



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

Här är jag! Fröken.

En studie om samspel mellan pedagoger och yngre barn i samlingen.

Minna Alamartin, Christina Ahlström & Hanna
Bäck

Förskolläraryrket



Examensarbete: 15 hp
Kurs: LÖXA2G
Nivå: Grundnivå
Termin/år: HT/2019
Handledare: Magnus Karlsson
Examinator: Heidi Harju -Luukkainen

Nyckelord: Kommunikation, samspel, yngre barn, förskolan, samling

Abstract

Syftet med denna studie är att få mer kunskap och förståelse av hur yngre barn i förskolan kommunicera och samspelar under en samlingssituation. I dag finns det mycket forskning kring hur de äldre barnen i förskolan kommunicerar och samspelar med varandra och med sin omgivning. Hur kommunicerar yngre barnen på förskolan när det inte har den verbala kommunikationen att kommunicera med. Hur kan de yngre barnen få möjligheter till att samspela? Därför blir syftet att försöka att få svar på hur barn och vuxna samspela i en samlingssituation. Hur försöker pedagogerna göra barnen delaktiga och hur tar barnen själva initiativ till att kommunicera under dessa situationer. Då samlingen är en återkommande situation som många förskolor har blir även syftet att se om hur de kan få en gemensam förståelse för samlingen, eller om man i de aktiviteter som man har i samlingen tappar de gemensamma fokuset helt. För att kunna besvara dessa frågor och få svar på syftet med arbetet kommer vi att använda observation som metod. Detta för att få syn på vad som händer under samlingen och kunna i efterhand titta på sekvensen om och om igen. Genom att analysera rad för rad hoppas vi att vi kan få en djupare förståelse över det som händer under aktiviteten.

Resultatet av vår mindre empiriska studie blev att vi kunde i de valda observationerna se hur pedagogerna fångade barnen i samlingen. I de flesta observationerna tappades det gemensamma förståelsen av den aktivitet som pedagogen hade. Detta gjorde att samspelt med barnen blev oftast enbart från pedagogens håll. Genom att man kommunicerade med barnen verbalt men erbjöd inga andra alternativ till kommunikation. I vår studie har vi i dessa observationer sett hur viktig pedagogens egna förhållningssätt är för att fånga barnens uppmärksamhet och lärande. Att genom de didaktiska valen kan göra andra val för att skapa möjligheter till samspel med de yngre barnen på förskolan.

Förord

Under arbetets gång så vill vi tacka vår handledare Magnus Karlsson för en bra handledning och goda diskussioner. Vi vill även rikta ett tack till pedagogerna och barnen som har ställt upp under våra observationer och gjort vår undersökning möjlig.

Innehållsförteckning

Förord	1
Innehållsförteckning	1
1 Inledning	3
2 Syfte och frågeställningar	5
3 Tidigare forskning	6
3.1 Barns tidiga språkutveckling	6
3.2 Kommunikation mellan vuxna och barn.....	7
3.3 Pedagogers förhållningssätt	8
3.4 Två återkommande vardagsrutiner: Samling och måltider.....	9
3.5 Sammanfattning tidigare forskning	11
4 Teori	12
4.1 Sociokulturellt perspektiv	12
4.2 Centrala begrepp	13
4.2.1 Delaktighet.....	13
4.2.2 Multimodal kommunikation.....	13
4.2.3 Intersubjektivitet.....	14
4.2.4 Mediering.....	14
4.2.5 Appropriering	14
5 Metod	15
5.1 Observation som metod	15
5.2 Genomförande	15
5.3 Urval och avgränsningar	16
5.4 Analysmetod: Interaktionsanalys.....	16
5.5 Validitet, Reliabilitet och Generalisering	17
5.6 Etiska aspekter	17
6 Analys och resultatredovisning	19
6.1 Observation Sångpåsen.....	19
6.1.1 Sångpåsen 1	19
6.1.2 Avsaknad av gemensamt fokus	20
6.1.3 Sammanfattning Sångpåsen 1	20
6.1.4 Sångpåsen 2	21

6.1.5	Tyst ömsesidighet.....	21
6.1.6	Sammanfattning Sångpåsen 2.....	22
6.2	Observation Grodan.....	22
6.2.1	Grodan	23
6.2.2	Ge utrymme för initiativ	23
6.2.3	Sammanfattning Grodan.....	24
6.3	Observation Maracas	25
6.3.1	Maracas.....	25
6.3.2	Vad är lärandet?	25
6.3.3	Sammanfattning Maracas	26
7	Diskussion	27
7.1	Hur kan samspelet mellan pedagoger och barn se ut i en samling?	27
7.2	Hur försöker pedagogen göra barnen delaktiga i samlingen?	29
7.3	Hur försöker barnen kommunicera i samlingen?.....	29
7.4	Hur uppnår man en gemensam förståelse (eller inte) i samlingen?.....	30
7.5	Sammanfattning av diskussion	31
7.6	Studiens relevans för förskollärarens yrkesutövning och didaktiska konsekvenser	32
7.7	Vidare forskning	33
8	Referenslista.....	34
9	Bilagor	37
9.1	Bilaga 1	37
9.2	Bilaga 2	38

1 Inledning

Vår studie utgår från en mindre empirisk studie där fokus kommer vara på de yngre barnen i förskolan hur de kommunicerar och samspelar och gör sin röst hörd i aktiviteten samlingen. Denna aktivitet är oftast ett dagligt inslag i många förskolor och denna forskning som finns riktar sig ofta mot de äldre barnen på förskolan¹. Då fokus kommer vara samspel och kommunikation som är en viktig kompetens att erhålla redan i tidig ålder enligt många forskare. Vi vill undersöka hur barn och pedagoger på yngre barns avdelning² kommunicerar i samlingens-situationen.

En central resurs i hur yngre barn kommunicerar och även vuxna, är med hjälp av kroppsspråket. Detta är i bruk långt innan barn kan tala med ord och det gör att vår kommunikation är mycket mer än bara att kunna uttrycka sig med tal. Vi måste också kunna läsa av andra och göra oss förstådda med hjälp av kroppsspråket, miner och gester. Då yngre barn använder sig av kroppsspråket, behöver vi som pedagoger vara medvetna om hur barnen uttrycker sig. Genom stöttning, vägledning och lyhördhet sker exempelvis i att sätta ord på vad de gör. När man arbetar i förskolan behöver kroppsspråket bli en del av det naturliga sättet att uttrycka sig för att öva på att kommunicera och samspela med andra (Bruce, 2016; Dalgren, 2017).

En viktig fråga i förskoleverksamheten för de yngsta barnen är vilka föreställningar vi har om barnet som person. Våra egna föreställningar om människan finns alltid med i vårt förhållningssätt oavsett om vi är medvetna om detta eller inte. Hur vi väljer att se barnet får betydelse för den omsorg och bemötandet barnet får (Johansson, 2016). De uppdrag som vi som pedagoger har i förskolan, är att kunna ge samma möjlighet och förutsättningar till alla barn. I Läroplanen för förskolan skriver man *“Barns åsikter ska tas tillvara i utbildningen och de ska få möjlighet att bilda sig egna uppfattningar och göra val utifrån sina egna förutsättningar”* (Skolverket, 2018, s.6). Barn ska få stimulerande utveckling i språket detta genom få lov att kommunicera på olika sätt (Skolverket, 2018, s. 8).

Barnsynen idag är att barnen är kompetenta, starka individer med rättigheter. Detta innebär att man även måste ha en tilltro till barnets egen förmåga att kunna klara av saker och bemöta dem med respekt när de vill försöka själva. Om barnet misslyckas måste det vara okej, här måste vi ta tillfälle i akt och stötta barnet istället för att fokusera på själva misslyckandet. Genom att ändra sin barnsyn från någon som har brister till att se dem som kompetenta individer som söker mening och vill lära sig nya saker. Gör att vi pedagoger måste hitta varierande sätt att erbjuda barnen relevanta utmaningar som intresserar de enskilda barnet (Olofsson, 2010; Edlund, 2016). Pedagogens förhållningssätt påverkar de val vi ger barnen i den dagliga verksamheten. Genom att erbjuda barn variation i sitt lärande kan vi skapa möjlighet till barns lärande men från olika perspektiv, här är det viktigt att utgå från barns egna erfarenheter och kunskaper (Doverbrog, Pramling & Pramling Samuelsson, 2013).

¹ Äldre barn i förskolan menar vi barn som är två och ett halvt till fem år.

² Yngre barn i förskolan menar vi barnen som är ett till två år.

Då barnkonventionen är lag³, behöver vi tänka på hur viktigt vårt förhållningssätt är då de fyra grundläggande principerna som barnkonventionen tar upp innebär just att se varje barns olika förutsättningar:

- ”- Att alla barn har samma rättigheter och lika värde (artikel 2).*
 - Att barnets bästa ska beaktas vid alla beslut (artikel 3)*
 - Att alla barn har rätt till liv och utveckling (artikel 6).*
 - Att alla barn har rätt att säga sin mening och få den respekterad (artikel 12)”.*
- (UNICEF, 2009, s.4)

Videobesiktning är den metod som kommer användas för att se hur pedagoger och barn samspelar och kommunicera i samlngen. Vårt intresse riktas mot att hur förutsättningarna för samspel i samlngsaktiviteter och hur förhåller sig pedagogerna till dessa barn. Hur kan yngre barn i förskolan ges möjlighet till delaktighet även om de inte kan kommunicera verbalt. Kan pedagogers förhållningssätt påverka denna möjlighet och kan de tillsammans uppnå en gemensam förståelse i samlngen eller inte?

³ Barnkonventionen är lag från och med 1 januari 2020, källa UNICEF Sverige

2 Syfte och frågeställningar

Syftet med vår studie är att få inblick i och kunskap om hur samspelet mellan pedagoger och de yngre barnen kan se ut under en samling. I studien vill vi se hur barnen försöker göra sig förstådda, och hur pedagogen bemöter detta, samt hur de bjuder in dem till samspel under samlingen.

Syftet preciseras och undersöks med hjälp av följande frågor:

- Hur kan samspelet mellan pedagoger och barn se ut i en samling?
- Hur försöker pedagogen göra barnen delaktiga i samlingen?
- Hur försöker barnen kommunicera i samlingen?
- Hur uppnår man en gemensam förståelse (eller inte) i samlingen?

Den sista frågan som handlar om hur man uppnår en gemensam förståelse eller inte under en samling. Kommer baseras på vår egna tolkningar av de observationer som vi har använt oss av under denna studien. Då begreppet kan betyda olika beroende på vems perspektiv man innehar.

3 Tidigare forskning

I detta avsnitt kommer vi att utgå från den vetenskapliga forskning som vi relaterar till de ämnesval som vi valt att fokusera på. Vi kommer använda oss av vetenskapliga artiklar, avhandlingar samt kurslitteratur vi tycker relevant för vår studie. Forskningen kommer att fokusera på yngre barns kommunikation med vuxna på förskolan. Både i rutinsituationer som samlingar, måltider och mer generella situationer.

3.1 Barns tidiga språkutveckling

De första grunderna till språket får barnen från sina föräldrar, dessa förkunskaper blir till ett redskap för vidare kommunikation. Föräldrarna använder många olika ord i olika situationer när de umgås med sitt barn. Detta gör att barnen i sin tur kan få den hjälp de behöver för att använda orden i olika sammanhang. Detta blir senare något pedagogerna tar över och ska motivera lärandet av språket. Barn som har bredare ordförråd kan få det lättare att läsa i skolan än de barn som har ett mindre ordförråd. I Sverige så erbjuds alla barn från ett års åldern plats på förskolan. Då har de möjligheter att få ta del av en rik och varierad språklig miljö som också kan komplettera den språkstimulans och samspel barnet får hemma (Engdahl & Ärlemalm-Hagsér, 2015). I och med förändringar i den sociala strukturen⁴ så är det fler yngre barn som spenderar mer tid på förskolan än tidigare. Detta har i sin tur förändrat barns kontakt med vuxna, eftersom förskolemiljön skiljer sig från hemmiljön. Det kan visa sig genom att det är fler barn som konkurrerar med de vuxnas uppmärksamhet (Yifat & Zadunaisky-Ehrlich, 2008).

Förutsättningen för att kunna utveckla sin språkliga grund skiljer sig från individ till individ, barn påverkas av de sociala och kulturella miljöer de växer upp i. De påverkas av de sociala nätverk som finns runt dem, om de möter andra kulturella bakgrunder eller har fler språk att lära sig (Bjar & Liber, 2010). Intersektionalitet är ett begrepp som Ahrne (2016) använder och menar på att människors *"erfarenhet, identitet och möjligheter har sitt ursprung i ett antal olika positioner i det sociala landskapet"* (s.180). Forskningen pekar på att barn får olika förutsättningar till att vara delaktiga i samtal med sin omgivning och att alla inte ges samma språkliga utrymme. Att kommunicera med varandra är att skapa mening i det vardagliga livet vi lever i. För att tillsammans kunna berätta men även lyssna till vad andra har att berätta, bygger vi tillsammans upp en förståelse och utvecklar kunskaper för att ett meningsskapande sammanhang (Bjar & Liberg, 2010). Språk och kommunikation gör det möjligt för oss att möta andra människor och även oss själva. Vi kommunicerar när vi träffar andra, allt vi säger eller gör innehåller ett budskap och möjliga tolkningar (Nilsson, 2015).

⁴ Sociala strukturer menar vi med att fler föräldrar idag förvärvsarbetar eller studerar.

3.2 Kommunikation mellan vuxna och barn

Barn lär sig språk genom att interagera med vuxna i tidig ålder, genom att den vuxna samtalar med barnet får de höra ljudet av orden och få en mening av ordets innebörd. Genom icke verbal handling kan barnet visa och peka på vad hen vill (Gjems, 2009). Interaktion med andra får de delta i det språkliga utan att kunna säga orden själva. Barnen anpassar sig till sin omgivning och försöker att göra sig förstådda i de vardagliga sammanhangen. Genom att de får den kunskap som de behöver för att i senare skede kunna använda sig av i de verbala. Enligt sociokulturella förespråkaren Lev Vygotskij (1896–1934) börjar barn redan i ett till två års åldern, använder språket för att försöka uttrycka sig i sin omgivning. Att integrera med andra barn få de se omvärlden genom språket, då vi ständigt kommer i kontakt med språket verbalt och ickeverbalt i form av symboler (Gjems, 2009). Redan i tidig ålder kan barn ta initiativ till språket och ju äldre barnet blir desto fler sådana initiativ framkommer. En annan ingång till språkandet är när man imiterar andra, då antar man en roll som återgivande. Vilket innebär att man återger det man har hört innan exempel barnsånger och sagor. Imitation är att man lär sig hur vissa typer av språkande går till. Vid senare tillfälle fyller man dessa mallar med eget innehåll. Genom att de exempelvis ändrar om sånger eller sagor de har hört, skapar de sina egna varianter (Bjar & Liberg, 2010; Kultti & Pramling, 2015).

Förskolan är en neutral arena där alla barn har samma rättigheter och villkor. Genom att lär barnen allas lika värde, där man ser barnen som sociala agenter där de kan tolka och omtolka genom socialisering (Johansson, 2016). I en studie som Johansson (2016) har gjort benämner hon begreppet metakontakt som står för överenskommelse mellan barn. Detta bildar ett erfarenhetsförråd, då de lär sig hur man ska agera och inte agera i förskolans värld. Barn kommunicerar genom både de verbala och det icke verbala i allt de gör. Det visar sig i sin tur i situationer som konflikter, intresse och lek.

I en studie av Thuresson (2013) fokuseras det på hur yngre barn kommunicerar runt bilderböcker. Hennes studie visar att det är oftast det verbala språket ses som en viktig komponent när man vill få till ett meningsskapande med barnen. Hon poängterar att multimodala uttryck är viktigt för att förstå barnens handlingar. Måste man ta fasta på att även blickar, gester, pekningar och den rumsliga placeringen har en stor betydelse i meningsskapandet med barnen. Genom att barnet till exempel pekar på något som hen vill ha exempel i bilderböcker så formar och begripliggör barnet för oss vuxna. Då har vi uppnått ett gemensamt fokus. Utifrån Thuresson (2013) så framgick det tydligt att barnen använder sin kropp för att kommunicera. Via sina handflator eller underarmar vilket man skulle kunna uppleva lite mer omständlig än att använda exempel genom att peka. Genom att använda kombinerat kroppsspråk med bild så tydliggörs ett gemensamt fokus. Framför allt så är det pekning som är det grundläggande i yngre barns kommunikation. Det förekommer överallt i det sociala samspelet. Man kan säga att pekning är de yngre barnens första verktyg inom det multimodala. Exempel genom att barnet pekar på mjölken så kan vi tolka att barnet vill ha mjölk. Att kombinera fler olika semiotiska artefakter som är både tecken och symboler så skapar vi en sammanhängande mening (Dalgren, 2017). Ur en samspeletsintegrerande handling räknas pekning även som flerordssats. Där barnet kan säga ett ord som till exempel mamma, men pekar på hennes glasögon. Tolkningen kan bli att barnet menar ”*det är mammas glasögon*” (Dalgren, 2017, s.23). Vuxna svarar med att bekräfta detta både verbalt och visuellt då man pekar på glasögonen. Om man skulle ge fel svar har barnet kvar sin pekning men tar andra uttryck som att visa med hela handen på varierande sätt. Även blickar med ögonen och minner med läpparna mot det specifika. Detta utan att vrida på huvudet kallas för hand, mun och ögonpekning (Dalgren, 2017, s.23). Då yngre barnen använder kroppslig

kommunikation på andra sätt såsom huvudnickningar *ja* skakningar *nej* är de mest vanligaste gesterna. Andra sätt kan vara att hoppa, springa, trampa, ramla ihop, detta är deras sätt att ”vara” samt att kommunicera (Dalgren 2017, s 24, refererar Lökken 2008, s 49).

Johansson och Pramling Samuelsson (2007) förklarar att det finns tre sorters samspelelmönster när det kommer till interaktion mellan barn och vuxna. Det första samspelet kallas för *explorativa samspel* och kännetecknas av en öppenhet och ett undersökande samspel. Det kan öppnas upp för att lek och lärandet blir som ett. Det andra samspelet kallas för ett *berättande samspel* där man betonar gemensamma dialoger. Pedagogerna uppmanar barnen till att själva berätta och att man som vuxen är lyhörd till detta. Det som är betydelsefullt i dessa två samspel är att barnen ges kontroll och möjligheter till egna val samt att man kan genom dessa samspel utmana barnens kreativitet och fantasi. Det sista samspelet kallas för ett *formbundet samspel* vilket i sin tur innebär att det är pedagogens avsikter som är i fokus. Barnens möjligheter till delaktighet, kreativitet och kontroll underordnas och barnen kan upplevas bli mer passiva än aktiva. Samspelet är styrt av pedagogerna. Barnen får sina kommunikativa kompetenser genom att samspele socialt med andra människor. Detta gör man genom att både tala och lyssna på andra (Kultti, 2014). Dialogen och samspelet mellan pedagogerna och barnet handlar om ett meningsskapande som ska utgå från ett intresse som är gemensamt. Pedagogens roll blir att tolka, förstå, vägleda och sätta ord på det som händer för att barnen ska få det proximala lärandet (Fredriksson Sjöberg, 2014).

3.3 Pedagogers förhållningssätt

Hur interaktionen och kommunikationen mellan barn och vuxna ser ut är en avgörande faktor när det kommer till den pedagogiska kvalitén som finns på förskolan. Genom hur pedagogens kompetens skapas det samspel och kommunikation som ligger till grund för barns lärande och förutsättningar som erbjuds (Williams, Sheridan & Pramling Samuelsson, 2016). I studien de har gjort, kan man se klara resultat av hur yngre barnen behöver mindre grupper för att få ett lärande med bra kommunikation och samspel. De påpekar ändå att de är pedagogens professionalitet som är avgörande för att barnen ska få de lärande som de behöver. Detta fastslår Sheridan, Pramling Samuelsson och Johansson (2009) och menar att: *“För att det ska vara ett samspel krävs en ömsesidig interaktion där barn agerar verbalt eller kroppsligt med gester, ord och tonfall i förhållande till varandra”* (s.185).

I den pedagogiska verksamheten är miljön viktig detta förespråkar Johansson (2016). Alla som befinner sig i förskolan är deltagare i atmosfären då man är även medskapare av den både som vuxen och barn. Atmosfären är den gemensamma grunden som handlar om hur pedagogernas förhållningssätt är till exempel barnsyn, attityder och hur man är gentemot varandra. Johansson (2016) slår fast att det finns tre olika typer av atmosfärer. Den första förklarar hon som en *samspelande atmosfär* denna kännetecknas av en öppenhet, lyhördhet och närvaro i barnens livsvärldar. Genom att ha en tillåtande attityd när det kommer till överträdelser av gränser anses vara centrala delar i ett samspelande atmosfär. En *instabil atmosfär* pendlar oftast mellan att ha en närvaro eller distans i barnens livsvärldar. Här kan man uppleva att man utgår mer från ett vuxenperspektiv som exempel när man inte ser eller svarar på barnens initiativ eller avsikter. Kort kan man säga att man pendlar mellan trånga och rymliga möten mellan barn och vuxna. *Kontrollerande samspel* avser atmosfärer där kontrollen sker från ett vuxenperspektiv, detta kan upplevas vara hindrande för barns

upplevelser och utforskande. Det kan leda till att yngre barnen upplever att de inte blir förstådda på sina egna villkor. Då pedagogerna innehar kontrollen och makten. Därav begränsas barnens inflytande då yngre barn är beroende av de vuxna (s.43).

Pedagogens förhållningssätt och lärande ger barnen tillgång till en bredare erfarenhetsvärld genom att erbjuda dem olika perspektiv på samma sak. Här kan de upptäcka, erfara och jämföra de saker de redan vet. I lärandet är det viktigt att då ta hänsyn till barnens egna världar och att andra saker påverkar dem som det sociala, emotionella och hur barnen själva tänker (Doverborg, Pramling & Pramling Samuelsson, 2013). Att lära sig språket och bli en del av samhället är en pågående process i barns liv. När yngre barn blir delaktiga i en konversation med en mer kvalificerad person så utvecklas barnens förståelse för språket ytterligare (Ødegaard, 2006). När man ska jobba med yngre barns lärande är det viktigt att man som pedagog arbetar med strategier, vilket bygger på att vi vuxna innehar förståelse för barns livsvärldar (Johansson, 2016). När det kommer till att kommunicera handlar det lika mycket om att pedagogerna behöver ge möjlighet till trygghet och tillit för att barnen ska kunna samspela. De gäller att det blir en gemensam förståelse mellan barn och vuxna för att man ska kunna göra sig förstådd i de olika situationerna. Vi måste stötta barnen i att kunna kommunicera och samspela på olika sätt, som till exempel få tillträde till delat lekutrymme. Detta gör att pedagogerna behöver se varje enskilda barns behov genom att få bli delaktiga och känna gemenskap. För att lägga den grunden måste pedagoger hitta tillfällena för barn att samspela med andra barn och vuxna för att kunna utveckla sin förmåga till att kommunicera (Bruce, 2016).

3.4 Två återkommande vardagsrutiner: Samling och måltider

Dagen på förskolan utgörs av återkommande vardagsrutiner som samling, gruppaktiviteter och måltider. Dessa aktiviteter ingår i ett återkommande mönster som ger ett sammanhang för barnens deltagande och kommunikation. Man kan säga att samlingarna är starkt förknippade till traditioner på förskolan. Där man oftast samlas i en grupp där en eller flera pedagoger leder samlingen aktiviteter (Kultti, 2014). ” *Sitta i en cirkel på golvet och samtalat kan upplevas vara det mest jämlika sätt att mötas på, där alla sitter nära centrum och alla ser alla* ” (Reich Rubinstein, 1996, s.8–9). Att få möjlighet att tillhöra en grupp kan ge trygghet och känna samhörighet. När vi samlas så skapar vi en gemenskap där det som sägs och görs får en stor betydelse poängterar Olofsson (2010). Samlingen kan även ses som en skolförberedande aktivitet som förbereder på att räcka upp handen, turtagning och att fungera i grupp (Karlsson, 2018).

Kultti (2012) skriver i en avhandling om flerspråkiga barns deltagande i olika aktiviteter på förskolan. I ett avsnitt undersöks detta i en sångsamling där sång och musik används för att skapa en gemenskap. I hennes studie så hävdar hon att sångsamlingen också innebär interaktion och kommunikation om själva ” *musicerandet* ” (s.91). Hon poängterar även att sångsamlingen är en lämplig aktivitet för de yngre barnen i verksamheten, eftersom i de allra flesta förskolor sjunger barnen och vuxna tillsammans. Kultti (2012) visar att de interaktioner som förekommer i sångsamlingarna är direkt kopplade till själva sjungandet. Pedagogen berättar sångtexterna genom gester, tecken och verbalt. De blir en form av berättande där barnen får en förståelse för innehållet. ” *Med en sådan ansats blir sångsamlingen mycket tydlig en aktivitet med språklig utveckling som pedagogisk målsättning* ” (Kultti, 2012, s. 91). Hon

belyser även att genom pedagogens stöttning som tar utgångspunkt i aktiviteten blir till en resurs i kommunikation. Stöttnen sker då pedagogen uppmärksammar och benämner barnens initiativ, beskriver det som sker, förklarar det man gör samt ställer öppna frågor (Kultti, 2012). Emilson (2007) undersöker förutsättningar för barns inflytande och delaktighet i samlngen på förskolan. Hon nämner den kontrollerande atmosfären och menar på att kommunikation i dessa aktiviteter kan innebära att pedagogen i många fall enbart ställer slutna frågor till barnen. Hon visar på i sin studie att läraren hellre upprepar vad barnen säger, mer än att använda det barnen säger för att föra samtalet vidare. Emilson (2007) visar i sin studie att pedagogens styrda ramar kring samlingsituation påverkar barnens delaktighet och inflytande. Pedagoger som har styrda ramar kring vad samlngen ska innehålla samt vad som ska kommuniceras om gör att barnen underordnas sin egna delaktighet och inflytande.

I förskolan har man oftast förutbestämda platser både i samling och vid måltiderna. I allmänhet är det pedagogerna som flyttar sinsemellan platserna. Det händer mycket under aktiviteterna, Dalgren (2017, s,76) benämner som *"Myller"*. Det innebär att det är flera personer som samspekar och det sker saker runt omkring samtidigt. Det innebär att man som pedagog använder en analytisk blick vilket innebär att man fokuserar på det man ska analyseras. En empirisk studie Dalgren (2017) gjort om att *"Att bygga en smörgås"* (s.75–78) bygger på multimodal interaktion. Studiens fokus var på samspel med yngre barnen och hur centralt det är men även hur man kan delvis tappa samspelet. När barnet blickar mot något som i detta fallet en smörgås. Utrycker sig barnet med en blick, pekning och ett ords mening eller i någon bokstav, exempel m. Då kan det bli en tolkning att hen vill ha en smörgås. Pedagogen kan tolka att hen vill ha en smörgås, genom att titta på hen och visa smörgås. Hon kan även bekräfta det verbalt med att säga ordet för smörgås. Pedagogen kan även ge en kniv med smör på och antar att hen vill ha detta. Även utan att ha ögonkontakt med barnen då pedagogen integrerar med någon annan. Utifrån studien förstod inte barnet varför hen fick en kniv med smör på, för här har de förlorat samspelet sinsemellan. Barnet försökte få kontakt men pedagogen som var upptagen med att integrera med annat barn. Barnet börjar göra ljud ifrån sig och då blickar pedagogen tillbaka och integrerar i samspelet igen. Här kan man se hur en gemensam förståelse både nås och förloras (Dalgren, 2017).

Dalgren (2017) benämner att det finns olika slags pedagoger och utgår ifrån en studie som har gjord under måltids interaktioner. Den första pedagogen hon benämner är den sociala, som gör att det blir aktivt med dialoger och samtal. Det blir då ett samspel där alla är inkluderade och blir bekräftade. Den andra är den pedagogiska läraren, där man har fokus på lärandet och agerandet. Här utgår man från frågorna vad, hur och varför, ställer öppna frågor och på det sättet får man metasamtal med barnen. Den tredje är den undvikande pedagogen, som knappt har någon interaktion med barnen och beskrivs mer som överensstämmande i förskolans normer. En undersökning gjord utav Hallam med flera (2014) som Dalgren (2017, s.17) refererar till om yngre barnen i åldrarna ett till två år visar på hur just måltiden inte gav några större interaktionsmöjligheter mellan barn och pedagog. Utan det oftast sker i tystnad eller i några enstaka ord. Det är mer tillsägelse och fostran hur man ska bete sig under en måltidssituation. Genom att pedagogerna ger uppmaningar att äta upp och sitta still. I en annan studie gjord av Dotson & Vaquera (2014) som Dalgren (2017, s.17) refererar till handlar om pedagogernas strategier och responsen man får av barnen. Pedagogerna var mer vakter som iakttog barn och uppmanade att äta upp. Hur barnen kommunicerade tillbaka var att de gav olika gester, några enstaka ord som nej och ja. De protesterade genom att putta undan eller genom gråt och gnäll. Dalgren (2017) poängterar att det är pedagogerna som har svaret och agerandet mot det önskade målet. Man gör en tolkning av situationerna, detta har

man även sett i andra studier som är gjorda. Resultaten har visats på samma mönster som även kan definieras i andra aktiviteter som till exempel samling.

3.5 Sammanfattning tidigare forskning

Förutsättningen för att kunna utveckla sin språkliggrund skiljer sig från person till person. De påverkas av de sociala och kulturella miljöer som de växer upp i. Barn ges olika förutsättningar till att bli delaktiga i samtal med människor runt omkring. En del får inte samma språkliga utrymme som andra. Genom att vi kommunicerar med varandra så skapar vi även en mening i vår omvärld. För att kunna få till ett samspel behöver vi även få till en ömsesidighet finns det igen ömsesidighet så faller samspelet (Dalgren, 2017). Pedagogers förhållningssätt och roller är ytterst viktigt för att kunna ta tillvara på alla interaktions möjligheter som ges på förskolan. Interaktion och kommunikation mellan barn och vuxna har en avgörande roll när det kommer till den pedagogiska kvaliteten på förskolan. Johansson (2016) poängterar att det finns tre sorters samspelsmönster när det kommer till kommunikation mellan barn och vuxna. De första kallas för *explorativa samspel* vilket innebär att man öppnar upp för ett öppet och undersökande samspel. De andra kallas för ett *berättande samspel* där vill pedagogen vill initiera barnen att själva berätta. Exempelvis att pedagogen introducerar en bil till en gemensam aktivitet och vill uppmuntra barnen att själva berätta om bilens egenskaper. Här krävs det av pedagogen är lyhörd till det som barnen berättar om. Centralt i dessa samspel blir barnens egna möjligheter till kontroll. Det sista samspelet som kallas *formbundet* är ett mer styrt samspel. Där pedagogen syfte ligger till grund för aktiviteten. Pedagogen har kontroll och makten över situationen.

Multimodal interaktion förklarar Dalgren (2017) och Edlund (2016) som att barn inte enbart kommunicerar verbalt utan även genom att använda sitt kroppsspråk. Barn sänder hela tiden meningsfulla budskap till varandra men det sker mer genom deras kroppar än med det verbala. Dalgren (2017) anser att det finns tre sorters pedagoger, hon utgick då från en studie som var gjord under en måltidssituation. Den första pedagogen hon benämner är den sociala pedagogen, som är aktiv med dialoger och samtal. De blir då till ett samspel där alla är inkluderade och blir bekräftade. Den andre är den pedagogiska läraren som har fokus på lärandet och hur man ska vara och agera. Här utgår man från frågorna vad, hur och varför. Man ställer öppna frågor och på det sättet får man metasamtal med barnen. Den tredje pedagogen är den undvikande pedagog som knappt har någon interaktion med barnen och beskrivs mer som överensstämmande i förskolans normer.

4 Teori

Vi har valt att utgå ifrån det sociokulturella perspektivet. I och med att vi har valt att fokusera på kommunikationen samt interaktionen barn-pedagog, så kändes denna teori som mest rimlig för oss att utgå ifrån. Då dessa begrepp är väldigt centrala inom det sociokulturella perspektivet.

4.1 Sociokulturellt perspektiv

Grundtanken med det sociokulturella perspektivet är samspelet mellan grupp, människor och själva individen (Säljö, 2014). Hur man genom kommunikation och interaktion med andra får sin kunskap och dess färdigheter. Genom en samverkan av det kulturella skillnader emellan den som är mer kompetent leder den som är mindre kompetent. Vygotskij som var förespråkaren för just det sociokulturella och hans intresse för barnens inlärningspotential. Hur barnet kan prestera under ledning av en vuxen människa. Vygotskij (1999) hävdade att en individs utveckling sker på två nivåer den första är den biologiska där den fysiska kontrollen hur man deltar och samspekar med omvärlden. Den andre är den sociokulturella som är den kommunikativa och sociala förmågan. Som sker i samverkan med det biologiska samt att ha en aktiv interaktion med andra människor. Vygotskij hävdade att människan kan vara i två olika utvecklingszoner, den ena zonen är människan som kan bemästra olika verktyg och lösa problem på egen hand. Den andra zonen menar han att man har en förståelse, inte den uppnådda kompetensen. Vilket innebär att man inte kan prestera utan stöd. Utan man är beroende av andra för att utvecklas och beroende av en vuxens vägledning (Säljö, 2014). Till skillnad från filosofen Piaget som ansåg att barnen utvecklas i olika stadier som baseras på åldern hos barnen (Askland & Sataøen, 2014).

Ur ett sociokulturellt perspektiv analyserar vi hur barn kommunicerar i de verbala men även i de icke verbala. De vi gör i samspelet både handlar om de vi säger och de vi gör. Genom de vi skapar tillsammans med andra utgår från att vi har erfarenheter, kunskaper från de vi tidigare har lärt oss. Lärprocessen är ständigt i gång då vi både lär oss som själva och tillsammans med andra genom samspel. Dessa kunskaper vi skaffar oss lär oss hur vi ska samspeka med andra människor i de olika situationer som vardagen ger oss (Säljö, 2005,2014). Vygotskij som är en förespråkare av de sociokulturella menar att vi använder oss av medierande redskap när vi kommunicerar med andra, dessa redskap handlar inte bara om den språkliga verbala kommunikationen utan att vi använder mer än de i form av kroppsspråk, miner, bilder när vi försöker uttrycka och göra oss förstådda (Säljö, 2005).

I det sociokulturella perspektivet betonas även länken mellan tänkande, kommunikation, kulturella och sociala. Säljö (2014) menar att det inte är vad man lär sig utan vad man lär sig i kontexten och hur man besvarar på artefakterna som används. Artefakter är för alla idéer, kunskaper, värderingar som man får när man interagerar med omvärlden och även kallas för kultur. I kulturen ingår fysiska artefakter och vad som kan till exempel ingå är olika leksaker och instrument. Hur vi skapar vår egen värld men även hur man kan påverka värld vi lever igenom att lösa problem genom tänkandet (Säljö, 2005). Inom det sociokulturella så är kommunikation och språket helt centralt, hur den är mellan människan och omgivningen, hur det inre tänkandet och interaktionen. Säljö (2014) betonar att genom att man lyssnar på andra och genom det urskiljer vad som är väsentligt och intressant. I lärandet är det sammanhang och social interaktion där vi tänker och agerar på olika sätt. Man kan styra lärandet genom att man bryter ner i mindre delar och pedagogen visar en tydlig start och avslut. Det är även viktigt att betona att man inte guidar till rätt svar utan att man stöttar "*scaffolding*" genom

processen. Genom att kommunicerar med barnen får de verbalt pröva sig fram genom både i handling och ord. Barnen får då bättre förståelse och ökat ordförråd genom att kunna uttrycka sig. Säljö (2005) antyder att det är det vad vi behöver ha i framtiden genom att ha interaktiva samtal. Genom att ta den andres perspektiv genom verbalt och dess handling. Språket är unikt genom att man skapar kommunikation, men även genom att förvara dess kunskap både som individ och socialt. Kunskapen skapas när man använder det i sitt liv i form av praktiskt och i kommunikation. Framför allt när man ska definiera i den situationen det skall användas i (Säljö, 2014).

4.2 Centrala begrepp

4.2.1 Delaktighet

Delaktighet innebär att man är en aktiv medverkan i samlingen lika mycket som att vara en deltagare i ett samtal. Här behöver pedagogen försöka göra en rättvis fördelning efter barns olika förutsättningar, en del barn kanske vill vara observatörer den första tiden. Att ha samtal i förskolans värld är centralt, här är det viktigt att både få komma till tals samtidigt att kunna lyssna på andra (Olofsson, 2010). Kultti (2012) betonar att deltagande kännetecknas av ömsesidighet genom att vi gör något tillsammans samtidigt eller efter varandra. Detta jämför hon med imitation som även Bjar & Liber (2010) m.fl. skriver om. Vidare poängterar hon att deltagande behöver inte alltid vara tydligt observerbart som exempel språkliga handlingar. En individs deltagande kan förändras genom att personen observerar andras handlingar och genom att hen använder artefakter. Delaktighet innebär inte alltid att vara den som hörs i aktiviteterna utan man kan vara en aktiv lyssnare utan verbal handling (Kultti, 2012). I förskolan har man en utgångspunkt att barn har demokratisk rättighet att vara delaktiga i sin egna vardag. Detta innebär att barnen ska vara med och bestämma vad som ska hända. Vilken utgångspunkt lärandet i förskolans ska ha genom att ha inflytande i sin egna vardag får barnen delaktighet i det som händer (Engdahl & Årlemalm-Hagsér, 2015). Vilket innehåll och vilka kunskaper har pedagogerna om barns lärande men även hur barn utvecklas. I förskolan ska barn och vuxna samverka med varandra, för att de ska bli en dialog och interaktion. Som gör det möjligt för barn att utvecklas och bli delaktiga i verksamheten (Williams, Sheridan & Pramling Samuelsson, 2016).

4.2.2 Multimodal kommunikation

Både Dalgren (2017) och Edlund (2016) förklarar multimodal interaktion som att barn inte enbart kommunicerar verbalt utan även med kroppsspråket. Barnen sänder meningsfulla budskap till varandra hela tiden och detta sker mer genom deras kroppar än genom det verbala. Här blir kommunikationen med kroppen viktigt. Edlund (2016) använder ordet toddlarkultur och menar då på att barn kommunicerar hela tiden med varandra. De har en gemensam kultur som både uppstår och byggs ut över tid med jämnåriga kompisar i det dagliga sociala umgänget på förskolan. Det är flera forskare som Goodwin (2009) m.fl. refereras via Dalgren (2017, s 22) som argumenterar för att det finns flera olika multimodala sätt att ha som konversation. Som det verbala, kroppsliga och materiella tinget och hur man använder dessa genom multimodal interaktion som till exempel pekning.

4.2.3 Intersubjektivitet

Intersubjektivitet är när man delar erfarenheter med andra människor. Dessa kan även vara uppfattningar eller förståelse av den sociala situationen (Dalgren, 2017). Förståelsen för språket handlar om en kompetens där utövandet handlar om att kunna både tala och lyssna. Genom att även ha förståelse för de grammatiska kunskaperna samt även de sociala för att kunna kommunicera med sin omgivning. För att barn ska lära sig behöver de både få använda sin verbala och sin icke-verbala kommunikation, för att de ska fungera behöver man en kunskap om intersubjektivitet. De handlar om att göra en handling och sedan få ett gensvar som gör att man kan föra handlingen framåt. För att klara av de måste man ha kunskaper och erfarenheter av vad handlingen i de sammanhang man är (Kultti, 2014). Det kan vara problematisk om man inte har den gemensamma förståelsen eller har den sociala erfarenheten. För att få det gemensamma samspelet att fungera måste man då hantera detta för att komma vidare. Problem i intersubjektivitet hanteras som ett problem i samspelet och man visar i nästa tur hur man förstått det som händer och om man behöver förklara det vidare. Ett filosofiskt problem som ses praktiskt och hur man genom i samspel med varandra kan lösa det. Måste man ha en gemensam förståelse för hur samspelet ska fungera (Karlsson, 2018, s. 36 med referens till Dalgren, 2017, s.43 med referens till Heritage,1984).

4.2.4 Mediering

Är ett metodologiskredskap där man analyserar det sociala samspelet genom att man integrerar mellan människor, man kan säga att det är en grundläggande mekanism för mediering. Man kan beskriva det som att människor är ständigt i interaktion med varandra. Genom blickar, tonläge eller olika slags beskrivningar av händelser. När barn försöker samtala på ett specifikt sätt är vuxna där som medierade resurser. Det är en komplex process som inte alltid kan förklaras enkelt i hur man uppnår förståelse och kommunikation med barnen. Om man inte har denna kunskap kan det vara svårt att se de abstrakta. Alla slags samtal är ett uttryck för mediering (Säljö, 2005). Begreppet mediering ger oss förståelsen för det samspel som ständigt sker mellan människor och dess kulturella redskap. Där vi använder för att förstå, tolka men även hur vi ska agera i vår omvärld (Säljö, 2014) Att tänka och kommunicera innebär kulturella redskap. Vygotskij menar att människor tänker i omvägar med hjälp av medierande redskap. Språket anses även vara medierande redskap där även tecken som genom kroppsspråket, bilder och samtidigt kommunicera om de. På så sätt kan man uttrycka sig, förstå världen och fördjupa oss i vår förståelse är som ett skrivet, som ett talat system (Säljö,2005).

4.2.5 Appropriering

Det menas att vissa lär sig fortare än andra i olika situationer, som är även det centrala i det sociokulturella. Där ser man hur individen tillgodoser det olika kunskaper och färdigheter. Lärandet sker överallt i hemmet, förskolan, kamrater och samhället. Där man inte kan fokusera på individen utan även analysera hur man är och agerar i olika situationer. Då vilka erfarenheter som finns och om hur man skapar en mening i aktiviteterna. Då människan alltid har agerat med olika slags verktyg (Säljö, 2005). Detta benämner Säljö (2005) med begreppet appropriering som menas att i varje unik situation tar till sig dess kunskap ifrån samspelssituationer men även se nya mönster i artefakterna. När man lärt sig behärska och har färdigheter i olika handlingar och aktiviteter är man som kompetent aktör.

5 Metod

I detta kapitel redogör vi för studiens metod och varför vi valde just att observera som metod för denna studie. Vi kommer även redogöra för vårt urval, genomförande och analysmetoden. I analysmetoden kommer vi även att beskriva hur vi kommer använda denna metod för att analysera vårt resultat.

5.1 Observation som metod

I vår observation har vi valt att använda oss av videoinspelning för att få med både ljud och bild. Detta gör att vi kan efterhand kunna se de valda observationerna flera gånger. Då videoobservation gör det möjligt för oss att se sekvenserna igen. Kan vi få en djupare förståelse för det som händer i de samspel vi observerar i samlingen mellan pedagogen och barnen/barnet. Då videoobservation användas inom de fält som handlar om att se interaktioner mellan individer. Genom att beskriva vad som händer var denna metod de val vi gjorde för att kunna se interaktionerna på en djupare nivå. Att se de utvalda sekvenserna flera gånger kan den icke verbala kommunikationen som sker mellan individerna analyseras och bli sedda. När vi valde observationer som metod var vi medvetna om att denna metod tar tid. Då observationerna, transkribering och att ordna samtyckesblanketter för tillstånd att filma de deltagande barnen och pedagoger (Eidevald 2015). Att välja videoinspelning precis som Björndal (2005) påpekar att det blir lättare att se i efterhand. Då den valda observationen kan ses flera gånger och då få lättare att se vad som hände i situationen.

5.2 Genomförande

Studien är en mindre empirisk studie där vi har använt videoobservationer som metod av att samla in material. Observationen är utförd på tre avdelningar på två olika förskolor vi har tillgång till. En avdelning var barnen ett till fem år, de andra var dem ett till fyra och i den tredje var ett till tre år. Under observationerna har vi använt oss av videoinspelning på avdelningens egna surfplattor samt fältanteckningar. Observationerna är utförda under en vecka då allt material samlades in. Efter varje observation har de insamlade materialet transkriberat på de platser (förskolor) där observationen utfördes.

I bearbetningen av de insamlade materialet som vi har fått med oss från de olika observationerna har vi valt ut fyra sekvenser. Dessa var de som var intressanta att analysera efter de syfte vi har för denna studie. Vi har sett sekvenserna flera gånger och efter det utgått från våra egna tolkningar. Genom att vi har sett och upplevt aktiviteterna under observationerna, blir detta en kvalitativ metod av att samla in material (Svensson & Ahrne, 2015). Det insamlade materialet har sedan bearbetas i form av diskussioner och kopplats till den tidigare forskning. Denna forskning är utvald efter relevans för denna studie.

I vår analys har vi sedan utgått ifrån ett sociokulturellt perspektiv och använt oss av interaktion analys. De centrala begreppen som vi sedan har använt är delaktighet, multimodal kommunikation, intersubjektivitet, mediering och apropiering. Dessa centrala begrepp har hjälpt oss att analysera vårt insamlade material. Vi har bearbetat observationerna genom att ta tur på tur vilket innebär att vi har analyserat en rad i taget. Därefter har vi sammanfattat analyserna och kopplat dem till de centrala begreppen vi har valt att använda.

Litteratursökningarna har skett kontinuerligt under studiens gång. Artiklar har hittats genom andra författares referenser i de böcker vi anser varit relevanta för studien. Vetenskapliga texter har vi sökt via Göteborgs universitetsbiblioteket och deras databaser, som tex. Supersök och Education reseach complete. Vi har även valt kurslitteratur som vi har blivit bekanta med under förskolläraryrket utbildningens gång och som vi ansett varit relevant för denna empiriska studie.

5.3 Urval och avgränsningar

Vi valde att avgränsa oss till två förskolor och tre olika avdelningar för denna studie. Dessa förskolor valdes ut efter att de låg i två olika kommuner och var två av våra VFU-förskolor. Vi var även intresserade av att se om det fanns någon markant skillnad mellan samlingarna som de hade i verksamheterna. Vid anslutning till samlingen så utfördes ett kortare enskilt samtal med den pedagog som höll i samlingen (Bilaga 2). Detta samtal var att få syn på syftet av samlingen och vi tog enbart anteckningar vid detta tillfälle. Detta har vi valt att exkludera från vår studie för det inte tillför någon relevant information. Om vi skulle ha använt detta i vår studie skulle vi behöva utvecklat frågorna samt vid aktuella tillfället videoinspelat för att kunna använda oss av materialet i en analys. De begränsningar som vi upplevde att vi hade var bland annat tidsbrist. Hade vi haft möjligheter att göra en större empirisk studie hade vi behövt göra flera observationer under en längre tid. Vi hade även behövt utföra observationerna på samma avdelning flera gånger för att få mer material att analysera. Observation som metod är extremt tidskrävande, behöver mycket tid för att transkribera och se observationen under flera tillfällen. Studien som vi har valt att göra har observation varit ett bra alternativ precis som Eidevald (2015) poängterar att vi har kunnat se samma sekvens om och om igen för att se vad som händer i situationen. Hade vi valt en annan metod så skulle vi valt att fokusera på pedagogerna och valt enkät som metod. Detta för att få pedagogens syn på samling med yngre barnen i förskolan.

5.4 Analysmetod: Interaktionsanalys

I vår analys har vi inspirerats av konversationsanalysen och det sociokulturella perspektivet.

Kort om konversationsanalys är att utgå från att människor samtalar med varandra, det är det mest vanliga vi människor gör i vår vardag. Analysen är framtagen under 1960-talet och grundar sig i intresset av hur människor samtalar och samtidigt lär sig genom att samtala. Genom att se hur samtalen går till eller hur samtalet med de inblandade blir någon slags samspel, där handlingar tolkas och blir nya handlingar. Kan man sedan se hur samtalet blir någon ordning där man samspelar med att förstå vad den andre menar och så fortsätter man så (Cromdal, 2009).

Inom interaktionsanalys använder man sig av videoobservationer och transkribera språkliga och kroppsliga ageranden tur för tur. Vad människor säger ses som sociala handlingar då vi försöker åstadkomma något med det vi säger och gör. I analysen blir det viktigt att titta på hur ett yttrande eller handling tas emot, då responser visar på hur mottagaren förstod talarens

yttrande. Detta har vi tagit fasta på i vår analys då vi försöker beskriva de handlingar som görs i samlingen och hur dessa tas emot (Karlsson, 2018).

För att kunna göra interaktionsanalys är att genom interaktion mellan människor som pågår kontinuerligt, allas perspektiv behövs för att uppnå en intersubjektivitet. På så sätt kan man se att interaktionsanalysen blir en analytisk ingång. Genom att fokuserar på turtagning mellan människor genom vilket förhållande man har gentemot varandra och vad som sker under tiden (Karlsson, 2018). Där man utmanas och ställer frågor, genom stöttning under processen, där barnet inte alltid förstått och tänkt. Där pedagogen har observerat vad som behövs för att barnet ska få den utvecklingen, genom att bidra med ett nytt koncept. På så sätt blir pedagogen en aktiv medspelare, här är det även pedagogernas kompetens som sätter in och avgör hur man ska förhålla sig till barnen. De ska dela och skifta inom aktiviteten genom att kommunicerar om den, då används även metakommunikation (Kultti, 2012).

5.5 Validitet, Reliabilitet och Generalisering

Litteraturen som vi använder är kurslitteratur som Göteborgs Universitet förespråkar inom pedagogik. De vetenskapliga artiklar är granskade av forskare i samma fält och är utgivna vilket tyder på reliabilitet och validitet. I vårt arbete så utgår vi från en empirisk studie och använder en kvalitativ metod och då anser vi att generaliserbarhet inte är relevant för vårt arbete (Eriksson Barajas, Forsberg & Wengström, 2013). Eftersom vi har gjort en kvalitativstudie och utgått från observation som metod så har vi ställt frågor som vi har valt att undersöka ute i verksamheten. Vi har efterhand valt att jämföra vårt insamlade material med litteratur som vi anser stämmer överens med vår inriktning. Den litteratur som vi har använt är kurslitteratur som Göteborgs Universitet förespråkar inom pedagogik. Vi har även använt oss av vetenskapliga artiklar som är granskade av forskare i samma fält och är utgivna. Vi anser att vårt resultat stämmer överens med de resultat som andra forskare har kommit fram till. Detta kan liknas till en empirisk förankring som innebär att materialet överensstämmer mellan tolkning och verklighet (Eriksson Barajas, Forsberg & Wengström, 2013).

5.6 Etiska aspekter

Etik beskrivs som en sedvana, att tillhanda en moralisk inställning. Hur man använder begreppet etik är att kunna ha en reflekterande förhållning gentemot världen. I de situationer man använder etik så försöker man betrakta & fundera över vad / vilka värderingar, regler, normer och värden som styr (Björndal, 2005). När det gäller etik så finns det fyra grundläggande principer som man ska beakta "*principen om självbestämmande, principen om rättvisa, principen om maximal godhet och principen om minimalt lidande*" (Björndal, 2005, s, 139). Man måste alltid ta hänsyn till den enskildes integritet och som människa har man rätt att själv bestämma oavsett ålder (Björndal, 2005).

När man observerar samspelet mellan individer genom videoinspelning får man med allt som händer i den valda situationen, även de som man inte tänker observera registrerar på videoinspelningen. Genom samtyckesblanketten (Bilaga 1) har vi fått godkännande av

deltagarna att de får delta i det vi har förklarat att vi ska observera. Måste vi i efterhand tänka på att vad de olika individerna har gett sitt samtycke till (Eidevald 2015). Då observationerna handlar om att se samspel mellan vuxna och barn, behöver vi tänka på en god forskningssed detta genom att se till deras integritet och vara försiktiga med de material vi använder (Vetenskapsrådet, 2017).

Etiska övervägande vi gjorde för våra observationer var att inte benämna barnens, pedagogernas eller förskolans namn. Namnen på barnen, pedagogerna och förskolan i denna studie är påhittade.

6 Analys och resultatredovisning

Syftet med denna studie är att se hur samspelet kan se ut mellan pedagoger och barn i en samlings situation. I studiens analys kommer de olika observationerna kopplas till den valda teorin *det sociokulturella* och de centrala begreppen *delaktighet, multimodal kommunikation, intersubjektivitet, mediering och appropriering*.

6.1 Observation Sångpåsen

Avdelningen har samling som äger rum när barnen kommer in från utevistelsen och innan de ska äta lunch. Detta är en avdelning med barn mellan ett till fem år. Vid de observerade tillfällena var det sexton barn på plats och tre pedagoger. I den valda observationen har två sekvenser valt ut, de är döpta till sångpåsen 1 och sångpåsen 2.

Sångpåsen 1: Utspelar sig mellan två barn och en pedagog, dessa har vi gett namnen Stina (Barn), Kajsa (Barn) och Eva (pedagog).

Sångpåsen 2: Utspelar sig mellan ett barn och två pedagoger, dessa har vi gett namnen Jasmine (Barn), Eva (pedagog) och Jenny (pedagog).

När vi kommer in i samlingen ska de ha aktiviteten *sångpåsen*. Detta är en aktivitet som går ut på att de har en påse med gosedjur i och där Eva ber olika barn att komma fram och plocka ur ett gosedjur från påsen. De ska sedan sjunga en sång kopplat till gosedjuret. I denna observerade aktivitet sjunger det sex olika sånger. Det är sex olika barn som får komma fram och plocka ett gosedjur ur påsen.

6.1.1 Sångpåsen 1

1. Eva: ”Nu! Stina, varsågod!”
2. Stina kryper fram och tar ett djup från påsen och sätter sig på sin plats och mumlar tyst.
3. Eva: ”Vad är det?”
4. Eva vänder sig till resten av barnen ”Nu, är det Stina vi ska lyssna på. Sssh” Eva tittar på Stina ”Vad fick du Stina?”
5. Stina: Vrider och vänder på gosedjuret. Tittar på Eva, fortsätter att vrida på gosedjuret. (mumlar)
6. Eva tittar på Stina (paus) ”En?”
7. Stina: (ohörbart) vrider och vänder på gosedjuret. Stina tittar på Eva.
8. Eva: ”En vad?”
9. Kajsa: ”En Plopp” Hon tittar på Eva och får ögonkontakt. Kajsa upprepar ” En plopp”
10. Eva: ”En plopp. Det var det du sa? Ja, det är hästen plopp”
11. Eva inväntar ingen respons från Stina utan inleder med att visa tecknet för häst och påbörjar sången Hästen plopp.

6.1.2 Avsaknad av gemensamt fokus

Sekvensen startar med att pedagogen (Eva) erbjuder ett specifikt barn (Stina) att komma fram och plocka ett gosedjur ur påsen (rad 1). När Stina hör sitt namn börjar hon direkt att krypa fram till Eva för att plocka ut ett gosedjur ur påsen. Sedan vänder hon och kryper och sätter sig på sin plats igen. Stina visar därmed att hon vet vad som förväntas av henne i denna situation. Hur aktiviteterna går till och vad det är för regler som gäller när Eva säger hennes namn (rad 2).

Eva frågar "*Vad är det?*" (rad 3) och fortsätter med att vända sig till resten av barngruppen och ber dem att vara tysta. Eva säger tydligt att de andra barnen ska lyssna på Stina för det är hennes tur. Eva frågar Stina igen vad hon fick för något (rad 4)

Stina tittar och vrider och vänder på sitt djur och Eva verkar vänta på ett svar på frågan hon ställer. Vilket man ser i hur tittar på Stina och väntar med att säga något. Stina låter lite men det är svårt att uppfatta vad hon säger (rad 5). Här förväntas Stina svara verbalt med ett specifikt ord. Det räcker alltså inte med att ha hämtat djuret. Stina fortsätter att titta på sitt valda gosedjur, samtligt som hon mumlar tyst. Det skulle kunna tolkas som ett verbalt svar på frågan. Stina tittar sedan på Eva och försöker få ett bekräftande? (rad 6–7). Stina tycker i denna situation att hon har svarat på frågan och förväntar sig att Eva ska förstå vad hon säger (rad 7). Eva tittar på Stina och frågar igen med "*En vad?*" För att förstärka frågan eller vad som kan ses som en uppmaning (rad 8).

Nu svarar ett annat barn, Kajsa, istället för Stina. Kajsa sitter mellan Eva och Stina i ringen och säger "*En plopp*". Hon ser på Eva och väntar på att hon ska svara henne. När hon ser att Eva tittar på henne säger hon återigen "*En plopp*" (rad 9). Här har Kajsa förstått att Eva i sin tur väntar på denna verbala respons från Stina. Eftersom Stina inte svarar så kan hon hjälpa eller ta turen efter såpass många upprepningar från Evas sida. Eller kanske är det så att Kajsa som sitter bredvid Stina hör vad hon säger för ord. Kajsa kanske tröttnade på att Eva inte hörde vad Stina sa. Kan även vara så att Kajsa inte ville vänta längre på svaret själv. Här finns det många olika sätt att vinkla just denna situationen.

Eva svarar till slut med att bekräfta Kajsa med "*En plopp*" men även med att bekräfta Stina med att säga "*det var det du sa*" (rad 10). Här kan man tolka det som att hon visar för Stina att hon förstått situationen och frågan, att Stina har sagt vad de var hela tiden men Eva i sin tur inte hört vad Stina sagt. Hon signalerar Stinas kompetens på det sättet, vilket också visas för de andra i ringen. Kajsa visar också att det inte är vilken häst som helst utan "*Plopp*" som är knuten till en specifik sång, som de förväntas sjunga i samband med att man väljer hästen.

6.1.3 Sammanfattning Sångpåsen 1

Utifrån denna observation kunde vi se och tolka att intersubjektivitet saknades, detta genom att ögonkontakten mellan Eva och Stina inte fanns utan att Stina var mer fokuserad på själva artefakten (hästen). Vi upplevde att det saknades en förståelse för det som skulle göras och på så sätt fördes inte handlingen framåt, därmed avsaknad av en intersubjektivitet (Dalgren, 2017). Däremot tolkade vi att det fanns en form av interaktionsanalys mellan Eva och Stina eftersom hon "mumlade" något till Eva som tyvärr var ohörbart för oss andra. Här kan vi inte vara säkra på vad som sas då det inte var tillräckligt lyhört, men en tolkning kan vara att Stina viskade till Eva vilket typ av djur hon hade fått upp. Ett medierat redskap anser vi användes eftersom Eva använde tecknet för "häst" samtidigt som hon uttryckte verbalt ordet "Plopp", på så sätt styrkte Eva kroppsspråket med det verbala språket och gjorde det mer konkret för barnen i samlings (Säljö, 2005).

6.1.4 Sångpåsen 2

Tid: 8:59-9:41 (42 sekunder)

1. Eva: börjar med att säga namnet på barnet "Jasmine"
2. Eva börjar själv att leta i påsen efter ett nytt djur. Jasmine sitter precis bredvid Eva och de tittar ner i påsen tillsammans. De viskar med varandra. (12 sek)
3. Eva: "Hittar du den?"
4. Jasmine fortsätter att leta i påsen
5. Eva tittar på de andra barnen men säger inget. Samtidigt som hon tittar mot dörren. De andra barnen i samlingsen börjar röra på sig och tittar på annat. (10 sek)
6. Eva: "Hittar du den?"
7. Jasmine tar upp ett gosedjur
8. Jenny: "Åh, oj ända ner i botten"
9. Eva: "Och, stackars kossan, låg alldeles ned tryckt i botten, vad vill du sjunga?"
10. Eva tittar på Jasmine
11. Jasmine: "Mamma mu"
12. Eva: "Mamma mu"
13. De börjar sjunga direkt.

6.1.5 Tyst ömsesidighet

På samma sätt som i den första situationen börjar Eva med att säga ett barns namn för att signalera att det är detta barns tur. Istället för att vänta på barnet så börjar Eva själv och leta i påsen. Medan Jasmine som sitter precis bredvid Eva tittar ner i påsen. De viskar med varandra. Jasmine vet vad som ska göras men när Eva viskar och själv tittar i påsen. Vi kan inte veta om Jasmine får välja själv eller om det är Eva som berättar vilket djur Jasmine ska ta upp (rad 1–2). Till skillnad från föregående situation visar Eva vad barnet ska göra, genom att med kroppen visa Jasmine vad det är för djur de ska ta upp. Här verkar de leta efter ett specifikt djur. Denna sekvens tar 12 sekunder.

Eva frågar om Jasmine "*hittar du den*", här kan man fundera om det är så att de var de dem viskade om vilket djur som Jasmine skulle ta upp, för Jasmine fortsätter att leta i påsen (rad 3–4). Eva tittar på de andra barnen i samlingsen, hon säger inget och tittar mot dörren. De andra barnen i samlingsen börjar ha svårt att sitta still och Eva ställer samma fråga en gång till. Denna sekvens tar 10 sekunder (rad 5–6). Jasmine tar upp ett djur och en annan pedagog Jenny bekräftar att den var svårt att hitta med "*Åh, oj ända ner i botten!*" Att de djur Jasmine letade efter låg långt ner och tog tid att få fram (rad 7–8).

Eva bekräftar det som Jenny har sagt att den låg ända ner i botten och att det var en ko, sedan frågar hon Jasmine vad hon vill sjunga. Här får inte Jasmine någon möjlighet att svara på vad det var för gosedjur utan nu ska hon bara säga vad de ska sjunga för sång (rad 9–10). Jasmine svarar "*Mamma mu*" och Eva svarar "*Mamma mu*" och så börjar hon sjunga direkt, denna gång gör inte Eva något tecken för ko utan sjunger sången direkt (rad 11–13).

6.1.6 Sammanfattning Sångpåsen 2

Det ser man tydligt att Jasmine har en intersubjektivitet då hon förstår vad Eva vill i denna aktivitet. Här får det ett gemensamt fokus med Eva (Dalgren, 2017). Genom att de viskar och Eva frågar *"har du hittat den?"* kan man tolka *"den"* som att det är ett specifikt djur de letar efter i påsen denna gång. Här har de det gemensamma fokus som visar att Jasmine förstår aktivitetens och Evas frågor då hon tar upp de djur som de verkar kommit överens om.

Sekvensen är inte så lång och många tillfällen går tiden åt att leta i påsen tillsammans eller vänta på att Jasmine letar själv i påsen. Dessa sekvenser tar många sekunder av själva aktiviteten. I början av denna sekvens ser man att Eva försöker att få Jasmine delaktig i aktiviteten och de har en egen gemensam stund när de letar och viskar med varandra. Sedan frågar Eva flera gånger om Jasmin har hittat *"den"* alltså en specifik artefakt i situationen (Säljö, 2005). Här är frågan om Eva gör Jasmine delaktig eller har Eva bestämt vad Jasmine ska hitta och Jasmine letar efter det som Eva ber om? Eller har de tillsammans bestämt vilket djur Jasmine ska leta efter. Här beror de ju på situationen hur delaktig Eva gör Jasmine i aktiviteten men utifrån viskandet kan vi inte riktigt säga vem som bestämde. En tolkning skulle vara att de tillsammans gör något i aktiviteten som bygger på ömsesidighet i deras viskande och att de två vet vad de letar efter i påsen (Kultti, 2012)

6.2 Observation Grodan

Avdelningen Grodan ska ha en samling innan det är utgång och där man tillsammans på mattan. Det är en avdelning där det är barn mellan ett till fyra år. Vid denna observation var det fem barn i åldrarna 18 – 30 månader gamla och en pedagog.

Samlingen har en tydlig början där man sjunger om en groda som känner sig ensam och hämtar en kompis. I denna samling vill man att alla barn ska känna sig sedda och hörda, samtidigt som man vill uppmärksamma barnen vilka kompisar som är på förskolan och de som saknas.

Den sekvens vi har valt ut är mellan två barn och en pedagog. Vi har valt att benämna pedagogen för Lena, barn 1 Olga och barn 2 för Lennart.

Övergång av en samlingssång om grodorna gick till att pedagogen tog fram lådan och en filt och alla barnen klappa händerna och hade ett leende och tittar på kompisarna. Pedagogen skrattade och sa vad blir det för sång nu? Och tittar på alla som sitter runt i ringen.

Här kan man tolka att alla fem barnen ger uttryck för en gemensam förståelse av situationen och att intersubjektivitet nås. Alla vet vad aktiviteten går ut på och vilka regler som finns. Det finns tydlig förståelse av aktiviteten även om den är styrd med förväntningar.

6.2.1 Grodan

1. Alla barnen har fått vara gubben i lådan utan Olga.
2. Pedagogen Lena tittar på Olga och frågar ” Vill du vara gubben i lådan”?
3. Olga nickar och ler, ställer sig upp och går mot lådan.
4. Lena hjälper Olga in i lådan, hon lägger sig ner och får filten över sig.
5. När Olga ligger i lådan under filten så tittar Lena på alla andra som sitter runt och säger. "Nu får vi sjunga gubben i lådan" och tar hög ton, alla barnen sjunger med.
6. När de sjungit färdigt så lyfter Lena bort filten, Olga ligger kvar.
7. Lena ”Oj! Här var ingen gubbe i lådan” har en förvånad och en skojig röst.
8. Samtidigt reser sig Lennart och går fram och ner på huk och sedan knackar på lådan och säger.
” Ållååå, bubbe dom flaaaam och knackar på lådan, aalllååå, min dompis, pom nu.
Hohei”
9. Lena fortsätter med att säga ” Ja,” (paus) ” Ingen gubbe i lådan, tror ni han somnat? Och skakar på huvudet samtidigt som hon tittar på alla barnen.
10. Lena vänder sig till resten av barngruppen” Vad tror ni? med ett leende.
11. Lena får ingen respons av något barn.
12. Lena ” Vi får nog sjunga en gång till, vad tror ni?
13. Men innan de hinner börja så ställer sig Olga upp och säger ”Häääl” med ett leende.
14. Lena spelar med och säger glatt och förvånad ” Vilken tur du inte somnade utan vaknade och ville komma till oss” Ler gentemot Olga.
15. Olga nickar och sedan skuttar till sin plats.

6.2.2 Ge utrymme för initiativ

Sekvensen börjar med att det enbart är ett barn som inte fått varit *gubben i lådan* och det är Olga (barn). Pedagogen Lena tittar på Olga och frågar ”*vill du vara gubben i lådan?*”. Olga nickar och ler, hon går fram till lådan (rad 1–3). Olga lägger sig i lådan och Lena hjälper henne med att lägga filten över Olga. Här finner vi ett samspel mellan Lena och Olga både med gester och ord genom att de samspelar sinsemellan (rad 4).

Lena hjälper Olga att lägga sig i lådan, sedan bjuder hon i de andra barnen i aktiviteten med att sjunga sången gubben i lådan. När de har sjungit klart och Lena lyfter på filten så ligger Olga kvar. Lena ger uttryck till de andra att de var lite roligt att gubben i lådan ligger kvar. Det kan man höra på rösten då Lenas röst och tonläge signalerar att *detta är skoj* (rad 5–7).

Lennart (rad 8) säger att hon ska komma upp. Lennart har förstått vad lekens regler är men tror kanske att Olga inte förstått dessa då hon faktiskt ligger kvar i lådan efter de sjöng sången (rad 8). Tolkningen ifrån Olga är att hon busar till det och Lennart har inte tolkat eller förstått buset. Utan mer att Olga bryter reglerna. På det sättet svarar Lennart mot en förväntat agerande i leken och på ett sätt stöttar Olga, snarare än på att Lena signalerar att Olga skojar.

Lena spelar med i att fråga vad gubben har tagit vägen, Lena bjuder in de andra barnen till vara med. Här kan vi se de till att barns delaktighet att försöka skapa en gemensam förståelse

genom att försöka tillsammans få Olga att förstå vad hon ska göra. Lena vänder sig till barnen och säger att de ska sjunga sången en gång till, här visar hon på att sången är det som gör att gubben i lådan kommer upp (rad 9–12).

Innan de börjar sjunga kommer Olga upp, säger ”*Häääl*” och ler och är glad (rad 13). Lena spelar med i Olgas glada humör och låter förvånad. Lena säger att ”*Vilken tur du inte somnade utan vaknade och ville komma till oss*”. Lena bekräftar lite hur reglerna för lekens går till med att förklara men med ett leende mot Olga. Med att det ändå är okej att faktiskt göra lite annorlunda (rad 14). Olga nickar och skuttar till sin plats, detta blir som om hon kanske förstod vad leken gick till men att hon busa till det eller att hon faktiskt hade förstått leken på sitt egna sätt och de var okej (rad 15).

6.2.3 Sammanfattning Grodan

Efter denna observation så kan man se att barnen har intersubjektivitet där alla barnen vet vad denna aktivitet går ut på. Genom att när Lena tar artefakter fram som är en låda och filt så blir de exalterade och klappar händerna. Lena och Olga har en multimodal kommunikation genom att de integrerar med varandra både verbalt och med kroppsuttryck. Där de har gemensam fokus då Lena frågar om Olga verbalt och får svar med nickning. (Dalgren, 2017).

Använder även ansiktsuttryck som att skaka på huvudet samtidigt som Lena försöker att fånga alla barn. Får ingen respons tillbaka men väljer ändå att fortsätta med samlingen. I slutet av denna sekvens så ställer Olga upp med ett leende samtidigt som hon uttrycker sig verbalt. Detta bemöter Lena med att spela med Olga och uttrycker sig både verbalt och använder kroppsspråket i samspelet (Säljö, 2005).

Tolkning av observationen är att denna aktivitet var styrd men med man utgick ifrån barns perspektivet. För att kunna förstå och bemästra behövs det en som är mer kompetent för att få vägledning. Det kan vi se när Lennart reser sig för att gå fram till lådan för att säga till Olga att komma fram. Lennart har en förståelse i situationen men kan inte bemästra att Olga bryter reglerna. Medan Olga bara busar till det kan man se hur Lena är där och stöttar och låter Lennart försöka själv. Genom att vara nyfiken, undersökande och försöka förstå situationen. Här kan man uttrycka mediering (Säljö, 2005). Där man skapar en gemensam förståelse för samspelet, men även att Lena använder sig av konversationsanalys. Då hon vänder sig till hela barngruppen och bjuder in alla in i samspelet. Även utan att få respons tillbaka ifrån barnen fortsätter Lena ändå med samlingen. Hur Lena säger är att hon har samma förvånande ansiktsuttryck och skojiga röst, men har även kroppsspråket som blir explorativt samspel där pedagogen är socialt aktiv med dialoger där hon försöker göra alla inkluderade i leken (Dalgren, 2017). Det bli till ett berättande samspel mellan Lena och Olga, där Lena ger henne utrymme att göra egna val och kontroll utifrån sitt bus och vara mer en lyhörd och stöttande pedagog (Johansson & Pramling Samuelsson, 2007).

6.3 Observation Maracas

Denna sångsamling har man en gång i veckan. Då samlas alla och denna gång har man valt att dela upp barnen efter åldrar. De yngre och äldre barnen för sig.

Barnen under denna sångsamling är mellan 12–36 månader gamla, totalt var de fyra pedagoger och tio barn med. Sångsamlingen har pågått i 7 min med varierande sånger som barnen känner igen och under denna observation så kommer artefakter som maracas in som vi valt att observera.

Vi har valt att döpa pedagogen till Lotta och barnet till Anja under denna observation

6.3.1 Maracas

1. Alla barn får stora maracas utdelat av pedagogen Lotta. Hon tittar på alla, med en vänlig och lugn ton ”Varsågod ”när det är deras tur att ta en från påsen.
2. Anja börjar skaka och utforska instrumentet. Gör vissa miner, vrider och vänder och även smakar på den. Anja måste hålla med båda händerna för att inte tappa maracas.
3. Lotta säger ”Man får hålla i dessa och vänta på alla”.
4. Anja är mer upptagen att forska vidare på instrumentet, och hör inte Lotta.
5. Lotta säger inget mera utan fortsätter att dela ut till nästa barn.
6. Alla har fått varsitt instrument och Lotta tar fram sin gitarr och börjar sjunga på Pippi låten.
7. Barnen väntar på att få instruktioner. Anja tittar med stora ögon på Lotta
8. Lotta säger ”Nää nu får ni vara med och sjunga och spela, skaka på era maracas” (pratar väldigt lugnt) och fortsätter med att spela på gitarren och sjunga på pippi Långstrump.
9. Barnen börjar skaka försiktigt och bara skakar.
10. Några skakar lite högre än de andra, i otakt.
11. När låten är slut tar Lotta fram påsen och samlar in alla instrument,” Tackar” och nickar till alla barnen när de stoppar in instrumenten i påsen.
12. När allt är insamlat, säger hon Lotta att ”Nu tar vi och äter lite frukt” Tar fram fruktskålen.

6.3.2 Vad är lärandet?

Pedagogen (Lotta) börjar att gå runt och dela ut instrument från en påse, dessa instrument är stora maracas som barnen själva får plocka upp ur påsen. Lotta pratar lugnt och säger ”varsågod” till alla barnen. Lotta gör i sitt val att barnen själva får plocka ur påsen, det är lite spännande vad de kan vara och att titta på alla barnen blir alla barnen delaktiga i aktiviteten (rad 1).

I rad 2 tar ett barn Anja och börjar att skaka och utforska instrumentet. Hon får hålla maracas med två händer för att inte tappa den och hon provar att smaka på den med. Här verkar det som att Anja inte vet vad det är som hon har fått av Lotta utan provar olika alternativ till vad man gör med det hon tog upp ur påsen (rad 2). Lotta säger till att ” *Man får hålla i dessa och vänta på alla*”, denna tillsägelse skulle kunna vara riktad till Anja som skakar på sin maracas och inte håller den still. Anja verkar inte hört vad Lotta har sagt utan fortsätter att undersöka vad de är hon har fått. Lotta fortsätter att dela ut och säger inget mer (rad 3–5).

När instrumenten är utdelade tar Lotta fram en gitarr och börjar spela på Pippi Långstrump sången. Barnen väntar på vad som ska hända och Anja tittar på Lotta med stora ögon. Lotta slutar att spela och säger till barnen att de vara med och sjunga och skaka på sina maracas. Här har inte Lotta introducerat instrumentet så förståelsen för vad som förväntas av barnen i sången är otydligt. Det visar sig med att barnen sitter och väntar och tittar på Lotta som spelar gitarr (rad 6–8).

Vissa barn börjar att skaka försiktigt på sina maracas medan andra skakar högre och i otakt. Lotta fortsätter att spela gitarr och sjunga Pippi. När sången är slut tar Lotta fram påsen igen för att barnen ska lägga ner maracas i den. Hon nickar till barnen och säger ”Tack”. Nu uppmuntrar hon alla att de gör de som förväntas av dem i aktiviteten medan maracas i sig inte var någon viktig del i sången egentligen? Lotta avslutar samlingen med att berätta för barnen att nu ska de äta frukt och tar fram fruktskålen (rad 11–12).

6.3.3 Sammanfattning Maracas

Pedagogen Lotta delar ut artefakter som är maracas där alla barn får ta ur påsen som de ligger i. När Anja får sin artefakt, förstår hon inte riktigt vad hon ska göra med denna (Säljö, 2005). En stor maracas som är inte riktigt avsedd för hennes händer, lite klumpig och tung. Hon börjar utforska genom att vrida och vända men även smaka på den. Hon upptäcker att den låter när hon vrider på den. Lotta ger en tillsägelse genom att man får vänta med att skaka tills alla barn har fått sin artefakt. Anja är inte lyhörd utan upptagen med att utforska den hon har i handen. Här finns inget samspel mellan Lotta och Anja. Tolkningen är att Anja försöker på egen hand tolka och utforska hur den fungerar. Här finns inget samspel mellan utan mer som explorativ där det är mer undersökande och lek men inget lärande (Johansson & Pramling Samuelsson, 2007).

När Lotta tar fram gitarren och ska börja sjunga Pippi Långstrump låten, inväntar Anja med att få instruktioner, hur ska man göra. Det kommer inte utan en uppmaning att man får skaka på maracas. Så en viss konversationsanalys finns men inte med Anja som försöker få kontakt med Lotta igenom att titta på Lotta. Tolkningen blir då att ingen mediering finns. Här kan man tolka att Anja har en viss intersubjekt då hon vet och betydelse av ordet skaka och kan bemästra ordet skaka genom att skaka på maracas (Vygotskij, 1999). Då Lotta spelar på gitarr och inte maracas, har Anja ingen aning om hur man gör och imiterar Lotta. För att barn ska förstå hur man gör behöver de en insyn av hur de fungerar. Yngre barn behöver även se det visuellt för att kunna förstå och tolka. Pedagogerna som är mer kompetenta måste leda de som är mindre kompetenta (Säljö, 2014). Om man hade utgått ifrån utvecklingspsykologiska som genom variation och urskiljning. Hade man kunnat skapa en mer interaktion, intersubjekt, samspel och kommunikation samt att barnen hade kunnat skapa en förståelse och kunna uttrycka sig men även lyssna. (Johansson, 2016). Då man även kunna dela sina erfarenheter med andra och då behövs det kunskap av vad man ska göra för att kunna föra handling vidare och kunna nå det proximala lärandet (Dalgren, 2017).

7 Diskussion

Syftet med vår studie är att få inblick och kunskap om hur samspelet mellan pedagoger och yngre barnen kan se ut under en samling. I studien vill vi se hur barnen försöker göra sig förstådda, och hur pedagogen bemöter detta, samt hur de bjuder in dem till samspel under samlingen.

Syftet preciseras och undersöks med hjälp av följande frågor:

- Hur kan samspelet mellan pedagoger och barn se ut i en samling?
- Hur försöker pedagogen göra barnen delaktiga i samlingen?
- Hur försöker barnen kommunicera i samlingen?
- Hur uppnår man en gemensam förståelse (eller inte) i samlingen?

7.1 Hur kan samspelet mellan pedagoger och barn se ut i en samling?

I observationerna kan man se olika sätt att samspela mellan pedagogerna och barnen i samlingen. Tittar man på den andra observationen *sångpåsen 2* kan man se att samspelet i denna sekvens utspelar sig mellan pedagogen och det valda barnet som är utvald för att leta efter djuret i påsen. Samspelet förekommer med att pedagogen och barnet viskar tillsammans och letar under 12 sekunder av denna sekvens. Här förkommer inget samspel med de övriga barnen i samlingen. När pedagogen Eva frågar barnet Jasmine om hon hittar den utgår vi från att de tillsammans har kommit fram till vilket djur de ska leta efter. En förståelse mellan pedagogen och barnet skapar en mening mellan dem i denna aktivitet, genom att de tillsammans gör något som blir en gemensam uppmärksamhet till själva meningen med aktiviteten (Dalgren, 2017). Att samspelet i detta fall blir mellan enbart pedagog och barn ses som en naturlig del av samlingen där delar av samlingen handlar kommunikation mellan de olika deltagarna, både individ till individ men även individ till hela gruppen.

I den första sekvensen av *sångpåsen 1* förstår barnet Stina vad som förväntas av henna i aktiviteten men när pedagogen Eva frågar flera gånger vad det är? Då Eva syftar på vilket djur Stina har plockat upp ur påsen, förväntas Stina svara med verbal kommunikation. Stina i sin tur mumlar ohörbart något som vi inte får med på observationen men Eva verkar inte höra vad Stina säger utan upprepar sin fråga. Här kan man se att samspelet mellan pedagogen och barnet inte alls är bra utan brister och ett annat barn tar över det som förväntas av dem. Det är vad Dalgren (2017) benämner som myller, där oftast äldre barn som har det verbala tar över och fokuset tas ifrån yngre barnen. Här tappar pedagogen interaktionen ifrån den yngre och bekräftar den äldre, men när den yngre ger tecken så upprepar interaktionen igen. Oftast sker detta när det är barn i olika åldrar i samlingen. Jämfört med *sångpåsen 2* så har Eva först fokus enbart på Stina men efter att Eva inte får den respons som hon vill ha byter Eva fokus till Kajsa som verbalt kan kommunicera med Eva. Turen går över till Kajsa istället, då Kajsa svarar kan aktiviteten gå framåt och meningsskapandet blir mellan Eva och Kajsa istället för Eva och Stina. Samspel bygger på att förståelsen finns hos de inblandande i aktiviteten men hur skulle Eva kunna utveckla ytterligare kunskaper hos Stina och på så sätt bidra till att de blir ett samspel mellan dem? Genom att erbjuda alternativa kommunikationssätt skulle de i denna aktivitet skapat tillsammans en förståelse men även skapat meningsfulla sammanhang (Bjar & Liber, 2010).

Samlingen *maracas* får pedagogen Lotta aldrig riktigt till något samspel med barnen i samlingen. Inledningsvis börjar Lotta bra med att säga varsågod till alla barn och tittar på dem, här har Lotta ett klart samspel med barnen. Då de genom att titta på Lotta ger signal om icke verbal kommunikation och väntar på sin tur finns det ett samspel (Johansson, 2009). I nästa del av aktiviteten när Lotta börjar att spela på sin gitarr efter att delat ut maracas till barnen. Här finns ingen kommunikation med barnen hur de ska spela eller vad de ska göra. Utan Lotta börjar direkt att spela och sjunga Pippi Långstrumpsången, här finns ingen kommunikation alls mellan pedagogen och barnen. Lena skapar inga möjligheter för barnen att lära sig något nytt då hon inte introducerar instrumentet förrän långt in i sången de sjunger. Samspelet i denna observation blir väldigt ensidig då kommunikationen enbart kommer från pedagogens håll. Här får inte barnen utrymme att kommunicera tillbaka. När Anja i början av observationen börjar undersöka instrumentet får hon snabbt en tillsägelse att sitta still och vänta på alla. Sångsamling som Kultti (2012) har studerat menar att detta är ett väldigt bra tillfälle att skapa gemenskap genom att använda sång och musik. Att skapa musik tillsammans är något som hon i sin studie menar är något som är användbart när de är yngre barn då vi tillsammans sjunger och spelar. Detta gör att vi kan få ett samspel tillsammans med barnen även om det inte verbalt kan kommunicera med oss pedagoger.

I observation *grodan* kan vi däremot se samspel mellan barnen och pedagogen i både verbal kommunikation och att man använder gester och uttryck med kroppen. Det är ett tydligt samspel där pedagogen Lena låter barnen få utrymme till att ändra leken och bestämma hur den ska fortsätta. Här kan man se att det finns tillit och trygghet mellan barnen och pedagogen, Lena stöttar dem i deras sätt att kommunicera och får alla att känna gemenskap (Bruce, 2016). Lena försöker under aktivitetens gång inkludera resten av barngruppen med att vända sig till dem och ställa frågor. Att låta barnen få utrymme och delaktiga i den valda aktiviteten visar på ett samspel mellan pedagogen och barnen i att de tillsammans skapar meningsfulla sammanhang och kunskaper (Bjar & Liber, 2010). Lena i denna observation ger utrymme för barnens egna initiativ genom att låta barnen få göra vad de känner för. Här inbjuder Lena på ett lekfullt sätt att barnen får lov att gå utanför de regler som aktiviteten innebär och vara delaktiga i samlingens utformning.

I de olika observationer har vi sett olika atmosfärer som Johansson (2016) benämner att det finns i förskolan. I *grodan* kunde vi se en samspelande atmosfär där pedagogen var öppen för vad som hände, lyhörd till barnens egna idéer och var närvarande med barnen i aktiviteten. I *sångpåsen* var atmosfären mer instabil i de sammanhang att pedagogen hade en viss distans till vad som hände i samlingen och hur hon svarar på barnens initiativ. Då barnen inte fick utrymme i sitt deltagande eller fick tid att utveckla sina svar. Den sista atmosfären som är den kontrollerande kunde vi i observationen *maracas* se tydligt hur pedagogen hade en kontrollerande attityd, där barnen inte fick utrymme att uppleva eller utforska de instrument som de hade fått möjlighet att erfara. Genom att få ett samspel i förskolan ser vi tydligt hur de olika atmosfärer påverkar barns möjligheter till lärande och hur viktig pedagogens roll är i de olika situationerna som är i den dagliga verksamheten (Dalgren, 2017).

7.2 Hur försöker pedagogen göra barnen delaktiga i samlingen?

De olika pedagogerna som varit med i våra observationen har försökt att göra barn delaktiga i samlingen på olika sätt och med olika resultat. I *grodan* har pedagogen en styrd aktivitet men hon hindrar inte barnens delaktighet utan låter barnen utveckla aktiviteten till det dem vill. Det blir en ömsesidig interaktion där pedagogen fortsatte samspela med barnen, detta gjorde hon genom att observera barnen (Kultti, 2012). Pedagogen gör dem delaktiga genom att fråga enskilt, men även i grupp på det sättet blir även de bekräftade. Genom observationen *grodan* kunde vi se tydligt att barnen gjordes delaktiga i den gemensamma aktiviteten då pedagogen backade och gav barnen möjligheter att själva ta initiativet till den gemensamma leken ”gubben i lådan”. Här tog man tillvara på barns rätt till delaktighet och inflytande samt att man gav barnen utrymme i aktiviteten (Engdahl & Ärlemalm-Hagsér, 2015).

I *sångpåsen* försöker pedagogen göra barnen delaktiga genom att fråga dem frågor som de förväntas svara verbalt tillbaka på. När denna kommunikation brister och inga andra sätt än de verbala ges som förutsättning blir de svårt att göra barnen delaktiga i aktiviteten. Då *sångpåsen* ändå använde sig av medierande redskap i form av gosedjur kunde man utvecklat möjligheten att kommunicera med tecken. Detta gjorde pedagogen i slutet av observationen *sångpåsen 1* då de började sjunga sången, här fanns en förståelse för tecken men användes inte. Yngre barn i förskolan ger oftast respons i tystnad eller med enbart enstaka ord (Dalgren 2017) så att ge förutsättning till att kunna kommunicera och bli delaktiga även för de yngre barnen skulle alternativa kommunikationsvägar behövas (Skolverket, 2018). I samtliga samlingar upplevde vi att det fanns brister till alternativ kommunikation, att få till en fungerande kommunikation anser vi är en förutsättning för lärandet och för delaktigheten. Som Bruce (2016) poängterar när man ska arbeta i förskolan så behöver kroppsspråket bli till ett naturligt sätt att uttrycka sig på för att barnet ska få möjligheter till att kommunicera och samspela med andra.

7.3 Hur försöker barnen kommunicera i samlingen?

Barnen försöker att kommunicera genom de verbala men även de icke verbala, i observationen *grodan* och *sångpåsen 2* använder barnen det verbala språket för att föra aktiviteten vidare. I *grodan* kommunicerar barnen öppet och får utrymme att utveckla sina tankar i aktiviteten. Medan i *sångpåsen 2* kommunicerar barnet verbalt men får inte utrymme att utveckla sina svar när pedagogen ställer frågan. Då språket är en pågående process i barnens vardag så är dessa konversationer viktiga för barnen, att få utveckla sitt språk genom att samtala med en mer kvalificerad person (Ødegaard, 2006). Skulle dessa tillfällen som barnen ges till kommunikation i samlingen vara ytterst viktigt att fånga upp för barns utveckling och förståelse för det som händer.

I observationen *sångpåsen 1* och *maracas* använder sig barnen enbart av icke verbal kommunikation genom att lägga fokus på artefakterna och ögonkontakt med pedagogerna. En studie som Thuresson (2013) gjort visar att för att förstå barns handlingar, måste vi även se till vad barn visar med sina gester, blickar, pekar och andra sätt. Detta har stor betydelse för barns meningsskapande och det gemensamma fokuset. Yngre barn kommunicera genom att kommunicera med sin omvärld genom sina kroppar, detta i sin tur behöver pedagoger bli mer medvetna om hur barn uttrycker sig när de inte använder den verbala kommunikationen

(Dalgren, 2017). Arbetar man som pedagog med yngre barn i förskolan behöver kroppsspråket vara ett naturligt sätt att kommunicera på dagligen med barnen för att kunna tillsammans samspela (Bruce, 2016). Yngre barn kommunicerar och förmedlar vad de vill med hela sin kropp och på olika sätt, att bli medveten hur de kommunicerar är att kunna tillsammans med barnen skapa gemenskap. Pekning är ett sätt som små barn använder sig av, att peka på det dem vill. Den vuxna ska sedan verbalt bekräfta det samt visuellt koppla ihop med vad barnet visade (Dalgren 2017).

7.4 Hur uppnår man en gemensam förståelse (eller inte) i samlingen?

Då kommunikation bygger på att vi tillsammans skapar mening och förståelse i det vi gör (Bjar & Liber, 2010). Innefattar det att man i samlingen uppnår ett gemensamt fokus för att skapa mening i det vi gör tillsammans. I observationen *grodan* kan vi se en gemensam förståelse på ett tydligt sätt då de för aktiviteten framåt tillsammans pedagoger och barn.

I *sångpåsen 1* ser man att det finns gemensam förståelse i början då barnet vet vad som förväntas av henne i denna aktivitet. Efter ett tag när pedagogen ställer frågan vid olika tillfällen och barnen mumlar till svar, här någonstans tappar det den gemensamma fokusen. När de har tappat den gemensamma fokusen riktar pedagogen samtalet till ett annat barn då detta barn verbalt svarar på frågan (Dalgren, 2017). Pedagogen kunde ha erbjudit någon annan möjlighet till nya erfarenhet och fått upptäcka aktiviteten på annat sätt (Doverborg, Pramling & Pramling Samuelsson, 2013). Eller kunde pedagogen ha erbjudit andra alternativ att kunna kommunicera, hade de då behållit det gemensamma fokuset. Då barngruppen i denna observation är mellan ett till fem år finns det både barn som har de verbala och som inte har de verbala. För att få gemensam förståelse och meningsskapande i samlingen kräver kanske mer än enbart verbalt för att kunna delta i aktiviteten. Genom att erbjuda bilder på de olika djuren som fanns i påsen hade barnen fått möjlighet att peka på de djur de hade valt och kunnat kommunicera med pedagogen och då kunnat få en gemensam förståelse (Thuresson 2013). Då sångsamlingen var en samling som innefattade sex olika sånger, med sex olika deltagande, sex olika barn kunde man i hela observationen se att det gick fort fram och ingen möjlighet till utveckling. De fick svårt att få till ett gemensamt fokus i denna aktivitet, även om barnen i aktiviteten visste vad som förväntades av dem när deras namn sades. De hade bra intersubjektivitet (Dalgren. 2017). Då sångsamling är en bra aktivitet för yngre barn att utveckla sin förståelse för ord och hur de berättas i sångerna. Detta genom att pedagogerna stöttar dem genom att sjunga tillsammans (Kultti, 2012). I den andra delen av observationen *sångpåsen* finns en gemensamt fokus på vad som ska göras i aktiviteten då pedagogen och barnet tillsammans viskar med varandra. Här blir inte resten av gruppen delaktiga i vad som händer. Här får vi både det gemensamma fokuset då genom att pedagogen och barnet verkar ingå i något gemensam förståelse för vad de letar efter i påsen. Medan det gemensamma fokuset med hela gruppen tappas då de andra barnen i samlingen inte får vara delaktiga i vad de gör, de får vänta och se vad som händer. De får inte vara med i det meningsskapande som sker (Bjar & Liber, 2010).

I den sista observationen *maracas* finns det ingen gemensam förståelse i aktiviteten alls då pedagogen inte bjuder in barnen i vad de ska göra. Här fattas den förståelsen som krävs för att kunna delta i aktiviteten. För att skapa meningsfulla sammanhang behövs förståelse för det som ska göras (Bjar & Liber, 2010). Hur kan man skapa förståelse i denna situation när pedagogen i samlingen delar ut instrument som barnen inte förstår hur de ska användas. Här finns ingen grundförståelse till vad som förväntas av barnen. Då pedagogen sedan sätter sig med ett helt annat instrument. Börjar sedan att spela på gitarren så kan dem inte tillsammans skapa någon mening i sammanhanget. Då barnen inte verbalt kan kommunicera med pedagogen hur ska de då kunna skaffa sig den förståelse som behövs för att kunna delta i aktiviteten. Att erbjuda möjligheten till att använda andra multimodala sätt till att kommunicera kunde pedagogen erbjudit möjligheter att visa hur man skulle göra med artefakten (Säljö 2005). Genom att använt instrumentet själv istället för gitarren (Dalgren, 2017). Pedagogen skulle ha tillsammans med barnen introducerat instrumentet och förklarat hur den faktiskt fungerade. Både verbalt och visuellt (Dalgren, 2017).

7.5 Sammanfattning av diskussion

Utifrån de olika observationerna och de valda sekvenser vi valt ut har vi fått olika sätt att hålla i en samling. Att skapa den gemensamma förståelsen i samlingen har visats sig utifrån våra observationer vara svårt att få till, då fokus oftast tappas i samlingen både från barnen och från pedagogens sida. Barnen i observationerna har olika sätt att delta i aktiviteterna som erbjuds i samlingen. Fast pedagogen har ett syfte med den gemensamma aktiviteten är det svårt att behålla fokus och få barnen delaktiga. Delaktigheten kanske inte är utifrån att barnen inte vill eller inte erbjuds att vara delaktiga. Vi upplever att det inte finns tillräckligt med verktyg för att bli delaktig. Då vi observerat de yngre barnen finns det verbala språket inte alltid med i att kunna kommunicera med sin omgivning. Här blir det extra viktigt att pedagogen i samlingen kan erbjuda varierande möjligheter för alla barnen att kommunicera i samlingen. Detta för att kunna skapa meningsfulla sammanhang tillsammans och få känna sig delaktig i det vi gör. Genom att arbeta med bildstöd där barn kan peka i stället för att använda ord kan vi skapa en gemensam förståelse. Delaktigheten i samlingen såg olika ut i de observationer som vi har gjort. De vi har sett är att de använder olika artefakter som instrument, gosedjur, låda och filt för att få med barnen i aktiviteterna som erbjuds. När aktiviteten sedan är igång kan man se att samspelet skulle kunnat utvecklas med att pedagogen skulle ha samspelat med barnen och skapat gemensam förståelse av vad de förväntas göra i samlingen (Williams, Sheridan och Pramling Samuelsson, 2016). Kommunikation och att kunna kommunicera är något grundläggande, för att vi ska kännas oss delaktiga. Får barnen en förståelse för det som ska utföras, kan vi (vuxna) tillsammans med barnen utvecklas och skapa mening i det vi gör (Bjar & Liber, 2010).

I de samtliga samlingarna kunde vi se hur pedagogens förhållningssätt påverkade aktiviteternas och barns delaktighet i dem. Även hur stora barngrupperna var, blandade åldrar, hur fokuset var hos de äldre barnen som har utvecklat förståelsen för varför vi har samlingar jämfört med yngre barnen. Att man tappar fokuset som pedagog utifrån att äldre barn behöver mer utmaning än vad som var under observationerna (Dalgren, 2017).

7.6 Studiens relevans för förskollärarens yrkesutövning och didaktiska konsekvenser

I vår studie har vi sett att samlingen tappar lätt sin gemensamma förståelse för de aktiviteter som pedagogen i observationen har tänkt. Att de yngre barnen i samlingen inte får möjlighet att kommunicera på andra sätt än med de verbala. Detta gör att barnen inte erbjuds andra sätt till kommunikation som står i läroplanen för förskolan att förskolan ska erbjuda just det, andra sätt att kommunicera (Skolverket, 2018). Vad kan vi tänka på i vår yrkesutövning som förskollärare? Genom att förstå att yngre barn kommunicerar på andra sätt än genom de verbala måste vi bli mer medvetna om vårt kroppsspråk och barnens sätt att uttrycka sig med kroppen. Precis som Bruce (2016) poängterar att vi måste få in kroppsspråket som en naturlig del i vårt sätt att arbeta i förskolan och då extra viktigt med barn som är yngre. För att vi i vår professionalitet få barn att bli delaktiga i sin egna vardag på förskolan behöver vi erbjuda multimodala sätt att kommunicera på (Dalgren, 2017).

En annan relevans är att kunna tydliggöra det vi gör genom att få syn på lärandet, för att alla barn ska få möjlighet att utvecklas. Detta gör barn genom att samspela med andra i olika situationer och genom att få kommunicera med både vuxna och barn i deras omgivning (Doverborg, Pramling & Pramling Samuelsson, 2013). Då man även erbjuder möjlighet att lära sig samma sak fast på olika sätt, här kan vi koppla till observationen *sångpåsen* där pedagogen arbetade med artefakter djur. Pedagogen kunnat erbjuda andra sätt att kommunicera på, som bilder då hade de yngre barnen fått möjlighet att peka (Dalgren, 2017).

Att kunna på ett varierande sätt påverka sin vistelse på förskolan. Där målen är ha ett intresse och förmåga att kunna uttrycka sina tankar och åsikter. Dess riktlinjer som följer för förskollärare är att man ska se till att varje enskilda barn ska få ett reellt inflytande över det man gör på förskolan. Genom att även erbjuda andra uttrycksformer och att kunna utveckla sitt språk på olika sätt som:

”Att genom nyanserat talspråk och ordförråd. Kunna leka, berätta, uttrycka tankar, ställa frågor argumentera och kommunicera med andra i olika sammanhang. Men även ha intresse och förståelse för symboler och hur de används för att kunna förmedla budskap”

(Skolverket, 2018, s 12–14)

Då forskning kring de yngsta barnen inte är så stor finns många möjligheter att utveckla ämnet vidare i hur barnen får bli delaktiga i förskolans verksamhet. När den verbala kommunikationen inte finns där och hur gör vi som pedagoger i de val som barnen har. Hur tar vi tillvara på barns medbestämmande? Hur viktigt vår yrkesprofession är och hur vårt förhållningsätt påverkar de vi gör i verksamheten. Hur våra val påverkar barnens möjligheter till lärande, kunskap och utveckling. Vi har tydligt märkt av att tiden spelar en central roll i förskolan och inte allra minst när det kommer till gemensamma aktiviteter. Hur ser övergången ut mellan aktiviteterna? Hålls samlingen innan utgång, maten eller vilan? Vilket syfte har man med samlingen? Är samlingen en möjlighet att få till en lärandesituation eller fungerar samlingen enbart som en slussning mellan olika aktiviteter eller vardagsrutiner? Dessa frågor är något som vi behöver ställa till oss själva när vi planerar för gemensamma aktiviteter och meningsskapande med barnen. För att barnen ska få till det promaximala lärande och möjlighet till att påverka sin egna vardag. Behöver man som pedagog vara lyhörd, observant samt vara tydlig med att synliggöra saker för barnen. Vi behöver kombinera styrda aktiviteter med aktiviteter som är spontana. Där barnen kan få möjligheter att ha inflytande i,

detta kunde man se i samlingen grodan. Där fick barnen utgå ifrån sina egna premisser och leda samlingen med stöd från pedagogen. Pedagogerna har det yttersta ansvaret att utgå ifrån styrdokumentet när det kommer till att erbjuda barnen varierande sätt att kommunicera på. Precis som i denna studie har vi fått inblick i hur och varför det är viktigt att ge barn andra sätt till kommunikation. Då även se hur barn i de olika vardagligasituationerna samspelar med oss pedagoger på olika sätt än genom de verbala. Genom att använda mindre grupper för de yngsta barnen i samlingen är något som Williams, Sheridan och Pramling Samuelsson (2016) poängterar i sin studie. I deras resultat har de sett hur gruppstorleken påverkar de yngsta barnens lärande genom att har man mindre grupper får man bättre samspel och kommunikation.

7.7 Vidare forskning

I studiens utförande hittade vi många nya vägar att utveckla arbetet eller att kunna forska i ämnet. Ett ämne som hade varit intressant är att få pedagogernas perspektiv på samlingen och dess syfte. Hur pedagogerna i förskolan ser på samlingen, är de ett moment som Kultti (2012) poängterar att har en stark tradition eller kan samlingen vara något mer. Då även se hur pedagogers förhållningssätt kan påverka barns möjligheter till lärande eller har det ingen betydelse? Det finns många vägar att utforska kring de yngre barn på förskolan, detta kan bli extra intressant då läroplanen omfattar alla barnen som befinner sig i förskolan.

8 Referenslista

- Ahrne, Ö. (2016). Intersektionalitet. I. C. Edling, & F. Liljeros, (red). *Ett delat samhälle: makt, Intersektionalitet och sociala siktningar*. (s.179–194). Stockholm: Liber.
- Askland, L. & Sataøen, S, O, (2014). *Utvecklingspsykologiska perspektiv på barns uppväxt*. Stockholm: Liber
- Bjar, L., & Liberg, C. (2010). *Barn utvecklar sitt språk*. Lund: Studentlitteratur.
- Björndal, Cato R.P., (2005). *Det värderande ögat*. Stockholm: Liber.
- Bruce, B. (2016). Omsorgsfullt samspråkade. I. B. Riddersporre & B. Bruce, Omsorg: *I en förskola på vetenskaplig grund*. (s. 145–159). Stockholm: Natur & Kultur.
- Cromdal, J. (2009). Handlingarnas konsekvenser och tolkningars relevans: Om deltagarorientering inom konversationsanalys. I.A. Sparrman, J. Cromdal, A.-C. Evaldsson, & V. Adelswärd (Red.), *Den väsentliga vardagen: några diskursanalytiska perspektiv på tal, text och bild*. (s.39–73). Stockholm: Carlssons. Tillgänglig: <https://old.liu.se/ikk/asv/lingvistik/1.413481/Cromdal2009.pdf>
- Dalgren, S. (2017). *Att göra pedagogisk praktik tillsammans, socialt samspel i förskolans vardag*. (Doktorsavhandling, Linköping studies in pedagogic practies No.30). Linköping: LiU-Tryck.
- Doverborg, E., Pramling, N., & Pramling Samuelsson, I. (2013). *Att undervisa barn i förskolan*. Stockholm: Liber.
- Edlund, L. (2016). *De yngsta barnen och läroplanen*. Stockholm: Lärarförlaget.
- Eidevald, C. (2015). Videoobservationer. I., G. Ahrne, & P. Svensson. (Red). *Handbok i kvalitativa metoder*. (s. 114–127). Stockholm: Liber.
- Emilson, A. (2007). Young children´s influence in preschool. *International Journal of Early Childhood, Vol 39*, No. 1, 2007. Tillgänglig: https://www.researchgate.net/publication/225743944_Young_children's_influence_in_preschool
- Engdahl, I., & Ärlemalm- Hagsér, E. (2015). *Att bli förskollärare, Mångfacetterad komplexitet*. Stockholm: Liber.
- Eriksson Barajas, K., Forsberg, C., & Wengström, Y. (2013). *Systematiska litteraturstudier i utbildningsvetenskap: vägledning vid examensarbeten och vetenskapliga artiklar*. Stockholm: Natur&Kultur.

- Fredriksson Sjöberg, M. (2014). *Vad händer med dialogen? En studie av dialogisk interaktion mellan pedagog och barn i förskolan*. (Licentiatavhandlingar i pedagogiskt arbete, nr. 16, 2014). Umeå: Umeå universitet. Tillgänglig: <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:752264/FULLTEXT03.pdf>
- Gjems, L. (2009). *Barn samtalar sig till kunskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Johansson, E. (2016). *Möten för lärande, Pedagogiskt verksamhet för de yngsta barnen i förskolan*. Stockholm: Skolverket.
- Johansson, E., & Pramling Samuelsson, I. (2007). *Att lära är nästan som att leka – Lek och lärande i förskolan och skolan*. Stockholm: Liber.
- Karlsson, M. (2018). *Moraliskt arbete i förskolan- Regler och moralisk ordning i barn-barn och vuxen-barn interaktion*. (Akademisk avhandling, Institutionen för pedagogik och specialpedagogik). Källered: BrandFactory AB.
- Kultti, A. (2012). *Flerspråkiga barn i förskolan: villkor för deltagande och lärande*. (Avhandling i pedagogik, vid institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande. Gotheburg studies in Educational sciences 321). Källered: Ineko AB. Tillgänglig: <http://hdl.handle.net/2077/29219>
- Kultti, A. (2014). *Flerspråkiga barns villkor i förskolan- lärande av och på ett annat språk*. Stockholm: Liber.
- Kultti, A., & Pramling, N. (2015). Bring Your Own Toy: Socialisation of Two-YearOlds Through Tool-Mediated Activities *in an Australian Early Childhood Education Context*. *Early Childhood Education Journal*, 2015, Vol. 43, Iss. 5, Pp. 367-.376, 43(5), 367-. Tillgänglig: <https://www.gu.se/forskning/publikation?publicationId=201406>
- Nilsson, B. (2015). *Socialpsykologi: Teorier och tillämpning*. Stockholm: Liber.
- Olofsson, B. (2010). *Meningsfull samling i förskolan*. Söderköping: Lärarförbundets förlag.
- Reich Rubinstein, L. (1996). *Samlingen i Förskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Sheridan, S., Pramling Samuelsson, I., & Johansson, E. (2009). *Barns tidiga lärande: En tvärsnittsstudie om förskolan som miljö för barns lärande*. (Göteborg studies in educational sciences, 284). Göteborg: Geson Hylte Tryck. Tillgänglig: https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/20404/1/gupea_2077_20404_1.pdf
- Skolverket. (2018). *Läroplan för förskolan. Lpfö18*. Stockholm: Skolverket.
- Svensson, P., & Ahrne, G. (2015). Att designa ett kvalitativt forskningsprojekt. I. G. Ahrne, & P. Svensson. (Red). *Handbok i kvalitativa metoder*. (s. 17–31). Stockholm: Liberg.
- Säljö, R. (2005). Det sociokulturella perspektivet. I., U.P. Lundgren, R. Säljö, & C. Liberg. (Red.2014). *Lärande skola bildning*. (s, 297–304). Stockholm: Författarna och natur & kultur.

- Säljö, R. (2005). *Lärande & kulturella redskap- om läroprocesser och det kollektiva minnet*. Roger Säljö och Norstedts Akademiska förlag. www.norstedtakaemiska.se
- Säljö, R. (2014). *Lärande i praktiken- ett sociokulturellt perspektiv*. Tredje upplagan. Lund: Studentlitteratur AB.
- Thuresson, H. (2013). *Att läsa bilder med kroppen. En studie om yngre förskolebarns kommunikation*. (Lic.-avh. Karlstad: Karlstad universitet 2013). Karlstad: Universitetstryckeriet. Tillgänglig: <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:602055/FULLTEXT01.pdf>
- UNICEF Sverige. (2009). *Barnkonventionen: FN:s konvention om barnets rättigheter*. Stockholm: UNICEF Sverige.
- Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet. Tillgänglig: https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b05/1555332112063/God-forskningssed_VR_2017.pdf
- Vygotskij, L. (1999). *Vygotskij och skolan*. (red. Av Lindqvist, G, 1999). Lund: Studentlitteratur AB.
- Williams, P., Sheridan, S., & Pramling Samuelsson, I. (2016). *Barngruppens storlek i förskolan. konsekvenser för utveckling och kvalitet*. Stockholm: Natur & kultur.
- Yifat, R., & Zadunaisky-Ehrlich, S. (2008). Teachers' Talk in Preschools During Circle Time: The Case of Revoicing. *Journal of Research in Childhood Education*, 23(2), 211–226. <https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.1080/02568540809594656>
- Ødegaard, E. (2006). What's worth talking about? Meaning-making in toddler-initiated co-narratives in preschool. *Early Years*, 26(1), 79-92. Tillgänglig: https://gu-se-primo.hosted.exlibrisgroup.com/primoexplore/search?query=any,contains,%20What's%20worth%20talking%20about%3F%20Meaning-making%20in%20toddler-initiated%20co-narratives%20in%20preschool&vid=46GUB_VU1&search_scope=default_scope&sortby=rank&lang=sv_SE

9 Bilagor

9.1 Bilaga 1

Samtyckesblankett för vårdnadshavare

Hej alla vårdnadshavare!

Vi är tre studenter som heter Minna Alamartin, Christina Ahlström och Hanna Bäck och vi utbildar oss till förskollärare vid Göteborgs universitet. Vi går nu termin 6 och skall skriva vårt examensarbete som motsvarar 10 veckors heltidsstudier. Examensarbetet handlar om hur de yngsta barnen tar initiativ till samspel med vuxna i samlingsgruppen. Det finns inte så mycket forskning om hur små barn kommunicerar med vuxna på förskolan och det är också relevant för vårt kommande yrke att få kunskap om hur vi kan möta och göra barn delaktiga.

Vi kommer att genomföra deltagande samt videoobservationer i samlingsituationer för att få mer kunskap om hur samspelet kan se ut under dessa tillfällen. Fokus kommer ligga på samspelet mellan pedagoger och barn, inte på specifika barn. Vi vill med detta brev be er som vårdnadshavare om tillåtelse att ert barn deltar i vår datainsamling. Alla barn kommer att garanteras konfidentialitet. Det innebär att de förskolor, barn, och pedagoger som finns med i undersökningen inte kommer nämnas vid namn eller på annat sätt kunna vara möjliga att urskiljas i undersökningen. I vilken stad eller stadsdelundersökningen genomförs i skrivs inte heller fram i uppsatsen. Vi kommer använda inspelningsutrustning (Ipad) som finns på förskolan och videomaterialet kommer inte att lämna förskolan och kommer bara att ses av oss.

I enlighet med de etiska regler som gäller, är deltagandet helt frivilligt. Ert barn har rättigheten att intill den dag arbetet är publicerat, när som helst välja att avbryta deltagandet. Vad vi behöver från er är att ni som barnets vårdnadshavare skriver under detta brev och så snart som möjligt skickar det med barnet tillbaka till förskolan. Sätt således ett kryss i rutan nedan om ni ger ert tillstånd: Som vårdnadshavare ger jag tillstånd att mitt barn deltar i undersökningen Datum

Barnets namn Vårdnadshavares underskrift/er och namnförtydligande (om barnet har två vårdnadshavare behöver båda skriva under).

.....
.....

Har ni ytterligare frågor ber vi er kontakta oss på nedanstående mailadresser. Med vänliga hälsningar / Minna Alamartin, Christina Ahlström och Hanna Bäck
xxxxxx@gmail.com / xxxxxx@student.gu.se / xxxxxx@msn.com

Handledare för undersökningen är: Magnus Karlsson, Göteborgs Universitet

Utbildningsvetenskapliga fakulteten Västra Hamngatan 25, Box 300, SE 405 30 Göteborg
031 786 00 00. www.utn.gu.se

9.2 Bilaga 2

Frågor efter samlingen

- Vad har du för befattning?
- Hur länge har du varit verksam?
- Hur ser du på samspelet i samlingsituationen?
- Hur tycker du att du får med alla i samlingen?
- Vad tycker du syftet med samlingen är?