

EXAMENSARBETE
Hösten 2006
Lärarytbildningen

**Barns kommunikation och
samspel**

– Hur synliggörs det i den fria leken?

Författare

Jenny Bengtsson
Caroline Ingemansson

Handledare

Marie-Louise Hjort

Barns kommunikation och samspel

– Hur synliggörs det i den fria leken?

Abstract

Uppsatsens syfte är att studera barns lek med avseende på kommunikation och samspel. Vi vill även undersöka barns maktpositioner i leken. I litteraturdelen beskrivs olika synsätt på kommunikation, samspel och makt. Tyngdpunkten ligger på det sociokulturella perspektivet. Studien är gjord i en förskoleklass med åtta stycken barn där videoobservation och fältanteckningar har använts som en kvalitativ metod. Valda observationer har därefter analyserats utifrån syftet. Slutresultatet visar att kommunikation och samspel är väsentliga delar för att få en fungerande lek. För att kunna kommunicera måste barn samspela. Genom språk, roller, kunskaper och lekregler kommunicerar och samspelar barn med varandra i den fria leken. Många gånger finns det en maktinnehavare i leken. Genom att bestämma, ignorera och utveckla leken tar den ledande kontrollen över de andra.

Ämnesord: Kommunikation, samspel, makt, fri lek

Innehåll

Förord

1. Inledning och bakgrund.....	5
1.2 Syfte	6
1.3 Problemprecisering.....	6
1.4 Centrala begrepp	6
1.5 Studiens disposition.....	6
2. Litteraturgenomgång.....	7
2.1 Olika teoretiska perspektiv	7
2.2 Det sociokulturella perspektivet.....	8
2.2.3 Metakommunikation i leken.....	9
2.2.4 Kommunikation och samspel i leken	10
2.2.5 Kamratskap i leken.....	13
2.2.6 Makt i leken.....	14
3. Empiri.....	17
3.1 Problemprecisering.....	17
3.2 Forskningsmetod	17
3.3 Urval.....	18
3.4 Beskrivning av barngruppen	18
3.5 Genomförande	18
3.6 Bearbetning och analys	19
3.7 Etiska överväganden	19
3.8 Metodkritik.....	20
4. Resultat och analys.....	21
4.1 Problemprecisering.....	21
4.2 Barn i dialog med varandra	21
4.3 Barn i samspel med varandra	24
4.4 Ledare i leken	27
5. Diskussion	34
6. Sammanfattning	41
7. Litteraturförteckning.....	42

Bilaga

Förord

Ett stort tack till vår handledare Marie-Louise Hjort som har hjälpt oss att bli färdig med den här uppsatsen i tid. Vi vill även tacka barnen samt ansvarig lärare som deltagit i undersökningen för den tid som vi fått utnyttja. Ett tack riktas också till våra familjer och vänner som har stöttat oss i för- och motgångar under arbetets gång och hjälpt oss att hålla humöret uppe. Slutligen vill vi tacka varandra för ett gott och ett fungerande samarbete.

1. Inledning och bakgrund

Vi är två lärarstudenter som läser på högskolan i Kristianstad med inriktningarna lek-utveckling - lärande och Fritid och skola i ett helhetsperspektiv. Vi skriver ett examensarbete den sjunde och sista terminen. Arbetet skall leda fram till fördjupad och användbar kunskap som har betydelse för vår framtida lärarroll. En av oss har gått specialiseringskursen *Lek i pedagogiska miljöer*, vilket har gett inspiration till att fördjupa sig inom leken. Den andre har fått ett ökat intresse genom att ha berört ämnet i ett flertal kurser i utbildningen. Under utbildningens gång har lekens betydelse därför stått i fokus för oss båda. Leken är viktig och behöver ges utrymme både i förskolan och i skolan. Enligt ”*Läroplanen för förskolan*” (Lpfö 98) skall förskolan inspirera barnen till att utforska omvärlden och det gör man genom att erbjuda barnen en trygg miljö som utmanar samt lockar till lek och sysselsättning. Som pedagog är det viktigt att man är medveten om lekens betydelse och dess möjligheter till barns utveckling och lärande. I den här studien studeras barns lek med avseende på kommunikation och samspel samt de maktförhållanden som råder i leken.

Det finns olika synsätt om barns utveckling, ett av dem är det sociokulturella perspektivet. Säljö (2000) är en förespråkare för det här perspektivet och framhäver betydelsen av kommunikation och samspel i leken. Barnen lär i samspel med varandra, vilket är en förutsättning för deras utveckling och lärande. För att få ett väl fungerande samspel krävs det en kommunikation mellan individerna. Vi anser att samspel och kommunikation är två viktiga delar i leken, vilka är nödvändiga för att leken skall fungera. Schwartzman (1978) menar att samspelet präglas av makt och dominans. Vi har uppmärksammat under våra verksamhetsförlagda utbildningar att makt förekommer i barns lek, vilket emellanåt får negativa följder för kommunikationen och samspelet. Därför är kommunikation, samspel och maktförhållanden i leken intressanta att studera. Det är viktigt att man som pedagog ger utrymme till lek, eftersom barn behöver stimulera sin förmåga till att samspela och kommunicera med varandra. I ”*Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*” (Lpo 94) står det att ett av målen som skolan skall sträva efter är att eleverna skall i samspel med andra visa hänsyn och respekt.

1.2 Syfte

Syftet är att studera barns lek med avseende på kommunikation och samspel. Vi vill även undersöka barns maktpositioner i leken.

1.3 Problemprecisering

- Hur kommunicerar och samspelar barn med varandra i den fria leken?
- Tar barn olika maktpositioner i den fria leken?
 - Hur synliggörs det i så fall och vilka konsekvenser får det i barns fria lek?

1.4 Centrala begrepp

När vi benämner lek i studien, menar vi fri lek. Vi anser att begreppet fri lek är när barnen själva tar initiativ i leken och det är inte en planerad eller styrd aktivitet av pedagoger. Barnen leker själva och har egna mål och regler för sin lekvärld.

1.5 Studiens disposition

I kapitel ett presenteras en inledning och en bakgrund. Här står det vad vi vill belysa i uppsatsen och valet av ämnet samt tillhörande litteratur och läroplaner (Lpfö 98 och Lpo 94). Även i det här kapitlet behandlas syfte och problemformulering. Likaså beskrivs centrala begrepp i uppsatsen samt studiens arbetsupplägg. I kapitel två följer en litteraturgenomgång som fokuserar på olika synsätt kring barns kommunikation och samspel. Tyngdpunkten ligger på det sociokulturella perspektivet. I kapitel tre beskrivs metoddelen. I den här delen skildras val av metod. Här följer även en beskrivning av urval samt barngrupp. Även genomförande- och bearbetningsprocess, etiska överväganden och metodkritik behandlas. Kapitel fyra innehåller resultat av observationer och analyser kopplade till litteratur och styrdokument. Kapitel fem innehåller en diskussion och här knyts ovanstående avsnitt ihop. I kapitel sex finns en sammanfattning av forskningen.

2. Litteraturgenomgång

Litteraturgenomgången kommer att ta upp olika aspekter av kommunikation och samspel samt maktförhållanden i leken. Områdena är indelade i följande; olika teoretiska perspektiv, det sociokulturella perspektivet, handling och roll, metakommunikation, kommunikation och samspel i leken, kamratskap i leken samt makt i leken. I litteraturen har vi medvetet valt att gå till primärkällorna direkt istället för att använda oss av sekundärkällor. Flera av böckernas författare som har använts i uppsatsen, har inte givit ut senare upplagor, men vi anser att böckerna ändå är relevanta.

2.1 Olika teoretiska perspektiv

Det finns olika synsätt om barns utveckling. Två av dem är det utvecklingspsykologiska och det sociokulturella perspektivet. I det utvecklingspsykologiska ses barnet som okompetent och osocialt. En viktig faktor inom det här synsättet är att ett barn skall nå mognad samt följer utvecklingsstadier och mönster. Två betydande teoretiker inom det utvecklingspsykologiska perspektivet är Piaget och Erikson. Deras teorier är två skilda världar, men kompletterar varandra och kan således kombineras. Piagets (1976) teori baseras på en kognitiv utveckling. Den handlar om att barn utvecklas i olika nivåer för att få kunskaper och erfarenheter. Piaget förespråkade för att barnet är egocentriskt. Det innebär att barnet kan skapa en förståelse för sin omgivning. För att förstå hur omvärlden fungerar, iakttar och manipulerar barnet sin omgivning. För barnet är omgivningen ett objekt och är i regel passiv. Erikson (1977) utgår ifrån en psykoanalytisk teori och lägger tyngdpunkten på de sociala och de emotionella sidorna av utvecklingen. Erikson menar att det sker ett samspel mellan barnet och övriga personer och det finns olika kriser i människans utveckling. Kriserna kan också ses som stadier som människan går igenom i sin utveckling. De här kriserna/stadierna måste människan lära sig att hantera och det får en betydande faktor för den fortsatta utvecklingen för människan. Det är viktigt att se de olika kriserna/stadierna i ett sammanhang, då de är beroende av varandra. Det betyder att kriserna/stadierna är nära sammankopplade till barnets utveckling och att de sker i en ordningsföljd. Sammanfattningsvis omfattar ett utvecklingspsykologiskt perspektiv att ett barn utvecklas på olika nivåer för att uppnå ett lärande.

I det sociokulturella perspektivet ses barnet som rikt, nyanserat och socialt. Vår utgångspunkt är att barnet är kompetent och är en social aktör. Vygotskij (2001) är en teoretiker inom det sociokulturella perspektivet. Vygotskij hävdar att det individuella tänkandet är resultatet av en social aktivitet. Vidare är leken en social process, där barnen får möjlighet till att mogna. Det sociokulturella perspektivet belyser kommunikation och samspel som centrala delar i barns utveckling. Därmed är perspektivet brett och tyngdpunkten läggs på det sociokulturella perspektivet.

2.2 Det sociokulturella perspektivet

Säljö (2000) menar att i ett sociokulturellt perspektiv står kommunikation och samspel i fokus och sker mellan människor. Det är i den här interaktionen som lärandet sker. Människor blir delaktiga i samspelet genom att tänka, tala och utföra fysiska handlingar. Därför är kommunikationen och språket grundläggande komponenter i samspelet. Bakhtin (1986) anser att kommunikation består av dialoger och det är dialogiciteten som kännetecknar livet. Det betyder att man som människa måste engagera sig i en dialog, det vill säga att lyssna, ställa frågor och komma överens. Vidare påpekar han att flerstämmighet är utmärkande för dialogen och att det ur samspelet framträder olika röster, vilket innebär att det är olikheterna som frambringar underlag för konversationen. Vygotskij (2001) tar upp redskap och verktyg och hävdar att de här termerna är centrala begrepp inom ett sociokulturellt perspektiv. Redskapen och verktygen omfattar både fysiska och språkliga resurser som används i vårt sätt att agera i vår omvärld och är således en förutsättning för kommunikation. Han argumenterar för kommunikationens betydelse i samspelet och anser att språket är viktigt för att länken mellan kommunikation och tänkande skall fungera. Genom språket kan människan kommunicera och uttrycka sina tankar. Språket lär oss därför att uppleva och få kunskap om världen. Vygotskij hävdar att språk och handling går hand i hand och att språket kontrollerar tänkandet. Vidare menar han att innan en människa kan använda sin kognitiva kompetens, måste den använda sitt språkliga verktyg som ett hjälpmedel för sitt tänkande. Vygotskij anser även att drivkraften i barns utveckling är det sociala samspelet som styr lärandet och utvecklingen. Det betyder att barn lär sig genom imitation där det ses som en fördel om en kan mer än den andra. Således kan den nya erfarenheten ge barnet möjlighet att utvecklas och gå in i nya områden, vilket Vygotskij kallar för utvecklingszonen. Sammanfattningsvis är det sociokulturella perspektivets budskap att social interaktion och kommunikation är väsentliga delar i lärandet.

2.2.1 Handling och roll

Lindqvist (2002) betonar handlingens betydelse för leken. För att leken skall kunna utvecklas, krävs det ett innehåll som gör att barnen blir intresserade. Det kan vara svårt för barnen att skapa en handling och de kan behöva inspiration. Välkända sagor och berättelser är två exempel på hur barn kan få inspiration till att skapa handlingar i leken. När barnet väl får inspiration, skapas det idéer i barnets huvud som utformas till en handling. När deras idéer blir förverkligade, övergår deras fantasi till en handling. Fortsättningsvis menar Lindqvist att handlingen står i fokus när barn skall börja leka. Rollerna utvecklas dock inte från början utan växer fram när handlingen dras samman. För att kunna ta en roll i leken, krävs det att barnet kan handla, framträda, visa attityder och föra en dialog samt ändra tonfall och röstläge. Garvey (1984) hävdar att barn lär sig de sociala rollerna genom att kommunicera i leken. En roll innebär olika aspekter; rollens funktioner, relationer till andra människor samt att ta rollens egenskaper och attityder. Rollens funktioner innefattar målinriktade handlingar. Lindqvist (2002) hävdar att barn behöver samarbeta för att kunna utveckla en lek tillsammans. Vidare menar hon att barnen intar olika roller i leken, vilket betyder att de är både sig själva och andra personligheter i rollerna. Rollekarna bidrar till att barnen lär sig de sociala rollerna och att de övar på de sociala relationerna. Olofsson (1992) instämmer med Lindqvist och påstår att genom rolleken får barnen möjlighet till att behärska olika sociala situationer. Olofsson menar även att med hjälp av fantasin får barnen möjlighet att träna på sin inlevelseförmåga och medkänsla. De får under lekens gång tillfälle att leva sig in i kamraternas känslor och i de roller de tar i leken. Mead (1976) beskriver att rolleken har betydelse för barnets jaguppfattning. I rolleken får barnet se och reflektera över sig självt ur olika perspektiv och utvecklar därmed sitt självmedvetande och sin identitet.

2.2.3 Metakommunikation i leken

Batesons (1976) kommunikationsteori behandlar lek och fantasi. Han anser att lek är kommunikation på flera plan. För att ett barn skall ha möjlighet att medverka i leken, måste det kunna kommunicera på olika plan. Metaplanet är det plan som är det väsentligaste för ett barn att kommunicera på i leken. Det betyder att barnet måste ha potential att filtrera verklighetens värld och lekens värld och således utbyta signaler om att *detta är lek*. Barnet måste veta vilka utgångspunkter och kvalifikationer leken har och vad som är lek. Bateson kallar det här för metakommunikation. Vidare påpekar han att information kan tolkas på

annorlunda vis i leken och för att barn skall få en förståelse för varandra fordras det att de förstår lekens ramar. Med lekens ramar menas att barnen förstår att *detta är lek*. Bateson poängterar att budskapet i leken skall dels ha en text, det vill säga ett konkret innehåll, och dels en kontext. Kontexten tyder på att det finns ett bestämt sammanhang. Signaler om hur budskapet skall tolkas görs av texten och kontexten. Så länge som leken är i full gång, är signalen ett uttryckssätt för inställningen, vilket betyder förhållningssättet till verkligheten. Vidare är lekförmågan förknippad med kapaciteten att tyda en innebörd som framkommer under leken med förmågan att kommunicera på olika plan. Under en lek kan på så vis barnet intyga sig om att det är lek genom att markera signalen *detta är lek* oräkneliga gånger. Bateson påpekar även att metakommunikationen ökar en medvetenhet för språket i leken. Tillsammans med språket, måste barnet förmedla en fantasikontext samt de sociala karaktärsdragen hos den roll som det har tagit i leken. Barnen måste klargöra kontexten och delge sina upplevelser för att känna till och rätta sig efter varandras beteenden. Barnen som samspelar med varandra, skall därför förstå varandra bättre.

2.2.4 Kommunikation och samspel i leken

I läroplanerna Lpfö 98 och Lpo 94 är kommunikation och samspel väsentliga delar i barns lärande. Löfdahl (2004) menar att det är tack vare kommunikationen som leken får sin betydelse. För att de gemensamma lekarna skall äga rum i barngruppen, fordras det kommunikation. För att ha möjlighet att tolka och medverka i en leksituation samt för att leken skall ha potential till att utvecklas, måste deltagarna inneha en kommunikativ kompetens. Löfdahl påvisar språkets funktion och hävdar att det är språket som har en stor betydelse för hur barn kommunicerar i leken. Barnen kan behandla situationer och händelser samt framskrida leken genom att benämna handlingar och företeelser. Löfdahl har studerat barns kommunikation och deras yttrande i leken. För att ha en kunskap i hur barn kommunicerar med varandra, måste en kännedom om lekens sociala dimension förekomma. Således läggs en grund för hur lekens innehåll kommer till. Löfdahl har delat upp de här yttrandena i fyra kategorier. En av kategorierna innehåller kommunikation om roller, vilket betyder att barn talar om sina egna och andras roller för att poängtera vilka roller de har. Genom kroppsliga rörelser och ljud, stärks rollkaraktärerna. En annan kategori består av kommunikation om handlingar. Genom att barnen kommenterar vad de gör, definierar de både sina egna och andras handlingar. Kommunikation om miljön är en annan kategori som

Löfdahl delat in i. Den här kategorin påvisar objekt som barnen utnyttjar i leken och transformationer av miljön och därtill inkluderar de instrumentella yttranden. Den sista kategorin omfattar kommunikation med den fiktiva situationen. I kategorin finns partier ur de övriga kategorierna, men som sammansätts i den här kategorin. Det beror på att de här yttrandena har mer komplexa betydelser. Vanligtvis preciserar ett yttrande flera förklaringar, och inte endast ett yttrande. Det innebär att ett yttrande inte enbart definierar en roll, en handling eller en miljö utan är således ihopsatt av många definitioner. För att berätta händelser och sina gärningar, använder därför barn den här förklaringen.

Garvey (1977) belyser leken som kommunikation. Garvey menar att barnen skall behärska färdigheter för att få en fungerande lek. Barnen måste kunna skilja mellan lek och icke lek. De måste även kunna urskilja ett lektema och föra dess handling vidare. Dessutom måste barnen kunna de så kallade sociala reglerna; samförstånd, ömsesidighet och turtagande. Olofsson (1996) tydliggör de här begreppen. Samförstånd innebär att barn som leker tillsammans är överens om att de leker samt vad de leker. Ömsesidighet innebär att alla deltar på sammas villkor oberoende av ålder och styrka. Turtagande innebär att man turas om att ta initiativ och att bestämma. Olofsson anser att samspelet är viktigt och det bygger på att alla får vara med och bestämma och bidra med idéer, de måste lyssna på varandra, göra kompromisser, förhandla och hjälpa varandra samt dela med sig. Hon hävdar vidare att barn behöver öva sig på att planera och organisera sin lek tillsammans. I leken skapar de själva regler och lekar brukar benämnas regellekar, då barnen i förväg gjort upp regler för hur leken skall genomföras. De här lekarna är mycket lärdomsrika för barnen då de lär sig att vara uppmärksamma, att turas om, att vänta på varandra och att samordna sina önskemål. Åm (1993) påpekar att det måste finnas ömsesidighet mellan barns kommunikation så att alla får delge sina förslag och idéer. Vidare menar hon att samarbetsförmågan är viktig då det är väsentligt för att barnen skall kunna komma överens. Barnen måste lära sig att samarbeta när de har olika synsätt på saker och ting och då måste de öva sig på att kompromissa. Vygotskij (2001) poängterar också betydelsen av socialt samspel i leken för barns utveckling och menar att lärandet styr utvecklingen. Barn lär sig mer och bättre tillsammans med andra, speciellt med dem som kan mer än de själva. Därför möjliggör det för barnet att kunna gå in i nya områden, vilket Vygotskij benämner som zonen för möjlig utveckling. Han hävdar därför att leken bidrar till att barnet kan tillägna sig motivation, färdigheter och attityder som är nödvändiga för att kunna delta socialt. I Lpfö 98 står det att barnen skall få en stimulans till att utveckla den sociala kompetensen i förskolan. Tullgren (2003) poängterar att kommunikation

är ett betydelsefullt kännetecken i leken. Kommunikationen blir ett sätt för barnen att bemöta varandra och förmedla sina uppfattningar på. Även Schwartzman (1978) menar att leken i första hand är en form av kommunikation. I leken kommunicerar barnen med varandra både med sitt verbala språk och med sitt kroppsspråk. Det karakteristiska i kommunikation i leken är transformationerna, vilket betyder att barnet går in i en roll. Sutton-Smith (1997) samtycker med Schwartzman angående att gå in i roller i leken. Han påpekar att vare sig om barn leker ensamma eller tillsammans, intar de ofta en roll. Det visar sig i dialoger antingen med andra barn eller i dialoger med sig självt. När barn befinner sig i dialog med sig självt samtalar barnet med påhittade medaktörer eller med en påhittad publik.

Vygotskij (2001) menar att språk och handling går ihop och att en dialog med en annan människa alltid sker i kontakt med föremål och omvärlden. Han hävdar att för att språket skall kunna fungera som ett hjälpmedel hos individen för att tänka med, måste det först fungera som ett redskap för att kommunicera med andra människor. Tänkandet och språket är således centrala funktioner för medvetandet. Tanke och ord förenas till en ordbetydelse, vilket innebär att det är både språk och tänkande på samma gång. Vygotskij skiljer på olika sidor av ordet och menar att den yttre sidan av ordet är den kommunikativa och den inre sidan är betydelsen. Gardner (1992) har utvecklat en pedagogisk forskning och beskriver leken som ett symbolspråk. Han påstår att symbolspråket måste läras och att den inte har någon gräns till hur mycket den kan utvecklas. I forskningen har det därför framkommit att barn under perioden två till sju år lär sig att behärska olika symbolsystem så som verbalt språk, gester, bilder, byggklotsar, lera, siffror med mera. Under den här perioden lär barnen sig att tala och förstå ett naturligt språk. Barnet använder språket både till att ställa anspråk och lyda befallningar, berätta historier, att retas och skvallra och för att få en ökad förståelse för den sociala och fysiska världen. Gardner poängterar dock att det är väsentligt att inte glömma andra symbolsystem, eftersom genom exempelvis gester lär sig barn att kommunicera och får därmed kunskap. Han hävdar även att leken är ett exempel på en aktivitet som är full av symboler av varierande slag och blir därför betydelsefull för förskolebarnet.

Olofsson (1992) instämmer i Gardners (1992) resonemang och menar att barnet använder språket i leken för att kunna förtydliga den både för sig självt och för sina kamrater. Hon menar vidare att barnet använder språket konstant i leken, både när de leker ensamma och tillsammans med andra. Det finns många symbolspråk att kommunicera med. Ofta kombinerar barn olika symbolspråk för att kunna förmedla det de vill. Några exempel på de

här symbolspråken är följande; ord och musik i sång, bild, musik och figurer. Olofsson påstår att ju fler symbolspråk barnen kan, desto lättare är det för dem att kunna uttrycka sig. Hon argumenterar också för språkets betydelse för rolleken. Barnen är tvungna att använda olika sorters språk för att rolleken skall kunna fungera. Dessutom måste barnen förmedla sociala egenskaper genom språket hos rollen de har tagit. Lindqvist (2002) anser att i leken kan barnet förstå komplicerade sammanhang genom att använda språket på ett flexibelt sätt. Åm (1993) tar upp lekspråket och menar att barn använder sig av olika tempusformer i leken. Hon talar då om två plan som gör sig gällande i leken. Det ena planet innebär att barnet använder sig av imperfekt i sin lek. Det tydliggörs då att leken inte är på riktigt och barnet går från verklighet till fantasi. I det andra planet används presens i leken. Barnet förvränger rösten, använder en annan dialekt samt att de går in i de rollgestalter som de leker att de är.

2.2.5 Kamratskap i leken

Vygotskij (2001) anser att kamratskap och vänskap är viktiga delar hos alla människor. Kamratskap innebär att man som människa tar del av den andras goda sidor för att kunna utvecklas. Vygotskij argumenterade därför för att social gemenskap och samverkan är meningsfulla livsmål och det är en fördel om en av kamraterna har större erfarenheter än den andra. Hjort (1996) belyser lekkompetensens betydelse för att leken ska fungera. Hon hävdar att de barn som har leksvårigheter kan få problem att bli accepterade, eftersom barnets lekkompetens är av betydande roll för hur ett barn skall bli accepterad i gruppen. Apter (1997) hävdar att kamratskap är grundläggande för barns utveckling. I leken får de möjlighet att ta en roll som de kan påverka. I leken lär de sig att själva välja kamrater, jämföra sig med dem, roa dem och samarbeta. Kamratskapet ger en känsla av tillhörighet, men det finns dock alltid en risk att bli avvisad. Samarbetet kan sluta att fungera och problem kan därmed uppstå mellan kamraterna. En del barn vill vara ensamma, men Apter poängterar dock att de här barnen i allmänhet vantrivs med att vara utanför. Barnen längtar istället efter att få vara tillsammans med andra barn och de har oftast en negativ syn på sig själva än de barn som har kamrater. Folkman och Svedin (2003) hävdar att barnet måste ta kontakt med andra barn för att kunna ingå i ett kamratskap. När barnet har tagit kontakt måste han/hon även dela sina tankar och upplevelser och ta hänsyn till andras vilja och uppfattningar. När kamrater leker med varandra måste de lära sig att de inte alltid kan få som de själva vill utan måste lära sig att kompromissa. Öhman (2003) argumenterar för att vänskap fordrar social kompetens. Hon menar att det behövs redskap för att kunna hitta en kamrat. Kamratskapet bygger på att båda

parter har någon form av likhet. Det skapas därmed en tillit och ömsesidighet mellan barnen som gör att de kan bråka utan att kamratskapet hotas. Det ingår outtalade regler om jämlikhet och rättvisa i kamratskapet. Kamrater skall nämligen vara medvetna om att de har lika rättigheter till att bestämma. Fortsättningsvis innebär kamratskap trygghet och upplevelser. Tryggheten är att man som individ vågar vara sig själv tillsammans med en kamrat, vilket ökar självkänslan hos barnet. Vidare menar Öhman att det finns barn som har svårt för att hitta kamrater. Det gäller för barnet att veta hur man gör för att ingå i nya kamratrelationer. Det finns därför både barn som har svårt att söka nya kontakter, medan det även finns barn som har lätt att få nya kamrater. De sistnämnda barnen brukar ofta själva kunna ta sig in i andra barns lek, låta andra barn vara med i sina egna lekar och kunna ta in andras förslag. Lpo 94 tar upp att trygghet och vilja är viktiga komponenter för att få en bra social gemenskap.

2.2.6 Makt i leken

Åm (1993) har upptäckt att leken många gånger är i ständig rörelse i ett spänningsfält mellan maktspel och djup lek. Innebörden i leken är beroende av var leken befinner sig i spänningsfältet. Den djupa lekens kännetecken är när barnen fantiserar ihop en fångslände historia och lämnar över sig helt åt lekens pendelrörelse. En anledning till att den djupa leken sällan uppstår beror på maktkampen. Barn är egocentriska, målinriktade, strategiska och konkurrerande i maktspelen. Barnen producerar en social uppbyggnad med tydliga status- och rangförhållanden. Det är ett spel om vem som skall bestämma, vem som skall vara med samt vem som skall ha de mest attraktiva rollerna. Således präglas maktspelen av konkurrenselement och det finns både vinnare och förlorare. En del barn får större vinster än andra i form av auktoritet och popularitet i spelet om rang och resurser. Det blir ingen ledning utan underkastelse och ifall det inte finns någon som låter sig manipuleras existerar ingen manipulation. Rasmussen (1993) instämmer med mycket av det Åm tar upp. Rasmussen påpekar att det finns maktkamp i leken och till följd av det blir många lekar inte av. Det förekommer ständigt en rangordning i en barngrupp och det finns alltid något barn som styr över de andra barnen. Han hänvisar till styrka, utstrålning, intelligens och fantasi. Det dominerande barnet som oupphörligen utvecklar leken och dess potentialer blir lekens mittpunkt. De barn som låter sig styras av den dominerande, tror ofta att leken blir bättre om han/hon beslutar mer än de andra. Schwartzman (1978) har lagt fokus på vad som inträffar i

leken då barn tar kontakt med varandra. Hon anser att samspelet mellan barnen präglas av kontroll, dominans och manipulation och därför vill barnen kommentera verkligheten i leken. Således blir det också ett sätt för barnen att kommentera sin egen förmåga till kontroll i interaktionen. Vidare anser Schwartzman att det finns flera olika uttryck, både verbala och icke-verbala, som gör sig gällande i kommunikationen. Ett av uttrycken är anslutningsuttrycket, vilket betyder att ett barn beviljas en roll genom att det ber om att få medverka i leken. Ett annat uttryck är avvisandeuttrycket som innebär att ett barn avfärdas och inte får delta i leken. Ytterligare ett uttryck är acceptansuttrycket som omfattar att en handling eller en roll accepteras. Vidmakthållande aktiviteter är ett annat uttryck som gör sig gällande i leken. För att leken skall hållas igång används vård, omsorg och liknande tillvägagångssätt. Ett annat uttryck är definitioner som betyder att förklaringar kring vad som verkställs eller vad som förväntas göras anges. Slutligen innebär uttrycket omformuleringar att leken upplöses eller att ett beteende tydligt visas hos ett barn då denne vill avsluta leken.

Löfdahl (2004) anser att statusförhållanden har en särskild betydelse i kommunikationen mellan barn. Hon menar att i lekar med oklara statusförhållanden, styrs kommunikationen av rivalitet om roll och rollkaraktärer. I lekar med en tydlig ledare eller där ledarskapet fördelas, existerar en rikare kommunikation bestående av dialoger och flerstämmiga uttalanden. För att den kommunikativa situationen skall utvecklas, verkar det som om det fordras en ledare i leken. Fortsättningsvis tycker Löfdahl att det har betydelse för hur lekens innehåll utvecklas när barn tar olika statuspositioner. I leken är inte alla barn jämlika. Kamratkulturer inkluderar socialt skapande tillvägagångssätt med information om både status, identitet och maktrelationer samt att det både motiverar och hämmar barns handlingar. Därför är gruppen i en kamratkultur betydelsefull. I den sociala gruppen värderas en individs handlingsrepertoar. En individ kan agera på olika vis i olika situationer och Löfdahl menar att en kamratkultur inte är statisk. Hennes utgångspunkt är att det finns en anpassbarhet i barns positioner snarare än att barn har statusroller med fasta handlingsmönster. Olofsson (1991) instämmer med Löfdahl och framhäver att barn leker olika med olika barn. När ett barn är insatt i och har erfarenheter kring det som leken behandlar, blir det entusiastisk och en kreativ lekare. Samma barn kan bli distraherad, förvirrad och associationsfattig när lekens ämne ligger utanför barnets erfarenhet. Vidare diskuterar Löfdahl (2004) kring vad som kan förstärka rollkaraktären och pekar på rekvisita. Hon menar att som verkkningsmedel för att ge liv åt sina roller, har barnen inte så stor nytta av rekvisita. Dock är äganderätten till rollen och dess karaktär associerad till en viss rekvisita och på så sätt leder det till en position i leken. Den

innebörd som rekvisita kan ha som statusbärare, är barnen mycket medvetna om. För att hålla kvar sin egen och andras ställning i leken, delar barnen upp rekvisitan som har betydelse för barns positioner i leken. En annan strategi som barn kan använda sig av är att utnyttja sin kreativitet för att skapa berättelser i leken. Ytterligare tillvägagångssätt för att åstadkomma en ståndpunkt i leken, har att göra med personliga kännetecken som ålder, utseende och kläder. Avslutningsvis anser Olofsson (1987) att de som inte får vara med i leken är ofta de som har kommunikationssvårigheter. Med kommunikationssvårigheter menar Olofsson de barn som har svårt att lyssna, har ett dåligt verbalt språk samt har svårt att sätta sig in i andras perspektiv. De sociala lekreglerna; samförstånd, ömsesidighet och turtagande, måste kunna hållas av de barn som leker för att harmonin skall behållas.

3. Empiri

Vi har valt att studera barns lek med avseende på kommunikation och samspel samt de maktförhållanden som råder i leken. Här nedan presenteras forskningsmetodmetod, urval, beskrivning av barngruppen, genomförande, bearbetning och analys, etiska överväganden samt metodkritik som är relevanta för den här studien.

3.1 Problemprecisering

- Hur kommunicerar och samspelar barn med varandra i den fria leken?
- Tar barn olika maktpositioner i den fria leken?
 - Hur synliggörs det i så fall och vilka konsekvenser får det i barns fria lek?

3.2 Forskningsmetod

Denscombe (2003) menar att det finns olika metoder exempelvis enkäter, observationer och intervjuer att använda sig av när man som forskare skall göra en empirisk undersökning. Vårt val av metod föll på videoobservation, vilket är en kvalitativ metod. Denscombe (2003) hävdar att kvalitativa metoder är nödvändiga för att uttrycka det väsentliga i situationen. Observationer är ett tydligt sätt för forskaren att samla in data på. Patel och Davidson (2003) menar att observationens fördel är att man som forskare kan studera det aktuella i ett naturligt sammanhang i samma stunder som det inträffar. De hävdar vidare att det finns olika typer av observationer. Den första typen är en så kallad strukturerad observation som innebär att man i förväg har sett ut vilket/vilka som skall ingå i observationen. I många fall görs ett observationsschema som forskaren prickar av i efter hand under observationens gång.

Fortsättningsvis påpekar Patel och Davidson (2003) att det även finns en annan form av observation. Den här typen av observation och som vi använde oss av till undersökningen kallas ostrukturerad observation. Observationen används för att man som forskare skall kunna samla in så mycket information som möjligt kring ett visst område. Det betyder att observatören inte har bestämt sig exakt för vad som skall observeras. Således använder sig forskaren inte sig av ett schema. Patel och Davidson hävdar vidare att när man som forskare skall använda sig av observation som metod, är det väsentligt att ta ställning till hur iakttagaren skall bete sig. När man är en deltagande observatör tar man en aktiv roll i

gruppen, medan man som icke deltagande observatör väljer att befinna sig utanför det aktuella skeendet. Det sistnämnda förhållningssättet använde vi oss utav. Vårt syfte och vår problemformulering lades som grund för det här förhållningssättet, då vi vill studera barnen i den fria leken utan styrning och påverkning av vuxna. Som deltagande observatör hade vi möjligtvis påverkat barnen i leken, vilket vi inte ville.

3.3 Urval

Vi har videoobserverat en sex-årsgrupp i en medelstor skola i Skåne. Skolan är en F-9 skola, där urvalet föll på en F-2 klass som består av förskolebarn, ettor och tvåor. Studien omfattar dock endast förskolebarnen, det vill säga sexåringarna. Gruppen består av åtta stycken barn som samtliga deltog i undersökningen. En kvinnlig förskollärare ansvarade för den aktuella gruppen. I den observerade gruppen hade alla barn svensk bakgrund. Skolan valdes på grund av att en av författarna hade gjort sin verksamhetsförlagda del av lärarutbildningen där.

3.4 Beskrivning av barngruppen

Barngruppen består av åtta stycken barn. Fem av dem är pojkar och tre av dem är flickor. Barnen heter Oskar, Linus, Calle, Malte, Markus, Sofia, Hanna och Astrid. Namnen är fingerade. För att få en förförståelse för leksituationerna som behandlas i resultaten/analyserna, behöver man som läsare få en kort bakgrund av några av de barn som är med i undersökningen. Oskar har kommit ensam från en förskola till den nuvarande förskoleklassen. Fem respektive två stycken av barnen kom tillsammans från samma förskola. Oskar leker oftast själv. Linus har svårt att uttrycka sig i sitt verbala språk. Han brukar leka med flickorna och förekommer sällan i lekar med bara pojkar.

3.5 Genomförande

Den första kontakten med den aktuella barngruppen skedde via ett muntligt möte. En av författarna berättade om uppsatsen och dess syfte. Förskolläraren som ansvarade för gruppen var enbart positiv till observationerna och under samtalet bestämdes tid och plats för första observationstillfället. Innan den första observationen ägde rum, skickades ett informationsbrev ut till barnens målsmän för att få deras godkännande att videoobservera barnen (Se bilaga). Vid den första videoobservationen var endast en av författarna närvarande.

Under resterande gånger var båda två författarna med, den ena filmade och den andra förde eventuella anteckningar. Förskolläraren var vid samtliga tillfällen närvarande i rummet, men befann sig i bakgrunden. När vi genomförde våra videoobservationer, utgick vi i första hand ifrån en digital videokamera. Vi fann att videoinspelning var det mest lämpliga för att uppnå ett bra resultat i vår studie. Det var också den metod som vi ansåg få ut mest av. Wehner-Godée (2000) påpekar betydelsen av att använda videofilmning som dokumentationsform och menar att metoden fångar både rörelser och hörselintryck. Genom att dokumentera med videokamera, kunde vi gå tillbaka och analysera sekvenserna på ett djupare plan. Som ett komplement till videoinspelningarna använde vi oss också av att föra anteckningar med hjälp av penna och papper.

3.6 Bearbetning och analys

Efter att ha avslutat videoinspelningarna, bearbetades materialet. Vi var i barngruppen vid fem tillfällen och fick ihop sex timmars material. Vi tittade noggrant på det inspelade materialet och plockade ut sekvenser som var väsentliga för den här studien. Det var situationer som var kopplade till syftet och problemformuleringen. Situationerna behandlade kommunikation och samspel samt maktförhållanden mellan barnen i den fria leken. Vidare i processen diskuterades och bearbetades de relevanta leksituationerna. Vi såg på videofilmerna åtskilliga gånger för att kunna skriva ner barnens dialoger ordagrant. Anteckningarna användes ett hjälpmedel. Genom att skriva ner dialogerna ordagrant mellan barnen, underlättas processen i analysen. Det här grundar vi på tidigare erfarenheter i utbildningen då vi insett att koncentrationen kan riktas mot barnens kroppsspråk när barnens konversationer behandlats. När det här var färdigt, avsattes tid till att analysera och reflektera över innehållet i leksekvenserna. Som utgångspunkt hade vi våra egna lärdomar och kunskaper.

3.7 Etiska överväganden

I arbete med barn anser vi att det är betydelsefullt att ha de etiska aspekterna i åtanke. Det är viktigt, så att ingen skall fara illa. Därför valde vi att i förväg informera både personal och föräldrar om studien. Informationsbrev skickades ut till barnens föräldrar, där syftet beskrevs med videofilmningen samt hur materialet skulle användas och bearbetas. Vi bad om tillstånd att få filma deras barn och vi hade full respekt ifall det var någon som valde att avstå. I Vetenskapsrådet (2002) står det att samtycke från föräldrar/vårdnadshavare skall inhämtas

ifall barnen är under 15 år. Denscombe (2003) menar att när man gör en observation och deltagarna inte själva kan ge sitt samtycke, är det väsentligt att ha som utgångspunkt att ingen person blir lidande samt att man som forskare säkerställer att de involverades identitet aldrig avslöjas. Enligt Vetenskapsrådet (2002) skall en forskare som samlar in information, ansvara för de berörda parterna och se till deras välbefinnande. Innan videofilmningen påbörjades, fick de deltagande barnen information om vad som skulle hända. Vi delgav den information som ansågs vara nödvändig. Barnen ställde frågor och för oss var det väsentligt att följa upp svaren. Det här gjordes för att få en god relation till barnen så att de skulle känna sig trygga under observationen. Vi ville även att barnen skulle få en förståelse för vad vi gjorde där. En risk finns alltid då forskare tränger sig in i barnens trygga värld och studerar dem. De kan tycka att det är obehagligt att någon sitter och tittar på vad de gör, utan att kommunicera med dem. Vetenskapsrådet (2002) hävdar att forskaren skall delge information kring projektet och vilka villkor som gäller för de inblandade. Under observationerna fick barnen delta på sina egna villkor. Vi hade förståelse för de barn som inte ville bli filmade mer än för stunden och var lyhörda för dem. Enligt Lpfö 98 skall verksamheten genomsyras av det etiska förhållningssättet. Det innebär att lyfta fram och synliggöra både egna och andras rättigheter samt visa hänsyn och omsorg till andra människor.

3.8 Metodkritik

Genom att ha använt oss av en kvalitativ metod där videofilmning var det självklara valet, kunde filmerna noggrant studeras. Det har varit en stor fördel, eftersom det har behövts ett flertal tillfällen till att analysera och bearbeta de olika episoderna för att uppnå bästa resultat. Med kamerans hjälp kan man som forskare registrera nya intryck och se leksituationerna ur nya perspektiv. Trots att vi anser att videofilmning är en bra metod, finns det också nackdelar. En nackdel med att videofilma är att barnen visar mer intresse för kameran än sin egen lek. Det här problemet stötte vi på vid de två första tillfällena. När barnen väl hade vant sig vid kameran brydde de sig inte om den. Dessutom märkte vi att det var mycket tids- och arbetskrävande att filma samt att bearbeta materialet. Man får som forskare inte heller med all den lek som utspelar sig mellan barnen under en dag utan endast små avsnitt registreras. Ett misstag gjordes även under första filmningstillfället, vilket var att inte använda en extra mikrofon. Det resulterade i att ljudet på filmen blev dåligt. Problemet kunde dock åtgärdas och under resterade tid använde vi oss av en extra mikrofon. Resultatet gav ett bättre ljud och det var därmed lättare att bearbeta materialet.

4. Resultat och analys

I det här avsnittet presenteras resultatet av videoobservationerna. Efter varje resultatdel följer en tillhörande analys kopplat till litteratur.

4.1 Problemprecisering

- Hur kommunicerar och samspelar barn med varandra i den fria leken?
- Tar barn olika maktpositioner i den fria leken?
 - Hur synliggörs det i så fall och vilka konsekvenser får det i barns fria lek?

4.2 Barn i dialog med varandra

Rollerna utgör dialogen

(Situationen är 14 minuter lång.)

Marcus och Hanna leker med ”playmo”. De leker med ett skepp och en mindre båt med tillhörande figurer. De inleder leken med att förbereda båten med utrustning. Marcus och Hanna samtalar med varandra genom att de intar figurernas olika roller. Marcus är kaptenen, Hanna är de övriga rollerna.

Hanna: Alla redo?

Markus: Ja, vi är redo.

Hanna och Marcus sätter figurerna i båten. Hanna rör ut med båten i havet.

Markus: Kör på, kör på.

Hanna intar olika roller och figurerna pratar sinsemellan. Hon tar därefter en av figurerna och hoppar i havet.

Hanna: Nu har jag skatten!

Hanna tittar på Marcus.

Markus: Se upp för krokodilerna som ligger i havet!

Hanna: Ja, det ska jag göra. Hjälp, hjälp!

Hanna räddar sig genom att plocka upp figuren från havet. De rör därefter tillbaka till Marcus skepp.

Hanna: Åh... Min hatt...

Hanna uttrycker sig när hon tagit upp alla sina figurer på skeppet och upptäcker att en av dem har tappat sin hatt. Hon viftar med sina armar i luften. Marcus placerar kaptenen i den lilla båten för att hämta upp hatten.

Hanna: Akta!

Markus: Det är lugnt... Jag är inte rädd för krokodiler.

Krokodilen kommer precis när han ska ta hatten. Markus viftar med sin ena hand mot krokodilen.

Markus: Nej, ät inte upp mig...

Krokodilen börjar bita på kaptenen. Kaptenen lyckas till slut att ta sig loss och rör tillbaka till sitt skepp.

Hanna: Var är skatten? Var är mina pengar?

Hanna tittar på kaptenen.

Markus: Här är den.

Marcus tar fram en skattkista.

Hanna: Åh... Vad jag tycker om dig.

Markus: Är man en gentleman, så är man!

Leken fortsätter genom att de byter roller med varandra.

Hanna och Markus kommunicerar mestadels med sitt verbala språk genom att inta olika roller och använder sig utav ett lekspråk. De använder även sitt kroppsspråk i några situationer. Dialogen de har tillsammans för handlingen framåt, vilket leder till att leken utvecklas. Lindqvist (1996) anser att det är språket som skapar sammanhanget. Det är också tack vare språket som lekens handling utvecklas och drivs framåt. När handlingen går framåt i leken formas lekens karaktärer och roller. Hanna och Markus förstår varandra och behöver inte förklara vad som skall göras. Ett exempel är när Hanna upptäcker att en av hennes figurer har tappat sin hatt och säger ”Åh... min hatt...”. Hanna behöver inte nämna att hatten ligger i havet och behöver fångas upp. Markus tar själv initiativet till att låta hans roll som kapten ro ut och plocka upp hatten från havet. Leken stannar inte upp när Markus hämtar hatten utan handlingen utformas till en spännande lek. När Markus roll som kapten tar upp hatten får Hanna syn på en krokodil som ligger i havet. Det är inget som Hanna nämner högt. Hon säger endast ”Akta!” Trots att hon inte nämner krokodil, förstår Markus vad hon menar genom att svara på hennes varning. Markus spinner vidare på Hannas tankeresonemang om hur leken skall fortgå genom att låtsas att krokodilen skall bita kaptenen. När kaptenen sedan kommer tillbaka till sitt skepp, frågar Hanna genom en av sina rollfigurer var skatten är. Markus förstår vilken skatt Hanna menar och tar fram en skattkista. Hanna visar sin glädje och leken fortsätter. I leksekvensen kan vi se att både Hanna och Markus söker efter spänning i sin lek. Det gör de genom att kommunicera och samspela med varandra som för leken framåt. Både i Lpfö 98 och i Lpo 94 är kommunikation och samspel viktigt för barns lärande.

Dialogen tydliggörs av språket

(Situationen är 8 minuter lång.)

Malte och Calle leker tillsammans. De har byggt varsitt flygplan av lego. De springer runt i rummet och gör rörelser med sina flygplan. Samtidigt gör de brummande ljud.

Calle: Titta, vad högt jag flyger.

Calle höjer den arm han har sitt flygplan i.

Malte: Jag skulle landa nu. Jag var nästan nere vid marken. Nu landar jag.

Malte sänker sin arm, böjer sig ner och ställer sig på knä.

Calle: Mitt flygplan kraschade från högsta punkten.

Calle ställer flygplanet vid en fönsterkarm. Han slänger ner flygplanet på golvet, det går i sönder.

Calle: Jag bryter armen. (Calle ändrar dialekt)

Calle håller sig om sin ena arm och grimatiserar. Malte placerar sig också vid fönsterkarmen. Han härmar Calles rörelser och släpper likaså sitt plan i golvet.

Malte: Mitt huvud flö av. (Malte ändrar likaså dialekt och skrattar)

Pojkarna sätter sig ner och börjar reparera sina flygplan.

Calle och Malte kommunicerar och samspelar med varandra med hjälp av språket. De kommenterar hela tiden sina handlingar genom att säga vad de gör. Till exempel säger Malte ”Jag skulle landa nu. Jag var nästan nere vid marken. Nu landar jag.” Vid ett tillfälle när Calle och Malte kommunicerar byter de dialekt och pratar även i ett högre tonläge. Det här tydliggörs när Calle säger att han bryter armen och när Malte ropar att hans huvud ”flö” av. Enligt Lpo 94 skall eleverna utveckla språket så att det blir rikt och nyanserat.

Ingen lek utan dialog

(Situationen är 4 minuter lång.)

Hanna, Astrid och Sofia leker med barbie-dockor. De klär dockorna och fixar till dem.

Sofia: Dom skulle på fest.

Hanna: Hon kan ha sånna på sig.

Hanna håller fram ett par byxor till Astrid.

Astrid: Nä, det ville inte min. Din kan ha det på sig.

Astrid visar sitt missnöje och det syns tydligt i hennes mimik.

Hanna: Nä, min ska inte ha det, min ska ju ha den här kjolen.

Hanna ser bestämd ut och visar upp en kjol för Astrid.

Astrid: Men den ska ju jag ha.

Hanna: Varför ska du ha den?

Sofia: Men ni kan ju byta efter ett tag. Ska vi låtsas att de skulle gå på dans?

Astrid: Åh...

Hanna: Då vill jag inte leka mer.

Sofia: Hanna då... Var nu inte så tjurig, den här klänningen är ju också fin. Kan inte någon ta den?

Hanna: Ni kan ropa på mig när jag får ha kjolen!

Hanna går därifrån och Sofia plockar undan.

Hanna, Astrid och Sofia försöker få en fungerande lek med barbie dockorna. Det här lyckas dock inte, eftersom flickorna inte kan komma överens med varandra. Det visar sig i början när Hanna säger till Astrid att hennes docka skall ha ett par byxor på sig. Astrid vill inte ha byxorna. Både Hanna och Astrid vill ha samma kjol, vilket leder till en konflikt. Enligt Lpfö 98 skall respekt för andras åsikter finnas. Johansson och Pramling Samuelsson (2003) menar att det mest intressanta i barnens handlande, vad gäller den kommunikativa utvecklingen, är deras ständiga målsättning att diskutera och förhandla med varandra. Barnens samtal i leken kan leda till att de inte kommer igång och leker. På så vis blir de här dialogerna en sysselsättning i sig själv. Sofia vill att leken skall fungera genom att försöka kommunicera med Hanna och Astrid. Hon ger förslag både på konfliktens lösning samt hur leken skall utvecklas. Både i början och i slutet kommer Sofia med idéer vad de kan leka, men varken Hanna eller Astrid lyssnar. De ägnar istället sin tid åt att argumentera emot varandra. Leken kan således inte gå vidare, eftersom flickorna inte finner någon lösning.

4.3 Barn i samspel med varandra

Samspel ger kunskap

(Situationen är 18 minuter.)

Hanna och Astrid leker med varandra. De bygger upp en bondgård med hjälp av kapplastavar. De använder sig även av en färdig bondgård med tillhörande djur.

Hanna: Jag gör detta, så gör du det.

Astrid: Ja, det gör jag. Tycker du att vi ska ha både hästar och kor i hagen?

Hanna: Nej, bara hästar, eller vad tycker du?

Astrid: Ja, det är nog bäst så de inte börjar bråka.

Bondgården är nu uppbyggd och de radar upp några av djuren bredvid varandra.

Hanna: I den här hagen ställer jag mig i.

Astrid: I den här hagen ska jag vara.

Astrid placerar hästarna på bondgårdens tak och i hagen. Hon tar även en ko från lådan och placerar den i hagen.

Astrid: Nu bajsar jag i hagen.

Både Astrid och Hanna skrattar.

Astrid: Vet du vad mocka är?

Hanna: Nä.

Astrid: Det är bajset.

Hanna: Öh...

Hanna viftar med handen framför näsan och räcker ut tungan. Astrid skrattar. Astrid bygger vidare på bondgårdens tak, men misslyckas genom att de nybyggda stavar rasar. Hanna ser det här och hjälper Astrid att bygga upp det igen.

Astrid: Nej, så här ska de vara.

Hanna: Ja visst, så här?

Astrid: Det blir perfekt.

Hanna: Nu kommer jag och vill beta i din hästhage, får jag det?

Astrid: Ja, det kan du väl få, om du lovar att inte lägga en mocka i hagen!

Hanna: Nej, jag ska inte bajsas...

Både Hanna och Astrid skrattar.

Leken avslutas på grund av att skoldagen är slut och alla aktiviteter bryts.

Hanna och Astrid bygger upp en bondgård med kapplastavar. De har ett fint samspel mellan varandra och kommunikationen fungerar bra. Det förekommer inga konflikter. Både Hanna och Astrid visar varandra ömsesidighet och samförstånd i leken samt förstår varandra väl. Olofsson (1996) menar att det är väsentligt att kunna de sociala reglerna; samförstånd, turtagande och ömsesidighet i leken. I början av leksekvensen ser det ut som Hanna är den som bestämmer genom att säga vem som skall göra vad i leken. Hon bestämmer också vilka djur som skall vara med. Hon frågar dock om Astrids åsikt och lyssnar på vad hon har att säga. Astrid påpekar att det är nog bäst att det endast förekommer en sort så att djuren inte börjar bråka med varandra. Ändå tar hon fram en ko från lådan och placerar den bland hästarna. Hanna protesterar inte och leken fortsätter. Efter en stund säger Astrid att hennes häst bajsar och frågar Hanna ifall hon vet vad en mocka är. Hanna har ingen aning om vad det är och Astrid förklarar och delger sina kunskaper. Genom att Hanna svarar på Astrids kommentar om att inte lägga en mocka i hagen, visar hon tydligt att hon har tagit till sig kunskapen. Nu ser det ut som att det är Astrid som har ledningen i leken genom att poängtera hur leken skall fortgå. Både Hanna och Astrid kompromissar med varandra och trots att de har ledningen vid olika tillfällen, finns det ingen tydlig maktinnehavare i leken.

Empati för kamraten

(Situationen är 11 minuter lång.)

Oskar och Sofia leker med hästar och barbiedockor. De har satt upp ett stall, en hage och några hinder på golvet. De har fördelat rollerna; båda har varsin häst och varsin barbiedocka. I dialogerna blandar Oskar och Sofia olika dialekter.

Oskar: Nu skulle dom rida.

Sofia: Ja.

Sofia tar sin häst med tillhörande ryttare och galopperar med den i cirklar. Oskar gör likadant, men låter sin häst få hoppa över ett av hinderna.

Oskar: Såg du? Jag klarade hindret.

Sofia: Bra. Vad hette din?

Oskar: Den hette Mary. Din kan heta Paschel.

Sofia: Mmm... Bra, Mary! Nu ska jag se om jag klarar det.

Oskar: Det gör du. Det var enkelt. Du får ta sats.

Oskar visar med sin häst hur Sofia skall göra med sin häst. Sofia låter sin häst hoppa, men tar sönder hindret med sin hand. Hon tar bort sin barbiedocka från hästen.

Oskar: Åh, no Paschel... Slog du dig?

Sofia: Aj! Jag slog mig. (Sofia låtsasgråter) Min hade ingen hjälm på sig, hon slog sitt huvud.

Sofia tar sig på huvudet.

Oskar: Åh... Vad synd om dig. Ta på dig hjälmen, ta på dig hjälmen!

Oskar letar upp en hjälm och sätter den på dockans huvud.

Oskar: Be carfull.

Oskar och Sofia fortsätter rida med sina hästar och barbiedockor.

Oskar och Sofia samspelar och lyssnar på varandra i sin lek. Oskar söker efter Sofias uppmärksamhet genom att fråga henne ifall hon såg hans hopp. Oskar får svar från Sofia som berömmar honom. Genom att ge förslag till vad Sofias häst eller ryttare skall heta, för Oskar lekens handling framåt. Vidare visar Oskar hur Sofia skall göra för att klara hindret och ger tips och idéer hur det skall gå till. Han uppmuntrar henne. När sedan Sofias häst rasar hindret och ryttaren trillar i marken och slår sig, visar Oskar stor empati för henne och säger "Åh... Vad synd om dig." Öhman (2003) hävdar att empati och omtänksamhet kan göra sig gällande i leken genom yttringar. Det betyder att barn kan ge ömhet, tröst och stöd till den som är ledsen och nedstämd. Lpfö 98 belyser att barns empati och omtanke till andra skall utvecklas och således skall förskolan uppmuntra och stärka medkänslan hos barnen. Oskar uppmanar Sofia att ta på dockan en hjälm så att hon inte slår sig igen. I den här leksekvensen talar båda två med olika dialekter och blandar dem. I slutet av deras dialog börjar Oskar att prata engelska och blandar det med det svenska språket i en mening.

Samspel i tystnad

(Situationen är 5 minuter lång.)

Sofia och Astrid leker med kapplastavar utan någon verbal kommunikation. De bygger upp ett dominospel med hjälp av dem. Astrid råkar stöta emot en av stavarna och alla kapplastavar som flickorna byggt upp rasar. Sofia säger inget om händelsen utan börjar bygga upp den igen. Astrid hjälper Sofia.

Sofia och Astrid leker tillsammans och bygger upp ett dominospel med hjälp av kapplastavar. Det förekommer inga dialoger mellan dem och det finns ingen verbal kommunikation. Sofia och Astrid samarbetar och hjälper varandra att bygga. De visar tecken på samförstånd och turtagande. Öhman (2003) påpekar att kamratskapet baseras på att båda två är någorlunda lika. Således skapas en tillit mellan barnen som gör att de förstår varandra. När Astrid råkar stöta emot dominospellet rasar alla stavar. Varken Astrid eller Sofia kommenterar händelsen utan börjar bygga upp sitt dominospel igen som om ingenting har hänt.

4.4 Ledare i leken

Ledaren bestämmer

(Situationen är 26 minuter lång.)

Oskar, Malte och Linus leker tillsammans. De sitter på golvet och leker med legoklotsar. De bestämmer sig för att bygga ett hus på en stor legoplatta.

Malte: Men vad gör du?

Oskar: Jag ska bara...

Oskar tar bort det som Malte har börjat bygga. Därefter vänder han sig mot Linus och avlägsnar också hans legobyggelse.

Linus: Dom tog du inte väck.

Linus flyttar sig ett steg närmre Oskar och Malte.

Oskar: Det får du inte ta bort.

Oskar tittar på Malte som börjat förstöra det som han byggt upp.

Oskar: Men, ahh... Ska vi göra en pool? Huset ska vara rött i alla fall.

Varken Malte eller Linus säger någonting utan fortsätter att bygga på huset var för sig.

Oskar: Nej, men... Åh vad gör du?

Oskar ser fundersam ut och kliar sig i håret. Sedan tittar han frågande på Malte.

Malte: Taket skulle ju vara rött.

Oskar: Nej, taket ska vara svart.

Oskar tar åter igen bort det Malte bygger.

Malte: Kolla här nu.

Malte försöker fånga Oskars uppmärksamhet genom att röra honom lätt på axeln. Oskar ignorerar Malte och vänder sig mot Linus istället.

Oskar: Vad gör du nu?

Oskar tittar på det Linus bygger. Linus har satt blå legoklotsar i mitten av legoplattan.

Linus: Jag bara byggde lite.

Oskar: Vi ska inte ha det så.

Linus: Vi kan ju inte bara ha tak på ena våningen.

Oskar: Nej, vi gör en övervåning också.

Varken Malte eller Linus svarar på Oskars kommentar. Oskar börjar istället bygga på det Malte bygger och tar över hans byggande.

Oskar: Men vi ska bara ha rött. Vi ska ha rött där och gult där nere.

Oskar pekar, medan Malte bygger enligt direktiven från Oskar. Linus tittar på det som Malte bygger. Han säger inget.

Oskar: Vi får hämta mer lego.

Oskar tittar på Malte och Linus. Alla tre går iväg och hämtar mer lego.

Efter tio minuter ansluter Sofia sig till leken. Hon hjälper pojkarna att plocka lego ifrån en låda. Hon säger inget utan går i omgångar och lämnar lego till pojkarna.

Oskar: Åh... vilka dörrar! Kolla hur mycket dörrar hon hittat.

Linus: Men, jag hitta alla fönster.

Oskar: Jag gör dörrarna och allting.

Oskar för alla legoklotsar mot sig.

Linus: Vad ska vi göra denna till?

Oskar: Den ska vi ha till en sak. Nämen vad gör du? Den ska va så.

Oskar tittar på Linus som har satt en legoklots på legoplattan.

Linus: Behöver du nån sånna här?

Linus håller upp gröna legoklotsar.

Oskar: Nej, vi behöver dom röda.

Oskar reser sig och går och hämtar mer lego. Han placerar sig bredvid Sofia som står och samlar röda legoklotsar. Malte och Linus följer efter.

Malte: Vi ska ha sånna och sånna.

Linus: Jag kan göra det. Jag fick en gång en katt i min legolåda och då byggde jag en katt. (Han skrattar)

Linus: Åh, då gjorde katten så här.

Linus sätter sig ner på golvet och gör rörelser, men varken pojkarna eller flickan lyssnar på honom. När han märker att ingen tittar, reser han sig upp och ställer sig bredvid Oskar och Sofia.

Linus: Kolla!

Linus håller upp en legoklots.

Oskar: Ja, den ska vi ha.

Hela Linus ansikte skiner upp. Linus är nöjd med att han bidragit med material till leken. Han går och sätter sig vid pojkarnas legobyggelse på golvet. Malte ansluter.

Linus: Vi måste ha ett stort hål där bilarna kan köra igenom.

Malte: Ja, men då måste vi ha hela dessa till hål.

Malte och Linus fortsätter att tala med varandra. Efter en stund kommer Oskar tillbaka och tar åter över makten i leken. Maltes och Linus konversation tar slut.

Leken avslutar inom kort.

I den här situationen är det Oskar som har den ledande rollen. Han bestämmer vad som skall göras. Löfdahl (2002) refererar till Corsaro som menar att när barn leker finns det två mönster i leken. Dels att värna och skydda sin lek och dels önskan att få vara med. Oskar har redan en bestämd uppfattning om hur det skall gå till i leken, de andra är därför tvungna att finna sig i det. Redan i början visar Oskar sin makt genom att förstöra det som Malte och Linus har byggt på legoplattan. Oskar ifrågasätter hela tiden vad Malte och Linus gör genom att säga ”Vad gör du nu?” och ”Vi ska inte ha det så.” Han använder även sitt kroppsspråk genom att till exempel klia sig i håret och gör grimaser för att tydliggöra sitt missnöje. Malte låter sig styras av Oskar och verkar vara nöjd med sin position i leken. Han kommunicerar endast en gång i sin dialog med Oskar, då han bygger husets tak rött. Här ifrågasätter Oskar Maltes val av färg. Malte markerar att det är Oskar som har sagt att taket skall vara rött genom att säga ”Taket skulle ju vara rött.” Senare försöker Malte få Oskars uppmärksamhet genom att röra honom lätt på axeln. Med den här uppmärksamheten vill han visa Oskar att han gjort så som Oskar vill ha det. Linus låter sig också styras av Oskar i leken och accepterar att Oskar tillrättavisar honom. Linus kommer dock med förslag för att bli mer delaktig i leken. Oskar ignorerar de flesta förslag. Under ett tillfälle tar Oskar ändå till sig en av Linus idéer, vilket sker när de skall bygga en ovanvåning till huset.

Efter tio minuter ansluter Sofia sig till leken utan att be om lov att få vara med. Det blir inga protester ifrån någon av de andra deltagarna och leken fortsätter precis som tidigare. Sofia tar initiativ till att hämta lego och sorterar ut vilka delar hon tror att Oskar behöver i leken. Det verkar som att hon ser att Oskar är den som bestämmer och det är antagligen därför hon ger lego till honom. Oskar verkar nöjd med vad Sofia bidrar med. Han säger högt inför Malte och Linus ”Åh... vilka dörrar! Kolla hur mycket dörrar hon hittat.” Det här är första gången som Oskar ger beröm. När Oskar berömmar Sofia är Linus snabb med att säga ”Men, jag hitta alla fönster.” Oskar ignorerar Linus. Senare när Linus berättar om en händelse som handlar om en

katt söker han allas uppmärksamhet. Han uttrycker sig både med sitt verbala språk och med sitt kroppsspråk. Oskar, Malte och Sofia varken lyssnar eller tittar på Linus. I slutet av leksituationen samtalar Malte och Linus med varandra. Båda bidrar med förslag till leken. När Oskar sedan kommer, avslutas konversationen och Oskar tar åter igen maktpositionen. Enligt Åm (1993) är barn egocentriska och målinriktade i maktspelet. Barnen skapar en social sammansättning med tydliga status- och rangförhållanden. Det är ett spel om vem som skall bestämma, vem som skall vara med samt vem som skall ha de mest attraktiva rollerna.

Ledaren ignorerar

(Situationen är 19 minuter lång.)

Linus och Hanna leker med kapplastavar tillsammans. De sitter på golvet mitt emot varandra.

Linus: Vi bygger åt småfolket, eller hur? Detta är åt småfolket.

Linus: Det är en cowboy där inne.

Hanna säger inget tillbaka och fortsätter istället att bygga. Linus ändrar sittställning och sätter fötterna mot dörren. Han sparkar lätt, upprepar det här ett par gånger efter varandra. Därefter slår pojken ner en del av Hannas byggnad med ena staven.

Hanna: Kan du inte lugna ner detta med kappla.

Hanna höjer ena armen och knyter handen mot pojken. Hanna skrattar samtidigt som hon utför rörelserna. Linus skrattar också och slår ner hennes byggnad med staven ytterligare en gång.

Hanna: Hoppas dom inte ramlar igen, för då...

Hanna höjer åter igen ena handen i luften mot Linus. Linus fortsätter att skratta och slår med ena stapeln i dörren.

Hanna: Det var ju roligt.

Hanna slår ner en av Linus staplar med hjälp av fingret.

Hanna: Nej, gör inte så.

Linus slår ner delar av hennes byggnad. Han skrattar. Hanna blir allvarlig och bygger upp sitt byggnadsverk igen. Linus fortsätter att förstöra Hannas verk och skrattar konstant.

Hanna: Nej, gör inte så.

Linus: Titta här.

Linus slår upprepade gånger med en stav i golvet. Hanna ignorerar honom.

Linus: Jag ska flyga över ditt hus nu och göra slut på ditt hus.

Linus håller en hög med stavar över Hannas hus. Hanna tittar bort åt ett annat håll och han släpper ner stavar på huset. Linus skrattar.

Hanna: Naaj...

Hanna höjer armarna i luften när hon uttrycker sin besvikelse. Hon börjar ytterligare en gång bygga upp sitt verk. Linus skrattar och vänder sig bort, han fokuserar sig på annat en stund. Han riktar dock åter igen sin uppmärksamhet mot Hanna.

Hanna: Nu får du inte förstöra.

Linus: Naj, jag ska inte, ser du väl.

Linus blåser mot Hannas byggnadsverk. Det rasar. Hanna tittar på honom ilsket.

Linus: Jag blåste ju dit.

Linus pekar åt ett annat håll.

Hanna: Här ett rum där du kan sitta.

Linus: Titta Hanna, är du beredd?

Linus gör inget och Hanna koncentrerar sig på sitt eget.

Linus: Han ska dö.

Hanna: Nej, amen.

Hanna tar bort Linus hand. Linus fortsätter att vara transig och härmar Hannas rörelser genom att knyta handen mot henne.

Linus avbryter leken genom att gå på toaletten. Hanna fortsätter att bygga.

Hanna är maktinnehavaren i den här leksekvensen. Löfdahl (2004) anser att flickor dominerar över pojkar i de gemensamma lekarna. Det är flickorna som talar om för pojkarna hur de skall bete sig. Pojkarna får ofta en underordnad roll som kan kontrolleras av flickorna. Hanna bygger sitt eget hus av kapplastavar och låter inte Linus vara med. Genom att Linus kommenterar att de bygger åt småfolket, visar det på att han tror att han är delaktig i Hannas lek. Hanna ignorerar Linus kommentarer. Linus söker därför Hannas uppmärksamhet genom att sparka med fötterna i en dörr. Inte heller den här gången lyckas han fånga hennes intresse. Han slår sedan ner Hannas byggnad med ena kapplastaven. Hanna höjer ena armen i luften och knyter sin hand mot Linus. Hon ser bestämd ut, men det övergår väldigt fort i skratt. Både Hanna och Linus skrattar. Linus slår ner Hannas byggnad ytterligare en gång. Hanna blir nu allvarlig, vilket hon visar både verbalt och icke verbalt. Hon säger att hon inte vill att byggnaden skall rasa igen och höjer sin knutna hand. Linus fortsätter att skratta, men tar initiativet till att bygga ett eget byggnadsverk. Hanna börjar så småningom ge igen och tar sönder hans verk. Linus fortsätter i sin tur att ta sönder hennes byggnadsverk och det återupprepas flera gånger, varav en av gångerna blåser han sönder byggnadsverket. Hanna ger Linus flera tillsägelser. Linus försöker återigen kommunicera med Hanna, men hon ger ett negativt svar tillbaka. Leksekvensen når sedan sitt slut då Linus går därifrån. Sammanfattningsvis i den här leksituationen är Hanna den dominerande. Samtidigt som hon säger till Linus att inte störa i hennes lek, accepterar hon hans närvaro i leken.

Ledaren utvecklar leken

(Situationen är 16 minuter lång.)

Calle och Malte håller på att bygga en koja. Kojans stomme består av ett bord som är övertäckt med filtar.

Calle: Vi ska ha kuddar i kojans. Hämta dom.

Malte: Hur många ska vi ha?

Calle: Ta alla!

Malte: Ska vi verkligen ha alla?

Calle svarar inte, han har fullt upp med att bygga färdigt kojans. Malte tar alla kuddar och placerar dem framför Calle.

Malte: Var ska vi ha dem?

Calle: Vi går in i kojans och ser efter.

Calle och Malte kryper in i kojans.

Calle: Vi kan bre ut alla här så blir det varmt och skönt när vi ska sova.

Calle: Jag vet, vi kan leka att vi två är indianer.

Malte: Jaaa... Detta kan vara vårt indiantält.

Calle: Ja. Ska vi ut och jaga nu? Vi måste ha mat till kvällen.

Malte: Ja.

Calle: Sen kan vi låtsas att detta är en brasa.

Calle pekar på några kapplastavar som ligger på golvet.

Calle: Du kan fixa brasan så hämtar jag mat. Här, du kan göra så här.

Calle visar Malte hur brasan skall se ut. Han går en bit ifrån och låtsas fixa mat. Malte bygger upp brasan.

I den här leksekvensen är Calle den som leder leken. Löfdahl (2004) påpekar att ledaren har en väsentlig roll för lekens utveckling. Det behövs en ledare i leken för att den skall kunna fungera. Calle behöver inte kämpa om maktpositionen. Malte följer gärna Calle. Malte ställer frågor till Calle, vilket visar att han inte vågar ta några initiativ själv. Ett exempel på det är när han frågar Calle hur många kuddar de skall ha med i sin lek. När pojkarna går in i kojans, kommer Calle med idéer om hur leken skall utvecklas. Trots att Calle är den som bestämmer, lyssnar han ändå på Malte och godtar hans förslag om indiantältet. Kvalheim (1980) har studerat förskolebarns lek och dess sociala struktur. Hon använder sig av tre kategorier och urskiljer dem. Den ena gruppen är de som bestämmer, det vill säga ledarna. Intelligens, påhittighet samt den verbala förmågan att uttrycka sig på, är resurser som ledarna använder sig av. Den andra gruppen kallas anhängarna. I den här kategorin finns det barn som får vara med. Den tredje och sista gruppen innefattar de barn som inte får vara med, de så kallade outsiders.

4.5 Slutsats

Utifrån analyserna och resultaten framkommer det att kommunikation och samspel är väsentliga delar för att få en fungerande lek. Barn kommunicerar främst med varandra genom

det verbala språket i leken. Tillsammans med det verbala språket använder barnen kroppsspråket som till exempel gester och mimik. Dialogerna och kroppsspråket mellan barnen är därför väsentliga. Utifrån observationerna kan slutsatsen dras att barnen ofta går in i roller när de skall kommunicera och samspela med varandra. Med sina roller utvecklar de sedan en handling i leken. Barn måste kommunicera med varandra för att samspelet skall fungera. För att kunna samspela krävs det att barnen kan de sociala reglerna; samförstånd, turtagande och ömsesidighet. Barn lyssnar, kommer överens och visar hänsyn för varandra. De visar därmed empati för varandra i leken. I samspelet utvecklas barns kunskaper genom att de delar med sig av tidigare erfarenheter och upplevelser. Barns kunskaper för leken framåt. Observationerna visar att det många gånger finns en ledare i leken, som ofta har en önskan om hur leken skall gå till genom att poängtera det för sina lekkamrater. Den som leder leken godtar inte de andras idéer och vill ständigt bestämma allt själv. Följderna blir att alla barn inte blir delaktiga i leken. En ledare kan även, trots sitt bestämmande, acceptera sina deltagande kamrater. Ledaren kan också utveckla leken genom sin fantasi och påhittighet och ur den synvinkeln behöver det inte alltid vara negativt med en ledare i leken.

5. Diskussion

I det här avsnittet kopplas litteraturdelen och empiridelen ihop. Diskussionen kommer att baseras på syftet och problempreciseringarna. De bygger på barns lek med avseende på kommunikation och samspel i den fria leken. Även barns maktpositioner i den fria leken kommer att diskuteras. Vi är medvetna om att den begränsade tiden som använts för att färdigställa den här studien, har påverkat dess omfattning. Slutsatserna grundas på de aktuella observationerna. Vi är dock medvetna om att fler genomförda observationer hade gett ett säkrare resultat.

Barn kommunicerar och samspelar med varandra i den fria leken. Både i Lpfö 98 och i Lpo 94 framhålls kommunikation och samspel som viktiga delar för barns lärande. I våra leksekvenser ser vi att barns kommunikation har en stor betydelse för hur deras samspel fungerar. I situationen *Rollerna utgör dialogen* sker en kommunikation mellan Hanna och Markus. De förstår varandra genom sina olika språk, vilket utgör en dialog som för handlingen framåt. Sutton-Smith (1997) poängterar att när barn leker med varandra intar de ofta en roll och det kan ses som dialoger. Vi kan se att Hanna och Markus tar olika roller och således blir leken innehållsrik. Ifall barnen inte hade tagit olika roller i den här situationen, hade deras kommunikation inte varit lika berikad. Deras motivation för leken hade kanske inte funnits. Risken hade varit att det endast hade blivit en envägskommunikation. Barnen hade talat, men inte till varandra. Konsekvenserna hade lett till att deras samtal inte hade följts upp av varandra och leken hade inte förvandlats till en spännande lek. Vad som kan ses i den här situationen är att Hanna och Markus är vana att leka med varandra då de inte behöver förklara lekens innehåll. De kommer överens med varandra och ligger på samma nivå. Samspelet fungerar bra och det är ingen av dem som styr. Genom att ingen styr, förhindras konflikter. Ifall ett av barnen hade styrt, hade förmodligen en irritation uppkommit hos den andre. Hanna och Markus har förmodligen kommit lika långt i sin sociala och språkliga utveckling, eftersom samspelet mellan dem fungerar väl.

I leksekvensen *Dialogen tydliggörs av språket* ser vi hur viktig kommunikationen är för att leken skall få en handling. Ifall Calle och Malte inte hade pratat med varandra, hade de inte kunnat inspirera varandra till lekens handling. De byter tempusformer under lekens gång och pendlar mellan presens och imperfekt. Åm (1993) nämner att när barn leker använder de sig av olika tempusformer. När barn är på väg in i leken är de inte konsekventa. De kan använda

sig av både imperfekt och presens. Barn använder presens när de är inne i leken och imperfekt när de tydliggör att leken inte är på riktigt. Vi instämmer i Åms resonemang, vilket tydliggörs i Calles och Maltes lek. I början av deras dialog växlar pojkarna både mellan presens och imperfekt och därför märks det att de inte riktigt är inne i leken. Däremot när Calle ”bryter armen” ändrar han dialekt och talar i presens. Det här styrker Åms tankegång ännu mer. Calle byter således tempusform och hans sätt att tala visar att han lever sig in i leken. Malte inspireras av Calle. Han talar likaså i presens och byter dialekt. Han vill dock vara värre då han uttalar att hans ”huvud flö av”. Vad som kan ses utifrån den här sekvensen är att pojkarna tävlar med varandra om vem som är värst. Vi tror att det kan bero på att pojkar i allmänhet vill hitta på värre saker än lekkamraten. De vill skryta om sin fantasirikedom och göra den andre avundsjuk.

I frekvensen *Ingen lek utan dialog* kommer inte Hanna och Astrid överens med varandra. De vägrar att lyssna på varandra och har därför svårt att samspela. Båda vill ha en kjol på sin barbie, vilket utgör konflikten och leder till att barnen inte kan börja leka. I Lpfö 98 framhävs det att barn skall visa respekt för andras åsikter. Hanna och Astrid har båda starka viljor och ingen av dem vill ge upp. Hanna är en stark ledare, vilket har även synliggjorts ibland annat sekvensen *Ledaren ignorerar*. Vi kan därför dra slutsatsen att Hanna har en stark vilja, medan Astrid har visat sig vara mer lyhörd för andras förslag. Frågan är varför Astrid vågar stå emot Hanna i det här fallet. Orsaker kan vara att hon har irriterat sig på att Hanna brukar ta för sig och har således beslutat sig för att inte ge sig. Astrid kan även ha tänkt på konsekvenserna ifall hon skulle ha gett upp. Det skulle då finnas en risk för att Hanna utnyttjar Astrids svaghet med att ge upp i leken framöver. Hanna visar att hon blir arg när hon inte får som hon själv vill. Vi tror att Hanna ofta får som hon vill i samspel med andra. Det är därför hon vägrar att acceptera att någon sätter sig emot henne och går ifrån leken.

I leksituationen *Samspel ger kunskap* synliggörs det tydligt att samspelet har en stor betydelse för leken. Både Hanna och Astrid kan samspela med varandra i motsats till föregående situation. I situationens början tar Hanna initiativet till leken. Hon frågar dock Astrid om hennes åsikt. Det här bidrar till en bra kommunikation och till ett väl fungerande samspel. Det blir en gemensam upplevelse. Astrid sätter sig inte emot det Hanna säger. Därför fungerar deras samspel bra. Om Astrid hade satt sig emot Hannas idéer och förslag, hade det förmodligen blivit en konflikt i leken. När Astrid delger Hanna sina erfarenheter om vad en mocka är, faller ledningen på Astrid. Vi instämmer med Vygotskijs (2001) teorier om att barn

lär sig mer tillsammans med andra, speciellt med dem som kan mer än sig själva. Vi tycker att det är bra att barn själva tar initiativet till att ställa frågor till varandra i leken och delger sina lärdomar. Således utvecklas barnen och deras kunskaper ökar. Tullgren (2003) hävdar att kommunikationen är viktig i leken. Vi anser att det kan öka barns självkänsla genom att de får lära av varandra. I det här fallet när Astrid lär Hanna vad en mocka är, känner Astrid antagligen sig stolt över att hon lärt Hanna något som hon inte kunde innan. Det här leder i sin tur till att hon får ökat självförtroende. Det är positivt att både Hanna och Astrid kommer med förslag i leken. De vågar stå för sitt tyckande. Barnen utvecklas och lär sig att ta egna initiativ.

I frekvensen *Empati för kamraten* visar både Oskar och Sofia en ömsesidighet för varandra. De lyssnar och är lyhörda för varandra. Oskar söker efter Sofias uppmärksamhet när han frågar henne ifall hon såg hans hopp. Det här gör han antagligen för att få beröm och bekräftelse av Sofia. Det ser ut som han känner sig trygg med Sofia, eftersom deras kommunikation och samspel fungerar väl. Miljön påverkar förmodligen Oskar i den här situationen. Det är lugnt och tyst, vilket utgör det behagligt för honom. Som vi tidigare nämnt (3.4 beskrivning av barngrupp) leker Oskar oftast själv. Vad vi kan se är Oskar mer otrygg i större grupp och behöver inta en maktposition för att dölja sin osäkerhet som till exempel i leksituationen *Ledaren bestämmer*. I Lpo 94 står det att trygghet är en betydelsefull komponent för att få en bra social gemenskap. Vi tror att det spelar en stor roll att Oskar känner sig trygg med Sofia då han kan visa empati för Sofia när hennes ryttare slår sig. Öhman (2003) menar att empati är när barn ger tröst till den som är ledsen eller nedstämd. I slutet av den här situationen använder Oskar sig av enstaka engelska ord. Det kan vi koppla till att han sett och hört det engelska språket på televisionen. Han lever dessutom sig in i sin roll som Mary, vilket visar sig då han blandar engelska och svenska. Olofsson (1992) framhäver att barn använder sig av olika sorters av språk för att rolleken skall fungera.

I leksekvensen *Samspel i tystnad* sker ett samspel utan verbal kommunikation. Sofia och Astrid leker med kapplastavar. Det som kan diskuteras i den här sekvensen är hur det kommer sig att flickorna kan samspele med varandra så väl utan att behöva samtala med varandra. Mead (1976) menar att för att få ett meningsfullt samspel måste en social förståelse finnas som grund i leken. Vi tror att en anledning till att Sofia och Astrid kan samspele bra tillsammans beror på att de verkar känna varandra väl och är därför trygga med varandra. Båda verkar ha erfarenheter av hur ett dominospel fungerar, eftersom de inte behöver prata med varandra under lekens gång. När Astrid råkar rasa kapplastavarna tar Sofia initiativet till

att bygga upp det på nytt. Sofia blir inte arg på Astrid. De har ett bra samarbete mellan sig. Det vi vill framhåva i den här situationen är att barn kan samspela med varandra utan att föra någon dialog. Lindqvist (2002) hävdar att för att barnen skall kunna utveckla en lek sinsemellan behöver de samarbeta med varandra

Barn tar ofta olika positioner i den fria leken. I situationen *Ledaren bestämmer* finns det en tydlig ledare i leken, vilket är Oskar. Han synliggör sin status genom att bestämma allt själv och ignorerar mestadels de andras förslag. Oskar har en förutbestämd mening om hur leken skall fortgå. Det kan därför vara en anledning till att han inte tar till sig de andras åsikter eller förmedlar sina egna. Således är varken Malte eller Linus medvetna om vad Oskar tänker och kan inte tillfredsställa honom på rätt sätt. Vi tror inte att Oskar är medveten om att han utesluter de andra från leken. Det verkar som han inte vill erkänna för sig själv att han dominerar. Han har svårt för att kommunicera och samspela med de andra barnen. Löfdahl (2004) menar att barns olika statuspositioner har betydelse för hur lekens innehåll skall utvecklas. Vid en del tillfällen i situationen förmodar vi att han glömmer bort att förmedla sina tankar. En orsak till att Oskar dominerar i leken och har svårt för att samarbeta, tror vi beror på att han har kommit ensam från en förskola. Klasskamraterna är därför nya för honom och han intar ledarrollen för att kunna hävda sig. En annan orsak kan vara att han har erfarenheter om hur ett hus byggs upp. Det kan således vara en anledning till att han har en förutbestämd mening om hur det skall se ut. När Sofia kommer in i leken berömmar Oskar hennes insats. Det är första gången i den här leksekvensen som Oskar säger något positivt till en av sina lekkamrater. Vad det här beror på är svårt att finna någon förklaring till. En teori är att han känner sig trygg med Sofia och har därför lättare för att berömma henne. Vi kan dra paralleller till leksituationen *Empati för kamraten* där Oskar har ett fint samspel med Sofia.

Malte är tillbakadragen och vill inte gärna uttrycka sig i samspel med Oskar. Förklaringen anser vi är att han inte vågar framföra sina åsikter när Oskar är närvarande. Det kan bero på att Oskar tidigare har kritiserat Maltes åsikter. Därför låter Malte hellre bli att framföra sitt tyckande. Folkman och Svedin (2003) anser att ett barn inte kan utveckla sin sociala kompetens om det inte tar egna initiativ och låter sig styras av andra. Det ser dock annorlunda ut i Maltes dialog med Linus då de kommunicerar väl med varandra. Frågan kan därför ställas varför Malte betar sig annorlunda tillsammans med olika personer. Enligt Olofsson (1991) beror barns olika beteende på hur väl insatt samt vilka erfarenheter barnet har kring det som leken behandlar. Vi hävdar att så är fallet i den här frekvensen. Malte har förmodligen inte

erfarenheter och upplevelser i samma utsträckning som Oskar, eftersom han är mer försiktig med att uttrycka sig. Linus framhäver sin vilja mer än vad Malte gör och vid något tillfälle sätter han sig emot Oskar. Trots det verkar han ändå vara rädd för att göra bort sig i Oskars närvaro. Linus söker efter uppmärksamhet. När Sofia får beröm av Oskar visar Linus genom sitt verbala språk att han också vill ha beröm. Beröm får han inte och han söker istället uppmärksamheten genom att försöka vara rolig och härmar en katt. Linus får ingen uppmärksamhet nu heller, vilket kan bero på att han brukar spela upp scener som inte har med sammanhanget att göra. Det här kan då resultera i att de andra barnen har tröttnat på hans clowneri. Linus förmåga att uttrycka sig verbalt är sämre än de andras och kan vara ett motiv till att han spelar teater och använder sig av gester istället. Det är konstigt att både Malte och Linus vill leka med Oskar, eftersom deras förslag och idéer ignoreras. Vi förstår ifall Malte och Linus hade valt att gå ur leken och bilda sin egen lek.

I situationen *Ledaren ignorerar* leder Hanna leken. Hanna ignorerar Linus, eftersom hon vill leka själv och bygga upp sitt eget hus. Hon ber dock inte Linus att gå därifrån. Således ser det ut som att Hanna tycker om uppmärksamhet. Det kan vara en anledning till att hon accepterar Linus närvaro i leken. Vi anser att Hanna ger fel signaler till Linus. Samtidigt som hon visar missnöje med sitt verbala språk och sitt kroppsspråk, har hon svårt för att vara allvarlig. Hennes allvarlighet övergår i skratt. Linus uppfattar att Hanna tycker att det är roligt och fortsätter att störa henne. Schwartzman (1978) hävdar att när barn dominerar i leken uttrycker de sig på olika vis. Ett av uttrycken är anslutningsuttrycket. Det betyder att ett barn får en roll genom att det ber om att få delta i leken. Vi anser att Linus inte har bett om att få vara med, vilket kan vara en orsak till att Hanna inte tar med honom i sin lek och gör honom delaktig. Vidare menar Schwartzman (1978) att avvisandeuttrycket innebär att ett barn inte får vara med i leken när det blir avvisat. Linus blir dock inte avvisad av Hanna utan tillåts att vara med. Fortsättningsvis anser Schwartzman (1978) att acceptansuttrycket omfattar att ett barn accepteras. Samtidigt som Hanna inte tillåter Linus i sin lek accepterar hon ändå hans närvaro. Det verkar som Hanna inte själv vet vad hon vill. Det här på grund av att hon inte kan bestämma sig för om hon vill acceptera eller avvisa honom. Det leder i sin tur till att hennes humör växlar. När Hanna sedan slår ner Linus byggnad beror det antagligen på att hon vill visa honom hur det känns att få sin byggnad sönderslagen.

I situationen *Ledaren utvecklar leken* kan vi se att en ledare i leken inte alltid behöver innebära något negativt. Calle och Malte leker med varandra. Calle är den som leder leken

och kommer hela tiden med nya idéer som utvecklar den. Calle har genom sina idéer visat att han har en förmåga att använda sig utav fantasi och påhittighet. Han berikar därmed leken med ett innehåll. Malte verkar finna sig i det och har ingen lust att kämpa emot kommandot. Han tar inga initiativ till att utveckla leken och frågar Calle hela tiden vad som skall göras exempelvis hur många kuddar de skall ha till sin koja. Rasmussen (1993) anser att de barn som alltid låter sig styras tror att leken blir bättre om någon annan bestämmer innehållet. Enligt oss stämmer Rasmussens resonemang in på Maltes beteende. Calle kommer med många förslag och därför anser vi att Malte tror att hans egna idéer inte behövs. Således bidrar han inte med några förslag och idéer om hur leken skall fortgå. Vi hävdar att ifall Malte alltid är den som följer med i leken, vilket han även visar att frekvensen *Ledaren bestämmer* och *Dialogen tydliggörs av språket*, kan det få negativa konsekvenser för honom i framtiden. Således kommer han att vara den som inte har någon egen vilja. Därmed tror vi att han kommer att bli utnyttjad av sina kamrater om det fortsätter.

Sammanfattningsvis kan vi utifrån våra lekobservationer se att barn måste kunna kommunicera i leken för att samspela. Om ingen kommunikation sker mellan barnen, uppstår det ofta en konflikt. Det kan antingen leda till att leken avbryts eller att någon intar en maktposition. Genom sitt verbala språk och sitt kroppsspråk kommunicerar barn med varandra. Barn i sex – årsåldern tar hjälp av roller när de skall kommunicera och samspela med varandra. För att det skall bli en handling i leken behöver barn inta olika lekroller. Genom att barn lyssnar, kommer överens samt respekterar varandra i sitt samspel, uppnås de sociala lekreglerna. I samspelet berömmar barnen varandra och visar empati för varandra. Barnen delger även sina tidigare erfarenheter och upplevelser. Barn lär således av varandra och utvecklar nya lärdomar i samspel med varandra. Vad vi kan se i observationerna tar barn ofta en maktposition i den fria leken genom att bestämma, ignorera och utveckla leken. Den som leder har svårt att godta andras idéer och vill ständigt bestämma allt som skall göras i leken. Trots sitt bestämmande, kan maktinnehavaren även acceptera sina kamrater. En ledare i leken behöver dock inte alltid innebära något negativt. Den som bestämmer kan utveckla och stimulera leken genom sin fantasirikedom. Konsekvenserna blir att de barn som ofta följer med i leken kan få problem i sin sociala utveckling. De kan därmed få svårt att ta egna initiativ och får då svårt att även utesluta maktinnehavaren från leken. En annan konsekvens kan göra sig gällande för maktinnehavaren då den här personen kan tröttna på att alltid vara den som leder och utvecklar leken. På så vis leder det till att den som har makten inte vill leka mer med de barn som aldrig kommer med några egna initiativ.

Avslutningsvis anser vi att det har varit lärdomsrikt att studera barns fria lek. Det har gett oss en ökad förståelse för hur kommunikation och samspel samt maktförhållanden gör sig gällande i barns lek. I vår framtida yrkesroll kommer vi därför att vara mer medvetna om hur barn kommunicerar och samspelar med varandra. Tack vare det här kan vi hjälpa de barn som behöver vägledning och stimulans till att få en bättre position i leken istället för att alltid vara den som låter sig styras.

6. Sammanfattning

Syftet med den här uppsatsen är att studera barns lek med avseende på kommunikation och samspel i den fria leken. Vi vill även undersöka barns maktpositioner i den fria leken. Utifrån syftet ställde vi frågorna; Hur kommunicerar och samspelar barn med varandra i den fria leken? Tar barn olika maktpositioner i den fria leken? Hur synliggörs det i så fall och vilka konsekvenser får det i barns fria lek?

I litteraturdelen belyses olika synsätt på kommunikation och samspel samt maktförhållanden i leken. Tyngdpunkten ligger på det sociokulturella perspektivet. Vi utgår ifrån områdena; olika teoretiska perspektiv, det sociokulturella perspektivet, handling och roll, metakommunikation, kommunikation och samspel i leken, kamratskap i leken samt makt i leken.

I empirin har vi utgått ifrån en kvalitativ metod där videoobservationer och fältanteckningar har använts. Observationen har ägt rum i en förskoleklass med sex – åringar. Deras fria lek har stått i fokus i undersökningen. Efter genomförda observationer har materialet bearbetats och analyserats. Slutsatsen är att barn kommunicerar och samspelar med varandra i den fria leken. De kommunicerar med varandra genom det verbala språket och kroppsspråket i leken. Barn går ofta in i roller när de skall kommunicera och samspela med varandra. I samspelet lyssnar barn samt kommer överens med varandra, vilket innebär att de visar empati för varandra. Tillsammans med andra utvecklar barn nya kunskaper. Vi har även kommit fram till att det ofta finns en ledare i leken, vilket både kan vara positivt och negativt.

I diskussionen knyts litteratur, empiri och resultat och analys ihop med våra egna tankar och reflektioner. Vi har kommit fram till att barn behöver kommunicera och samspela med varandra för att få en fungerande lek. Genom språk, roller, kunskaper och sociala lekregler kommunicerar och samspelar barn med varandra. Vi kom även fram till att det många gånger finns en maktinnehavare i leken. Genom att bestämma, ignorera och utveckla leken tar den ledande kontrollen över de andra. Slutligen har barns kommunikation och samspel samt maktförhållanden i den fria leken varit lärorika och intressanta ämnesområden. Vi kommer att vara mer medvetna om hur barns kommunikation och samspel fungerar.

7. Litteraturförteckning

Apter, T. (1997) *Det trygga barnet*. Stockholm: Cordia; Falun: Scandbook. 234 sidor. ISBN: 91-7085-181-6

Bakhtin, M. (1986) The problem of speech genres. I C. Emerson & M. Holquist (red.), *Speech genres and other late essays*. Austin: University of Texas press. 177 sidor. ISBN: 0-292-72046-7

Bateson, G. (1976) A theory of play and fantasy. I J. Bruner, A. Jolly & K. Sylva (red.), *Play, its role in development and evolution*. Harmondsworth: Penguin Books. 716 sidor. ISBN: 0-14-022644-3

Denscombe, M. (2003) *Forskningshandboken –för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur. 292 sidor. ISBN: 91-44-01280-2

Erikson, E. H. (1977) *Barnet och samhället*. Stockholm: Natur och kultur. 277 sidor. ISBN: 91-27-13-909-3

Folkman, M-L. & Svedin, E. (2003) *Barn som inte leker: från ensamhet till social lek i förskolan*. Stockholm: Runa. 135 sidor. ISBN: 91-88298-64-7

Gardner, H. (1992) *Så tänker barn –och så borde skolan undervisa*. Skogs Grafiska AB, Malmö. 298 sidor. ISBN: 91-88410-02-1

Garvey, C. (1977) *Play*. London: Fontana/Open books. 128 sidor. ISBN: 0-00-634854-8

Garvey, C. (1984) *Children's talk*. Cambridge: Mass. Harvard U.P. 241 sidor. ISBN: 0-674-11634-8

Hjort, M-L. (1996) *Barns tankar om lek. : en undersökning av hur barn uppfattar leken i förskolan*. Stockholm: Almqvist & Wiksell International. 255 sidor. ISBN: 91-22-01728-3

Johansson, E. & Pramling Samuelsson, I. (2003) *Förskolan: barns första skola!* Lund: Studentlitteratur. 200 sidor. ISBN: 91-44-04222-1

Kvalheim, I. L. (1980) *Barns laering av sosiale roller*. Oslo: Universitetsforlaget. 141 sidor. ISBN: 82-00-27492-6

Lindqvist, G. (1996) *Lekens möjligheter: om skapande lekpedagogik i förskola och skola*. Lund: Studentlitteratur. 172 sidor. ISBN: 91-44-61391-1

Lindqvist, G. (2002) *Lek i skolan*. Lund: Studentlitteratur. 148 sidor. ISBN: 91-44-01943-2

Löfdahl, A. (2002) *Förskolebarns lek: en arena för kulturellt och socialt meningsskapande*. Karlstad: Institutionen för utbildningsvetenskap. 223 sidor. ISBN: 91-89422-93-7

Löfdahl, A. (2004) *Förskolebarns gemensamma lekar – mening och innehåll*. Lund: Studentlitteratur. 173 sidor. ISBN: 91-44-03335-4

- Mead, G. H.** (1976) *Medvetandet, jaget och samhället: från socialbehavioristisk ståndpunkt*. Uppsala: Argos. 291 sidor. ISBN: 91-7006-021-5
- Olofsson, B. K.** (1987) *Lek för livet: en litteraturgenomgång av forskning om förskolebarns lek*. Stockholm: HLS. 180 sidor. ISBN: 91-7656-144-5
- Olofsson, B. K.** (1991) *Varför leker inte barnen?: en rapport från ett daghem*. Stockholm: HLS. 198 sidor. ISBN: 91-7656-246-8
- Olofsson, B. K.** (1992) *I lekens värld*. Stockholm: Almqvist & Wiksell. 153 sidor. ISBN: 91-21-13736-6
- Olofsson, B. K.** (1996) *De små mästrarna: om den fria lekens pedagogik*. Stockholm: HLS Förlag. 248 sidor. ISBN: 91-7656-398-7
- Piaget, J.** (1976) *Barnets själsliga utveckling*. Lund: LiberLäromedel. 171 sidor. ISBN: 91-40-02096-7
- Patel, R & Davidson, B.** (2003) *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur. 149 sidor. ISBN: 91-44-02288-3
- Rasmussen, T. H.** (1993) *Den vilda leken*. Lund: Studentlitteratur. 92 sidor. ISBN: 91-44-38211-1
- Schwartzman, H. B.** (1978) *Transformations: the anthropology of children's play*. New York: Plenum Press. 380 sidor. ISBN: 0-306-31128-3
- Sutton-Smith, B.** (1997) *The ambiguity of play*. Cambridge: Mass; London: Harvard University press. 276 sidor. ISBN: 0-674-00581-3
- Säljö, R.** (2000) *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma. 279 sidor. ISBN: 91-518-3728-5
- Tullgren, C.** (2003) *Den välreglerande friheten: att konstruera det lekande barnet*. Malmö: Malmö högskola. 142 sidor. ISBN: 91-85042-07-2
- Vygostkij; L. S.** (2001) *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos. 277 sidor. ISBN: 91-7173-143-1
- Wehner-Godée, C.** (2000) *Att fånga lärandet: pedagogisk dokumentation med hjälp av olika medier*. Stockholm: Liber. 120 sidor. ISBN: 91-47-04942-1
- Åm, E.** (1993) *Leken – ur barnets perspektiv*. Stockholm: Natur och kultur. 155 sidor. ISBN: 91-27-03171-3
- Öhman, M.** (2003) *Empati genom lek och språk*. Stockholm: Liber. 252 sidor. ISBN: 91-47-05192-2

Styrdokument

Utbildningsdepartementet (1998) *Läroplan för förskolan - Lpfö98*. Stockholm: Fritzes

Utbildningsdepartementet (1994) *Läroplan för det obligatoriska utbildningsväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet – Lpo 94*. Stockholm: Fritzes

Internet

Vetenskapsrådet (2002)

<http://www.vr.se/download/18.668745410b37070528800029/HS%5B1%5D.pdf>

(Hämtat 2006-12-20)

Bilaga

Till förälder/målsman för

Barn:

Vi är två studenter som går på lärarhögskolan i Kristianstad. En av oss läser till förskollärare (0-6 år), medan den andra läser till fritidspedagog (6-12 år). Vi går den sjunde och sista terminen av vår utbildning. I kursen skall vi skriva ett examensarbete på 10 poäng, där teori, empiri och resultat bearbetas och analyseras. En undersökning hör alltså till och skall knytas till ämnesområdet. Vi har valt att skriva om hur barn kommunicerar och samspekar med varandra i den fria leken. Vi vill även ta reda på ifall barn tar olika maktpositioner och hur det i så fall synliggörs. Videoobservationer och fältanteckningar kommer att användas som metod för att uppnå syftet. Fokus kommer att läggas på barnens gemensamma lekar. Klassen har valts på grund av att en av oss har gjort sin verksamhetsförlagda del på skolan.

Dokumentationen är vårt personliga ansvar både under och efter utbildningen. Den kommer att användas som underlag i vår uppsats och kommer att användas i diskussioner med en grupp studenter samt ansvarig lärare. Videoinspelningarna kommer **inte** att läggas ut på Internet. Efter att vi har behandlat det här materialet kommer det att förstöras.

Är det något ni undrar över kan ni nå oss på telefonnummer [REDACTED] eller [REDACTED].

Med vänliga hälsningar

Jenny Bengtsson och Caroline Ingemansson

Tillåter Ni att ert barn finns med på videoinspelning? Ja Nej

Tillåter Ni att ert barn intervjuas? Ja Nej

Datum _____

Namn _____