieras. Andra verkar behöva en startperiod innan deltagarförhandlingarna tar vid. I exemplet "*Känna i påse*"(5:3) tar det en liten stund innan de tre flickorna är överens om vad som är deras gemensamma tema. De börjar därför svänga runt med varsitt halsband för att försöka inleda något, men då inte detta utmynnar i något lektema, försöker Nilla få lite ordning på sakerna. Hon blir emellertid stoppad av Mia, som fått en idé till en lek, vilken sedan antas av Linn och Nilla. Jan och Ervin (i 5:4) skickar en bil emellan sig samt springer fram och tillbaka för att fånga bilen, innan de går in i nästa rum där de börjar sin förhandling om vad de skall leka, vilket blir en fortsätt-



ning på själva *startperioden*. Denna startperiod verkar fungera som en bekräftelse på en samhörighet innan förhandlingarna påbörjas och interaktionsutrymmet börjar skapas. Dessutom bemödar sig barnen om att få dessa interaktionsutrymmen stabila för att också behålla dem. Den bild som Strandell (1994) ger av den relationella och rumsliga dimensionen i förhandlingarna ger även den en bra bild av vad barnen behöver ta hänsyn till.

Kapitlet har behandlat hur förskolan kan fungera som mötesplats för barnen och hur interaktionsutrymmen kan skapas. Efterhand som jag studerade datamaterialet blev det också angeläget att undersöka hur barn, som inte var med från början i en interaktion, gjorde för att tillskansa sig tillträde och hur detta bemöttes av de barn som redan fanns i interaktionen. De barn som inte var med från början i ett lektema, eller som kom till förskolan lite senare på dagen, fick försöka skaffa sig tillträde till de kamratgrupper som redan etablerat sig. Dessa tillträdesstrategier vill jag ägna nästa kapitel, i vilket också ingår de strategier barnen skapar för att behålla de interaktionsutrymmen som redan skapats och etablerats.



## Att vinna tillträde till lek och samtal

I föreliggande kapitel vill jag mer i detalj visa hur barnen på Daggkåpan gör för att ta sig in i en redan pågående aktivitet och vilka strategier barnen använder för att få tillträde (access) till lek och samtal. Kapitel 7, kommer därefter att handla om utestängningar och uteslutningar från dessa kamratgruppsinteraktioner. Det är emellertid svårt att skilja inneslutningar från uteslutningar, därför kommer kapitel 6 och kapitel 7 i viss mån att gå i varandra. Den inledande texten till dessa båda kapitel placeras därför i huvudsak i detta kapitel.

### Att vinna tillträde till en redan påbörjad aktivitet

Barn har många interaktiva erfarenheter från många olika kontexter som exempelvis hemmet, lekplatsen och förskolan tillsammans med olika interaktiva partners som föräldrar, lärare, andra vuxna samt yngre och äldre kamrater (Corsaro 1979, 2003). I dessa interaktiva<sup>15</sup> miljöer måste barnen själva vinna tillträde till lek och samtal utan hjälp av vuxna, men med hjälp av sina egna strategier, om de vill vara med i en pågående aktivitet. I Corsaros studie (1979) av amerikanska förskolebarn fann han att barnens tillträde till lekaktiviteter var mycket komplicerade och att barnen hade utvecklat komplexa ”tillträdesritualer” (access rituals) för att vinna tillträde till lek och kamratgruppsinteraktion.

Jakob Cromdal (2000) har i linje med Corsaro tittat på tillträdesritualer i en tvåspråkig skola i åldersgruppen 6–8-åringar. Han visar på de interaktionella resurser som barnen använder i förhandlingar om tillträde. Barnen argumenterar för sina ståndpunkter och utnyttjar turtagningsmekanismer och kodväxling på olika sätt för att stärka sin position, samtidigt som de använder andra aspekter som ålder, kön samt kunskap om lekregler.

Corsaros (1979) och andras (t.ex. Goffmans 1974) analyser av dessa tillträdesritualer eller tillträdesstrategier, som de kallar ”access-entry”, visar att barnen får göra ”kommunikativa uppfinningar” som ofta är mycket komplexa. Dessa uppfinningar har också betydelse för att upprätthålla social ordning i vardagsinteraktionen. Jag har tidigare (i kap. 2) hänvisat till Corsaros studier av tre- till sexåringars tillträde till lek, där han fann att

trots att barnen börjar använda ett alltmer sofistikerat språk, så är ändå att få tillträde till lekar, att få ingå i interaktioner och att få vänner, fortfarande svåra uppgifter för förskolebarnen. Att erhålla dessa tillträden till lekgrupper är komplicerat, eftersom de barn som redan är inne i leken vill skydda sitt interaktionsutrymme. De vill skydda sina pågående relationer och sina objekt men framförallt den pågående leken från andra icke deltagande barn.

## **Att skapa kamratallianser och att försvara interaktionsutrymmen**

Med hänvisning till kapitel 5 där barnen skapar ett interaktionsutrymme som de sedan, i de flesta fall, försvarar så använder barnen mycket tid och möda för att få tillträde till just dessa interaktionsutrymmen. En strategi var att knyta an till andra barn i ens omgivning, vilket Corsaro (1997) kallar *kamratallianser*.

Etnografiska undersökningar av lekgrupper (se Corsaro 1997, 2003, Thorell 1998, Cromdal 2000) har visat att barnens hantering av kamratgruppernas aktiviteter som ofta skyddar sitt utrymme från icke-deltagande barn, resulterar i komplicerade förhandlingar för att erhålla tillträde. Barnen är därför mycket restriktiva med att släppa in icke-deltagande barn, dvs. barn som från början inte finns med i en pågående aktivitet. Dessa interaktionsutrymmen, som också kan ses som samordnade sociala händelser i kamratgrupper, blir sårbara därför att delade aktiviteter ofta blir förändrade eller avbrutna då någon ny deltagare blir accepterad eller helt enkelt träder in i interaktionsutrymmet. Denna benägenhet att skydda sitt interaktionsutrymme är direkt relaterad till skörheten och ömtåligheten i barnens kamratrelationer, men den är också relaterad till de många riskerna för avbrott som är vanliga i de flesta förskolemiljöer samt till det faktum att barnen gärna vill ha kontroll över de delade aktiviteterna. Ingången till lek eller samspel innefattar överväganden att ta hänsyn till som t.ex. tid, rum och olika strategier att fullfölja, medan att lämna leken ofta sker obemärkt i de yngre åldrarna.

## **Barn i förhållande till vuxna**

Erwing Goffman (1998) beskriver hur amerikanska vuxna i nästan varje samvaro med andra vuxna använder olika ritualer<sup>16</sup>. Goffman definierar hälsningar och farväl som ”en rituell demonstration” som markerar tillträde och som benämns ”access rituals”. Goffman visar både komplexiteten i och användandet av dessa kommunikativa mönster samt deras betydelse för skapande och upprätthållande av social ordning i vardagsinteraktionen. När vuxna finns med då barnen skall tillskansa sig tillträde behöver barn,

enligt Corsaro (2003), inte alltid bry sig om betydelsen av tillträdesritualer. Han anser att det finns mycket skrivet om kamratrelationer och deras hierarkiska ordning i barnens lekgrupper, men att vi vet mycket lite om hur barn tillskansar sig tillträde i miljöer, där vuxna inte är närvarande. Corsaro (1979, 1997, 2003) har under många år följt barn i två åldersgrupper (2–3 åringar samt 3–4-åringar) och menar att många av barnens tillträdesstrategier i deras interaktion visar sig vara ganska olika vuxnas ritualer. Dessa strategier visar emellertid på barnens utvecklade intresse för tillträdesritualernas funktioner. Utifrån det kan man ändå se att många av barns tidiga strategier för att tillskansa sig tillträde i kamratinteraktionella miljöer är *föregångare* till vuxnas tillträdesritualer. Att studera barnens tillträdesritualer är därför viktigt för förståelsen av hur barns sociala världar organiseras.

### **Tillträdesstrategier som interaktiva färdigheter**

Med utgångspunkt i analysen av ”Jakob ur två skilda perspektiv” i kapitel 4, där jag först anlägger ett individcentrerat perspektiv och sedan jämför det med ett interaktionistiskt perspektiv i synen på barn, kommer jag nu att fokusera på interaktiva aspekter i barns lekar, genom att se på förhandlingar som gemensamma handlingar mellan dem som söker tillträde och dem som strävar att försvara den pågående aktiviteten från nya deltagare. Det betyder en dialogisk och interaktionistisk ansats i synen på tillträdesstrategier. I kontrast till mer generella individcentrade ansatser (se kapitel 4), vill jag i linje med Cromdal (2000), framhålla tillträdesprocedurernas dialogiska natur, att tillträde till kamratlek alltid innebär delade aktiviteter och att varje strategi måste ses som en ömsesidig handling. Strategier för att tillskansa sig tillträde till kamratinteraktion, blir därför värda att studeras för sin egen skull. Därför verkar det, enligt Cromdal (2000), rimligt att anta att deltagande i dessa förhandlingar borde bli viktiga för utvecklingen av barnens sociala, språkliga och interaktiva färdigheter.

### **Corsaros femton tillträdesstrategier**

I en klassisk studie av tillträdesritualer bland förskolebarn identifierade Corsaro (1979) femton olika tillträdesstrategier (se nedan). Min avsikt är att använda dessa strategier som en hjälp i mina analyser av tillträde till barnens interaktionsutrymme. Corsaro har studerat dessa tillträdesritualer etnografiskt och inte i experimentsituationer. Det finns dock ett observandum med denna kategorisering av strategier som Corsaro i sin pionjärstudie producerat. Hans artikel kom ut år 1979 och analyserna innehåller episoder i termer av accesstrategier och responser, betraktade som sekventiellt

organiserade, sociala processer. Utifrån vad som tidigare påpekats om tillträdesstrategier som interaktion, fångas inte, enligt Cromdal (2000), det kollektiva och interaktionella deltagande som är involverat i dylika episoder. En annan aspekt av denna fråga, som Cromdal också noterat, är att Corsaros dikotomiserande klassifikation av responser i tillträdet eller inträdet (i form av positiva eller negativa responser) kontrasterar starkt mot hans omsorgsfulla kategorisering av tillträdesstrategierna. Klassifikationer av responser visar en analytisk förutfattad mening i förhållande till den *ena* partens bidrag, och glömmar *andra parter* i dramat, vilket fördunklar en viktig del av interaktionen. Då Corsaro återkommer till att beskriva tillträdesstrategier i boken "We're Friends, Right?" (2003) intar han dock en annan ståndpunkt genom att, liksom Cromdal, mena att de flesta tidigare studier av kamratkulturer har fokuserat på ungdomar och resultat av kamratinteraktion utifrån perspektivet individuell utveckling. Han skriver: "Most of this work has a functionalist view of culture; that is, culture is viewed as consisting of internalised shared values and norms that guide behaviour" (Corsaro 2003, s. 37). Som kontrast till detta tolkar han kamratkulturer : "as a stable set of activities or routines, artefacts, values, and concerns that kids produce and share in interaction with each other" (Corsaro 2003, s. 37). Han vidhåller också att det finns två grundläggande teman nämligen att barnen vill erhålla kontroll över sina liv och att de vill dela denna känsla av kontroll med varandra.

### **Presentation av Corsaros tillträdesstrategier**

Jag kommer nedan att presentera de femton tillträdesstrategierna som också kan benämnas *access-strategier*, vilka ses som procedurer för att vinna tillträde till en pågående interaktion. Corsaro använder benämningen "episoder" för sådan pågående interaktion som från början initierats av deltagarna och avslutats med fysiska förflyttningar eller påbörjande av en helt annan aktivitet. I de flesta fall använder jag benämningen sekvenser för att bättre passa in i mitt sammanhang.

In the nursery school, interactive episodes are defined as those sequences of behaviour, which begin with the acknowledged presence of two or more interactants in an ecological area and the overt attempt(s) to arrive at a shared meaning of ongoing or emerging activity. (Corsaro 1979, s 318)

I denna studie är fokus lagd på kamratinteraktion, där episoder är initierade i termer av innehåll, syfte och varaktighet. Corsaro (1979) definierade två övergripande teman för tillträde, där det första kan definieras som tillträdesstrategiepisoder, där varje beteende (verbalt eller icke-verbalt) produ-

ceras för att tillskansas sig tillträde till en pågående aktivitet. Det andra övergripande temat är ”respons på tillträde”, det vill säga varje beteende (verbalt eller icke-verbalt) som öppet bekräftar tillträdesstrategin från annan deltagare.

Jag presenterar här de strategier Corsaro identifierat 1979, först med hans engelska uttryck, som jag sedan gör en egen översättning och förklaring av utifrån min egen tolkning. Dessa strategier benämns i den ordning som Corsaro uppfattade som mest använda i fallande skala.

FIGUR 3: *De strategier Corsaro (1979) identifierat*

- 
1. Non-verbal entry – *Icke – verbal entré* – att träda in i ett område nära de händelser eller episoder som pågår utan att säga något. Att själv placera sig inom området utan att säga något.
  2. Producing variant of ongoing behaviour – *Att producera en variant av pågående handling*: att träda in i ett område där episoder pågår och (verbalt eller icke verbalt) skapa något som liknar det beteende eller den handling som pågår.
  3. Disruptive entry – *Avbrytande, störande entré*: att träda in i ett område där episoder pågår och (verbalt eller icke verbalt) fysiskt avbryta eller störa en pågående aktivitet.
  4. Encirclement – *Omringande av område*: att fysiskt omringa eller cirkla kring ett område där episoder pågår utan verbal markering.
  5. Making claim on area or object – *Att verbalt göra anspråk på området eller något föremål*: att träda in i området där episoder pågår och verbalt gör anspråk på området eller ett objekt.
  6. Request for access- *Fråga om tillträde*: att träda in i området där episoder pågår och verbalt fråga om lov att få vara med.
  7. Questioning participants – *Att fråga en deltagare*: att träda in i området där episoder pågår och fråga någon deltagare om pågående aktivitet.
  8. Reference to adult authority – *Att referera till vuxnas auktoritet*: att träda in i området där episoder pågår och producera verbal referens till vuxnas auktoritet eller regler vad gäller tillträde till lekområdet.
  9. Offering of object – *Att erbjuda en sak*: att träda in i området där episoder pågår och (verbalt eller icke-verbalt) ge bort ett objekt (en leksak eller present) till någon eller några av deltagarna.

10. Greeting – *Hälsning*: att träda in i området där episoder pågår och verbalt hälsa på en eller fler deltagare.
  11. Reference to affiliation – *refererar till vänskap eller medlemskap*: att träda in i området där episoder pågår och referera verbalt till medlemskap eller vänskap med en eller fler deltagare.
  12. Aid from non-participant – *Hjälp från en ickedeltagare*: verbalt fråga om stöd eller hjälp att erhålla tillträde från ickedeltagare till området där episoder pågår.
  13. Accepting invitation – *accepterar inbjudan*: att träda inom området där episoder pågår för att acceptera en inbjudan från en eller flera av deltagarna.
  14. Suggest other activity – *Föreslår andra aktiviteter*: att träda in i området där episoder pågår och fråga en eller fler deltagare om att vara med i någon annan aktivitet.
  15. Reference to individual characteristics – *Att referera till individuella kännetecken*: att träda in i området där episoder pågår och producera verbal referens till individuella kännetecken av en eller fler deltagare.
- 

Utifrån ovanstående entréer fick så barnen också olika responser, vilka bestod av:

- *Positiv respons*: Verbal och/eller icke-verbal bekräftelse för tillträdesbeteende och acceptans till aktiviteten med eller utan specificerat deltagande.
- *Negativ respons*: Verbal och/eller icke-verbal tillrättavisning (avslag vad gäller tillträde) med eller utan berättigande.

Jag vill ta hjälp av dessa entréer för att analysera den ena partens tillträde i förhållande till den andra parten, dvs. de andra barnen i interaktionen. För mig blir responserna därigenom något mer än bara positiva eller negativa responser.

Corsaro visade här på en stor variation av tillträdesstrategier i kamratinteraktionerna och alla dessa följdes inte alltid av framgångsrika tillträden. I Corsaros undersökningar var nära 80% av barnens tillträdesförsök *icke verbal entré, omringande entré* och att *producera varianter av pågående aktivitet*, tillsammans med *avbrytande entré* och att *verbalt göra anspråk på området*. *Icke-verbal entré* var vanligast som en första strategi för att därefter *producera varianter* av beteendet till verbala strategier av mer förhandlande art. En tillträdesstrategi som också var vanlig var *omringande av område* (encirclement), där barnet som vill vinna tillträde fysiskt rör sig i cirkel runt lekområdet eller interaktionsutrymmet.



Corsaro menade att det här inte fanns någon formell verbal förhandling vad gäller tillträdet. Barnen sade inte: ”Hej vad gör ni, får jag vara med er?”, vilket pedagoger och andra vuxna gärna vill att barnen skall säga till varandra. Barnens försök till tillträde härrörde istället från mer indirekta och ofta icke-verbala strategier såsom *icke-verbal entré, omringande av område, att producera variationer av pågående aktivitet* och *att referera till vänskap. Avbrytande eller störande entré* var nästan alltid icke-verbal, det vill säga fysiskt störande, men som innehöll tillgripande av föremål och/eller fysiska konflikter istället för tal. Dessa strategier följdes oftast inte i ett initialskede av positiv respons som sa att man omedelbart fick vara med. *Att producera en variant av en pågående aktivitet* visade sig dock i de flesta fall följas av positiv respons.

Barn som misslyckades med att få positiv respons på sina första tillträdesförsök kunde fortfarande få tillträde med hjälp av därpå följande tillträdesförsök. Framgångsrika tillträden, som definierades som en eventuell acceptans in i en pågående aktivitet, föregicks ofta av flera negativa responser eller icke-responser. Det förde med sig att barnen behövde pröva ett antal strategier, som följde på varandra, innan tillträde kunde ske. Ordningföljden av tillträdesstrategier blev sålunda viktigare än att den första responsen blev positiv. Icke framgångsrika tillträden kunde också definieras som slutförande av ett tillträdesförsök genom att barnet lämnade området utan fler försök till tillträde under den episoden.

Som analysverktyg kommer jag att använda Corsaros tillträdesstrategier, där även de andra barnen som är involverade i tillträdesförsöken, dvs. de som skyddar och försvarar sitt interaktionsutrymme, finns med.

## **Att ta sig in i en redan etablerad interaktion**

För att få en inblick i de tillträdesstrategier barnen i förskolan Daggkåpan använder, vill jag nedan diskutera några av mina exempel på tillträdesstrategier. Min fråga är hur barnen i dessa interaktiva miljöer använder olika strategier för att få tillträde till lek och samtal, men också hur de försvarar och skyddar sina interaktionsutrymmen.

### **Fråga om tillträde – Få ja va mä ?**

Isa som är 4 år kommer ofta senare på dagen, eftersom hennes mamma varit ledig under förmiddagen. Det är eftermiddag och barnen har ätit lunch och vilat, då Isa kommer till förskolan. I dockvrån som ligger i stora lekrummet har Jan 4,5 år, Mia 5 år och Tina 5 år börjat leka. De har stängt dörren om sig och jag sitter där vid ett bord ett stycke ifrån dem. Jan leker en stund med dem men sätter sig sedan hos mig och får lov av en fröken att ta fram smålegot vid bordet.

Mia och Tina leker ofta tillsammans och nu har de klätt ut sig med blommiga långkjolar, varsin sjal och varsin hatt. De har pratat mycket om hur de ser ut. Tina skall göra sig lite ”vacker” och talar om för Mia att ”nu är du vacker” och att de skall gå och köpa lite kläder och de diskuterar om de har fina eller fula kläder på sig.

EXEMPEL 6:I: *Nä nu leker vi*

- 
- 01 Isa: (öppnar dragdörren till lekrummet där dockvrån inryms och tittar sig omkring. Hon stänger sedan dörren igen och försvinner. Efter en stund kommer hon in i rummet igen. Hon har nu tagit på sig utklädningskläder som liknar Tinas och Mias, det vill säga en blommig långkjol och en blus))
- 02 Isa: ((står en stund vid dörröppningen, går sedan fram till flickorna))få ja va mä?
- 03 Tina: nä: nu leker vi
- 04 Jan: ((sitter vid stora bordet med lego reagerar genast))  
alla får
- 05 va mä å leka (.) du vet Anders fick inte va mä å leka å då sa fröken att (.) att alla får va mä å då får Isa också-
- 06 (ohörbart)
- 07 Isa: ((kommer fram till mitt bord och säger)) ja få inte leka me dom.
- 08 Britt: (2)de kanske vill leka sin lek (1) du kan fråga om en stund igen
- 09 ((Isa går ett varv på golvet, går sedan fram till flickorna igen och sätter sig på en av dockstolarna))
- 10 Tina: ((vänder sig raskt mot Isa))nu leker vi:
- 11 Isa: ja sitter bara här
- 12 Tina och Mia: (( svarar inte på det utan fortsätter sin lek Det dröjer dock inte länge förrän Mia dukar fram tallrikar och muggar, och då dukar hon till Isa också, och efter en stund hjälper de båda flickorna henne med en hatt de hämtat))
- 

Det här exemplet visar hur Isa lägger upp åtta olika strategier för att få delta i deras lek. Hennes första strategi (som inte finns med bland Corsaros 15 identifierade strategier) var att titta in genom dörren för att se vad som försiggick, dvs. att få överblick över läget dvs. *en iakttagande strategi*. Den andra strategin blev att klä sig på samma sätt som dem hon vill leka med, dvs. med blommig kjol (som det turligt nog fanns många av i utklädningslådan) och en blus, vilket då ses som att skapa en *variant av pågående aktivi-*

tet (Corsaros 2:a strategi). Hon går sedan fram till flickorna in i deras lek-område, vilket kan jämföras med Corsaros första strategi, *den icke verbala entrén (nonverbal entry)* och gör ett försök att fråga om hon får vara med (rad 02), vilket är den strategi som de vuxna ofta uppmanar barnen att använda och som kan hänföras till Corsaros sjätte strategi, *att fråga om tillträde*. Dock nekas hon genast (rad 03) med ett: ”nä nu leker vi” där Tina med emfas trycker på ordet vi för att understryka för Isa att hon inte ingår i detta ”vi”. Det tycks Isa förstå och går då ur området. Nästa strategi blir att vända sig till en vuxen som finns i närheten (rad 07), vilken kan hänföras till *hjälp från en icke deltagare*, där även Jan finns med. Då inte heller detta slår väl ut, tar hon till en sjätte strategi nämligen att gå ett litet varv i lekrummet, vilket Corsaro (2003) kallar för *encirclement* dvs. *omringande av område*, där hon liksom ringar in området för flickornas utrymme där leken pågår. Efter det tar hon sig tyst till bordet och stolarna i dockvrån där flickorna leker och sätter sig inom flickornas lekutrymme utan att säga någonting. Denna strategi skulle också kunna formuleras som *icke-verbal entré*, då hon placerar sig inom området, så nära flickorna hon kan utan ett ord. Tina reagerar genast på detta intrång och uppmanar sin uppmaning till Isa med ytterligare betoning och förlängning av vi: (rad 10). Isa håller sig dock kvar genom att lugnt påpeka att hon inte gör anspråk på att vara med, bara hon får sitta där inom lekområdet. Det kan också ses som ytterligare en nyskapad strategi i form av en *det förmildrande anspråkets strategi*, där hon inte gör anspråk på området än att bara få finnas där inom lekområdet. Så småningom lyckas hon och blir involverad i flickornas lek.

En hjälp till det lyckade tillträdet kan också vara Jans reaktioner då han hör att Isa nekas att få vara med (rad 04) och ser sig som talesman för regler som finns på förskolan, som att ”alla får vara med”, och han har också tagit till sig hur man exemplifierar med andra fall. Här kan man se en strategi som inte Isa lagt upp, men där Jan ser sig som ombud för Isa i hennes strävan att få vara med Tina och Mia. Ofta kan man se vuxna agera som sådana ombud, men i det här fallet fanns bara en forskare i rummet som uppmanar henne att försöka igen (rad 08).

Den hjälp hon tar av synliga verktyg såsom kläder, som liknar kamraternas, kan ha varit en bidragande orsak till hennes lyckade tillträde med tanke på dessa flickors tal om att vara vacker och att de skall köpa lite kläder. I det här exemplet kan vi alltså se hur Isa använder sig av sex av Corsaros exempel på tillträdesstrategier och ytterligare en synlig variant, *förmildrande anspråk*, vilken hon själv producerar (”jag sitter bara här” rad 11), för att få tillträde till den pågående interaktionen och på så sätt övervinna flickornas motstånd till att låta henne komma med i deras lek. Isa verkar

också ha gjort en snabb överblick av läget under den lilla stund hon tittade in genom dragdörren och sedan gick ut igen för att återkomma med kläder helt i linje med de flickor hon ville leka med. För att Isa skulle få en insikt om vad som pågick behövde hon se efter vad som tillhörde denna lek för att klara av att på ett bra sätt *producera en variant av pågående aktivitet*. Detta kan uttryckas som ytterligare en skapad strategi, vilket skulle kunna uttryckas som ett *icke-verbalt iakttagande* utanför interaktionsområdet.

Att barnen är motsträviga då det gäller att inbegripa nya kamrater i leken kan ses som själviskt och osolidariskt av vuxna, inkluderat pedagoger och föräldrar (Corsaro 1997, 2003). Jan och forskaren representerar i exemplet olika uttryck för att Tina och Mia kan betraktas som osolidariska om inte ”alla som vill, får vara med”. Om vi i stället för att betrakta detta ifrån vårt vuxna perspektiv, betraktar det utifrån de lekande barnens perspektiv, ser vi att det inte alltid handlar om att barn vägrar att samarbeta eller att de inte vill dela med sig. Barnen vill fortsätta att dela det *de redan delar och är rädda om*, nämligen det interaktionsutrymme de tillsammans har förvärvat genom tidigare komplexa strategier, och andra barns tillträden blir därför ett hot mot det samarbete de redan etablerat. Att neka andra barn tillträde till lek kan också leda till att upprätta, grundlägga eller underhålla ömse-sidiga relationer i den pågående aktiviteten för deltagarna och/eller att uppvisa en nära vänskap mellan kamraterna.

Det visar sig på samma gång att barnen inte bara använder en strategi i taget utan använder sig av en hel serie strategier som bygger på varandra. Corsaro kallar det första, andra och tredje rondan, då barnen går från den första strategin, genom den andra och sedan till den tredje strategin innan de lyckas med sitt tillträde. Isa använde sig av betydligt fler rondan i sin serie.

Tillträde till lek är just en sådan procedur som synliggör samsarbetsaspekter i dessa aktiviteter. Frågor som *när* man får tillträde, med *vem* och också *genom* vem man förhandlar, är relevanta frågor för hur tillträdesförhandlingarna lyckas. Genom att visa på de finstämda samordningarna i barnens interaktion, blir det tydligt att barnen demonstrerar en känslighet för sådana handlingar (Cromdal 2000).

Nedan visar jag ett exempel på hur tre pojkar, Ervin, Jan och Paul, försöker behålla sina relationer förbi rutiner som avbryter leken, samt att de ute vid klätterställningen fortsätter att försvara sitt interaktionsutrymme mot en ny ”inkräktare” dvs. Kava.

## Tillträde till lek med hjälp av ombud – Vid klätterställningen

Följande sekvens visar hur Kava (5 år) försöker få tillträde genom att pröva ett antal strategier, och till sist förhandlar genom den kamrat han bäst känner, dvs. Jan som blir ombud för Kava. Detta kan jämföras med Cromdals (2000) ”acting as an agent” (utvecklas mer i kapitel 7) där de barn han studerat utses eller utser sig själva som ombud för sina kamrater.

Ervin (5 år), Jan (4,5 år) och Paul (4 år) försöker samtidigt behålla sina relationer förbi rutiner som avbryter leken och som fortsätter ute vid klätterställningen att försvara sitt interaktionsutrymme (forts. på exemplet 5:4 *Pannkaksmåltid* i föregående kapitel).

Jan, Ervin och Paul har tidigare på morgonen efter frukost lekt i dockvrån som är inrymd i det stora lekrummet (se fig.1). Kava kom till Sverige från Libanon för ett år sedan och är ny på Daggkåpan sedan en månad tillbaka. Han och Anders (4 år) har inte fått vara med i dockvrån den här dagen, men har under tiden suttit och lekt med lego vid ett bord i samma rum. Jan och Kava tillhör avdelningen Daggkåpan, medan Ervin, Paul och Anders tillhör avdelningen Smörblomman. Efter leken har städning skett, en liten samling på respektive avdelning samt en större sångsamling med hela förskolan på en annan avdelning. På sångsamlingen satt Jan och Kava bredvid varandra och utbytte blickar och leenden. De har sedan klätt på sig ytterkläder på respektive avdelning och gått ut på gården. Väl ute finner jag Jan, Ervin och Paul hängande i en klätterställning som finns i en stor sandlåda på gården. De hänger däruppe och pratar med varandra. Ervin och Paul börjar sedan hoppa ned från klätterställningen och klättra upp igen medan Jan försöker men inte vågar: ”Jag vågar när jag är fem år”, säger han.

Kava har hämtat en trehjuling, cyklar runt sandlådan där klätterställningen finns, tre varv. Han sitter sedan en stund på cykeln, tittar på pojkarna och säger så småningom till Jan:

### EXEMPEL 6:2 *Vid klätterställningen*

- 
- 01 Kava: Jan(.)ja få va mä?  
02 Jan: ((till de andra pojkarna))får Kava va mä?  
03 Ervin: nä  
(2)  
04 Jan: han kan jaga oss  
05 ((Ervin och Paul lyssnar inte på det utan mäter sig med varandra då det gäller att våga hoppa från klätterställningen. Efter en stund har Kava lämnat sin cykel och går långsamt emot dem och klättrar långsamt upp på klätterställningen))

- 06 Ervin: KAVA KOMMER O KRIG
- 07 ((Ervin och Paul hoppar ned och springer till en stor träbåt som står i närliggande sandlåda))
- 08 Ervin: ((till Jan)): HOPPA FORT - HAN HA KOMMIT UPP
- 09 Jan: ((klättrar ned från klätterställningen och springer iväg))
- 10 Kava: ((sitter kvar i klätterställningen och tittar på dem))
- 11 Ervin: OM KAVA KOMMER SÅ HOPPA VI NER HÄR
- 12 Kava: ja kan också hoppa ner där
- 13 Jan: ((till Kava)): du får om du kommer och tar oss så hoppa vi ner
- 14 Kava: ja kommer
- 

Exemplet visar att Kava, till en början med cykelns hjälp, *omringar området*, dvs. åker tre varv runt sandlådan där klätterställningen är belägen. Han iakttar kamraterna en stund, vilket jag ser som ett tydligt *icke-verbalt iakttagande*, och frågar så småningom Jan om han får vara med (rad 01), som en strategi att vända sig till den som kan vara positivt inställd till honom, *att fråga en deltagare*. Med tanke på exempel 1 (rad 3–4) så visar Jan även här en idé om att se sig som ombud för förskolans allmänna regler och/eller ett ombud för just Kava, som han också har en relation till. Eftersom Jan kommer från samma avdelning som Kava så kan det vara en strategi att fråga just honom, vilket innefattar *att referera till vänskap*. Jan ingår nu i en från förmiddagen upparbetad kamratrelation och kan inte själv bestämma om någon annan får vara med, därför kontrollerar han med de andra i gruppen (rad 02). Ervin svarar nekande (rad 03), men Jan försöker lösa tillträdet för Kava genom att ge förslag på vilken roll han skulle kunna få i deras lek ("han kan jaga oss" rad 04). Detta antas inte direkt av gruppen som ignorerar den invitationen.

Kavas nästa strategi är att långsamt ta sig in i "lekutrymmet" (*icke-verbalt entré* se rad 05) men då reagerar Ervin högljutt med att ropa "KAVA KOMMER O KRIG" (rad 06), vilket för med sig att alla springer bort från klätterställningen. Den kamratrelation som de tre pojkarna upprättat under förmiddagen kan av Edvin uppfattas som hotad eftersom han anar "krig", vilket kan ses som en uppmaning till de andra två att hålla Kava borta från deras lek och behålla sitt interaktionsutrymme. Ervins yttrande "KAVA KOMMER O KRIG" skulle också kunna ses som en *inbjudan* till en "jagalek" (rad 06). Kava verkar inte uppfatta det så, men troligen gör Jan det genom att förtydliga för Kava att han får vara med om han jagar dem. Jan förklarar också vad de tänker göra, nämligen hoppa ner från båten (rad 13).

Kava gör dessförinnan ytterligare ett försök att tillhöra gruppen genom att hänvisa till deras diskussioner om att våga hoppa från klätterställningen och han producerar då en *variant av föregående lek*, som han tidigare iakttagit, genom att tala om att han också kan hoppa ned från den (rad 12). Hans lyckade tillträde kan ses utifrån de sex strategier som dessa pojkar så småningom accepterar. Han tar också hjälp att förhandla *genom* någon som han har en tidigare relation till, det vill säga Jan. Dock får han börja med rollen att vara jagare, vilket inte är den mest attraktiva lekrollen på denna förskola.

Historien fortsätter med att Anders (4 år), som tillsammans med Kava lekte med lego tidigare på förmiddagen, kommer till Kavas hjälp med att jaga. Leken vänder efter många rundor då Kava och Anders blir jagade istället.

Min slutsats är att då Kava omsider kommer in i en kamratrelation så får han acceptera, som jag uppfattar det utifrån deras argumentation, den minst eftertraktade rollen som jagare. Det händer dock att rollerna byts under lekens gång och man kan få en mer eftertraktad roll, tids nog.

Enligt Corsaros (1979) studier var de mest använda tillträdesstrategierna inte alltid de mest effektiva och han menade att dessa barn inte tycktes lära sig att relatera till strategier som går hem. Med nästa exempel vill jag visa på en liknande entré som inte ger lyckat tillträde. Det är dock inte säkert att det var så Jan och Jakob hade tänkt sig det hela.

## Störande entré

Nästa exempel har jag valt att beskriva i berättandeform eftersom exemplet innehåller mest icke-verbala handlingar.

### EXEMPEL 6:3 *Störande entré*

---

Det är efter vilan och Tina, Sara och Nilla sitter tillsammans i lilla lekrummet (se fig.1). Tina och Sara och Nilla har svansar och säger att de är tigrar och prövar vem som kan fräsa högst. Mia sitter på en stol och är utklädd som prinsessa. Jakob har varit inne i rummet och gett en sak till Mia som hon hade tappat. Han går sedan ut igen. Samina (3 år) står hela tiden i dörröppningen och tittar på dem. Efter två minuter står så Jakob och Jan i dörren igen med varsin skärmmössa på huvudet. De ropar något om att de vill vara med, till flickorna. Flickorna svarar inte men pojkarna står kvar i dörröppningen en stund och tittar, därpå tittar de på varandra varvid Jakob drar i Jans tröja och säger: "Kom, vi går in nu". Så springer de in i rummet och låtsas överfalla flickorna. Jan tittar på Sara som ilsket fräser åt honom, medan Jakob tar tag om Nilla som sitter närmast och håller fast henne. Nilla börjar genast gråta högt och Fröken A kommer in. Jan tittar sig mycket förvånad omkring medan Nilla gråtande säger till fröken A:

”Jakob gjorde så på mej” och drar i sin arm. Fröken frågar om han tog för hårt. Pojkarna springer ut och flickorna fortsätter sin lek. Samina står fortfarande i dörröppningen och verkar följa händelseförloppet.

---

Exemplet ovan visar tydligt hur pojkarna använder vad Corsaro definierar som *disruptive entry*, dvs. att träda in i ett område där episoder pågår och fysiskt avbryta eller *störa en pågående aktivitet*. Denna entré föregås emellertid av att pojkarna när de står i dörröppningen, dvs. befinner sig utanför interaktionsområdet, frågar om de får vara med. Då de inte får någon respons så står de kvar i dörröppningen en kort stund, vilket kan ses som ännu en *iakttagande strategi*, innan Jakob tar initiativ till en snabb störande entré. Som vi ser så följs inte denna entré av en positiv respons utan slutar med ett snabbt avbrott när Nilla blir ledsen, fröken kommer in och Jan och Jakob springer ut.

Här kan man också tänka sig att Jan och Jakob tänkt sig en *variant av pågående lek* i de fall de uppfattade flickornas fräsande och utstyrsel som tigrar, som en så kallad ”hårdare lek” där man kan fajtas och tar tag i varandra. Den varianten var dock i detta fall för hårdhänt utifrån Nillas menande. Sara vänder sig däremot till Jan och fräser emot honom som för att ge honom en ingång till leken.

Rummet där barnen befinner sig, som jag kallar det lilla lekrummet (se fig.1), är ett litet rum där dörröppningen blir en tydlig avgränsning av interaktionsutrymmet. De flesta barn, inbegripet Jan och Jakob, dröjer sig kvar i dörröppningen innan de tar sats och ger sig in i rummet. Samina tar sig aldrig in i rummet, utan står kvar i dörröppningen. Hon verkar förstå att gränsen till interaktionsutrymmet går just där men hon finns på sätt och vis med som åskådare och verkar intresserad av vad som pågår.

Som jag tidigare påpekat var de mest använda tillträdesstrategierna enligt Corsaro (1979) inte de mest effektiva och de barn han studerat, liksom Jan och Jakob i ovanstående exempel, tycks inte ha lärt sig att relatera till strategier som går hem. Man kan dock fråga sig om man då utgår från barnens egna perspektiv eller utifrån ett vuxenperspektiv på barn. Om vi försöker se situationen ur ett sociokulturellt perspektiv som handlar om vad som hänt före, vad som ingår i den kamratkultur barnen finns i, vad som förväntas hända och vilka syften barnen kan ha med sina strategier, så kanske vi ser det på ett annat sätt. Jag har studerat längre sekvenser där jag följer en grupp barn genom flera episoder för att försöka förstå hur händelserna utvecklar sig. Dock har jag, i denna studie, inte lyckats hålla ihop sekvenserna, eftersom jag vill belysa olika strategier tillsammans med andra liknande exempel. I samband med presentationen av sekvenserna så



har jag valt att sätta en liten överskrift (som ex. *alla får va mä*) som visar att historien i sekvenserna hör ihop.

Nästa exempel härrör från en längre sekvens där flera episoder är inbakade i varandra. Den interaktion och lek som initierats av Marie, Linn och Nilla förändras under en förmiddag, allteftersom olika kamrater tillskansar sig tillträde till deras från början upparbetade interaktionsutrymme.

### **Att använda en institutionaliserad regel – Alla får va mä**

Även nästkommande exempel visar på skilda entréer och strategier för att få tillträde till pågående lek, samtidigt som det också visar hur barnen som redan deltar försvarar sitt interaktionsutrymme. De barn som ingår i detta drama är Marie (4 år), Linn (4 år), Nilla (4 år), Sara (5 år), Mia (5 år) och Tina (5 år). Det är tidig förmiddag på förskolan Daggkåpan. Frukosten är avklarad och jag har med videokameran i knäet satt mig i ett hörn av det lilla lekrummet, som ligger i närheten av ett större matrum där de flesta barnen leker, spelar spel eller ritar (se fig.1). Marie, Linn, Nilla och jag (Britt) har just lekt "Kims lek" och "Känna i påse" och Marie har varit fröken (se exempel 5:3). Då denna lek sedan tagit slut går de tre flickorna ut från rummet, för att efter en kort stund komma tillbaka med möbler och andra föremål från dockvrån, som finns i det stora lekrummet en bit bort. De släpar dockmöbler, bord, stolar, telefoner, muggar och fat genom matrummet in till det lilla lekrummet. Då de ställt upp bord, stolar och lagt på en duk frågar Linn om "nån" tycker det här är fint. Nilla svarar att det är fint och springer iväg och hämtar fler saker. Marie dukar och Nilla ställer dit muggar. De frågar varandra igen om de tycker det här är fint och så springer de fram och tillbaka med olika tillbehör. De talar hela tiden med varandra, var sakerna skall vara och vad de mer måste ha och Nilla säger att "det här ä vårt hem". Marie säger att nu finns det inget mer och sätter sig vid bordet och ordnar med besticken. Hon låtsas hälla upp mat på tallrikarna. Så vänder hon sig om frågar mig: "Du vill äta"? Mitt svar blir att jag måste filma först.

Efter en stund dyker Sara upp och ställer sig i dörröppningen

#### EXEMPEL 6:4 *Alla får va mä*

---

- 01 Sara: få ja va mä?  
02 Nilla: fast här ä vi  
02 Sara: ja fast ja (.) ((går in i rummet)) alla få va mä  
03 Nilla: >ja<-  
04 Marie: ((vänder sig till Sara)) (ohörb.) vi ska själva  
(4)

- 05 Nilla: ((tar in en dockvagn) <vi ska vara själva>
- 06 Sara: alla får faktiskt va mä
- 07 Marie: nä nu ska vi vara sälva
- 08 Sara: ((går fram till Marie och tar tag i hennes arm)) ja  
alla få va mä Marie °dä vet du° ((mild ton))  
((Linn kommer och ställer sig på andra sidan bordet))
- 09 Marie: ((tittar mot mig )) <°Britt ä här°>
- 10 Nilla: sluta:: ((går fram till Sara)) håll inte i henne:  
((tar bort Saras arm)) för att då ((tittar på Sara och  
tar på sin egen arm)) då kan hon strypa sig ((går ut  
ur rummet))
- 11 Sara: nä de kan hon <i::nte> ((tittar efter Nilla))
- 12 Linn: ((går ut ur rummet)) jo::
- 13 Sara: nä:: ((tittar efter dem))(1) °fula°  
((Marie sitter kvar vid bordet och rör frenetiskt i  
kastrullerna och Sara står kvar vid sidan om)).
- 14 Sara: ((lägger huvudet på sned och tittar bort)) °alla får  
va mä::° ((plutar med munnen och tittar på Marie.  
Marie tittar ned i bordet och rör i kastrullerna,  
tittar sedan upp))
- 15 Marie: vi ha ingen mat ((skakar på huvudet)) dej. ((rör  
vidare)).
- 16 Sara: ((tar tag i Maries tröja)) ja vill (.) kanske inte (.)  
hä: ma:t ((drar i tröjan och knuffar till))  
((Marie böjer ned huvudet, håller handen för ansiktet  
och går ut ur rummet))
- 17 Sara: ja säger till fröken
- 

De tre flickorna Marie, Nilla och Linn, som tidigare har skapat en kamratallians, bygger nu upp sitt interaktionsutrymme med att färdigställa en miljö där de kan leka tillsammans. Detta gör de genom att hämta rekvisita från dockvrån till det lilla lekrummet för att inreda efter eget tycke och smak. De pratar med varandra om vad de gör och hur fint det blir, vilket liknar det interaktionsflöde Ivarsson (2003) benämner. Nilla benämner det ”vårat hem”, vilket kan visa att de upprättar något gemensamt. Eftersom jag (Britt) tidigare funnits med i rummet och i deras lek, så blir jag automatiskt involverad.

Sara, som plötsligt dyker upp och i dörren frågar om hon får vara med (*frågar om tillträde*), får genast ett nekande svar av Nilla, som då reagerar på hennes intrång genom att med emfas säga att ”fast här är vi” (rad 02), vilket inte innefattar den som inte var med ifrån början. För att hänvisa till Corsaro, så kan denna fas hota deras interaktionsutrymme och det lek-

utrymme som de fortfarande arbetar med samt den kamratallians de också inriktar sina krafter på. Marie försöker ge en förklaring till Sara som Nilla sedan uttrycker på ett mer uttömmande sätt ”vi ska va själva”, som Marie sedan tar till sig och upprepar (rad 04, 05, 07).

Saras strategi att hänvisa till regler som ”alla får vara med” (rad 02, 06, 14) och som *refererar till vuxnas auktoritet* (se str. 8), går nästan hem då Nilla svarar ja, men där Marie snabbt protesterar. Sara upprepar denna regel många gånger på olika sätt och med olika röst. Uttrycket ”alla får vara med” uppfattar jag som en regel som ofta används av pedagoger inom förskolan.

Sara använder också ett välkänt uttryck som många ”vuxna” använder i förskolan, dvs. ”det vet du”, ofta med mild röst (rad 08), för att understryka att man redan upprepat denna regel ett antal gånger för just det barnet. Sara uppfattas dock som än mer hotande då hon tar tag i Maries arm, först och främst av Marie som påminner om att en vuxen (jag med kameran) finns i rummet (rad 09), men också av Nilla som säger ifrån i skarpa ordalag att hon inte får hålla i henne och prövar en förklaring ”då kan hon strypa sig” (rad 10), vilket Sara inte tror på. Linn har för övrigt gått in i rummet och ställt sig strategiskt på andra sidan bordet för att visa att hon ställer upp på sina kamrater (rad 08).

Då Marie och Sara blir ensamma i rummet, försöker Sara om igen men med en blidare ton och plutande mun att säga att ”alla får vara med” (rad 14). Marie prövar då en ny förklaring varför hon inte får vara med, nämligen att det inte finns mat så det räcker till henne (rad 15). Sara meddelar då att hon inte är intresserad av maten utan att hon bara vill vara med och leka (16). Hon brusar upp igen och griper tag i Maries tröja. Marie böjer ned huvudet och ser ledsen ut och Sara föregriper henne då genom att säga: ”Ja säger till fröken”(rad 17).

Exemplet visar således även på olika sätt att försvara sitt interaktionsutrymme och pågående lek från andra icke deltagare (*non-participating children*) som inte varit med i leken tidigare. Corsaro (1997) och Cromdal (2000) har visat att barnens hantering av kamratgruppernas aktiviteter, som ofta skyddar sitt utrymme från icke-deltagande barn, resulterar i komplicerade förhandlingar för tillträde. Att bara komma in och fråga om man får vara med och hänvisa till vuxnas regler verkar inte bita på denna lilla grupp. En viktig notering är här, att Nilla, Marie och Lina tillsammans använder fler strategier för att försöka hålla Sara utanför lekutrymmet, än vad Sara gör för att få komma in. De skapar hela tiden nya strategier för att hålla Sara utanför området. De förklarar att de vill vara själva, de håller ihop genom att ställa sig strategiskt för att skydda varandra, de hotar med en vuxen, Nilla prövar en förklaring varför Sara inte får hålla hårt i armen på

Marie ”då kan hon strypa sig”, och då Marie blir ensam med Sara framhär-  
dar hon genom att påtala att det inte finns mat så att det räcker till Sara.  
Mer om dessa motstrategier återkommer jag till i kapitel 7 där uteslutningar  
behandlas.

### Förmildrande anspråk som strategi

Historien fortsätter med att Marie går ut från rummet med böjt huvud.  
Kvar i rummet blir Sara, som tittar sig omkring, tittar på mig, böjer upp  
hakan säger ”Hm”. Efter att leende tittat åt mitt håll, ställer hon sig bakom  
dörren och säger till mig att tala om för flickorna att hon gått iväg. Efter en  
stund kommer Linn och Nilla in i rummet och då hoppar Sara fram bakom  
dörren, samtidigt som hon skrattar högt. Linn tittar på henne men ordnar  
med stolarna och bordet. Nilla tar ingen notis om detta utan springer ut  
igen.

#### EXEMPEL 6:5 FORTS. *Alla får va mä*

- 
- 14 Sara: ((gömmer sig åter bakom dörren och säger till Linn))  
Säg att ja gick ut
- 15 Linn: ((springer iväg och strax kommer Marie och Nilla  
släpande med en ganska stor säng))
- 16 Sara: ((håller upp dörren åt Marie och Nilla)) ni kan ställa  
den dä borta breve Britt ((pekar))
- 17 Linn: ja  
(5) ((Marie och Nilla ställer sängen där Sara  
föreslagit))
- 18 Sara: ((går fram till Marie)) men ja måste (.) få ja va mä  
en gång
- 19 Marie: ((går iväg)) okej
- 

Sara lyckas till sist ta sig in med den strategi som, enligt Corsaro (1979,  
2003), är mycket givande i kamratgrupper, att hålla sig kvar inom interak-  
tionsutrymmet utan att säga så mycket, *Icke-verbal entré*. Sara håller sig  
kvar i rummet genom att gömma sig bakom dörren men också genom att  
hjälpa till och ha idéer om var sängen, som flickorna kommer med, skall stå  
(rad 16), vilket skulle kunna liknas vid att *producera en variant av pågåen-  
de handlande*. Sara ger heller inte upp utan frågar Marie på ett nytt sätt,  
dvs. som *det förmildrande anspråkets strategi*, om hon får vara med ”en  
gång” (rad 18), vilket kan uppfattas som att det inte gäller för alltid. Det  
kan också vara en vinnande strategi att fråga just Marie om lov, eftersom  
det var hon som blev mest ledsn i initialskedet.

## Variant av pågående aktivitet

Nilla rätar nu till sängen, börjar bädda och säger ”att vi måste ha fint i våra sängar.” Sara står och tittar på dem en stund men frågar sedan vad de leker för något. Hon frågar Nilla om hon är mamman. Hon frågar också vad Britt (forskaren) är för något och Marie säger att hon är filmaren. Marie kommer in med en strykbräda, pustar lite och går ut igen. Linn kommer in med en dockvagn och då frågar Sara henne vad hon tycker att hon skall vara för något. Linn drar upp axlarna och säger snabbt att hon kan vara en katt. Sara säger ”okej då” och Linn nickar leende. Nilla och Marie fortsätter att hämta fler saker. Nilla stannar upp en stund och betraktar vad de gjort. Hon säger att ”det blir JÄTTEFINT i vårat hem”. Linn tycker att de måste lägga sig och sova, vilket Marie protesterar emot och springer vidare efter fler saker från dockvrån.

Som vi sett ger sig inte Sara direkt in i leken utan måste veta villkoren. Hon frågar därför vilken lekroll hon skall ha och vilka lekroller de andra har. Flickorna har inte öppet förhandlat om detta, men då bara Linn finns kvar i rummet får hon bestämma vilken lekroll Sara skall ha, vilket efter ett kort betänkande blir *katt*. Sara verkar nöjd och Linn bekräftar med ett nickande.

Denna historia är emellertid inte slut ännu, för händelsevis står Mia och Tina i dörröppningen. Mia och Tina är två kamrater som alltid hänger ihop, då de samtidigt finns på förskolan. De är populära lekkamrater men det är mycket ovanligt att någon försöker ta sig in i deras lekar. Tina är äldst på förskolan och då de leker med andra barn är det för det mesta Tina som bestämmer. De står där i dörröppningen en stund och tittar in medan Mia utropar:

### EXEMPEL 6:6 *Alla får va mä – En variant av pågående aktivitet*

- 
- 20 Mia: kära nån, va mycke grejer dom har här, kära nån, kära nån
- 21 Tina: vi går å tittar vad vi kan ta  
(Mia och Tina vänder om och springer genast iväg till stora lekrummet och hämtar fler föremål till lilla lekrummet)
- 22 Sara: (( till Marie)) du ja va en farli katt
- 23 Marie: ja ((fortsätter att duka))
- 24 Mia: ((kommer in med en stekpanna från dockvrån)) var ska ja lägga den här? ((ingen svarar så Mia lägger den på bordet. Tina lägger något annat på bordet och de springer ut igen)).
- 25 Tina: ((kommer med en kopp)) ja hjälper till ja
-

Sara har med stort motstånd just tagit sig in i interaktionsutrymmet då Tina och Mia dyker upp. De frågar inte om lov att få vara med men står en stund i dörröppningen och iakttar vad de andra gör. De tar sig i stället in i lekutrymmet genom att ”hjälpa till” att hämta saker från dockvrån, genom att *producera varianter av pågående aktivitet*. Mia frågar var hon skall lägga stekpannan (rad 24) och Tina uttrycker också högt att hon hjälper till (rad 25). Nilla, Sara, Linn och Marie verkar inte reagera nämnvärt på deras inblandning från första början. De har emellertid diskussioner emellan sig om var de skall sova och Sara som är katt, hävdar att hon vill vara snäll enbart mot Linn, Nilla och Marie. Nilla bekräftar då att de är kompisar, som för att skydda den kamratallians de tillskansat sig.

Tina och Mia utser sig så småningom till katter och genom att hjälpa till och genom att hela tiden hämta saker som de andra gör, även om de inte gör det med samma urskiljning, så är det ingen som försöker få dem därifrån. Troligtvis har de även stor hjälp av den status de har i hela förskolegruppen. Tina och Mia använder sig inte av någon fråga-strategi utan iakttar först och sätter genast igång att *producera varianter av pågående lek* genom att smälta in i leken med kommentarer om att de hjälper till.

### **Att skydda andras interaktionsutrymmen**

Då barnen har lyckats med att starta en interaktion eller att få igång en lek eller ett samtal så gäller det, som tidigare visats, att skydda sitt interaktionsutrymme. Det finns dock undantag från detta på Daggkåpan. Ett exempel är Samina (3,5 år) och Nilla (4 år) som leker i dockvrån. De verkar inte vara rädda för att någon kommer in i deras vrå och verkar inte skydda sitt interaktionsutrymme, utan fortsätter att leka trots att andra kommer i närheten. De går iväg med dockvagnarna då och då. Då de är borta en längre stund kommer Tina (5 år) in och börjat plocka bland sakerna. Då reagerar Jan med att säga till Tina: *ni får inte ta för de är do:ms* (pekar ut ur rummet), vilket resulterar i att Tina går därifrån. Jan skyddar alltså ett utrymme åt andra barn som inte är där och som inte ens ingår i hans lek eller hans interaktionsutrymme.

### **Sammanfattande kommentarer**

För att ta sig in i en redan påbörjad aktivitet kräver att barnen försöker hitta strategier som fungerar för stunden, det är inte något som är givet utan de måste skapa nya strategier för nya situationer.

Utifrån de femton tillträdesstrategier Corsaro identifierat kan jag tydligt känna igen åtta av dem dvs. nr 1: *icke-verbal entré*, 2: *att producera en variant av pågående handling*, 3: *Avbrytande, störande entré*, 4: *Omringande av område*, 6: *Frågar om tillträde*, 7: *Att fråga en deltagare*, 8: *att*

referera till vuxnas auktoritet och nr 12: hjälp från en icke deltagare (se fig. 3). De strategier som jag inte tydligt sett användas på Daggkåpan är nr 5: Att verbalt göra anspråk på området eller något föremål, 9: Att erbjuda ett objekt, 10: Hälsning, 11: Att referera till vänskap eller medlemskap, 13: Att acceptera inbjudan, 14: Att föreslå andra aktiviteter eller 15: Att referera till individuella kännetecken.

Icke-verbal entré är representerat i alla exempel, utom eventuellt i exempel 6:6. Att producera en variant av pågående aktivitet används också mer än någon annan strategi (se ex. 6:1,6:2, 6:5, 6:6). Att inringa området används även frekvent (ex. 6:1, 6:2) liksom att referera till vuxnas auktoritet, (ex. 6:1, 6:4) som i exemplet 6:4 där Sara hänvisar till regeln ”Alla får va mä”. Det visar sig att barnen i denna studie, i likhet med Corsaros studie (1979), inte bara använder en strategi i taget utan använder sig av en serie strategier som bygger på varandra. Barnen på Daggkåpan använder sig i flera fall av icke-verbal entré följt av att inringa området som därefter, för att få tillträde till leken, följs av att producera en variant av pågående aktivitet, se exemplen Isa i nä nu leker vi (ex. 6:1) och Sara i Alla får va mä (ex. 6:5).

Den strategi som också är mycket vanlig på Daggkåpan är att fråga om tillträde, vilket dock sällan leder till en omedelbar positiv respons (6:1, 6:2, 6.3, 6:4, 6:5). Att fråga en deltagare om tillträde (6:2, 6:5) verkar vara en strategi som endast går hem i de fall deltagaren ser sig som ombud för den som frågar. Jan finns med som ombud i två exempel. I det ena exemplet med Isa (6:1) ser han sig som ombud för allmänna regler, I exemplet med Kava (6:2) så ser Jan sig även som ombud för Kava som kamrat på sin avdelning (jmf Cromdal 2000). En strategi som Corsaro inte identifierat men som skapats av barnen på Daggkåpan, är att verbalt förmildra sitt anspråk på interaktionsutrymmet och verka undfallande i sitt tillträde. Denna strategi har jag gett namnet *det förmildrande anspråkets strategi*. Isa säger ”jag sitter bara här” medan Sara frågar om hon ”får vara med en gång”, med vilket de visar att de inte har anspråk på hela interaktionsutrymmet, vilket möjligen är något som barnen har tagit till sig från vuxnas sätt att uttrycka sig i svensk tradition.

För att förstå den andra nyskapade strategin jag noterat behöver jag först återgå till det interaktionsutrymme Corsaro pekar på. De flesta av barnen på Daggkåpan visar sig mycket medvetna om det interaktiva rum som andra barn byggt upp, vilket ofta inbegriper ett fysiskt område där barnen t.ex. byggt koja eller intagit ett litet lektrum. Emellertid innehåller interaktionsutrymmet även ett verbalt interaktionsområde som också kan definieras som det relationella området (se Strandell 1994) där det finns ett *vi* i motsats till *dom* (se Thorell 1998). I förhållande till det interaktionsom-

råde som jag ser som både rumsligt och relationellt har jag noterat att de flesta av barnen, som är medvetna om dessa avgränsningar, stannar upp en stund, iakttar vad som försiggår och verkar skaffa sig en överblick över området innan de kliver in i detta område. Denna strategi vill jag kalla *den iakttagande strategin* och används t.ex. av Isa i "här leker vi" (6:1) som tar sig en titt in i det stora lekrummet innan hon försvinner ut igen, för att sedan komma tillbaka i liknande utklädningskläder som de två flickor hon sedan frågar om tillträde. Detta visar att hon med den *iakttagande strategin* gjort sig en bild av situationen för att finna en första strategi för att få tillträde till deras lek. Sara i "alla får va mä" (6:4) ställer sig i dörröppningen då hon frågar om tillträde, medan Tina och Mia i "kära nån" står där en stund för att se vad de kan göra för att ta sig in i interaktionsutrymmet. Jan och Jakob står i exempel 6:3 (*Störande entré*) även de i samma dörröppning en stund innan de störtar in i interaktionsutrymmet. Samina som är 3 år och inte befunnit sig på Daggkåpan och i Sverige någon längre tid, har helt förstått var gränsen går, står ofta där i dörröppningen eller vid någon annan osynlig gräns och iakttar och lyssnar utan att göra anspråk på att få vara med. Detta kan ändå ge henne information om vad som är användbart för att förstå vilka strategier hon kan använda sig av någon annan gång i denna kamratgrupp. Det är för mig uppenbart att den gräns som omgärdar det som Corsaro kallar interaktionsutrymme ser ut att vara mycket tydligt för barnen. De blir genast inkräktare om de överträder denna gräns.

Det är dock långtifrån alltid barnen tillskansar sig tillträde som i ex. 6:3 där Jan och Jakob försöker sig på en störande entré samt i exempel 6:4, där Sara får hårt motstånd från de andra barnen, även om hon använder devisen "Alla får va mä" gång på gång. Detta är intressant i jämförelse med den studie där Evaldsson (1993) har studerat barn på fritidshem. Hon menade i sin studie att de äldre barnen (7–10 år) på fritidshemmet inte behöver använda dessa tillträdesritualer eftersom de vinner tillträde ganska oproblematiskt och direkt. Dessa barn behöver bara fråga: "kan inte jag få vara med och leka?" (s 84) och för det mesta blir de insläppta i lekaktiviteterna om de också accepterar reglerna i leken. Fritidshemsbarnen verkar ha etablerat sina kamratrelationer och får därmed mer kontroll över sina aktiviteter än förskolebarnen och är därför mindre benägna att skydda sina interaktionsutrymmen. 3–5-åringarna har ännu inte hunnit skapa stabila kamratrelationer, vilket medför att vid lekavbrott behöver de börja om med sina deltagarförhandlingar.

Corsaro fann i sina studier att direkta verbala tillträdesstrategier inte används så ofta. Barnen skapar trots det strategier som att fråga deltagare om de får vara med eller att hälsa på dem, vilket kan ses som att visa sin



kompetens på det området, utifrån vårt vuxna perspektiv. På den förskola jag befunnit mig på används inte strategin att hälsa, däremot används att fråga om lov att få vara med frekvent (*få ja va mä* i ex. 6:1,6:2, 6:4). Dock följs inte dessa strategier omedelbart av en positiv respons utan barnen behöver använda fler strategier för att till slut nå ett positivt gensvar. Med andra ord måste vi förstå kamratinteraktioner som en process där barnen bör vara förberedda för en rad bakslag i responserna.

Att barnens användande av tillträdesstrategier reflekterar deras verbala kompetens, stämmer inte helt bland barnen i förskolan Daggkåpan. Mia som jag uppfattat alltid får tillträde till lek, har som exempel ett uttal som för mig ibland har varit svårt att urskilja. Fia däremot som jag sällan uppfattar får tillträde, har en mycket utvecklad verbal förmåga. Däremot ger hon upp och försöker inte själv, utan hämtar hellre en vuxen som kan ses som ett institutionellt ombud eller "actor-agent" (se Cromdal 2000), dvs. någon som hjälper henne att få vara med i interaktionen. I Danby & Bakers (1998) pojkgropper var att använda sig av ett ombud, här i form av en fröken, i strid emot kamratgruppens egna normer (jmf Evaldsson 2002).

I de kamratinteraktioner som har diskuterats i dessa kapitel, kan vi se gemensamma mönster av att dela utrymmet och att gemensamt kontrollera det. Då det gäller att försvara sitt interaktionsutrymme, så etablerar barnen ett delat utrymme eller ett delat samspel och de arbetar ofta hårt för att behålla kontroll av den ofta sköra interaktionen. Därför innebär detta motstånd mot att andra barn tillträder området, inte alltid att neka eller vägra att dela något, snarare ett försök att behålla kontrollen av sin lek samt att behålla det som de redan är delaktiga i. I denna process utvecklar och skärper barnen sina interaktiva tillträdesverktyg som de bygger i komplexa lekaktiviteter, samt tillskansar sig tillbörliga tillträdesstrategier för att visa att de kan passa in i leken.

Att som Sara hänvisa till regeln *Alla får va mä* (6:4) gav heller ingen särskild framgång för tillträdet. Corsaro (2003) har som exempel på detta presenterat en modell, som används i amerikanska skolor, via Vivian Paley (utan referens) i syfte att få barn att inte utesluta sina kamrater. Paley menar att kamraternas nekanden och avvisningar till inträde blir alltför smärtsamma för barnen. Hon har därför introducerat en regel som hon menar bör användas i förskola och skola nämligen: "*You Can't Say, You Can't Play*". Meningen med regeln är att barnen aldrig får neka ett annat barn tillträde till att få vara med i deras lekar. Denna regel kan jämföras med regeln *Alla får vara med* som är en vanlig regel som vuxna har skapat i svenska förskolor och skolor men finns också med i alla de sammanhang där många barn skall samsas om utrymmet. Barnen på Daggkåpan har även kunskap om denna regel och jag anser, liksom Corsaro (2003), att det be-

hövs mer än en regel för att skapa en grupps moraliska insikter. På förskolan Daggkåpan verkar dock barnen använda den regeln för egna syften. De använder och approprierar alltså institutionens regler på sitt eget sätt och för de syften som blir gångbara i kamratgruppen.

Med hänvisning till ovanstående exempel vill jag hävda att de mindre barnen, i linje med Corsaros studier, använder mycket tid och utvecklar många förmågor att vinna tillträde till skilda aktiviteter som lek och samtal. På Daggkåpan har de flesta av dessa barn utvecklat en hel arsenal av strategier som de hela tiden utvecklar och prövar, alltefter förmåga. Dessa strategier har de också funnit meningsfulla genom erfarenheter av positiv respons i olika sammanhang, men ännu fler nekanden. Jag uppfattar också att barnen använder en del tid till att iaktta de aktiviteter som pågår och vilka strategier som ”går hem”, eller för att hänvisa till Evaldsson & Corsaro (1998), *approprierar* dvs. tar till sig vilka strategier som skapas och används i just den här kamratgruppen.

I kapitlet har beskrivits vilka strategier barnen i denna förskola skapat för att erhålla tillträde till olika interaktionsutrymmen. Det finns också barn som sällan får tillträde till andra barns interaktion. De tillträden som inte är framgångsrika kan definieras som slutförande av ett tillträdesförsök genom att barnet lämnar området utan fler försök till tillträde under den episoden. Eftersom många barn på denna förskola är benägna att skydda sitt interaktionsutrymme, vill jag vidare uppmärksamma de strategier barnen använder för att utesluta något barn från det lekutrymme som pågår. Utestängningar, uteslutningar och undanhållanden från lek presenterar jag därför i nästkommande kapitel.

## Uteslutning från kamratgruppsinteraktion

För att skydda sitt interaktionsutrymme och behålla kamratrelationen använder barnen en rad strategier, både för att hålla undan andra barn från lekutrymmet och för att utesluta kamrater som redan delar en pågående lek. Under min vistelse på fältet uppfattade jag först inte uteslutningar som vanligt förekommande på förskolan Daggkåpan. De påträffades dock vid ytterligare genomgång av videobanden, då jag gick igenom dem i syfte att uppmärksamma enbart hur barnen utesluter andra barn från leken.

I detta kapitel beskriver jag hur barnen i förskolan Daggkåpan agerar då de utesluter kamrater från lekar. Som tidigare påpekats är tillträdesstrategier olika sätt att ta sig in i lekens interaktionsutrymme. Att skydda och försvara lekens interaktionsutrymmen innebär också att barn utestänger andra barn från detta utrymme. Det är därför svårt att skilja ut vad som är inneslutning och vad som tillhör uteslutning, dvs. tillträde till lek och vad som är barns försök att skydda sitt interaktionsutrymme. Mycket av den inledande texten till kapitel 6 är även giltigt i kapitel 7. Jag vill dock inleda med den forskning jag hittills funnit om uteslutningar i kamratgrupper.

### Tidigare forskning om uteslutningar

Barns deltagarförhandlingar (jfr. Strandell 1994) handlar om vem som får delta och vem som inte får delta. Utifrån frågan om vem som får vara med och vem som inte får vara med, börjar barnen förstå sin sociala identitet. En sådan differentiering bland kamrater av vem som tillhör och vem som inte tillhör en grupp blir alltmer viktig genom förskoleåren och en alltmer central process i kamratkulturen längre upp i åldrarna (Corsaro 1997).

De barn jag studerat, vilket jag visat i kapitel 6, använder mycket av sin tid till att kreativt utveckla, uppfinna och förvärva tillträde till olika aktiviteter i kamratkulturen. På samma gång som barnen initierar en aktivitet, försvarar de också sitt interaktiva område från icke deltagande barn som kan upplevas som ”inkräktare”. Försvaret av interaktionsområdet kan ses som osolidariskt utifrån vuxnas synsätt (se Corsaro 1997, 2003). Det är dock inte säkert att det upplevs på samma sätt av barnen, eftersom de måste arbeta hårt för att etablera delade aktiviteter med varandra. Då en delad

aktivitet eller relation är initierad och har kommit en bit på vägen, så vill barnen fortfarande dela vad de redan delar. Samtidigt finns alltid en risk att något icke deltagande barn blir ett hot för en redan etablerad relation.

Goodwin (2002) som studerat flickors (10–12 åringar) uteslutningar i kamratgrupper påpekar, att det finns få undersökningar av uteslutningar och trakasserier i kamratgruppen utifrån ett interaktionsperspektiv. De studier som jag tagit del av dvs. av Goodwin, Thorell och Evaldsson, har alla anlagt ett könsperspektiv. Jag har dock (som jag tidigare påpekat) i denna studie inte aktualiserat könsaspekter utan valt att fokusera på interaktionen mellan barnen i förskolan Daggkåpan.

Goodwin (2002) menar att i barns vänskap finns behov av erkänsla men även makt, vilket medverkar till konkurrens och konflikter. Hon har visat att det också finns starka känslomässiga skillnader mellan att vara medlem av en ”inom-grupp” i vilken man blivit insläppt, i jämförelse med att vara medlem av en ”utom-grupp” dvs. den grupp av barn som inte får vara med i ”inom - gruppen”. En del barns tillträdesstrategier visade sig vara direkt relaterade till vänskap, men vänskap kunde också användas för att exkludera någon från deltagande och tillträde till interaktionsutrymmet. Goodwin (2002) fann vidare att i de vänskapsgrupper hon studerade praktiserade flickorna uteslutning inte bara subtilt och kamouflerat, utan också genom direkta verbala aktiviteter i form av förolämpningar, befallningar och skvalter. I flickornas (10–12 år) interaktion användes uteslutning som en strategi för att skilja ut inom-gruppen från andra barn.

Thorell (1998) visar på ett liknande sätt, att barns lekdialoger är baserade på vi- och dom- konstruktioner. Att få vara med eller inte i pågående lek är den första sociala hierarkin barnet möter i sin interaktion med kamrater. Även Corsaro (1997) menar att teman för kontroll/makt och kollektivt delande ofta är relaterade till varandra vilket är tydligt i hans studier av kamratinteraktioner. Barns rollek består inte bara av imitationer av vuxenmodeller, utan involverar barns uppfattningar av vuxenvärlden vilka ofta handlade om makt och kontroll. Familjerollekar innehöll t.ex. ofta en serie ”disciplinföreskrifter”, och de underlydande (bebisar, katter, hundar etc) förväntades missköta sig för att initiera disciplin och kontroll från de makt-havande. Hans studier visar också att barns rollek innehåller ömsesidighet, dvs. barn är beroende av ömsesidiga aktiviteter med kamrater (mammor är t.ex. beroende av att bebisar uppför sig som bebisar). Gemensamt delande är mest synbart då barn utvecklar eller utvidgar rutinrollspel (såsom familjeaktiviteter, brandmän, cowboys och indianer etc.) för att möta behovet av att bli delaktiga inom kamratkulturen.

Cromdal (2000) har i sin studie av tillträdesstrategier i en tvåspråkig sexårsgrupp funnit att en del aktiviteter är starkt försvarade, medan andra

interaktionsutrymmen försvaras mindre. Då barnen exempelvis hoppar rep så behöver de någon som vevar och det blir då lätt att få tillträde till denna lek. I andra exempel, där barnen är inneslutna i rollek och förhandlar om roller, försvarar barnen detta utrymme mer intensivt. Därmed utesluter eller utesluter de också andra barn från detta område. För att ta sig in i ett sådant utrymme händer det att barnen tar hjälp av ett ombud, vilken Cromdal benämner "acting as an agent". Ombudet förhandlar för att en icke-deltagare skall ges tillträde (se Jan som ombud i exemplen 6:1 och 6:2). Goodwin (2002) visar att det förekommer en annan form av uteslutning i flickors (10–12 år) interaktion. Denna form, vilken hon benämner: "*the tag along girl*" ("tag along" skulle kunna översättas med "efterhängsen"), syftar på en flicka som inte är accepterad av gruppen och som anses som efterhängsen. Goodwin menar tvärt emot vad andra forskare hävdade (se exempelvis Gilligan 1982), att flickgrupper inte nödvändigtvis är intresserade av omsorg om andra och en vilja att vara jämställda med alla.

Det finns få studier av hur pojkar utesluter varandra. Susan Danby och Carolyn Baker (1998) visar emellertid i en studie av 3–5-åriga pojkar i en förskola i Australien, att pojkar försvarar sitt lekutrymme genom att vägra andra att få tillträde till det. De fann att lekepisoder ofta slutade med att nytillkomna pojkar blev bortmotade från området av äldre pojkar, framförallt de pojkar som sökt hjälp från någon fröken (se även Evaldsson 2002). Lekepisoder kontrollerades av de äldre pojkarna vilka agerade efter ett etablerat mönster. Analysen pekar på att nytillkomna barn till en början inte har upptäckt rådande mönster eller ritualer, vilket i sin tur innebar att de sågs som ett hot av de som deltog. De äldre pojkarnas tal och ageranden innefattade mer än att utesluta dessa yngre pojkar. Hotfullt tal och beteende användes också av de äldre pojkarna för att lära de yngre och mindre erfarna barnen hur man förväntas agera, och vad som kan sägas inom detta område för interaktion. Maktobjekt ("objects of power") användes frekvent bland dessa pojkar för att visa sin maktposition med hot om objekt som svärd, poliser, lejon m.m. Medan pojkarna använde uteslutning, skedde samtidigt inneslutning in i en social kamratkultur (jmf Evaldsson 2002). Skeendet var, enligt Danby och Baker (1998) både privat för pojkarna och offentligt för kamratgruppen. Vid första anblicken verkade pojkarnas interaktioner kaotiska, då mycket litet av ordning framträdde i deras interaktion. Förskolebarnen visade att det försiggick en organiserad lek, där äldre pojkar "undervisade" nytillkomna barn om hur man blir till pojke inom denna arena. Detta kan jämföras med Ivarssons (2003) hänvisning till hur man blir till ett förskolebarn med hjälp av de vuxna i förskolan, likaväl som med hjälp av kamraterna i förskolan. Danby och Baker (1998) visar även hur den nytillkomne som blev utesluten, två veckor senare agerade på lik-

nande sätt emot andra yngre kamrater. De som först var åskådare positionerade sig själva som deltagare genom att föreslå samspel och placerade därmed sig själva som försvarare av interaktionsområdet. De hierarkier som existerade inom interaktionsområdet baserades främst på *ålder och storlek* (jfr. Strandell 1994). Pojkarna jämförde och rankade sig själva i förhållande till varandra. Ålder och storlek är enligt Danby och Baker (1998) synligt och utmärkande för förskolebarn och är man yngre och mindre signalerar det ofta att man har lägre status.

Dispyter kan ses som en del av den sociala konstruktionen av barns kamratgrupper. Corsaro och Rizzo (1990) menar att dispyter inte skall ses som någon avvikelse eller något som skall undvikas till varje pris. Konflikter är snarare grundläggande för att barn skall kunna förhandla med varandra och etablera gruppssammanhållning (jfr. också Goodwin 1990, Cromdal 2000, Evaldsson 2002, 2004).

Syftet med de kommande exemplen är att visa hur barnen på Daggkåpan använder olika slag av uteslutningar för att skydda sina interaktionsutrymmen. Hur hamnar man utanför en grupp? Hur utesluter man sina kamrater på skilda sätt?

Som kommer att framgå försöker barnen skydda och hålla ihop sina interaktions- och /eller lekutrymmen under långa perioder, genom att neka nytillkomna barn tillträde, och genom att utesluta kamrater som redan tagit sig in i leken.

### **Att skydda interaktionsutrymmet – att förvänta sig en störande entré**

Som tidigare påpekats innebär inneslutning ofta samtidigt uteslutning. Mitt första exempel visar hur tre pojkar håller undan andra kamrater för att behålla och skydda sitt eget interaktionsutrymme. Ervin, Jan och Paul har tidigare etablerat ett interaktionsutrymme i dockvrån (se exempel 5:2, Pannkaksmåltid). När exemplet börjar har Ervin just lagat färdigt pannkakorna, dukat och ropar nu till Jan och Paul att de skall komma och äta.

EXEMPELET 7:1 FORTS. *Pannkaksmåltid – att förvänta sig störande entré*

- 
- 40 Ervin: hä va pannkakorna  
41 Anders: ((kommer då in i rummet och kommer emot dem))  
42 Jan: nä:, Anders (.)han kommer å förstöra våran koja  
43 Ervin: ((till Anders))förstör inte här  
44 Jan: ((går fram till Anders, tittar honom i ögonen)) vill du förstöra?  
45 Anders: ((svarar inte men står kvar))  
46 Ervin: ((går tillbaka till bordet)) nu är allt färdigt

47 Jan och Paul: ((börjar skojfajtas med Anders, de sparkar på låtsas))

48 Ervin: ((ansluter till fajtandet))

49 ((Alvin (3,5 år) och Habib (4 år) kommer in i rummet))

50 Paul: ((svänger med ett skärp efter dem)) KOM IGEN DÅ

51 Fr C: ((kommer in i rummet)) nej Paul, Paul, PAUL

52 Ervin: ((till Fr C)) dom förstö::r.

53 Fr C: ja trodde han skulle slå när (1) ja tänker mest på skärpet ((pekar på Pauls skärp som han nu lägger runt halsen))

54 Jan: alla förstö:r (.) dom förstör kojan

55 ((Pojkarna springer runt en stund och jagar varandra))

56 ((Albin och Habib blir sedan utjagade av Paul))

57 Ervin: ((sitter i kojan med Jan)) alla förstö:r

58 Jan: inte ja

59 Ervin: dom ä tjuriga (.) SOM KOR

60 Jan : men vet du Ervin (ohörbart) är du snäll,

61 Ervin: ta bort (ohörb.).....

62 Jan: vi::st vi börjar från början?

63 Jan: ((till Kava som sitter vid det stora bordet intill)) ni få inte komma in (1)vi ska bygga en koja

64 Jan: ((återgår till att ordna i dockvrån))

65 Ervin: ((dukar vidare i köket)) nu ä de pannkaka (.)  
PAUL KOM Å Ä:T

66 Paul: ((som sprungit runt på avdelningen kommer efter en stund, sätter sig på sin stol)) hh nu få vi va i fre kul va.

---

Av exemplet framgår pojkarnas fortsatta kamp för att hålla andra barn borta från lekutrymmet. Jan (rad 42) annonserar en förmodad inkräktare. Paul (rad 50) tar på sig rollen som vakt, för att hålla borta andra barn som kommer för nära. I exemplet ovan använder pojkarna flera strategier för att, både verbalt och icke-verbalt, utesluta barn som inte tillhör den grupp som utgörs av Ervin, Jan och Paul. Att innesluta handlar här också om att utestänga för att på så vis skydda sitt interaktionsutrymme. Strandell (1994) talar om relationella och rumsliga förhandlingar, emellan vilka det inte alltid går att dra en gräns. Paul, som ser det som sin roll att hålla borta dem som inte ingår i relationen, nöjer sig inte bara med att hålla dem borta från lekrummet utan jagar pojkarna över hela avdelningen innan han nöjt konstaterar att de får vara ifred tack vare hans agerande (rad 66).

Det gemensamma interaktionsutrymme som Ervin, Jan och Paul byggt upp (se början i exempel 5:4 *Pannkaksmåltid*) blir hotat genom att Anders kommer in i rummet. Han brukar här den strategi Corsaro (1979) kallar icke-verbal entré (se fig. 3 i kapitel 6). Då Anders inträder i det interaktiva området tar Jan genast för givet att Anders skall ”förstöra” och innan han ens hunnit säga något, föregår pojkarna honom genom att fråga om han tänker förstöra för dem (rad 42, 43, 44). De förväntar sig en *störande entré* (se även ex. 6:3) som en andra strategi från Anders, eftersom han alltför snabbt klivit innanför deras interaktionsområde. Han hålls undan från området med hjälp av Paul som tagit hjälp av ett skärp (rad 50). Ervin och Jan hjälper till att fajtas (rad 47) då fröken C kommer in i rummet. Denna kamp avbryts därmed och hon hjälper Anders och Kava att ta fram lego till ett bord vid sidan om.

Om vi återgår till Ervin, Jan och Paul så hade de tidigt på förmiddagen skapat en relation och ett interaktionsutrymme, som i linje med Corsaro (1997) är skört och ömtåligt, även om de hade jobbat på det under morgontimmarna. De försvarade dock sitt utrymme genom att både verbalt och icke-verbalt hålla andra utanför. Paul utser sig själv till *ombud* (”acting as an agent”, Cromdal 2000) i försvarandet av interaktionsområdet, genom att vakta lekområdet och med ett skärp hålla andra utanför (rad 50). Jan och Ervin återupprättar emellertid sitt interaktionsutrymme genom att starta om leken, att prata illa om de andra, att trösta varandra och med andra ord skapa en kamratallians (rad 57–62). De kunde sedan behålla denna kamratallians genom rutiner som städning, sångstund och påklädning, trots att de då befann sig på olika avdelningar (se exemplet 6:2, Klätterställningen).

Sammanfattningsvis använder pojkarna tre olika strategier för att försvara sitt lekutrymme. Pojkarna förväntar sig till en början en *störande entré* från ett icke-deltagande barn som alltför snabbt klivit in i deras område (rad 42–44). Den andra strategin visar en av pojkarna, då han utser sig till ombud (se Cromdal 2000) för att försvara lekområdet. Ombudet tar i sin tur hjälp av ett skärp som han svänger runt med för att fysiskt hålla undan andra barn från lekområdet (rad 50, 56, 66) (se maktobjekt i Danby & Baker 1998). För att den pågående interaktionen inte skall brytas framträder en tredje strategi, då två av pojkarna sätter sig ned och samtalar om att starta om leken och börja från början (rad 57–62).

Jag uppfattar att Ervin och Jan ser sitt interaktionsutrymme som hotat av att andra barn lätt kan komma in i det stora lekrummet (se fig 1) där dockvrån finns längs ena väggen. Detta uttrycks dels genom Ervins och Jans förutfattade mening om att Anders tänker förstöra deras koja, dels genom att de går in i kojan och diskuterar om de skall fortsätta eller ej. Det visar också att de själva uppfattar sitt utrymme som skört och lätt att för-



störa (rad, 57–63). Med tidigare exempel från Ervins, Jans och Pauls relation samma förmiddag (se 5:4 och 6: 2) och med detta exempel (7:1) vill jag också påvisa, att många av barnen behåller de stabila relationer de utvecklat tidigt på dagen. Det finns naturligtvis en benägenhet, som Strandell (1994) och Corsaro (1997) menar, att barnen ständigt börjar om från början och går in i nya sociala konstellationer eller hakar på nya händelseförlopp. Men de flesta relationer behålls under längre tid, i synnerhet de äldre barnens (här 4–5-åringarna). De kämpar för att behålla sina relationer och för att behålla sina interaktionsutrymmen trots att de tillhör olika avdelningar.

## Uteslutningar inom kamratgrupper

Barnen i förskolan Daggkåpan har, som tidigare visats, många strategier för att ta sig in i ett interaktionsutrymme. De har också en rad strategier för hur de på olika vis skall kunna hålla kamrater utanför interaktionsutrymmet, dvs. från att överhuvudtaget komma med i lek eller samtal. En annan form av uteslutning är när barnen inom gruppen utesluter ett barn inom lektemat. Barnen på Daggkåpan visar skilda försök, framgångsrika eller icke framgångsrika, att utesluta kamrater som av någon anledning tidigare lyckats ta sig in i interaktionsutrymmet. Dessa uteslutningsstrategier görs ofta inom lekens tema, eller som Strandell (1994) uttrycker det, i själva fiktionen. Begreppet *fiktio*n härrör från en narrativ tradition och som involverar själva lekens innehåll. Det förekommer många kreativa lösningar på hur barnen utesluter kamrater inom fiktionen och lekens tema och jag vill nedan presentera några av dem.

## Uteslutning av kamrater inom pågående lektema

### – Att lämna bort katterna

I exemplet 6:4 *Alla får va mä*, i kapitel 6, noterades att de tre flickorna, Marie, Nilla och Linn, som redan fanns i lekutrymmet vid Saras tillträde, tillsammans använde fler strategier för att hålla henne utanför, än vad Sara själv hade för att få tillträde till lekutrymmet. Tina och Mia, som är bästa vänner, tog sig in i detta utrymme genom att *producera varianter av pågående aktivitet* och utan att någon egentligen reagerade (se ex. 6:6).

Berättelsen fortsätter med att Marie bakar tårta, Linn är kattmamma, Sara, Tina och Mia är kattor och Nilla sitter och skriver vid sitt skrivbord, bestående av två hopställda stolar som flickorna släpat in i det lilla lekrummet (se fig.1). Tina och Mia har alltmer börjat bestämma vad som skall ske i leken, då Sara plötsligt säger att hon vill bli storasyster:

EXEMPLET 7:2: FORTS. på "Alla får va mä": Att lämna bort katterna

---

- 26 Sara: fast ja ska skriva på skrivbordet.
- 27 Nilla: vi har två skrivbord för att vi va lillasyster
- 28 Sara: ja är storasyster
- 29 Nilla: ja va lillasyster
- 30 ((Nilla och Sara sitter vid sidan om varandra och skriver ihärdigt. Sara hämtar fler pennor och papper.))
- 31 Sara: → ja ska skriva att ja ska lämna bort nåra katter  
((tittar bort i rummet)) VI SKA LÄMNA BORT ALLA KATTER  
(.)LITE (1)KATTER(.)skrev ja
- 32 Nilla: → ja ska skriva en katt ska ja ge bort
- 33 Sara: ja ska bara (tittar bort mot Marie som kommit in i rummet) äh (1) VI SKA INTE HA KATTER
- 34 Nilla: nä:
- 35 Sara: sen kommer vi å hämtar katterna
- 36 Marie: vem ä storasyster
- 37 Sara: ja
- 38 ((Mia Tina och Linn har varit i andra rummet och ritat teckningar och Tina kommer krypande in genom dörren och ger en teckning till Marie))
- 39 Sara: nej katt vi ska lämna bort er sen
- 40 Marie: ((tittar på teckningen)) å:::h ((klappar Tina på huvudet))
- 41 Sara: nån gång ska vi lämna bort er - kisse misse du måste faktiskt-  
((Mia kommer nu med en teckning i munnen))
- 42 Sara: KATT kom hit katt.
- 43 Sara: ((går till Mia)) kissen vet du ja ska faktiskt lämna bort er ((stryker henne över håret)) fast vi kan hämta er en annan dag
- 44 Mia: mjau:
- 45 Sara: ((går tillbaka till skrivbordet)) ja i morron ska vi hämta er  
((Efter en stund släpar Sara så iväg med katten Mia ut ur rummet))
- 

Exemplet visar en strategi att inom lektemat göra ett försök att utestänga andra barn, i det här fallet Tina och Mia, som redan tagit sig in i utrymmet. Detta görs genom att Sara utnämner sig till storasyster (rad 28) och, tillsammans med Nilla, skriver att alla katter skall lämnas bort (rad 31). Nilla är med på noterna, och Saras strategi blir att förbereda omvandlingen av

lekrollen noga i både skrift och tal (rad 32, 33, 35, 39, 41, 43). Hon upprepar detta flera gånger och då Mia och Tina kommer med teckningar och lämnar till dem, upprepar hon att de skall lämna bort katterna igen. Marie som får en teckning av Tina är dock inte med på att lämna bort katterna, så det blir till slut bara Mia, som för övrigt är den som svarat ja på Saras förberedelser (rad 44), som Sara får med sig.

Tina och Mia, som tidigare tagit sig in i leken utan motstånd, finns således inom interaktionsutrymmet. Det verkar dock som om Sara anar att Tina och Mia kan ta över lek/interaktionsområdet, därför konstruerar hon en ny strategi för skydda det utrymme som de fyra flickorna från början hade, och som hon med möda lyckades ta sig in i. Corsaro (1997, 2003) hänvisar ofta till att barns ömtåliga kamratrelationer gör barnen mer restriktiva inför att släppa in icke-deltagande barn i en pågående aktivitet. Han har dock inte själv närmare undersökt de strategier barn använder för att utesluta barn som vill förändra leken och då det uppbyggda interaktionsutrymmet riskerar att raseras.

Saras och Nillas strategi, att lämna bort katterna, kan alltså vara ett medel för att skydda sitt lek- eller interaktionsutrymme genom att utesluta Tina och Mia. Sara och Nilla utnyttjar själva lektemat till att, i fiktionen, iscensätta en uteslutning. Möjligen kan det ses som ett, enligt M.H. Goodwin (2002), moraliskt val och ett moraliskt agerande. Sara har en vänlig ton och vill vara Tina och Mia till lags, samtidigt som hon ser dem som ett hot i interaktionen. Hon lyckas dock inte rädda leken och skydda interaktionsutrymmet. Leken fortsätter nedan med ytterligare en uteslutning inom samma lektema.

### **Att överta ledarskapet – Kattmammans död**

Uteslutning kan också ske genom att överta ledarskapet och ändra grupp-sammansättningen. Sara jagar Mia och Tina, och Linn är mamma till alla kattorna. Marie och Nilla har gått ut ur leken utan kommentarer. Linn ropar på katterna att de måste sova nu. Sara kommer snabbt krypande till Linn och ropar:

EXEMPEL 7:3 FORTS. PÅ, *Alla får va mä – Kattmammans död*

- 
- 53 Sara: mamma mamma hjälp ((hon kryper upp till Linn))  
54 Linn: men va ä: dä:  
55 Mia: ((kommer också krypande efter och låtsas äta upp Linn)) nu va du död å nu va du((pekar på Tina)) å ja å hon ((pekar på Sara)) kompisar, alla tre va kompisar  
56 Tina: nä inte riktigt än ((drar upp sina strumpor))  
57 Mia: nä snart

- 58 Sara: → ((till Linn)) du va död
- 59 Tina: nu nu jaga du oss ((till Sara))
- 60 Mia: nu (1) klara färdiga gå ((Mia och Tina kryper snabbt iväg))
- 61 Sara: aldrig ((vänder sig ifrån dem och skakar på huvudet))  
A:LDRIG
- 62 Tina: va aldrig säger hon (2) men (.) då va ju lite du ha jaga oss
- 63 Sara: <okej> (1) men då kan bara ja och ni vara katter ((jagar dem))
- 64 Linn: ((blir kvar i sängen en stund, ser fundersam ut och går sedan med stampande steg ut ur rummet))
- 

Vi kan här se att Mia och Tina jagar Sara och att Sara söker skydd hos Linn. Mia låtsas då äta upp mamma Linn och utser därmed sig själv, Tina och Sara som en ny inom-grupp vilket hon uttrycker med att de tre är kompisar (rad 55). Eftersom kattmamman blir uppäten, är hon därmed utesluten (rad 55, 58). Sara bekräftar uteslutningen med att påminna om att Linn är död (rad 58). Jag uppfattar att hela strukturen ändras i och med att Mia räknar upp vilka som är kompisar. Mia pekar på Tina och Sara men inte på Linn och säger att ”alla tre var kompisar” (rad 55), vilket tydligt utestänger Linn. Nu är det Tina och Mia som har tagit över kommandot och Linn är ute ur leken. Tina utser härefter Sara till den som jagar efter att tidigare blivit jagad (rad 59–60). Sara reagerar skarpt på den degraderingen (rad 61) men blir övertalad av Tina (rad 62). Här, liksom i nästa exempel, upplevs ingen uteslutning i form av öppna dispyter, förlöjliganden eller utfrysning utan mer av en kamouflerande uteslutning (jfr. M.H. Goodwin 2002) genom att anpassa argumentationen till Linn och till situationen inom lektemat.

En av uteslutningsstrategierna var att inom lektemat låtsas äta upp den som utesluts och benämna den som ”död”. Samtidigt räknas de flickor upp som får ingå i kompisgruppen dvs. i inom-gruppen (se Goodwin 2002). Den flicka som inte räknas upp är därmed utesluten ur leken. Uteslutningen bekräftas också genom att en annan flicka pekar på den uteslutne och ännu en gång upprepar ”du är död”.

### Att etablera en kärngrupp

Goodwin (2002) fann att flickor likaväl som pojkar i åldern 10–12 bildar sammanhållna kamratgrupper, som vid luncher och raster håller ihop och som hon kallar ”core groups” dvs. *kärngrupper* (jfr. Evaldsson 2002, Cromdal 2000). Goodwin visar att flickorna i kärngruppen argumenterar för sina intressen och även missnöjen med varandra. De håller dock ihop och

placerar sig själva som grupp i relation till de andra flickorna i gruppen (Corsaro & Rizzo 1990, Evaldsson 2004, Goodwin 1990). Tinas och Mias kamratskap skulle kunna liknas vid Goodwins (2002) *kärngrupp*, som håller ihop trots dispyter dem emellan. Nedan förhandlar Tina och Mia om roller:

EXEMPEL 7:4 FORTS. PÅ *Alla får va mä – Kärngruppsförhandling*

---

- 64 Tina: ((till Mia))ja ä ingen kompis mer ((armarna i kors))  
ja vill inte att vi ska leka så där
- 65 Mia: ja vill inte bli katt ja vill bli en hund
- 66 Tina: fast va en hund då
- 67 Mia: va ska du bli då
- 68 Tina: ja ska bli en människa ((lutar sig ilsket fram mot Mia))
- 69 Mia: då ska ja också bli en människa
- 

Mia och Tina förhandlar en stund om roller emellan sig vilket slutar med att båda skall vara människor. De börjar nu att helt överta ledarskapet genom att Sara får förbli katt och Linn hålls utanför.

Tina och Mia intar nu området i rollen som människor (rad 68, 69), vilket enligt bl.a. Strandell (1994) har en hög status i hierarkin. De roller som i denna grupp har hög status är mammor, storasystrar och i viss mån lillasystrar. Kattmammor tycks också ha en mer överordnad position än kattor i allmänhet.

### Misslyckat tillträde – Då ä för farligt

Barnen på Daggkåpan argumenterar även de, på olika sätt, för uteslutning av andra. Tina, som är 5 år och mycket verbal, kan på olika sätt argumentera för de saker hon tycker är riktiga eller oriktiga i förskolan. Hennes strategier kan i viss mån jämföras med de studier Goodwin (2002) och Evaldsson (1993) gjort av äldre flickors kamratgruppsinteraktion. Tina får ofta sin vilja igenom bara via sin argumentation. Sara är den som gärna vill finnas med inom denna lilla kärngrupp som utgörs av Tina och Mia (se Goodwins *core-group*).

Historien fortsätter med att Linn har gått lite fram och tillbaka i stora lekrummet. Hon går nu med bestämda steg fram emot flickorna och försöker säga något till dem. De tar dock ingen notis om henne. Linn försöker få med sig Sara genom att dra i hennes tröja och säga att hon skall komma. Sara svarar högt att hon inte vill. Linn går då med arga steg ut i stora lekrummet och ropar: "INGEN VILL." Tina och Mia har gått tillbaka till

lilla lekrummet där det också finns en grind som de placerat Sara bakom. Linn försöker nu åter få tillträde till deras lek. Hon nekas dock av Tina som hänvisar till att det är för farligt för Linn.

EXEMPEL 7:5 FORTS. PÅ *Alla får va mä – Dä är för farligt*

- 
- 69 Linn: ((kommer och sätter sig i närheten av Tina och Mia))  
70 Tina: ((vänd till Sara)) fast vi två hade fånga dej fast sen imorron öppna vi dej ((stänger grinden))  
71 Sara: vi säger att ja va så tyst att ja va så duktig  
72 Tina:→ vi måste göra tårta ((till Linn som nu står utanför grinden)) du får inte gå in här dä ä jättestorligt >vi heter Kling och Klang< å du får inte gå in här för den här katten ä väldit farlig  
(3)  
73 Linn: h.h. ska ja göra te på er?  
74 Tina: gå inte in här den ä ju fa:lig.  
75 Sara: om nån kommer in här då blir ja arg  
76 Tina: ja där hör du ((till Linn))  
77 Sara: inte (.)inte ja vart inte arg på er  
78 Tina: nä för vi va snälla mot dej
- 

I exemplet försöker Linn med strategier som Corsaros (1979) *icke verbala entré*, då hon sätter sig i närheten av Tina och Mia (rad 69). Hon försöker också med *att producera en variant av pågående tema* genom att fråga om hon skall koka te åt dem (rad 73), vilket är i samklang med att Tina och Mia leker kalas för katten (rad 72). Samtidigt som Tina leder leken och dirigerar Sara så använder hon sig av olika verbala strategier för att hålla Linn utanför. Tina argumenterar verbalt och hänvisar till vad Danby och Baker (1998) uttrycker som "objects of power", dvs. maktobjekt, vilket kan vara svärd, poliser, lejon m.m. I det här fallet hänvisar Tina med ett snabbt uttryck (på rad 72) "vi heter Kling och Klang och du kan inte komma in här". Kling och Klang är två poliser i sagan om "Pippi Långstrump" av Astrid Lindgren och dessa poliser får beteckna de maktobjekt som Tina hänvisar till plus den mycket arga katten. Sara som normalt inte ingår i den s.k. kärngruppen (*core-group*, Goodwin 2002) gör många försök att liera sig med dem. I rad 71 framhåller hon att hon är tyst och duktig och i rad 77 framhåller hon sin vänskap med Tina och Mia.

Uttrycket "vi" används också i kontrast till uttrycket "du" och "dej". Mia är inbegripen i det "vi" som Tina uttrycker (rad 70, 72, 78). Detta "vi" inbegriper dock inte Linn men inte heller Sara, trots att Sara vill liera sig

med Tina och Mia genom att hålla Linn utanför. Hon säger (i rad 75), med hänvisning till Linn, att katten blir arg om någon (dvs. Linn) kommer in.

### Uteslutning på grund av ålder – Att bara vara fyra år

Nästa exempel där Tina fortsätter sin argumentation emot Linn visar också hur Sara, i en ny lek, även hon hamnar utanför kön till kuddhoppningen.

Danby och Baker (1998) liksom Strandell (1994) hänvisar till ålder och storlek som maktpositioner i förskolebarns interaktion. Att vara yngre och mindre signalerar mindre makt. Följande exempel visar på liknande argumentation om ålder för uteslutning av kamrater.

Mia har initierat en lek där man staplar kuddar och slänger sig över dem. Tina och hon turas om att ”slänga sig” och Sara sitter vid sidan om och tittar på. Linn kommer nu in i det lilla lekrummet och frågar om hon får vara med. Tina säger då att det här är jätteläskigt och hänvisar så till ålder och i viss mån styrka. Linn upprepar sin fråga:

#### EXEMPEL 7:6 FORTS. PÅ *Alla får va mä – Bara fyra år*

- 
- 77 Linn: får ja vara mä?
- 78 Tina och Mia: ((svarar inte utan fortsätter att stapla kuddar))
- 79 Linn: varför få ja inte vara mä? (.) varför få ja inte vara mä?
- 80 Tina: jo för det är för läskigt (.) om du ramlar ner kan du slå dej
- 81 Mia: ja::
- 82 Sara: vi ä bara stora du ä bara fyra (år)
- 83 Tina: å ja ä så här många år ((visar med sina fem spretande fingrar))
- 84 Sara: a: för vi ä bara fem
- 85 Linn: ((springer ut ur rummet))
- 86 Tina: dä här vågar inte du ((till Mia))
- 87 Mia: jo dä vågar ja
- 88 Sara: ja mä vill gö ((Mia slänger sig i kuddarna))
- 89 Sara: nu vill ja gö i alla fall
- 90 Tina: nähä
- 91 Sara: jo de sa Mia
- 92 Mia: ((till Tina)) hur många vill du?
- 93 Sara: ((tar sig till huvudet)) Å:::::H ((tittar på mig)) JA FÅR ALDRIG GÖ (.) JA FÅR ALDRIG GÖ (.) JA VILL VARA (.) JA VILL OCKSÅ VA\_NÅN GÅNG((klagande ton))

94 Linn: ((kommer åter in i rummet))då ä ja som ä så här  
((håller upp fyra fingrar))

95 Tina: jaha de va för länge sen ja fyllde så många år

96 Sara: nu vill faktiskt ja göra

97 Tina: ja fast de är för läskigt

98 Sara: NI HA GJORT LÄNGE NOG

99 Tina: efter mej

100 Sara: okej då:

101 Linn: ((ställer sig på en stol)) få ja inte fast ja ä så här  
((håller upp sina fyra fingrar))

102 Sara: nu ska ja (.) inte så ska man inte hoppa så där (.)  
bara när man ä fem år

103 Tina: ((går fram till Linn)) om man ä så här ((visar upp  
fyra fingrar för Linn)) å sen blir man så ((visar upp  
fem fingrar)) så när du blir så här stor då får du åka

104 Linn: men ja är så här ((visar upp fyra fingrar))

105 Tina: ja men då ä inte mycket

106 Linn: ja är så ((fyra fingrar)) å så ((fem fingrar))

107 Tina: nähä då kan inte vara sant.

---

Exemplet ovan visar att ålder används även på Dagdkåpan som ett argument för särbehandling (Strandell 1994, Danby & Baker 1998). Linn ställer just frågan varför hon inte får vara med och hon repeterar till och med sin fråga (rad 79). Tina hänvisar liksom i exempel 7:5 till att det är farligt för Linn, men i detta exempel använder hon ordet läskigt och hänvisar till att hon kan ramla och slå sig (rad 80), vilket visar att hon anses vara liten.

Sara är den som först hänvisar till ålder (rad 82, 84) genom att säga att de är stora, dvs. fem år, och har också en kunskap om Linns ålder (du är bara fyra). Ålder skulle också kunna användas som en degraderande ritual (jfr. M.H. Goodwin 2002, Danby & Baker, 1998), när flickorna hänvisar till Linns ålder. Linn är dock inte lika medveten om sin ålder och försvinner ut ur rummet, antagligen för att fråga någon vuxen om detta (rad 85). Sara som hittat argument för att tillhöra Tina och Mia, att vara fem år (rad 82, 84), får ändå inte slänga sig i kuddarna utan har hamnat utanför. Hon hävdar att Mia har lovat henne (rad 91), men då Mia hoppar över Sara genom att än en gång vända sig till Tina och fråga hur många kuddar hon vill ha (rad 92) så reagerar Sara starkt på utestängningen (rad 93, 98). Tina ger så småningom efter för Saras önskemål och ger henne en plats i kön efter henne (rad 99). Linn ger inte upp och försöker först öka sin storlek genom att ställa sig på en stol (rad 101). Sedan Tina konkret med hjälp av fingrarna förklarar skillnaden för Linn mellan att vara fyra och fem år (rad



103), så gör Linn fler försök med sina fyra fingrar (rad 104). Då Tina säger att det inte är tillräckligt så ändrar hon till fem fingrar (rad 106), vilket Tina inte tror på (rad 107).

Först då fröken A kommer in i rummet med uppmaning att städa så får Sara till slut hoppa och slutligen även Linn innan sakerna plockas tillbaka på sina platser.

M.H. Goodwin (2002) har i sin artikel om barns uteslutning av varandra, som dock handlar om 10–12-åringar, visat att en form av uteslutning i interaktionen gestaltas genom rollen ”*the tag along girl*”, alltså en person som är efterhängsen och som inte är accepterad av gruppen. I detta fall hjälper det inte Linn att hålla sig kvar eftersom hon ju tidigare blivit verbalt utesluten av Mia och Sara i exemplet med ”kattmammans död”. I likhet med M.H. Goodwin (2002) vill jag mena att det inte alltid är riktigt som tidigare forskning hävdat att flickgrupper alltid är intresserade av samspel, ömsesidighet, jämställdhet och att ta ansvar för varandra. Vi kan utifrån detta också förstå att barnen på Daggkåpan konstruerar olikheter utifrån olika sammanhang och för de mindre barnen gäller det allra mest att skydda sina interaktionsutrymmen och att få kontroll och makt över dem.

M.H. Goodwin (1990, 2002) liksom Corsaro (1997) noterar uppkomsten av grupper som har högre status än andra barn, vilka vi här kallar *kärngrupper*. Medlemmar av dessa kärngrupper verkar ofta tillsammans för att stå emot tillträdesförsök från nya deltagare. Här går motståndet längre än tendensen att försvara interaktionsutrymmet. Då stabila kärngrupper uppstår i kamratkulturerna, blir barnen oftast avvisade helt enkelt för att de inte är medlemmar av gruppen. Detta avvisande har ofta ingenting att göra med att försvara sitt interaktionsutrymme. Den verkliga processen att få medlemskap i en kärngrupp är att vara solidarisk med denna grupp. De flesta barn accepterar inte att bli avvisade från kärngruppen utan kamp. De kan eventuellt få acceptans genom att ta till sig kärngruppens regler och lekpreferenser, eller de kan vara med andra avvisade barn för att utveckla en egen kärngrupp. Den enda grupp på Daggkåpan som skulle kunna jämföras med kärngruppen är Mia och Tina vars kamratskap består, då de finns på förskolan under samma tid. De verkar för det mesta hålla ihop även om de behöver förhandla sinsemellan och andra barn försöker sällan ta sig in i deras lilla grupp. De blir heller sällan avvisade då de vill vara med i andras aktiviteter och ibland tar Tina sig friheter som andra inte skulle göra, som t.ex. att ibland gå före i kön eller ”låna” saker som andra hämtat. Sara gör ibland försök att få vara med i deras grupp men det är sällan hon lyckas och då hon lyckas får hon alltid en underordnad roll.

## Att ha en roll i leken men ändå bli utestängd

Vad är anledningen är, så verkar det som att då barnen planerar att träda in i en pågående lekaktivitet så kan de hamna i svårigheter och de måste engagera sig i socialt känsliga förhandlingar för att nå målet. Dessa förhandlingar i lektillträdet leder, enligt Cromdal (2000), ofta till dispyter eller andra konfliktsituationer.

Nästa sekvens visar en annan form av subtil uteslutning, där den uteslutna tar hjälp av en vuxen.

## Att plötsligt bli ignorerad i leken – Jagaleken

In i det lilla lekrummet (se fig 1) kommer Nilla, Fia och Jakob. De tre börjar hålla varandra om midjan och gå runt, runt i rummet. Barnen splittras en stund, men Fia vill fortsätta denna lek. De fortsätter att springa runt och det är Fia som bestämmer hur de skall hålla och till en början följer de hennes instruktioner. De håller ömsom hårt i varandras tröjor för att hänga med varandra, ömsom springer de för sig själva. De skrattar högt och Fia kommenterar hela tiden vem som skall hålla var. Då Nilla kommer i närheten av Jakob tar han fast henne, kramar henne hastigt och släpper henne för att springa vidare.

### EXEMPEL 7:7 *Jagaleken*

- 
- 01 Fia: (ser detta))MEJ MÅ: Jakob mej må:  
02 Fia: ((ställer sig strategiskt för att han skall kunna krama henne. Jakob tar då en liten sväng åt sidan och de båda springer vidare utan att ta notis om henne))  
03 Fia: (klagande)) men Ja::kob ((vänd till mig)) han väntar inte på mej  
04 Fia: Jako::b  
((Fia vill hålla i Nilla, som de gjorde förut. Hon ber Nilla att vänta på henne. Hon springer dock vidare och Jakob får tag på en mjuk boll och håller den mot Fia, men Fia går bort till hörnet av rummet, ser ledsen ut och håller sig för ansiktet. De andra ser henne men fortsätter sitt springande och ger bollen till varandra. Fia går emot den öppna dörren och hämtar in FrC. Fia försöker återigen stoppa Nilla))  
05 Fia: Ni::lla ((sträcker sin vänstra hand efter henne))  
Ni::lla.  
06 FrC : jamen du får väl springa må.  
07 Fia: ((springer då in bland dem)).  
08 FrC: så:ja  
09 Jakob: ((kastar bollen än på Nilla än på Fia. Jakob tar tag i Nilla))

10 Fia: JAG RÄCKER INTE HENNE ((sträcker sig efter Nilla))  
 11 Jakob: ((kastar en boll på Fias arm))  
 12 Fia: aj::e, ((börjar smågråta)) Ni:lla ((sträcker sig efter henne))  
 13 Jakob: ((kastar bollen på henne och hon börjar gråta än mer))  
 14 FrC: nej:e  
 15 Fia: ((med gnällig röst till Nilla)) vä:nta (.) säj å:t na ((till FrC)) kom in, kom in ((går till FrC))  
 16 FrC: du, de vill springa och leka kanske.  
 17 ((Nilla och Jakob fortsätter att springa runt en stund till, medan Fia går ut ur rummet med Fr C)).

---

Detta exempel visar på uteslutning i en speciell form. Från början uppfattar jag att Fia får vara med och att det är hon som styr leken åtminstone verbalt. Jakob och Nilla följer hennes initiativ i början, men allteftersom tiden går ignorerar de hennes förslag och gör som de själva vill. Då Fia ser att Jakob kramar Nilla så vill hon också få en kram. Hon säger det inte rakt ut, men så pass tydligt både med sin kropp och med sitt ”mej mä” (rad 01, 02, 03), att Jakob nog uppfattar det men ignorerar detta. Hon får inte längre som hon vill och de andra kommenterar inte detta utan springer vidare, dock så att hon inte får fatt på dem. Fia hämtar nu en vuxen för att få hjälp. Den vuxne fungerar som ett ombud (se Cromdals ”actor as an agent”) som kan hjälpa henne i situationen. Den vuxne, fröken C, försöker också ge råd till Fia hur hon skall göra (rad 06) t.ex. att hon skall springa med. Hon gör som fröken C säger men det fungerar inte som Fia vill. Jakob och Nilla springer vidare utan att vänta in Fia. Jakob får tag på en mjukisboll och kastar både på Nilla och på Fia (rad 09). Fia försöker med olika uttryck åter komma med i springleken och hon blir ledsen då hon får en boll på sig. Här sammanfaller inte de tre barnens syften. Jakob och Nilla säger inte mycket, desto mer talar Fia som i jämförelse med sina kamrater har ett väl utvecklat språk. Det hjälper dock inte henne, då hon inte får dem att göra som hon vill eller genom att hon inte förstår deras kroppsspråk. I nästa sekvens hamnar Marie i en liknande situation men inom ett lektema.

### **Att vara innesluten och samtidigt utesluten – Den ensamma katten**

Sara har tidigare försökt få med Marie genom att erbjuda sig att vara hennes katt. Marie går ifrån henne. Sedan går det en tid. Nu finns Isa, Linn och Sara i lilla lekrummet (se fig.1). De leker en lek med klossar men börjar sedan förhandla om vilka roller de skall inta och vad de skall heta. Sara är katt. Det knackar på dörren, Isa springer och öppnar dörren.

EXEMPEL 7:8 *Den ensamma katten*

---

- 01 Marie: ((kommer in, går fram till katten, Sara, som lägger sitt huvud i Maries knä. Marie håller om henne))
- 02 Linn: den ä lite farlig
- 03 Marie: nähä (2) ((till katten)) du tycker om mej?
- 04 Isa: ((går fram till Marie)) nä dä ä våran katt
- 05 Marie: han tycker om mej
- 06 Linn: ((som har pratat i telefon)) nu går ja
- 07 Isa: ja: ((vänder sig till Marie)) du kan va barnvakt (.)  
ja ((till Linn)) Marie ä barnvakt (.) barnvakt  
((De går ut ur rummet. Marie sitter kvar med Sara och klappar henne och ler))
- 08 Linn: ((tittar in genom dörren)) busa mä hon lite
- 09 Marie: va
- 10 Linn: busa mä hon lite
- 11 Marie: a: ((nickar))
- 12 Sara: mja
- 13 (2) ((Linn och Isa kommer tillbaka))
- 14 Linn: katten ((i befallande ton))
- 15 Sara: ja
- 16 Linn: sätt dej ner (1) å sov
- 17 Sara: nä ja vill inte vara katt
- 18 Linn: ((stampar i golvet)) jo:
- 19 Sara: nä::
- 20 Isa: vem ska va katt då?
- 21 (2)
- 22 Sara: vem vill?
- 23 Isa : du: ((tar ett steg fram mot Sara, men pekar sedan med lillfingret bakom ryggen mot Marie)) vill du vara.
- 24 ((De blir nu avbrutna av Jan och Jakob som de med gemensamma krafter föser ut. De fyra flickorna står nu i en ring))
- 25 Sara: i:nga barn lyssnar
- 26 Marie: nä::
- 27 Sara: men vem ska va katt? ((hon pekar runt först på Linn))  
du
- 28 Marie: ja vet
- 29 Sara: okej ((pekar då på Marie)) du ((tar henne om halsen))
- 30 Marie: nä (.) visa ((går fram till Isa)) ja ska mäta på dej

- 31 Isa: ((går åt sidan)) ja vill inte vara
- 32 Marie: då blev ja större (1)vi ska mäta på dej ((går fram till Linn, visar med händerna))
- 33 Linn: nä
- 34 Isa: vi tar medicin
- 35 Linn: nä den ä slut.
- 36 Sara: ((till Linn)) du kan va:ra:
- 37 Linn: nä:: ((Marie går fram och mäter med sitt huvud först mot Linn sedan mot Sara))
- 38 Linn: (( går undan)) ja har sko:r
- 39 Sara: vem ska vara katt ((de tittar på Marie))
- 40 Marie: ja istället
- 41 Sara: ((tar om Maries hals)) kryp
- 42 Marie: ((sätter sig ned på golvet))
- 43 Sara: nu ska vi åka bort
- 44 Linn: ja: ((de går mot dörren))
- 45 Marie: ((ställer sig upp, går mot dörren och tittar på sina fingrar)) ja ska ha bort de hä-
- 46 Sara: ((föser undan Marie )) men NÄ DU FÅ INTE FÖLJA MÄ::
- 47 Marie: men ja ska ha bort de hä ((visar på handen))
- 48 Sara: men GÅ, GÅ ((föser tillbaka Marie in i rummet))
- 49 Isa: vi tog med de här ((de går ut och stänger snabbt dörren om Marie)).
- 50 Marie: ((blir ensam kvar i rummet och ställer sig emot dörren med händerna för ansiktet och ser ut att gråta))
- 

Denna sekvens visar liksom exempel 7:7 ett tydligt prov på uteslutning inom lekens tema. Kanhända är det inte flickornas avsikt att bli *av* med någon. Marie som kommer in i lilla lekrummet då Isa, Linn och Sara kommit överens om rollfördelningen blir insläppt genom att hon knackat på dörren och intar en roll som passar in genom att sätta sig och vara snäll mot katten Sara. Linn försöker spjärna emot hennes intåg genom att säga att katten är lite farlig (rad 02), vilket dock Marie genast protesterar emot genom att påstå att katten tycker om henne (rad 05). Isa som hävdar att det är deras katt, vilket inte inbegriper Marie (rad 04), kommer sedan på att hon kan vara barnvakt till katten då Linn säger att hon skall gå iväg (rad 06). Linn och Isa går ifrån rummet en stund och när de kommer tillbaka så uttrycker sig Linn i starkt befallande ton till Sara (14, 16). Sara bestämmer då att hon inte vill vara katt (rad 17). Härmed startar ett deltagarförhandlande (Strandell 1994) om vem som nu kan tänkas vara katt. Isa föreslår Marie, vilket

hon subtilt visar genom att hålla handen bakom ryggen, samtidigt som hon pekar med dess lillfinger så att Sara och Linn skall uppfatta förslaget, men inte Marie (rad 23). Sara tar åter upp frågan om kattrollen. De står i ring och deltagarförhandlingen skall starta då Marie kommer med en idé som går ut på att mäta vem som är längst eller kortast ifråga om vem som skall utses som katt. Marie använder här sitt icke-verbala språk mer än sitt verbala språk och nu hänger de andra flickorna inte med. Sara förstår det först som att hon vill vara katt (rad 29). Marie vill då visa (rad 30) och hon går runt och mäter sig med de andra. De går åt sidan då hon kommer emot dem och säger att de inte vill vara. Linn menar att hon inte kan vara katt eftersom hon har skor på sig. Isa försöker med medicin. Då Sara åter lyfter frågan och de alla tittar på Marie så finner hon för gott att bli katt. Det kan också hända att hennes undersökning ifråga om längd medförde det beslutet (rad 40). Här kan man ändå förstå det som att flickorna har en idé om en gemensam deltagarförhandling och för att lättare komma överens så hittar Marie på en regel.

Sara tar nu tag i Marie för att hon skall komma ned på golvet och säger ”kryp” vilket kan tolkas som att Marie blir den degraderade. Så bestämmer Sara att de skall resa bort varpå Linn och Isa bekräftar detta (rad 43–44). Samtidigt kommer Marie på att hon skall gå ut och tvätta sig (rad 45). Detta avvisar Sara bryskt med att fösa bort henne och säga att hon inte får följa med. Marie försöker igen (rad 47) men Sara föser ännu hårdare och Isa och Linn går snabbt ut genom dörren och stänger den om Marie (rad 49). Marie ställer sig mot väggen och ser ut att gråta. Utifrån Goodwin (2002) kan man förstå det som att Marie får en stark känsla av att först befinna sig inom denna grupp för att sedan plötsligt hamna i ”utomgruppen”.

## Att ställa till rätta efter uteslutning – Att göra gott

Det sista exemplet vilket följer på det förra (7:8) vill visa på hur de flickor som uteslutit sin kamrat ur leken förstår att de gjort fel och att de försöker gottgöra detta. Jag går ut ur rummet och byter batterier i kameran och då jag kommer tillbaka sitter Marie tillsammans med Isa i ett hörn i lilla rummet med leksakstelefonen bredvid sig. Marie suger på tummen och svarar inte på tilltal.

EXEMPEL 7:9 FORTS. PÅ *Den ensamma katten – Att göra gott*

- 
- 01 Isa: bestäm dej nu Marie annars går jag ((går iväg några steg))
- 02 Marie: ((sitter kvar med tummen i munnen. Isa kommer tillbaka, Linn kommer också och sätter sig vid Marie. Hon tar telefonen och börjar slå ett nummer))

03 Isa: ((går ut)) ja va en tjuv (.) på låtsas ((knackar på dörren))

04 Linn: ((ropar till Isa)) KOM INTE IN TJUVEN

05 Isa: då kommer tjuven in ändå (1) [å hämtar henne] ((pekar på Marie))

06 Linn: [Nickar

07 Sara: ((kommer in i rummet)) vem va tjuv?

08 Isa: ja

09 Sara: Okej ((sätter sig))

10 Isa: å du mä?

11 Sara: okej ja också

12 Isa: du tog mej mä ((pekar på Marie))  
(2)

13 Isa: vi låtsas

14 Linn: vem Isa? ((Isa pekar på Marie)) ja  
(2)

15 Linn: ((håller telefonluren till örat)) ja ä ingen katt nu Isa

16 ((Isa och Sara går fram till Marie))

17 Isa: ((pekar på Sara och sedan på Marie)) ta mä katten nu

18 Isa: ((pekar återigen på Sara)) ta mä katten

19 Sara: du måste ((drar lite i Maries tröja och håller kvar))

20 Isa. för vi är tjuvar ((står och tittar på Marie))  
(2)

21 Marie: ((vänder sig emot väggen))

22 Sara: du kom hit.(( drar i Maries tröja))

23 Isa: KOM (.) NU (.) HIT (hänger över Marie))

24 Marie: ((börjar gråta högljutt))

25 Sara: ((tittar åt mitt håll)) kom hit

26 (flickorna backar tillbaka))

27 Isa: ((ler lite och tittar på mig, håller händerna i sidorna))

28 Linn: ((lägger på telefonluren, tittar på mig, tittar på Isa och Sara och säger i befallande ton)) vassego å sätt er ((bjuder med hela handen vid sidan om sig))

29 Sara: ((går genast och sätter sig där Linn visat)).

30 Isa: (( går snabbt mot dörren)) ja går ut sen.

31 Linn: ((till mig)) du hon ä ledsen

32 Isa: ((har hämtat FrA som kommer in i rummet och tar upp Marie i sitt knä))

33 FrA: vad hände?

34 Linn: dom drog henne i kläder

35 Isa: ((ställer sig bredvid)) inte ja

36 Sara: men vi sa till henne ju

37 Isa: fast de va inte ja((håller upp händerna i sidorna))

38 Linn: ja ska ringa ((tar telefonluren)) ja hej, öh hon ä ledsen (1) dä ä Marie.

39 Isa: nu kommer polisen ((springer ut))

40 Fr A: kommer polisen?

41 Isa: ((på väg ut)) ja på låssas((vänder i dörren)) eller ambulansen kan komma ((vänd till Linn))

42 Linn: ((i telefonen)) få ja prata mä ambulansen (1)

43 Isa: snart kommer ambulansen ((går fram och böjer sig till Marie)) snart kommer den (.) så du vet ((nickar till Marie))

44 Sara: å hämtar Marie

45 (5) ((Flickorna sätter sig i en ring på golvet kring fröken och Marie))

46 Sara: ja gidde henne lite tabletter

47 Linn: ((i telefonluren)) hejdå

48 Sara: ((kommer med låtsasmedicin i en skopa och försöker ge Marie, men hon vänder sig bort)).

49 FrA: hon kanske inte vill (.) ni måste fråga först om hon vill

50 Sara: vill du?

51 Marie: ((skakar på huvudet))

52 FrA: nej hon vill inte (2) va vad det som hände?

53 Sara: att vi sa till henne

54 FrA: va sa ni till henne för nåt?

55 Sara: att hon skulle komma

56 FrA: å då ville hon inte nä (1) vad hände då?

57 Sara: då vart hon lessen

58 Linn: ((kommer med något)) dä ä plåster

59 Isa: nu ringer re ((svarar)) okej va gör du? (.) nä vi får ses sen ((alla lyssnar på henne))

60 Sara: vem va dä?



- 61 Isa:     dä va Markus (.) han vill att ja skulle komma på en gång men han bor ju för långt bort ((skakar på huvudet och rycker på axlarna))
- 62           ((Isa och Linn sticker iväg. Sara dröjer sig kvar en stund men går också. Fr A blir kvar med Marie i famnen och tittar undrande på mig))
- 

Exemplet visar fortsättning på uteslutningshistorien där Marie blivit ledsn och nu sitter i ett hörn i rummet med tummen i munnen. Isa säger något till Marie men Marie svarar inte. Både Linn och Sara ansluter. Isa initierar då en tjuvlek där hon är tjuven, vilket Linn är med på (rad 03–04). Sara kommer in i rummet och blir involverad i ”tjuvleken” (rad 07–11). Isa försöker så få Sara att ta ”katten Marie” därifrån, antingen för att involvera henne i en ny lek eller för att få henne därifrån (rad 05, 12, 17–20). Isa är mycket ivrig att påpeka att det är på låtsas (rad 03, 13, 41). Men då Sara drar i Maries tröja och Isa med hög röst försöker befalla henne att komma med (rad 23–26) så blir hon ännu mer ledsn och börjar högljutt gråta (rad 24). Här upplever jag att flickorna utökar hennes utanförskap, vilket inte är säkert att flickorna själva upplever. De kanske vill få henne involverad i lekens tema, ”tjuvar som tar en katt”, eller försöker få ut henne ur rummet på ett smidigt sätt eftersom det är obehagligt när någon är så ledsn.

Då Marie börjar gråta så bryter det lekens tema, tjuvtemat tar slut, emellertid fortsätter de ändå att i fiktionen söka efter redskap för att gottgöra henne. Sara och Isa backar nu tillbaka och Sara tittar på mig (rad 27). Linn som hela tiden suttit vid sidan om och hållit en telefonlur till örat, lägger ned den och säger med myndig stämma och med en myndig gest, *vassego å sätt er* (rad 28), vilket kan ses som en reprimand för något dumt de gjort eller något som vuxna gör då man inte vet hur en situation skall hanteras. Sara lyder genast och sätter sig där Linn visat (rad 29). Isa går och hämtar en vuxen (fröken A) (rad 30), eftersom forskaren bakom kameran reagerar alltför sakta. Fröken A kommer och sätter sig på golvet, tar Marie i knäet, kramar om henne och frågar vad som hänt (rad 33). De har några få förklaringar om att de drog i hennes kläder och att de sa till henne (rad 36), medan Isa är snar att påpeka att det inte var hon som gjorde något illa (rad 35, 37). Linn tar upp lektemat igen och ringer till någon. Isa tar upp det och säger att hon tänker springa ut och möta polisen. Då fröken A frågande säger ”kommer polisen” (rad 40) så kommer hon i språnget på att det är bättre med en ambulans, riktat till Linn med telefonen, som genast ändrar sig och ringer till ambulansen (rad 38–43). Flickorna sätter sig i en liten ring kring fröken A och Marie. Sara tar ett nytt initiativ och försöker ge Marie medicin (rad 46, 48) medan fröken A försöker få dem att förstå att de måste fråga henne om hon vill först (rad 49). Sara frågar (rad 50), Marie

skakar på huvudet och fröken A bekräftar hennes huvudskakning (rad 52) samtidigt som hon återigen frågar flickorna vad som hände. Sara försöker svara på frågorna. (rad 53–57) men svaren är dock kortfattade och verkar inte ge fröken A någon förklaring. Linn har istället hämtat plåster (rad 58) och Isa låtsas att telefonen ringer, varpå flickornas intresse upptas av detta (rad 59–61). Isa och Linn försvinner ut ur rummet medan Sara dröjer sig kvar en stund innan också hon går iväg.

Min tolkning är att flickorna inte riktigt vet hur de skall handskas med situationen, därför tar de först hjälp av en vuxen. Då den vuxne försöker få dem att förklara vad som hänt så visar de inget större intresse av att samtala om situationen. De övergår istället återigen till fiktionen och lektemat för att få Marie glad igen och ger henne omsorg i form av medicin, plåster och en ambulans.

Det finns ett antal sociala val som enligt Goodwin (1990, 2002) pågår i interaktionen. Här finns också inslag av moral och etik som konstrueras i flickornas interaktion. För dessa flickor blir det svårt att handskas med situationen då Marie blir ledsen inom deras interaktionsutrymme, och de söker sig fram kring vad som kan vara moraliskt rätt i denna situation och vad som blir moraliskt fel. Här skapar barnen en situation som de i efterhand anar inte var moraliskt försvarbar. De vill därför gottgöra det på något sätt och kanske sker det lättast inom lektemat. Isas låtsade telefonsamtal (rad 59) blir det som eventuellt kan lösgöra dem från den besvärliga situationen.

## Sammanfattande kommentarer

Att försvara sitt interaktionsutrymme innebär, som jag tidigare påpekat, för det mesta att utesluta andra från detta utrymme genom olikartade strategier. Ervin, Jan och Paul, i exemplet *Pannkaksmåltid* (7:1), har arbetat med att skapa sitt interaktionsområde fysiskt genom att ordna i dockvrån samtidigt som pojkar uppehåller ett interaktionsflöde där de talar om för varandra vad de gör och var de ställer sakerna. På liknande sätt gör Nilla, Linn, Marie och Sara som också arbetar mycket med att ordna ett lekutrymme som de själva skapar (se ex. 6:4 *Alla får va mä*).

Med hänvisning till föregående kapitel handlar det om både rumsliga och relationella förhandlingar vilka, enligt Strandell (1994), flyter ihop och utgör det interaktionsutrymme (Corsaro 1997) som barnen här skapar men också försvarar.

Vi har tidigare sett i exemplet *Alla får va mä* (6:4) att de flickor som från början skapade sitt interaktionsutrymme också skapade fler strategier för att utestänga ett icke-deltagande barn än vad det barnet (Sara) hade för att ta sig in i lekutrymmet. Det finns alltså ett antal strategier för att också

utesluta eller utestänga kamrater från interaktionsutrymmen. Barnen visar i kapitel 6 att det finns verbala uttryck för att utestänga andra som kommer innanför interaktionsutrymmet. Exempel på sådana uttryck är: ”nä nu leker vi” vid Isas fråga om tillträde (ex. 6:1); ”fast här ä vi” och ”vi ska va själva” är två andra svar på Saras fråga om tillträde (ex. 6:4), eller att som Marie tala om att maten inte räcker till är ännu ett exempel (i 6:4).

Som exemplen i detta kapitel visar finns det också en hel del strategier som barn använder för att utesluta andra från sina interaktionsutrymmen. Att fysiskt jaga bort andra (7:1), att i springleken springa undan och ignorera någon (7:7) och att hänvisa till ålder och storlek<sup>17</sup> (7:5) är synliga strategier. De flesta uteslutningsstrategier skapas mer dolt och kamouflerat inom fictionen och inom lektemat, än tillträdesstrategierna. Exemplet 7:2 – att *lämna-bort-katterna-strategin*, 7:3 – *att äta upp någon-strategin*, 7:5 – att hänvisa till farliga saker och till maktobjekt och 7:8 – *resa-bort-strategin* är strategier som inom fictionen skapas inom lektemat. Följaktligen är uteslutningsstrategierna svårare att identifiera och det är sällan dessa strategier används om och om igen utan de nyproduceras för att passa in i sammanhanget och i den kontext som skapas.

I första exemplet 7:1 *Pannkaksmåltid* jagas icke-deltagande barn bort från området. Paul tar på sig en roll som försvarare av interaktionsutrymmet och som ombud för denna relation jagar han fysiskt bort alla ”inkräktare” från området. De barn som alltför snabbt kliver in i deras interaktionsområde möts genast av ifrågasättanden om att förstöra. Genom att samtala om det och starta om lektemat behålls och utvecklas kamratrelationen mellan Jan och Ervin vilka senare tillsammans med Paul kan återuppta sin kamratallians på utegården efter aktiviteter som städning, sångstund och samling på respektive avdelningar.

Nilla, Linn och Marie (i ex. 7:2) som har lite olika projekt i leken då Tina och Mia genom *att skapa en variant av ett pågående handlande*, tar sig in i leken utan motstånd. Nilla, Linn och Marie gör dock flera försök att hålla ihop sitt gemensamma utrymme, genom att först bestämma var de skall sova och sedan skapa en ”lämna bort katterna strategi” dvs. en uteslutningsstrategi där de bestämmer att de skall lämna bort katterna (i det här fallet Tina och Mia som senast kom med i leken). De lyckas dock inte få till en så stark allians mellan sig att den håller. Det första försöket till uteslutning, där katterna skulle lämnas bort, kan ses som ett sätt att behålla sitt interaktionsutrymme och det tema som de tre första flickorna skapat. Det är dock Sara, som på ett tidigt stadium kom in i leken och som från början fick använda ett antal strategier för att få tillträde, som också uppfinner ”lämna-bort-katterna-strategin”. Målet för utestängning sker här kamouflerat inom temat och i fiktionen. Tina och Mia, som har hög status i grup-

pen, raserar dock uteslutningsstrategierna genom att de redan är en kärngrupp (se ”core-group” från M.H. Goodwin 1990, 2002), dvs. en stark kamratgrupp som håller ihop och stöttar varandra i alla lägen, trots att de också behöver ventilera sina viljor i deltagarförhandlingar (se ex. 7:4).

Strandell (1994) har, som jag tidigare nämnt, studerat hur barn använder en narrativ form för social organisering. Hon menar att barnen ofta lämnar den narrativa formen och går över till en reell förhandlingsplattform. Med reell förhandlingsplattform avses här vardagslivets kontext, i motsats till den fantasibaserade lekkontexten. I flera exempel gör barnen tvärtom, vilket vill säga att de *lämnar* den reella förhandlingsplattformen för att använda den *narrativa formen*, kanske för att kunna hantera mer komplexa situationer som är svåra att hantera i vardagskontexten. Ett exempel är ”lämna-bort-katterna-strategin” (7:2), men även i exemplet *Kattmammans död* (7:3) där Linn blir uppäten av Mia, som samtidigt deklarerar vilka som är kompisar, vilket inte innefattar Linn. Från att ha haft en hög status som kattmamma, så blir hon plötsligt degraderad till uppäten, vilket gör att hon med ens hamnar i ”utanförgruppen”, medan Sara här får kämpa vidare för att behålla en position i ”inomgruppen”. I exemplet *Dä ä för farligt* (7:2) hålls Linn fortlöpande utanför interaktionsutrymmet genom argumentation från Tina. Hon säger aldrig rakt ut till Linn att hon inte får vara med dem. Istället argumenterar hon i fictionen att katten är för farlig för Linn. Tina använder dessutom fler maktobjekt (Danby & Baker, 1998) vilket här uttrycks som ”Kling och Klang” (poliserna i sagan om ”Pippi Långstrump”) för att hålla Linn utanför, liksom uttrycken vi i förhållande till du och dej, vilket kan jämföras med Thorells (1998) vi- och dom-konstruktioner som användes i barnens lekdialoger.

I *Jagaleken* (7:7) blir Fia helt enkelt ignorerad av Jakob och Nilla som springer undan för hennes fysiska och verbala närmanden. De två sista exemplen (7:8 *Den ensamma katten* med fortsättning i 7:9 *Att göra gott*) visar också på den narrativa formen där Marie först inom lektemat får bli barnvakt till en katt som de reser bort ifrån, för att sedan själv bli en katt som de återigen lämnar ensam. I det följande exemplet (7:9) blir Marie till slut en katt som tjuvar kommer för att försöka föra bort.

Danby och Baker (1998) liksom Strandell (1994) talar om hierarkier på grund av ålder, storlek och erfarenhet. I fallet med Linn i exemplet 7:6 *Bara fyra år*, visar det sig att argumentationen för utestängning och särbehandling sker med hjälp av ålder. De femåriga flickorna håller reda på åldrarna och vet att Linn är ett år yngre än de, vilket är mer än hon själv vet, men ändå ses som ett viktigt argument för att hålla henne utanför.

Om vi nu återgår till regeln ”alla får vara med” så verkar den regeln ha inflytande på barnen i exemplet 7:8, *Ensamma katten*, där Marie ganska

lätt tar sig in i leken, trots en del ifrågasättanden. Marie tas emot och hon får vara med i leken, för att efter en kort stund lämnas ensam i rummet då kamraterna bestämmer att de skall resa bort. Frågan blir då *hur* Marie får vara med i det lektemat, det säger regeln ”alla får vara med” ingenting om. Man kan bli utesluten även om man har fått tillträde till gruppen och har fått en roll i lektemat, vilket kan kopplas till den av Corsaro (2003) ifrågasatta: ”You can’t say, you can’t play” – modellen. Vad innebär det att få vara med? Finns man med i interaktionen även om man har en roll i leken?

Fröken A vill gärna få igång ett samtal med barnen om det som nyligen hänt. Det fungerar dock inte, de säger att ”vi sa till henne” och ”att hon skulle komma” och ”då blev hon ledsen”. Mer kan de inte säga och utifrån deras perspektiv gjorde de säkert inget fel. För Isa var det bara viktigt att påpeka att hon inte har gjort något dumt, vilket visar att de har ett ansvar för situationen och att de som förskolebarn förväntas känna skuld för det de gjort. Strandell(1994) menar att människor förutsätts handla såsom situationen kräver av dem. Det gäller för barnen att behålla sina interaktionsutrymmen, både det fysiska rummet men också det relationella rummet, vilket innebär att barnen skapar strategier för stunden och som situationen kräver av dem. En del strategier är lyckade medan andra är mindre lyckade.

Leken följer inget förutbestämt manus. I mina samtal med barnen så är min erfarenhet att barnen sällan kan berätta vad som hände i leken. Nya saker händer hela tiden i situationen och är inte förutsägbara. Det verkar också som att barnen hela tiden planerar för nästa steg i samspelet och att det som har varit, redan för dem är förverkat.



## **Förskolan som mötesplats – En sammanfattande diskussion**

### **Introduktion**

I licentiatavhandling har jag studerat tre- till femåriga barns lek och samtal i förskolans miljö. Jag skall utifrån resultatet av den empiriska undersökningen och mot bakgrund av de teoretiska utgångspunkterna här sammanfatta och resonera kring förskolan som mötesplats för barn.

I min studie av förskolebarns vardagliga interaktion har anlagts en etnografisk ansats i kombination med mikroanalyser (se även Bagga-Gupta 2003, Corsaro 1981, Evaldsson 1993, Goodwin 1990, Thorell 1998 m.fl.). De flesta studier som handlar om små barn har en utvecklingspsykologisk utgångspunkt med en individcentrerad syn (för en kritik se Hultqvist 1990, Evaldsson 1995, Gars 2002, Löfdahl 2002, Strandell 1994 m.fl.). Jag har istället anlagt ett sociokulturellt och ett interaktionistiskt perspektiv på barn, där jag har velat belysa hur interaktionen mellan barnen ter sig och hur kamratkulturen skapas inom ramen för förskolan. En central fråga har handlat om hur barn skapar, upprätthåller och avbryter sina relationer och gemenskaper med varandra i situationer då vuxna inte finns med. På så vis har jag kunnat visa vilka strategier barnen använder för att bli delaktiga i gemensamma aktiviteter med andra barn, samtidigt som jag uppmärksammar de uteslutningsstrategier som också används.

### **Metodreflektion**

En viktig utgångspunkt i undersökningen var att studera barnen i förskolan och hur deras sociala samspel formas och formar den sociala praktiken. Ur ett sociokulturellt perspektiv har det också varit viktigt att studera en del av den kontext barnen skapar. Därför har jag ibland hänvisat till långa inspelade, transkriberade sekvenser som sedan tolkats och analyserats. Att använda videospelningar under fältarbetet har varit till hjälp för att upptäcka nya sidor av förskolans praktik. Dessa data har gjort att jag gång på gång har kunnat återkomma till olika sekvenser för att förstå barnens verbala och icke-verbala uttryck. Även om tre- till femåriga barn anses ha lämnat den icke-verbala agendan för den verbala kommunikationen (Cor-

saro 1981), så visar min studie att den icke verbala kommunikationen understödjer den verbala, vilket visas i transkriptionerna.

Det empiriska materialet och de frågor som uppkommit ur detsamma, har till stora delar varit utgångspunkt för den litteratur och de teoretiska utgångspunkter jag har valt. Användningen av video kan dock inte ses som en genomskinlig insamlingsmetod i den meningen att datan finns där klar att använda. Det har blivit mer angeläget att i samband med datainsamlingen tala om ”dataskapande” (Bagga-Gupta kommande) vilket visar hur forskaren skapar sina data genom att utskilja och bearbeta de situationer som är relevanta för syftet. En del i dataskapandet har varit att transkribera i CA-format (Konversationsanalys). CA-transkriptionerna har varit ett hjälpmedel både som transkriptionsmall samtidigt som de varit till hjälp för att komma ihåg, upptäcka och analysera barnens verbala och icke-verbala uttryck. En föresats var dessutom att ge läsaren utrymme för egna alternativa tolkningar. En av mina förutfattade meningar var att så små barn ofta talar i munnen på varandra. Därför hade jag tänkt använda mig av överlappande tal i mina transkript. Vid återkomsten till videobanden och transkripten upptäckte jag dock att det finns mycket lite av överlappande tal bland barnen. Det fanns snarare fler och längre pauser i samtalen, vilket kan tyda på att dessa barn behöver mer tid att uttrycka sig och att de också ger varandra tid till det. Många gånger kan svaret på en fråga komma flera turer efter vad vi som vuxna kan förvänta oss. En del av tiden användes också till att leka.

## **Vad innebär ett interaktionistiskt perspektiv i analyserna och i synen på barn?**

I många av de texter som handlar om de yngre barnen finns, enligt Evaldsson 1995, Gars 2002, Hultqvist 1990, Strandell 1994 m.fl. fortfarande ett utvecklingspsykologiskt stadietänkande. Barnet framställs som en individ, dekontextualiserad utan sitt sammanhang och utan den interaktion som barn i förskolan den största delen av dagen ingår i. Cromdal (2000) och Goodwin (2002) menar att även studier av tillträden och uteslutningar från lekgrupper tenderar att utgå från individcentrerade synsätt. Syftet med kapitel 4 var att i en konkret situation, via mitt datamaterial analysera barns handling ur olika perspektiv. Jag valde därför att göra två olika analyser av samma situation. Den första analysen gjordes med inriktning på den enskilda individen, dvs. en dekontextuell analys som baserades på en i förskolan vanlig observation av ett barn (Jakob). En andra analys utgjordes av ett interaktionistiskt perspektiv med hjälp av en detaljerad CA-analys, där de andra barnens verbala och icke-verbala uttryck finns med, samt delar av den kontext de befinner sig i.



Det är dock svårt att säga om jag lyckades med att ge de skilda perspektiven rättvisa. Ett resultat var att det individcenterade perspektivet gav en mer "tunn och mager" bild av skeendet än det interaktionistiska perspektivet. Det sistnämnda perspektivet gav en mer omfattande och fullödig bild av vad som sker med individen i interaktionen. Fallet med Jakob (se kap 4) visade tydligt att det är alltför lätt att etikettera ett barn som icke-kompetent om man anlägger ett individperspektiv, vilket i sin tur ger implikationer om att barnet har koncentrationssvårigheter och är omoget. Om man istället anlägger ett interaktionistiskt perspektiv får man en alternativ bild av ett barn i interaktion med sina kamrater. På så vis framstod Jakobs kompetenser i interaktionen, snarare än hans brist på kommunikation. Att anlägga ett individperspektiv kontra ett interaktionistiskt perspektiv visar vidare att analyser kan se olika ut, beroende på perspektiv. Många företeelser i barns kommunikation kan vi med en snabb överblick inte se. Det krävs ingående, detaljerade mikroobservationer och analyser för att studera barns kommunikation.

Mångfaldsbegreppet (se Bagga-Gupta 2003) implicerar här många olika aspekter på dessa olika analyser och läsningar eftersom det, beroende på den blick som riktas mot dem, utfaller skilda sätt att tala om och studera barn. Det är enligt min mening alltför lätt att från början kategorisera och i förväg bestämma "vem" ett barn är. Det blir därför alltmer viktigt att försöka närma sig barnens egna perspektiv. Dock inte ensamt och isolerat (se v Wright 1999) utan med tanke på i vilken kontext barnet befinner sig, samt i interaktion med kamrater och vuxna.

Som en inledning till tillträdesstrategier och utestängningar gjordes en kortare studie av hur barnens mötesplatser skapades och hur barnen initierade sina kamratrelationer i förskolan.

## **Att skapa kamratrelationer och bygga interaktionsutrymmen**

Barnen i den förskola jag studerade (Daggkåpan) använde mycket av sin tid till att etablera kamratrelationer och att försöka ingå i redan etablerade kamratinteraktioner. Resultaten som redovisats i kapitlen 5, 6 och 7 visar tydligt att barnen utförde ett tidskrävande, kreativt, tålmodigt och ihärdigt arbete för att skapa kamratrelationer och bygga upp ett gemensamt interaktionsutrymme. Corsaro (1997) definierar interaktionsutrymmen som situationer, där lek och andra aktiviteter som barn ägnar sig åt gemensamt, äger rum. Mina analyser visar att interaktionsutrymmen utgörs av rumsliga och på samma gång relationella förhandlingar (se Strandells 1994 analyser av deltagarförhandlingar). Interaktionsutrymmet inbegriper, som jag ser det, både ett rumsligt, fysiskt område samt ett verbalt, relationellt område. Inom detta interaktionsutrymme finns t.ex. ett *vi* i motsats till *dom* som också

skulle kunna kallas ett *inom-gruppsområde* i motsats till ett *utom-gruppsområde* (jfr Goodwin 2002 och Thorell 1998).

Genom att lära sig försvara sitt interaktionsutrymme upptäcker barn att de kan klara sina egna förhandlingar. Barnen för i dessa deltagarförhandlingar med kamrater (se Strandell 1994) frågan om vem som är med i leken, vem som inte är med, vem som är en av dem och vem som inte är det. De etablerar samtidigt med förhandlingarna sociala identiteter i samklang med sina kamrater.

Eftersom dessa 3–5-åriga barn ännu inte etablerat kamratallianser i så hög grad som exempelvis fritidsbarn har gjort (jmf Evaldsson 1993), så krävs av förskolebarn att de finner lekkamrater varje dag. Det innebär ett gediget arbete som barnen har framför sig på morgonen när de kommer, efter vilan och ibland efter andra samlade aktiviteter.

Min studie visar dock att några av de lite äldre barnen (4–5-åringar) ofta behåller eller bygger vidare på sina relationer även efter aktiviteter som gemensam sångstund och ibland vila. Emellertid fortsätter de sällan sitt lektema, då det ofta har skett en undanplockning av lekredskapen mellan leken och vilan.

Analyserna visar att barnen har en *startperiod* efter samlade aktiviteter som måltider, vila, samlingar etc. (se kap 5). Dessa startperioder kan ses som en ”rit” där barnen etablerar en kontakt med varandra, innan de börjar skapa ett gemensamt interaktionsområde. I samband med denna startperiod samlas en del av barnen vid någon *samlingsplats*. De barn som t.ex. inte har en stadig kompis, samlas här för att inleda en interaktion. Dessa samlingsplatser uppmuntrar till interaktion samt ger tillfällen till att inleda ett samtal, en lek eller annan aktivitet tillsammans med någon kamrat (se ex. 5:1). Resultaten visar vidare att det finns ett större organiserat agerande och en större ordning i oordningen än som annars är synligt (jmf Corsaro 1997). Eftersom barnen försöker skapa dessa samlingsplatser och startperioder för att inleda en interaktion visar de en struktur som för det mesta utmynnar i ett lektema eller annan aktivitet.

Corsaro (1985) fann att de aktiviteter som barnen är sysselsatta med och de kontakter de ingår i sällan varar lång tid. De deltagarförhandlingar som Strandell (1994) hänvisar till, innebär att barnen oupphörligt ställs inför nödvändigheten att cirkulera dvs. att hela tiden försöka komma in i nya förlopp och in i nya konstellationer, vilket kan jämföras med metaforerna cocktailpartyn, mässhallar och marknader (Corsaro 1997, Strandell 1994 & Ivarsson 2003). Den studerade förskolan ligger i ett s.k. belastat bostadsområde där in- och utflyttningar är vanliga, vilket i sin tur antyder att barnens sociala kontakter inte alltid är stabila. Analyserna visar att barnens gemensamma lekar visserligen är sårbara (jfr Corsaro 1997) och att vissa

barn ständigt söker sig till nya aktiviteter. De flesta barn tycks ändå hålla ihop med den grupp de etablerat ett interaktionsutrymme tillsammans med, och kämpar med att försöka behålla det utrymmet med hjälp av förhandlingar om inneslutning och uteslutning.

## Hur får barnen tillträde till en redan etablerad grupp?

För att få tillträde till en lek eller ett samtal, initierar barnen antingen en aktivitet och värvar andra eller så behöver de träda in i ett område, där en aktivitet pågår och där gruppen redan är etablerad eller håller på att etablera sig. Barnens tillträde till lekar möts oftast av andra barns motstånd, vilka försöker att skydda och behålla sina interaktionsutrymmen. Det innebär i sin tur att de som försöker att få tillträde måste stå på sig och framhärda. De flesta barn möter den här utmaningen gång på gång, några ger upp, andra söker hjälp från vuxna. För det mesta utvecklar barnen ett antal komplexa strategier i interaktion med sina kamrater, för att få tillträde till andra barns interaktionsutrymmen.

Tillträdesstrategier har tillsammans med uteslutningar tidigare studerats ur ett individperspektiv enligt Cromdal (2000) och Goodwin (2002). Det blev därför angeläget att förhålla mig till dessa i ett interaktionistiskt perspektiv dvs. att ta hänsyn även till vad den andra parten i interaktionen gör. I förhållande till Corsaros identifierade tillträdesstrategier (se fig. 3), fann jag, att också barnen på den förskola jag studerade (Daggkåpan) använde liknande strategier.

De tillträdesstrategier som användes mest och gav flest tillträden till lek var den *icke-verbala entrén*. Barnen trädde in i interaktionsområdet utan att säga något. Det indirekta tillträdesbeteendet (*att producera en variant av pågående aktivitet*), dvs. att barnen börjar utföra liknande saker som de barn som redan finns i interaktionen, var också vanligt. *Att inringa området* användes även frekvent, liksom *att referera till vuxnas auktoritet*. Dessa strategier medförde ofta ett lyckat tillträde, men användes då alltid i kombination med varandra eller med andra strategier. *Att fråga om tillträde* var den vanligaste varianten efter *icke-verbal entré*, vilket även Corsaro fann i sina studier. *Att fråga om tillträde* gick, i mitt material, endast hem då det skedde genom att barnet *frågade en deltagare* eller använde ett *ombud*. Inget barn i mitt material fick ”ja” på *frågan om tillträde* från alla första början, utan måste kombinera denna strategi med andra strategier.

Barnen uppvisade även två strategier som Corsaro inte fann i sina studier. En av dessa tillträdesstrategier var en variant av *icke-verbal entré*. De flesta av barnen på Daggkåpan visade sig mycket medvetna om det interaktionsutrymme (se Corsaro 1997) som andra barn byggt upp. Innan de barn, som var medvetna om dessa avgränsningar, klev in andras inter-

aktionsområde, stannade de ofta upp och iakttog vad som försiggick, samtidigt som de skaffade sig en överblick över området. Denna strategi kallar jag den *iakttagande strategin*, alltså en strategi som föregår och förbereder för den *icke-verbala entrén*. Den *iakttagande strategin* var antagligen användbar för att barnen behövde tid på sig att se, lyssna och försöka förstå, vad som tillhörde kamratgruppsinteraktionen. På så vis kunde de sedan klara av att *producera en variant av pågående aktivitet* eller någon annan strategi som passade in i leken. Strategin var snarlik strategin *omringande av område* med den skillnaden att här stannade barnen upp, stod stilla en stund medan de iakttog vad som försiggick, *innan* de överträdde interaktionsutrymmets osynliga gräns.

En annan strategi som inte heller beskrivits i Corsaros (1979) tidigare studier, som barnen på Daggkåpan använde, var vad jag kallar *det förmildrande anspråkets strategi*. Ett exempel är när Isa säger: ”ja sitter bara här” eller Sara som frågar: ”få ja va mä en gång”. Flickorna tillskansar sig tillträde på ett lite mer undfallande sätt och gör inte anspråk på hela interaktionsutrymmet från första början. Med strategin gör flickorna inte heller anspråk på att direkt bli delaktiga i gruppen. *Det förmildrande anspråkets strategi* användes i ett sent skede och gick ofta hem, antagligen för att det inte låter så definitivt och påträngande. Strategin kan jämföras med mina tidigare tankar om gemenskap, där skillnaden mellan att få interagera och etablera en långvarig relation här blir tydlig. Har man ingen relation med någon kamrat inom interaktionsutrymmet, så kan man heller inte direkt göra anspråk på att få vara delaktig i en redan pågående interaktion.

Mina analyser visar, vilket även Corsaro (1979) framhåller, att barn inte bara använder *en* strategi för att tillägna sig tillträde utan ett *antal* strategier som bygger på varandra. Dessa strategier finns inte i förskolan färdiga för barn att användas. Vuxna i förskolan försöker heller inte ”undervisa” barnen i dessa strategier, utom eventuellt den att *fråga om tillträde*. Strategierna skapas av barnen själva inom den kamratkultur och inom ramen för förskolan som institutionell miljö.

En intressant företeelse var att de flesta barnen använde många olika tillträdesstrategier utan att ge upp. Det var inte ovanligt att de använde minst fem olika strategier för att erhålla tillträde till en lek. Det framkom mycket tydligt att barnen i förskolan hela tiden gjorde en rad kommunikativa uppfinningar (Isa t.ex. i ex 6:1, använde åtta strategier). Barnen använde olika tillträdesstrategier beroende på det sociala sammanhanget och den interaktion de för tillfället befann sig i. Om vi sålunda försöker förstå kamratinteraktioner som en skör process och att barn bör vara förberedda för flera olika bakslag i förhandlingar om tillträde, så fann jag i min studie att de flesta barn inte gav upp, utan prövade strategi efter strategi tills de tillskansade sig tillträde.

I förhållande till vilka motstrategier de barn använde som redan fanns i interaktionsutrymmet, så anpassade barnen sina tillträdesstrategier efter dessa. Om barnen fann att den första responsen var negativ så använde de, i likhet med Corsaros studier (1979), flera olika strategier, som alla byggde på varandra för att till slut få tillträde till en lek. De barn som sällan lyckades att ta sig in i interaktionsutrymmet på egen hand, använde sig först av strategin att verbalt fråga om tillträde. Därefter använde de strategin att hämta en vuxen vilket då ofta medförde att de lämnade lekarenan.

De tillträdesstrategier som barnen experimenterade med prövades om och om igen men omprövades också i samspel med varandra. Det barn som anlände senare på dagen när andra barn redan hade etablerat gemensamma interaktionsutrymmen och kamratrelationer, stötte på större utmaningar att uttröna vilka strategier som var gångbara i kamratgruppen den dagen.

### **Hur utesluter barnen varandra och hur blir man utesluten?**

Vid de inledande fältstudierna upptäckte jag inga tydliga uteslutningar i barnens lek eller samtal. Vid en ytterligare analys av videomaterialet fann jag emellertid att barnen använde en rad skilda strategier för att utestänga kamrater från interaktionsutrymmet. Att försvara sitt interaktionsutrymme, har som tidigare påtalats, varit lika med att utesluta icke-deltagande barn. Jag fann att barnen i den förskola jag studerat, var minst lika angelägna om och hade minst lika många komplexa strategier för att hålla andra barn utanför interaktionen, som de hade för att få tillträde till interaktionsutrymmet (se exempelvis 6:4). Att upprätthålla gemenskapen verkade vara mer angeläget för barnen än att ta in nya kamrater i lek eller samtal.

Den hierarkiska ordningen i barnens lek (jmf Corsaro 1997 och Thorell 1998) fanns även representerat på förskolan Daggkåpan. Den följde ofta ålder, där de äldsta barnen hade en självklar auktoritet (jmf Strandell 1994 och Danby & Baker 1998). Barnen på Daggkåpan visade att de barn som är fem år har en högre status än de barn som är fyra år (se 7:6, "Bara fyra år"). Att hänvisa till en hierarkisk ordning som t.ex. ålder, kan också användas som ett skyddande av den gemenskap inom interaktionsutrymmet som håller på att skapas och som försvaras.

Uteslutningsstrategier som att *jaga bort andra*, *att ignorera någon* och *att hänvisa till ålder och storlek* var synliga i barnens lek. I videoanalyserna fann jag även att de flesta inslag av uteslutningar fanns *inom* interaktioner och kamratrelationer som från början var etablerade. Många strategier som handlar om att hålla någon utanför eller att utesluta någon, innehöll användande av fiktion (se Strandell 1994). Strategier såsom att *lämna bort katterna-strategin* (7:2), att *äta upp någon-strategin* (7:3), att hänvisa till maktobjekt och farliga saker *det är för farligt-strategin* (7:5) samt *resa-*

*bort-strategin* (7:8), var uteslutningsstrategier som i fiktionen skapades inom lektemat. Dessa uteslutningsstrategier var svåra att identifiera för en utomstående eftersom de kamouflerades i fiktionen. Samtidigt upprepades de sällan utan var ofta nyproducerade inom lektemat för att passa in i den rådande kontexten.

Strandell (1994) menar att skiljelinjen mellan lek och verklighet förlorar sin betydelse då den sociala verklighet, som förskolan utgör och som barnen lever i, blir referensram. Jag fann att barnen, oavsett om de skilde på lek och verklighet, tog hjälp av lekens dimension då de skulle lösa komplexa situationer som i exemplet *Att göra gott* (7:9) eller då de ville försvara sina uppbyggda interaktionsutrymmen.

Två av barnen etablerade en liten stabil kärngrupp (jfr Goodwins 2002 "core-group"), som höll ihop och stöttade varandra i alla lägen, trots att de också behövde ventilera sina viljor sinsemellan (se ex. 7:4). Denna lilla grupp hade en hög status i gruppen och behövde inte förhandla inbördes för att få ingå i leken. Däremot fick andra barn kämpa hårt för att få tillträde till denna kärngrupp. Tina som var en del av denna "kärngrupp" använde en rad verbala uteslutningsstrategier, som exempelvis maktobjek i *det är för farligt-strategin* (7:5) samt att hänvisa till ålder, vilket enligt mina analyser utföll till hennes fördel (7:6).

Om vi sammantaget sätter in barnens uteslutningar i förskolans institutionella kontext, där det finns många barn som konkurrerar och kämpar om utrymmet, både det rumsliga och det relationella, så är det lättare att förstå de avsikter barnen har då de utesluter någon eller ignorerar någon. De gör detta för att interaktionen eller relationen inte skall ta slut. Vad som enligt Corsaro (2003) kan se ut som själviskt agerande, utifrån vårt vuxna perspektiv, kan i själva verket vara ett försök att behålla gemenskapen och relationerna i barnens samvaro.

## **Kamratrelationer**

Corsaro (1997, 2003) knyter ofta an till att de flesta av barnens tillträdesstrategier är föregångare till vuxnas tillträdesritualer. Ett sätt att förstå kamratrelationer och roller är att barnen prövar och omprövar sin uppfattning av vuxenvärlden genom kamratkulturen (jmf Corsaro 1997, Thorell 1998, Corsaro & Evaldsson 1998, Ivarsson 2003). I föreliggande studie visade det sig tydligt att barnens strategier skapades efterhand och inuti själva interaktionen, i gemenskap med kamrater och var inte något som planerades i förväg. Enligt Corsaro (1998) utvecklar och använder små barn kommunikativa regler för att skapa socialt ordnade händelser i vardagsinteraktion med kamrater. I mitt material, till synes utan någon vuxens inblandning, i situationer då barnen samtalade med varandra och där ingen

vuxen fanns med fysiskt, användes ändå vuxnas tal som resurs. Barnen hänvisade t.ex. till vad vuxna sagt, till regler som någon vuxen tidigare talat om eller andra moraliska tankegångar de hört från vuxna<sup>18</sup>. Ofta använde barnen de vuxnas tal på sitt eget sätt. Barnen tog då del av befintlig kultur samtidigt som de bidrog till kulturellt nyskapande (s.k. tolkande reproduktion, se Thorell 1998, Ivarsson 2003). Samtidigt fanns inslag av att vuxnas tal togs för givet. Ett exempel var när barnen sinsemellan hänvisade till regeln ”Alla får vara med”, som säger att barnen måste släppa in varandra i lekutrymmet. Denna regel, som jag uppfattar är mycket stark inom förskolans institutionella ramar, kan vara ett sätt att få barnen att vara solidariska med varandra. I min studie var det emellertid viktigare för barnen att skydda sina interaktionsutrymmen än att följa förskolans regel. Man kan i sammanhanget också fråga vad solidaritet betyder; att vara solidarisk gentemot vuxnas regler, eller med den som vill tillskansa sig tillträde eller med dem som man redan delar sin lek med? I ett av exemplen (7:8) följer barnen regeln ”Alla får vara med” då ett icke-deltagande barn släpps in i leken. Dock släpps barnet inte in i själva gemenskapen, då de andra barnen iscensätter *resa-bort-strategin* och barnet blir ensamt kvar i rummet.

### **Att ta ett kamratperspektiv**

I Arnér och Tellgren (1998) har framhållits betydelsen av att närma sig *barnens eget perspektiv*, vilket skiljer sig från *ett vuxenperspektiv på barn* vilket ofta benämns som barnperspektivet. Frønes (1994) vill utifrån Meads perspektiv framhålla begreppet *social decentring* vilket refererar till att inte bara placera sig själv i den andres position utan också att ta den andres roll och dessutom tänka sig in i vad man själv skulle göra i den positionen. Allteftersom vi tillägnar oss kunskaper om perspektivtagande verkar det allt svårare och nästan ogörligt att gå in i en förskola och försöka fånga barnens perspektiv, även med hjälp av videokameran. Naturligtvis skall vi som vuxna inte ge upp det projektet. Inspirerad av Mead, Frønes, Corsaro m.fl. har jag dock insett att det främst är barnen själva som har den största möjligheten att kunna ta varandras perspektiv, eftersom de befinner sig på en mer jämlik nivå och dessutom aktivt ”socialiserar” sig in i den kamratkultur som för stunden pågår inom denna förskolan. Frønes (1994) menar att jämnåriga kamrater har stor betydelse för varandra i allt meningsskapande ur en likvärdighetsaspekt. Samtidigt har jag, liksom Löfdahl (2002), noterat att barnen också använder sig av hierarkier och uteslutningar av olika slag i kamratinteraktionerna.

Mead (1934) pekar på att perspektivtagande sker mellan jämnåriga i rollek. Det bekräftas i min studie av att barnen löser sina deltagar- och tillträdesförhandlingar genom att uppfinna och använda strategier som pas-

sar in och som också passar till de barn som finns inom interaktionsutrymmet. De olika strategier barnen på Daggkåpan skapade i interaktion med sina kamrater, visar på både framgångsrika och mindre framgångsrika försök att sätta sig in i varandras situation och närma sig varandras perspektiv i kamratinteraktionen.

## Inflytande och delaktighet i kamratgruppen

I förskolans första läroplan (Lpfö 98, 1998), ställs krav på att personal skall stimulera barn att ta initiativ som utvecklar deras sociala och kommunikativa kompetens. Delaktighet skall utvecklas för att stärka barnens inflytande för att därigenom utveckla ett demokratiskt synsätt. Det empiriska materialet i den här uppsatsen bekräftar att det för barnen är angeläget att även i kamratgruppen bli accepterad som en deltagare som får vara med i en gemenskap. Att inkludering också innebär exkludering kan för många vuxna vara svårt att acceptera (Corsaro 2003). Utifrån de inkluderande barnens perspektiv är det ett sätt att behålla den interaktion och gemenskap och kanske sedermera relation, som pågår eller har skapats. Corsaro (1997) hänvisar till att teman för kontroll och makt ofta står *i relation* till kollektivt delande. Här uppkommer en rad frågor att vidare utreda. Utifrån mina studier kan kamratinteraktioner förstås som en process där barnen bör vara förberedda för en rad bakslag i sina tillträden till lek och samtal. I läroplanen för förskolan (Lpfö 98, 1998) framhålls t.ex. att förskolan skall sträva efter att varje barn skall utveckla öppenhet, respekt, *solidaritet* (min kursivering) och ansvar (s 111). Det finns olika sätt att få barn solidariska med andra barn i lek och samtal. Ett exempel kan vara, som jag tidigare påpekar, att tillsätta en regel som t.ex. ”Alla får vara med”, där barnen inte får neka icke-deltagande barn inträde i interaktionsutrymmet. I samband med regeln ”Alla får vara med” har jag frågat mig vad solidaritet kan innebära i förskolans kamratkultur. Är barnen osolidariska då de vägrar släppa in icke-deltagande barn i sina interaktionsutrymmen? Är barnen osolidariska då de värnar om sina kamrater och det gemensamma interaktionsutrymmet? Kan barnen anses solidariska då de släpper in en kamrat i lektemat men ändå håller kamraten utanför gemenskapen? Hur kan man förstå en grups sammanhållning? Vad innebär resultatet från min studie för förståelsen av solidaritet och uteslutningar i andra institutionella sammanhang?

Jag vill därmed knyta an till John Dewey (1906, 1999) som framhåller att demokrati innebär att vi samtalar med varandra och håller kommunikationen öppen mellan grupper i samhället. I detta sammanhang vill jag lyfta fram förskolans viktiga funktion som barnens första institutionella sammanhang där de bör ges så många meningsfulla kommunikativa tillfällen som möjligt.



## Konsekvenser för förskolans praktik

En av mina utgångspunkter är att betrakta förskolan som en meningsskapande kontext för barns gemenskapande där barnen ses som aktiva i interaktion med varandra. Här kan hänvisas till Englund (1996) som menar att vi bör se på lärande som kommunikativa, meningsskapande processer med inbäddade värdekonflikter. Samtidigt som vi är både analytiska och normativa så har vi ett socialt konstruerande ansvar. Han framhåller vidare att man kan se socialisationsprocesser och kommunikation som meningsskapande. Meningsskapandet kan dock inte bestämmas i förväg, vi kan bara i efterhand analysera meningsskapandets innebörder. Jag menar att i det som är meningsfullt för barnen, där sker också meningsskapande processer. Utifrån mina analyser verkar det vara meningsfullt för barnen på Daggkåpan att skapa gemenskap i interaktion med sina kamrater. Frågan blir då hur vi kan analysera meningsskapandets innebörder i konkreta situationer då barn interagerar med varandra.

Hultqvist (1990) menar att Barnstugeutredningen (SOU 1976: 26 och 27) har haft genomgripande inverkan på den pedagogik som genomsyrat den svenska förskolan under många år. Tolkningen av Barnstugeutredningen kan fortfarande sitta kvar i de berömda ”väggarna”, och genomsyrar alltså stora delar av en tradition där man lätt hamnar i ett individcentrerat stadietänkande.

I skolan och numera även i förskolan (se skolverkets rapport ”Förskola i brytningstid” 2004) talas mycket om att individualisera och att få arbeta i sin egen takt, vilket ofta förstås som att det skall göras i form av enskilt arbete där barnet kanske enbart kommunicerar med en lärare. Dialogen med kamrater får på så vis en undanskymd plats. Jag menar att ”individualiseringsvågen” måste problematiseras, samtidigt som individuella prestationer också blir alltför viktiga för enskilda barn att uppnå för att i förlängningen tillskansa sig ett bra betyg. I mina två analyser av Jakob (i kap. 4) framgår att om vi enbart ser det enskilda barnet så försummas alltför mycket av den interaktion som skapar mening för barn. Det finns fortfarande mycket att studera vidare i barns interaktion med varandra. Vi måste hela tiden utöka vår kunskap om barnens kamratkulturer för att närma oss barnens egna perspektiv innan vi som vuxna kan bestämma vad som är bäst för barn.

Möjliga frågor utifrån mina resultat kan uppkomma såsom: Hur kan vi som pedagoger lära barn att få tillträde till lek? Hur gör vi för att barn inte skall bli uteslutna eller utesluta varandra? I ett antal texter, bland annat i ”Early childhood Research Quarterly 31:1 (2003) ges exempel på nya koncept och modeller för hur man som pedagog eller förälder kan träna barn att lära sig ”socially relevant behavior” (Choi Kim 2003, s 44). Med sådana

modeller faller man in i ett individcentrerat tänkande, samt ägnar sig helt och hållet åt ett vuxenperspektiv på barn. Hellre vill jag hänvisa till Corsaro (1997, 2003) och Frønes (1994), som anser att barnen själva måste praktisera sina strategier tillsammans med jämnåriga i en trygg och stabil kamratgrupp, där trygga vuxna finns med som support och som handledare. Jag menar att om man hela tiden utökar sin kunskap om barnen i förskolan genom forskning och dokumentation, så kan detta ge oss bättre förutsättningar att komma närmare barnens egna perspektiv i samspel med andra inom förskolans kontext.

I likhet med Corsaro (1997) har även jag noterat att i situationer där pedagoger har en tillåtande, glad och humoristisk framtoning i samspelet med barnen, så visar sig denna framtoning även i barnens agerande gentemot varandra. Denna notering finns inte redovisad som resultat från data-materialet, men är ett uppslag för reflektion och vidare forskning.

## **Slutord**

Studien har kommit att handla om verbal och icke-verbal interaktion som aktivt skapande socialisation och meningsskapande. Jag är dock medveten om att allt inte är synligt för oss vuxna som står utanför den kamratkultur som barnen ingår i. Men att i detalj studera barns interaktion kan bidra till att närmare förstå vad barnen i tre-, fyra- och femårsåldern skapar tillsammans med varandra i förskolan. Synen på små barn behöver utmanas och utvidgas allteftersom forskningen i förskolan fortskrider. I studien har Corsaros etnografiska mikrostudier i förskolor i Italien och USA använts. Mitt intresse var att relatera dessa (och även andra) studier till svensk förskola på 2000-talet. Min förhoppning är att jag bekräftat men också utvidgat och utmanat Corsaros resultat. Min önskan är att små barns vardag i förskolan blir ytterligare föremål för en vidgad syn och fortsatt forskning.

## Fotnoter

<sup>1</sup>Kommunikation, Kultur och Mångfald – Deaf Studies förkortas KKOM-DS och finns vid pedagogiska institutionen vid Örebro universitet. Gruppens ledare är Sangeeta Bagga-Gupta.

<sup>2</sup>Se Strandell (1994) och Ivarsson (2003) för vidare begreppsdefinition om fri lek.

<sup>3</sup>Meningsskapande ses här som ett dialogiskt interaktionistiskt perspektiv på lärande, där sättet att resonera innebär att ta avstånd från dominerade metaforer om lärande där överföring av färdiga kunskapsmassor ingår. Det finns en tradition i utbildnings-sammanhang att betrakta ”inlärning” som överföring av ett stoff från en individ till en annan och ofta från en vuxen till ett barn (Löfdahl 2002, Säljö 2000)

<sup>4</sup>Detta förhållande problematiseras inte i denna uppsats men har viss betydelse för betraktelsen av förskolan som institution i vilka dessa barn är medlemmar.

<sup>5</sup>I tolkningen av Vygotskijs kulturhistoriska teori har James Wertsch (1998) utvecklat uttrycket ”appropriation”, att tillägna sig, vilket han menar kommer från Bachtin och som utgår från det aktiva handlandet tillsammans med andra.

<sup>6</sup>Vi bör dock vara medvetna om de hierarkier som finns även mellan mycket små barn som kan ses som jämlikar. Se Löfdahls (2002) kritik av Frønes där hon ifrågasätter hans syn på jämlikar som likvärdiga partners.

<sup>7</sup>Jag har använt tre olika kameror. Den första kamera jag använde var en av de större sorterna, som lånades från avdelningen för teknisk service vid Örebro universitet. Senare använde jag två olika, inte så skrymmande, kameror.

<sup>8</sup>Här kan det dock finnas en positiv potential att vara införstådd med rutiner som inte alltid är synliga men som forskare måste ta hänsyn till.

<sup>9</sup>Garfinkel ses som grundare till etnometodologin. En utförlig presentation av etnometodologi finns i hans bok ”*Studies in Ethnomethodology*” som utkom 1967.

<sup>10</sup>Här finns det skilda meningar inom etnometodologin och kanske speciellt inom CA om sambandet mellan mikro- och makrofenomen. Mehan (1985, 1991) anser att Garfinkel och hans medarbetare förhåller sig ambivalenta i frågan om den sociala kontexten skall ingå i analyserna. Ca-anhängarna var från början kritiska mot den tidigare etnometodologiska ansatsen där studierna reducerats till att studera praktiker, *skilda* från den historiska och kulturella dimensionen av den sociala kontexten.

<sup>11</sup>Common-sense har uppkommit från Schütz arbeten som i sin tur har ett fenomenologiskt ursprung, men som sedermera kommit att tillhöra den etnometodologiska sfären. Schütz beskriver vardagsvärlden som kan överskridas av olika oändliga världar, bl.a. den vetenskapliga världen. Nyckelorden i Schütz beskrivning av common-sense har ofta uttryckts som *sunt förnuft och praktiskt resonemang* (Schütz 1992).

<sup>12</sup>Kaplastavar är små tunna, rektangulära träplattor som man kan bygga med.

<sup>13</sup>Utifrån ett samhällsperspektiv har jag i tidigare texter hänvisat till Utbildning och Demokrati (nr 1:2001) där Lars-Christer Hydén gett en historisk bild av synen på ensamhet kontra tvåsamhet som till stor del även finns som den naturliga startpunkten i det samhällsvetenskapliga tänkandet. Jag har också hänvisat till Sam Paldanius (1999) utifrån maktutredningen (i Olsen, 1990) att den svenska demokratiuppfattningen är på väg att förändras från ett samhällscentrerat och kollektivistiskt synsätt till ett mer individcentrerat synsätt.

<sup>15</sup>Interaktiva erfarenheter liksom interaktiva miljöer finns naturligtvis inte enbart i förskolan utan i alla miljöer där man arbetar eller umgås tillsammans med andra människor.

<sup>16</sup>Jag anar att detta även gäller för svenska vuxna men jag har inte funnit några studier som visar just detta.

<sup>17</sup>Kön finns naturligtvis med bland uteslutningsstrategier men visar sig inte i mitt material.

<sup>18</sup>Barnen säger ofta till varandra: ”man får inte säga dum i huve” eller ”ni får inte ha de där kaplastavarna” eller ”fröken har sagt att...”.

## Referenser

- Arnér, Elisabeth & Tellgren, Britt (1998): *Barns syn på vuxna. Samtalets betydelse för att finna och förstå barns perspektiv*. D-uppsatser vid Pedagogiska institutionen, 1. Högskolan i Örebro.
- Bergqvist, Kerstin (2001): Skolarbete som interaktion. I S. Lindblad & F. Sahlström (Red.) *Interaktion i pedagogiska sammanhang* sid 36–32. Stockholm: Liber.
- Bagga-Gupta, Sangeeta (2003): Gränsdragning och gränsöverskridande. Identiteter och språkande i visuellt orienterade skolsammanhang i Sverige. I Jakob Cromdal & Ann-Carita Evaldsson, red: *Ett vardagsliv med flera språk*. Stockholm: Liber.
- Bagga-Gupta Sangeeta (kommande): *Literacies and Deaf Education. A theoretical analysis of international and Swedish literature*. Myndigheten för skolutveckling.
- Bagga-Gupta, Sangeeta & Nilholm, Claes (2001): En utvidgning av mångfaldsforskning inom mångfaldsforskning inom pedagogik. *Nordisk tidskrift för dövläroverundervisning* 2, s 44–49.
- Bagga-Gupta, Sangeeta & Nilholm, Claes (2002): Situerad mångfald i skolan (i) Linell, Per & Aronsson, Karin: *Jagen och rösterna: Goffman, Viveka och samtalet. Texter till Viveka Adelswärd den 17 mars 2002*. Studies in Communication, Linköping university SIC 42, 2002.
- Bråten, Ivar red. (1996): *Vygotskij och pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Bråten, Stein (1989): G.H. Meads filosofi som grundlag för dialogisk förståelse. I Thuen, & Vaage: *Oppdragelse til det moderne*. Universitetsforlaget: Oslo.
- Choi Dong Hwa & Kim Juhu (2003): Practising social skills training for young children with low peer acceptance: A cognitive-social learning model: *Early childhood education Journal*, Vol. 31, No 1, Fall 2003. Indiana State University.
- Corsaro, William A. (1979): *We're friends right?: Children's use of access rituals in a nursery school*. *Language in society*, 8: 315–336.
- Corsaro William A. (1981): Entering The Child's World- Research Strategies for Field Entry and Data Collection in a Preschool Setting. I Green, J. & Wallat, C. (Eds.) *Ethnography and language in educational settings*. Norwood, NJ: ALEX, pp 117–146.
- Corsaro, William A (1985): *Friendship and peer culture in the early years*. Norwood, NJ: Ablex.
- Corsaro, William (1997): *The sociology of childhood*. USA: Pine Forge Press.
- Corsaro, William (2003): *We're friends right? Inside kids' culture*. Joseph Henry Press: Washington, D.C.

- Corsaro, W. & Rizzo, T. (1990): Disputes in the peer culture of American and Italian nursery school children. In A. Grimshaw (Ed.), *Conflict talk* (pp. 21–66). New York: Cambridge University press.
- Cromdal, Jakob (2000): Can I be with?: Negotiating play entry in a bilingual school (i) *Code-switching for all practical purposes. Bilingual organization of children's play*. The Department of Child Studies, Linköping University: Linköping.
- Cromdal, Jakob (2000): *Code-switching for all practical purposes. Bilingual organization of children's play*. The Department of Child Studies, Linköping University: Linköping.
- Dewey, John (1916, 1999): *Demokrati och utbildning*. Göteborg: Daidalos.
- Dysthe, Olga (1996): *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Dysthe, Olga (2003): *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Englund Tomas (1996): Pedagogikens uppgifter. Att utveckla kunskap om socialisations- och kommunikationsprocesser som meningsskapande. I *Pedagogisk forskning i Sverige*, årg. 1, nr 1 s 40–53.
- Ely, Margot m.fl. (1993): *Kvalitativ forskningsmetodik I praktiken – cirkular inom cirkular* Lund: Studentlitteratur.
- Evaldsson, Ann-Carita (1993): *Play, Disputes and Social Order. Everyday Life in Two Swedish Afterschool Centers*: Linköping studies in arts and science. Linköpings universitet Tema.
- Evaldsson, Ann-Carita (2002): Sociala och språkliga gränsdragningar bland elever i en mångkulturell skola (i) *Pedagogisk forskning i Sverige 2002 årgång 7*, Nr 1 sid. 1–16. Göteborgs universitet.
- Evaldsson Ann-Carita (1995): I Bergqvist Kerstin, Peterson Kenneth & Sundkvist Maria (red.) 1995: *Korsvägar. En antologi om möten mellan unga och institutioner förr och nu*. Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.
- Evaldsson Ann-Carita, Lindblad Sverker, Sahlström Fritjof, Bergqvist Kerstin (2001): Introduktion och forskningsöversikt i S. Lindblad & F. Sahlström (red): *Interaktion i pedagogiska sammanhang* (s 9–35). Stockholm: Liber.
- Evaldsson, Ann-Carita & Corsaro, William A.(1998): Play and games in the peer cultures of preschool and preadolescent children. An interpretative approach. *Childhood: 5* (4):377–402. *A Global Journal of Child Research*. SAGE publications. London, Thousand Oaks and New Delhi.

- Frønes, Ivar (1994): *De likverdige: om sosialisering og de jevnaldrendes betydning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gars Christina (2002): *Delad vårdnad? Föräldraskap och förkolläraryuppgift i den offentliga barndomen*. HLS Förlag.
- Goffman Erwing (1998): *Jaget och maskerna, en studie i vardagslivets dramatik*. Stockholm: Prisma.
- Goodwin Marjorie, Harness (1990): *He-Said-She-Said. Talk as social organization among black children*. Indiana: University Press.
- Goodwin Marjorie, Harness (2002): *Exclusion in Girls Peer Groups: Ethnographic analysis of Language Practices on the Playground*. Department of Anthropology, University of California, Los Angeles, California, USA.
- Hammersley, Martin & Atkinson, Paul (1995): *Ethnography. Second edition*. London & New York: Routledge
- HSFR, Humanistisk-samhällsvetenskapliga forskningsrådet (1999): *Etikregler för humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning. Forskningsetiska principer i humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. <http://www.vr.se/fileservlet/index.asp?fil=TOVMVF22THP7> . [Hämtad 2004-09-02].
- Hultqvist, Kenneth (1990): *Förskolebarnet*. Stockholm: Symposion.
- Hutchby, Ian & Woofitt Robin (1999): *Conversation Analysis* Cambridge: Polity Press.
- Hydén, Krister (2001): *Ensamhet eller tvåsamhet. Om social dekontextualisering och kontextualisering*. (i) Utbildning och Demokrati (nr 1:2001) sid 11–26.
- Ivarsson, Pia-Maria (2003): *Barns gemenskap i förskolan*. Uppsala studies in education. Acta Universitatis Upsaliensis. Stockholm: Elander Gotab.
- Johansson, Eva (1999): *Etik i små barns värld. Om värden och normer bland de yngsta barnen i förskolan*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Klerfelt, Anna (2002): *Var ligger forskningsfronten? – 67 avhandlingar i barnpedagogik under två decennier, 1980–1999*. Stockholm: Skolverket.
- Liljestrand, Johan (2002): *Klassrummet som diskussionsarena* Örebro studies in Education 6.
- Lindblad Sverker & Sahlström, Fritjof (2002): From teaching to interaction: On recent changes the perspectives and approaches to classroom research. Invited presentation at the *Current Issues in Classroom Research: practices, praises and perspectives* conference, Oslo, May 2002.

- Lindqvist, Gunilla (1999): *Vygotskij och skolan. Texter ur Lev Vygotskij's Pedagogisk' psykologi kommenterade som historia och aktualitet*. Lund: Studentlitteratur.
- Linell, Per (1994:9): *Transkription av tal och samtal: Teori och praktik*. Arbetsrapporter från tema K. Linköping: Tema Kommunikation, Linköpings universitet.
- Linell, Per (1998): *Approaching Dialogue, Talk, interaction and contexts in dialogical perspectives*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins publishing company.
- Lpfö 98, *Läroplan för förskolan*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Löfdahl, Annica (2002): *Förskolebarns lek, en arena för kulturellt och socialt meningsskapande*. Avhandlingar Karlstad University Studies 2002:28.
- Löfstedt, Ulla (2001): *Förskolan som lärandekontext för bildskapande*. Avh. Göteborg.
- Mead, George H. (1976): *Mind, Self and Society: From the standpoint of a social behaviourist*. Chicago: Illinois. U.S.A.
- Mehan, H. (1991): The school's work of sorting students. I D. Boden & D.H.
- Mercer, Neil (2000): *Words & Minds, How we use language to think together*. London and New York: Routledge.
- Nationalencyklopedin: [http://www.ne.se/jsp/esse/web\\_translate.jsp?t\\_word=peer](http://www.ne.se/jsp/esse/web_translate.jsp?t_word=peer) [Hämtad 2004-01-21].
- Norrby Catrin (1996): *Samtalsanalys. Så gör vi när vi pratar med varandra* Lund: Studentlitteratur.
- Ochs, Elinor (1979): Transcription as theory, in E. Ochs & B Schieffelin (Eds.) *Developmental Pragmatics* (pp. 43-72) New York, NY: Academic Press.
- Ovesen, Jan: Nationalencyklopedin [http://www.ne.se/jsp/search/article.jsp?i\\_art\\_id=165012&i\\_word=etnografi](http://www.ne.se/jsp/search/article.jsp?i_art_id=165012&i_word=etnografi) [Hämtad 2004-05-15].
- Paldanius Sam (1999): *Delaktighet, demokrati och organisationsförändring i skilda verkligheter* Licentiatavhandling: Linköpings universitet.
- Pomerantz, Anita & Fehs B.J. (1997): Conversation Analysis: An approach to the study of social action as sense making practices, in T.A. van Dijk (Ed) *Discourse as social interaction*, pp. 64-91. London: SAGE Publication.
- Sacks, Harvey, Schegloff, Emanuel & Jefferson, Gail (1974): A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, (50), s. 696-735.



- Sahlström, Fritjof (1999): *Up the hills backwards. On interactional constraints and affordances for equity- constitution in the classrooms of the Swedish comprehensive school*. Acta Universitatis Upsalensis 85.
- Schegloff, E.A. (1992): In another context. In A. Duranti & C. Goodwin (Eds.), *Rethinking context. Language as an interactive phenomenon* (pp. 191–227). Cambridge: Cambridge University Press.
- Schutz, Alfred (1992): Common sense and scientific interpretation of human action. I Maurice Natanson, red: *Collected papers I*, s. 3–47. The Hauge: Martinus Nijhoff.
- Skolverket (2004): *Förskola i brytningstid*. Nationell utvärdering av förskolan. Rapport 239. www.skolverket.se
- Sommer, Dion (1997): *Barndomspsykologi. Utveckling i en förändrad värld*. Malmö: Runa Förlag AB.
- SOU 1972:26: Förskolan Del 1: Betänkande angivet av 1968 års barnstugeutredning.
- SOU 1972:27: Förskolan Del 2: Betänkande angivet av 1968 års barnstugeutredning. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Sparrman, Anna (2002): *Visuell kultur i barns vardagsliv – bilder, medier och praktiker*. Avhandlingar Tema Barn, Filosofiska fakulteten, Linköpings universitet.
- Strandell, Harriet (1994): *Sociala mötesplatser för barn. Aktivitetsprofiler och förhandlingskulturer på daghem*. Helsinki: Oy Gaudeamus Ab.
- Säljö, Roger (2000): *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma
- Thorell, Mia (1998): *Politics and alignments in children's dialogue; play arenas and participation*. Linköping studies in arts and science.
- Thorell, Mia (1998): *Politics and alignment in children's play dialogue: play arenas and participation*. Linköping studies in Arts and Science, 173.
- Vaage Sveinung red. (1998): *Å ta Andres perspektiv – grunnlag for sosialisering og identitet George Gerbert Mead i utvalg*.
- Williams, Pia; Sheridan, Sonja; Pramling, Ingrid (2000): *Barns samlärande. En forskningsöversikt*. Stockholm: Skolverket.
- von Wright, Moira (2000): *VAD eller VEM. En pedagogisk konstruktion av GH Meads teori om människors intersubjektivitet*. Göteborg: Daidalos.
- von Wright, Moira (2000): *VAD eller VEM. En pedagogisk konstruktion av GH Meads teori om människors intersubjektivitet*. Göteborg: Daidalos
- Vygotskij, Lev S (1934/1999): *Tänkande och språk* Göteborg: Daidalos.

Wertsch, James V (1991): *Voices of the mind. A sociocultural approach to mediated action*. Simon & Schuster International Group. USA.

Wertsch, James V (1998): *Mind as Action*. Oxford university press. New York, Oxford.

## Bilaga 1:

Namn och ålder på barnen

Daggkåpan

Jan 4, 5 år

Kava 5 år

Nilla, - 4 år

Mia, - 5 år

Tina, - 5 år

Marie, - 4 år

Samina - 3,5 år

Jakob, - 5 år

Teo, - 5,5 år

Linn, 4 år

Sara, - 5 år

Fia, - 4,5 år

Isa, 4 år

Gina - 5 år

Jonny - 3 år

Nina - 3,5

Jerk - 3,5

Fr A

Fr B

Fr C

**Smörblomman**

Silvia, - 5 år

Anders, - 4 år

Ervin - 5 år

Alvin 4 år

Habib 4 år

Sabina 5 år

Lina - 5 år

Stina - 4,5

Tim - 4 år

Paul - 4 år

## Bilaga 2:

Till föräldrar på förskolan XXXXX

Hej!

Mitt namn är Britt Tellgren och jag arbetar som lärare på Barn- och fritidsprogrammet på Alléskolan i Hallsberg. Jag är från början förskollärare och har för sju år sedan arbetat på ...

Under en längre tid har jag tillsammans med Elisabeth Arnér ifrån universitetet i Örebro arbetat med en undersökning om hur barn ser på vuxna och om samtal med barn.

Jag har nu fått del av en forskartjänst genom Örebro universitet och har nu för avsikt att fortsätta min forskning omkring små barn på daghem. Jag vet inte vad som är bäst att forska omkring, så därför har jag fått lov av personalen på förskolan XXXX att vara med några dagar i verksamheten för att försöka komma ihåg hur det var på daghemmet framförallt för barnen. Jag kommer mestadels vara med i verksamheten onsdagar, torsdagar och fredagar.

Om ni undrar över något så berättar jag gärna mer.

Med vänlig hälsning

## Bilaga 3:

Till föräldrar på XXXXX förskola

Jag , Britt Tellgren som varit på XXXX några dagar för min vidare forskning inom pedagogik vid Örebro universitet, vill gärna fortsätta med detta på denna avdelning. Framförallt för att både personal och barn är så positiva och tillmötesgående. Jag ämnar alltså starta min forskning med att se hur barn kommunicerar med varandra och med de vuxna, vilka samtal som utspinner sig m.m. Allt detta för att lära oss mer om hur barnen fungerar på förskolan och hur de har det. Jag vill också gärna studera hur barnen lär av varandra och av de vuxna.

Att göra videoinspelningar för att få med det som utspelar sig mellan barnen börjar bli alltmer vanligt och är ett bra sätt för forskning bland barn. Det är svårt att skriva ned allt barnen säger och vad som händer omkring, det är också mycket lätt att jag uppfattar det fel. Det finns många situationer som vi som vuxna inte heller förstår förrän man ser det omigen på en videoinspelning. Personalen på XXXX tycker det är en bra idé att videofilma vissa moment. Matsituationen är intressant liksom leken, det är dessa två situationer jag kommer att koncentrera mig på. Någon gång skulle jag också vilja samtala med ett eller två barn i taget för att få deras syn på matsituationen och leken. Vad som är viktigt för dem.

Det finns många etiska regler för att få bedriva forskning på det här sättet och jag anser det är viktigt att ni som är föräldrar tar del av detta, får veta vad som pågår och ge ert godkännande innan jag sätter igång med inspelningarna. Jag lovar att varken namn på barn eller personal kommer att finnas med i min uppsats, liksom vilken kommun eller daghem dessa inspelningar gjorts på. Ingen skall kunna spåra var mina studier kommer ifrån.

Videsekvenserna och eventuellt bandinspelningar kommer inte heller att visas eller spelas upp för någon annan än för mig, ev. min handledare och för personalen, det som kan vara till nytta för dem i sitt vidare arbete bland barnen. Barnen vill säkert se och höra sig själva och det skall de naturligtvis få om det går att ordna.

Härmed ber jag alltså om tillstånd från er föräldrar att få filma era barn vid matsituationen, vid leken inne och ute liksom att vid något tillfälle få samtala med dem då tillfälle ges.

Med vänliga hälsningar

Britt Tellgren

P:S: Ni får mycket gärna kontakta mig för ytterligare information eller funderingar på  
tel.: xxxx *eller* e-mailadress: [britt.tellgren@pi.oru.se](mailto:britt.tellgren@pi.oru.se) D.S

## Bilaga 4:

Härmed ger jag, som målsman, Britt Tellgren tillstånd att filma och ställa frågor till barnen på förskolan xxxxx då det gäller matsituationen, leksituationer och samtal. Britt Tellgren lovar att detta sker utifrån alla etiska regler som gäller för forskning och att det kommer barnen till fördel.

Datum:.....

Målsman: .....

Lämnas så fort det går till personalen på xxxx

## Bilaga 5

*Förteckning över exemplen:*

### **Kapitel 5:**

*Exempel 5:1* Att måla sig

*Exempel 5:2* Ingen å leka mä

*Exempel 5:3* Känna i påse

*Exempel 5:4* Pannkaksmåltid

*Exempel 5:5* Vem är mamma?

### **Kapitel 6:**

*Exempel 6:1:* Nä nu leker vi

*Exempel 6:2* Vid klätterställningen

*Exempel 6:3* Störande entré

*Exempel 6:4* Alla får va mä

*Exempel 6:5* *forts.* Alla får va mä

*Exempel 6:6* Alla får va mä – En variant av pågående aktivitet krånglig

### **Kapitel 7:**

*Exemplet 7:1* *forts.* Pannkaksmåltid – att förvänta sig störande entré

*Exemplet 7:2:* *forts. på* ”Alla får va mä”: Att lämna bort katterna

*Exempel 7:3* *forts. på*, Alla får va mä – Kattmammans död

*Exempel 7:4* *forts. på* Alla får va mä – Kärngruppsförhandling

*Exempel 7:5* *forts. på* Alla får va mä – Dä är för farligt

*Exempel 7:6* *forts. på* Alla får va mä – Bara fyra år

*Exempel 7:7* Jagaleken

*Exempel 7:8* Den ensamma katten

*Exempel 7:9* *forts. på* Den ensamma katten – Att göra gott





