



Högskolan i Halmstad  
Sektionen för Hälsa och samhälle  
Pedagogik  
2007-01-11

---

# **Pedagogers handlingar i kommunikativa möten med tvåspråkiga barn**

**- en studie på en multikulturell förskola**

Författare:  
Gabriella Bruun  
Josefina Bruun  
Pernilla Chiarantona

Handledare:  
Mattias Nilsson

Examinator:  
Eva – Carin Lindgren

---

HÖGSKOLAN I HALMSTAD  
Box 823  
301 18 HALMSTAD

Tfn vx 035 - 16 71 00  
Fax 035 - 14 85 33  
[www.hh.se](http://www.hh.se)

Besöksadress:  
Kristian IV:s väg 3

**Titel:** Pedagogers handlingar i kommunikativa möten med tvåspråkiga barn – en studie på en multikulturell förskola

**Författare:** Gabriella Bruun, Josefine Bruun och Pernilla Chiarantona

**Sektion:** Sektionen för Hälsa och Samhälle, Högskolan i Halmstad. Box 823, 301 18 Halmstad

**Handledare:** Mattias Nilsson

**Tid:** Ht 2006

**Sidantal:** 37

**Nyckelord:** Multikulturell förskola, tvåspråkighet, kommunikativa möten, verbal – /icke – verbal kommunikation, meningsskapande

**Sammanfattning:** Ett barn som kommer hit som flykting eller är född i Sverige av föräldrar med flyktingbakgrund, har rättighet att gå på svensk förskola. För att det tvåspråkiga barnet ska få ett meningsskapande i de olika kontexterna de befinner sig i, är pedagogen på förskolan viktig. Pedagogen kan kommunicera både *verbalt och icke-verbalt* med det tvåspråkiga barnet och hur det görs, vilka möjligheter och begränsningar som finns och vilken betydelse det får för barnen kommer att belysas i studien.

I studien har metodtriangulering används för att bekräfta att det som sker i observationerna stämmer överens med det som sägs i intervjuerna för att validiteten i studien ska öka. Utgångspunkten är en empirisk ideografisk forskningsansats, där syftet är att kunna dra paralleller till andra förskolor utifrån den förskola som studien utgår ifrån.

Teorier som används är kommunikationsteorier för att belysa hur kommunikationen upprätthålls mellan pedagoger och barn. Det sociokulturella perspektivet används i syfte att visa hur pedagogerna kan fungera som medierande redskap för barns meningsskapande. Den tredje och sista teorin är Bronfenbrenners utvecklingsekologiska modell som belyser föräldrakontaktens vikt för barnets språkutveckling.

Resultatet visar att pedagogerna använder det icke – verbala kommunikationssättet som komplement till det verbala i de kommunikativa mötena och att det får betydelse och bidrar till ett meningsskapande hos tvåspråkiga barn.

**Title:** Educationalists act of communication with bilingual children – a studie on a multiculture pre – school

**Author:** Gabriella Bruun, Josefina Bruun och Pernilla Chiarantona

**Section:** The Section of Health and Society, Halmstad university.  
Box 823, 301 18 Halmstad

**Supervisor:** Mattias Nilsson

**Semester:** Autumn 2006

**Pages:** 37

**Keyword:** Multicultural pre – school, social meetings between individuals, bilingual children, verbal – / nonverbal communication, language communication

**Summary:** A child that comes to Sweden as a refugee, or born in Sweden to parents that once were refugee´s themselves, have the rights to go to a Swedish pre-school. For a bilingual child the educationalist is very important, so that the child recives the proper tools for communicating in all the different enviroments they find themselves.

The educationalist can communicate both verbally and non – verbally with a bilingual child. The way it´s done, the possibilities, limitations and the meaning it will have for a child will also be illustrated in this studie.

For this studie a triangular method is used to confirm its validation so that what is observed in observations complied with what is said in the interviews. The starting point was to use an empirical ideographical research approach, where purpose is to be able to draw a parallel

between our specific pre-school compared to other pre-schools.

Theories used are communications theories to illustrate how to maintain communication between the educationalist and the child. The socialculture perspective is used for the purpose of showing how the educationalist can work as a joining tool for a child's language communication. The third and last theory used was Bronfenbrenners Ecology of Human Development wich illustrates the child's need of parental guidance for its language development.

The results of this studie shows that educationalists use non – verbally communication as a complement to the verbally in its social meeting. This also contributes to language communication for bilingual children.

# Innehåll

<b>Förord</b>	<b>1</b>
<b>1 Inledning</b>	<b>2</b>
1.1 Bakgrund och tidigare forskning	3
1.1.1 Skollagen gällande tvåspråkiga barn	3
1.1.2 Tvåspråkighet	4
1.1.3 Icke – verbal kommunikation	6
1.1.4 Förberedelseklassen	7
<b>2 Syfte och frågeställningar</b>	<b>10</b>
<b>3 Teori</b>	<b>11</b>
3.1 Kommunikationsteorier	11
3.2 Sociokulturellt perspektiv	13
3.3 Bronfenbrenners utvecklingsekologiska teori	14
<b>4 Metodbeskrivning</b>	<b>16</b>
4.1 Urval	16
4.2 Metodtriangulering	17
4.3 Datainsamling	17
4.4 Begreppsdefinition	19
4.5 Etiska aspekter	19
4.6 Tematisk disposition	20
<b>5 Resultat, tolkning och analys</b>	<b>21</b>
5.1 Inomhusaktivitet	21
5.2 Utomhusaktivitet	28
5.3 Föräldrakommunikation	29
<b>6 Diskussion och syntes</b>	<b>31</b>
6.1 Resultatdiskussion	31
6.2 Metoddiskussion	35
<b>Referenser</b>	<b>38</b>

## Bilaga 1

## **Förord**

Vi vill tacka pedagogerna på förskolan som studien genomförts på. För att ni tog er tid att ta emot oss mitt i all julplanering och ert engagemang gentemot oss och barnen som ni tillbringar stor del av er tid med. Vårt hopp är att studien kan tillföra något nytt till ert framtida arbete med barnen på förskolan.

Vi vill även framföra ett tack till vår handledare Mattias Nilsson för god vägledning och support genom arbetet.

Sist men inte minst vill vi tacka alla våra nära och kära för att de stått ut med oss under denna period, utan ert stöd hade det aldrig gått.

Halmstad, december 2006

*Gabriella Bruun, Josefina Bruun och Pernilla Chiarantona*

# 1 Inledning

För barn med flyktingbakgrund är det viktigt att redan i förskoleverksamheten få utveckla det nya språket. Språket är en huvudsaklig del när det gäller att integreras i samhället och därför är pedagogerna en viktig länk i de tvåspråkiga barnens vardag. Pedagoger ska även uppmuntra barn till att bibehålla den kultur och det språk som barnet har genom olika aktiviteter som sker på förskolan.

En föreläsning med Veli Tuomela (2006) gav inspiration till denna studie om barn som finns i en multikulturell förskoleverksamhet. Tuomela menar att språket inte utvecklas genom att sätta in punktinsatser, utan lärandet sker kontinuerligt i de kommunikativa mötena mellan pedagog och barn. En pedagog som möter tvåspråkiga barn ska kommunicera på ett tydligare sätt. För att tydliggöra för barnet ska pedagogen sätta ord på varje sak som förekommer i kommunikationen mellan pedagog och barn. Det som kan vara svårt för pedagogen är att vara tydlig i den verbala kommunikationen med barn, eftersom det kan finnas svårigheter att kommunicera icke – verbalt för att göra det verbala tydligare. Det är i vardagliga situationer som de tydliga kommunikationsformerna är viktiga för att barn ska lära och sätta mening till nya ord, sk. meningsskapande. Genom pedagogens tydlighet i möten med barn kan barnet sätta mening till nya ord menar Tuomela.

Enligt Simeonsdotter – Svensson (2002) har pedagoger idag fortfarande inte tillräcklig kunskap om hur bemötandet med ett barn som ännu inte kan hantera och tala det svenska språket. Hos ett barn som är flykting kan det även finnas en traumatisk stress. Om pedagogen inte vet hur ett barn med traumatisk stress ska bemötas och inte kan tyda signalerna om hur det mår, kan det vara svårt för barnet att lära.

Det som uppsatsen grundas på är att belysa kommunikationen mellan pedagoger och barn där det icke – verbala kan ses som ett komplement till den verbala kommunikationsformen för barns meningsskapande av nya begrepp i vardagen.



## 1.1 Bakgrund och tidigare forskning

Många av de tidigare studier som genomförts gällande tvåspråkiga barn handlar om skolbarn. Nedan följer en närmare beskrivning av hur skollagen gäller för tvåspråkiga barn, om tvåspråkighet hos barn, icke – verbal kommunikation och vad förberedelseklassen har för betydelse för dessa barn.

### 1.1.1 Skollagen gällande tvåspråkiga barn

Enligt skolverket (2003) har vart fjärde barn i Sverige rötter från en annan del av världen. Är inte barnet själv fött i ett annat land är deras föräldrar eller mor – och/eller farföräldrar ofta det. För barn i dagens generation är det mer vanligt att de möter och kommer i kontakt med barn från andra kulturer.

Ett barn och deras föräldrar som kommer till Sverige som flyktingar omfattas av utlänningslagen (Skolverket, 2003). En flykting kan definieras enligt utlänningslagen som en utlänning som har flytt sitt land i rädsla för förföljelse pga. ras, nationalitet, religion, politisk uppfattning mm. (Skolverket, 2001). Enligt förordning 2001:976 om utbildning, förskoleverksamhet och skolbarnomsorg för asylsökande barn mfl. ska banen tas emot i den svenska förskola – och skolverksamheten snarast med hänsyn till deras personliga förhållanden. Målet för mottagandet av dessa barn är senast en månad efter anländandet till Sverige.

Asylsökande barn ska ha samma rätt till en plats på förskolan som barn bosatta i Sverige, men däremot omfattas inte de asylsökande barnen av skolpliktslagen. När barnen är inne i det offentliga skolväsendet ska undervisningen ske med hänsyn till elevens behov och förutsättningar (Skolverket, 2001).

Enligt Jan Abrahamsson på Barn och ungdomsförvaltningen i Halmstad finns det en allmän viktning som fördelas ut på kommunens olika förskolor. Resurserna skall bla. räcka till förskolor och skolor där det behövs extra stöd, tex. till förskoleområden där det finns en stor andel tvåspråkiga barn.

Hur resurserna ska fördelas och användas är enligt skollagen beroende på huruvida kommunens behov ser ut. Under 1970 till 1990 – talet lades det ner extra mycket resurser på förskolepedagoger på de områdena där det fanns en majoritet av utlandsfödda och arbetslösa föräldrar om behovet fanns (Skolverket, 2003). När lagen som gav de

arbetssökande rätt till att lämna deras barn på förskola trädde i kraft den 1 juli 2001, ökade tillgängligheten även för barn med utländsk härkomst att integreras i förskolan eftersom arbetslösheten är hög bland deras föräldrar (Skolverket, 2003). Skolverket (2003) skriver vidare att modersmålsstödet minskade under 1990 – talet, men enligt Abrahamsson är den skillnaden i Halmstad kommun idag marginell. I Halmstad kommun finns idag två pedagoger anställda som modersmålsstöd och de åker runt till de olika förskolorna i kommunen där det finns behov. Det finns idag modersmålsstöd på arabiska och albanska, vilka är de största språken i kommunen. Resurserna räcker inte till att ha modersmålsstöd på några andra språk, men Abrahamsson skulle vilja att det även läggs mer resurser på andra språk. Enligt Skolverket (2003) finns det ingen lag att modersmålsstöd ska finnas på förskolan, utan det är upp till kommunerna att fördela resurser till detta. Fördelandet av resurser är lågt prioriterat i de flesta kommuner enligt undersökningar som gjorts på uppdrag från skolverket. Anledningen till att många kommuner väljer bort modersmålsstöd är att det riktade stadsbidraget som kommunerna fick förut upphörde i början på 1990 – talet. När det inte finns någon lagstadgad skyldighet är det lätt att prioritera bort det stöd för dessa barn pga. ekonomiska skäl (Skolverket, 2003).

### 1.1.2 Tvåspråkighet

Tuomela (2001) nämner att det i läroplanen för förskolan, Lpfö 98, står att pedagogerna skall ge barn med annat modersmål än svenska möjlighet att utveckla både det svenska språket och modersmålet. 1977 fastslog regeringen att barn skall stödjas i sin utveckling till *aktiv tvåspråkighet* genom hemspråksreformen. Detta innebär att eleven skall kunna tala två språk och inte enbart förstå det ena språket. Barnet skall uppnå färdigheter i både modersmål och det svenska språket i tal och skrift (Tuomela, 2001).

Det var inte förrän 1995 som svenska som andra språk blev ett eget ämne. Innan dess var det bara av karaktären stödämne. Syftet med att det blev ett eget ämne var att eleverna skulle gå kvar tills den ordinarie ämnesundervisningen klarades av och ha uppnått modersmål i svenska. Därefter skulle eleverna integreras med andra elever (Tuomela, 2001). Vidare menar Tuomela (2001) att tvåspråkiga barn får en mångsidighet och en intensitet i språkanvändningen som blir till en fördel. Eleverna lär sig behärska talspråksgrammatiken, det morfologiska och syntaktiska aspekterna och får de grundläggande diskursreglerna. Förberedelsen i förskolan är viktig, det är i denna verksamhet tvåspråkiga barn grundlägger den språkliga färdigheten. I

läroplanen (Lpfö 98) står det skrivet att barn tillsammans med en vuxen skapar och kommunicerar via olika uttrycksformer, som exempelvis bild, sång, musik och rytmik. Dessa kommunikationsformer skall vara förskolans sätt att hjälpa barnet till utveckling och lärande. Enligt Tuomela (2006) ska de olika uttrycksformerna inte blandas ihop med barnets språkutveckling, eftersom de olika kommunikationsformerna sker i vardagliga situationer.

Tuomela (2001) använder begreppen additiv och subtraktiv tvåspråkighet. Additiv tvåspråkighet är när eleven lär sig ett andra språk utan att störa utvecklingen av modersmålet. Subtraktiv tvåspråkighet innebär en process där eleven lär sig det andra språket på bekostnad av modersmålet.

Den vanligaste undervisningsmodellen för elever med annat språk än svenska benämns som assimilationsprogram, vilket även är namnet på detta program i andra länder. Undervisningen utgår från att både elever som talar svenska och elever som talar ett annat språk blir undervisade i det svenska språket. Innehållet i undervisningen är det samma för alla elever och undervisningen utgår från elever som har svenska som första språk, deras kunskapsbehov och socialisationsmönster. Konsekvensen blir att elever som inte har svenska som första språk assimileras till en subtraktiv tvåspråkighet (Tuomela, 2001).

De flesta barn med multikulturell bakgrund är födda i Sverige. Deras föräldrar, antingen en av dem eller båda, är utlandsfödda. Det är oftast fäderna som kommer först, lär språket och hittar ett arbete (Skolverket, 2003). Även förskolepedagogerna som intervjuades bekräftade detta och menade att männen oftast kommer hit först, sedan kommer fruar med barn. Kort tid efter att kvinnan anlant till Sverige, kommer det första svenskfödda barnet. Kvinnorna i familjerna stannar hemma med barnen den första tiden, därmed utvecklar de inte det svenska språket och får inte det sociala kontaktnät med andra svenskar som är viktigt. De pratar enbart sitt hemspråk med barnen och föräldrakontakten mellan förskolan och föräldrarna kan bli svår. Många barn med en multikulturell bakgrund som fötts i Sverige har svårt med det svenska språket till en början på förskolan. Pedagogerna menade även att familjerna ofta har sina egna parabolprogram med hemlandets olika TV – program och barnet får inte någon språklig träning utav några barnprogram på svenska heller. (Resultat)

I en studie av Evaldsson (2002) utforskades det flerspråkiga samspelet mellan mellanstadieelever. Vidare lyfts det fram hur skolan bidrar till att organisera eleverna utifrån deras språkliga kunskaper vad gäller deras svenska som andra språk och modersmål. Eleverna formar språkliga gemenskaper utifrån hur skolan organiserar eleverna utifrån deras kompetens i de olika språken. Evaldsson (2002) skriver om SOU – utredningar som menar att den språkliga och kulturella mångfalden ska befrämjas genom undervisning i modersmål. Det ges inga klara direktiv hur skolorna ska gå till väga för att uppfylla att elevernas färdigheter i svenska bättras och samtidigt lägga vikt vid språkligt mångfald. Det skolorna gör är att kategorisera barnen utifrån deras modersmål och behov av stöd i det svenska språket och inte utifrån deras språkliga och etniska bakgrund. I studien handlar det om spansktalande barn, som kan komma från olika spansktalande länder, vilket innebär att de har olika bakgrund. Det tas inte någon hänsyn till, exempelvis socioekonomisk status, arbetssituation mm, som kan skiljas åt i de olika länderna. Genom att föra samman eleverna och definiera dem som ”de spansktalande” blir eleverna särbehandlade och får inte ta del av den språkliga och kulturella gemenskapen, vilket leder till att det blir sociala och språkliga gränsdragningar. Barnen får alltså inte prata på sitt språk när de har undervisning i svenska och/eller i gemenskapen på rasterna.

Resultatet av studien är att barnen kodväxlar mellan svenska och spanska, skämtar och är språköverskridande när de befinner sig i sociala gemenskaper. Detta skapar en öppenhet inför andra kulturer och bildar nya sociala relationer som upphäver det skolan har organiserat. När skolan sätter in dessa elever i ett fack, utifrån elevernas bristande kunskaper i det svenska språket, som ”de spansktalande”, tar de inte hänsyn till deras kulturella bakgrund utan det är enbart i syfte att integrera barnen i samhället (Evaldsson, 2002).

### 1.1.3 Icke – verbal kommunikation

En studie av Elfatihi (2006) handlar om icke – verbal kommunikation mellan lärare och elever, där syftet är att visa hur den icke – verbala kommunikationen är användbar i ett klassrum. Studien är utförd i en mellanstadieklass i Marocko, där framförallt observationer och intervjuer har gjorts på elever, men även lärare har deltagit.

Elfatihi (2006) menar att icke – verbal kommunikation ofta definieras som kommunikation utan ord. Istället definierar Elfatihi (2006) det

icke – verbala som allt vad kroppen förmedlar, dvs. ansiktsuttryck, ögonkontakt, stil, röstläge mm. Icke – verbal kommunikation är ett mer universellt sätt att kommunicera och kan användas mellan människor från olika kulturer. I mänsklig kommunikation används till 60 procent icke – verbal kommunikation.

Trots att det icke – verbala kommunikationssättet kan leda till missuppfattningar används det mycket. De icke – verbala kommunikationsformerna används av fyra olika skäl. Det första är att förstärka en given riktning eller en viss form, andra skäl är att det förstärker känslor som kan vara svåra att uttrycka verbalt. Ett tredje skäl är att icke – verbal kommunikation är mer genuint än verbal, eftersom det är svårare att manipulera med kroppsspråket än med ord. Det fjärde och sista skälet är att det är mer spontant att använda icke – verbalt kommunikationssätt, eftersom det lättare går att visa vad som menas med kroppsspråket när inte det rätta ordet hittas (Elfatihi, 2006).

De hypoteser som studien grundas på är att merparten av kommunikationen i klassrummet används i icke – verbal kommunikationsform. Icke – verbala kommunikationsformer kan leda till lärande och att förbättra undervisningen (Elfatihi, 2006).

Resultatet av studien visar att enligt den första hypotesen kan icke – verbal kommunikation hjälpa elever att förstå bättre och att eleverna tenderar att visa deras förståelse gentemot läraren genom att använda icke – verbala kommunikationssätt. När det gäller den andra hypotesen har Elfatihi (2006) funnit genom att använda icke – verbala kommunikationssätt kan läraren förbättra undervisningen. Exempelvis genom sättet hur läraren pekar mot eleven, elevernas beteende som används för att tydliggöra att de förstått mm.

#### 1.1.4 Förberedelseklassen

I Skolverkets (2003) rapport är det enligt en enkät till kommunerna varierat hur modersmålsstödet ges i form av studiehandledning. Studiehandledning innebär att eleverna får handledning i modersmål en eller fler timmar i veckan. De elever som nyligen anlänt erbjuds det i de flesta kommuner modersmålsstöd i sk. förberedelseklasser eller modersmålsundervisning i form av studiehandledning.

Läroböckerna i modersmålsundervisningen är ofta tagna från hemländerna, men blir ett problem eftersom barnen har ett annat

skolsystem och ett annat pedagogiskt förhållningssätt. Läromedlen är inte anpassade till elever som flyttat hit som flykting eller liknande och böckerna blir för svåra eftersom de inte har ett fullt utvecklat modersmål. Oftast får tvåspråkiga elever använda läromedel som är till för de yngre eleverna och det blir problem att uppehålla elevernas intresse. Det finns flera studier som visar på att läromedelsituationen i modersmålsundervisningen är problematisk (Skolverkets rapport, 2003).

Enligt Rodell – Olgaç (1996) är det ofta att när en lärare möter barn i en förberedelseklass får vara beredda på att barnen kan ha svåra upplevelser från hemlandet. Det är även viktigt att komma ihåg att den skolgång barnen har haft innan kanske varit auktoritär och att samhällsstrukturen varit hierarkisk av extrem karaktär. Det gäller för den vuxna att förstå de bakomliggande faktorerna för att kunna ge barnen den tid som behövs för att bearbeta detta för att det senare ska leda till att barnen kan lära och utvecklas. Läraren ska utgå från barnens språk, kunskaper och förutsättningar för att hitta det som är gemensamt för barnen som finns i förberedelseklassen. Det är viktigt att läraren kan skapa en balans mellan trygghet och rutiner så att barnen får en struktur i både skolan och vardagen.

Språket hänger ihop med den kognitiva utvecklingen, vilket innebär att om barnet har traumatiska minnesbilder kan barnet ha svårt att lära sig ett nytt språk och andra kunskaper. Det är även av vikt att inte ta upp allt för enkla ämnen som rör de nya språkkunskaperna och att inte undervisningen lägger vikt vid grammatiskt korrekthet, eftersom det kan leda till att den kognitiva utvecklingen hämmas (Rodell – Olgaç, 1996).

Vidare menar Rodell – Olgaç (1996) att vi lever i en allt mer mångkulturell värld och att det därför är bättre att använda ett interkulturellt arbetssätt. Ett interkulturellt arbetssätt innebär inte att barn behandlas "lika" för att jämlikhet ska uppnås, utan att läraren ska utgå från varje barns bakgrund, kunskaper och förutsättningar. Detta möte mellan olika kulturer och erfarenheter gör att det uppstår nya kunskaper.

Något som sker i möten mellan människor är att kommunikationen sker via kroppsspråk, gester och språk. I detta fall använder barnen det sinsemellan för att göra sig förstådda med varandra. De använder kroppsspråk samt det talade språket, dvs. både deras hemspråk blandat med svenska (Rodell – Olgaç, 1996).

Rodell – Olgaç (1996) använder ofta i förberedelseklassen spel, rim och ramsor för att förbättra sammanhållningen mellan eleverna. Det är viktigt att ha roligt tillsammans eftersom det lättar upp stämningen. Sång och ramsor bidrar även effektivt till språkutvecklingen hos barnen. Människan har även andra uttrycksformer än det talade språket och det är därför bra att utnyttja de icke – verbala uttrycksformerna för att bearbeta de svåra upplevelserna. Detta genom att använda kriter, vattenfärger mm, vilket måste visas för barnen stegvis eftersom barnen kanske aldrig fått ägna sig åt liknande sysselsättning förut.

För läraren är det viktigt att vara omhändertagande när barnet får ett känsloutbrott som inte alltid står i proportion till vad som utlöste det. Läraren kan läsa av barnens kroppsspråk och närma sig barnet stegvis, eftersom barnet aldrig kanske varit van vid beröring innan. Från att till en början lägga armen om barnet till att vid ett senare tillfälle kunna krama om det (Rodell – Olgaç, 1996).

Till en början menar Rodell – Olgaç (1996) att det kan vara svårt för barnet att förstå skillnaden mellan skämt och allvar och det kan utlösa konflikter mellan kamraterna i klassen, vilket kan vara svårt att hantera. Vid ett senare skede i deras utvecklingsfas brukar denna problematik lösas, oftast när barnet har lärt sig att kommunicera mer nyanserat med kamrater och lärare.

## 2 Syfte och frågeställningar

Uppsatsens utgångspunkt är att studera hur pedagogerna i en multikulturell förskoleverksamhet kommunicerar verbalt med stöd av det icke - verbala med barn som är tvåspråkiga.

Syftet med uppsatsen är att få en förståelse för de situationer där pedagogerna på en multikulturell förskola använder olika kommunikationsformer för tvåspråkiga barns meningsskapande av nya begrepp i kommunikativa möten, samt hur detta sker. Uppsatsen ska också bidra till att pedagoger ska få en förståelse för hur de ska handla genom att använda sig av icke – verbal kommunikation som komplement till det verbala.

Frågeställningar som uppsatsen grundas på är; *Hur använder pedagogerna icke – verbal kommunikation som komplement till den verbala kommunikationen för barns meningsskapande? Vilka möjligheter och begränsningar kan uppstå när pedagogerna använder sig av den icke – verbala kommunikationen? Vad blir betydelsen av att kombinera det verbala med det icke – verbala?*



## 3 Teori

I uppsatsen används kommunikationsteori för att styrka den empiriska studien och för att utifrån syftet svara på frågeställningarna. För att beskriva de kommunikativa redskap som används på förskolan används det sociokulturella perspektivet. Bronfenbrenners utvecklingsekologiska teori belyser enskilda teman i resultat och analysdelen.

### 3.1 Kommunikationsteorier

Kommunikation är enligt Fiske (1991) tecken och koder, där tecken är handlingar som visar på något annat än själva tecknet och koder är relationen mellan olika tecken. Dessa tecken, koder och kommunikation som överförs mellan människor är alltså det samma som sociala relationer. De tvåspråkiga barnen behöver förtydliga det nya språket med hjälp av tecken och koder i sin kommunikation med pedagoger. Barnen har inte lärt sig sätta ihop ord till meningar och med stöd av denna teori kan det studeras hur pedagogerna använder tecken och koder.

Om en kommunikation ska existera enligt Herlitz (1989) ska det finnas människor runt omkring den som observerar det som sägs, görs och även skrivs. Det är viktigt att det någon gör, säger eller skriver får en betydelse för observatören och att de själva sätter en betydelse till sammanhanget. Kommunikation med tvåspråkiga barn är viktigt och att observera pedagogerna, eftersom barnen kan skapa betydelse av det de ser och hör pedagogerna gör. Det finns två sorters kommunikativa redskap, den verbala respektive icke – verbala kommunikationen (Herlitz, 1989). Kombination av de båda är viktigt i de kommunikativa mötena med barnet för att vara övertydlig. Båda ska användas i analysen av observationen på förskolan.

Vidare beskriver Fiske (1991) två olika inriktningar av kommunikationsteorier; ”*processkolan*” där kommunikation ses som en överföring av information och den semiotiska skolan som ser kommunikation som ett *skapande och utbyte av meddelanden*. Den sk. processkolan har en tendens att se kommunikation som en process där informationen mellan olika parter kan misslyckas. Detta synsätt

innebär att kommunikationen inte ses i helhet, därför används den semiotiska kommunikationsteorin i denna uppsats.

Enligt Fiske (1991) är detta perspektiv inriktat på att meddelanden skapas mellan människor och ser inte det som ett misslyckande i kommunikationen om det sker någon missuppfattning. Det handlar snarare om de kulturella skillnader som finns mellan människor. När kulturen studeras används semiotik, dvs. *läran om tecken och betydelser*. Det som utgör ett meddelande enligt semiotiken är att det mellan människor skapas en betydelse för de tecken som konstrueras. Semiotik är speciellt inriktat på texten som står skriven. Inom denna kommunikationsteori talar de om "läsare" istället för mottagare. De anser att en läsare är mer aktiv än vad en mottagare är och läsarens kulturella erfarenhet har en påverkan om hur de lär sig. Läsarens erfarenhet, attityd och känslor skapar texten menar Fiske (1991). I studien belyses helheten i de kommunikativa mötena. Därför är det av vikt att studera de observerade utifrån att alla är aktiva i de kommunikativa mötena.

Sjöström (2006) menar att språkliga uttryck ofta karakteriseras som tecken, i mening att beteckna något i vår verklighet. De språkliga uttrycken kan jämföras med icke – språkliga tecken och dessa uttryck är exempelvis ord, ordformer och fraser och kan jämföras med de icke – språkliga tecken som gester och minspel. De icke – språkliga som sker mellan människor delar Sjöström (2006) in i tre faktorer och dessa är representamen, objekt och interpretant, dvs. tolkare. Det är tecknet som omfattar en hel situation där något (representamen) representerar något annat (objekt) för en tolkare (interpretant).

I kommunikationsteorin förekommer begreppet redundans, vilket innebär information som är överflödigt och har hög förutsägbarhet. Detta är motsatsen till entropi vilket innebär att meddelandet är informationsrikt och har låg förutsägbarhet. Redundans används i princip alltid i kommunikation mellan människor. Genom att använda redundans i språket blir det mer lättbegripligt när information ska nå ut till en grupp som är stor och heterogen. Tal är mer redundant än skrift eftersom det i skrifter kan läsas om (Fiske, 1991). Redundans används för att belysa pedagogernas tydlighet i kommunikation med barn.

## 3.2 Sociokulturellt perspektiv

I den sociokulturella traditionen är det biologiska resurser, alltså hjärnan och sinnen som får människor att förstå omvärlden och tillgodogöra samhälleliga erfarenheter och samtidigt utveckla färdigheter. Det är först via interaktion med andra människor som människor kan tänka och kommunicera samt utveckla språket. Enligt Vygotskij är språket först en resurs för kommunikationen, därefter blir det en resurs för tänkandet. På så sätt blir mångsidigheten i den mänskliga hjärnan och i vårt tänkande påtaglig i den sociokulturella traditionen (Säljö, 2005). Interaktion med andra människor är en viktig del i det tvåspråkiga barnets vardag. I resultatet har den sociokulturella traditionen används till att se vilka redskap som bidrar till barnets språkutveckling bl.a.

Mediering är ett användbart redskap i den sociokulturella traditionen enligt Säljö (2005). Säljö (2005) anser att alla samtal är ett uttryck för mediering, verbalt som icke – verbalt. Alla människor bidrar som medierande redskap i interaktioner med varandra och bidrar till att lärande sker.

För barn som är tvåspråkiga och är i processen att lära sig ett nytt språk är pedagogen ett viktig medierande redskap som kan klargöra nya begrepp. Ska det tvåspråkiga barnet språkutvecklas är pedagogen en viktig länk och bör hela tiden finnas runt barnet och sätter ord på olika saker och ting i barnets vardag. *Språket är nödvändigt om vi skall kunna organisera oss socialt och samordna våra handlingar i kollektiva verksamheter* (Säljö, 2005, s. 45).

Vidare menar Säljö (2005) att språket gör människor medvetna för det kulturella intryck som finns runtomkring. För det tvåspråkiga barnet är det viktigt att det lär språket på förskolan och får hjälp av pedagogerna att lära det eftersom barnen sällan får höra det nya språket hemma i familjen.

Säljö (2005) nämner evolutionspsykologen Merlin Donalds tankar om den kommunikativa förmågan och om hur den kan utvecklas. Enligt Donald utvecklas språket ur en sk. mimetisk kultur, där förmågan till kommunikation utmärkts via gester, miner, ögonkontakt och kroppsspråk. Detta icke – verbala språk är något som lever kvar hos människor sedan våra förfäder. Det visas i form av huvudskakningar, nickningar, menande blickar osv. Idag samexisterar mimetiskt språk med det talade språket (Säljö, 2005).

På förskolan som studien ligger till grund för, är det just det som studerats, huruvida pedagogen använde sig utav det verbala kombinerat med icke – verbalt tillsammans med barnet.

Kommunikation mellan människor är något som ständigt utvecklas ur sociala praktiker. En mimetisk kommunikation ersätter aldrig det verbala utan det är en samverkan. Säljö (2005) menar att när människor talar, går det icke – verbala kroppsspråket igång automatiskt. Det finns en tendens att följa det som sägs för att åstadkomma en mer mångsidig kontakt än vad som kan åstadkommas med enbart det verbala språket (Säljö, 2005).

### **3.3 Bronfenbrenners utvecklingsekologiska teori**

Bronfenbrenner (1979) utgår utifrån en utvecklingsekologisk modell vilket innehåller mikro-, meso-, exo-, och makrosystem. Mikrosystemet innehåller vad som är kärnan i teorin, familjen, där barnet är i fokus och andra mikrosystem som också är viktiga för barnet är förskolan, skolan osv. Bronfenbrenner (1979) menar att människan är aktiv och påverkas och påverkar sin omgivning. Det pågår ständigt aktiviteter, roller och mellanmännsliga relationer i interaktion med närmiljön. För barnen som finns på förskolan är det viktigt att ha en trygg hemmiljö, men även att få ingå i relation med de pedagoger som finns på förskolan för att lära ett nytt språk.

Mesosystemet innebär det förhållande som finns mellan de olika mikrosystemen som barnet är direkt aktiv i. Relationerna i mesosystemet innebär att förhållandet mellan föräldrar och pedagoger fungerar.

För att det ska fungera för ett barn i exosystemet, måste exempelvis föräldrarnas arbetssituation och förskolans personalsituation fungera. Många av barnen är på förskolan pga. att föräldrarna är arbetssökande eller studerande. Det är enligt lag tillåtet att barn till arbetssökande eller föräldralediga får vistas på förskolan femton timmar. Det finns en skillnad i personaltäthet på förskolan men skillnaden är som skrivet ovan marginell jämfört med andra förskolor.

Det mest övergripande systemet i modellen är makrosystemet där de lagar och regler som gäller i samhället påverkar barnet indirekt. Alla dessa system måste fungera tillsammans för att barnet ska utvecklas.

Ett begrepp som Bronfenbrenner (1979) lyfter fram är förenad aktivitet vilket innebär att det är viktigt att lägga märke till att två personer påverkar varandra ömsesidigt. Barn lär mer genom att vara aktiv tillsammans med någon istället för att enbart se på hur någon annan gör. När barnen är tillsammans med pedagogerna lär barnen genom att pedagogerna visar olika begrepp i vardagliga situationer. Pedagogerna visar dessa nya begrepp genom icke – verbal kommunikation för att tydliggöra det verbala.

## 4 Metodbeskrivning

I studien används både observation och intervju som avser att komplettera varandra, sk. metodtriangulering. Vidare beskrivs även hur de empiriska studierna har genomförts.

Uppsatsen utgår från en empirisk ideografisk forskningsansats som tar hänsyn till det individuella istället för att dra några generella slutsatser enligt Åsberg (2000), däremot kan paralleller dras till andra situationer. Vid behandling av data används ett kvalitativt angreppssätt. Detta innebär att information från studien omvandlas till kvalitativ data, vilket innebär att observationer och intervjuer skrivs ner (Denscombe, 2000).

### 4.1 Urval

Urvalet för de empiriska studierna har gjorts enligt ett teoretiskt urval eftersom intresset ligger i att hitta en förskola inom ett multikulturellt område.

Första kontakt som togs inför kommande studier var ett samtal till Barn och ungdomsförvaltningen, där Krister Jönsson upplyste om vilka områden i Halmstad det fanns barn med multikulturell bakgrund och uppmanade att ta kontakt direkt med pedagogerna på förskolorna som ansågs vara mest kunniga inom området. Krister Jönsson gav även tips om en föreläsning med Veli Tuomela angående pedagogers bemötande med barn med två språk, som skulle kunna vara till hjälp i den kommande studien. Efter några samtal till olika förskolor i Halmstad kommun, kunde den empiriska studien ske på en multikulturell förskola.

Pedagogerna på förskolan bestod av två förskollärare och en barnskötare med vilka följande observationer och intervjuer görs. Den avdelning som observationer och intervjuer utförts på, är en homogen femårsgrupp. Lite mer än hälften av barngruppen är ”femtontimmarsbarn”, vilket innebär att föräldrarna är arbetsökande, studerande eller föräldralediga. Tiderna för ”femtontimmarsbarn” bestäms av förskolans pedagoger för att anpassa verksamheten.

## **4.2 Metodtriangulering**

Det finns svårigheter att vara objektiva i en studie där observationer och intervjuer används, eftersom författarnas erfarenheter och värderingar förekommer i tolkningar av data. Därför används metodtriangulering.

Fördelen med att använda både två eller flera metoder, s.k. metodtriangulering, är enligt Denscombe (2000) att öka validiteten för datainsamlingen. För att validitet ska uppnås är intervju och observation en bra kombination, eftersom det någorlunda kan bekräfta att det som sägs i intervjuerna kan kontrolleras av vad som görs i observationerna. Validitet ska reflektera den verklighet som strävas efter i studien och ska kunna täcka de mest avgörande frågorna (Denscombe, 2000). Däremot måste kanske andra områden uteslutas som annars skulle ha ingått i undersökningen, istället får forskaren fördela resurserna på de metoder som används. Detta kan i undersökningen leda till att ge olika perspektiv på ett och samma fenomen. Genom att använda flera metoder kan resultaten från en metod kontrolleras och jämföras med resultaten i den andra metoden. Med försiktighet används triangulering, eftersom det aldrig kan påstås att detta bevisar att data är helt sanna (Denscombe, 2000).

## **4.3 Datainsamling**

De empiriska studierna har gjorts på en multikulturell förskola i Halmstad kommun. I studien var det pedagogerna som fokus riktades mot och inte det enskilda barnet.

Innan intervjuerna genomfördes fick respondenterna förfrågan om kontakt med dem kunde upptas om någon fråga uppkommer i efterhand. Detta var respondenterna tillmötesgående med. Vid intervjutillfällena användes en MD – spelare med bra ljudkvalitet som stöd för minnet för att inte förlora viktiga data.

Tiden som flest barn samtidigt är på förskolan är mellan 8.45 – 12.30 tisdag till fredag, därav valet av observationstillfällen som förekommer mellan cirka 9.00 – 13.00 under tre dagar.

Observationerna som genomförs i studierna är av deltagande form, där författarna är deltagande observatörer. Deltagande observatör innebär att delta i människors vardagliga liv, lyssna och ställa frågor till studieobjekten, vilket kan göras genom att vara antingen dold eller

öppen i rollen som forskare. Genom att vara en dold observatör kan det utifrån etiska aspekter kränka människors integritet (Denscombe, 2000). Därav valet av deltagande observatör där författarna är öppna om forskarrollen inför studieobjekten och därmed kan få ett samtycke från dem som studeras, vilket är bra ur etiska aspekter. Det handlar om att försöka behålla den naturliga miljön trots att forskaren är ett störande moment för studieobjekten. Deltagande observatör innebär att djupet i undersökningen är viktigare än bredden. Det som är viktiga föremål vid datainsamlingen är kulturer och händelser, dvs. de komplicerade detaljerna som både kan vara särskilda eller ovanliga. Det som eftersträvas är att skapa en holistisk förståelse för fenomenet i fråga, dvs. att det enskilda studeras i förhållande till hela händelsen eller kulturen och även sedan i förhållande till dess kontext (Denscombe, 2000).

Första delen av dagen ägnades åt att skaffa en holistisk bild av miljön, för att få en känsla för hela situationen. Detta är en positiv sak när det gäller deltagande observationer att skapa en helhetsbild där det finns ett samband mellan många olika faktorer. För att definiera rollen som deltagande observatör, innebär detta att observatören deltar i en grupp och lyssnar och ser vad som händer under en viss tidsperiod (Denscombe, 2000). I uppsatsen används en roll som deltagande observatör eftersom tanken är att fånga allt som ses och hörs och därmed få en holistisk bild av situationerna. Eftersom det är svårt att skilja verbala handlingar och icke – verbala handlingar från varandra, är observationen utformad att inringa situationer vid olika tillfällen som sedan delades in i teman. För att inringa de situationer som sedan gjordes om till teman antecknades allt som rörde pedagogernas kommunikativa möte med barnen. I alla situationer där pedagogerna förklarade eller kommunicerade verbalt med barnen togs det hänsyn till hur de använde de icke – verbala kommunikationsformerna. Det som kan vara negativt vid denna slags datainsamling är att tillförlitligheten kan variera eftersom de fältanteckningar forskaren gör efter sin observation kan vara ofullständiga pga. det mänskliga minnet (Denscombe, 2000).

För att komplettera och jämföra resultat från observationerna används semistrukturerade intervjuer. Detta innebär att intervjuaren har en färdig lista på intervjufrågor som inte behöver följa den ordning som är nerskrivet och kan samtidigt vara öppen för längre utlägg kring ämnet från respondenten (Denscombe, 2000). Valet av denna form beror på att informanterna, i detta fall pedagogerna, ska komplettera med deras svar för att författarna ska kunna kontrollera om det som sagts



stämmer överens med det som görs och att det i sin tur skapar en förståelse för vad pedagogerna har för mål och metoder i möten med barnen. Intervjuguiden var vid tillfället för observationerna inte färdigställd, därav valet att observera först för att sedan färdigställa intervjuguiden. Under observationerna framkom olika teman som sedan används i intervjuguiden. Validiteten blev som nämnt tidigare mer sanningsenlig.

#### **4.4 Begreppsdefinition**

Kommunikation definieras i denna uppsats i termer av verbal och icke – verbal kommunikation. Verbal och icke – verbal kommunikation innebär det som sker mellan pedagoger och barn där det icke – verbala används för att förstärka det verbala. Kommunikation mellan människor fortsätter i de kommunikativa möten som finns mellan människor och upphör aldrig trots att det verbala inte kommer till uttryck. De kommunikativa mötena fortsätter genom att människor ger uttryck för icke – verbal kommunikation, i form av gester, miner osv.

Tvåspråkighet omfattar barn med svenska och med ett eller flera modersmål (Skoverket, 2003).

Meningsskapande innebär att pedagogerna hjälper barnet att sätta mening till ord i det svenska språket med hjälp av det icke – verbala som komplement till det verbala. Meningsskapandet är ett bidrag till att språkutveckling sker hos dessa barn.

#### **4.5 Etiska aspekter**

Trots att studien är avsedd att studera pedagogernas handlingar måste det ändå tas hänsyn till den sekretess som råder kring barnen. För att inte kränka barnens eller föräldrarnas integritet valdes därför videoinspelningar bort av etiska skäl. Vid observationerna användes som nämnt tidigare en öppen roll som forskare för att inte kränka integriteten hos de observerade. Respondenterna informerades om samtycke och alla intervjuer samt observationer behandlas konfidentiellt.

## **4.6 Tematisk disposition**

Resultat, tolkning och analys har valts att skrivas utifrån tre olika teman eftersom observationerna utgår ifrån olika situationer som händer på förskolan under en dag. Det första temat beskriver de inomhusaktiviteter som sker under en dag, dvs. den fria leken, samlingsstund och matsituationen. Vidare beskrivs det andra temat utifrån utomhusaktiviteter och det senare föräldrakommunikation.

## **5 Resultat, tolkning och analys**

I följande text är empiri, resultat och teori varvat enligt en tematisk disposition, eftersom studien har valts att ses utifrån ett holistiskt perspektiv. Första delen av dag ett ägnades åt att skaffa en helhetsbild på förskolan, men observationen tog vid direkt. Förskolans, pedagogernas och barns namn är fiktiva eftersom personerna i studien behandlas konfidentiellt.

### **5.1 Inomhusaktivitet**

En av pojkarna har femårskalas på förskolan och bjuder sina kamrater på tårta som han själv valt och tagit med sig. Pedagogerna dukar upp ett långbord och sätter fram stolar till alla barnen. Aidin når inte upp till bordet eftersom han är för kort och Lena ber honom sätta sig på knäna för att nå upp. Hon ser att han inte förstår vad hon menar och tar honom runt axlarna och för honom bredvid stolen. Sedan visar hon hur han skall sätta sig genom att själv sätta sig på knäna på stolen. Lena är nog med att han ser hur hon gör medan hon pratar och visar vad hon menar.

I denna situation använder Lena kroppsspråket för att tydliggöra vad hon menar med att sätta sig på knä på en stol. För Aidin är det inte självklart vad Lena menar även om han vet vad både stol och knä är. Lena ser, även om inte Aidin verbalt uttryckt det, att han inte förstått vad han ska göra. Lena använder redundans när hon ska ge information till Aidin för att tydliggöra vad hon menar.

Fiske (1991) menar att redundans används när människor kommunicerar för att kunna nå ut lättare utan att använda för mycket information. För Aidin blir informationen otydlig och Lena får därför förtydliga genom att tala redundant och komplettera med det icke – verbala. För de tvåspråkiga barnen kan den icke – verbala kommunikationsformen tolkas som redundant.

Vid en samlingsstund när de övar på luciasånger hör barnen, vad de tror är en helikopter utanför och ställer sig upp vid fönstret för att titta ut efter den. Sångstunden avbryts och pedagogerna tar upp en diskussion med barnen om de vet vad det är som snurrar uppe på helikopterns tak. Barnen svarar att det är vingar. Samtidigt som barnen

tänker och kommer med fler förslag visar Lena med handen att det snurrar runt. Barnen kommer inte på det rätta namnet och Lena ger dem de första bokstäverna i ordet propeller. Till slut får hon ge dem hela ordet. Här tar pedagogerna, trots att det är mitt i sången, tid att prata med barnen om vad det kan ha varit där utanför fönstret och hjälper barnen med deras nyfikenhet och språkutveckling, det är denna kommunikation som är viktig för de tvåspråkiga barnen.

När de sedan fortsätter att öva på luciasångerna frågar Lena om barnen vet hur många dagar det är kvar tills det är Lucia. Sam frågar Lena om det är då tomtén kommer. Nej; svarar Lena. Steffe säger att; det är ”hon här” och visar med båda sina händer ovanför huvudet som en krona. Steffe hittar inte ordet han letar efter, som var Lucia, men han visste mycket väl att hon bar en krona och försöker förmedla det till pedagogerna. De förstod vad han var ute efter och satte ett ord till hans gest och sa; Lucia menar du. När de sedan fortsätter att öva på luciasången tar alla barnen upp sina händer som kungakrona ovanför huvudet som Steffe gjorde förut.

I intervjun med Hanna talar hon omkring hur de brukar göra vid sångstunderna. Hon berättar om en sång de brukar sjunga som handlar om ett djur. Hanna menar att det inte alltid är lätt att förklara vad sångerna handlar om för barnen, utan de tar hjälp av kroppsspråket och andra redskap för att illustrera vad de olika sångerna handlar om. Lena menar likadant att det krävs ett förtydligande med det icke – verbala för ett meningsskapande för barnen. Däremot menar Anna att det inte behövs något förtydligande eftersom barnen pratar bra svenska. Anna menar att hon inte använder det icke – verbala medvetet, utan det är något som kommer naturligt som även Säljö (2005) antyder. Trots det visar observationen i sagostunden, som skrivet nedan, att pedagogen använder det icke – verbala medvetet.

Sångstunden är färdig men innan det blir tid för lunch har de en ramsa de gör tillsammans med barnen innan de får gå och sätta sig. Pedagogerna pekar på ett barn som skall ta en kamrat i hand och tillsammans skall de ta mat och gå till sin plats. Vid detta tillfälle väljer pedagogen att en av pojkarna skall ta en ”stor” flicka i handen. Han tar en av de jämnåriga kamrater som är längst. Det är inte riktigt det som pedagogerna menar, men barnen uppfattar inte att det är en av de vuxna som de ska ta med sig. De uppmanar även nästa pojke att ta en stor flicka i handen, men även han tar en av kamraterna som är flicka i handen. När den sista pojken skall ta en flicka i handen tar han

en av pojkarna med sig. Pedagogerna frågar om det inte finns fler flickor att ta i hand. Nej; svarar han.

Här skulle pedagogerna ha tydliggjort för barnen att även de som pedagoger är flickor fast de är ”*stora*”. Underförstått var det meningen att pojkarna skulle ta någon av pedagogerna eller någon av observatörerna i hand men det förklarades aldrig för barnen. Barnen tittade på sina kamrater som var flickor och tog den flicka som var längst, för det var vad de uppfattade att de skulle göra. Pedagoger kunde ha varit tydligare mot barnen och förklarat hur de tänkte.

Vid ett tillfälle följer två av pojkarna med Anna in i sagorummet, där de får lyssna till en saga. Medan Anna läser boken berättar hon och pekar tydligt omkring det berättade. Boken handlar om en flicka som ska gå på maskerad vars mamma inte tycker om att sy. Mamman i boken kallar symaskinen för ”*symaskinskrället*” och Anna frågar då Isak, vad ett skrälle är och säger efter en stunds tystnad; är du ett skrälle kanske? Sedan funderar hon högt själv på hur hon ska förklara vad ett skrälle är. Anna läser vidare om att flickan ska gå på maskerad och frågar; vad är en maskerad Amir? Amir vet inte det. Anna förklarar att man klär ut sig på en maskerad och pekar sedan och frågar vad flickan klätt ut sig till. Pojkarna är lite tveksamma och Anna förklarar att flickan är en pirat. Mitt i boken finns en bild på symaskinen och Anna försöker förklara vad ett skrälle är. Hon säger att skrälle är något som man tycker illa om och pekar på maskinen. Isak frågar sedan vad flickan i boken har istället för sin arm. Anna förklarar att det är en krok och visar hur flickan fått fast kroken genom att dra in armen i sin egen tröja.

Anna gör på detta sätt, genom att visa tydligt vad det är hon menar, över det icke – verbala sättet att lära sig på till barnen. Det är något barnen även kan använda när de ska förklara något för en kamrat som inte förstår det som sägs. Detta är en tydlig situation som visar att pedagogen använder det icke – verbala för att komplettera det verbala även om de tror att de gör det omedvetet.

När pedagogerna läser böcker för barnen sker det ett meningsskapande. Enligt Bronfenbrenner (1979) blir det en förenad aktivitet när pedagogen sitter och läser med barnet. Enligt pedagogerna läser de mycket böcker för barnen. Anna tycker det är bra för barnen eftersom de ska höra det svenska språket, men även för att det är en kulturskatt som de kan ta med sig ut i livet. Hon berättar samtidigt i intervjun att hon förklarar och diskuterar boken under tiden

hon läser, vilket även bekräftades i observationen. Hanna menar att ”det är ju mycket ord som kan vara svåra i böcker som vi inte använder i det vardagliga talet och då frågade de, vad menar du med det och vad betyder det?”. Det som är intressant att se är att pedagogerna verkligen tar sig tid att stanna upp i läsandet och diskutera vad olika saker betyder och förklarar för barnen under tiden med hjälp av gester och mimik. Barnen får på detta sätt ett meningsskapande till det som sker i sagostunden.

Säljö (2005) menar att medierande redskap kan bidra till meningsskapande för barnen och i de samtal som förekommer i en interaktion mellan människor, är både det verbala och icke – verbala betydelsefullt.

Ett utav många medierande redskap som finns på förskolan är en karta. På kartan har de dragit snören ut till väggen med bilder på barnen och information som barnen själva givit i en intervju. Frågorna handlar om varifrån barnen själva tror de kommer ifrån och är födda i. Om barnen inte är födda i Sverige handlar frågorna om föräldrarnas bakgrund.

Lena och Anna sitter framför kartan med barnen och en flicka kommer fram till kartan och säger; ”*jag vill åka dit*” och pekar på sitt hemland. Flickan frågar om de talar hennes hemspråk i det landet. Anna nickar ett ja till svar och nämner att de som bor i landet säkert kan prata engelska eller med kroppsspråket dessutom. Lena visar flickan med ett handslag hur människor i hela världen hälsar på varandra och menar att det är något som alla människor förstår oavsett vad de kommer ifrån.

Lena visar ett tecken genom att ta i hand med Anna för att demonstrera att detta tecken är universellt och förstås i alla kulturer. Hon tydliggör för barnen att det icke – verbala språket i dessa fall kan komplettera det verbala när det verbala inte räcker till. När människor vet vad tecknet betyder kan det i relationen mellan människor uppstå koder. Koderna visar på ett samförstånd mellan människor trots att de är från olika kulturer (Fiske, 1991).

Kartan de har på förskolan förmedlar en icke – kommunikativ handling som bjuder in pedagoger och barn till en verbal kommunikation. I situationen ovan kan det tydas att det blir ett meningsskapande när de verbaliserar de icke – verbala som kartan förmedlar.

Under tiden studien görs, omplaceras barnen vid lunchborden. Pedagogerna berättar att de varit på föreläsning med Veli Tuomela och att de har blivit inspirerade av hans förespråkande att barn ska ha mycket inflöde och utflöde.

Med begreppen menar Tuomela att barn skall ha ett inflöde genom att pedagogerna samtalar mycket med barnen. Med utflöde menar han att barnen ska få samtala mycket för att träna sig på att tala. För att barn som inte har mycket talutrymme ska få en chans att tala ska de sitta med barn som inte heller de talar mycket, för att de ska våga ta plats vid ett samtal. De barn som talar mycket ska få konkurrens av de kamrater som också talar mycket.

Barnen tar mat vid en "köksö" på förskolan. Barnen tar själv mat med hjälp av en pedagog och efter det får de gå och sätta sig på sin nya plats som de i förväg fått reda på var den platsen är. Pedagogerna har planerat att de skall sitta en vecka var vid respektive bord, för att se hur deras nya placering av barnen fungerar.

De har delat in borden i tre kategorier, de pratglada, de som pratar "lagom" mycket och de som är tystlåtna. Vid bordet med de pratglada barnen menar Anna som har sin första vecka med dessa barn att hon låter dem tala ganska fritt. Hon menar även att barn inte har lika ont av att bli störda i ett samtal som vuxna. Vuxna som talar med andra vill att den tredje parten ska vänta. Det barnet vid det pratglada bordet gör, är att om de inte får svar utav en kamrat vänder sig denna till någon som vill lyssna. Anna berättar att det var högljutt vid den första middagen men att det blivit bättre.

Vid bordet med barnen som pratar "lagom" mycket har barn som inte pratat mycket förut kommit igång och har bra samtal med pedagogen. Pedagogen menar att barn som inte sagt mycket vid måltiderna förut nu kan föra en som hon säger "vettig" diskussion.

Vid det tysta bordet försöker Hanna få igång barnen genom att ställa frågor men får mest till svar ja eller nej. Den dag när en av observatörerna deltog vid lunchen hade de vid bordet lånat in en av de pratglada pojkarna och Hanna fick göra sina försök att inte den pojken skulle prata på bekostnad av de andra. Hanna har en pojke vid sitt bord som bara svarar om någon ställer frågor direkt till honom. Han och en av kamraterna lyckas till slut med att kommunicera genom att

de enbart skrattar när de tittar på varandra och sparkar på varandra under bordet.

Det räcker inte enbart med den verbala kommunikationen, utan Hanna får tillslut använda det icke – verbala. Genom att Hanna bestämt drar ut stolarna för att markera att hon inte tycker att pojkarnas trams vid matbordet är något hon accepterar. Enligt Säljö (2005) är talet ett medierande redskap till barnen, men även samtal mellan barnen är medierande, verbalt som icke – verbalt. Talet som pojkarna använder sig av är till lärande för dem.

Under en sångsamling har Janos' en leksak som Hanna ber honom lägga på hyllan. Janos' hör ordet hylla och springer ut till sin hylla i tamburen. Det visar sig att det inte var den hyllan som Hanna menade som Janos' springer till. I samma stund som Janos' springer i väg upptäcker Hanna att hon inte varit tydlig i sin kommunikation till honom genom att hon säger "*Det var för svårt*".

Hanna skulle ha kunnat vara mer övertydlig och visat honom att det var hyllan bakom honom som hon menade. Samtidigt som hon säger hylla skulle hon pekat på den för att visa Janos' att hyllor kan se ut på olika sätt. Enligt Fiske (1991) kan sådana missuppfattningar bero på kulturella skillnader. Det ska inte ses som ett misslyckande utan snarare som att Hanna skapar en ny betydelse av situationen och drar nytta av det till nästa gång hon hamnar i en liknande situation.

Pedagogerna måste vara tydliga i det verbala kommunikativa mötet med tvåspråkiga barn, eftersom det finns begränsningar i att använda det icke – verbala. Begränsningarna innebär att det för barn som har svårigheter med det svenska språket inte förstår det icke – verbala, om inte pedagogerna är tillräckligt tydliga med det verbala. Om tydligheten brister hos pedagogerna uteblir meningsskapandet för de tvåspråkiga barnen.

När en av de deltagande observatörerna sätter sig vid ett bord under den fria leken, sätter sig en pojke vid namn Kamil bredvid och börjar rita. Han har en pennvässare som han tar fram och han pekar på den och vill att den ska öppnas. Observatören förstår att Kamil vill att den ska öppnas och när de öppnar den ser de att pennvässaren är full. Observatören säger till honom att han ska slänga skräpet i papperskorgen. Här ser observatören att Kamil inte förstår, eftersom han tittar sig runtomkring och försöker att se vad papperskorg kan vara för någonting. Han ser en plastback med papper i och tittar på



observatören för att få ett godkännande. En utav pedagogerna ser detta och går fram till honom och tar hans hand och visar honom var papperskorgen står. Efter Kamil har tömt pennvässaren och fått veta vad papperskorg är, vill han tömma pennvässaren hela tiden, även om den inte hunnit bli full.

Pedagogen tydliggör för Kamil i denna situation vad en pennvässare och papperskorg är till för. Ett tydligt meningsskapande har skett för Kamil. Kamil får en mening till orden som i detta fall är pennvässare och papperskorg.

En incident inträffar mellan två utav barnen på förskolan, vilket inte förklaras närmare utav etiska skäl, eftersom inte någon ska utlämnas. I incidenten som inträffar visar Anna tydligt med ansiktsuttryck och tonläge att det som hänt är allvarligt och accepteras inte av pedagogen. Anna visar sitt missnöje genom att sänka rösten när hon talar till barnet och rynkar pannan.

Några av pojkarna leker en vild lek i ett rum. Hanna går in och säger med tydlig röst att de genast ska sluta upp med leken. Hon låter en del utav pojkarna gå ut för att prata allvar med två av dem. När hon ska tala dem till rätta, sätter hon sig på huk, tittar dem i ögonen och sänker rösten. Pojkarna förstår att Hanna menar allvar och de lyssnar på vad hon säger. Hanna förmedlar genom sitt röstläge att hon har något viktigt att tala med dem om och får också pojkarnas uppmärksamhet.

I de två incidenterna ovan har pedagogerna använt sk. mimetisk kommunikation (Säljö, 2005). Vilket innebär att tonläget på röst och ansiktsuttryck förmedlar det pedagogerna vill ha sagt.

På gymnastiken har barnen gjort en egen hinderbana och till musik får de ta sig runt den. Vid en utav hindren ska de kasta rispåse i en hink. Pelle får i sin rispåse i hinken och Hanna ger tummen upp och säger: bra gjort Pelle.

Hanna använder tecken för att förstärka det som sägs. Pelle lyser upp eftersom han förstår vad tummen upp betyder och fortsätter. Pedagoger vet att barnen förstår vad tecknet betyder och använder det i de sociala relationerna. Situationen kan styrkas i det som Fiske (1991) menar att tecken blir till koder i sociala relationer, som leder till ett meningsskapande för barnet.

## 5.2 Utomhusaktivitet

Hanna är den pedagog som går ut först och tar emot barnen ute. Barnen klarar av att klä på sig ytterkläderna själva men när de kommer ut får Hanna kontrollera att de har på sig allt de ska. När Hanna frågar Fong var han har sina vantar tar hon samtidigt upp sina händer med vantar på för att visa vad hon menar. När han inte svarar går hon med honom in för att hjälpa honom hitta dem. När de kommer in hittas Fongs vantar genom att de tillsammans letar på hans hylla. När Fong inte svarat på hennes fråga om var hans vantar är bedömde Hanna att han inte förstätt hennes fråga om var de är.

Det kan betyda, som samtliga utav de tre pedagogerna nämnt i intervjun om användandet av kroppsspråket, att Fong vet vad ordet vantar är men att det blir svårt för honom att sätta in det i ett sammanhang. Det blir för svårt för honom att förstå sammanhanget i frågan var hans vantar är. Hanna visar genom att ta upp sina händer med vantarna på vad hon menar att de ska leta efter och samtidigt går de in för att leta efter dem. På det sättet ser Fong tydligt sammanhanget i att leta och att det är vantarna de ska hitta.

Hanna behövs som ett medierande redskap för att sätta mening till varför Fong behöver vantar när han är ute. Interaktionen med en vuxen är enligt det sociokulturella perspektivet av vikt för ett meningsskapande för barnet (Säljö, 2005).

Efter en stund börjar barnen frysa och vill gå in. Hanna frågar om de skall springa kapplöpning och barnen tycker att det låter roligt. Hon förklarar för dem hur de skall springa ikapp genom att de ska efterlikna friidrottare och sätter sig ner i startblock. De säger tillsammans, klara, färdiga, gå. Det går en stund och när pedagogen åter igen inte är engagerad i deras lek, tycker barnen att det är tråkigt och vill gå in.

Enligt Tuomela är förskolepersonal för lite engagerad i barns utelek och låter dem leka fritt till för stor del. För barns språkutveckling och framför allt för tvåspråkiga barn är det viktigt att ha en vuxen att samtala med även utomhus.

Barnen behöver meningsskapande i en annan kontext än inomhuslek, som i detta fall utomhus. I barnens utomhuslek är det viktigt att de kan sätta in de olika redskap som exempelvis gunga, hink, spade etc. i ett sammanhang. Tanken är att barnen ska få en betydelse för vad

redskapen skall användas till. Enligt Bronfenbrenner (1979) är det viktigt att vara aktiv tillsammans med barnet i vardagliga situationer. Två personer påverkar varandra ömsesidigt och det kan ske ett meningsskapande i en förenad aktivitet.

Utomhuslek för de tvåspråkiga barnen tillsammans med en vuxen är inte självklart enligt Anna. Därför har pedagogerna ordnat som utomhusaktivitet att gå till olika platser i deras närmiljö. De ser olika saker på väg till utflyktsmålet och kan på detta sätt få nya ord i en ny kontext med hjälp av pedagoger och andra jämnåriga med olika erfarenheter. Det kan vara döda djur eller blommor som kommer upp till diskussion. Liksom Säljö (2005) menar att alla samtal, verbala som icke – verbala är medierande, är pedagogerna ett viktigt medierande redskap för tvåspråkiga barnen. De tre pedagogerna var alla övertygade om att det icke – verbala språket var något de använde sig utav omedvetet. Enligt Säljö (2005) är det icke – verbala något som används automatiskt i komplement till det verbala.

### **5.3 Föräldrakommunikation**

Utifrån Bronfenbrenners (1979) mesosystem är relationen mellan pedagoger och barn betydelsefull. För att upprätthålla en god kontakt med föräldrar, har pedagogerna överseende med uteblivande kontakt med förskolan när barnet är sjukt eller inte kommer. Från början menar pedagogerna att det var påfrestande att inte veta hur dagen kommer att se ut när barnen inte kommer som planerat, vilket leder till svårigheter i att planera verksamheten. Med åren har pedagogerna kommit till insikt att det inte ska lägga ner större resurser på att argumentera med föräldrarna om tider och uteblivna telefonsamtal. På detta sätt upprätthålls kontakten med föräldrarna och kontakten kan därför fortsätta att vara god. Istället för föräldramöten där föräldrarna ofta uteblir, anordnar pedagogerna istället familjefester. Enligt intervjun menar Lena att hela familjen inklusive släkten kommer och festerna blir lyckade.

Ur Bronfenbrenners (1979) utvecklingsekologiska modell är det en bra tillfällighet för barnen att se att deras föräldrar och släktingar kan kommunicera med andra föräldrar från andra nationaliteter och med pedagoger som talar svenska. Barnen har en viktig roll när de ibland får översätta vad pedagogerna vill ha sagt till föräldrarna, när det finns svårigheter i kommunikationen mellan dem. Enligt Hanna går inte alltid informationen fram till den förälder som hämtar barnet/barnen.

Efteråt ringer ibland den förälder som kan det svenska språket bättre för att få förtydligat informationen. Enligt Lena hålls mestadels av kontakten med föräldrarna i tamburen och när inte den verbala kommunikationen räcker till används det icke – verbala. Enligt Fiske (1991) är den icke – verbala kommunikationen ett hjälpmedel i nuet. Därför är det viktigt med tamburkontakten med föräldrarna, eftersom det finns svårigheter att meddela miner, gester mm. genom telefonsamtal.

Enligt Bronfenbrenner (1979) är samhällets normer och regler viktigt för barnet. Följer inte föräldrarna de regler som finns på förskolan påverkar det barnet indirekt genom att barnet inte kan utvecklas språkmässigt och socialt. Konsekvensen blir att barnen inte lär sig de olika samhällsregler som finns. Pedagogerna menar i intervjuerna att föräldrarna är tacksamma över förmånen att få ha barnen på förskolan som är till fördel för barnens språkutveckling.

.

## **6 Diskussion och syntes**

Studien är avsedd att försöka uppnå det ursprungliga syftet som innebär att få en förståelse för hur pedagogerna på en multikulturell förskola, kan bidra till meningsskapande av nya begrepp för tvåspråkiga barn i kommunikativa möten.

Följande kommer resultatet diskuteras utifrån de teman som ligger till grund för resultat, tolkning och analys. Teman som berörts är inomhusaktivitet, utomhusaktivitet och föräldrakontakt, där frågeställningarna och teori varvas i texten. I studien används tre olika teoretiska utgångspunkter för att belysa de olika temana. Föräldrakontakt som ett tredje tema har valts att lyftas fram som en aspekt av studiens syfte. Föräldrakontakten anses viktig eftersom den påverkar barnets utveckling indirekt, vilket belyses genom att använda Bronfenbrenners (1979) utvecklingsekologiska modell.

### **6.1 Resultatdiskussion**

Under rubriken bakgrund/tidigare forskning nämns att traumatisk stress är en viktig aspekt att ta hänsyn till för pedagogerna. Denna aspekt har valts att inte tas med eftersom det i denna studie aldrig framkom att traumatisk stress var ett problem hos barnen på förskolan. Barnen på förskolan är födda i Sverige och har inte flytt landet pga. krig. I intervjuerna framkom det enligt informanten i frågan om det finns barn på förskolan med traumatisk stress och hur bemötandet sker i de fallen, att de inte har någon utbildning omkring bemötandet med barn med traumatisk stress. Som nämnt tidigare är det enligt Simeonsdotter – Svensson (2003) fortfarande få pedagoger som har kunskaper och utbildning kring barn med traumatisk stress. Med tanke på att förskolan är multikulturell skulle möjligheten till utbildning finnas för förskolepersonal, eftersom barn från krigsdrabbade länder kan anlända till Sverige. Barn ska integreras i förskolan senast en månad efter ankomst och är därför beroende av att mötas av pedagoger med kompetens.

När det gäller pedagogernas verbala och icke – verbala kommunikation med tvåspråkiga barn visas detta i olika situationer. Pedagogerna använder den icke – verbala kommunikationsformen för att förtydliga det verbala. Pedagogerna använder det icke – verbala

medvetet trots att det i intervjuerna framkommer att det sker enbart automatiskt.

Till viss del används kroppsspråk, miner och gester automatiskt, men det som framkommer i observationen är att pedagogerna medvetet använder det icke – verbala för att förtydliga för barnen i deras meningsskapande.

Det framkommer i en intervju att det inte är medvetna handlingar som förekommer när det icke – verbala används för att språkutveckling ska ske, men att informanten senare menar att handlingarna är medvetna. Detta kan tolkas som att informanten ändå är medveten om de handlingar som sker i fråga om icke – verbal kommunikation som komplement till det verbala, eftersom observationerna visar att informanten gör en medveten handling vid en specifik situation. Säljö (2005) menar att de icke – verbala handlingarna sker automatiskt. Detta kan tolkas som något alla gör när det verbala används i kommunikation, men i situationer där det behövs förtydliga ord används det icke – verbala medvetet.

Möjligheter som uppstår för barnen när pedagogerna använder de icke – verbala kommunikationsformerna är meningsskapandet. Meningsskapande innebär för barnen att få en mening genom det icke – verbala till det verbala. När pedagogerna använder långa meningar där barnet förstår ordet men meningen blir svår i helheten, blir användandet av icke – verbal kommunikation ett komplement till det verbala. Därmed ger det icke – verbala möjlighet till meningsskapande. När det icke – verbala används för att ersätta det verbala, begränsas barnens meningsskapande. I studien framkommer det aldrig att pedagogerna använder enbart det icke – verbala för att visa barnen olika aktiviteter som i sin tur skulle leda till ett icke – meningsskapande. Det visar sig sällan att det finns begränsningar i pedagogernas sätt att använda det icke – verbala kommunikationssättet. Pedagogerna använder ofta tydliga verbala uttryck tillsammans med det icke – verbala som leder till barns meningsskapande.

Utomhusaktiviteten på förskolan visas enligt pedagogerna inte vara någon rutin. För barns meningsskapande i de vardagliga situationerna är det viktigt med utomhusaktiviteter och utflykter. Under observationerna förekom det enbart en utomhusvistelse. Detta kan ses som en nackdel i studien att observatörerna enbart varit med vid ett sådant tillfälle, men enligt materialet från informanterna framkommer

det att det inte läggs mycket tid på utomhusvistelse. Det förekom under observationerna att pedagogerna lät barnen gå ut själva. Enligt det sociokulturella perspektivet ska en vuxen vara med barnet för att det ska ske ett utbyte för meningsskapandet (Säljö, 2005). Bronfenbrenner (1979) menar att barn utvecklas i en förenad aktivitet. Förenad aktivitet innebär att pedagogen är och pratar med barnet om olika saker i barnets närmiljö för att meningsskapandet ska ske. När pedagogerna använde tecken i den icke – verbala kommunikationen skapas en betydelse mellan pedagogerna och barnet i de kommunikativa mötena. De meddelande som förekommer mellan människor utgörs av att människor skapar betydelser till dessa tecken som sker i de handlingar som finns i människors kommunikativa möten (Fiske, 1991).

I deras utomhusaktiviteter på förskolan förekommer det att pedagogerna använder det icke – verbala som komplement till den verbala kommunikationsformen. Barnen får möjlighet genom utomhusleken att sätta mening till ord som finns i närmiljön. Pedagogerna använder i utomhusleken, likt som i inomhusleken, det icke – verbala för barnens meningsskapande men anpassar det till den kontext barnen befinner sig i. Begränsningar i pedagogernas användande av icke – verbal kommunikation med barnen framträder aldrig i observation och resultat. För att konstatera att det finns begränsningar i deras kommunikationssätt skulle det behövas fler observationstillfällen med utelek. På förskolan prioriteras inte utomhusleken, därav svårigheten att se om begränsningar finns i kommunikationen med barnen. I resultatet framkommer det att pedagogerna sätter ett meningsskapande till vardagliga situationer, men i utomhusleken är det begränsat. Ett exempel på att pedagogerna använder det icke – verbala i de vardagliga situationerna för barns meningsskapande är när barnen fryser. Pedagogerna startar aktiviteter som hjälper barnen att lösa problemet. Merparten av utomhusaktiviteterna fördelar pedagogerna tiden på att prata med varandra och engagerar och pratar inte med barnen.

Föräldrakommunikationen har valts som en aspekt i uppsatsen för att svara på syftet. Temat har valts utifrån att föräldrakontakten anses indirekt viktig för barnens meningsskapande i språkutvecklingen. Förskolan är viktig för barnens meningsskapande och pedagogernas kontakt med föräldrarna är nödvändig för barnens välbefinnande, i syfte att barnen integreras i samhället. För att belysa temat används Bronfenbrenners (1979) utvecklingsekologiska system, där de olika

nivåerna i systemet står i förhållande till varandra för att det ska fungera för barnets utveckling.

För att tolka resultatet i de olika teman som framkommit används Fiskes (1991) kommunikationsteori. Genom att observera pedagogerna tydliggörs deras användande av tecken och koder i det verbala och icke – verbala kommunikationen med barnen. Teorin används i studien eftersom det är viktigt att belysa meddelanden som utgörs av tecken och koder vilka uppkommer i de sociala relationerna. När inte enbart det verbala räcker till kan det icke – verbala användas för att förmedla nyhet i de sociala relationerna. Det är extra viktigt att pedagogerna använder det icke – verbala kommunikationssättet i möten med tvåspråkiga barn och dess föräldrar. Förskolan blir en plats där både barn och föräldrar lättare kan kommunicera i sociala relationer för barns meningsskapande. Fiskes (1991) teori har varit användbar i resultat och analys genom alla teman. Sjöström (2006) är tänkt som ett komplement till Fiskes (1991) teori men används aldrig i resultat och analys.

Det sociokulturella perspektivet har använts för att belysa pedagogernas kommunikativa möten med barnen. Pedagogerna fungerar som ett medierande redskap för barnen och kan hjälpa barnen att få igång kommunikativa möten med varandra. I alla sociala relationer är det viktigt med både verbal och icke – verbal kommunikation. För tvåspråkiga barn som är osäkra på språket är det viktigt att pedagogerna hjälper barnen att kommunicera med varandra på förskolan. Pedagogerna använder olika medierande redskap på förskolan som möjliggör meningsskapande i olika situationer. Kontexten är av vikt för barnens meningsskapande när pedagogerna använder verbal och icke – verbal kommunikation för de vardagliga situationerna.

Bronfenbrenners (1979) utvecklingsekologiska teori används för att visa hur hela samhället påverkar barnets utveckling. Det är viktigt för barnet att integreras i förskolan eftersom det kan finnas svårigheter att utveckla det svenska språket i hemmiljön när föräldrarna inte kan språket. Vidare är kontakten mellan föräldrar och pedagoger avgörande för barnens välbefinnande för att deras språkutveckling ska gynnas. Sedan lagen trädde i kraft om att barn till arbets sökande, studerande och föräldralediga fick rätt till en förskoleplats, har barnen en möjlighet att integreras i det svenska samhället. Detta är bra för barnens språkutveckling, men gynnar även föräldrarnas kontakt med det svenska samhället där normer och regler finns.



Syftet var att få en förståelse för hur pedagogerna på en multikulturell förskola använder olika kommunikationsformer för tvåspråkiga barns meningsskapande av nya begrepp i de kommunikativa mötena. Slutsatsen är att pedagogerna på den multikulturella förskola som studien genomförts på, använder det icke-verbala som ett komplement till det verbala som enligt dem själva är rutinmässigt. Under resultatdelen och i resultatdiskussionen har icke – verbala handlingar, som enligt pedagogerna sker rutinmässigt, benämns som omedvetna handlingar. I och med pedagogerna nämner i både observationer och intervjuer att icke – verbala handlingar sker omedvetet är de trots allt medvetna om detta. Därav är de medvetna om dessa handlingar och skulle därför istället benämnas som rutinmässiga handlingar.

Vid en del tillfällen visas motsatsen att pedagogerna inte rutinmässigt kommunicerar icke – verbalt som komplement till det verbala, bl.a. vid det tillfälle en pedagog läste saga för barnen. Pedagogerna visar tydligt vad det är som händer i boken genom att kommunicera med gester och miner samtidigt som ordet förklaras. Det är inte alltid pedagogerna är tydliga i det verbala och icke – verbala kommunikationssättet gentemot barnet och missuppfattningar sker. Pedagogerna är vid de flesta tillfällen medvetna om att tydligheten brister och försöker på nytt att kommunicera med barnen för att förtydliga vad det är pedagogerna vill ha sagt.

## **6.2 Metoddiskussion**

I de empiriska studierna används observationer och intervjuer. Genom att använda observationer och intervjuer i studien innebär det att personliga erfarenheter och värderingar inverkar på resultatet. Det finns en strävan i att vara objektiv till det studerade, att återberätta och tolka resultaten för att data ska bli rimliga.

Första tanken var att intervjuerna skulle genomföras innan observationerna på förskolan, eftersom det skulle kontrolleras att det som sägs stämmer överens med det som görs för att validiteten skulle öka. Intervjuguiden behövde korrigeras och utvecklas, därav genomfördes observationerna först. Detta skulle kunna ha påverkat resultatet negativt eftersom intervjupersonernas svar kan ha påverkats av de föregående observationsstudierna. Av resultaten att bedöma tycks detta tillvägagångssätt inte påverkats av ordningsföljden av metoder. Vid observationerna var det till en början inte helt klart vilka

situationer som skulle fokuseras på. Under första dagens skrevs allt som observerades ner på papper som handlade om pedagogernas kommunikativa möten, vilket innebär både verbala och icke – verbala handlingar. Första dagens observationer ledde till att utforma en viss mall, där olika situationer som inträffar på förskolan under en dag kunde urskiljas. Dessa situationer kunde sedan användas i utformandet av intervjuguiden för att senare i resultatpresentationen göras om till tre olika teman. På detta sätt var det till en fördel att observationerna utfördes före intervjuerna för att kunna utforma intervjuguiden. Dessa situationer hade annars varit svåra att identifiera innan de framträtt i observationerna. Från början har fyra olika teman identifierats, varav den fjärde handlade om personliga förhållanden. Denna valdes att uteslutas från resultat och analys pga. att det på förskolan inte finns några barn med traumatisk stress av de skäl att de kommer från krigsdrabbade länder. Traumatisk stress nämns ovan i inledning och under resultatdiskussionen, där det diskuteras kring denna aspekt.

Valet av antalet observationstillfällen och intervjuer kan tyckas få. Tanken var att göra fem olika observationstillfällen, men bedömningen under observationerna var att intrycken från tre dagar var tillräckliga för att kunna dra slutsatser kring det studerade. Som nämnt innan blev valet av tre intervjutillfällen naturligt, eftersom det enbart finns tre pedagoger på avdelningen som studien genomförts. Anledningen till varför enbart en förskola valdes är att studien inte är ämnad att jämföra resultat mellan olika förskolor. Istället kan de resultat som framkommit i studien användas för andra yrkesverksamma pedagoger.

Begränsningar som finns i utomhusobservationen är att ytan är för stor och det är därmed svårt att följa pedagogerna i deras kommunikativa möten med barnen. Det finns även en begränsning i att pedagoger och barn inte vistas utomhus rutinmässigt. Dessa två ovannämnda faktorer kan ha påverkat resultatet.

Valet av att använda metodtriangulering har varit till nytta vid resultat och analys eftersom det visar på att det som görs stämmer överens vid flera avseenden. Det finns avvikelser i vissa situationer i fråga om det är en medveten handling att pedagogerna använder icke – verbala handlingar i möten med barnen. Pedagogerna menar att det är omedvetna handlingar som sker när det icke – verbala används och att det sker automatiskt i samband med det verbala. I observationerna framkommer det att pedagogerna medvetet kompletterar det icke – verbala med det verbala. Det kan ses som en nackdel att det som görs

inte stämmer överens med vad som sägs, men istället kan det vara ett sätt att synliggöra för pedagogerna att det är medvetna handlingar och att det kan användas i deras framtida möten med barnen.

För att få mer tillförlitlig data vid intervjuerna, utsågs en av författarna att delta vid alla tre intervjutillfällen. En anledning är att författaren som deltar vid alla intervjutillfällen vet vilka följdfrågor som har ställts vid de första tillfällena för att kunna följa upp detta vid de resterande. Den andra orsaken är att det anses mer rättvist gentemot informanterna att intervjuas av en författare, eftersom informanten annars kanske upplever att den blir förhörd och känner sig därmed underlägsen.

För att kompensera den litteratur som använts för att göra en beskrivning av förberedelseklassen som Rodell – Olgaç (1996) skrivit, användes Skolverkets rapport (228). Rapporten används eftersom boken inte kan anses vara tillräckligt vetenskaplig och att litteraturen är åldrig. Vidare kan det anses vara för få vetenskapliga avhandlingar och artiklar, vilket beror dels på en brist på det bibliotek som litteratursökandet vänt sig till och dels på en brist i våra sökkunskaper vad gäller artiklar och avhandlingar. Däremot är det inte sagt att det är brist på ihärdighet när det gäller sökandet efter litteratur.

## Referenser

- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments of nature and design*. Harvard University Press: Cambridge, Mass.
- Denscombe, M. (2000). *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsobjekt inom samhällsvetenskaperna*. Studentlitteratur: Lund.
- Elfatihi, M. (2006). *The role of nonverbal communication in beginners' EFL classrooms*. Morocco: Faculty of Letters and Humanities. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 491813)
- Evaldsson, A – C. (2002). Sociala och språkliga gränsdragningar bland elever i en multikulturell skola: *Pedagogisk forskning, 1*, 1 – 15.
- Herlitz, G. (1989). *Kulturgrammatik: hur du ökar din förmåga att umgås med människor från andra kulturer*. Konsultförlaget: Uppsala.
- Rodell – Olgaç, C. (1996). *Förberedelseklassen: en rehabiliterande interkulturell pedagogik*. Almqvist & Wiksell: Göteborg.
- Simeonsdotter – Svensson, A. (2002). *Att undervisa barn med flyktingbakgrund*. Institutionen för pedagogik och didaktik: Göteborg.
- Sjöström, S. (2006). *Språkets struktur, betydelse och användning*. Nordstedt: Stockholm.
- Skolverket (2001). *Förordning (2001:976): om utbildning, förskoleverksamhet och skolbarnomsorg för asylsökande barn mfl*. <http://www.regeringen.se>
- Skolverket (2001). *Läroplan för förskolan: Lpfö 98*. Skolverket: Stockholm.

- Skolverket (2003). *Flera språk: fler möjligheter: (Rapport 228)*. Statens skolverk: Stockholm.
- Säljö, R. (2005). *Lärande och kulturella redskap: om lärprocesser och det kollektiva minnet*. Nordstedt: Stockholm.
- Tuomela, V. (2001). *Tvåspråkig utveckling i skolåldern: en jämförelse av sverigefinska elever i tre undervisningsmodeller*. Stockholms universitet: Stockholm.
- Tuomela, V. (2006, 27 november). Föreläsning Figaro Salen Halmstad.
- Åsberg, R. (2000). *Ontologi, epistemologi och metodologi: en kritisk genomgång av vissa grundläggande vetenskapsteoretiska begrepp och ansatser*. Göteborgs universitet: Göteborg.

**Tema: Inomhusaktivitet (matsituationen, samlingsstund och fri lek) utomhusaktivitet, föräldrakommunikation och personliga förhållanden.**

**Beskriv hur en dag ser ut på förskolan?**

**Vilka aktiviteter har ni på förskolan och vilket syfte har ni med det?**

**Kan du beskriva hur ditt möte ser ut med barnet som har svenska som andra språk?**

**Använder ni kroppsspråket när du leker med barnen och varför i så fall, bra/dåligt? Är det medvetet?**

**Beskriv vad du gör vid matsituationerna?**

**Beskriv när ni leker med barnen hur ni pratar med dem då?**

**Läser ni böcker och varför i så fall?**

**Vilka aktiviteter har ni utanför förskolan och vilket syfte har ni med det?**

**Hur ser kontakten med föräldrarna ut?**

**Känner du till om barnen har traumatiska upplevelser och hur förhåller du dig till det?**