

---

Examensarbete i Lärarprogrammet

vid

Institutionen för pedagogik - 2010

---

## **Prata med mig**

**- Alla barns lika rätt till muntlig kommunikation  
i förskolan**

**Nadja Göthberg  
Lena Hansson**



**HÖGSKOLAN I BORÅS**  
INSTITUTIONEN FÖR PEDAGOGIK

## Sammanfattning

<b>Arbetets art:</b>	Lärarexamen avsedd för undervisning i förskola och förskoleklass - inriktning grunden till lärande 210 högskolepoäng.  Examensarbete ”Att utforska pedagogisk verksamhet” 15 högskolepoäng i utbildningsvetenskap.
<b>Titel:</b>	<b>Prata med mig – Alla barns lika rätt till muntlig kommunikation i förskolan</b>
<b>Engelsk titel:</b>	<b>Talk to me – All childrens equal rights to oral communication in preschool</b>
<b>Nyckelord:</b>	<b>Muntlig kommunikation, dialog, förskola, envägs-kommunikation.</b>
<b>Författare:</b>	<b>Nadja Göthberg &amp; Lena Hansson</b>
<b>Handledare:</b>	<b>Mary-Anne Holfve-Sabel</b>
<b>Examinator:</b>	<b>Mary Larner</b>

---

<b>BAKGRUND:</b>	I alla barngrupper på förskolan finns det alltid något eller några barn som är tystare än de andra. Dessa barn ska få samma möjligheter till kommunikation som de andra barnen. När barnet i vardagen hör de vuxna prata och använda ett rikt språk med många variationer kan det ta till sig språket som en helhet. Det är inte meningen att pedagogerna på förskolan skall prata enbart till barnen, t.ex. ge instruktioner, utan de skall prata med barnen.
<b>SYFTE:</b>	Syftet är att undersöka olika aspekter i muntliga yttranden mellan barnet och pedagogerna samt yttranden från det enskilda barnet till en pedagog eller omvänt.
<b>METOD:</b>	Den här undersökningen är kvalitativ med kvantitativa inslag. Metoderna som används i undersökningen är schematisk observation med fältanteckningar och intervju.
<b>RESULTAT:</b>	I resultatet kan det utläsas att de barn som av pedagogerna uppfattas som tysta får många möjligheter till muntlig kommunikation med pedagogerna. Det går även att utläsa att situationen har betydelse för hur många möjligheter barnet får till kommunikation med pedagogerna. De kommunikationsformer som har undersökts har visat sig förekomma ungefär lika ofta.

# Innehållsförteckning

INLEDNING .....	3
SYFTE .....	3
<i>Frågeställningar</i> .....	3
BAKGRUND .....	4
<i>Kommunikation</i> .....	4
<i>Inlärningssteorier</i> .....	5
<i>Språkutveckling och utveckling med hjälp av språket</i> .....	6
<i>Olikheter och variationer som påverkar kommunikationen</i> .....	8
TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER .....	9
METOD .....	11
<i>Kvalitativ undersökning med kvantitativa inslag</i> .....	11
<i>Urval</i> .....	11
<i>Genomförande</i> .....	12
<i>Avgränsningar</i> .....	12
<i>Schematiskobservation med fältanteckningar</i> .....	12
<i>Intervju</i> .....	13
<i>Forskningsetik</i> .....	14
<i>Reliabilitet och validitet</i> .....	15
ANALYS .....	16
RESULTAT .....	17
<i>Pedagogernas muntliga kommunikation till eller med barnen</i> .....	17
Figur 1 Varje enskilt barns kommunikation från eller med pedagogerna .....	17
Antal gånger kommunikation äger rum i de olika kommunikationsformerna .....	18
Figur 2 Tre barn som ansågs vara tysta och blyga av pedagogerna .....	18
<i>Envägskommunikation till och från barnen</i> .....	19
Figur 3 Envägskommunikation till och från varje enskilt barn .....	19
<i>Kommunikationsformerna</i> .....	20
Figur 4 De fem olika kommunikationsformerna .....	20
Figur 5 Kommunikationsformer där pedagogerna är aktiva .....	21
<i>Situationerna</i> .....	22
Figur 6 Kommunikationsformerna i de olika situationerna .....	22
<i>Övriga resultat</i> .....	23
DISKUSSION .....	24
<i>Metoddiskussion</i> .....	24
<i>Analysdiskussion</i> .....	26
<i>Resultatdiskussion</i> .....	26
Pedagogernas muntliga kommunikation till eller med barnen .....	26
Envägskommunikation till och från barnen .....	27
Kommunikationsformerna .....	28
Situationerna .....	29
Övriga resultat .....	30
<i>Didaktiska konsekvenser</i> .....	30
TACK .....	32
REFERENSLISTA .....	33
BILAGA 1 .....	35
BILAGA 2 .....	37
BILAGA 3 .....	38

## Inledning

Att barnen i förskolan förväntas bli sedda av pedagogerna varje dag är något som borde vara en självklarhet. Det finns vetenskapliga teorier som betonar vikten av samspel och att barnen blir bekräftade av vuxna i sin omgivning för att kunna utvecklas på bästa sätt. I *Läroplan för förskolan, Lpfö98*, (Skolverket 2006) står det att förskolan skall lägga grunden till det livslånga lärandet. Om pedagogerna ska lyckas göra detta behöver de se varje individ i gruppen.

Inför uppsatsarbetet började vi tänka på om pedagogerna lyckas se alla barn eller om det finns barn som inte får någon daglig kontakt med sin/sina pedagoger. En av anledningarna till att vi har funderat över detta är att förskolan verkar ha brist på resurser, stora barngrupper, få pedagoger plus att pedagogerna idag har mer administrativa arbetsuppgifter. Vi tror att det är svårt för pedagogerna att hinna med att bekräfta alla individer om förutsättningarna är sådana som upplevelserna ovan.

Eftersom det finns många olika sätt att kommunicera på och mycket av den tysta kommunikationen, till exempel kroppsspråk, är svårt att observera och tolka för en utomstående har vi valt att avgränsa undersökningen till den muntliga kommunikationen. Den här sortens kommunikation är intressant eftersom det krävs att individen aktivt kommunicerar, både lyssnar och själv pratar, för att lära sig ett språk (Nilsson & Waldemarson 1995). När barnet lär sig ett språk genom att muntligt kommunicera med någon som kan språket bättre lär sig barnet även viktiga grundläggande sociala regler och genom samspelet med andra får barnet nya erfarenheter och kunskaper.

För oss är det intressant att undersöka den muntliga kommunikationen mellan pedagogen och individen då vi har en människosyn där alla har lika värde och alla bör få samma möjligheter till lärande. Om barnet inte erbjuds tillfällen till muntlig kommunikation med en vuxen kan barnet få sämre möjligheter till lärande än det barn som får många tillfällen till kommunikation. Inget barn på förskolan bör vara utan dagliga dialoger med sina pedagoger.

## Syfte

Syftet är att undersöka olika aspekter i den muntliga kommunikationen mellan barnet och pedagogerna samt från det enskilda barnet till en pedagog eller omvänt.

## Frågeställningar

- Hur många gånger kommunicerar pedagogerna muntligt till eller med det enskilda barnet?
- Hur stor andel av den totala muntliga kommunikationen har de olika kommunikationsformerna?
- Hur många gånger sker envägskommunikation från barnet respektive pedagogerna?
- Hur stor är skillnaden i hur många gånger muntlig kommunikation sker i de olika situationerna?
- Finns det några könsskillnader i envägskommunikationen?

## Bakgrund

I den här delen kommer det att beskrivas vad tidigare forskning tar upp kring kommunikation och språk. Dels förklaras lite om vad kommunikation är och varför människan är så angelägen om att kommunicera med andra. Dels tas språkets funktion för barnets utveckling upp och olika sätt att använda dialogen på i förskolan.

## Kommunikation

Kommunikation är när två eller flera människor möts, delar något tillsammans och ger varandra ett budskap. Kommunikation kan ske genom att olika redskap används, det verbala språket, kroppsspråket och sinnesintryck. När individen genom användningen av språket kan förklara för någon annan om sina känslor och tankar kan dessa bli synliga och en förståelse kan uppstå. För att kommunicera genom språket behöver individen kunna hantera det både socialt och psykologiskt. Detta lär sig individen genom att öva sig och det sker delvis omedvetet men också genom instruktioner och imitation. När individen besitter kunskap om hur kommunikation går till sker det helt omedvetet. Kommunikation kan föra människor närmre varandra men den kan också skapa distans till exempel genom missförstånd så som oklarheter, osämja, skilda åsikter eller bristande närvaro i samspelet (Nilsson & Waldemarson 1995, s.9). Det är av vikt att barnet får öva på att kommunicera med vuxna som redan besitter en stor kommunikativ kunskap. Väsentligt är att barnen får bra samspelets förebilder och att barnen lär sig hur de bör kommunicera för att minska missförstånd och avstånds tagande från dem som de vill dela sina upplevelser med.

När människan föds har hon en inbyggd biologisk förmåga som gör att barnet kan börja tala. När barnet genom ljud försöker göra sig förstådd är det en förmåga som är medfödd, precis som viljan att kommunicera. Däremot är att kunna tala ett språk aktivt något som måste läras in (Nilsson & Waldemarson 1995, s.16). Från början kommunicerar barnet med sin omgivning genom ljud och kroppsspråk exempelvis genom att peka och skrika. För att kunna få ut mer av samspelet med de människor som finns i barnets omgivning så behöver barnet dock lära sig ett verbalt språk. Barnet lär sig tala för att kunna utveckla den kommunikation och det samspel som börjat redan när barnet föddes (Säljö 2000, s.83 & 88). Att kunna använda ett språk blir därför något som barnet instinktivt känner ett behov av att lära sig.

Barnet lär sig att kommunicera genom att samspelela muntligt med andra människor. För att utveckla sin förmåga att prata behövs det träning, något som endast kan fås i samtal med andra (Nilsson & Waldemarson 1995, s.16). I mötet med andra människor är det inte enbart språket som utvecklas utan även självbilden. Barnet skapar en identitet och en självbild genom att få bekräftelse i samspelet med andra. Om barnet inte blir bekräftat, det vill säga om barnet blir avvisat eller nonchalerat kan det påverka barnets självbild negativt. Nilsson m.fl. (1995, s 22-25) menar att om barnet ständigt blir bemött med ett sådant beteende från de vuxna kan detta leda till identitetskris som senare kan ge framtida psykiska problem. Sigsgaard (2003) menar att när vuxna skäller på barn, det vill säga höjer rösten och använder sig av ett hårt språkbruk eller låter bli att uppmärksamma barnet är det en typ av psykisk kränkning som kan likställas med olika former av barnaga.

En bra kommunikation består av att alla deltagare i samtalet både lyssnar och pratar. För att vara en god lyssnare krävs det att lyssnaren är närvarande och inte störs av vad som händer utanför samtalet. Detta är inte alltid lätt då människan ständigt är omringad av ljud från många olika håll. Ibland är det lätt att sälla bort ljud som inte är viktiga då människan lärt sig att alla ljud inte är relevanta (Nilsson & Waldemarson 1995, s. 58). För en pedagog i förskolan däremot är det viktigt att vara uppmärksam på ljud från många olika håll och detta kan göra att det är svårt att stanna kvar i ett samtal. Johansson (2003, s. 217-218) som har forskat om hur förskolan arbetar med de yngsta barnen, menar att dialogen borde ha en given plats i förskolornas planering. Det borde vara väl planerat var och hur dialogen skall ges plats i vardagen. Kommunikationen är viktig för alla delar av barns utveckling och bör därför inte lämnas åt slumpen.

### **Inlärnings teorier**

Kommunikationens kvalitet från pedagog till barn är beroende av vilken syn på inläring som pedagogen har. Enligt Dysthe (2003a, s. 33) finns det tre inlärnings teorier som dominerar eller har dominerat synen på lärande i skolan nämligen behaviorismen, kognitivismen och sociokulturell teori. Behavioristisk inlärnings teori (Dysthe 2003a, s. 35) är en teori som utgår ifrån att kunskap är något pedagogen förmedlar till barnet. Kunskapen är bedömningsbar och genom att barnet svarar rätt på frågor vet pedagogen att barnet har kunskapen. I behaviorismen bryr pedagogen sig inte om på vilket sätt barnet vet svaret. Lärandet bygger snarare på att barnet lär sig svaren utantill. Denna syn på lärande påverkar kommunikationen genom att den bygger på envägskommunikation eller fråga-svar. Dialogen blir således underrepresenterad.

I kognitivistisk inlärnings teori (Dysthe 2003a, s. 36) utgår lärandet ifrån att barnet lär sig genom att koppla ihop ny fakta med tidigare erfarenheter. Genom detta skapar barnet sin egen kunskap. Pedagogens roll är att erbjuda tillfällen där barnet kan skapa sin egen kunskap. Inläringen är något individuellt som sker i barnet. När kommunikationen sker utifrån denna inlärnings teori är samtalets funktion mest att berika barnet. Pedagogen finns där för att erbjuda inlärnings möjligheter och svara på frågor. Till skillnad från behaviorismen är det inte pedagogen som ställer frågor för att kontrollera barnets kunskap utan barnet som frågar pedagogen i sitt sökande efter kunskap. Även här är dialogen underrepresenterad.

Med en sociokulturell inlärnings teori sker lärandet i det sociala samspelet med andra människor och med kulturen som barnet lever i (Dysthe 2003a, s. 41). Kunskap är något människan lär sig genom att få erfarenheter som denne sedan delar med andra och då även får höra andras erfarenheter av samma fenomen, därefter konstruerar barnet sin egen kunskap. Pedagogens betydelse för lärandet är att hjälpa barnet finna mening i det som det erfar. I den sociokulturella inlärnings teorin är dialogen en viktig del av lärandeprocessen. Både Säljö (2000, s. 37) och Bjar m.fl. (2003, s. 19) menar att barnet lär sig förstå sin omvärld genom att höra andra prata om den. Genom att barnet lyssnar på den vuxnas berättande kan barnet lära sig vad som är viktigt att fokusera på i olika situationer. Barnet får genom talet en ökad förståelse för att urskilja det viktiga från alla de intryck som möter barnet i olika situationer. Det är även genom att barnet pratar med andra som dess kunskap förankras. Dialogen blir här en central del av lärandet.

För att barn skall lära sig behöver de få utmana kunskaper de redan äger. Genom att möta barnen på individnivå kan pedagogerna lättare fånga upp varje barns proximala utvecklingszon. Den proximala utvecklingszonen är den zon i barnens lärande och utveckling som ligger precis utanför deras aktuella utvecklingsnivå. I barnets aktuella utvecklingsnivå befinner sig barnet just nu, det är vad barnet redan har lärt sig och det barnet själv kan förstå och utföra via handlingar och genom etablerade kunskaper som det har med sig. I den proximala utvecklingszonen däremot har barnet hjälp av en vuxen, eller annan person som har större kunskap än barnet (Vygotskij 1999a). Genom ett socialt samspel med andra kan barnet förvärva nya kunskaper som de senare kan göra om till sina egna. Vygotskij menar alltså att "Det barnet för tillfället gör med hjälp av en vuxen kan det i morgon göra på egen hand." (1999a, s.271). I Vygotskijs teori om den proximala utvecklingszonen kan vi få förståelse för hur stor roll den vuxne spelar i barnets lärande- och utvecklingsprocess. Eftersom det är i samspelet med andra som barnen lär sig är det viktigt att barnen dagligen får många möjligheter att samspela med vuxna. Vygotskijs teori bygger på att utveckling sker i inlärningsprocessen och att samspelet mellan barnet och dess pedagog spelar en avgörande roll för att denna process ska fortsätta framåt. Om barnet inte får samspela med vuxna kan detta omvänt hämma deras fortsatta kunskapsutveckling.

### **Språkutveckling och utveckling med hjälp av språket**

Redan i tidig forskning kring barns språkutveckling nämns vikten av att barnen muntligt får kommunicera enskilt med en vuxen på förskolan. Söderbergh (1979, s.84) har som forskare varit en del av ett språkprojekt som pågick under sju år på 1970-talet. I det projektet följdes sex barn från att de var cirka 1 ½ år tills de var cirka 3 ½ år. Söderbergh menar att om barnet får många chanser till muntlig kommunikation med vuxna redan på förskolan kan det undvikas att barnet får språkliga problem senare i grundskolan. Hon anser också att om pedagogerna lägger stor tonvikt vid kommunikationen på förskolan kan det sparas in många resurser i grundskolan som då kan användas på bättre sätt. I *Lpfö98* (skolverket 2006) står det att de vuxna på förskolan ska samspela engagerat med både individen och gruppen. Det är viktigt att pedagogerna på förskolan förstår hur betydelsefullt det är för barnen att få samtala med vuxna varje dag. Även om barnen för många muntliga dialoger med sina kamrater på förskolan är detta inte likvärdigt med att samtala med en vuxen. Det lärande samtalet uppstår med större sannolikhet tillsammans med en vuxen då den vuxne anpassar sitt språk efter barnets ålder och behov medan samtalet mellan barn till stor del består av kroppsspråk för att förtydliga vad barnet vill (Söderbergh 1979, s. 85).

Lärande och språk är tätt sammankopplade med varandra (Skolverket 2006). Pramling Samuelsson & Sheridan (2006, s. 73) anser att en viktig förutsättning för att det skall bli en lärande och språkutvecklande kommunikation är att barnet upplever en ömsesidighet i kommunikationen. Det handlar inte bara om att tala med barnen utan allra mest om hur pedagogerna kommunicerar. Det är inte meningen att pedagogerna på förskolan skall prata enbart till barnen, t.ex. ge instruktioner, utan de skall tala med barnen. Även Johansson (2003, s. 200) påpekar vikten av hur kommunikationen mellan barn och pedagoger ser ut. Författaren menar att det viktigaste i dialogen är att de vuxna visar att de är fokuserade enbart på barnet och deras erfarenheter och tankar. Om pedagogerna inte visar att de är närvarande i dialogen märker barnet detta fort och dialogen tappar då sin betydelse för barnet. Genom att pedagogen erbjuder en ömsesidighet när de kommunicerar med barnet visar de att barnets åsikter och tankar är viktiga. Pedagogerna stärker då samtidigt barnets självförtroende, något som kan bli avgörande för den fortsatta kunskapsutvecklingen. Taube

(2007, s.43) konstaterar att om barnets självförtroende är allt för svagt kan det påverka lärandet genom att barnet lägger sin fokus på att oroa sig över att misslyckas istället för att koncentrera sig på lärandet.

Även Vygotskij (1999b) tar upp vikten av att barnet får utveckla sin muntliga kommunikation för att kunna fortsätta utvecklas åt rätt håll inom andra områden. I det samhälle som är idag är goda språkkunskaper nödvändiga för att kunna göra sig förstådd och för att kunna förstå andra. Vygotskij har forskat kring hur språket hänger ihop med tänkandet. För att kunna tänka behöver barnet inte ha lärt sig ett språk, Vygotskij menar däremot att för att tänkandet ska kunna bli intelligent, till skillnad från primitivt där tänkandet enbart tolkar det som är i den direkta närheten, behöver barnet ett språk som kan sätta ord på dennes tankar. Det vill säga, för att kunna tänka tankar som för barnets utveckling framåt och som gör att barnet kan lösa uppgifter där lösningen inte finns precis framför barnet så behöver barnet ett språkligt tänkande. Vygotskij menar att de första tecknen på denna typ av tänkande infaller vid ca 2 års ålder och det kan då upptäckas hur samtidigt som barnets språk blir mer intelligent så blir deras tänkande mer språkligt.

De flesta forskare verkar vara överens om att kommunikationen är viktigt både för barns språkliga och sociala utveckling. När det kommer till vad dialogens huvudsakliga användningsområde är skiljer sig åsikterna åt hos olika forskare. Egan (2009) har gjort en studie där pedagoger, i det här fallet lärarstudenter, fick testa att använda sig av ett arbetsätt där pedagogen startar en dialog med barnet när barnet är mitt uppe i en aktivitet. Genom att starta dialoger vid dessa tillfällen kan pedagogen få reda på vad barnet tänker om aktiviteten som det håller på med just i den stunden. Om pedagogerna för sådana dialoger på ett aktivt sätt menar Egan att pedagogen kan utveckla både barnets tänkande och få dem att komma vidare i det de gör. Genom att pedagogen ställer utmanande frågor kan de få barnet att tänka ett steg längre. Pedagogerna i undersökningen upplevde att detta arbetsätt gav en större insikt i barnens värld och det gav stora möjligheter till att hitta aktiviteter som utmanar barnens kunskaper och erfarenheter. Här får dialogen agera hjälpmedel för barnets fortsatta utveckling inom många områden.

Dialogen kan även användas som en nyckel för pedagogens egen utveckling. Genom att använda dialogen för att öka förståelsen för barnet kan pedagogen få nyttiga kunskaper om hur barnet upplever förskolan, verksamhetens arbetsätt och sin omgivning i övrigt. Den kunskapen gynnar inte bara barnet utan kan om den används rätt av pedagogen ge möjligheten till reflektion och utveckling av sin egen yrkesroll. Det är inte bara barnet som får en större förståelse för omvärlden i dialogen utan i det här fallet även pedagogen (Kinge 2006, s. 7-8). Detta är ett sätt att använda dialogen som verktyg framför allt i mötet med barn i behov av särskilt stöd, men den egna yrkesrollen behöver alltid bli reflekterad över och utvecklas. Precis som barnen så kan pedagogerna alltid lära sig något nytt.

Ur ett annat perspektiv ses dialogen som ett hjälpmedel för barnets språkutveckling. Här finns det de forskare som menar att dialogen är viktig för att barnet skall utveckla sin ordförståelse och begreppsuppfattning (Fridolfsson 2008, s.21). Fridolfsson är lärarutbildare och verksam forskare på Linköpings universitet, hon menar att barn som vistas i en miljö där de vuxna lägger stor vikt vid att samtala med barnen har större möjligheter att snabbare utveckla sina språkliga förmågor. Hon menar även att om barnet ofta befinner sig i dialog med vuxna under förskoletiden så gynnar detta inte bara deras muntliga språkförmågor utan det är även bra för den kommande läsinläringen. Ladberg (2003, s.146) däremot anser att dialogen inte är nödvändig för att barnet skall lära sig ett språk. Hon menar istället att det är



viktigare att den vuxne pratar och berättar mycket för barnet mer än att det är barnet som skall prata. Genom att de vuxna pratar mycket så ger de språket till barnen som lyssnar och tar till sig viktiga språkliga regler.

### **Olikheter och variationer som påverkar kommunikationen**

Under en dag på förskolan är det ofta många moment inplanerat som ska ha en del av tiden. De moment som återfinns på de flesta förskolor är samling, matsituationer flera gånger under dagen, utevistelse och ”fri lek”, det vill säga stunder då barnen leker fritt och oftast utan pedagogens medverkan. Oavsett hur dagarna ser ut så bör den muntliga kommunikationen vara en stor del av alla förskolans aktiviteter. Claesdotter (2004) har intervjuat Tuomela som är forskare och filosofi doktor i tvåspråkighet. Tuomela menar att det är i vardagen som språkutvecklingen pågår som mest. Många förskolor använder sig av olika språkmetoder för att lära barnet nya begrepp och språkförståelse men Tuomela anser att barn inte lär sig som bäst under de stunderna. När språket tas ur sitt sammanhang blir det i vissa fall inte begripligt för barnet. Däremot när det i vardagen hör de vuxna prata och använda ett rikt och varierat språk kan det ta till sig språket som en helhet. Barnet behöver helt enkelt höra vuxna prata i vardagen och själv få göra detsamma. Därför är det bättre att pedagogerna lägger tid på att planera hur dialogen ska få plats i de vardagliga situationerna, vid stunder så som påklädning, lunch, frukost och blöjbyten, istället för att lägga för mycket energi på enskilda språksamlingar som inte har samma stora effekt på barnens språkutveckling (Claesdotter 2004).

En situation som allt för ofta blir en situation där samtalet inte får vara en naturlig del av aktiviteten, det är utevistelsen. Johanssons (2003, s.211.) studie visar på stora brister i hur pedagogerna använder utevistelsen till att kommunicera med barnen. Johansson har sett att pedagogerna oftare använder tiden utomhus mer till att prata kollegor emellan än att se utevistelsen som en möjlighet till att samspela med barnen.

Alla barn som går i förskolan är individer och alla barn är olika. Detta gör att det finns barn som söker fler tillfällen till muntlig kommunikation med pedagogerna och det finns de som söker mindre. Det finns även barn som inte har ett lika stort behov av att muntligt kommunicera med pedagogerna men som ändå tar till sig de språkliga kunskaper de behöver genom att enbart lyssna (Ladberg 2003, s. 46). Att alla barn är olika är något som pedagogerna bör ta hänsyn till och detta påverkar så klart fördelningen av den muntliga kommunikationen på förskolan. Därför är det svårt för pedagogerna att inte prata mer med de barnen som pockar på uppmärksamhet lite mer än de andra. Det är oerhört viktigt att även de barnen som inte självmant söker pedagogernas muntliga kommunikation inte glöms bort. Alla barn på förskolan förutsätts bli inbjudna till dialoger varje dag, även om barnet inte alltid ger muntlig respons tillbaka till pedagogerna. Det är alltid pedagogen som bär ansvaret för att samtalen mellan barn och pedagog utvecklas och blir en dialog och inte enbart envägs kommunikation (Johansson 2003, s.214-215). Liberg (2003, s. 94-95) menar dock att det kan vara svårt för barnet att få tillräckligt med taltid med sina pedagoger. Forskning har gjorts där det visat sig att de vuxna har upp till 90 % av taltiden när det sker muntlig kommunikation på förskolan. Liberg skriver även att barnets initiativ till samtal inte lika ofta blir uppfångade som när det är pedagogen som tar initiativet.

I alla barngrupper på förskolan finns det alltid något eller några barn som är tystare än de andra. Dessa barn bör få samma möjligheter till kommunikation som de andra barnen men det är inte alltid så lätt att tillfredsställa deras behov av kommunikation på samma sätt som hos de barnen som självmant pratar mycket. När pedagogerna möter barnet skapar de sig en bild av hur det är och denna bild påverkar sen hur pedagogen bemöter barnet (Nilsson & Waldemarson 1995, s. 29-30) Tuomela (i Claesdotter 2004) menar att det här gör att de barn som själva inte säger så mycket och som utåt sett anses vara blyga, lätt blir de barnen som inte heller blir pratade till så mycket. Det kan då skapas en ond cirkel där de som verkligen behöver öva på att prata med andra blir de som får minst dialoger i vardagen.

## **Teoretiska utgångspunkter**

I den här undersökningen är det muntlig kommunikation som står i centrum men kommunikation består egentligen av många fler delar än bara det muntliga och det verbala. De teoretiker som tar upp kommunikationen på ett sätt som stärker undersökningens syfte är Stern (2003) och Bahktin (i Dysthe 2003b). De tar båda upp olika aspekter av den verbala kommunikationen och framför allt fokuserar de på hur viktig kommunikationen med andra människor är för att barnet ska kunna skapa sig en identitet och en förståelse för sin omvärld. I *Lpfö98* (Skolverket 2006) nämns det att identitetsutveckling och språk är ihopkopplade och där med påverkas av varandra.

Kommunikation hjälper till att stärka barnets självbild, att bli sedd och bekräftad av andra gör att barnet också ser sig själv. Stern (2003) har en teori om hur självet utvecklas genom kontakt med andra. Han har delat in utvecklingen i fyra domäner, känslan av ett uppvaknande själv, känslan av ett kärnsjälv, känslan av ett subjektivt själv och känslan av ett verbalt själv. Han kallar det domäner istället för stadier på grund av att de domäner som barnet har gått in i inte försvinner när barnet går in i nästa domän, utan de domäner som barnet befunnit sig i följer med barnet resten av livet. Det finns tillfällen då en eller flera domäner är mer aktiva och då finns de övriga domänerna i bakgrunden men en liten stund senare kan det vara tvärtom. Här nedanför kommer en kort beskrivning av de fyra domänerna. Den fjärde och sista domänen kommer att beskrivas mer ingående, eftersom det är den som handlar om verbal kommunikation.

Den första domänen är ”Känslan av ett uppvaknande själv” (Stern 2003. s.91). Barnet skriker när det är hungrigt och då kommer föräldrarna med maten, barnet skriker igen och blir vyssjat till sömns. Barnet blir här bemött av sina föräldrar som om skriket är kommunikation för att barnet vill något, samtidigt som föräldrarna hjälper barnet hitta en fungerande dygnsrytm och få en struktur. Barnet börjar då uppleva att det händer saker när det skriker, jollrar, ler eller skrattar.

Efter ca två månader kommer barnet att börja uppleva ”Känslan av ett kärnsjälv” (Stern 2003, s.125). Barnet börjar att samspela med andra, korta stunder i början som sen blir längre i takt med att barnet blir äldre. När barnet samspekar med andra använder det sina handlingar för att kommunicera. Barnet blir nu bemött som en individ som är medveten om sig själv. Barnet verkar även bli medveten om andra, det kan visa tecken på att det känner sig nära och tillsammans med andra och det kan sakna någon som inte är i rummet.

Barnets nästa steg i utvecklingen kommer vid ca sju till nio månaders ålder då barnet börjar bli medveten om att det tänker och lite senare att även andra tänker. Den här domänen har namnet ”Känslan av ett subjektivt själv” (Stern 2003, s.184) och nu är det de inre upplevelserna som står i centrum. Det är i den här domänen som barnet kan uppleva empati från andra och då känna sig förstådd och bekräftad i sin upplevelse och affekt.

Den fjärde och sista domänen i Sterns teori är ”Känslan av ett verbalt själv” (Stern 2003, s.224). Någon gång mellan ett och två år börjar barnet använda det verbala språket för att förmedla sig till andra, när detta sker öppnar sig en ny möjlighet för barnet att kunna kommunicera och dela sina upplevelser med andra, barnet kan också ta del av andras upplevelser på ett nytt sätt. Det är ett stort steg i barnets utveckling, det verbala språket förenklar för människor att kommunicera och förstå varandra, det kan då uppstå en djupare kontakt som gör att individerna känner sig närmre varandra psykiskt. Med hjälp av det verbala språket kan barnet få en tydligare känsla av själv, självmedvetenheten och självförtroende kan påverkas positivt. Dock har det verbala språket en baksida (Stern 2003, s.237), det är svårt att med hjälp av språket kunna kommunicera sin upplevelse så att den görs rättvisa. Orden kan begränsa så att barnet känner sig missförstått och den underbara känslan av samhörighet och förståelse som eftersträvas kan gå om intet. Detta kan göra att känslan av själv blir en negativ upplevelse och självförtroendet försvagas av den upplevelsen.

Bakhtin (i Dysthe 2003b) har en teori där dialogen står i fokus. Bakhtin var inte teoretiker inom pedagogiken utan snarare litteraturkritiker och språkfilosof men hans teori om dialogens betydelse för människan har inspirerat många pedagogikforskare och kan mycket väl tillämpas på skolvärlden. Bakhtin menar att dialogen är en del av allting en människa gör. Han skriver ”To be, means to communicate” (Bakhtin 1984, s. 287) och med det här menar han att människan skapar sig ett själv genom att spegla sig i kommunikationen med andra. Det är först i kommunikationen med någon annan som människan kan se sin egen identitet. Dialogen är för Bakhtin inte enbart den muntliga kommunikationen utan för honom handlar dialogen om all den verbala kommunikation som sker mellan människor på olika plan, allt från tal till text och symboler. Den grundläggande faktorn i kommunikationen är ett yttrande från en människa och att yttrandet får ett svar som tyder på förståelse. Ur ett lärande perspektiv är det här en central del av förskola och skola. Där det handlar om att barnen får en förståelse för sin omvärld och denna förståelse skapas genom samspelet med pedagogen. För att det ska kunna skapas en förståelse hos barnen krävs det ett aktivt deltagande i dialogen, både från barnet och pedagogen (Dysthe 2003b).

Både Stern (2003) och Bakhtin (i Dysthe 2003b) anser att kommunikation är viktig för barnen. Den hjälper barnen att förstå sig själv, andra och sin omvärld. Genom att använda dessa två teoretikers tankar om kommunikationens betydelse kan dialoger med barn ge möjligheter till lärande på flera olika plan.

## Metod

Den här undersökningen använder sig av tre olika metoder, schematisk observation, fältanteckningar och intervju. Därför utgår undersökningen ifrån en kvalitativ utgångspunkt med kvantitativa inslag.

### Kvalitativ undersökning med kvantitativa inslag

En kvalitativ undersökning kännetecknas av att resultatet inte går att beräkna, det är snarare en fråga om tolkning och försök till att få förståelse över hur människor uppfattar något. Resultaten har en mer analyserande form och är inte lika exakta som vid en kvantitativ undersökning (Backman 1998, s. 47). Den kvalitativa delen av undersökningen är intervjuerna där frågorna utgår från hur pedagogerna upplever den muntliga kommunikationen i barngruppen. Svaren som kommit in vid intervjuerna blir alltså tolkade och till skillnad från en kvantitativ undersökning är det inga svar som kan räknas fram. Även de fältanteckningar som görs vid observationerna faller under en kvalitativ metod då dessa bygger på våra tolkningar av situationen.

Undersökningens kvantitativa del består av den schematiska observationen. I en kvantitativ undersökning utförs undersökningen på ett sätt som gör att det framkommer ett resultat som kan omvandlas till siffror. Backman (1998, s. 31) skriver att det som eftersträvas är alltså en kvantitet som ger så mycket empiri som möjligt för att kunna göra en så säker uppskattning det går, vilket ger ett säkrare resultat. Björkdahl Ordell (2007, s.192) menar dock att när undersökningen går över i analysfas är det sällan som resultatet behandlas enbart kvantitativt, då det ofta kommer upp resultat som kräver en analys som inte är baserad på siffror. Därför anser vi att undersökningen till störst del är kvalitativ men vi bortser inte från de kvantitativa inslagen som har fått stort utrymme i undersökningens resultatdel av det här arbetet.

### Urval

När urvalet till undersökningen påbörjades var det några kriterier som skulle uppfyllas. Den första urvals begränsningen gjordes utifrån åldern på barnen. I denna undersökning valdes det att studera barn mellan 3-6 år. Det här åldersspannet valdes eftersom Liberg (2003, s. 93) anser att det är i 2-3 års ålder som barnet börjar bli mer delaktigt i den muntliga kommunikationen. Detta passar undersökningen bäst då det är den muntliga kommunikationen och dialogen som undersöks. Det underlättar således om barnen har ett någorlunda utvecklat språk och klarar av att föra lite längre muntliga dialoger utan att behöva stödja sig på enbart kroppsspråk. Vår andra urvals begränsning gjordes efter avdelningens utformning. Alla barn i gruppen skulle observeras, vilket medförde att observationerna skulle utföras på en avdelning som enbart har barn mellan 3-6 år.

Valet av förskola gjordes slumpmässigt efter geografiska förutsättningar. Förskolan som har valts ut ligger i en mellanstor stad i Sverige. I barngruppen som ingår i vår urvalsgrupp finns det 24 barn i åldrarna 3-6 år. Det är 14 flickor och 10 pojkar. I barngruppen finns några få barn som har annat språk än svenska som modersmål, övriga barnen har svenska som modersmål. Barngruppen har fyra pedagoger och en resurs. Tre av pedagogerna är utbildade förskolelärare och en är barnskötare som håller på att valideras till förskolelärare. De här fyra pedagogerna valdes ut till intervjuerna då svaren skulle jämföras med observationerna.

## **Genomförande**

Här nedan kommer det att beskrivas vilka avgränsningar som har gjorts inför denna undersökning. Vidare kommer de metoder, schematisk observation med fältanteckningar och intervju, som använts i undersökningen att beskrivas.

### ***Avgränsningar***

Eftersom kommunikation är ett så stort begrepp har några avgränsningar gjorts. Först avgränsades vilka kommunikationsformer som skulle observeras, envägskommunikation och dialog, dessa presenteras tydligare nedan och ingår i observationsmallen (se bilaga 1). För att kunna jämföra eventuella skillnader som kan förklaras av situationen har tre specifika situationer valts ut, dessa situationer är inomhus, utomhus och lunch. Observatören har fört fältanteckningar om när det enskilda barnet befunnit sig i de olika situationerna. En annan avgränsning som har gjorts är tiden, för att inte observationerna skulle bli för långa valdes tre timmar som tid. Tre timmar ansågs ge mycket data för analys utan att observatören skulle bli för trött och tappa fokus. Observatören antog även att de tre situationerna skulle hinna uppstå under de tre timmar som observationerna skulle genomföras.

### ***Schematiskobservation med fältanteckningar***

Kihlström (2007a, s. 45-46) menar att observera schematiskt innebär att man utifrån ett bestämt fenomen observerar hur många gånger fenomenet förekommer vid ett visst tillfälle. Genom att observera med schematisk observation kan det framkomma hur många gånger barnet kommunicerar med pedagogerna.

Inför den här undersökningen utfördes pilotobservationer för att bedöma om observationsmallen fungerade för att införskaffa den empiri som eftersöktes. Mallen består av fyra delar, anteckningar, envägskommunikation, dialog max 2 och dialog 3 eller mer. Anteckningar är en kolumn som är avsedd för fältanteckningar som beskrivs nedan. Envägskommunikation är uppdelad i fyra kolumner. B till P som används när barnet försöker kommunicera med en pedagog men inte blir besvarad. P till B som är till för när det är den motsatta situationen. P-B neg som avser negativ envägskommunikation, det vill säga användning av hög röst eller när barnet blir arg eller ledsen. P till F som används när en pedagog ger kollektiva uppmaningar till en grupp barn som det observerade barnet ingår i. Dialog max 2 är när en pedagog eller barnet startar en kommunikation och den andre svarar och samtalet därefter är avslutat. Dialog 3 eller mer börjar som ovan fast fortsätter med tre eller fler turtagningar i samtalet. Båda kolumnerna för dialog är uppdelade i positiv och negativ, de negativa innebär även här att pedagogen använt hög röst eller att barnet reagerat med ilska eller gråt. Under pilotobservationerna märktes det att kolumnerna satt i fel ordning för att observationerna skulle gå smidigt, detta åtgärdades och resultatet blev den mall (se bilaga 1) som har använts i undersökningen.

Observationerna har utförts under tre timmar per barn. Observationerna utfördes under förmiddagen för att det var under den tiden som hela barngruppen var samlad, även de barn som endast går 15 timmar i veckan. Eftersom alla barnen i barngruppen skulle bli observerade under så lika förhållande som möjligt ansågs det att förmiddagen var den bästa tidpunkten för observationerna. Observationer har utförts under lika många dagar som det var barn i gruppen, alltså 24 dagar. Innan observationerna utfördes skrev observatören

utförliga anteckningar om vad de olika kolumnerna i observationsmallen står för och hur dessa skall tolkas (se bilaga 1). Dessa anteckningar lästes igenom flera gånger under undersökningens gång för att bedömningarna skulle förbli desamma under alla observationer. Innan observationerna påbörjades träffade observatören barnen och informerade om undersökningen. Observatören berättade även att hon inte var där som en pedagog vilket innebar att hon inte skulle prata eller leka med barnen utan bara gå omkring och titta.

Observatören har följt det enskilda barnet under de tre timmarna och markerat i observationsmallen när muntlig kommunikation mellan barnet och pedagogerna har förekommit. Det har varit samma observatör som har utfört alla observationer. Under tiden som observationerna utfördes var observatören närvarande i rummet men aldrig delaktig i aktivitet eller samspel med barnen. Den empiri som framkom genom observationerna kunde sedan analyseras vilket beskrivs längre fram.

Under observationens gång och efter observationens slut har observatören fört fältanteckningar. Dovemark (2007, s.141) skriver att fältanteckningar är en typ av stödanteckningar för observatören som används för att komma ihåg saker som har skett under observationen men som inte har en given plats i observationsmallen. Observatören kunde i fältanteckningarna skriva ner om något som observerades upplevdes vara positivt eller negativt. Andra saker som skrivits in är vilka aktiviteter som pågick, antalet barn, antalet pedagoger och i vilken situation kommunikationen ägde rum. Dessa anteckningar kan även hjälpa till för att synliggöra vilka variabler som kan ha inverkan på resultatet. Om det finns variabler som kan förklara eller förtydliga ett resultat kommer dessa att benämnas ihop med resultatet.

### *Intervju*

För att få reda på hur pedagogerna upplever den muntliga kommunikationen på förskolan har vi valt att intervjua de fyra pedagoger som arbetar i barngruppen. Intervju är en bra metod att använda när det som skall undersökas är hur andra människor uppfattar ett fenomen, i detta fall kommunikation. Respondenterna i den här undersökningen intervjuades enskilt och de fick intervjufrågorna ett par dagar innan intervjun så att de skulle kunna tänka igenom och ge utförliga svar. Frågorna (se bilaga 2) valdes noggrant ut för att ge empiri som svarar på undersökningens syfte och frågeställningar. Utöver de frågor som utgör grunden för intervjun uppstod det olika följdfrågor, de här frågorna blev inte samma vid alla intervjuer eftersom respondenternas svar inte var likadana. Följdfrågor användes för att kunna fördjupa och tydliggöra de svar som gavs.

Intervjuerna utfördes på förskolan där pedagogerna arbetar och respondenterna fick själva välja tidpunkt som passade in i planeringen men vårt krav var att det inte skulle sammanfalla med tiden för observationerna. Detta för att det inte skulle försvinna en pedagog från barngruppen i onödan, då det hade kunnat påverka observationerna negativt. Platsen för intervjuerna valdes ut så att de skulle ske utan några störningar från utomstående. Alla intervjuer utfördes av en och samma person.

När intervjuer genomförs är det viktigt att intervjuaren bortser från sin förförståelse. Det gäller att försöka vara så objektiv som möjligt och att se till att hålla sig till att vara intervjuare och inte börja föra dialog med respondenten. Om intervjuaren låter sin förförståelse och subjektivitet stå i vägen är det lätt hänt att respondentens svar tolkas felaktigt (Kihlström 2007b s.50). För att undvika att detta skulle ske var det viktigt att intervjuaren i den här undersökningen var medveten om sin egen förförståelse och under intervjun kunde bortse ifrån denna.

## **Forskningsetik**

När undersökningar av den här typen görs, där det som undersöks är människor och hur vissa fenomen i deras vardag fungerar och upplevs, är det viktigt att undersökarna tar hänsyn till de etiska principerna (Vetenskapsrådet 2002). Vetenskapsrådet har fyra huvudkrav, informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet.

Informationskravet innebär att alla de som skall medverka i undersökningen informeras om syftet med undersökningen. Detta har efterföljts genom att det har lämnats ut ett missivbrev (se bilaga 3) till pedagogerna och till barnens vårdnadshavare. I missivbrevet fanns även information om att alla medverkande kommer att avidentifieras inför sammanställningen av denna rapport.

Samtyckeskravet innebär att de medverkande har rätt att bestämma om de vill medverka eller ej i undersökningen. De har rätt att när som helst under undersökningens gång ändra sitt beslut och dra tillbaka sitt samtycke. För att säkra samtyckeskravet fick pedagogerna, resursen och vårdnadshavarna skriftligt ge sitt godkännande eller nekande till medverkan. Alla vårdnadshavare gav sitt godkännande likaså gjorde pedagogerna men resursen nekade till medverkan.

Konfidentialitetskravet kräver att all empiri som samlas in under undersökningen skall förvaras på ett sådant sätt att de inte kan läsas av obehöriga. Detta hör ihop med att alla medverkande kommer att avidentifieras. Ingen förutom de som har gjort undersökningen och de som har medverkat i den ska kunna veta vem som medverkat och var undersökningen har utförts.

I nyttjandekravet står det att empirin som samlats in enbart får användas till den specifika undersökningen som de medverkande har samtyckt till. Empirin får inte spridas till någon annan för andra syften och får inte heller användas av undersökarna till andra undersökningar än denna.

## Reliabilitet och validitet

Reliabilitet handlar om att undersökningen ska vara tillförlitlig. Thurén (2004, s 26) menar att en undersökning blir tillförlitlig när resultatet som visas upp är korrekt och inte har påverkats av slumpmässiga faktorer. Detta är något som är extra viktigt att tänka på när en kvantitativ undersökning görs. Vidare anser Thurén att när det är mer än en person som är med och undersöker måste alla deltagare vara samspelta och undersöka på likvärdigt sätt. För att öka reliabiliteten i den här undersökningen fördelades arbetet så att en av oss har genomfört alla observationer och den andra har utfört intervjuerna. Detta gör att alla bedömningar i de olika metoderna sker på likvärdigt sätt.

För att säkerställa att observationerna utfördes på så lika sätt som möjligt har observatören skrivit ner vad de olika kolumnerna i observationsmallen står för och hur de skall tolkas (se bilaga 1) och dessa har observatören läst kontinuerligt. Under observationstillfällena har observatören följt det observerade barnet på lite avstånd, tillräckligt nära för att höra eventuell kommunikation med pedagogerna men på samma gång försökt att vara så pass långt ifrån för att inte störa barnet. Om barnet har försökt att kommunicera med observatören har den samme inte svarat, detta för att barnen i gruppen inte ska se observatören som en extra pedagog och därmed vilja samspela och kommunicera med observatören. Om observatören hade besvarat barnet kunde det påverka resultatet.

Vid intervjuerna fanns det en önskan om att utföra intervjuerna i ett rum där dörrarna kunde stängas så att ingen skulle störa intervjuerna. Det var dock vid ett par tillfällen som intervjuerna blev avbrutna av annan personal på förskolan som kom in i rummet som hade valts ut men intervjuerna flöt på utan problem trots dessa störningsmoment.

Validitet står för giltighet, och står för om undersökningen verkligen har undersökt det som är syftet. För att en undersökning skall vara giltig måste undersökarna kunna styrka att det som de har undersökt är relevant för undersökningen och för att få fram ett resultat som kan besvara frågeställningarna och syftet (Thurén 2004, s. 26). I den här undersökningen kommer validiteten att styrkas genom att det observeras olika former av kommunikation mellan barnen och pedagogerna på förskolan. Det kommer även att antecknas i vilken situation som dessa kommunikationer äger rum. Eftersom vissa avgränsningar har gjorts kommer de kommunikationsformer som observeras vara envägskommunikation, dialog max 2 och dialog 3 eller mer. De situationer som antecknas i fältanteckningarna är inomhus, utomhus och lunch. Det observationsmaterial som kommer att samlas in kan på så vis ge svar på syftet.

För att stärka validiteten ännu mer är det bra att be någon som har större kunskap kring forskning om hjälp att korrigera intervjufrågor och observations schema (Kihlström 2007c, s. 231). Detta har vi fått hjälp med av vår handledare inför den här undersökningen. Handledningen har pågått under hela undersökningen vilket enligt Kihlström ökar validiteten. Triangulering menar även att triangulering är en bra metod för att stärka validiteten. Triangulering betyder att det används mer än en forskningsmetod för att undersöka samma sak. Den här undersökningen använder sig av intervju, schematisk observation och fältanteckningar.



## Analys

Efter att observationer och intervjuer var utförda var det dags att analysera den empiri som samlats in. Här nedan följer en beskrivning av hur analyserna gjordes.

När alla observationer var färdiga gjordes en stor sammanställning i samma mall som användes vid observationstillfällena, här skrevs alla barnen in och deras totala siffror för kommunikationstillfällena i de olika kolumnerna. Det gjordes även sammanställningar över de tre olika situationerna som observerats, inomhus, utomhus och lunchen. Dessa sammanställningar användes sedan som underlag för resterande analyser. Efter detta räknades alla siffror ihop för att få veta hur stor den totala kommunikationen var, utifrån detta räknades medelvärdet ut (Stukát 1993, s. 28-35). Det gjordes sedan jämförelser mellan de olika siffrorna för att se om det fanns likheter eller skillnader i empirin. Tabeller och diagram skapades för att synliggöra dessa (Stukát 1993, s. 12-27), det ger läsaren en tydligare bild av hur de olika kommunikationsformerna, situationerna och individ respektive grupp förhåller sig till varandra.

När intervjuerna var utförda renskrevs svaren och sedan lästes alla intervjuer igenom flertalet gånger. De jämfördes sedan med varandra för att hitta likheter och/eller skillnader (Kihlström 2007b, s. 54).

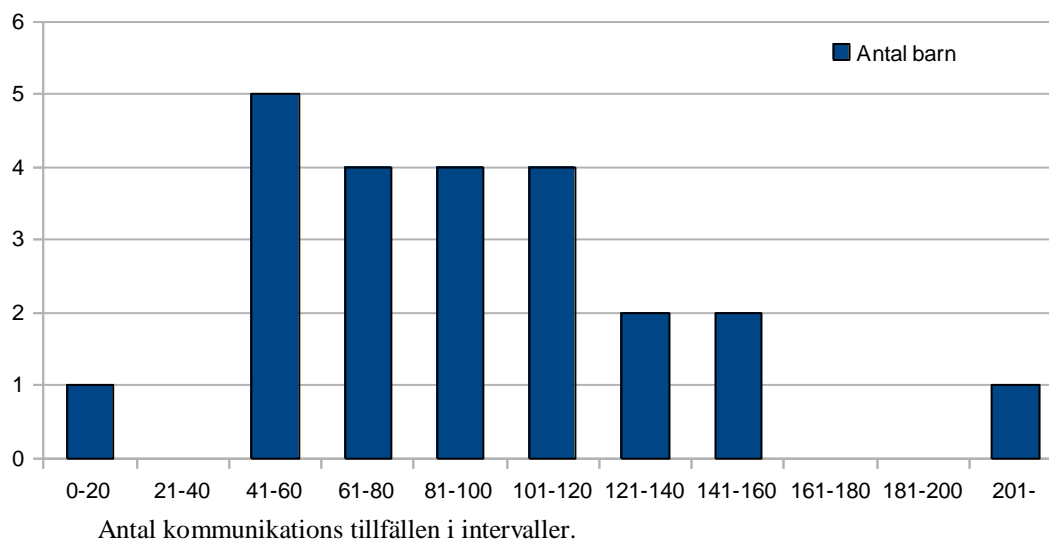
Resultaten från observationerna jämfördes med svaren från intervjuerna för att se om pedagogernas uppfattning stämde överens med det som synliggjordes i observationerna. Efter att alla resultat har framkommit jämfördes de även med fältanteckningarna för att kontrollera om skillnaderna kunde förklaras av variabler under observationstillfället. Detta tas till stor del upp under diskussionsavsnittet i uppsatsen.

## Resultat

När analyserna hade gjorts var det dags att sammanställa resultatet. Det framkom många intressanta resultat som visas här nedan. I tabeller och genom citat visas här vad som synliggjorts av observationerna och hur detta står i relation till vad pedagogerna svarade i intervjuerna.

### Pedagogernas muntliga kommunikation till eller med barnen

Den muntliga kommunikation som barnen får från pedagogerna skiljer sig från individ till individ. När värdena för envägskommunikation från pedagog till barn, dialog max 2 och dialog 3 eller mer slås ihop fås en summa som ger en uppfattning av hur mycket av pedagogernas muntliga kommunikation det enskilda barnet får.



*Figur 1 Varje enskilt barns kommunikation från eller med pedagogerna*

Figur 1 visar hur många kommunikationstillfällen pedagogerna ger till det enskilda barnet. Det är 23 barn som synliggörs i diagrammet. Under staplarna ses antalet kommunikationstillfällen och de blå staplarna visar hur många barn det finns i varje intervall. Här syns spridningen av det totala antalet gånger som pedagogerna försöker prata med barnet, figuren visar både envägskommunikation från pedagogerna till barnet och de gånger det blivit någon av de två olika dialogformerna. Detta ger en bild av hur pedagogerna fördelar sin kommunikation på barnen som individer. Medelvärdet för antalet kommunikations tillfällen är 85, vilket även i diagrammet är beläget ungefär i mitten. Majoriteten av barnen får mellan 41 till 160 kommunikations tillfällen under de tre timmarna som observationerna varade. Det är en spridning på 119 men trots spridningen är det många barn i varje intervall.

Figur 1 visar att det finns två extremvärden, ett högt och ett lågt. Det höga kan förklaras med hjälp av fältanteckningar som visar att barnet under observationstiden var med i en aktivitet där det var endast två barn och en pedagog under en längre tid medan de andra barnen och pedagogerna var utomhus. Det låga extremvärdet, vars exakta värde är 11, kan däremot inte förklaras av omständigheter under observationstiden, det var en helt vanlig dag med både inomhus och utomhus aktiviteter.

Pedagogerna berättade under intervjuerna att de var medvetna om att det fanns blyga och tysta barn i gruppen. De trodde att de kanske inte kommunicerade lika mycket med dessa barn på grund av att det finns andra barn i gruppen som söker mycket uppmärksamhet och på olika sätt kräver kommunikation. Nedan syns en tabell över de barn som nämndes i intervjuerna.

Barn	B till P	P till B	P till F	Dialog max 2	Dialog 3 el mer
A	46	41	24	37	45
B	53	21	32	40	42
C	9	48	27	23	9

Antal gånger kommunikation äger rum i de olika kommunikationsformerna

*Figur 2 Tre barn som ansågs vara tysta och blyga av pedagogerna*

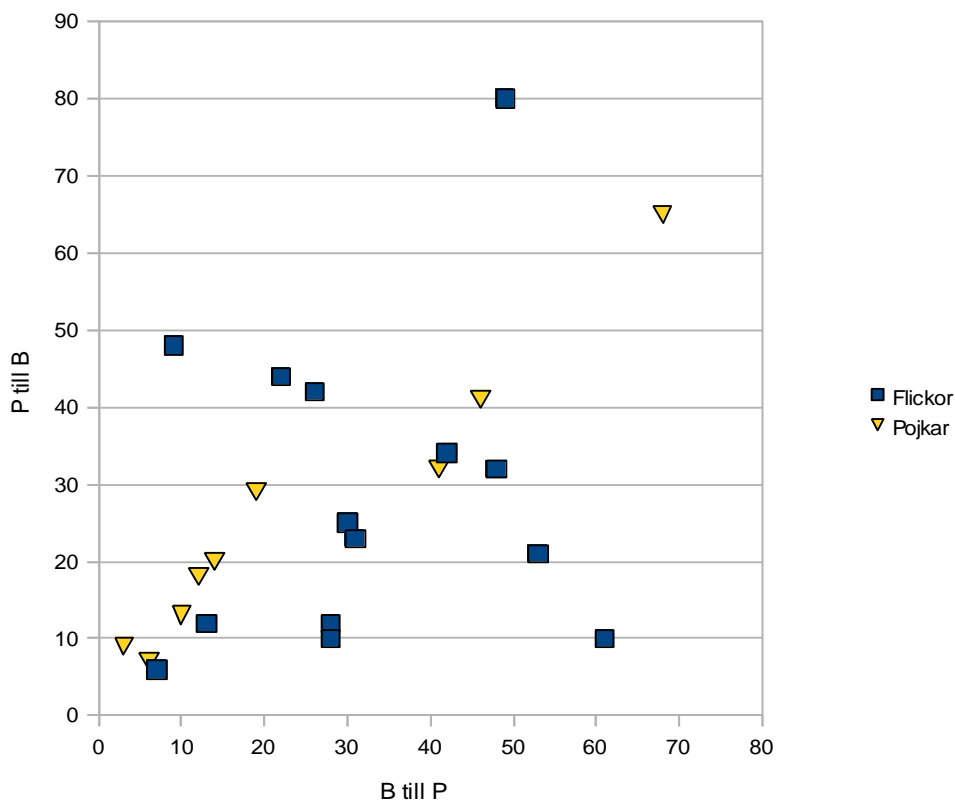
I figur 2 syns barn A, B och C som är de barnen som pedagogerna nämnt som tysta och/eller blyga. I de övriga kolumnerna kan det utläsas hur mycket kommunikation som förekommer mellan barnet och pedagogerna i de olika kommunikationsformerna. Genom att titta i kolumn B till P och Dialog 3 el mer går det att utläsa att barn A och B själva är aktiva i den muntliga kommunikationen. Barn C däremot svarar inte pedagogerna i samma utsträckning och gör inte heller så många egna försök till kommunikation. Det syns tydligt att pedagogerna i alla tre fallen ger barnen många tillfällen till muntlig kommunikation även om barnet inte muntligt svarar tillbaka.

Det barn som i figur 1 har det låga extremvärdet är ett barn som pedagogerna inte nämner vid intervjuerna när de pratar om tysta och blyga barn. Det var väldigt låga värden på alla kommunikationsformer vilket tyder på att pedagogerna inte heller försökte skapa tillfällen till muntlig kommunikation särskilt många gånger. Den enda kommunikationsformen som fick högt värde var envägskommunikation från pedagog till flera.

Överlag kan det utläsas i observationsmaterialet att de barn som har lite envägskommunikation från pedagogerna ofta har många dialoger och de barn som har mycket envägskommunikation från pedagogerna har lite dialoger. Genom detta kan det utläsas att pedagogerna ger många tillfällen till kommunikation. Det går även att utläsa att barnen svarar an på pedagogernas inbjudningar till kommunikation i olika utsträckning. Några barn tar oftare tillvara på tillfällena som ges av pedagogerna än andra barn.

## Envägskommunikation till och från barnen

Nästa diagram visar på korrelationen mellan envägskommunikationen från barn till pedagog och från pedagog till barn.

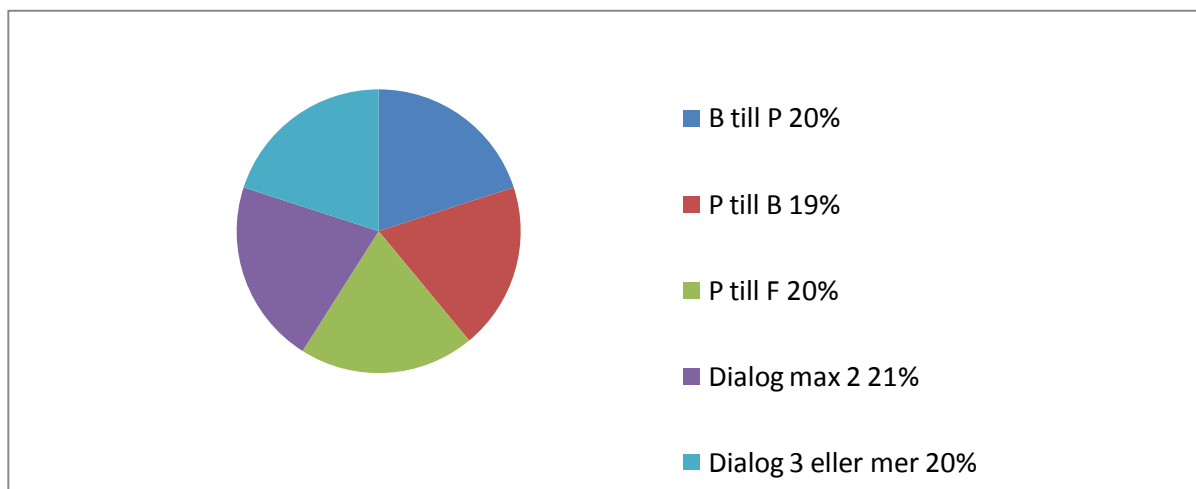


Figur 3 Envägskommunikation till och från varje enskilt barn

I Figur 3 ser vi flickornas envägskommunikation med pedagogerna som de blå fyrkanterna och pojkarnas som de gula trekanterna. Det är 14 flickor och 9 pojkar som syns i diagrammet. Här synliggörs hur den eventuella korrelationen mellan envägskommunikation från pedagogerna och från barnet ser ut. Det synliggörs att pojkarna ungefär lika ofta tilltalar en pedagog utan respons som tvärtom, vilket ger en korrelation. Hos flickorna däremot finns det ingen tydlig korrelation. Det finns de flickor som pratar mycket med pedagogerna utan att få svar, det finns de som sällan svarar på pedagogernas försök till kommunikation och det finns de som har höga värden på båda.

## Kommunikationsformerna

Cirkeldiagrammet nedan visar fördelningen mellan de olika kommunikationsformerna.



Figur 4 De fem olika kommunikationsformerna

Figur 4 visar alla de fem kommunikationsformerna i procent. Det är 23 barn som finns med i detta diagram. Vad som synliggörs i figuren är att de olika kommunikationsformerna är ungefär lika fördelade, variation är mellan 19 och 21 %. Där med kan vi konstatera att de alla fem förekommer ungefär lika mycket. Om de tre tårtbitarna för envägskommunikation läggs ihop, det vill säga den blåa, den röda och den gröna, ger det att det är ca 60 % av kommunikationen som är någon form av envägskommunikation. Görts detsamma med tårtbitarna för dialoger, det vill säga den turkos och den lila, ger det att ca 40 % av kommunikationen är någon form av dialog.

Pedagogerna uttrycker under intervjuerna att de upplever att kommunikationen på förskolan främst består av frågor och svar, det som i observationsmallen kallas dialog max 2, och envägskommunikation. De uttrycker att det ser lite olika ut beroende på vad det är för en dag och även att situationen under dagen påverkar vilka drag i den muntliga kommunikationen som dominerar. Alla fyra pedagoger är eniga om att dialog är det som förekommer minst på den här avdelningen, men de säger alla att lunchen är en stund då det finns tid för mer utförliga samtal.

”Vid maten finns det tid för naturliga dialoger, jag tror att alla vid mitt bord får ungefär lika mycket tid under maten, det är ju en ganska lång tid vi sitter där. Så då hinner man lyssna och prata med dem.” - Astrid

”Vid maten finns det mycket tid, även på morgonen och eftermiddagen när det är mindre barn på plats. 15 timmars barnen hinns ofta inte med, blir nästan bara vid maten.” - Catrin

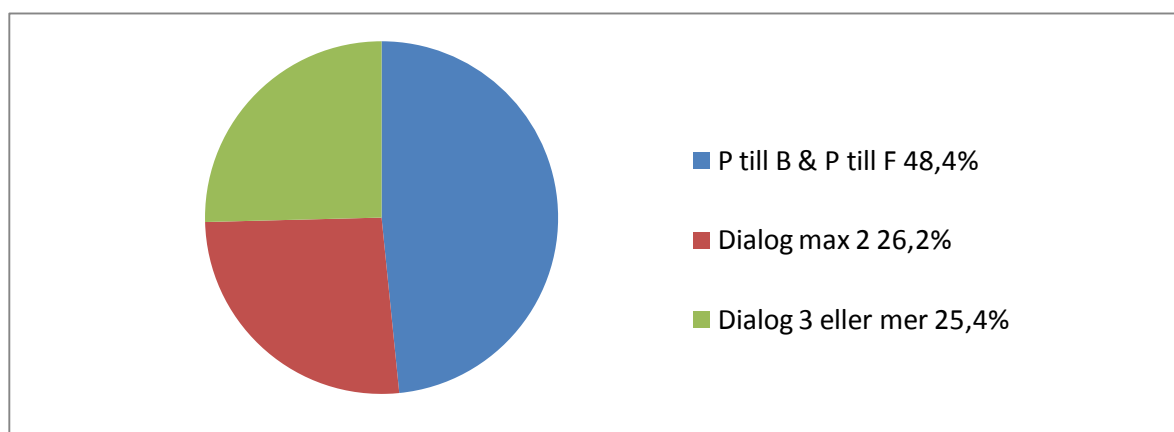
När pedagogerna i intervjuerna pratar om envägskommunikation pratar de om detta som envägskommunikation från pedagog till barn. De nämner aldrig envägskommunikation från barn till pedagog.

”Väldigt mycket envägskommunikation. Som tillsägelser, säga till vad barnen ska göra.” - Catrin

”Mycket ”ta på dig nu”, ”gå på toa”, ”sluta spring” och sånt.” - Astrid

”När vi ska gå ut blir det mycket envägskommunikation. ”Gå på toa”, ”Ta på dig vantarna”.” - Berit

Här kommer ett cirkeldiagram som har gjorts för att det observerade resultatet ska kunna jämföras med pedagogernas tankar kring vilken kommunikationsform som dominerar.



*Figur 5 Kommunikationsformer där pedagogerna är aktiva*

I figur 5 syns det hur stor del av kommunikationen som är dialog 3 eller mer, den gröna tårtbiten, och hur stor del som är dialog max 2, den röda. I den blå tårtbiten syns pedagogernas envägskommunikation som här består av både pedagog till barn och pedagog till flera. I cirkeldiagrammet har envägskommunikation från barnet till pedagogerna tagits bort eftersom pedagogerna i intervjuerna pratar om envägskommunikation enbart från deras håll. När detta gjorts kan en jämförelse göras för att se om pedagogernas upplevelse av hur kommunikationen i förskolan är fördelad stämmer överrens med det som framkommit av observationerna. Även här är det 23 barn som finns representerade i diagrammet.

Under intervjuerna med pedagogerna uttryckte de att de upplevde fördelningen mellan kommunikationsformerna som ganska jämn. Det resultat som visas i diagrammet är att ca hälften av all kommunikation är envägskommunikation av något slag. De två dialogformerna är ungefär lika stora, ca en fjärdedel var av den totala kommunikationen.

När pedagogernas svar på frågan om vilken kommunikationsform som de tror är dominant i deras verksamhet var svaren följande.

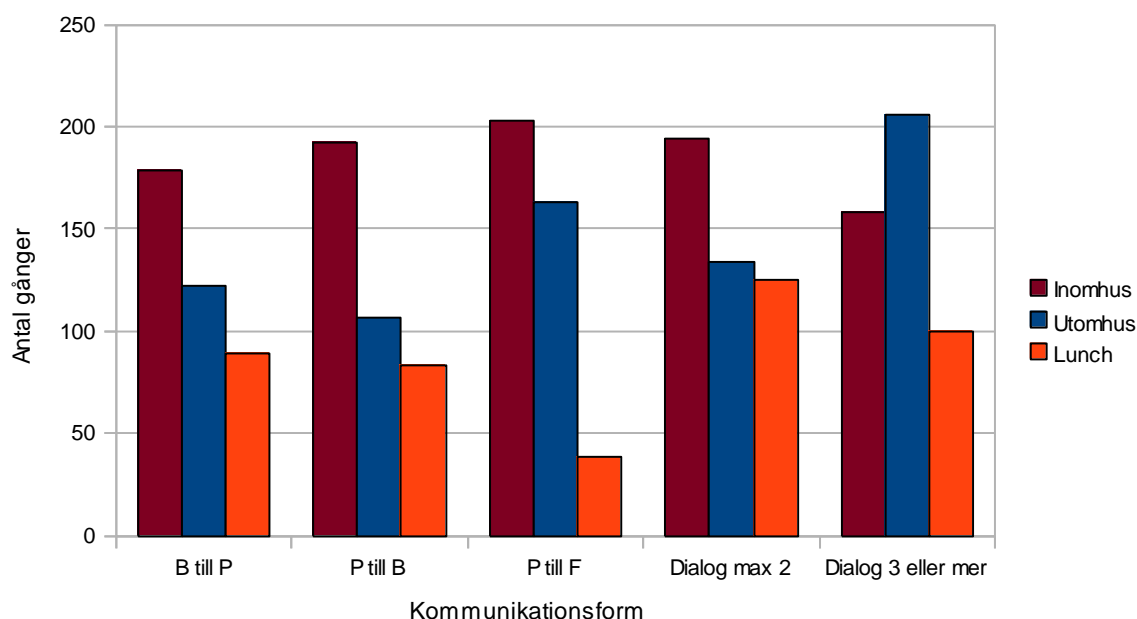
“Hoppas det är dialog men det är det inte. Fråga svar mest, men väldigt mycket envägskommunikation.” - Catrin

“Vet inte om det är mest envägs eller mest fråga-svar. Men jag tror det är lite mer fråga-svar. Men inte någon jättestor skillnad.” - Astrid

Det visade sig i observationerna att envägskommunikationen är betydligt större än dialogerna. Pedagogerna upplevde att dialog max 2 var störst men att envägskommunikationen var nästan lika ofta förekommande. De två olika dialogformerna är i observationsresultatet ungefär lika stora men pedagogerna uttryckte att de upplever dialog 3 eller mer förekommer betydligt mindre än dialog max 2.

### Situationerna

Diagrammet nedan visar antalet gånger som barn och pedagog kommunicerar till eller med varandra i de olika situationerna. Under observationstillfällena var inte alla barn utomhus, så i detta diagram är 16 barn inräknade, det är de barnen som var med i alla tre situationerna.



Figur 6 Kommunikationsformerna i de olika situationerna

I figur 6 ser vi hur fördelningen mellan de olika kommunikationsformerna ser ut i tre olika situationer, inomhus, utomhus och lunch. Varje situation har sin färg på staplarna, inomhus har vinröd, utomhus har blå och lunch har orange. Staplarna anger hur många gånger varje kommunikationsform har observerats i de olika situationerna.

Inomhus staplarna synliggör att de olika kommunikationsformerna är någorlunda jämnt fördelade medan det både utomhus och vid lunch är en större variation mellan de olika kommunikationsformerna. Envägskommunikation från barn till pedagog är högst inomhus och lägst vid lunch, likadant är det med envägskommunikation från pedagog till barn och

från pedagog till flera. Dialog max 2 är högst inomhus och relativt lika utomhus och vid lunch. Dialog 3 eller mer är högst utomhus och lägst vid lunch. Det syns att alla kommunikationsformer utom dialog 3 eller mer är högst inomhus.

Här framkommer det att lunchen, som av pedagogerna anses vara det tillfällen som det sker flest dialoger, är en situation då det överlag sker färre kommunikationer än både inomhus och utomhus.

## Övriga resultat

Andra intressanta svar som framkommit under intervjuerna är bland annat att pedagogerna anser att ålder kan ha betydelse för hur den muntliga kommunikationen ser ut.

”Det är mer envägs med de yngre barnen, de svarar inte tillbaka. Det är mer som att de suger åt sig det vi vuxna säger. De äldre svarar mer.” - Berit

”De stora barnen blir det ofta inte så mycket dialog med under den fria leken, men de har ju samlingen.” - Doris

Pedagogerna uttrycker även olika orsaker till varför de tror att det inte är så mycket dialog i verksamheten. Den främsta orsaken som de alla nämner är tiden.

”Orsaken är främst tidsbrist och för många barn. Men barnen för många dialoger mellan sig.” - Doris

”Det är för många saker runt omkring som gör det svårt att sitta ner och bara fokusera på ett barn, någon ropar ”färdig” inne på toa, telefonen ringer eller så kommer det en förälder som man måste prata med. Försöker ibland sitta kvar och säga till de andra pedagogerna att nu sitter jag här, men då är det någon annan som får stressa runt och ta allt det där runt omkring.” - Astrid

”Vissa barn vill inte prata, man försöker men det går inte. Där skulle man behöva mer tid.” - Doris

Pedagogerna upplever det som att barnen i den här gruppen är väldigt självständiga och uttrycker att detta påverkar dialogens plats i verksamheten.

”Barnen är väldigt självständiga och vi pedagoger vill inte gå in och störa i leken.” - Catrin

”När barnen är så självständiga stör det att man som vuxen går in i rummet, då håller man sig utanför eftersom vi även värdesätter den självständiga leken.” - Astrid

I observationsmallen fanns det även kolumner för negativ kommunikation. Under observationerna förekom det aldrig någon negativ kommunikation överhuvudtaget mellan pedagogerna och barnen. Varken under någon av dialogformerna eller under envägskommunikationen.



## Diskussion

I den här delen kommer det att diskuteras kring valet av metod, för- och nackdelar med dessa, hur analysen har fungerat och resultatet kommer sättas i relation till bakgrunden. Sist i den här delen kommer det att diskuteras hur resultatet kan påverka arbetet i förskolan.

### Metoddiskussion

Valet av metoder är vi nöjda med, det har varit rätt verktyg för att få fram de svar som vi sökte utifrån vårt syfte. Observationerna ger en klar bild av hur många kommunikationstillfällen det är per observation. Intervjuerna ger en uppfattning av hur pedagogerna upplever kommunikationen i gruppen. Fältanteckningarna ger viktig fakta om variabler som kan ha påverkat resultatet. Dock finns det alltid förbättringar att göra, och skulle vi göra om den här undersökningen är det många saker som vi skulle vilja justeras.

Helst av allt skulle vi vilja videofilma istället för att behöva föra anteckningar med papper och penna. Har man observationen på film kan man spola tillbaka och titta flera gånger, det gör att man kan tolka situationen på ett bättre och säkrare sätt än när observatören behöver tolka situationen snabbt för att sen gå vidare i observationen. Tolkningar som gjorts under observationerna är när samtalsämnet ändrades, vem kommunikationen är riktad till och hur många som är närvarande i rummet. Barnen som har observerats var snabba när de bytte rum och aktivitet ofta. Det var svårt att veta hur observatören bäst skulle föra fältanteckningar för att hinna få med så många faktorer som möjligt utan att missa något av det som skulle observeras. Observationerna pågick under lång tid utan rast och för att observatören skulle kunna hålla sig koncentrerad under hela tiden fanns det stunder då observatören valde att slappna av lite och föra mer fältanteckningar. Dessa stunder förekom då barnet befann sig i ett rum där det inte fanns någon pedagog.

En fråga vi kan ställa oss är om vi skulle ha valt tiden för observationstillfällena på något annat sätt till exempel efter situation istället för att ha samma tid varje dag. Som vi har valt att göra, tre timmar oavsett situation, gör att det finns många variabler som kan försvåra jämförandet mellan barnen. Samtidigt är förskolan en verksamhet där dagarna inte ser likadana ut och det alltid finns variabler som påverkar hur kommunikations tillfällena ser ut, vilket gör att undersökningen speglar förskolans vardag väldigt bra. Ingen dag är den andre lik och oavsett hur dagen ser ut så bör pedagogerna prata med alla barn.

En sak vi funderade över mycket innan vi gjorde undersökningen var om vi på något sätt kunde använda ett tidtagarur och ta tiden på hur länge dialogerna varade. Det hade varit intressant att se hur tiden fördelar sig mellan barnen. Något barn kanske får många korta dialoger medan annat barn kan ha få men långa dialoger med pedagogerna. Hade vi gjort detta hade man ännu tydligare kunnat se hur pedagogernas muntliga kommunikation fördelas mellan barnen. Vi ansåg dock att det var för tidskrävande för den här undersökningen och att det hade blivit för mycket att hålla reda på för att kunna göra tillförlitliga observationer under så lång tid. I detta fall hade videoinspelningar varit att föredra. Även aspekten att vi ej har observerat innehållet i kommunikationen mellan barnet och pedagogerna gör att det är svårt att avgöra kvalitén på dialogerna och om det är dialoger som skapar lärande och utveckling eller ej.

Något vi valde att inte observera var skillnaderna mellan om barnet är i liten grupp eller i stor grupp. Detta hade varit intressant eftersom det hade kunnat ge en bättre bild av vilken typ av verksamhet som skapar flest tillfällen för dialoger. Anledningen till att det inte gick att utföra i den här undersökningen var att barnen pendlade mellan liten och stor grupp ofta, detta troligtvis på grund av att det var mycket fri lek under den tid som observationerna pågick. Skulle undersökningen ha som syfte att jämföra gruppstorlekens betydelse hade observationstillfällena fått väljas utefter situation och inte efter tid som vi valde. Det hade även varit intressant att jämföra två olika barngrupper för att se om kommunikationen ser ut på samma sätt på olika ställen men det hade blivit en för stor undersökning för att det skulle kunna hinnas med under den korta tid vi har haft till förfogande för den här undersökningen. Genom att jämföra två olika barngrupper hade vi kunnat synliggöra hur skillnader i verksamheternas planering påverkar dialogen.

I observationerna är det bara den muntliga kommunikationen som observeras. Detta gör att envägskommunikationen i undersökningen kan vara ett samspel mellan två individer där den ena parten svarar med exempelvis en nickning, det vill säga använder kroppsspråket för att kommunicera (Nilsson & Waldemarson 1995). Det här gör att envägskommunikationen i undersökningen till viss del kan vara missvisande. Envägskommunikation består ofta av beröm och tillrättavisningar, dessa har markerats i samma kolumn i observationsmallen vilket gör att vi inte kan veta vad envägskommunikation består av innehållsmässigt. Det hade varit intressant att markera dessa olika former av envägskommunikation i olika kolumner för att få en tydligare bild av innehållet.

Under en observation kommunicerade ett barn flertalet gånger med resursen, som har valt att inte medverka i undersökningen. Barnet åt även lunch ihop med resursen och ingen av pedagogerna var närvarande vid bordet. På grund av detta valde vi att räkna denna observation som ett bortfall då vi anser att resultatet är missvisande. Alla de övriga barnen har ätit lunch med en pedagog och det har endast ett fåtal gånger förekommit kommunikationer mellan de övriga barnen och resursen.

När det kommer till intervjuerna var det mycket som hade kunnat göras bättre. För det första är det svårt att göra intervjuer riktigt bra när man inte är van vid det. Det krävs mycket övning för att känna att man sänder ut rätt signaler till respondenten och för att veta var man ska lägga in följdfrågor och var man skall låta respondenten prata fritt. För det andra hade det underlättat om vi hade haft tillgång till en bandspelare istället för att lita på att vi fick ner allt på papper samtidigt som respondenterna pratade.

Innan vi gjorde undersökningen diskuterade vi mycket fram och tillbaka vad som var bäst, att följa barnet eller pedagogen. Till slut valde vi att följa barnet då vi ansåg att barnen ska ses som individer medan pedagogerna i förskolan bör anses vara en grupp. Det är inte tänkt att varje enskild pedagog bör hinna se och bekräfta alla barnen varje dag, utan det är pedagogerna som grupp som bör se till att varje barn får tillfällen att kommunicera. Det hade dock varit intressant att även göra undersökningen från pedagogernas håll och se vad för resultat som hade framkommit av det. Då hade vi kunnat se hur pedagogerna samarbetar för att se alla barn men vi hade också kunnat se om någon pedagog inte pratar med något enskilt barn, detta valdes bort på grund av etiska skäl.

## **Analysdiskussion**

Eftersom observationerna pågick under 24 dagar var vi tvungna att påbörja sammanställningen av resultatet under tiden som observationerna pågick. När alla observationer var färdiga gjordes en stor sammanställning som sedan användes som underlag för resterande analyser. För att underlätta analys av sådan rådata som vi fick fram hade det varit bra om vi hade hunnit lära oss något datorprogram för statistik. Eftersom det inte fanns tid för oss att lära oss detta fick vi göra uträkningarna för statistik för hand. När man gör sådana uträkningar utan hjälpmedel finns det en mänsklig faktor som kan påverka resultatet om det sker felräkningar. Det är en osäkerhetsfaktor som vi gärna hade röjt undan genom att använda ett datorprogram men har man så pass kort tid på sig för en undersökning som vi har haft kan man tyvärr inte hinna med allt man vill.

Resterande analyser har gått bra, när empirin har synliggjorts i diagram och tabeller har resultatet visat sig väldigt tydligt. Analysarbetet har alltså flutit på och inte gett oss några större problem.

## **Resultatdiskussion**

Utifrån de tabeller och citat som visas i delen ovan kommer resultatet här att diskuteras i relation till bakgrunden. Här tas även olika variabler upp som kan ha påverkat hur resultatet blev. Våra egna tankar och tolkningar av resultat vävs samman med dessa diskussioner.

### ***Pedagogernas muntliga kommunikation till eller med barnen***

I figur 1 synliggörs att majoriteten av alla barn får mellan 41 och 160 tillfällen till muntlig kommunikation med pedagogerna. Eftersom dessa värden är samlade, visserligen med en stor spridning, anser vi att det kan räknas som normalt. Spridningen kan förklaras av Ladbergs (2003) resonemang om att alla barn är olika i sitt behov av kontaktsökande. Däremot finns det två extremvärden, ett högt och ett lågt. Det höga kan förklaras genom att barnet var en del av en aktivitet med endast två barn och en pedagog, aktiviteten varade under lång tid och de andra barnen var under tiden utomhus. Att kommunikationstillfällena blev så extremt mycket fler när barnet ingick i en sådan aktivitet tyder på att dessa borde få en stor plats i verksamheten, i likhet med Johanssons (2003) resonemang kring att aktiviteter som gynnar dialog och kommunikation bör planeras in i den vardagliga verksamheten. På den observerade förskolan förekom det ofta liknande aktiviteter i form av spela spel, skapande och skrivande av information till föräldrarna. Det som är skillnaden mellan de tillfällena och det som skapade det höga extremvärdet i figur 1 är tiden och faktorn att det vid tillfället inte var några andra barn eller pedagoger inomhus. De två barnen och pedagog fick alltså helt ostört samspela och kommunicera under lång tid. Hade det varit fler barn inomhus kan vi anta att det troligtvis inte hade blivit riktigt såhär höga värden.

I figur 1 kan även utläsas att det finns ett barn med ett lågt extremvärde. Vi kommer från och med nu att kalla det barnet för Kim, det är ett fingerat namn i enlighet med de forskningsetiska principerna (Vetenskapsrådet 2002). Vi har även valt att använda ett könsneutralt namn för att öka den etiska säkerheten. Kims låga värde kan inte förklaras av enskilda faktorer under observationstillfället som det höga extremvärdet kunde. Det var en helt vanlig dag, med både inomhus och utomhusaktiviteter. Kim försökte vid några få tillfällen att prata med pedagogerna, och detsamma gäller för det omvända. Det enda värdet på Kims observationsmall som var högt var envägskommunikation från pedagogerna till

flera, vilket vi tolkar som om Kim blir sedd som en i gruppen men blir förbisedd som individ. Nilsson m.fl. (1995) menar att om barnet inte bli sedd som en individ kan detta ses som att inte bli bekräftad, vilket kan leda till att barnet får svårt att skapa sig en identitet och en positiv självbild. Även Sigsgaard (2003) menar att det kan vara skadligt för barnet, han jämför att inte bli bekräftad med en typ av psykisk kränkning. Fridolfsson (2008) anser att brist på enskild muntlig kommunikation med pedagogerna även kan orsaka svårigheter för barnet när det kommer till att utveckla ordförståelse och begreppsuppfattning. Om kommunikationen mellan pedagogerna och Kim alltid är lika låg som observationerna visar kan detta i värsta fall vara svårigheter som drabbar Kim.

Vid intervjuerna kan vi se att pedagogerna inte nämner Kim som ett tyst eller blygt barn, vilket gör att vi tror att pedagogerna inte är medvetna om att Kim kommunicerar så pass lite med dem som han/hon gör. Kim pratar mycket med andra barn i leken och har ett nyanserat och rikt språk, detta tror vi påverkar att Kim inte anses vara blyg eller tyst. Eftersom pedagogerna inte är medvetna om Kim på samma sätt som barnen i figur 2 kan vi anta att det är därför Kim har så avsevärt mycket lägre värden. Pedagogerna verkar inte arbeta lika aktivt med kommunikationen mellan dem och Kim som de gör med barnen i figur 2. Söderbergh (1979) menar att när barn inte kommunicera med vuxna kan detta ge färre möjligheter till samtal som i sin tur kan leda till lärande. Eftersom dialogen och den muntliga kommunikationen från vuxna till barn är så viktigt för barns lärande och utveckling (Egan 2009, Säljö 2000, Bjar & Liberg 2003) borde det arbetas medvetet med kommunikationen till alla barnen, oavsett om de utåt är blyga eller väldigt framåt och oavsett om barnet svarar eller inte.

Under observationerna har det framkommit att de barn som pedagogerna under intervjuerna benämner som blyga och tysta ofta blir muntligt uppmärksammade av pedagogerna, vilket ger barnen många tillfällen till dialoger. Vi tror att dessa barn får muntlig uppmärksamhet av pedagogerna just på grund av att de anses vara blyga. Detta talar emot det som Tuomela (i Claesdotter 2004) säger om att blyga barn oftast hamnar i en ond cirkel där de inte blir tilltalade för att de själva inte söker muntlig kommunikation. Eftersom pedagogerna i den här undersökningen är medvetna och aktivt arbetar för att kommunicera med barn som inte själva söker kontakt gör att vi tror att Kims få dialoger beror på Kims språkliga förmåga och att pedagogerna då inte ser Kim som ett barn som behöver mycket språklig uppmärksamhet. Kim hamnar snarare i en ond cirkel då Kim anses vara ett barn som kommit långt och är socialt framåt i samspelet med andra barn.

### ***Envägskommunikation till och från barnen***

För att synliggöra sambandet mellan envägskommunikation till och från barnen gjordes ett korrelations diagram, figur 3, där pojkar och flickor fick olika färg. I det diagrammet ser vi att det finns korrelation för pojkarna men inte för flickorna. Pojkarna i just den här barngruppen anpassar sig till pedagogerna, de gör ungefär lika många försök till kommunikation som de får. Flickorna däremot har väldigt individuella skillnader. Några av flickorna anpassar sig men de flesta har en stor spridning åt olika håll. Det finns flickor som själva försöker kommunicera väldigt mycket med pedagogerna och får lite envägskommunikation från de samma. Detta skulle kunna förklaras av att barnet faktiskt väljer att svara pedagogerna de gånger en pedagog ger barnet tillfälle till kommunikation, något som gör att det väldigt sällan stannar vid envägskommunikation från pedagogerna. Att det är pedagogernas initiativ som tas tillvara på oftare än barnets är något som Liberg (2003) tar upp. Barnets initiativ till dialog blir i det här fallet inte besvarat av pedagogerna speciellt

ofta. Det finns även flickor som inte själva försöker kommunicera så ofta med pedagogerna och där pedagogerna ofta försöker kommunicera men barnet inte svarar så det stannar vid envägskommunikation. De här två olika skillnaderna som flickorna visar upp tolkar vi som att det finns aktiva och passiva flickor när det gäller muntlig kommunikation, vilket stämmer överens med Ladbergs (2003) resonemang om att alla barn har olika behov av kommunikation.

Johansson (2003) menar att det som är av vikt är att pedagogerna försöker få igång dialoger med barnen även om de inte svarar tillbaka. Den envägskommunikation som helst inte bör förekomma i verksamheten är den från barnen till pedagogerna. Nilsson m.fl. (1995) menar att i de fall som barnet försöker få kontakt med en pedagog men inte blir besvarad utan blir nonchalerad eller på annat vis inte bekräftad i sin kommunikation kan det leda till att barnets självbild försvagas. Eftersom resultatet visar att envägskommunikation från pedagogerna till barnen och tvärt om är ungefär lika förekommande kan vi dra slutsatsen att pedagogerna är aktiva och försöker skapa tillfällena för dialoger men att de av olika orsaker inte svarar barnet alltid. Det kan bero på att de inte hinner med eller kan svara barnen i alla deras försök till kommunikation.

Det som vi tror pedagogerna bör tänka på är att försöka att inte nonchalera barnen helt utan istället försöka säga till dem att de får vänta lite då pedagogen är upptagen med något annat för stunden. Pedagogen visar då att den har hört och sett barnet men att just nu har den inte möjlighet att tala en längre stund. Detta hade gjort att barnet slipper känna sig förbisedd och på så vis slipper självbilden riskera att försvagas (Bakhtin i Dysthe 2003b, Stern 2003). Anledningen till att barnens försök till kommunikation inte alltid blir besvarade har inte framkommit i den här undersökningen.

### ***Kommunikationsformerna***

De fem kommunikationsformerna som har undersökts har nästan lika stor del av den totala kommunikationen. I resultatet framkom det att ca 60 % av kommunikationen är envägskommunikation och ca 40 % är dialog. Det skulle vara önskvärt om det hade varit tvärt om då dialogen är där det finns möjlighet till lärande (Pramling Samuelsson & Sheridan 2006). Om dialogen har störst plats i förskolan skulle det resultera i fler situationer då lärande och utveckling kan äga rum.

Pedagogernas uppfattning om fördelningen mellan kommunikationsformerna stämmer inte överens med det som har observerats. Pedagogerna säger att de upplever att det är mest dialog max 2 eller envägskommunikation och att dialog 3 eller mer är det som förekommer minst. Resultatet av observationerna visar att det är ca 50 % envägskommunikation, från pedagog till barn eller till flera, dialog max 2 och dialog 3 eller mer utgör ungefär 25 % vardera. Detta visar att hälften av all kommunikation som pedagogerna är aktiva i är envägskommunikation, barnen blir då pratade till och inte med. Pramling Samuelsson m.fl. (2006) anser att en stor förutsättning för att kommunikation skall vara givande ur ett lärande perspektiv är att pedagogerna pratar med barnen och inte till dem. Även Vygotskij (1999b) menar att barnen lär i samspel med andra.

En anledning till varför det är så mycket envägskommunikation från pedagogerna till barnet kan vara att barnet svarar med att agera istället för att svara muntligt, något som inte har undersökts här. En annan anledning kan vara att pedagogerna även har ett fostrande uppdrag i samarbete med hemmet (Skolverket 2006), vilket gör att en dag på förskolan är fylld med vardagliga situationer där pedagogerna hjälper barnen genom att påminna dem om vad som

skall göras, exempelvis kissa innan utgång och tvätta händerna efter utevistelse. Envägskommunikationen som har observerats är inte bara tillsägelser om vad som ska göras utan det är också positiv uppmuntran, beröm och bekräftelse men även tillrättavisningar. Eftersom beröm och tillrättavisningar har markerats i samma kolumn i observationsmallen kan vi inte avgöra vad envägskommunikationen från pedagogerna till barnet består av innehållsmässigt.

När det blir envägskommunikation från pedagogerna till barnet kan det också vara så att pedagogerna försöker få igång en dialog men barnet inte vill kommunicera muntligt. Enligt Ladberg (2003) är det viktigare att pedagogen pratar och berättar för barnen än tvärtom. Det ligger på pedagogens ansvar att bjuda in barn till dialoger även om barnet inte svarar. I den här undersökningen visade det sig att pedagogerna ofta erbjöd barnen tillfällen att kommunicera. Det här överensstämmer med Johanssons (2003) resonemang om att det är pedagogens ansvar att se till att dialogen utvecklas. I figur 2 kunde det utläsas att utav de barn som ansågs vara tysta eller blyga var det endast ett barn som inte självmant sökte muntlig kommunikation med pedagogerna. Anledningen till varför pedagogerna upplever de andra två barnen som tysta kanske kan förklaras av fältanteckningar där det framkommer att dessa två barn använder sig av svag röststyrka och korta och ofullständiga meningar.

### *Situationerna*

Situationerna, inomhus, utomhus och lunch, som har observerats är vanligt förekommande i förskolan. Johanssons (2003) forskning hävdar att utomhus är bortglömt när det kommer till kommunikation.

I figur 6 kan det dock utläsas att det utomhus sker fler kollektiva tillsägelser än envägskommunikation riktad till eller från barnet i jämförelse med inomhus. Det går också att utläsa att dialog 3 eller mer förekommer oftare utomhus än inomhus, det här kan förklaras med att ett barn fick 50 stycken sådana dialoger under en utevistelse. Något som kan förklaras på ungefär samma sätt som det barn som hade det höga extremvärde i figur 1. Vid observationen över barnet som fick 50 dialoger utomhus befann sig barnet i en situation där en pedagog var närvarande vid barnet nästan hela utevistelsen. De fick då mycket tid till enskild muntlig kommunikation vilket överensstämmer med Johanssons (2003) resonemang om att pedagogerna bör fokusera på barnet och vara närvarande i kommunikationen dem emellan. Denna enskilda observation gör det totala resultatet delvis missvisande men då det är en helt vanlig dag och en sådan här situation kan förekomma får det ses som en normal dag för det observerade barnet.

Lunchen är en situation som pedagogerna nämner som viktig när det kommer till kommunikation och att det är då pedagogerna anser att de har tid att bekräfta alla barnen. I figur 6 kan det utläsas att det är mindre av alla kommunikationsformerna under lunchen i jämförelse med inomhus och utomhus. Det här tolkar vi som att lunchen inte används på det vis som pedagogerna upplever när det gäller kommunikation. Fast å andra sidan kan det i detta fall också vara så att tidsfaktorn kan ha en betydelse, lunchen är kortare än de andra situationerna och observationstiden slutade efter tre timmar oavsett om barnet var färdig med lunchen eller ej. Lunchen kan ha tätare kommunikation under kortare tid än vad de andra situationerna har men det är fortfarande färre kommunikationer till antalet.

Vi tror att en annan sak som påverkar lunchen kan vara att det sitter många barn vid varje bord men bara en pedagog. Detta gör att det är många som pedagogen skall hinna lyssna på och svara vilket vi tror är svårt då det är många barn som vill ha pedagogens uppmärksamhet samtidigt. Detta kan göra att det inte finns ordentligt med tid för att det ska kunna bli längre dialoger då barnen och pedagogerna blir avbrutna av varandra. Det är också svårt att förändra den situationen då det är många barn som ska få plats att äta samtidigt och bara ett visst antal pedagoger. Därför blir det många barn vid varje bord. Det vi kan lära oss av detta är att inte se lunchen som det tillfället som det finns tid för dialog utan istället bli bättre på att planera in dialogen i de vardagliga stunderna innan och efter lunchen (Johansson 2003). Trots att lunchen av pedagogerna anses vara en lugn stund som ger tid att lyssna och prata en längre stund visar våra observationer att så är inte fallet, åtminstone inte på den förskolan som varit med i den här undersökningen.

### ***Övriga resultat***

Pedagogerna har under intervjuerna berättat att de upplever åldern på barnen som en betydelsefull variabel när det kommer till kommunikation. I denna undersökning har vi valt att inte anteckna barnens ålder vid observationerna, detta för att vi anser att det är lika viktigt att få tillfälle för samspel och kommunikation oavsett ålder (Stern 2003). Vad som är extra intressant är att pedagogerna upplever att de yngre barnen inte svarar så ofta vilket resulterar i envägskommunikation och att de äldre barnen är så självständiga i leken att dialogerna blir få. Detta kommer som vi ser det att resultera i att både yngre och äldre barn inte får så många dialoger med pedagogerna. Om man jämför det med observations resultatet, som visar att det sker fler dialoger överlag än vad pedagogerna upplevde att det gör, kan vi dra slutsatsen att det troligtvis är så att både yngre och äldre barn får fler dialoger med pedagogerna än vad de tror att de gör.

Enligt oss har det framkommit ett väldigt positivt resultat i denna undersökning, det är att ingen negativ kommunikation har förekommit under någon av observationerna. Om det belyses genom Sterns (2003) och Bakhtins (i Dysthe 2003b) teorier som båda förespråkar hur viktigt samspelet och dialogen är för barnets självkänsla och självbild, kan här anas att barnen på förskolan som är med i undersökningen har goda chanser att få en stark självkänsla och en positiv självbild. Detta är av stor vikt enligt Taube (2007) som anser att en svag självkänsla kan påverka lärandet i negativ riktning.

### **Didaktiska konsekvenser**

För att ge plats för dialoger i verksamheten bör en tydlig grundplanering finnas. Där det är överenskommit om vem som gör vad när det kommer till praktiska saker och det som inte är pedagogisk verksamhet, till exempel vem som torkar av borden. I planeringen bör det också vara bestämt vem som har huvudansvaret för pedagogiska aktiviteter under en speciell tid på dagen. Om det finns klara riktlinjer för vem som gör vad kan pedagogerna veta när det är deras tur att ha en planerad aktivitet samtidigt som någon annan pedagog fixar med praktiska uppgifter eller har rast. Detta kan också göra att pedagogerna lättare vet vad för aktiviteter de ska planera på sin egen planeringstid. Johansson (2003) menar att planeringen av verksamheten är av stor betydelse för kommunikationen och dialoger bör planeras in i vardagen. Den övergripande planeringen av strukturen på verksamheten är lika viktig som planeringen av enskilda moment. Eftersom pedagogerna i den här undersökningen nämner tid som en faktor för att det inte hinns med dialoger bör det ännu tydligare planeras in tid för

dialoger i den vardagliga planeringen. Om alla pedagogerna får stunder inplanerade då de får ägna sig åt dialoger och med gott samvete kan lämna de övriga uppgifterna i verksamheten till andra pedagoger kan dialogen få ett större utrymme. När pedagogerna verkligen går in för att föra dialoger under en längre stund kommer barnen troligtvis att märka detta och dialogerna borde bli fler och öka i längd. Dessa dialoger mellan en pedagog och ett eller flera barn kan enligt Kinge (2006) ge pedagogerna information att reflektera över vilket kan vara till hjälp vid planeringen av verksamheten.

Den fria leken eller lek utan aktiv pedagog som den också kan kallas är tillfällen då dialogen har en underlägsen betydelse. Genom att som pedagog finnas tillhands och ibland aktivt gå in i leken kan dialogen få en större betydelse i leken (Egan 2009), pedagogerna kan hjälpa barnen att utveckla dialogerna sinsemellan men också ge nya vinklingar på saker så att barnen själva kommunicerar mer med varandra. Pedagogerna uttrycker att de värdesätter barnens självständiga lek väldigt högt och detta är något de aktivt jobbar för. Vi tror att det i början kan vara svårt att hitta en balans där både den vuxnes aktiva dialog i leken och barnens självständighet får lika stort utrymme i verksamheten. Det är dock viktigt att båda delar finns och kompletterar varandra.

Vi tror att genom att dela upp gruppen i mindre grupper finns det mer utrymme för varje individ att få kommunicera med en vuxen. I figur 1 kan vi se att det är ett barn som får väldigt många kommunikationstillfällen med pedagogerna och detta var till stor del vid en stund då barnet var tillsammans med enbart en pedagog och ett barn till. I den mindre gruppen får även pedagogerna större möjlighet att kunna lyssna aktivt på barnen och bekräfta dem, vilket enligt Stern (2003) är en viktig del i att hjälpa barnen att få en stark självkänsla. I en stor grupp är det större risk att det finns barn som får väldigt lite tid för kommunikation med pedagogerna och därigenom får färre möjligheter till lärande.

När dialogen sätts i centrum finns det nya möjligheter att ta tillvara på i planeringen av verksamheten. Johansson (2003) menar att utomhusaktiviteter kan planeras på ett mer medvetet sätt för att ge större plats för kommunikation. Vi anser att utomhuspedagogik är ett bra sätt att se till att lärandet blir situationsbundet och meningsfullt. Om en pedagog startar en aktivitet utomhus, som barnen kan göra tillsammans med varandra och pedagogerna, kan det ge möjligheter till lärande i bland annat matematik och naturvetenskap.

Dialogen bör alltså ha en central roll i alla delar av verksamheten. När dialogen ses som ett redskap för lärande och alla barnen får många tillfällen att kommunicera med vuxna ökar barnens möjligheter att ta till sig nya kunskaper och att utvecklas som människor.



## **Tack**

Vi vill börja med att tacka pedagogerna som lät oss utföra denna omfattande undersökning i deras verksamhet.

Barnen vill vi tacka för att de orkade med att ha en ”tråkig” vuxen i gruppen som inte pratade eller lekte med dem.

Ett tack går även till vårdnadshavarna för deras medgivande till observationer.

Ett stort tack vill vi ge till vår handledare som har stöttat, inspirerat och väglett oss genom hela arbetet med undersökningen.

Vi vill även tacka varandra för ett härligt samarbete.

Det sista men absolut inte minsta tacket vill vi säga till våra familjer som stått ut med oss när vi har lagt nästan all vår vakna tid på den här undersökningen.

## Referenslista

- Backman, Jarl (1998). *Rapporter och uppsatser*. Lund: Studentlitteratur.
- Bakhtin, M. M. (1984). *Problems of Dostoevsky's Poetics*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Bjar, Louise & Liberg, Caroline (2003). Språk i sammanhang. I Bjar, Louise & Liberg, Caroline (red) (2003). *Barn utvecklar sitt språk*. Lund: Studentlitteratur.
- Björkdahl Ordell, Susanne (2007). Kvantitativ data och forskningsansats. I Dimenäs, Jörgen (red) (2007). *Lära till lärare – att utveckla läraryrket – vetenskapligt förhållningssätt och vetenskaplig metod*. Stockholm: Liber.
- Claesdotter, Annika (2004). Vardagsprat bättre än språkstund. *Förskolan* nr 2/2004.
- Dovemark, Marianne (2007). Etnografi som forskningsansats. I Dimenäs, Jörgen (red) (2007). *Lära till lärare – att utveckla läraryrket – vetenskapligt förhållningssätt och vetenskaplig metod*. Stockholm: Liber.
- Dysthe, Olga (2003a). Sociokulturella teoriperspektiv på kunskap och lärande. I Dysthe, Olga (red.) (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Dysthe, Olga (2003b). Mikhail Bakhtin och sociokulturell teori. I Dysthe, Olga (red.) (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Egan, Bridget A. (2009) Learning conversations and listening pedagogy: the relationship in student teachers' developing profession identities, *European Early Childhood Education Research Journal*, 17: 1, 43-56.
- Fridolfsson, Inger (2008). *Grunderna i läs- och skrivinlärning*. Lund: Studentlitteratur.
- Johansson, Eva (2003). *Möten för lärande – Pedagogisk verksamhet för de yngsta barnen i förskolan*. Stockholm: Skolverket.
- Kihlström, Sonja (2007a). Att observera efter schema. I Dimenäs, Jörgen (red) (2007). *Lära till lärare – att utveckla läraryrket – vetenskapligt förhållningssätt och vetenskaplig metod*. Stockholm: Liber.
- Kihlström, Sonja (2007b). Att genomföra en intervju. I Dimenäs, Jörgen (red) (2007). *Lära till lärare – att utveckla läraryrket – vetenskapligt förhållningssätt och vetenskaplig metod*. Stockholm: Liber.
- Kihlström, Sonja (2007c). Att undersöka. I Dimenäs, Jörgen (red) (2007). *Lära till lärare – att utveckla läraryrket – vetenskapligt förhållningssätt och vetenskaplig metod*. Stockholm: Liber.
- Kinge, Emilie (2006). *Barnsamtal – den framgångsrika samvaron och samtalets betydelse för barn med samspelssvårigheter*. Lund: Studentlitteratur.

- Ladberg, Gunilla (2003). *Barn med flera språk – Tvåspråkighet och flerspråkighet i familj, förskola, skola och samhälle*. Stockholm: Liber.
- Liberg, Caroline (2003). Samtalskulturer – samtal i utveckling. I Bjar, Louise & Liberg, Caroline (red) (2003). *Barn utvecklar sitt språk*. Lund: Studentlitteratur.
- Nilsson, Björn & Waldemarson, Anna-Karin. (1995). *Kommunikation mellan människor*. Lund: Studentlitteratur.
- Pramling Samuelsson, Ingrid & Sheridan, Sonja (2006). *Lärandets grogrund: perspektiv och förhållningssätt i förskolans läroplan*. Lund: Studentlitteratur.
- Sigsgaard, Erik. (2003) *Utskälld*. Stockholm: Liber.
- Skolverket. (2006). *Lpfö98, Läroplan för förskolan*. Stockholm: Skolverket.
- Stern, Daniel N. (2003) *Spädbarnets interpersonella värld*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Stukát, Staffan (1993). *Statistikens grunder*. Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, Roger (2000). *Lärande i praktiken – ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.
- Söderbergh, Ragnhild (1979). *Barnets tidiga språkutveckling*. Lund: LiberLäromedel.
- Taube, Karin (2007). *Läsinlärning och självförtroende – Psykologiska teorier, empiriska undersökningar och pedagogiska konsekvenser*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.
- Thurén, Torsten (2004). *Vetenskapsteori för nybörjare*. Stockholm: Liber.
- Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Utgiven av Vetenskapsrådet, [www.vr.se](http://www.vr.se)
- Vygotskij, Lev. (1999a). Förhållandet mellan undervisning och utveckling. I Lindqvist, Gunilla (red) (1999). *Vygotskij och skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Vygotskij, Lev. (1999b). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.

# Bilaga 1

Observationsmall

Barnets namn

Datum, antal barn och pedagoger

Anteckningar	Envägskommunikation				Dialog max 2		Dialog 3 eller mer	
	B till P	P till B	P-B Neg.	P till F	Pos.	Neg.	Pos.	Neg.

## Klargörande inför observationsmallen

- Envägs B till P: När barnet försöker kommunicera med en pedagog men inte blir besvarad. Ett streck dras per försök till kommunikation som barnet gör. Vid direkt upprepning ex: Jag såg en traktor. Jag såg en traktor. Jag såg en traktor. Dras ett streck för varje gång barnet säger nått och inte får svar.
- Envägs P till B: När en pedagog säger något till barnet men inte får något svar. Ex uppmaningar, uppmuntran och försök till dialog som avvisas.
- Envägs P till B Neg.: När en pedagog säger något till barnet men inte får svar och pedagogen använder en förhöjd röst. Ex. Tillrättavisningar. Undantag vid långt avstånd mellan barnet och pedagogen.
- Envägs P till F: När en pedagog ger kollektiva uppmaningar till alla eller till barnet och någon kompis. Ex: Nu ska ni städa.
- Dialog max 2: När barnet eller en pedagog börjar prata och de får svar, efter svaret sägs inget mer. Neg.: När barnet hamnar i affekt, gråter eller skriker. Undantag om barnet är i affekt innan dialogen påbörjas. Om pedagogen använder en förhöjd röst. Undantag vid långt avstånd mellan barnet och pedagogen.
- Dialog 3 eller mer: När barnet eller en pedagog börjar prata och de får svar, efter svaret fortsätter dialogen. Neg.: När barnet hamnar i affekt, gråter eller skriker. Undantag om barnet är i affekt innan dialogen påbörjas. Om pedagogen använder en förhöjd röst. Undantag vid långt avstånd mellan barnet och pedagogen.
- Anteckningar: Där skrivs in om det är stor grupp (alla och ner till 13 barn) eller liten grupp (12 barn och mindre). Ca hur många barn som är närvarande när det är liten grupp. Hur många pedagoger som är närvarande.
- Barnets namn: Detta kommer bara användas för att veta när en pedagog tilltalar barnet som observeras. Och för att vi ska veta att vi har observerat alla barnen en gång var.
- Datum: Här skriver vi dagens datum då observationen äger rum. Antal barn som är i barngruppen den dagen och hur många pedagoger/vuxna som jobbar i barn gruppen den dagen. Om det är ordinarie personal eller om det finns någon vikarie den dagen.

## **Bilaga 2**

Intervjufrågor

Upplever du att det finns barn i din barngrupp som får lite verbal kommunikation med er pedagoger?

Hur många upplever du att det är?

Upplever du att det finns barn i din barngrupp som tar mycket verbal kommunikation med er pedagoger?

Hur många upplever du att det är?

Hur skulle du vilja rangordna följande kommunikations former efter vilket du anser förekommer mest respektive minst? Envägskommunikation, fråga svar eller dialog.

Varför tror du att det är så här i din barngrupp?

Anser du att du kan föra så många dialoger med barnen som du skulle vilja göra?

Varför eller Varför inte?

## Bilaga 3

### Bäste vårdnadshavare!

Vi är två lärarstudenter, med inriktning mot förskola, som läser vår sjunde och sista termin på Högskolan i Borås. Vi har under vår utbildnings gång blivit uppmärksamma på vilken stor betydelse kommunikationen har för barnens lärande. Detta har gjort att vi har blivit mer intresserade av hur kommunikationen mellan barn och pedagoger ser ut. Kommunikation ger barnen ett språk som bygger upp deras självkänsla och hjälper dem längre fram i skolan. Med hjälp av dialogen kan barnen även lära sig om värdegrund och hur vårt samhälle fungerar. Vi hoppas att vår undersökning kan ge pedagogerna ökad insikt om hur kommunikationens olika kvaliteter visar sig i den dagliga verksamheten och genom detta kunna fortsätta att kvalitetssäkra arbetet på förskolan.

Vi kommer att göra en undersökning där vi kommer att observera kommunikationen mellan pedagoger och barn i förskolan. Vi kommer att utföra undersökningen på två olika förskolor och bara en av oss kommer att vara på ert barns förskola. För att kunna utföra undersökningen kommer en av oss att observera dialogen mellan ditt barn och avdelningens pedagoger under tre timmar av en dag i förskolan. Observationer kommer att utföras under lika många dagar som antal barn på avdelningen, varje barn kommer att medverka en gång var.

Vi kommer under undersökningen att följa Vetenskapsrådets forskningsetiska princip. I dessa principer finns fyra huvudkrav, informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Genom att fylla i medföljande blankett och returnera den kan ni ge ert samtycke till eller avstå från att ert barn medverkar i undersökningen. I vår rapport kommer vi att avidentifiera alla inblandade, avdelningen, förskolan och kommunen. Med andra ord är alla medverkande helt anonyma. De anteckningar som vi gör under våra observationer kommer inte att användas till något annat än denna undersökning och kommer ej läsas av andra än oss själva.

Om ni har några frågor kring undersökningen är ni välkomna att kontakta oss via telefon eller mail. På ert barns förskola kommer Nadja att utföra observationerna.

Tack på förhand!

Nadja Göthberg

tel: xxxx-xxxxxx

mail: xxxxxxxx@xxx.xx.xx

Lena

tel:

mail: xxxxxxxx@xxx.xx.xx

Hansson

xxxx-xxxxxx

## FÖRÄLDRAMEDGIVANDE

- JA**, jag/vi tillåter att mitt/vårt barn
- NEJ**, jag/vi tillåter **INTE** att mitt/vårt barn

.....  
(Barnets namn)

**blir observerat eller intervjuat av lärarstudenter.**

.....  
Datum

..... Tel: .....

(Målsmans underskrift)



## Bäste pedagog!

Vi är två lärarstudenter, med inriktning mot förskola, som läser vår sjunde och sista termin på Högskolan i Borås. Vi har under vår utbildnings gång blivit uppmärksamma på vilken stor betydelse kommunikationen har för barnens lärande. Detta har gjort att vi har blivit mer intresserade av hur kommunikationen mellan barn och pedagoger ser ut. Kommunikation ger barnen ett språk som är grunden till läsning, skrivning och matematik. Med hjälp av dialogen kan barnen även lära sig om värdegrund och hur vårt samhälle fungerar. Vi hoppas att vår undersökning kan ge pedagogerna ökad insikt om hur kommunikationens olika kvaliteter visar sig i den dagliga verksamheten och genom detta kunna fortsätta att kvalitetssäkra arbetet på förskolan.

Vi kommer att göra en undersökning där vi kommer att observera kommunikationen mellan pedagoger och barn i förskolan. För att kunna utföra undersökningen kommer en av oss att observera dialogen mellan ett enskilt barn och avdelningens pedagoger under ca tre timmar av en dag i förskolan. Observationer kommer att utföras under lika många dagar som antal barn på avdelningen, varje barn kommer att medverka en gång var. För att öka tillförlitligheten på undersökningen kommer vi inte att berätta vilken dag vi observerar er pedagogers kommunikation till det enskilda barnet. Vi skulle samtidigt vilja få göra en kortare intervju med dig, där vi kommer att fråga dig om din kommunikation med barnen, denna intervju kommer inte vara längre än ca 10 min.

Vi kommer under undersökningen att följa Vetenskapsrådets forskningsetiska princip. I dessa principer finns fyra huvudkrav, informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Genom att fylla i medföljande blankett och returnera den kan ni ge ert samtycke till eller avstå från er medverkan i undersökningen. I vår rapport kommer vi att avidentifiera alla inblandade, avdelningen, förskolan och kommunen. Med andra ord är alla medverkande helt anonyma. De anteckningar som vi gör under våra observationer kommer inte att användas till något annat än denna undersökning och kommer ej läsas av andra än oss själva.

Om ni har några frågor kring undersökningen är ni välkomna att kontakta oss via telefon eller mail. På er förskola kommer Nadja att utföra observationerna och Lena intervjuerna.

Tack på förhand!

Nadja Göthberg  
tel: xxxx-xxxxxx  
mail: xxxxxxxx@xxx.xx.xx

Lena  
tel:  
mail: xxxxxxxx@xxx.xx.xx

Hansson  
xxxx-xxxxxx

BLANKETT

## MEDGIVANDE FÖR PEDAGOG

**JA**, jag tillåter

**NEJ**, jag tillåter

.....  
(Namn)

**blir observerat eller intervjuat av lärarstudenter.**

.....  
Datum

..... Tel: .....  
(Underskrift)