

# Hallen - en mötesplats för kommunikation

En kvalitativ studie om hur pedagoger kommunicerar med barnen i förskolans hall

Serife Salihoglu & Kristina Sundin

Barn- och ungdomsvetenskapliga institutionen

Självständigt arbete 15hp, GN

Förskoledidaktik

Förskolläraryrket för barnskötare (210hp)

Vårterminen 2019

Handledare: Ulrika Munck Sundman

Examinator: Malena Janson

English title: "The hall a venue for communication" - A qualitative study on how teachers communicate with the children in the preschool hall



Stockholms  
universitet

# Hallen - en mötesplats för kommunikation

En kvalitativ studie om hur pedagoger kommunicerar med barnen i förskolans hall

**Serife Salihoglu & Kristina Sundin**

## Sammanfattning

Studiens syfte är att visa hur pedagoger kommunicerar verbalt och icke-verbalt med barnen i förskolans hall och vilken påverkan hallens miljö och inredning har på denna kommunikation. Den tidigare forskningen som lyfts fram i studien tar upp pedagogers betydelse i kommunikationen med barnen samt vilken påverkan pedagogernas förhållningssätt och samspel med barnen kan ha på kommunikationen, miljöns betydelse i kommunikationen och materialets betydelse i förskolans kommunikativa miljö. Observation som metod har använts i studien där det insamlade materialet från dessa observationer ligger som grund till studien. Resultatet av denna studie visade hur pedagogerna kommunicerade med barnen både verbalt och icke-verbalt i hallen och att hallens utformning hade en inverkan på pedagogernas kommunikation med barnen. Vår slutsats i denna studie är att pedagogernas kommunikation med barnen var betydelsefull för barnens kommunikativa kompetens och för barnens möjligheter att ta till sig ny kunskap. Vi uppfattar likaså att hallens miljö har en påverkan på kommunikationen mellan pedagogerna och barnen.

### Nyckelord

Verbal kommunikation, icke-verbal kommunikation, pedagoger, hallen, mediering, redskap, proximala utvecklingszonen, kommunikativa stöttor.



**Stockholms  
universitet**

# Innehållsförteckning

<b>1. FÖRORD</b> .....	<b>1</b>
1.2 BESKRIVNING AV FÖRFATTARNAS INSATSER I STUDIEN .....	1
<b>2. INLEDNING</b> .....	<b>2</b>
<b>3. TIDIGARE FORSKNING</b> .....	<b>FEL! BOKMÄRKET ÄR INTE DEFINIERAT.</b>
3.1 PEDAGOGERS BETYDELSE I KOMMUNIKATIONEN MED BARNEN .....	3
3.2 PEDAGOGERS STRATEGIER FÖR ATT UTVECKLA BARNENS KOMMUNIKATION .....	4
3.3 PEDAGOGERS ICKE-VERBALA KOMMUNIKATION OCH ÅTERKOPPLING .....	6
3.4 MILJÖNS BETYDELSE I KOMMUNIKATIONEN .....	6
3.5 MATERIALENS BETYDELSE I FÖRSKOLANS KOMMUNIKATIVA MILJÖ .....	6
<b>4. SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR</b> .....	<b>8</b>
<b>5. TEORETISKT PERSPEKTIV</b> .....	<b>8</b>
5.1 SOCIOKULTURELLT PERSPEKTIV .....	8
<b>6. METOD</b> .....	<b>10</b>
6.1 VAL AV METOD .....	10
6.2 URVAL OCH AVGRÄNSNINGAR .....	11
6.3 UNDERSÖKNINGSMATERIAL/PERSONER .....	11
6.4 GENOMFÖRANDE .....	11
6.5 DATABEARBETNING OCH ANALYSMETOD .....	12
6.6 FORSKNINGSETISKA ÖVERVÄGANDEN .....	13
6.7 STUDIENS KVALITET .....	13
<b>7. ANALYS OCH RESULTAT</b> .....	<b>14</b>
7.1 PEDAGOGERNAS VERBALA OCH ICKE-VERBALA KOMMUNIKATION MED BARNEN I HALLEN .....	14
7.1.1 <i>Observationstillfälle 1:</i> .....	14
7.1.2 <i>Analys 1:</i> .....	15
7.1.3 <i>Observationstillfälle 2:</i> .....	18
7.1.4 <i>Analys 2:</i> .....	18
7.2 MILJÖNS BETYDELSE I KOMMUNIKATIONEN .....	20
7.2.1 <i>Observationstillfälle 3:</i> .....	20
7.2.2 <i>Analys 3:</i> .....	21
7.2.3 <i>Observationstillfälle 4:</i> .....	23
7.2.4 <i>Analys 4:</i> .....	24
<b>8. DISKUSSION</b> .....	<b>25</b>
8.1 VERBAL OCH ICKE-VERBAL KOMMUNIKATION .....	25
8.2 MILJÖN OCH KOMMUNIKATIONEN .....	27
8.3 BETYDELSE FÖR PRAKTIKEN OCH PROFESSIONEN .....	28
8.4 SLUTSATS .....	28
8.5 VIDARE FORSKNING .....	28
<b>9. REFERENSER</b> .....	<b>29</b>
<b>BILAGA 1</b> .....	<b>31</b>
<b>BILAGA 2</b> .....	<b>32</b>

# 1. Förord

Vi har studerat på förskolläraryrket för barnskötare på Stockholms universitet. Vi vill börja med att tacka vår klass och vårt studentarbetslag som vi har studerat tillsammans med sedan januari 2014. Utan ert stöd, kunskap och framförallt förståelse och respekt för att vi alla är olika individer med olika förutsättningar så hade denna utbildning varit betydligt svårare att genomföra. Vi vill även tacka våra familjer som har stöttat oss under denna långa tid av studier. Till sist tackar vi våra lärare som vi har haft under denna utbildning, för fem arbetsamma men givande och intressanta år. Tack!

Serife Salihoglu och Kristina Sundin

## 1.2 Beskrivning av författarnas insatser i studien

Vi började med att leta efter litteratur som vi tänkte skulle kunna vara relevant för vår studie. Därefter gjorde vi upp en tidsplan som vi skulle följa inför skrivandet av de olika delarna i uppsatsen och kom överens om hur många sidor respektive del skulle bestå av. Vi delade upp skrivandet av texten under kapitlen tidigare forskning, teori samt metod för att underlätta skrivandet av uppsatsen. Vi träffades regelbundet för att skriva, gå igenom, diskutera och redigera texterna tillsammans. Vi har även använt oss av telefon och kontakt via mail för att upprätthålla ett gott samarbete kring skrivandet av uppsatsen. Vi har därmed båda varit involverade i samtliga delar i uppsatsen för att stötta och vägleda varandra i skrivandet.

## 2. Inledning

Vi har valt att studera hur pedagogerna kommunicerar med barnen i hallen på en avdelning i en förskola. Det som framförallt har intresserat oss är pedagogernas verbala och icke-verbala kommunikation med barnen, samt hur/på vilket sätt hallmiljön och dess inredning påverkar pedagogernas kommunikation med barnen. Säljö (2014, s. 37) menar att det är med hjälp av kommunikation som människan lär sig och får nya förmågor.

Utifrån våra egna erfarenheter som pedagoger i förskolan upplever vi att kommunikationen i hallen har en tendens att bli mer kortfattad och mer uppmanande jämfört med till exempelvis vid en planerad aktivitet. Med vår yrkesmässiga erfarenhet som utgångspunkt har vi även erfarit att en viss stress över att hinna till nästa aktivitet blir tydlig i hallen eftersom hallen är en plats där det oftast sker en övergång från en aktivitet till en annan, exempelvis från utevistelse till lunch. Det som också har fångat vårt intresse är att beroende på hallens storlek, hyllornas placering och på vilket sätt övrigt möblemang är arrangerat så har vi en idé om att allt detta inverkar på pedagogernas kommunikation med barnen.

Nilsson och Waldemarson (2016, s. 13) hävdar att genom att utforska kommunikation har vi möjlighet att tydliggöra på vilket sätt den sociala interaktionen bidrar till att åstadkomma och bevara intimitet, identitet samt förbindelse med andra individer. Genom detta kan man få en större medvetenhet kring vilka budskap som vi sänder till andra individer samt tar emot. Det i sin tur kan bidra till en större insikt om hur vi berörs av andra individer samt på vilket sätt vi påverkar dem (ibid. s. 13).

Nilsson och Waldemarson (2016, s. 30) påpekar även att kommunikation fungerar som ett verktyg för att förmedla intentioner, känslor och åsikter. Vad kommunikationen mynnar ut i, är beroende på vilket sätt vi tar den i anspråk, hur erfarna och kompetenta vi är. Vi uppfattar det som att kommunikationen i förskolan är ett ständigt pågående fenomen mellan de individer som vistas där. Vi har även erfarit att beroende på hur denna kommunikation förmedlas mellan olika individer kan kommunikationen ha en positiv eller mindre positiv inverkan på de berörda individerna. Gjems (2011, s. 109) menar att som pedagogisk förebild behöver pedagogen reflektera över sin egen funktion som samtalspartner.

Nilsson och Waldemarson (2016, s. 78) menar att miljön blir en del av den icke-verbala kommunikationen och att rummet får en betydande roll för hur en situation kan definieras. Genom denna studies observationer och analyser hoppas vi kunna synliggöra på vilket sätt detta sker. Vi tänker att möjligheten till att få utforska på vilket sätt de kommunikativa mötena uppstår och samspelar verbalt och icke-verbalt, samt hur dessa möten påverkas i en viss miljö är viktiga att lyfta fram och åskådliggöra ytterligare. Svensson (2009, s. 163) betonar att miljön och dess betydelse är självklara ämnen att diskutera eftersom det är i miljön vi har möjlighet att åstadkomma förändringar.

# 3. Tidigare forskning

I detta kapitel presenteras olika studier och vetenskapliga artiklar om kommunikation i förskolan. Tidigare forskning kommer att beskrivas vad gäller betydelsen av pedagogers kommunikation med barnen i förskolans verksamhet både nationellt och internationellt. Slutligen kommer vi att ta upp tidigare forskning om miljöns betydelse i kommunikationen.

För att undersöka pedagogers kommunikation som kan kopplas till tidigare forskning har vi valt att referera till en studie av Agneta Jonssons (2016) som handlar om förskollärares kommunikation med de yngsta barnen i den svenska förskolan. Vi kommer att referera till Mirella Forsberg Ahlcronas (2012) vetenskapliga artikel som är en studie om hur dockan som medierande redskap bidrar till utveckling av förskolans kommunikativa miljö. Vi har även refererat till en studie av Martina Norling (2015) som handlar om förskolan som en arena för social språkmiljö. Den internationella forskningen som vi har refererat till är framtagen av Susan L. Massey (2004) vars forskning utgår från konversationer mellan lärare och förskolebarn i klassrummet.

## 3.1 Pedagogers betydelse i kommunikationen med barnen

Syftet med Agneta Jonssons (2016, s. 2) vetenskapliga artikel är att beskriva och analysera hur förskollärare kommunicerar med barn mellan 1-3 år och hur denna kommunikation bidrar till barnens lärande i förskolan. Jonsson (2016, ss.3-4) har genomfört observationer av fyra olika förskollärares kommunikation med de yngsta barnen i åldrarna 1-3 i fyra olika svenska förskolor. Studien utgår från utvecklingspedagogiken och Anthony Giddens struktureringsteori (Jonsson 2016, ss. 2-3). Med hjälp av utvecklingspedagogiken beskriver Jonsson (2016) i studien barnens möjligheter till lärande genom deltagande i kommunikation, reflektion, erfarenhetsutbyte och samspel med vuxna och barn i förskolan. Utifrån Giddens struktureringsteori beskriver Jonsson (2016) förskolan som en social institution och kommunikationen som sker mellan förskollärare och barnen som den sociala interaktionen (ibid. ss. 2-3). Studiens resultat visar kvalitativa skillnader på förskollärarnas sätt att kommunicera med barnen och hur förskollärarna tar vara på barnens uttryck. Det fanns även skillnader på det kommunikativa innehållet (Jonsson 2016, s. 7). Resultatet redovisas under tre olika kategorier. Den första rubriken heter "att rikta sig mot barn" och resultatet under denna kategori visar att förskollärarnas sätt att kommunicera med barnen och handlingarna i denna kommunikation har olika innehåll, vilket leder till att barnen blir förvirrade. Resultatet visar också att barnen inte får utrymme för sina egna uttryck i kommunikationen med förskollärarna, vilket visar sig påverka barnens lärande (ibid. s. 7). Den andra rubriken heter "att upprepa och stödja barns uttryck" och resultatet för denna kategori visar att dessa förskollärares frågor och upprepningar under kommunikationen leder till att barnen får bekräftelse av den vuxne (Jonsson 2016, s. 9). Det som uppmärksammas i denna resultatdel är att förskollärarna inte vidareutvecklar innehållet i kommunikationen, utan det är barnen som får leda innehållet och förskollärarna uppmärksammar barnens lärandesituationer istället för att skapa nya möjliga lärandesituationer (ibid. s. 9). Den tredje rubriken heter "att beakta barns uttryck och vidga lärandeerbjudanden" (Jonsson 2016, s. 10). Den tredje kategorins resultat visar att dessa förskollärare har en medveten närvaro i barngruppen och försöker uppmuntra att både lärare och barn deltar i

kommunikationen. Förskollärarna under denna rubrik strävar efter att skapa lärandesituationer samt fånga barnens lärandesituationer. Samtidigt är dessa förskollärare väldigt öppna för och engagerade i barnens signaler för att kunna möjliggöra lärandeerbjudandet för barnen (ibid. s. 10).

Jonssons (2016, s. 3) studie visar att de finns en risk för att de yngsta barnens kompetens kan fel tolkas om det inte finns en observant och kompetent pedagog i närheten. Forskningsresultatet visar vikten av att pedagogen har kompetens, förmåga att kunna förstå och tillvarata barnens uttryckssätt som anses vara viktiga för utvecklingen av kommunikation (ibid. s. 3). Vidare menar Jonsson (2016, s. 4) att pedagogers förhållningssätt och hur de kommunicerar med barnen på förskolan bidrar till barnens förutsättningar att lära. Resultatet i Jonssons forskningsartikel visar hur betydelsefullt det är att pedagogerna är närvarande, medvetna, har ett mål samt samspelar med barnen i sin kommunikation (Jonsson 2016, ss. 10-11).

Massey's (2004, ss. 227, 230) forskning "Teacher-child conversation in the preschool classroom" handlar om lärares konversationer med förskolebarn i klassrummet. Denna forskning är gjord vid Virginias universitet i USA. Studiens syfte är att undersöka lärares verbala samtal med barnen i förskolan och hur lärares samtal kan bidra till barns verbala utveckling och kompetens. Studien visar att lärare behöver göra sig tillgängliga för barnen och medvetet planera för kommunikativa interaktioner med barnen i den dagliga verksamheten i förskolan för att konversationerna ska vara effektiva (ibid. s. 230). Massey's slutsats (2004, s. 228) är att den mest givande tiden för att utöka kognitiva och komplexa konversationer där barnen regelbundet är engagerade är vid bokläsning, lekstunder och måltidssituationer. I studien visar det sig att pedagogerna är betydelsefulla när de är tillgängliga och verbala under barnens lekaktiviteter (Massey 2004, s. 229). Forskningen visar att när en pedagog är närvarande verbalt i barnens aktivitet och att om barngruppen är liten blir samspelet i gruppen mer aktivt mellan pedagog och barn. För att pedagogen ska kunna stötta barnen i deras kommunikation under deras lek måste pedagogen vara aktivt involverad i lekaktiviteten varje dag (ibid. s. 229). Massey (2004, s. 227) menar i sin studie att barn lär sig att kommunicera genom att observera och samspela med vuxna. Studien visar även att när läraren samspelar i sin kommunikation med barnen, lär sig barnen de sociala delarna av kommunikationen. Det kan handla om att vänta på sin tur eller lyssna till den person som man kommunicerar med. Detta i sin tur bidrar till att barnen får ett rikare ordförråd (Massey 2004, s. 227).

Jonsson (2016, s. 3) och Massey's (2004, s. 230) studier åskådliggör betydelsen av pedagogers kommunikation med barnen. Nationella undersökningar påvisar vikten av det ansvar pedagogen tar och den samverkan pedagogen bidrar med i den pedagogiska dialogen vid de kommunikativa mötena med barnen (Jonsson 2016, s. 3). Den internationella studiens resultat visar att kvalitén och mängden på lärarnas verbala kommunikation kan lägga grunden för barnens språkliga kunskap (Massey 2004, s. 228).

## **3.2 Pedagogers strategier för att utveckla barnens kommunikation**

Norling (2015) har genomfört en studie som visar att det finns strategier som har en utvecklande verkan på barnen. Forskningens syfte är att få mer kunskap av pedagogers förhållningssätt, pedagogers engagemang och strategier i den svenska förskoleverksamhetens sociala miljö (Norling 2015, s. 12). I studien har forskaren använt sig av olika metoder såsom intervju, observation, enkäter och tidigare

forskning kring pedagogers strategi-användande i kommunikationen med barn, samtidigt har forskaren även undersökt hur pedagoger använder kommunikationen (Norling 2015, ss. 7, 10, 47).

Norling (2015) har använt sig av tre olika teorier i sin studie: sociokulturellt perspektiv, utvecklingsekologiskt perspektiv och bioekologiskt perspektiv (Norling 2015, ss. 35-36, 38, 40-41). Utifrån det sociokulturella perspektivet har forskaren studerat individens lärandemiljö som utvecklas genom samspelet mellan människan och miljön (ibid. ss. 35-36). Samspelet som uppstår mellan människan och miljön har forskaren studerat utifrån ett utvecklingsekologiskt perspektiv där teorin bygger på människors samspel med miljön (ibid. s. 38). Med hjälp av det bioekologiska perspektivet har forskaren studerat olika aktiviteter utformning, pedagogernas profession och kompetensutveckling. Det bioekologiska perspektivet utgår ifrån fyra domäner som är process, person, kontext och tid vilka används i syfte att utforska miljöns påverkan för människans utveckling (ibid. ss. 40-41). Norlings (2015, s. 30) forskningsresultat visar att pedagoger med kompetens kan stimulera barnen till att diskutera sina känslor och erfarenheter, vilket i sin tur bidrar till den verbala utvecklingen som ökar deras ordförråd. Pedagogers kompetens och utbildning har en stor betydelse för barnets kommunikativa utveckling eftersom det påverkar barnets lärande (ibid. s. 30).

Studien handlar om förskoleverksamhetens sociala språkliga miljö (Norling 2015, s. 10). Norling (2015) beskriver den sociala språkliga miljön i förskolan som pedagogernas förhållningssätt till den språkliga utvecklingen och lärandet i förskolan. De språkliga aktiviteterna beskriver forskaren som läs- och skrivaktiviteter, pedagogernas språkliga användande och samspelet med barnen. Norling (2015) menar att när barnen får möjlighet till att samtala och diskutera med pedagogerna i förskolans språkmiljö utmanas barnens språkbruk. Pedagogerna kan utmana barnen genom att ställa frågor under samtalet eller i diskussionen, barnen kan få möjlighet att låsas läsa från böcker eller genom att använda sig av fantasin (ibid. s. 10).

Norling (2015, s. 28) betonar i sin forskning personalens förhållningssätt och poängterar att det är viktigt att pedagogerna är lyhörda för barnens intressen och erfarenheter för att kunna möta barns meningsskapande i förskolan. Studien visar att samspelet som uppstår mellan en kunskapsrik, intresserad vuxen och ett barn bidrar till att barnet tar till sig ett förhållningssätt till kunskap (ibid. s. 28). Samspelet mellan pedagog och barn i förskolans miljö bidrar till den verbala kommunikationens utveckling (Norling 2015, s. 26). Norling anser att den verbala utvecklingen sker i olika sammanhang i förskolans miljö genom samspelet mellan vuxna och andra individer vilket hjälper utvecklingen av barnets verbala kommunikation (ibid. s. 26).

I studien nämns tre olika strategier som pedagoger använder sig av och de vanligtvis förekommande kommunikationsutvecklande strategierna. Den första är lekstrategier, den andra är emotionella strategier och den tredje är kommunikativa strategier (Norling 2015, s. 71). Studien beskriver lek som en strategi där pedagogerna arbetar i mindre grupper för att kunna stödja barnens kommunikation i leken och för att barnen ska ha möjlighet att lättare samspela med varandra (ibid. s. 71). Genom lekstrategin har pedagogerna fler möjligheter till att ta vara på barnens intressen och därmed stödja deras kommunikativa utveckling i leken (Norling 2015, s. 34). Emotionella strategier innebär att pedagogerna utgår från barnens perspektiv och är lyhörda för barnens intressen som påverkar aktiviteternas utformning (Norling 2015, s. 71). Emotionella strategier kan också syfta på att det är ett positivt klimat inom verksamheten. De kommunikativa strategierna som pedagogerna i studien använder sig av är estetiska uttrycksformer såsom sång och musik, öppna frågor, återkopplingar och användningen av varierat språkbruk (ibid. s. 71). Även Masseys (2004, s. 228) forskning visar att de planerade aktiviteterna som har fokus på att föra diskussioner med barnen kan utveckla deras



kommunikation. Norling (2015, s. 27) och Massey (2004, s. 227) nämner i sina forskningar betydelsen av pedagogens tillgänglighet vid barnens aktiviteter för att kunna stötta barnens kommunikation.

### **3.3 Pedagogers icke-verbala kommunikation och återkoppling**

Norling (2015, s. 29) framför i sin studie att i förskolan har barnen behov av att få språklig bekräftelse och återkoppling av pedagogerna i sin kommunikation. Detta för att pedagogerna ska kunna medverka i utvecklandet av barnets kommunikation. Genom bekräftelse och återkoppling från de vuxna får barnen möjlighet att skapa mening och därmed förståelse i det kommunikativa mötet med de vuxna. Därför menar Norling (2015, s. 29) att det är viktigt att pedagogerna är närvarande under barnens samspel och att de är lyhörda.

Forskning visar att när de yngre barnen tar initiativet till kommunikation har pedagoger i förskolan svårigheter med att uppmärksamma deras kommunikation. De yngsta barnen behöver mer tid på sig för att kunna uttrycka sig och de använder sig av kroppsspråk när de börjar ta initiativ till kommunikation med andra. För de yngre barnen är ögonkontakt och återkopplingar, som till exempel kroppsliga gester från de vuxna, mycket viktiga (Norling 2015, s. 29). Dessa kroppsliga gester är betydelsefulla för de yngre barnens kommunikation. Resultatet i Norlings (2015, s. 30) forskning visar att när barnet får bekräftelse och återkoppling via kroppsliga gester och det verbala språket kan det främja barnens möjligheter till meningsskapande och förståelse. Detta kan i sin tur möjliggöra ett stöd för barnets språkutveckling.

### **3.4 Miljöns betydelse i kommunikationen**

Förskolans miljö kan utvecklas så att den uppmuntrar till samspel och problemlösning mellan barnen i deras lek (Norling 2015, s. 34). Enligt Norling (2015) är det en fördel att ha varierat material som inbjuder barnen till lek. Det är viktigt att fundera kring vilket material som pedagogerna erbjuder barnen eftersom material kan utöka barnens möjligheter till ny kommunikation genom leken. Förskolans miljö kan utvecklas till en miljö som uppmuntrar till kommunikation. Detta kan man göra genom att använda sig av material som finns i samhället, till exempel symboler, skyltar och texter som barnen ser när de är ute och promenerar. Dessa symboler kan skapa mening och uppmuntra till att barnen börjar undersöka olika sätt att lära sig att kommunicera. Norlings (2015, s. 34) studie visar att pedagogerna är lika betydelsefulla som materialet eftersom pedagoger har en grundläggande funktion att kunna stötta kommunikationen i barnens lek.

### **3.5 Materialens betydelse i förskolans kommunikativa miljö**

Forsberg Ahlcrona (2012, s. 48) har gjort en studie om hur en docka som ett medierande redskap kan bidra till att utveckla barnens kommunikativa miljö i förskolan. Vi upplever att miljön har en stor

betydelse för samspelet som sker mellan pedagoger och barn i hallen. Dessutom upplever vi att hallens miljö och inredning medierar och bidrar till kommunikationen mellan pedagogerna och barnen.

Syftet med Forsberg Ahlcronas (2012) studie är att undersöka förskolans förutsättningar för utveckling av den språkliga och kommunikativa miljön med ett medierande redskap vilket i detta fall är dockan. Studien genomfördes i olika förskolor i Falköpings kommun. Metoden som forskaren har använt sig av i studien är intervjuer och inspelningar av kommunikationerna mellan pedagogerna och barnen (Forsberg Ahlcrona 2012, s. 53). I studien har forskaren analyserat växelverkan och dynamiken mellan dockan och barnen med hjälp av det verksamhetsteoretiska perspektivet. Denna teori valdes då man inom verksamhetsteoretiska perspektivet menar att en individ genom sina handlingar med aktiviteter skapar relation till sin omvärld, vilket bidrar till att skapa kunskapsmässiga och känslomässiga motiv. Studien visar att dockans rörelsemöjligheter hade en stimulerande effekt på barnens verbala kommunikation och att barnen med hjälp av dockans fysiska egenskaper kunde utveckla berättarsammanhang med deras egna erfarenheter (ibid. s. 55). Studiens resultat visar att kommunikationen i barngruppen med dockan uppstår medvetet, barnen uppmärksammar, utforskar, berättar, samt samtalar om sina kunskaper och erfarenheter med hjälp av dockan (Forsberg Ahlcrona 2012, s. 56). Barnen samspekar med dockan och de får möjlighet att improvisera och uttrycka kunskapsmässiga/känslomässiga motiv (ibid. s. 56). Studien genomfördes i tre olika steg där barnen spelades in för att undersöka betydelsen av barnens egna språkliga erfarenheter i samspelet med dockan (Forsberg Ahlcrona 2012, s. 53).

I det första steget presenterade och visade pedagogerna sina dockor och i detta fall var dockan en spindel (Forsberg Ahlcrona 2012, s. 56). Barnen berättade om spindeldockan och om deras egna erfarenheter av spindlar. I det andra steget introducerade pedagogerna spindeldockans rörelsemöjligheter. I det tredje steget fick barnen möjlighet att använda dockan på egen hand. Pedagogerna var stödjande och uppmuntrade barnen till att använda dockan, men utmanade inte språkligt, utan de uppmärksammade barnens fria berättande om deras erfarenheter kring spindeldockan vilket gav utrymme för barnens erfarenheter utanför förskolans kontext (ibid. s. 56). Forsberg Ahlcrona (2012, ss. 58-59) menar att användningen av dockan som redskap i förskolan ger förutsättningar för att utveckla den språkliga miljön i förskolan. Dockan som redskap i förskole verksamheten synliggör pedagogernas roll och i denna studie visar resultatet att pedagogernas roll bör utvecklas när det gäller att stödja barnen i de spontana kommunikativa sammanhangen. I studien framgår det tydligt att pedagogerna borde ha varit förberedda på barnens spontana och improvisatoriska berättande genom att ställa engagerande följdfrågor. Denna studie visar att barnens spontana kommunikation och samspel med dockan och pedagogerna är en viktig del i utvecklingen av den språkliga miljön i förskolan (ibid. ss. 58-59).

## 4. Syfte och frågeställningar

Syftet med denna studie är att undersöka hur pedagoger arbetar med kommunikation med barn i förskolans hall. Vi vill även undersöka vilken påverkan miljöns utformning har för pedagogernas kommunikativa möjligheter med barnen i hallen.

För att fördjupa oss i syftet och beskriva studien har vi valt att besvara dessa två frågeställningar:

- Hur kommunicerar pedagogerna verbalt och icke-verbalt med barnen i hallen?
- Hur påverkar hallens miljö och inredning pedagogernas kommunikation med barnen?

## 5. Teoretiskt perspektiv

I detta kapitel presenteras det teoretiska perspektiv som vi valt att använda i studien. Vi har studerat kommunikationen som sker i hallen utifrån ett sociokulturellt perspektiv. Vi har valt att använda oss av begreppen redskap, mediering, den proximala utvecklingszonen samt kommunikativa stöttor som är centrala begrepp inom denna teori och som vi ansåg vara lämpliga för studien.

### 5.1 Sociokulturellt perspektiv

Säljö (2015, s. 91) menar att Lev Vygotskij's ståndpunkt var att vi människor är individer som innehar egenskaper som är historiska, kulturella, sociala samt biologiska. Om fokus på lärande och utveckling endast koncentreras på det biologiska och på hjärnan utelämnas hur vi som individer formas av de sociala och kulturella omständigheterna. Likaså om det bara fokuserar på de sociala och de kulturella omständigheterna bortses det från de väsentliga förutsättningarna och begränsningar som fastställs av de faktorer som är biologiska (ibid. s. 91). Utifrån ett sociokulturellt perspektiv utvecklas människan ständigt och om individen är mottaglig för ny kunskap, stöd och förklaringar från en mer kompetent individ finns möjlighet för ständig utveckling (Säljö 2014, s. 123).

Enligt Säljö (2014, s. 20) innebär begreppet *redskap* inom det sociokulturella perspektivet de verbala och fysiska resurserna som vi förfogar och tar i anspråk när vi tolkar vår omvärld och är verksamma i den. Till exempel blir skördetröskan och traktorn fysiska *redskap* som människan använder för att underlätta vardagen. Enligt Säljö (2014, s. 82) är de verbala resurserna individens viktigaste medierande redskap. Genom att kommunicera med andra individer är individen delaktig i att beskriva sin omvärld och detta bidrar till interaktion med andra människor. Nilsson och Waldemarson (2016, s.58) hävdar att den icke-verbala kommunikationen kan kompensera och stötta den verbala kommunikationen samt ge uttryck för emotioner och attityder. Inom det sociokulturella perspektivet är de kommunikativa processerna väsentliga, genom kommunikation deltar människan i skapandet av kunskap och får nya förmågor (Säljö 2014, s. 37).

Ett annat begrepp som kommer att användas under studiens fältstudie är *mediering* som betyder att vår tankeverksamhet och våra föreställningar om världen är ursprungligen och präglad av vår kultur och vår kulturs intellektuella och fysiska redskap (Säljö, s. 81). Smidt (2010, s. 46) menar att genom barnets och den vuxnes samspel kommer barnet att kunna använda sig av den vuxnes erfarenheter vilket leder till att barnet kan mediera sin kunskap och erfarenhet av världen.

Ett annat centralt begrepp inom det sociokulturella perspektivet är *den proximala utvecklingszonen*. Med hjälp av detta begrepp kan man se hur barnet utvecklas och vart barnet är på väg i sin utveckling (Säljö 2015, s. 101). *Den proximala utvecklingszonen* definierar vad en individ klarar av på egen hand med sina egna kunskaper, vad individen behöver stöd med och vad individen kan prestera med ytterligare stöd i form av vägledning från en kunnig kamrat eller vuxen (Säljö 2014, s. 120). Enligt Partanen (2007, ss. 52-53) upptäckte Vygotskij att med hjälp av en vuxen eller kamrater kunde barn lösa problem som var över deras eget utvecklingsområde. Människan anses överföra och ta till sig erfarenheter genom samspel med andra människor och detta blir sedan individens egen kunskap (Säljö 2014, ss. 119-120). Den individ som är mer kompetent stöttar den som är mindre kompetent, vilket kan sägas inom utvecklingszonen att individen guidas till nya uppfattningar och ny kunskap (Säljö 2014, s. 122).

Säljö (2014) menar att lärarens kommunikativa roll är avgörande för barnets kognitiva och sociala utveckling. Barnet erbjuds utvecklingsmöjligheter i förskolan och det är barnet själv som är medaktör och bidrar till att dennes egen utveckling expanderas inom det sociokulturella perspektivets ramar (Säljö 2014, ss. 122-123). När läraren stöttar barnen med *kommunikativa stöttor*, som är ett ytterligare begrepp inom det sociokulturella perspektivet, innebär det att läraren strukturerar upp till exempel problemet som barnet möter därefter uppmärksammar läraren barnet på var problemet kan börja lösas, samt hur man i en bestämd situation kan lösa problemet (ibid. s. 123). Säljö (2015, s. 102) menar att en lärare som har kunskap om var barnet befinner sig i sin utveckling har möjlighet att stötta lärandet. Detta genom att instruera barnet utifrån dess egen kunskap, men även göra det genomförbart för barnet att fortsätta framåt.

Gjems (2011, ss. 19-20) menar att kulturell kontext som begrepp betonar att vi ständigt samspelar med varandra i en specifik miljö. Enligt Säljö (2014, s. 9) anser det inom det sociokulturella perspektivet att kunskap blir levande först i samverkan mellan människor, denna kunskap blir därefter en del av den enskilda individens sätt att tänka eller agera. Vygotskij (2001, s. 10) påpekar att utan den sociala kommunikationen kan utveckling av språk och tänkande inte uppstå. Individer utbyter ständigt erfarenheter, information och färdigheter med varandra, vi har möjlighet att låna andra människors kunnande när vi har behov av dessa kunskaper och begagna oss av denna kunskap som vår egen, vilket visar att språket är grunden för att kunna skapa och kommunicera kunskap (Säljö 2014, s. 34-35).

Språket används i den vardagliga interaktionen mellan människor samt anpassas efter människans egna behov och används i konkreta sammanhang (Säljö 2014, s. 87). Människan är från födseln orienterad mot att kommunicera med andra individer och språket utformas som ett redskap för att individen ska ha möjlighet att bevara och förbättra sin önskan till kommunikation (Säljö 2014, s. 88). Den enskilda individen söker interaktion med andra individer redan från födseln, den sociala kontakten och interaktionen utvecklas i olika former med de personer som finns i omgivningen (ibid. s. 88).

Enligt Gjems (2011, s. 71) är de vuxnas förhållningssätt i ett samtal avgörande för barnet eftersom vuxna bjuder in barnet till samtal och ger barnet stöd och tid för att barnet ska kunna uttrycka sig, vilket leder till barnets språkliga utveckling. När det kommer till de *kommunikativa stöttorna* sker

lärande när barnen inte bara får instruktioner utan när de får möjlighet till att samhandla och samtänka med läraren (Säljö 2014, s. 123). Gjems (2011, s. 71) hävdar att barn inte har lika många ord i sitt ordförråd samt att deras uttalanden följer ett mindre jämnt tempo och att det är vuxna som måste sträva efter att ge barnen stöd och tid för att de ska kunna formulera sig.

## 6. Metod

I följande kapitel presenteras den metod som vi har använt oss av för att samla in material till studien samt hur urval och avgränsningar har behandlats. Även undersökningspersoner och undersökningsmaterial kommer att presenteras. Vidare redogörs genomförandet av studien samt tillvägagångssätt för bearbetning och analys av data, dessutom redovisas de etiska aspekterna för studien. Till sist kommenteras och problematiseras studiens kvalitet.

### 6.1 Val av metod

För att besvara studiens frågeställningar utgick vi från en kvalitativ metod där man samlar in empiriskt data genom exempelvis observationer, intervjuer eller textanalyser (Ahrne & Svensson 2015, s. 9). Vi har sedan utifrån dessa olika alternativ valt att använda oss av platsbaserad observation.

Svensson och Ahrne (2015, s. 29) menar att när man som student eller forskare utformar sitt projekt, är sambandet mellan forskningsfrågan, det empiriska underlaget samt val av metod primärt. Inom den kvalitativa forskningen fokuserar man på att tolka samt frambringa innebörd och förståelse för individens personliga upplevelser av omgivningen. Forskaren behöver även förstå att den karakteristiska kulturen och dess åsikter är betydelsefullt att undersöka samt göra en analys av under forskningsprocessen (Eriksson Barajas; Forsberg & Wengström 2013, s. 53). Vi valde platsbaserad observation som metod då vi i den såg en möjlighet att samla material som så tydligt som möjligt kan synliggöra pedagogernas kommunikation med barnen i hallen.

Pripp och Öhlander (2011, s. 120) framhäver att vid platsbaserad observation befinner sig forskaren på en plats under kortare eller längre perioder, observerar de olika händelserna som sker och eventuellt samverkar i verksamheterna som en mer eller mindre distanserad medverkande. Vi hade möjlighet att på plats observera den verbala och icke-verbala kommunikationen mellan pedagogerna och barnen.

Denna metod kan knytas an till den teori som vi har valt på så sätt att inom den sociokulturella teorin betraktas kunskap, enligt Säljö (2014), som något som uppkommer främst i interaktion mellan människor och som därefter övergår till att vara individens sätt att tänka och att agera. Genom att använda platsbaserad observation, att iaktta och anteckna hur pedagogerna kommunicerar verbalt och icke-verbalt med barnen i hallen på förskolan, har vi kunnat undersöka den interaktion som Säljö (2014, s. 9) beskriver.

Vi hade även möjlighet att se och tolka hur hallens miljö kan inverka på pedagogernas kommunikation med barnen. Pripp och Öhlander (2011, s. 114) menar att metoden observation ger skildringar av olika

företeelser så som de visar sig i vardagliga samspel och utformning i karakteristiska förhållanden såsom fysiska, samhälleliga samt kulturella kontexter.

## 6.2 Urval och avgränsningar

Vi kontaktade förskolan via telefon och höll sedan kontakten via e-post. Vi skickade samtyckesblanketterna som föräldrarna skulle skriva under för att vi skulle ha tillåtelse att vistas i barngruppen. Därefter kom vi överens med pedagogerna om passande tider för vår fältstudie. Studien genomfördes på en kommunal förskola i Stockholm. På avdelningen där vi genomförde våra observationer var barnen tre till fem år gamla och barngruppen bestod av femton barn. Det fanns tre pedagoger verksamma på avdelningen. Vi bestämde oss för att observera pedagogernas kommunikation med barnen i hallen, både när barnen kom in i hallen från uteaktiviteter och när barnen gick ut i hallen för att klä på sig för utevistelse. Vårt fokusområde under observationerna var studiens frågeställningar. Eftersom vi genomförde vår studie på en specifik plats, nämligen avdelningens hall, använde vi oss av platsbaserad observation.

## 6.3 Undersökningsmaterial/personer

Vid de olika observationstillfällena deltog sammanlagt tre pedagoger och femton barn i helgrupp och i små grupper av fem barn med en pedagog. Vi har aidentifierat de medverkande pedagogerna och barnen i denna studie av forskningsetiska skäl och gett samtliga fingerade namn. Vi har valt att kalla pedagogerna för Ulla, Rita och Märta. Barnen har vi valt att kalla Adrian, Emil, Linda, Fia, Liam, Adam, Elin1 och Elin2.

Studiens undersökningsmaterial bestod av observationsanteckningar som antecknades med papper och penna. Observationsmaterialet producerades under observationstillfällena där vi observerade pedagogernas kommunikation med barnen i olika situationer som utspelade sig i hallen. Den icke-verbala kommunikationen som vi observerade beskrev vi genom att anteckna hur pedagogerna kommunicerade genom ögonkontakt med barnen, pedagogernas gester, röstlägen och mimik. När vi observerade och förde fältanteckningar antecknade vi inte enbart pedagogers kommunikation, vi antecknade även hur barnen kommunicerade med pedagogerna. Detta för att kunna få en helhetsbild av hela observationssituationen.

## 6.4 Genomförande

I den här studien har vi undersökt hur pedagogerna arbetar med sin kommunikation med barnen i hallen. Empirin har utgått från platsbaserade observationer av pedagogernas kommunikation med barnen i hallen. Enligt Öhlander (2011, s. 26) kan termen empiri inom forskning framställas som en beskrivning av verkligheten som är baserad på erfarenhet och som är ett resultat av det man har möjlighet att registrera, få syn på eller höra.

Vi var båda samtidigt på plats under observationerna och observerade från två olika platser i hallen. Under observationens genomförande använde vi oss av papper och penna för att göra fältanteckningar. Bryman (2011, ss. 395-397) rekommenderar att man antecknar direkt under observationen för att inte glömma eller missa viktiga händelser. Vi var på plats i förskolan och observerade under oktober månad och i början på november. Vi genomförde observationerna under förmiddagar och eftermiddagar. Anteckningarna som vi gjorde på förskolan strukturerade vi upp utifrån studiens frågeställningar, pedagogernas kommunikation och de olika hallsituationerna. Pripp och Öhlander (2011, s. 134) nämner olika sätt att strukturera fältanteckningar, exempelvis kan man använda klockslag, personer och platser. Vi använde oss av öppna anteckningar vilket innebar att vi alltid hade papper och penna framme och att vi gjorde noteringar hela tiden (Pripp & Öhlander 2011, s. 134). Vi transkriberade observationernas anteckningar direkt efter att vi var färdiga med observationerna. Detta för att vi inte skulle hinna glömma bort observationssituationerna. Vi använde oss av detaljerad beskrivning för att uppnå en fullgod empiri till analysdelen (ibid. s. 140).

Vi valde att använda oss av platsbaserad observation på grund av att vår studie genomfördes i avdelningens hall. Våra observationer var strukturerade eftersom vi hade en bestämd plats, ett bestämt observations fokus, ett tillvägagångssätt om hur vi skulle anteckna under observationen samt vad/vilka personer vi skulle observera. Bryman (2011, s. 265) menar att en strukturerad observationsteknik innebär att man har bestämda regler för observationen. Reglerna beskriver vad forskaren ska observera och hur man ska anteckna det som man observerar.

## **6.5 Databearbetning och analysmetod**

Vi har bearbetat och analyserat våra observationsanteckningar utifrån ett sociokulturellt perspektiv och de valda centrala begreppen för studien. Under studiens gång har vi använt oss av kvalitativ metod för att analysera observationsdata och för att besvara studiens frågeställningar. Ahrne och Svensson (2015, s. 10) betonar att kvalitativa data inte kan mätas utan det är tillräckligt att konstatera att de existerar, på vilket sätt de fungerar samt vid vilka tillfällen de uppstår.

Vi transkriberade observationsdata med papper och penna. Under observationerna antecknade vi även med papper och penna. För att veta mer och lära oss om innehållet gjorde vi extra anteckningar när vi sorterade datamaterialet. Dessa anteckningar gav oss möjligheten att tänka på vad vi kan se i materialet och om det finns återkommande situationer som vi bör uppmärksamma. Öhlander (2011, s. 275) benämner vikten av att föra konstanta anteckningar av sitt datamaterial för att urskilja vad man kan få syn på i materialet och hur regelbunden en speciell företeelse är.

Vi bearbetade datamaterialet genom att sortera materialet utifrån teorins centrala begrepp, studiens frågeställningar och kategoriserade efter innehållet i materialet. Forskaren bör vara medveten om studiens teoretiska perspektiv och centrala begrepp eftersom denna sortering av materialet styrs av teorin (Rennstam & Wästerfors 2015, s. 228). Öhlander (2011, s. 275) hävdar att flertalet forskare arbetar med sitt datamaterial genom att sortera och välja ut sina textavsnitt med ord som berättar om datamaterialets innehåll. Orden som forskaren tillhandahåller datamaterialet kan kallas för "kategorier", "teman" och "begrepp" (ibid. s. 275). Vi har valt att kategorisera analys/resultatdelen utifrån två teman som var återkommande vid flera tillfällen i datamaterialet: pedagogers kommunikation med barnen i hallen och miljöns betydelse i kommunikationen.

## 6.6 Forskningsetiska överväganden

Under denna studie följde vi Vetenskapsrådet (2002, ss. 7-14) forskningsetiska riktlinjer. De fyra forskningsetiska riktlinjerna som vi har uppmärksammat under vår studie är samtyckeskra­vet, informationskravet, konfidentialitetskravet samt nyttjandekravet.

Samtyckeskra­vet och informationskravet innebär att deltagarna får information om att det är frivilligt att medverka i studien. Samtyckeskra­ven ska även inhämtas från föräldrarna om deltagarna är under femton år.

Informationskravet innebär att deltagarna informeras om forskningens syfte. De ska även informeras om att under studien kan deltagarna när som helst avbryta sin medverkan när de inte längre önskar delta.

Nyttjandekravet innebär att de medverkande får information om att materialet som har samlats in endast kommer att användas till studien.

Konfidentialitetskravet innebär att de medverkande i studien får informationen om att alla som medverkar i studien är anonyma och att materialet/uppgifterna skyddas så att ingen obehörig person kan ta del av materialet.

Vi började med att skicka informationsbrevet till förskolan där vår studie skulle äga rum. I informationsbrevet gavs information till personal och föräldrar om de fyra forskningsetiska riktlinjerna. Vi inhämtade godkännande från föräldrarna om att få närvara i deras barns grupp genom en samtyckesblankett som föräldrarna skrev på och lämna tillbaka till pedagogerna. Det empiriska materialet som vi samlade in berörde endast pedagogerna, men eftersom studien utgick från pedagogernas kommunikation med barn i barngruppen, skickade vi även ut samtyckesblanketter till föräldrarna. Ingen av personalen eller föräldrarna valde att tacka nej till att delta i denna studie vilket också underlättade studiens genomförande.

## 6.7 Studiens kvalitet

Vi upplever att metoden platsbaserad observation var en väl fungerande metod för att få syn på pedagogernas kommunikation med barnen och miljöns inverkan på denna kommunikation. Genom att vi har vistats nära pedagoger och barn har vi haft möjlighet att iakttä och observera den icke-verbala och verbala kommunikationen på nära håll samt kunnat se hur miljön i hallen bidrar till kommunikationen som sker mellan pedagoger och barn. Pedagogerna var lyhörda, positiva och samarbetsvilliga och genom detta förhållningssätt till oss och vår närvaro fick vår studie de bästa förutsättningarna för att kunna genomföras. Dock blev vi medvetna om att denna metod medförde vissa svårigheter.

Ibland kunde vi uppleva att denna metod medförde att pedagogernas beteende och kommunikation påverkades av vår närvaro och av våra observationer. Lalander (2015, s. 100) påpekar att det som är mindre fördelaktigt med observation som metod är det som brukar benämnas forskareffekt, vilket betyder att individers uppträdande påverkas av vetenskapen om forskarens närvaro. I vissa situationer under vår närvaro blev pedagogerna osäkra på hur de skulle förhålla sig till den situation som uppstod i barngruppen. Ett annat dilemma som uppstod var att observera pedagogernas kommunikation med barnen samtidigt som barnen visade en önskan att interagera med oss. Vi hanterade denna svårighet



genom att svara på barnens frågor och sedan fortsätta med våra observationer. Ett tillägg till metoden platsbaserad observation skulle kunna vara att spela in kommunikationen mellan pedagogerna och barnen genom videoobservationer. Eidevald (2015, s. 115) menar att videoobservationer gör det möjligt för forskaren att undersöka samma sekvens flera gånger vilket kan bidra till en annan kunskap om materialet. Det som har spelats in finns kvar och kan därmed analyseras många gånger vid olika tillfällen.

Svensson och Ahrne (2015, ss. 26-27) menar för att forskningen ska vara trovärdig kan möjligheten att generalisera vara ett sätt att göra forskningen tillförlitlig. En kategori av generaliseringsanspråk handlar om huruvida studiens resultat går att föra över på andra individer eller samhälleliga miljöer som i någon aspekt liknar dem man har undersökt i sin studie (Svensson & Ahrne 2015, s. 27). Vi tolkar det som att resultatet i vår studie kan vara genomförbart i en annan förskolas hall med andra pedagoger och barn. Svensson och Ahrne (2015, s. 28) påpekar dock att generaliseringar bör göras med stor varsamhet, det man har studerat behöver argumenteras för, samt diskuteras och utforskas.

## 7. Analys och resultat

I detta kapitel kommer det presenteras det som vi har kommit fram till utifrån våra platsbaserade observationer. Studiens data grundar sig på de observationer vi har gjort av pedagogernas verbala och icke-verbala kommunikation med barnen i hallen, samt hur pedagogernas kommunikation påverkas av hallens miljö och inredning. I studien kommer vi att redogöra resultatet och analysera det empiriska materialet utifrån ett sociokulturellt perspektiv och de centrala begrepp som vi har tagit upp under teoridelen. Samtidigt kommer vi att besvara studiens frågeställningar.

### 7.1 Pedagogernas verbala och icke-verbala kommunikation med barnen i hallen

Vid detta tillfälle är hela barngruppen på femton barn och tre pedagoger på väg in i hallen. Det är många barn som kommer in på samma gång. Det är mycket aktivitet och ljudnivån är hög. Denna observation kommer att handla om pedagogen Ullas verbala och icke-verbala kommunikation med barnen. För att tydliggöra vad som är vad, återges den verbala kommunikationen med kursiverad text.

#### 7.1.1 Observationstillfälle 1:

Pedagogen Ulla står i korridoren som leder till hallen. Hon sträcker ut armen och visar med handen mot hallen och uppmanar samtidigt med sin röst till alla barn att gå mot hallen. Det är många barn som vistas i korridoren samtidigt.

Barnen Linda, Emil och Fia har stannat upp i korridoren och börjat prata och blockerar därmed en del av korridoren.

Pedagogen Ulla är på väg med beslutsamma steg fram till barnen Linda, Emil och Fia. Barnen vänder sig mot Ullas håll och iakttar Ulla. Ulla kommer fram, lutar sig framåt så att hon kommer närmare barnen, tittar på dem och säger med bestämd röst: - *Nu får ni flytta på er så att vi kommer förbi, det är trångt här!* Barnen tittar snabbt upp på pedagogen Ulla och Linda säger: - *Ja, ja vi är på väg!* Barnen Linda, Emil och Fia går med raska steg vidare in mot hallen utan att prata.

Emil och Fia som nu har kommit in i hallen har satt sig på golvet. Emil hjälper Fia med att knyta upp hennes skosnöre så att hon ska kunna knyta upp sitt skosnöre själv nästa gång. Emil säger: - *Du drar i snöret som går att dra i. Om det inte går dra i snöret, testa det andra bara.* Fia frågar Emil: - *Vänta, får jag testa?* Fia provar att dra i skosnöret och säger med glad röst: - *Det gick!*

Linda står i mitten av hallen och väntar på att pedagogen Ulla ska hjälpa henne med att dra ner dragkedjan på hennes överdragsbyxor. Ulla har nu kommit in i hallen och går fram med snabba steg mot Linda. Linda iakttar Ulla. Ulla kommer fram till Linda, böjer sig ner så att hon är i ögonhöjd med Linda och söker ögonkontakt med henne. Linda tittar tillbaka på Ulla. Ulla säger med en viss stress i rösten: - *Linda, håll i dragkedjan med högra handen och håll i täckbyxan med den vänstra handen och dra ner!*

Samtidigt visar pedagogen Ulla med en gest mot sin tröja med handen hur Linda ska dra ner dragkedjan.

Linda tittar på Ulla, håller armarna längs sidorna utan att göra något försök till att dra ner dragkedjan, suckar och säger med frustrerad röst: - *Det går inte, jag kan inte, den har fastnat!*

Pedagogen Ulla tittar på Linda och frågar med mer avslappnad röst: - *Hur ska vi göra då?* Linda tittar på Ulla. Ulla tittar tillbaka, ler och säger: - *Vänta ett tag, jag har en idé!*

Ulla som inte har tagit av sig sina överdragsbyxor tittar på Linda och säger med lugn röst: - *Nu gör vi det här tillsammans.*

Ulla ställer sig bredvid Linda och börjar dra ner dragkedjan på sina överdragsbyxor och säger: - *Du håller i byxorna med handen på ena sidan och drar ner dragkedjan med fingrarna. Får jag se om du också kan dra ner din dragkedja!*

Linda tittar på Ulla och sedan på sina överdragsbyxor och börjar med en viss tvekan att dra ner dragkedjan på sina överdragsbyxor och säger: - *Jag trodde inte att jag kunde, det gick!*

Ulla tittar på Linda och svarar: - *Jag visste att du kunde dra ner dragkedjan själv, bra jobbat!*

### **7.1.2 Analys 1:**

När pedagogen Ulla använde sig av armen och handen för att visa åt vilket håll barnen skulle gå för att gå in mot hallen använde sig Ulla av icke-verbal kommunikation. Nilsson och Waldemarson (2016, s. 55) menar att kommunikation mellan individer medför ett ständigt oupphörligt utbyte av meddelanden och signaler. Vi förstår och ger svar både verbalt och icke-verbalt åt våra medmänniskor i vår omgivande miljö (ibid. s. 55). Vi tolkar att pedagogen Ullas gest med armen och handen mot hallen skickar ett budskap till barnen om att de ska gå längre in mot hallen.

Den verbala kommunikationen sker när Ulla med sin röst uppmanar barnen att gå in mot hallen. Genom en individs röst har vi möjlighet att urskilja individens känslor och endast genom att använda vår hörsel kan vi uppmärksamma om någon är aggressiv eller välvilligt sinnad (Nilsson &

Waldemarson 2016, s. 74). Vi uppfattar det som att Ullas uppmanande röst hjälper barnen att uppmärksamma att de ska gå längre in mot hallen.

Nilsson & Waldemarson (2016, s. 59) menar att budskapen i kommunikationen oftast rymmer två lägen, dels vad som yttras verbalt samt hur det uttrycks, det existerar två rådande kommunikationsförbindelser i samma budskap. Vår tolkning är att Ulla använder sig av både verbal och icke-verbal kommunikation med barnen Linda, Emil och Fia. Den icke-verbala kommunikationen sker när pedagogen Ulla använder sig av bestämda steg när hon går fram till barnen. Vi uppfattar det som att med dessa bestämda steg vill Ulla signalera till barnen att det inte är i sin ordning att de blockerar utrymmet i hallen samt att de behöver flytta på sig. Vid det tillfället då Ulla lutar sig framåt mot barnen och använder sig av ögonkontakt med dem, uppfattar vi det som att pedagogen ytterligare, genom denna icke-verbala kommunikation, förtydligar vikten av att barnen flyttar på sig. Den verbala kommunikationen, upplever vi, förstärker den icke-verbala kommunikationen genom att pedagogen även säger till barnen att de får flytta på sig. Vår tolkning är att Ulla framför sitt verbala och icke-verbala budskap till barnen, barnen läser av Ullas mimik och kroppshållning, lyssnar till Ullas budskap och agerar som Ulla hade för avsikt att få dem att göra. Linda, Emil och Fia flyttar på sig och går in mot hallen.

I vår observation och utifrån vår tolkning ser vi att begreppet den proximala utvecklingszonen kan synliggöras i samarbetet mellan Emil och Fia gällande Fias skosnöre. Björklid och Fischbein (2011, s. 96) menar att begreppet innebär att barnet kan gå vidare i sin utveckling med den hjälp som barnet får av en kamrat eller en vuxen på ett annat sätt än vad barnet kanske skulle kunnat åstadkomma själv. Den hjälpen leder vidare till att barnet kan överskrida sin nuvarande kapacitet och därmed fortsätta utvecklas (ibid. s. 96). Individerna vägleds till nya tankesätt och får därmed nya lärdomar (Säljö 2014, s. 122).

Emil innehar en kunskap om att knyta upp skosnören. Fia följer Emils instruktioner om hur hon ska göra för att kunna knyta upp sitt skosnöre. Hon provar sedan att knyta upp skosnöret och klarar av det. Fia utmanas i den proximala utvecklingszonen genom att hon får stöd av Emil som har mer kunskap om hur man knyter upp skosnören och genom att hon försöker knyta upp skosnöret och klarar av detta. Vi uppfattar det som att Fia har fått ny kunskap från Emil om hur man knyter upp snören som hon kan använda sig av till nästa gång.

Utifrån vår tolkning kommunicerar Ulla icke-verbalt med Linda när hon går fram med snabba steg, böjer sig ner och tar ögonkontakt med Linda. Vi uppfattar det som att Ullas snabba steg signalerar till Linda att hon måste skynda sig. Dessutom tolkar vi det som att Ullas verbala kommunikation, när hon med stressad röst säger till Linda att dra ner dragkedjan på sina överdragsbyxor, förstärker budskapet om att Linda behöver skynda sig. Nilsson och Waldemarson (2016, s. 65) påpekar att synen är den största källan till information, det sinne som är mest betydelsefullt när det kommer till den icke-verbala kommunikationen. Genom att iaktta andra individer lägger vi märke till deras kroppsrörelsernas mönster och deras utseende. Vi tolkar det som att när barnet Linda iakttar pedagogen Ulla ser hon att Ulla är stressad eftersom Ulla går med snabba steg mot henne, samt att Ullas röst är stressad när hon pratar.

Vår tolkning är att Ulla använder sig av icke-verbal kommunikation när hon med en gest mot sin tröja visar Linda på vilket sätt Linda ska dra ner dragkedjan på sina överdragsbyxor. Gester kan med ett fåtal rörelser kompensera långvariga instruktioner (Nilsson & Waldemarson 2016, s. 69). Vi uppfattar det som att genom att pedagogen Ulla visar med en gest mot sin tröja hur Linda ska dra ner dragkedjan

på sina överdragsbyxor ersätter Ulla den beskrivande verbala kommunikationen som hon kanske annars hade använt sig av.

Utifrån vår tolkning kommunicerar barnet Linda icke-verbalt med Ulla genom att titta på henne, hålla armarna längs sidorna för att förstärka/visa hur dåligt det går med att dra ner dragkedjan, samt när hon suckar. Det kan också vara så att Linda kände av Ullas stress och för att markera att hon kände av denna stress kommunicerade Linda icke-verbalt med blickar, hängande armar och en suck. Linda använder verbal kommunikation när hon berättar för pedagogen Ulla att det inte går att dra ner dragkedjan, att hon inte kan och att dragkedjan har fastnat. Nilsson och Waldemarson (2016, s. 58) menar att den icke-verbala kommunikationen kan stötta och kompensera den verbala kommunikationen, uttrycka emotioner och attityder samt inverka på individers relationer. Vi tolkar det som att Linda tittar på Ulla för att uppmärksamma Ulla på att hon behöver hjälp med att dra ner dragkedjan och för att ytterligare förmedla att hon inte kan dra ner dragkedjan hänger hon med armarna och suckar. På detta sätt uppfattar vi det som att den icke-verbala kommunikationen stöttar den verbala kommunikationen. Vi tolkar det även som att Lindas icke-verbala och verbala kommunikation ger Ulla insikt om att hon behöver ändra på sitt förhållningssätt och därmed uppfattar vi det som att Lindas icke-verbala och verbala kommunikation har en positiv inverkan på deras relation.

Vi uppmärksammar att pedagogen Ulla iakttar Linda och att Ullas röst är mer avslappnad än tidigare när hon frågar hur de ska gå tillväga för att dra ner dragkedjan. Vi tolkar det som att Ulla har sett Lindas frustration och för att lösa problemet med dragkedjan samt underlätta deras kommunikation kommunicerar Ulla verbalt med Linda genom att fråga hur de ska göra. Linda och Ulla kommunicerar icke-verbalt när de tittar på varandra. Ulla använder sig av icke-verbal kommunikation när hon ler och kommunicerar verbalt genom att säga att hon har en idé. Ögonkontakt och leende är avstampet till kommunikation med både bekanta och obekanta individer (Nilsson & Waldemarson 2016, s. 67). Vi uppfattar det som att ögonkontakten mellan Linda och pedagogen Ulla samt Ullas leende möjliggör att deras kommunikation leder till ett positivt klimat i situationen och som senare i observationen löser problemet med dragkedjan.

Ulla kommunicerar icke-verbalt med Linda när hon tittar på henne och använder sig av verbal kommunikation när hon med en lugn röst säger att de ska göra det tillsammans. Vi tolkar det som att Ullas lugna tonfall påverkar situationen positivt. Nilsson och Waldemarson (2016, s. 74) påpekar att vid tillfällen då humöret förändras blir även rösten annorlunda.

I vår observation och utifrån vår tolkning kan vi se att begreppet redskap kan göras tydligt i kommunikationen mellan pedagogen Ulla och barnet Linda. Vi tolkar det som att Ulla använder sig av sina verbala redskap genom att hon kommunicerar verbalt med Linda och instruerar på vilket sätt hon ska göra för att kunna dra ner dragkedjan på sina överdragsbyxor, samt när hon uppmuntrar Linda att försöka dra ner sin dragkedja. Enligt Partanen (2007, s. 35) innebär begreppet redskap även språkets och tänkandets utveckling som uppstår i de sociala sammanhangen där barnet och de vuxna samspelar och kommunicerar. Genom att kommunicera med andra individer blir individen delaktig i att beskriva sin omvärld och detta bidrar till interaktion med andra människor. Inom det sociokulturella perspektivet är de kommunikativa processerna väsentliga, genom kommunikation deltar människan i skapandet av kunskap och får nya förmågor (Säljö 2014, s. 37). Ulla använder sig även av icke-verbal kommunikation när hon ställer sig bredvid Linda och drar ner dragkedjan på sina överdragsbyxor. På detta sätt demonstrerar Ulla för Linda hur hon ska göra för att kunna dra ner dragkedjan på sina överdragsbyxor.

Linda kommunicerar icke-verbalt med Ulla genom att titta på henne. Den verbala kommunikationen sker när Linda konstaterar att hon klarade av att dra ner dragkedjan. Ulla använder sig av icke-verbalt kommunikation när hon tittar på Linda och svarar med verbal kommunikation när hon uppmuntrade säger att hon visste att Linda skulle klara av att dra ner dragkedjan och att det var bra jobbat. Gjems (2011, s. 103) menar att barn vidare-utvecklar sina erfarenheter och kunskaper genom att samspela med andra barn och vuxna. Vi uppfattar det som att pedagogen Ullas samspel och kommunikation med Linda kring överdragsbyxornas dragkedja utvecklar Lindas kunskap om hur hon kan dra ner dragkedjan på sina överdragsbyxor.

### **7.1.3 Observationstillfälle 2:**

Vid detta tillfälle har pedagogen Rita kommit in i hallen med en mindre barngrupp som består av fem barn. Denna observation kommer att behandla den verbala och icke-verbala kommunikationen mellan pedagogen Rita och barnet Adrian.

Pedagogen Rita står i hallen och iakttar Adrian som har vänt ryggen mot Rita och står helt stilla vid sin hylla med jackan på och tittar ner på sin jackärm.

Rita ser att Adrian tittar på sin hand då och då. Rita går fram till honom, böjer sig ner och ställer sig på knä för att kunna få ögonkontakt med honom. Adrian vänder sig mot Rita, höjer blicken och möter Ritas blick.

Rita tittar på Adrian och frågar med undrande röst: *-Vad är det Adrian, är det något som inte är bra?* Adrian tittar på Rita, håller upp sin hand och säger med tyst röst: *-Titta!*

Rita tittar på Adrians hand och upptäcker att Adrian har ett plåster på handen. Rita tittar på Adrian och frågar: *-Har du plåster?* Adrian nickar med huvudet och svarar: *-Ja, gjorde illa mig, samtidigt som han tittar på sitt plåster.*

Rita tittar på Adrian och frågar med mild röst: *-Har du ont?* Adrian skakar på huvudet.

Rita tittar på Adrian och frågar: *-Ska du ta av dig din jacka så går vi in och tvättar händerna?* Adrian tittar på Rita, slår ut med ena armen och säger med ledsen röst: *-Det går inte när jag har plåster på.*

Pedagogen Rita tittar på Adrian, öppnar upp armarna, ler och säger: *-Kom så ska jag visa dig hur du ska ta av din jacka även om du har ett plåster.* Adrian tittar på Rita, ler försiktigt och går närmare Rita.

Rita tittar på Adrian och säger: *-Dra försiktigt i jackärmen, håll armen rakt fram så att du kan dra ut armen ur jackan.* Adrian tittar på Rita och följer hennes instruktioner. Adrian flaxar till med armen och jackan faller till golvet. Adrian går till sin krok och hänger upp jackan och säger med nöjd röst: *-Nu är jag klar!*

Adrian tittar på Rita och säger med glad röst: *-Nu går vi och tvättar händerna!* Rita tittar på Adrian, ler och säger: *-Ja det gör vi!*

### **7.1.4 Analys 2:**

Vi tolkar det som att Adrian kommunicerar icke-verbalt med Rita genom att han har ryggen mot henne och står helt stilla med kroppen och tittar ner på sin jackärm. Genom detta bortvända och stillastående kroppsuttryck uppfattar vi det som att han signalerar till Rita att något inte stämmer. När en individ

vill ta avstånd eller protestera kan individen visa detta genom att direkt undvika ögonkontakt (Nilsson & Waldemarson 2016, s. 67). Utifrån vår tolkning ser vi att Adrian undviker ögonkontakt med Rita genom att han vänder ryggen mot henne.

Vi uppfattar det som att Rita fångar upp Adrians icke-verbala kommunikation då han står helt stilla med ryggen vänd mot henne och tittar på sin hand. Denna icke-verbala kommunikation från Adrian gör att Rita går fram till honom. Rita kommunicerar icke-verbalt med Adrian genom att ställa sig på knä och ta ögonkontakt. Adrian använder sig av icke-verbal kommunikation när han vänder sig mot Rita och möter hennes blick. Nilsson och Waldemarson (2016, s. 68) påpekar att i många samhälleliga situationer i vardagen har kroppen ett eget värde som symbol. Vi tolkar det som att Rita uppmärksammar Adrians bortvända rygg vilket gör att hon går fram till honom. Genom detta uppfattar vi det som att Adrians bortvända rygg blir en symbol för den icke-verbala kommunikationen dem emellan.

Vår tolkning är att pedagogen Rita kommunicerar icke-verbalt vid det tillfället då hon tittar på Adrian och kommunicerar verbalt när hon frågar Adrian vad det är med honom och om det är något som inte är bra. Adrian kommunicerar icke-verbalt med Rita när han tittar på henne och håller upp sin hand och kommunicerar verbalt genom att säga med tyst röst att Rita ska titta. Nilsson och Waldemarson (2016, s. 74) menar att en individs röst understödjer budskapet som sägs, rösten skildrar individens känslor, motiv och inlevelse i det som framförs. Vi uppfattar det som att när Adrian håller upp sin hand mot Rita och säger ”titta” med tyst röst förstärker han sin icke-verbala kommunikation.

Utifrån vår tolkning använder sig Rita av icke-verbal kommunikation när hon tittar på plåstret och Adrian, samt verbal kommunikation när hon frågar Adrian om han har ett plåster. Adrian kommunicerar med icke-verbal kommunikation när han nickar med huvudet och med verbal kommunikation när han säger att han har gjort sig illa. Utifrån vår uppfattning kan vi här se att begreppet *mediering* är synligt. Plåstret blir ett *medierande* redskap till den verbala och icke-verbala kommunikationen mellan Rita och Adrian. Inom det sociokulturella perspektivet *medierar* fysiska redskap samt intellektuella/språkliga redskap realiteten för individer i olika verksamheter (Säljö 2014, s. 81). Plåstret *medierar* och bidrar till den verbala och icke-verbala kommunikationen genom att Rita upptäcker att Adrian har plåstret på handen vilket medför att Rita kommunicerar verbalt och icke-verbalt om plåstret tillsammans med Adrian.

I vår observation uppmärksammar vi att Rita kommunicerar icke-verbalt med Adrian när hon tittar på honom och använder sig av verbal kommunikation när hon frågar med mild röst om han har ont. Adrian svarar med icke-verbal kommunikation genom att skaka på huvudet.

Vi tolkar det som att Rita använder sig av icke-verbal kommunikation när hon tittar på Adrian och kommunicerar sedan verbalt genom att fråga om han ska ta av sig jackan så att de kan gå in och tvätta händerna. Adrian kommunicerar med icke-verbal kommunikation genom att titta på Rita och slå ut med ena armen. Han använder sig sedan av verbal kommunikation när han med ledsen röst säger att det inte går med plåster på.

Vid det tillfället då Rita tittar på Adrian samtidigt som hon öppnar upp sina armar och ler, kommunicerar hon icke-verbalt med honom. Sedan använder hon sig av verbal kommunikation när hon säger till Adrian att han ska komma så att hon kan visa honom hur han ska ta av sig jackan även med plåstret på. Adrian kommunicerar med icke-verbal kommunikation när han tittar på Rita, ler och går närmare henne. Nilsson och Waldemarson (2016, s. 62) menar att icke-verbal kommunikation är betydande för relationsskapandet till andra individer. Utifrån vår tolkning ser vi att Ritas öppna armar och leende signalerar till Adrian att han kan gå fram till Rita för att få hjälp och Adrians leende

bekräftar att han tar emot Ritas icke-verbala budskap, därmed uppfattar vi det som att den icke-verbala kommunikationen främjar deras relation.

Rita kommunicerar med icke-verbal kommunikation när hon tittar på Adrian och med verbal kommunikation när hon instruerar honom om hur han ska ta av sig jackan. Adrian använder sig av icke-verbal kommunikation när han tittar på Rita. Den icke-verbala kommunikationen sker när Adrian flaxar med armen. Adrian kommunicerar sedan verbalt genom att konstatera att han är klar. Enligt Gjems (2011, s. 71) ska pedagogerna sträva efter att alla barn får vägledning och stöd när de behöver. Vi tolkar det som att Rita stödjer och vägleder Adrian genom att kommunicera verbalt om hur han ska få av sig sin jacka.

Adrian kommunicerar icke-verbalt med Rita när han tittar på henne och kommunicerar verbalt när han säger ”nu går vi och tvättar händerna”. Rita använder sig av icke-verbal kommunikation när hon tittar tillbaka på Adrian och ler och kommunicerar verbalt när hon säger ”ja, det gör vi”.

## 7.2 Miljöns betydelse i kommunikationen

Hallen på denna avdelning är utformad som ett rektangulärt mindre rum med ljusgröna väggar, taket är vitt med inbyggda lampor och golvet är sandfärgat med en mörkgrå matta. Ingången till hallen är en rektangulär ingång med vita träkarmar utan dörr. Längs hallens långsidor sitter barnens hyllor. Pedagogernas hyllor sitter på hallens ena kortsida. Hyllorna är mörkgröna gallerhyllor av metall som består av tre olika delar. En överhylla där barnen har sina kepsar, mössor, tröjor eller annat, tre klädhängare där de hänger sina jackor och regnkläder med mera, samt en nedre hylla där barnen ställer sina skor och stövlar. Ovanför varje barns hylla finns ytterligare ett hyllplan i trä där det står vita plastbackar med barnens extrakläder. Över varje barns hyllplats sitter ett fotografi på barnet och på den övre delen av hyllans kant sitter barnets namnskylt. I hallen finns det även två rullpallar i svart och vinrött som pedagogerna använder när de behöver sitta samt när de har behov av att ta sig fram i hallen. En pinnstol i trä, en lång sopborste och en trækorg med kvarglömda eller omärkta kläder ingår också i hallens möblemang. En trägrind som går att öppna och stänga skiljer av hallen från ingången till tvättrummet, toaletterna och avdelningen.

### 7.2.1 Observationstillfälle 3:

Vid detta tillfälle kommer pedagogen Märta in i hallen tillsammans med barnen Liam och Adam.

Liam går direkt till sin hylla och börjar ta av sig sin jacka.

Adam står kvar vid ingången till hallen och försöker få ögonkontakt med Märta.

Liam hänger upp sin jacka på en av krokarna nedanför hyllan och håller sig sedan med ena handen i hyllans ena kant för att hålla balansen när han ska ta av sig sina överdragsbyxor. Liam tittar på Märta och säger: *-Nu är jag snart klar!*

Märta som håller på att ta av sig sina ytterkläder och har ryggen vänd mot Liam, hör inte vad han säger.

Märta hänger upp ytterkläderna på kroken, vänder sig om och hämtar sedan rullpallen som står i ena hörnet av hallen och säger: *-Nu blir det lättare att prata!* Hon sätter sig på rullpallen och tar sig fram

till Liam genom att föra benen fram och tillbaka samtidigt som hon drar rullpallen framåt med hjälp av kroppen.

Märta tar ögonkontakt med Liam, ler och säger: *-Vad bra att du gick direkt till din plats och började ta av dig dina ytterkläder!* Liam tittar på Märta och frågar: *-Färdig, får jag gå in nu?* Märta ler, tittar på Liam och svarar: *-Grinden öppnar jag snart!*

Liam sätter sig på golvet intill grinden och väntar på att Märta ska öppna den.

Efter några minuter reser sig Liam upp och går mot träkorgen med kvarglömda och omärkta kläder som står på andra sidan av hallen. Liam börjar plocka ut kläderna som ligger i korgen som därefter hamnar på golvet, tittar på Märta och säger med glad röst: *-Jag ska titta om jag har några kläder!* Märta tittar snabbt på Liam och säger: *-Du behöver lägga tillbaka kläderna som ligger på golvet!*

Märta tar ögonkontakt med Adam som fortfarande står kvar vid hallens ingång. Märta gör en armrörelse med hela armen mot Adams hylla och säger: *-Gå fram till din hylla Adam!*

Adam står kvar och tittar fundersamt på Märta, slår ut med händerna, rycker på axlarna och säger: *-Jag vet inte.*

Märta tittar undrande på Adam och frågar: *-Vet du inte var din hylla är? Känner du igen ditt namn?* Adam nickar på huvudet och svarar: *-Ja.* Adam går fram till sin hylla dit Märta nu tagit sig fram med rullpallen. Märta pekar på Adams namnskylt och börjar ljuda Adams namn med munnen: *-Aaaadaamm!* samtidigt som hon följer Adams namn med pekfingeret på namnskylten. Adam tittar upp på sin hylla och ser sitt fotografi som sitter ovanför hyllan, ler och säger: *- Jag ser min bild!* Märta tittar på Adam och svarar: *-Jaa, det är du på fotografiet! Nu kan du ta av dig dina ytterkläder.*

### **7.2.2 Analys 3:**

Genom att ingången till hallen är en rektangulär ingång utan dörr har Adam möjlighet att stå kvar, och som vi tolkar det, invänta pedagogen Märta's ögonkontakt eller verbala kommunikation. Nilsson och Waldemarson (2016, s. 78) menar att i interaktionen mellan människor blir miljön en beståndsdel av kommunikationen både rummet och tomrummet tillhandahåller budskap. Vi tolkar det som att det blir ett tomrum i kommunikationen mellan barnet Adam som står kvar vid ingången till hallen och pedagogen Märta som befinner sig längre in i hallen eftersom det inte sker någon kommunikation dem emellan. Om det hade det funnits en dörr som pedagogen Märta hade kunnat stänga igen, hade kanske den stängda dörren signalerat till Adam att han behövde gå längre in i hallen och därmed öka sina möjligheter till kommunikation med pedagogen genom att befinna sig fysiskt närmare Märta. Pedagogen Märta kanske också hade haft större möjlighet att uppmärksamma Adams behov av att kommunicera om han hade befunnit sig närmare henne i hallen.

Vi uppmärksammar även att hyllan som Liam håller sig i bidrar till ett stöd i kommunikationen med Märta. Detta eftersom Liam kan kommunicera med Märta medan han tar av sig sina överdragsbyxor genom att hålla sig i hyllan, vilket annars kanske hade varit svårare att göra. Säljö (2014, s. 74) hävdar att om vi ser oss runt i samhället och i olika verksamheter finns där fysiska redskap som vi använder oss av för att upprätthålla olika sysslor och finna lösningar på olika problem. Utifrån vår tolkning ser vi att hyllan blir ett fysiskt redskap som Liam använder sig av för att hålla balansen medan han tar av sig sina överdragsbyxor samtidigt som han kommunicerar med Märta.



Vi upplever likaså att placeringen av pedagogernas hyllor påverkar Märtas möjligheter till att uppmärksamma Liams kommunikation med henne eftersom Märta behöver stå med ryggen mot Liam för att hänga upp sina ytterkläder på kroken.

Vi ser även att hallens utformning och rullpallarna som är en del av inredningen i hallen bidrar till ett kommunikativt samspel mellan Märta och Liam. Detta samspel ser vi när pedagogen Märta, som vi tolkar det, använder sig av rullpallen dels för att ta sig fram över golvet i hallen till Liam men även för att underlätta kommunikationen med honom. Genom att Märta sitter på rullpallen hamnar hon i samma höjd som Liam, och som vi uppfattar det, gör det lättare att kommunicera med honom genom ögonkontakt, verbal kommunikation och andra ansiktsuttryck. Säljö (2014, s. 74) menar att de fysiska redskapen är i många fall sammanbundna med vårt handlande.

Vi tolkar grinden som skiljer av hallen och de övriga rummen på avdelningen, att även den bli ett medierande redskap genom att den är stängd och det är pedagogen Märta som bestämmer när grinden ska öppnas, vilket begränsar Liams möjligheter till att gå in på avdelningen. Gjems (2011, s. 21) menar att mediering sker vid det tillfälle då människan använder sig av redskap som är fysiska.

Vi uppmärksammar likaså att trækorgen med kläder bidrar till kommunikationen mellan Liam och Märta. Detta sker när Liam går fram till korgen, plockar ur kläderna som hamnar på golvet, tittar på Märta och säger att han ska se om han har några kläder i korgen. Pedagogen Märta kommunicerar tillbaka genom att poängtera att Liam behöver plocka upp kläderna som har hamnat på golvet. Även om denna kommunikation mellan Liam och Märta är kortvarig så uppfattar vi det som att om trækorgen inte hade funnits i hallen hade det inte uppstått någon kommunikation runt denna, vilket kanske hade minskat det kommunikativa samspelet mellan barnet Liam och pedagogen Märta. Detta i sin tur, utifrån vår tolkning, minskar Liams möjligheter att tillförska sig nya kommunikativa kunskaper och ytterligare socialt samspel. Gjems (2011, s. 7) hävdar att när barn kommunicerar med pedagoger och kamrater utvecklas barnets kunskap om sig själv, sin omvärld, den omgivande naturen och övriga individer. Genom kommunikationen lär sig barnen att dela tankar och erfarenheter med andra individer. Vi funderar kring om det blir många situationer under dagen i förskolan där barnen får mindre antal kommunikativa möten med pedagogerna på grund av miljös utformning. Om så är fallet tolkar vi det som att miljös utformning och inredning är av stor betydelse i förskolans verksamhet.

Utifrån vår tolkning ser vi det som att pedagogen Märta använder sig av både verbal och icke-verbal kommunikation när hon med armen visar Adam att han ska komma in i hallen och sedan säger till Adam att han ska gå fram till sin hylla.

Adam kommunicerar också tillbaka både verbalt och icke-verbalt genom att titta på Märta, rycka på axlarna och säga att han inte vet.

Säljö (2014, s. 123) beskriver begreppet kommunikativa stöttor som att den vuxne ger struktur åt exempelvis en svårighet som barnet står inför. Den vuxne får barnet att lägga märke till var någonstans svårigheten kan lösas, samt hur man vid ett specifikt läge kan lösa svårigheten (ibid. s. 123). Här tolkar vi det som att pedagogen Märta använder sig av kommunikativa stöttor genom att hon strukturerar upp hur Adam ska hitta sin hylla.

Märta visar med sin arm åt vilket håll Adams hylla ligger. Hon frågar sedan om Adam känner igen sitt namn och placerar sig nära Adams hylla för att, som vi tolkar det, underlätta för Adam att hitta sin hylla. Vid det tillfället då Adam kommer fram till hyllan uppfattar vi det som att pedagogen Märta förstärker för Adam att det är hans hylla genom att ljuda Adams namn som står på namnskylden. Adam ser sedan även sitt fotografi som sitter ovanför hans hylla, vilket ytterligare utifrån vår tolkning bekräftar för Adam att hyllan är hans. Märta bekräftar Adams kunskap om att det är hans hylla genom

att säga att det är han som är på fotografiet. Utifrån vår tolkning ser vi att genom verbal och icke-verbal kommunikation med Adam har Märta stöttat Adam så att han kunnat hitta sin hylla.

I vår observation tolkar vi det som att Adams hylla, namnskylt och fotografi är medierande komponenter i kommunikationen mellan Märta och Adam. Vidare tolkar vi att genom Märta's kommunikation med Adam förstår han var hans hylla är och därmed är hyllan medierande. Namnskylten är medierande genom att pedagogen Märta använder namnskylten för att tydliggöra för Adam att det är hans hylla. Vi uppfattar det som att vid det tillfället då Adam får syn på sitt fotografi ovanför sin hylla blir även fotografiet medierande genom att Märta förtydligar för Adam att det är hans hylla genom att säga att det är han som är på fotografiet. Nilsson och Waldemarson (2016, s. 78) menar att hur ett rum formges och utrustas kan endera gynna eller förhindra de verksamheter som rummet är ämnat för eftersom att man påverkas av den omgivande miljön. Vi uppfattar det som att hyllan, namnskylten och fotografiet i hallen gynnar Adam och Märta's kommunikation, vilket i sin tur leder till att Adam tillförskaffar sig ny kunskap kring var hans hyllplats är.

### 7.2.3 Observationstillfälle 4:

Pedagogen Rita kommer in i hallen tillsammans med barnen Elin och Elin. För att förtydliga vem som är vem i observationen har vi skrivit Elin 1 och Elin 2. De två barnen som heter Elin 1 och Elin 2 har sina hyllor bredvid varandra i hallen.

Elin 1 sätter sig på den grå mattan som är placerad på golvet i hallen och börjar dra av sig sina överdragsbyxor.

Elin 1 tittar på mattan sedan på pedagogen Rita och säger: *-Jag vill borsta av mattan när jag är klar med mina kläder, det är massor av sand på den.* Rita som har hängt av sig sina ytterkläder tittar på Elin 1 och svarar: *-Absolut det kan du göra! Vad tror ni att all sand kommer ifrån?* frågar Rita och tittar på både Elin 1 och Elin 2.

Elin 1 tittar på pedagogen Rita och svarar: *-Jag tror att sanden kommer ifrån gården, sandlådan! När vi var i Grekland var det massor av sand där vi badade! Både i vattnet och på stranden.*

Elin 2 som är på väg med sina kläder till sin hylla säger: *-I lekparken nära vårt hus finns det sand överallt!*

När Elin 1 går till sin hylla för att hänga upp sina överdragsbyxor upptäcker hon att Elin 2 har hängt upp sin jacka på hennes krok. Elin 1 tittar på Elin 2 och säger med en upprörd röst: *-Elin, du har hängt fel! Du har hängt din jacka på min krok!*

Elin 2 ställer sig framför hyllorna, korsar armarna över bröstet, tittar på Elin 1 och pedagogen Rita och säger sedan med irriterad och bestämd röst: *-Det är inte mitt fel! Du behöver inte bli så arg! Mitt fotografi är borta, därför kunde jag inte se var min krok var och hängde fel!*

Pedagogen Rita går fram till Elin 1 och Elin 2:s hyllor, tittar på Elin 1 och Elin 2, pekar på namnskyltarna och säger muntert: *-Vad tokigt det kan bli, det står ju Elin och Elin!*

Pedagogen Rita tittar både på Elin 1 och Elin 2 och sedan på Elin 2 igen, ler och säger med glatt: *- Då får vi fixa ett nytt foto till dig Elin!* Elin 2 tittar på Rita och säger med en lugnare röst: *-Okey!* och går sedan in mot tvättrummet.

#### 7.2.4 Analys 4:

Utifrån vår tolkning ser vi att pedagogen Rita kommunicerar med både ögonkontakt och verbal kommunikation med Elin 1. Vi tänker att miljön i hallen också inverkar på kommunikationen mellan pedagogen Rita och Elin 1. Detta genom att pedagogen Rita fångar upp Elin 1:s kommunikation om sanden på mattan och fortsätter sedan att uppmuntra tanken kring vad sanden kan komma från och därmed får mattan med sanden en inverkan på kommunikationen. Sandberg och Vuorinen (2008/2011, s. 14) menar att människan formas genom samhälleliga förbindelser med andra individer i sin omgivande miljö, den fysiska miljön samt med objekt. Vi tolkar det som att mattan med sanden är en del av den fysiska miljön som i sin tur ger form åt pedagogen Rita och barnen Elin 1 och Elin 2:s kommunikation om sanden på mattan.

Vi uppfattar det som att pedagogen Ritas kommunikation med Elin 1 om sanden på mattan får Elin 1 att tänka vidare kring att sanden kommer från sandlådan. Denna tanke i sin tur bidrar till att Elin 1 blir påmind om en semester i Grekland och hur mycket sand det var på stranden och i vattnet. Sandberg och Vuorinen (2008/2011, s. 13) menar att den fysiska miljön omfattar både en samhällelig, känslomässig, kulturell samt en historisk utsträckning på så sätt att den framkallar minnen hos oss individer. Vi tolkar det som att kommunikationen om sanden på mattan i hallen sker i en fysisk miljö och bidrar till att Elin 1 minns sandstranden i Grekland.

Vi uppmärksammar att Ritas kommunikation om sanden på mattan även bidrar till att Elin 2 som är på väg till hyllan med sina kläder fångar upp Ritas kommunikation om sanden och berättar om sanden i lekparken som ligger nära deras hus. Säljö (2014, s. 67) påpekar att genom att kommunicera om vad som sker i samspel och lekar blir barnet delaktigt i kunskapen om på vilket sätt individer i den omgivande miljön förstår och förklarar olika händelser. Vi tolkar det som att pedagogen Ritas kommunikation kring sanden på mattan gynnar barnens deltagande i det kommunikativa spelet då det vidareutvecklar Elin 1 och Elin 2:s tankar och kommunikation kring sanden. Svensson (2009, s. 175) menar att för att erhålla en bra kommunikativ kapacitet behöver man tidigt ha möjlighet till åtskilliga tillfällen för samtal med andra individer. I diskussioner där barnen får tänka logiskt och blir utmanade i förmågan att förklara sina ståndpunkter eller handlingar, där sker ett kognitivt framåtskridande (ibid. s. 175).

Utifrån vår tolkning ser vi att namnskytarna på Elin 1 och Elin 2:s hyllor och avsaknaden av Elin 2:s fotografi medverkar till att det uppstår en kommunikation mellan Elin 1 och Elin 2. Genom att Elin 1 och Elin 2:s hyllor är placerade bredvid varandra, samt att de har samma namn och att Elin 2:s fotografi saknas, hänger Elin 2 sin jacka på fel krok vilket leder till en mindre positiv verbal och icke-verbal kommunikation mellan barnen.

Vi tolkar det även som att Rita har lagt märke till att Elin 1 är upprörd över att Elin 2 har hängt jackan på hennes krok. Vi ser även att Rita har uppmärksammat att Elin 2 blir irriterad över att Elin 1 blir arg på henne.

Utifrån vår tolkning ser vi det som att Rita medvetet väljer att använda sig av sin röst för att lugna barnens upprörda och irriterade kommunikation med varandra. När Rita går fram till barnens hyllor, pekar på deras namnskyltar och säger med en munter och glad röst att det har blivit tokigt, minimerar hon risken för att barnen ska fortsätta eller trappa upp sin mindre positiva kommunikation med varandra.

Vi uppmärksammar även att Rita tar ögonkontakt med Elin 1 och Elin 2 för att försäkra sig om att barnen inte längre är arga på varandra. Vi tolkar det även som att Ritas användning av en glad röst när

hon säger till Elin 2 att hon ska få ett nytt fotografi, uppmuntrar Elin 2 till att släppa tanken på den mindre positiva kommunikationen med Elin 1. Vår uppfattning är att eftersom Elin 2 svarar ”okej” med en lugnare röst och går mot tvättrummet var Ritas medvetna val av verbal och icke-verbal kommunikation viktig för att lösa den mindre positiva kommunikationen mellan Elin 1 och Elin 2.

Nilsson och Waldemarson (2016, s. 35) betonar att medvetna/avsiktliga budskap är ämnade att åstadkomma en specifik påverkan på den individ som ska ta emot budskapet. Vi tolkar det som att Ritas medvetna val av röst i kommunikationen med Elin 1 och Elin 2 var avsedd att avbryta den mindre positiva kommunikationen mellan barnen.

## 8. Diskussion

Syftet med vår studie var att ta reda på hur pedagogerna kommunicerar verbalt och icke-verbalt med barnen i hallen, samt vilken påverkan hallens miljö och inredning har på denna kommunikation. I detta avsnitt kommer vi att knyta samman våra analyserade resultat med den forskning som vi tidigare lagt fram. Diskussionen kommer att presenteras utifrån studiens två frågeställningar: Hur påverkar hallens miljö och inredning pedagogernas kommunikation med barnen samt hur kommunicerar pedagogerna verbalt och icke-verbalt med barnen i hallen?

Utifrån observationsmaterialet och analysen har vi kommit fram till att pedagogerna kommunicerade både verbalt och icke-verbalt med barnen i hallen och den verbala och icke-verbala kommunikationen skedde parallellt med varandra. Pedagogerna kommunicerade med barnen genom att använda olika gester såsom ögonkontakt, handrörelser och kroppsspråk. De använde sig även av ord och tonfall och beroende på situation använde sig pedagogerna av varierande tonfall för att förtydliga eller mildra sina budskap. Vi såg att pedagogernas tillgängliga och vägledande förhållningssätt i kommunikation med barnen medförde att barnen kunde ta till sig ny kunskap i de olika situationerna i hallen men även att pedagogernas olika förhållningssätt i det kommunikativa samspelet möjliggjorde olika mängd av kommunikation med barnen. En ytterligare slutsats blev att miljön påverkade pedagogernas kommunikation med barnen i hallen. Dels bidrog hallens inredning till kommunikation mellan pedagogerna och barnen genom att det blev en kommunikativ interaktion kring bland annat namnskyltarna, fotografierna och hyllornas placering. Likaså uppmärksammade vi att placeringen av pedagogernas hyllor minskade möjligheten till kommunikation med barnen genom att pedagogerna blev tvungna att vara vända från barnen för att hänga av sig sina kläder.

### 8.1 Verbal och icke-verbal kommunikation

Jonssons (2016, ss. 4, 10-11) studie visar betydelsen av pedagogernas närvaro och samspel med barnen i kommunikationen. Jonsson (2016) påpekar betydelsen av hur pedagoger kommunicerar med barnen på förskolan eftersom det påverkar barnens lärande (ibid. ss. 10-11). Även Massey's (2004, s. 277) studie visar på betydelsen av pedagogernas samspel med barnen i kommunikationen. Samspelet bidrar till att barnen får ett rikare ordförråd samt att barnen lär sig de sociala delarna av

kommunikationen, som till exempel att lyssna till den man kommunicerar med. Betydelsen av på vilket sätt pedagogerna kommunicerar med barnen och graden av pedagogernas närvaro i kommunikationen med barnen framkom även i vår studie. Vid observationstillfälle 2 uppmärksammade vi hur pedagogen Rita läste av Adrians icke-verbala kommunikation för att få en uppfattning om vad som pågick. Hon var även fysiskt närvarande genom att hon gick fram till Adrian, ställde sig på knä och sökte ögonkontakt med honom. Norling (2015, s. 29) påpekar i sin studie vikten av pedagogers närvaro i barnens samspel och att pedagogerna behöver vara lyhörda för att kunna utveckla barnens kommunikation. Att pedagogers närvaro är betydelsefull i barnens samspel med varandra blev tydligt i observationstillfälle 4 i vår studie. Vid detta tillfälle använde pedagogen Rita medvetet sin röst för att undvika att samtalet mellan de två barnen eskalerade till ytterligare negativ kommunikation. Norling (2015, s. 26) anser att den verbala kommunikationens utveckling uppstår i olika sammanhang i förskolans miljö tillsammans med vuxna och barn. Samspelet bidrar till barnets verbala utveckling (ibid. s. 26). Vi uppmärksammade att vid de tillfällen då pedagogerna tog sig tid och landade i sin kommunikation med barnen i hallen bidrog denna kommunikation till nya kunskaper hos barnen. Som i observation 1 där pedagogen Ulla ändrade sitt förhållningssätt för att underlätta kommunikationen med barnet Linda men även för att uppmuntra och stödja Linda i att lösa problemet med dragkedjan.

Även Massey (2004, s. 229) visar i sin studie på vikten av att pedagogerna är tillgängliga och verbala i verksamheten. Massey (2004, s. 229) framhäver i sin forskning att när en pedagog är verbalt aktiv i en mindre grupp av barn blir samspelet mer aktivt mellan barnen och pedagogen samt att det blir lättare för pedagogen att stötta barnen i deras kommunikation. Norling (2015, s. 71) tar upp i sin forskning att pedagogerna arbetar i mindre grupper för att kunna stödja barnens kommunikation och samspel med varandra. Vi lade märke till att vid observationstillfälle 2, 3 och 4 då pedagogerna kom in med ett mindre antal barn i grupperna använde pedagogerna en tydligare och mer beskrivande kommunikation i sina samtal med barnen. Det till skillnad från i början av observationstillfälle 1 där kommunikationen från pedagogen till barnen blev mer kortfattad och uppmanande vilket i sin tur inte gav utrymme för vidare kommunikation mellan pedagogen och barnen.

Jonsson (2016, s. 10) hävdar i sin forskning att pedagogernas medvetna närvaro i barngruppen och barnens samt pedagogernas deltagande i kommunikationen har betydelse för barnens lärandesituationer. Samtidigt behöver pedagogerna vara öppna för barnens signaler för att kunna möjliggöra dessa lärandesituationer (ibid. s. 10). Ett exempel från vår studie är observationstillfälle 2 där pedagogen Rita var öppen för Adrians kroppsliga signaler då han vände ryggen mot henne och stod helt stilla utan att hänga av sig sina ytterkläder. Pedagogen kunde tolka/läsa av barnets signaler och möjliggjorde på så sätt en lärandesituation för barnet om hur han kunde ta av sig jackan med plåstret på handen. Massey (2004, ss. 227, 229) visar även i sin forskning att pedagogens verbala och fysiska närvaro i aktiviteterna är betydelsefull för barnens sociala och språkliga utveckling.

Norlings (2015, ss. 29-30) forskningsresultat visar att bekräftelse och återkoppling via icke-verbal och verbal kommunikation kan bidra till barnens meningsskapande och förståelse. Kommunikationen kan vara ett stöd i barnens utvecklande av språket. I forskningen lyfts även fram att den icke-verbala kommunikationen från de vuxna som återkoppling genom ögonkontakt och kroppsliga gester är mycket betydelsefull för de yngre barnens förståelse av denna kommunikation. Vi har i vår studie uppmärksammat att även de äldre barnen hade behov av att få återkoppling via icke-verbal kommunikation såsom ögonkontakt och kroppsliga gester. Det tydliggjordes bland annat vid observationstillfälle 1 då barnet Linda stod i hallen och iakttog pedagogen Ulla och inväntade att Ulla skulle uppmärksamma att hon behövde hjälp med dragkedjan. När Ulla kom fram och tog ögonkontakt

med Linda fick Linda den återkoppling som vidareutvecklade den kommunikativa interaktionen mellan dem.

## 8.2 Miljön och kommunikationen

Jonsson (2016, s. 3) har genom sin forskning kommit fram till att pedagogens skicklighet gällande förståelsen för barnens sätt att uttrycka sig samt kunskapen kring att ta tillvara på dessa uttryck är betydelsefull för utvecklingen av barnens kommunikation. Denna pedagogiska kompetens såg vi i observationstillfälle 4 där pedagogen fångade upp samtalsämnet om sanden på mattan i hallen genom att ställa en fråga till Elin 1 om vad hon trodde att sanden kom ifrån. Det ledde fram till att barnet kom ihåg sanden och semestern på Grekland vilket i sin tur fick Elin 2 att kommunicera om sanden i lekparken nära deras hus. Här ser vi att miljön i hallen som i detta fall är mattan med sanden bidrog till att pedagogen kunde påbörja en kommunikation om sanden och stödja barnens kommunikation med frågor och följdfrågor. Massey's forskning (2004, s. 230) visar på vikten av att pedagogerna medvetet planerar för kommunikativa interaktioner med barnen för att kommunikationen ska vara betydelsefull. I observationstillfälle 4 påbörjade pedagogen en kommunikativ interaktion mellan barnen och sig själv genom att hon ställde frågor och följdfrågor. Samtidigt skriver Norling (2015, s. 34) i sin studie att miljön i förskolan har potential att utvecklas så att den främjar kommunikationen. Vi kopplar denna forskning till sanden och mattan som fanns i hallens miljö och som bidrog till kommunikationen mellan pedagogen och barnen där barnen bland annat berättade om sina erfarenheter om sanden. Forsberg Ahlcronas (2012, s. 56) forskningsresultat visar att dockan bidrar till att barnen verbalt börjar kommunicera om sina erfarenheter och kunskaper, vilket vi anser att sanden och mattan bidrog till.

Forsberg Ahlcronas (2012, s. 48) studie visar hur en docka som medierande redskap kan medverka till att vidareutveckla barnens kommunikativa omgivning i förskolan. Vi har sett i vår studie att hallens miljö och dess inredning som hyllor, namnskyltar och fotografi medierar tillsammans med kommunikationen som sker mellan pedagogerna och barnen. Det kunde vi se i observationstillfälle 4 där Elin 1 och Elin 2:s hyllor och namnskyltar bidrog till samt påverkade kommunikationen mellan barnen och pedagogen. Vid tillfället då Elin 1 märkte att Elin 2 hade hängt upp sin jacka på hennes hylla på grund av att Elin 2:s fotografi saknades, där blev fotografiet det medierande redskapet eftersom fotografiet bidrog till den kommunikativa interaktionen mellan barnen. I Forsberg Ahlcronas (2012) forskning är det dockan som är det medierande redskapet.

Norlings (2015, s. 34) forskning åskådliggör att pedagogerna är lika viktiga som det material som finns i förskolan av den orsaken att pedagogerna besitter grundläggande kunskaper i att möjliggöra ett stöd i kommunikationen för barnen i deras aktiviteter och samspel. Genomgående i vår studie har vi sett hur pedagogernas olika kommunikativa interaktioner med barnen har resulterat i olika avslut av dessa interaktioner. Vi har visat på vikten av pedagogernas kommunikativa förmåga med barnen samt belyst på vilka sätt hallens miljö hade inverkan på pedagogernas kommunikation med barnen. Sammantaget har vi funnit stöd för vår studies resultat i Massey's (2004), Norling's (2015), Jonsson's (2016) samt i Forsberg Ahlcrona's (2012) forskning som belyser betydelsen av pedagogernas kommunikation med barnen i förskolan.

## 8.3 Betydelse för praktiken och professionen

Markström (2007, s. 101) skriver att hallen är ett centrum för möten men även en plats där det sker ett konstruerande av gränser i förskolan. Det är ett rum där pedagoger, barn och föräldrar vistas och tar i anspråk på olika vis, en plats för kommunikation, instruktioner och skapande av samhälleliga relationer. Hallen kan uppfattas som en mindre kommunikativ miljö i förskolan. I vår studie har det visat sig att det ständigt sker verbal och icke-verbal kommunikation mellan pedagoger och barn i hallen. Pedagogers kommunikation är en viktig del av hallens kommunikativa miljö. Utifrån det sociokulturella perspektivet skriver Säljö (2014, s. 115) att individen lär sig genom kommunikationen och utvecklar ny kunskap och handlande. Därför är det viktigt att uppmärksamma kommunikationen som sker i förskolans hall. Utifrån våra egna erfarenheter som pedagoger i förskolan upplever vi att hallen ses som ett rum för övergångar till andra aktiviteter. Med denna studie hoppas vi att vi har belyst betydelsen av pedagogernas kommunikation med barnen i hallen, samt hur miljön i hallen bidrar till kommunikativa möten mellan pedagogerna och barnen.

## 8.4 Slutsats

En slutsats i vår studie är att pedagogernas verbala och icke-verbala kommunikation sker parallellt med varandra. Den verbala kommunikationen följs oftast av kroppsliga uttryck som mimik eller gester. Rösten används även för att förstärka den verbala kommunikationen. Pedagogerna har en väsentlig betydelse för barnens kommunikativa möten i hallen. Detta genom att de kan stödja och ställa följdfrågor i det kommunikativa samspelet med barnen som bidrar till barnens kommunikativa utveckling. Vi kom även fram till att miljön har en påverkan på pedagogernas kommunikation i hallen med barnen. Hallens miljö och inredning blir medierande redskap i kommunikationen. Kommunikationen mellan pedagogen och barnen i hallen påverkas av exempelvis hyllor, namnskyltar och fotografier som bidrar till att det uppstår kommunikativa möten mellan pedagoger och barn.

## 8.5 Vidare forskning

En rimlig fortsättning på denna studie skulle vara att genomföra den i andra förskolors hallar med fokus på de yngsta barnen och de äldsta för att se hur pedagogers kommunikation sker med respektive åldersgrupp. I detta sammanhang skulle det även vara intressant att intervjua pedagogerna kring hur de upplever hallen som kommunikativ miljö och använda videoobservationer för att se hur pedagogerna kommunicerar med barnen i de olika åldersgrupperna i hallen. En ny frågeställning skulle kunna vara: Hur skiljer sig pedagogernas kommunikation med de yngsta och äldsta barnen? Vi skulle även vilja göra en fältstudie som sträcker sig under en längre tidsperiod för att se resultatet av en sådan studie.

## 9. Referenser

- Ahrne, G & Svensson, P (2015). *Handbok i kvalitativa metoder*. 2. uppl. Stockholm: Liber.
- Ahrne, G & Svensson, P (2015). Kvalitativa metoder i samhällsvetenskapen. I Ahrne, G & Svensson, P. (red.) *Handbok i kvalitativa metoder*. 2. uppl. Stockholm: Liber, ss. 8-15
- Björklid, P & Fischbein, S (2011). *Det pedagogiska samspelet*. 2.uppl. Lund: Studentlitteratur
- Bryman, A (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. 2. uppl. Malmö: Liber AB.
- Eidevald, C (2015). Videoobservationer . I Ahrne, G & Svensson, P. (red.) *Handbok i kvalitativa metoder*. 2. uppl. Stockholm: Liber, ss. 114-127.
- Eriksson Barajas, K, Forsberg, C & Wengström, Y (2013). *Systematiska litteraturstudier i utbildningsvetenskap: vägledning vid examensarbeten och vetenskapliga artiklar*. 1. utg. Stockholm: Natur & Kultur.
- Forsberg-Ahlcrona, M (2012). "Spindlarna i Falköping" - en studie om hur dockan som medierande redskap bidrar till utveckling av förskolans kommunikativa miljö. *Utbildning och Lärande / Education and Learning*. 6:2, 48-63. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:du-28745>
- Gjems, L (2011). *Barn samtalar sig till kunskap*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur AB.
- Jonsson, A (2016). Förskollärares kommunikation med de yngsta barnen i förskolan [Elektronisk resurs] med fokus på kvalitativa skillnader i hur ett innehåll kommuniceras. *Nordisk Barnehageforskning*. 12 1. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:hkr:diva-15362>
- Kaijser, L & Öhlander, M (2011). *Etnologiskt fältarbete*. 2. uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Lalander, P (2015). Observationer och etnografi. I Ahrne, G & Svensson, P. (red.) *Handbok i kvalitativa metoder*. 2. uppl. Stockholm: Liber, ss. 93-113.
- Markström, A,-M (2007). Hallen- en skärningspunkt mellan privat och offentligt. I Halldén, G.(red.) *Den moderna barndomen och barns vardagsliv*. Stockholm: Carlsson bokförlag.
- Massey, S. L. (2004). Teacher-childconversation in the preschool classroom. *Early childhood education journal* 31(4), ss. 227-231. <https://link.springer.com/article/10.1023/B:ECEJ.0000024113.69141.23>
- Nilsson, B & Waldemarson, A,-K (2016). *Kommunikation: samspel mellan människor*. 4. uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Norling, M (2015). *Förskolan - en arena för social språkmiljö och språkliga processer*. Diss. Västerås: Mälardalens högskola. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:mdh:diva-27362>
- Partanen, P (2007). *Från Vygotskij till lärande samtal*. 1. uppl. Stockholm: Bonnier utbildning.
- Prupp, O & Öhlander, M (2011). Observation. I Kaijser, Lars & Öhlander, Magnus. (red.) *Etnologiskt fältarbete*. 2. uppl. Lund: Studentlitteratur. ss. 113-145.
- Rennstam, J & Wästerfors, D (2015). Att analysera kvalitativt material. I Ahrne, G & Svensson, P. (red.) *Handbok i kvalitativa metoder*. 2. uppl. Stockholm: Liber, ss. 220-236.
- Sandberg, A & Vuorinen, T (2008/2011). Barndomens lekmiljöer - förr och nu. I Sandberg, A. (red.) *Miljöer för lek, lärande och samspel*. Lund: Studentlitteratur, ss. 13-36.



- Smidt, S (2010). *Vygotskij och de små och yngre barnens lärande*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Svensson, A,-K (2009). *Barnet, språket och miljön: från ord till mening*. 2. uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Svensson, P & Ahrne, G (2015). Att designa ett kvalitativt forskningsprojekt . I Ahrne, G & Svensson, P. (red.) *Handbok i kvalitativa metoder*. 2. uppl. Stockholm: Liber, ss. 17-31
- Säljö, R (2014). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. 3. uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, R (2015). *Lärande: en introduktion till perspektiv och metaforer*. 1. uppl. Malmö: Gleerup.
- Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.  
[https://www.gu.se/digitalAssets/1268/1268494\\_forskningsetiska\\_principer\\_2002.pdf](https://www.gu.se/digitalAssets/1268/1268494_forskningsetiska_principer_2002.pdf)
- Vygotskij, L (2001). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.
- Öhlander, M (2011). Utgångspunkter. I Kaijser, L & Öhlander, M. (red.) *Etnologiskt fältarbete*. 2. uppl. Lund: Studentlitteratur. ss. 11-35.
- Öhlander, M (2011). Analys. I Kaijser, L & Öhlander, M. (red.) *Etnologiskt fältarbete*. 2. uppl. Lund: Studentlitteratur. ss. 265-296.

# Bilaga 1

Stockholm 2018-09-17

Hej Föräldrar på xxxxx Förskola!

Vi är studenter på Barn- och Ungdomsvetenskapliga Institutionen, avdelningen för förskolläraryt utbildning och förskoleforskning vid Stockholms universitet. Inom ramen för vår sista och avslutande kurs på förskolläraryt utbildningen ska vi skriva ett examensarbete. I vår studie kommer vi att fokusera på hur pedagogerna på förskolan kommunicerar med barnen, det vill säga hur pedagogerna använder språket när de kommunicerar med barnen vid hallsituationer.

För att samla in material till arbetet skulle vi vilja närvara i verksamheten vid förskolan under ett antal hel och halv dagar utspridda över höstterminen-2018. Vid dessa tillfällen vill vi observera hur pedagogerna kommunicerar med barnen vid hallsituationer. Dessa observationer antecknar vi sedan ner med hjälp av papper och penna.

Ett självständigt arbete är reglerat av regler om tystnadsplikt, personuppgiftslagen (1998:204) samt Vetenskapsrådets skrift om God Forskningssed. Detta innebär exempelvis att barnets, familjens, personalens och förskolans identitet inte får avslöjas och att fullständig konfidentialitet gäller. Allt insamlat material kommer därmed att avidentifieras och inga listor/register över personuppgifter kommer att upprättas. Det dokumenterade materialet får endast användas för vår egen bearbetning och analys samt sammanställas i en uppsats. Materialet kommer att förstöras efter att uppsatsen är godkänd. Uppsatsen kommer att publiceras digitalt.

Med detta brev vill vi be om ert medgivande för ert barns medverkande i studien. All medverkan är frivillig och kan när som helst avbrytas. Samtycker ni till studien så skriver ni under bifogad blankett. Om ni accepterar kommer barnen också att bli informerade om arbetet och får möjlighet att besluta om sitt eget deltagande. En förutsättning för barnens medverkan är att ni samtycker till studien. Om ni tackar ja till medverkan, men barnen säger nej så kommer barnens beslut att respekteras.

Önskar ni ytterligare information är ni välkomna att kontakta oss studenter eller vår handledare vid Stockholms universitet.

Vänliga hälsningar Kristina Sundin & Serife Salihoglu

Serife Salihoglu

Telefon :

Mailadress :

Kristina Sundin

Telefon :

Mailadress :

Ulrika Munck Sundman

Stockholms Universitet

Barn och Ungdomsvetenskapliga Institutionen

106 91 Stockholm

Telefon:

Mailadress:

# Bilaga 2

**Förfrågan om samtycke till medverkan i studie. Återlämnas ifylld till förskollärare Inger innan den 2018-09-24. Om du/ni inte samtycker till medverkan är det bara att bortse från detta brev.**

Jag/Vi MEDGER att mitt/vårt barn deltar i studien.

Barnets namn

.....

Vårdnadshavares

namnunderskrift/er.....

Stockholms universitet/Stockholm University  
SE-106 91 Stockholm  
Telefon/Phone: 08 – 16 20 00  
[www.su.se](http://www.su.se)



**Stockholms  
universitet**