



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

Möten mellan pedagoger och barn

Pedagogers tankar kring möten med de yngsta barnen i förskolan som ännu inte har ett utvecklat verbalt språk

Namn: Veronica Olsson och Ida Pettersson

Program: Förskolläraryrket



Uppsats/Examensarbete: 15 hp

Kurs: LÖXA1G, Självständigt arbete (examensarbete) för förskollärare

Nivå: Grundnivå

Termin/år: HT 2014

Kursansvarig institution: Institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande

Handledare: Einar Korpus

Examinator: Niklas Pramling

Kod: HT14-2920-025-LÖXA1G

Nyckelord: Barnsyn, förskola, ickeverbal kommunikation, möten.

Abstract

Syftet med det här arbetet är att synliggöra både förskollärare och barnskötarens upplevelser kring mötet mellan dem och de mindre barnen i förskolan som ännu inte utvecklat ett verbalt språk. Vårt intresse ligger i att höra deras åsikter om vad som enligt dem skapar ett gott möte och vilken betydelse det kan ha för både dem och barnen. Vi vill höra förskollärare och barnskötarens resonemang kring deras egna roll samt om de anser att deras barnsyn har någon betydelse för mötet. Vi vill också veta hur pedagogerna upplever den tysta kommunikationens betydelse och vad som kännetecknar ett gott möte enligt dem. Vi utgår från det sociokulturella perspektivet i vårt arbete.

Vi har valt att göra intervjuer på en förskola utanför Göteborg. Det är sammanlagt två barnskötare och fyra förskollärare som deltar i våra intervjuer och de jobbar på förskolans två småbarnsavdelningar. De ansåg att den tysta kommunikationen och kroppsspråket var två ledande faktorer i mötet med de ickeverbala barnen men också hur viktigt det är att använda språket trots att barnen inte kan svara tillbaka. Genom att de talar med barnen ofta och mycket berikar de barnens språkutveckling. De ansåg också att tidspress, stress och dålig miljö kan påverka mötet negativt.

Förord

Vi vill först och främst tacka vår handledare Einar Korpus på institutionen för svenska språket. Han har stöttat oss genom hela arbetet och kommit med goda råd samt varit tillgänglig då vi behövt hans hjälp. Vidare vill vi tacka alla pedagogerna som deltagit i vår studie. Utan er hade inte ett resultat varit möjligt.

TACK!

Innehåll

1 Inledning	1
1:1 Syfte	2
1:2 Frågeställningar.....	2
2 Teoretisk anknytning	2
2:1 Det sociokulturella perspektivet	2
3 Tidigare forskning	4
3:1 Icke-verbal kommunikation	4
3:2 Möten mellan pedagog och barn.....	5
4 Metod	8
4:1 Metodval.....	8
4:2 Urval	9
4:3 Genomförande.....	9
4:4 Bearbetning.....	9
4:5 Etiska överväganden	9
4:6 Validitet och reliabilitet	10
5 Resultatredovisning	10
5:1 Ett gott möte	10
5:2 Tyst kommunikation	11
5:3 Viktigt att tänka på.....	12
5:4 Pedagogens roll.....	13
5:5 Faktorer som påverkar.....	15
5:6 Relationen	15
5:7 Barnsyn	16
5:8 Påverkar barnsynen mötet?.....	17
6 Slutdiskussion	17
6:1 Resultatdiskussion	18
6:2 Avslutande reflektion.....	22
6:3 Fortsatt forskning.....	23
Referenslista	24
Bilagor	27
Bilaga 1 - Intervjufrågor	27

1 Inledning

Idag är förskolan inte bara en plats där du kan lämna av dina barn för dagen. Förskolan är idag en plats för lärande och utveckling. För barnen blir det som ett andra hem. En del barn spenderar nästan mer tid på förskolan än hemma och på grund av det krävs det också att förskolan har en trygg och rofylld miljö för barnet. Som vuxen kan du själv kanske relatera till diverse arbetsplatser du varit på där du inte trivts men ändå har du varit tvungen att gå tillbaka dit varje dag ca nio timmar om dagen. Samma sak gäller för barnen, om förskolan inte strävar efter att vara en bra plats för dem kommer de inte heller ha viljan att gå tillbaka dit varje dag i flera timmar. Under vår tid på förskolläraryrket har vi båda haft funderingar kring betydelsen av möten mellan pedagoger och barn. Vi har båda arbetat med barn som ännu inte utvecklat ett verbalt språk och vi har funderat kring hur vi ska möta de barnen på bästa sätt samt hur vi kan skapa en bra miljö för dem så att de känner sig trygga och glada när de kommer till förskolan. Idag är det inte ovanligt att stöta på pedagoger som anser att yrket förändrats och att pedagoger idag har för många onödiga arbetsuppgifter som tar tiden från barngruppen vilket leder till sämre möten. Även de växande barngrupperna är något som anses som ett problem och pedagogerna känner att de inte har tid att möta alla barnen.

Läroplanen för förskolan (Skolverket, 2010) nämner inte mycket om själva mötet mellan barn och pedagog men den uttrycker i alla fall till viss del hur viktigt det är med en närvarande pedagog. Barn tillägnar sig ny kunskap och nya erfarenheter genom konkreta händelser och pedagogens förhållningssätt, normer och värden kan påverka barnet. Därför är det extra viktigt att i möten med barn visa sig som en god förebild. Det står också att den vuxna ska arbeta för att stötta barnen i deras nyfikenhet och intressen samt ge dem lust att lära. Då krävs det att pedagoger och barn kan mötas och att mötet blir bra. Som pedagog ska du också sträva efter att barnen utvecklar sociala och kommunikativa kompetenser och även då krävs det att möten mellan pedagog och barn fungerar (Skolverket, 2010). Om vi ser på mötet ur ett perspektiv där du behandlar barnen som du själv önskar att bli behandlad. Tänk dig själv att du sitter tillsammans med en annan vuxen och har en dialog. Tänk att du då aldrig blir uppmärksam i det du säger eller att du aldrig får ordet. Din uppgift blir då istället att sitta och lyssna till det din samtalspartner har att säga utan att själv få tillfälle att själv dela med dig. Låter kanske inte så roligt. Detta är något som vi kan tänka oss att barn som ännu inte utvecklat ett verbalt språk någon gång upplever i möten med äldre och mer erfarna. Att bli hörd visar på respekt, omsorg och det ger en känsla av att få vara inkluderad och delaktig i något vilket säkert kan stärka dig som person. Därför vill vi höra vad pedagoger anser är viktigt i möten med de barn som ännu inte utvecklat ett verbalt språk och vi vill höra vad de tycker och tänker om det.

1:1 Syfte

Syftet med det här examensarbetet är att synliggöra pedagogers tankar kring den tysta kommunikationen och möten med barn som ännu inte utvecklat ett verbalt språk. Vi kommer i de här arbetet undersöka om deras synsätt samt handlingar har någon betydelse för mötet och i så fall vilken betydelse deras handlingar och synsätt har.

1:2 Frågeställningar

- Hur tänker pedagoger kring den tysta kommunikationen och vilken betydelse de anser att den kan ha för möten mellan pedagoger och barn?
- Vilken betydelse anser pedagogerna att deras roll samt barnsyn har gällande möten med de icke verbala barnen?
- Vad kännetecknar ett gott möte enligt pedagogerna?

2 Teoretisk anknytning

2:1 Det sociokulturella perspektivet

Lev S. Vygotskij (1896-1934) föddes i Vitryssland och kom att arbeta i Moskva. Han var en kreativ och dynamisk person som intresserade sig för människors utveckling. Både ur ett biologiskt och ett sociokulturellt perspektiv och han ville få reda på hur dessa två dimensioner av människan samverkade (Säljö, 2012). Vygotskij (1995) skriver att all utveckling sker i relation med andra människor eftersom en människa förstår och tolkar sin omgivning med hjälp av språket samt att små barn är nyfikna och aktiva människor som söker kommunikationens möjligheter i sin omgivning. Fortsättningsvis hävdar Vygotskij att de minsta barnen lär genom att härma och imitera sin omvärld. Kunskap och lärande är också något som sker tillsammans med andra människor. Det handlar om att vi lär och utvecklas genom att delta i något tillsammans med någon mer erfaren. Inom det sociokulturella perspektivet framförs Vygotskijs teori angående språkutveckling som genom en social träning där språket och kommunikationen utvecklas till att kunna användas var och en för sig. (Jerlang et.al., 2008). Fortsättningsvis påvisas hans teori med att barnet lär sig språk genom att härma den sociala omgivningen för att slutligen behärska språket. Genom att lära sig från omgivningen kan barnet lära sig det sociala språket och i sin tur bearbeta sitt eget inre språk. Interaktion och kommunikation blir de verktyg som används till lärande och utveckling (Säljö, 2012). I det sociokulturella perspektivet finns det ett par utmärkande begrepp som ger en insikt i Vygotskijs perspektiv på människans lärande och utveckling och vi kommer nedan att presentera ett par av dem nedan.

Mediering är ett begrepp som innebär att vi människor använder oss av olika verktyg och redskap för att förstå och kunna agera i vår omvärld. Vygotskij tryckte på att vi människor använder oss av i huvudsak två olika slags redskap för att undersöka vår omgivning och det är användandet av språkliga och materiella redskap. Ett språkligt redskap är exempelvis

siffror och bokstäver, ett system som hjälper vi människor enligt Vygotskij använder oss av för att kunna tänka och kommunicera (Säljö, 2012).

Appropriering är ett uttryck som inom det sociokulturella perspektivet används för att beskriva och förstå lärandet (Säljö, 2005). Vidare innebär appropriering att individen blir bekant med och lär sig att använda de olika kulturella redskapen samt även hur vi medierar världen tex vi lär oss att cykla, räkna, skriva och uttrycka oss på andra sätt (Säljö, 2012).

Den närmaste utvecklingszonen är enligt Vygotskij den zon där vi är som mest känsliga och mottagliga för instruktioner och förklaringar från en kamrat eller pedagog. I den närmsta utvecklingszonen har individen en god kunskap kring någonting men med hjälp av en utomstående kan ny kunskap erinras på ett sätt som inte skulle ha skett på egen hand. Genom att använda sig av ett socialt samspel som utgångspunkt för lärandet kommer individen att prestera bättre än på egen hand för att sedan klara det själv (Bråten, 1996).

Bråten (1996) skriver om Vygotskijs syn på vårt språk som tänkandets sociala redskap och hävdar att barn i förskolan tillägnar sig vardagsspråkets informella, spontana begrepp genom sociala kontakter som exempelvis fri lek och att det ligger till stor grund för fortsatt inläring av akademiska begrepp (Bråten, 1996). Barnen blir ur ett sociokulturellt perspektiv sedda som lärlingar och de deltar i ett assisterat lärande som Vygotskij kallar för *väglett samspel*. Hundeide (2006) beskriver denna samspelsform som en del av barnets inlärningsprocess och utan stöd från en omsorgsperson begränsas också barnets lärande väsentligt. Men det finns ytterligare ett dilemma kring denna samspelsform. Hundeide anser att vägledandet är en tung och svår process och att det finns risker att omsorgspersonen hindrar barnets självständighet och egna initiativ. Fokus hamnar istället på resultatet dvs. kvalitén på barnets utveckling och vad barnet lyckats uppnå. Nyckeln till detta dilemma fann de i att istället ge barnet det stöd som behövs och ger barnet utrymme att klara uppgiften på egen hand så gott det går. Pedagogerna ska finnas där som vägledare i barnets utveckling (Hundeide, 2006). Mer om väglett samspel kommer vi gå in på lite längre ner i arbetet. Där kommer vi koppla det väggledda samspelet med pedagogens roll dvs. vilken roll pedagogen måste ta sig an när det kommer till att vägleda ett barn och om det har någon betydelse för mötet.

Vygotskijs teori om att barnet ingår i en kulturell och social omgivning där barnet mest troligt måste ta hjälp av olika redskap för att kunna nå ny kunskap och erfarenheter. Vygotskij däremot ansåg att de är beroende av varandra. När det kommer till språk och tänkande ansåg Vygotskij att barnet inte tänker som vi vuxna gör men enligt han var det minsta barnets tankar och tal mer av en social handling dvs. barnets intresse av att kommunicera (Hwang & Nilsson, 2011). Om vi tittar på verbala och icke-verbala möten mellan barn och pedagoger ur ett sociokulturellt perspektiv ser vi att det inte handlar om den enskilda individen för sig själv utan hur det påverkar individen i ett socialt och kulturellt sammanhang. Kommunikationen är nödvändig för att kunna överföra och sprida vidare information (Allwood, 1986).

3 Tidigare forskning

3:1 Icke-verbala kommunikation

Genom kommunikation delar vi med oss av våra tankar, idéer, upplevelser samt våra känslor och behov. Även om vi inte har det verbala språket finns det en mängd andra sätt för att dela med sig av information. Till och med spädbarn har förmågan att kommunicera trots att de ännu inte utvecklat ett verbalt språk. Yngre barn kommunicerar till exempel med hjälp av ansiktsmimik eller genom att peka (Svensson, 2009). Det handlar alltså om kommunikation genom kroppsspråket och vad det innebär ska vi gå lite djupare in på i det här delen.

Enligt Vygotskij är språket och tanken i relation med varandra. Språket är något som finns mellan oss människor men även inom oss så som våra tankar och tankarna är ett redskap för språket. Språket är ett sätt för människan att kommunicera och kommunikationen i sin tur formar hur vi tänker i form av till exempel fantasier och minnet. Människan är ganska kreativ när det kommer till att hitta sätt att kommunicera på. När det verbala språket saknas så finns en rad av andra kommunikationssätt som till exempel teckenspråk, punktskrift samt bilder. (Säljö, 2012). Det är just de andra kommunikationssätten som vi ska fokusera på nedan och det handlar då om kroppsspråket.

I sin artikel om kroppskommunikation ger Allwood (1991) en lång lista med exempel på olika uttrycksätt som förekommer i den icke-verbala kommunikationen. Bland dem nämner han ansiktsmimik och hur vi genom den kan ta reda på personens känslor och attityder. Genom blicken och ögonkontakt vet vi bland annat vem som har ordet dvs. turtagning. Kroppen fungerar som ett komplement till talet och rörelser med händerna kan till exempel beskriva det vi pratar om genom att gestalta det i luften. Att peka eller vinka är också ett sätt att använda kroppen för att visa vad som försöker förmedla. Som sagt finns det en hel del vi kan upptäcka med våra sinnen och detta var bara ett fåtal exempel (Allwood, 1991). Lökken (2008) skriver i sin artikel om barn mellan 0-2år och hur de kommunicerar. Lökken påstår att små barn som än inte använder sig av ett verbalt språk till stor del använder sig av beröring som ett komplement till sitt kroppsspråk. Beröringen blir för dem en hjälp när de kommunicerar med sin omgivning, både med vuxna som barn (Lökken, 2008).

Genom vårt kroppsspråk finns det en hel del information som sänds ut ibland avsiktligt men inte allt för sällan helt omedvetet. Allwood beskriver det som olika *innehållsdimensioner* som han förknippar med vårt kroppsspråk. Det första kallar han för *identitet* och består av alla biologiska, psykologiska och sociala delar dvs. det som visar vem du är som person till exempel ålder, kön, kultur, socialklass, introvert eller extrovert etc. Det *fysiologiska tillståndet* visar hur du mår för stunden dvs. om du är till exempel trött eller ledsen. *Känslor och attityder* visas tydligt genom vårt tonfall men också genom hur vi rör oss med kroppen. Den egna *kommunikationsregleringen* ger oss tid att fundera på det som har förmedlats genom att använda oss av olika kroppsrörelser. Det kan handla om viftningar med händerna eller genom att vända bort blicken en stund. *Interaktionsregleringen* styr vart samtalet är på väg och när det är slut genom att visa det med kroppen. Genom ansiktets mimik kan vi ge information om vi har uppfattat det som sagts samt om samtalet ska fortsätta.

Sakinformationen är den information vi ger genom symboliska gester som att nicka och skaka på huvudet för ja och nej. Det gäller att vara uppmärksam och lyhörd när det kommer till att tolka kroppsspråket och alla dessa innehållsdimensioner. Då informationen vi ger ut avsiktligt eller omedvetet kan uppfattas fel av den vi samtalar med. Till exempel kan ett leende betyda flera olika saker beroende på situationen. En person som ler kan både vara glad men det kan också tyda på att personen har en blyg personlighet. Detta är något som Allwood beskriver som ett sätt att tolka olika och med det anser han att det finns många sätt att tyda kroppsspråket på. De handlar om relationen mellan innehållet som sänds ut och de uttryck vi förmedlar med vårt kroppsspråk (Allwood, 1991).

3:2 Möten mellan pedagog och barn

Det är inte konstigt att barns sociala utveckling rubbas om samspelet mellan vuxen och barn inte fungerar som den ska. Det påstår i alla fall Hundeide (2006), genom att se på barnets utveckling som en kulturell process där den vuxna agerar vägledare för att stötta barnen i deras sociala utveckling (Hundeide, 2006). Enligt Svensson (2009) skapas det goda mötet genom en nära relation samt genom att samtala ofta med barnet. Hon anser att pedagoger hjälper barnets språkutveckling genom sociala och kommunikativa samspel då barnen i de yngre åldrarna skaffar sig ny kunskap genom att härma och upprepa, därför är mötet mellan pedagog och barn en viktig del i barnets sociala samt kommunikativa utveckling. Språket hos barn som är cirka ett till tre år kan se väldigt olika ut beroende på deras utveckling men Svensson ger oss några exempel på hur språkutvecklingen kan se ut beroende på barnets ålder. Till exempel vid ett års ålder börjar barnet uttrycka sig med yttranden som liknar ord och hon påstår att om det finns en nära relation till barnet blir det också lättare att tolka dessa ord liknande yttranden. Vid två års ålder samtalar barnet mer och har ett större ordförråd men kan fortfarande vara svår att tolka för de personen som inte har en nära relation med barnet (Svensson, 2009).

För pedagogen kan det verka enkelt att kommunicera med de mindre barnen då hen kan använda sig av alla sina sinnen samt det verbala språket. För ett barn som ännu inte lärt sig det verbala språket kanske det kan verka svårare. Allwood (1999) anser att det finns faktorer som spelar roll när barnet ska lära sig att ta emot samt dela med sig av information. Beroende på de olika sociala sammanhang som barnet befinner sig i finns det olika koder som barnet måste lära sig. Det handlar bland annat om att kunna veta vilken information som delas och vilken information som kan ges tillbaka (Allwood, 1999). Lillvist (2014) beskriver detta som social kompetens. Begreppet är brett och kan kopplas samman med ett flertal andra begrepp som bland annat det kompetenta barnet men också socialt beteende, nyfikenhet samt kommunikativa förmågor och motorisk kontroll. I en annan studie som Lillvist nämner så har begreppet specificerats ännu mer och de beskriver att det handlar om social kunskap dvs. kunna skapa relationer till andra samt att kunskap till att göra sociala bedömningar och sedan agera efter dem. Den sociala kompetensen hänger också ihop med engagemang och delaktighet. Framförallt från pedagogernas sida men självklar måste det finnas engagemang och delaktighet från barnens sida också. Lillvist beskriver hur förskolan tillsammans med hemmet är den plats som har störst betydelse för barnets fortsatta utveckling. Förskolan är

därför en del i påverkan av barnens liv. För att hjälpa barnet bygga upp sin sociala kompetens så handlar det till en början om att möta barnen med engagemang och intresse. Sedan handlar det om att vägleda barnen och tolka deras ageranden så som deras känslor samt visa de sociala strategier som är tillåtna i olika sociala situationer (Lillvist, 2014).

3:2:1 Pedagogens roll

Under den här rubriken går vi djupare in på pedagogens roll i möten med barn som ännu inte utvecklat ett verbalt språk. Som pedagog tar du också rollen som omsorgsperson och det är en förutsättning för barnen om de ofta befinner sig på många olika sociala arenor att de har tillgång till åtminstone en kvalificerad omsorgsperson. Detta för att skapa trygghet och göra barnets vardag mer stabilt. Det innebär personliga möten som ger dem samhörighet. För en pedagog innebär detta ett ansvar och en skyldighet för barnets välbefinnande. En omsorgsperson bör besitta en god empatisk förmåga dvs. att kunna ta någon annans perspektiv. I förskolan och i arbete med barn innebär det också att kunna se barnets perspektiv utan förväntningar på att få något tillbaka. Men empati handlar inte endast om att kunna ta barnens perspektiv utan även andras så som kollegor eller försäldrar. Utöver detta ska omsorgspersonen också kunna agera stödjande och se till den andras behov (Sommer, 2005). Vidare nämner Gjems (2011) begreppet *väglett deltagande* som hon kopplar samman med den närmaste utvecklingszonen och förklarar att relationen mellan omsorgsgivare och barn är mycket viktig. Väglett deltagande kan ses som en länk mellan omsorgsperson och barn där länken är till för att stötta barnet. Hela processen bygger också på att det finns en god relation mellan barnet och omsorgspersonen. Väglett deltagande kan i sin tur kopplas samman med begreppet *intersubjektivitet*. Begreppet handlar om en kommunikativ förståelse mellan barn och vuxen. Från och med att ett barn föds hamnar de i olika kommunikativa möten och den vuxna blir en vägledare i barnets språkliga utveckling. Som vuxen finns du där för att förklara och skapa förståelse för olika händelser i barnets liv (Gjems, 2011).

Pedagogerna har som uppdrag att skapa förutsättningar för barns möjligheter att uttrycka sig både verbalt och icke-verbalt. I möten med barnen är det pedagogen som har i uppgift att se till så mötet blir bra. Gjems (2011) anser att pedagogen ska finnas där som en vägledare genom mötet. Pedagogen ska också finnas där för barnet genom att lyssna samt skapa möjligheter till fortsatt diskussion. Det krävs intresse och engagemang för att skapa dessa möjligheter i samtalet. Vuxna besitter en bred samtalskompetens och även stor språklig kunskap vilket ger dem ett övertag i samtal med barn. Vuxna har makten att styra samtalet vilket kan göras på både ett positivt sätt och ett negativt sätt. För att vara en god samtalsvägledare påstår Gjems att den vuxna måste lyssna till barnet, vänta in, stötta och ge sin fulla uppmärksamhet. Låter den vuxna makten ta över genom att till exempel försöka skynda på samtalet så kanske barnet känner sig ignorerad och överkörd på grund av att den vuxna verkar okoncentrerad och ointresserad. Pedagoger agerar också som vägledare likaväl för sig själv som för barnen och de andra pedagogerna (Gjems, 2011).

Johansson (2011) beskriver hur pedagoger idag har fått ett allt större ansvar vilket kan uppfattas som något som försvårar möten med barnen. Men hon förklarar vidare att det handlar om vilken ambitionsnivå pedagogen har när de möter dessa hinder. Att som pedagog

kunna se över sin yrkesroll skapar även möjligheter till att utvecklas och då ses inte heller dessa hinder som ett problem utan något som kanske går att lösa (Johansson, 2011). Pedagogens roll är att se till att varje barn blir sett och ges chansen att växa med hjälp av de vuxnas stöd och ett barn blir något om det blir sett av någon som varande någon (Andersson & Bertolani, 1998). En pedagog med hög ambitionsnivå ser också barnen som kompetenta individer och det kommer vi gå djupare in på under nästa rubrik, Vi kommer se närmare på vad detta innebär och vi kommer se på vilken roll pedagogens barnsyn spelar när det kommer till möten med barn som ännu inte utvecklat ett verbalt språk.

I skolverkets kunskapsöversikt beskriver Johansson (2011) olika atmosfärer som kan påverka mötet med barnen. Atmosfärerna är fokuserade på miljön men också på hur pedagogens agerande utifrån de olika atmosfärerna påverkar mötet med barnen. Om vi fokuserar på den sistnämnda delen så har pedagogerna i den *samspelande atmosfären* en inbjudande inställning. De använder sig av ett nära kroppsspråk i samspel med barnen och har både en psykisk och fysisk närvaro. Pedagogerna lägger stor vikt på att skapa ett lustfyllt samspel där de har roligt tillsammans. Pedagogerna i denna atmosfären möter barnen som jämlika deltagare och kompetenta individer. Vidare har vi den *instabila atmosfären* där pedagogerna ibland har en fysisk och psykisk närvaro i samspel med barnen. Pedagogerna kan pendla mellan att vara närvarande i mötet men samtidigt ta distans från barnen på ett vänligt sätt. Det är inte ovanligt att pedagogerna har vuxenperspektiv i denna atmosfären. Den sista atmosfären som Johansson nämner är den *kontrollerande atmosfären* där pedagogerna utgår ifrån ett vuxenperspektiv och försöker hålla situationen så kontrollerad som möjligt. Mötet mellan pedagog och barn är nästan obefintlig i denna atmosfär och pedagogerna deltar väldigt sällan i samspel med barnen (Johansson, 2011).

3:2:2 Barnsyn

När pedagoger möter begreppet *barnsyn* är det inte helt ovanligt att de förknippar begreppet med andra begrepp som *kompetenta barnet*, *barnperspektiv* och *barns perspektiv*. Innan vi går djupare in på vad begreppet barnsyn innebär tänkte vi ge er en kort presentation av det kompetenta barnet samt begreppen barnperspektiv och barns perspektiv.

Halldén (2003) ger i sin artikel en redogörelse för begreppen barnperspektiv och barns perspektiv. Hon påstår att begreppet barnperspektiv som ett sammansatt ord beskriver ett perspektiv på barns bästa eller ett sätt att agera efter de villkor som barn erbjuds. Begreppet som särskrivet syftar istället till att barnet själv har fått chans att uttrycka sig och tycka till om sina egna villkor (Halldén, 2003). Det kompetenta barnet enligt Bjervås (2003) innebär att pedagogerna har valt en barnsyn där barnen ses som kompetenta medmänniskor. Det handlar om en tro på barnens förmågor och kunskaper. Bjervås nämner också att forskare har kommit överens om att begreppet ska tas med all försiktighet. De anser att barn fortfarande är barn och även om de ska ses som likvärdiga så är det viktigt att komma ihåg att barn är mer sårbara än vuxna. Med sårbar påstår de att barnen ännu inte skaffat sig samma färdigheter och erfarenheter som vuxna. Barn utvecklas också i olika takt vilket bör finnas i åtanke. Men i det stora hela handlar det kompetenta barnet om att pedagogen eller den vuxna ska lita på barnets förmåga och därmed ge barnet en chans att pröva sig fram (Bjervås, 2003).

Vår barnsyn och fostransyn har förändrats en hel del genom tiden och sedan sent 1900-tal har ett nytt synsätt växt fram och skapat nya tankar om fostran och barns utveckling. Tillsammans med det nya synsättet har också barnsynen förändrats. Någon gång under 1990-talet växte barnsociologin fram och tanken var då att ge barn mer plats och delaktighet. Det var också då begreppet kompetenta barnet tog sin form och barnen sågs som medaktörer i sin utveckling samt läroprocess. Det handlade om att inte bara se på barnets insida utan också på det yttre som sociala sammanhang och hur det bidrar till barnets lärande och utveckling (Skolverket, 2010). Barnsyn handlar om de föreställningar och förhållningssätt vi har till barn och viktigt att tänka på är att den människosyn vi besitter speglar också vår barnsyn. Barnsyn handlar om att se barnet som en individ, en medmänniska och inte bara ett barn. En pedagog ska möta barnet som en jämlik och barnet ska behandlas med respekt (Hundeide, 2006). Emilson (2003) ställer frågan om det kan vara så att pedagoger oftare tar sig an ett barnperspektiv eller vuxenperspektiv där deras barnsyn präglas av hur de som vuxna ser på barn och inte en barnsyn som talar för att barnet är en kompetent individ med egna värderingar och erfarenheter. Hon anser att detta skulle vara ett synsätt som ligger kvar hos vissa pedagoger och som härstammar från en äldre ledande barnforskning (Emilson, 2003). Bjervås (2003) sätter också barnsyn och pedagogers handlande i samspel med varandra och påstår att de synsätt på barn som pedagogen besitter påverkar handlandet i möten med barn. Med det anser hon att det är viktigt att pedagoger ständigt reflekterar över sitt egna synsätt och hur det påverkar i praktiken. Barnsynen kan skilja sig beroende på vilket kulturellt sammanhang du befinner dig i och med det påstår Bjervås att beroende på vår kultur kan vår barnsyn se olika ut. De förväntningar som finns på barnet kan också se annorlunda ut beroende på vår barnsyn och det kan bland annat hända att fokus då ligger på barnets behov istället för barnets kunskaper och erfarenheter (Bjervås, 2003).

4 Metod

4:1 Metodval

Vi har valt att göra intervjuer med fyra förskollärare och två barnskötare och deras svar ligger till grund för vårt resultat. Vidare har vi använt oss av litteratur och artiklar för att se vad tidigare forskningen säger kring våra frågeställningar och resultat.

4:1:1 Intervjuer

Eftersom vår text bygger på pedagogers tankar kring möten med barn som ännu inte utvecklats ett verbalt språk kändes det mest naturligt att välja intervjuer med både förskollärare samt barnskötare. Våra intervjufrågor var mest strukturerade frågor vilket innebär att vi hade väl strukturerade frågor samt en bestämd ordningsföljd på dem. Vi var också noga med att vara så neutrala som möjligt genom hela intervjun för att ge de som blev intervjuade en chans att svara så ärligt som möjligt (Stukát, 2011). Vi använde oss av en så kallad ämnesbaserad kvalitativ forskningsmetod vilket betyder att vi hade ett tydligt ämne och ett klart syfte för

våra intervjuer och detta för att få ut så mycket som möjligt av våra intervjuer (Eriksson Barajas, Forsberg & Wengström, 2013).

4:2 Urval

När det kom till val av plats för intervjuer valde vi en förskola där en av oss just nu jobbar som vikarie, vi tänkte att det kunde vara en trygghet för pedagogerna under intervjuerna att de känner en av oss sedan tidigare och att de då kanske har lättare att öppna upp sig för att få en ärligare intervju. Förskolan ligger utanför Göteborg i ett lugnt villaområde. Förskolan har fem avdelningar varav två är småbarnsavdelningar med barn omkring ett till tre år. På avdelningarna arbetar sammanlagt fyra förskollärare och två barnskötare. För att få tillåtelse att göra intervjuerna hörde vi först av oss till förskolechefen, hen informerade i sin tur pedagogerna om att vi ville komma och göra intervjuer och de pedagoger som var villig att delta fick ta kontakt med någon av oss. Det blev sammanlagt alla förskollärare samt barnskötare på de två småbarnsavdelningar som ställde upp på våra intervjuer.

4:3 Genomförande

När vi väl kom fram till ett lagom antal intervjufrågor som stämde överens med vårt syfte och valda ämne hörde vi av oss till de personer som valt att delta i intervjuerna för att bestämma tid och plats. Vi gjorde dem även medvetna om att vi kommer spela in under intervjun och ungefär hur lång tid hela intervjun skulle ta. Utefter det fick pedagogerna själva bestämma vilken tid och dag som passade dem bäst. Intervjuerna genomfördes i ett enskilt rum på förskolans övervåning, detta gav oss en lugn miljö utan störande moment. Innan vi började med intervjuerna informerade vi kort om vårt syfte och ämne och vi valde att återigen fråga om lov för inspelning just för att säkerhetsställa att detta var okej för de deltagande. Under själva intervjun ställde vi våra redan strukturerade frågor (se bilaga 1) men vi valde även att ställa ett par följdfrågor. En av oss gjorde anteckningar och skötte inspelning medan den andra ställde frågorna. Inspelningen gjordes med hjälp av mobiltelefon. Varje intervju tog ungefär 30 minuter att genomföra.

4:4 Bearbetning

För att sammanställa intervjuerna gjorde vi så att vi lyssnade av vårt insamlade material och skrev om det på datorn med en tydlig ordning på pedagog, svar och fråga. Efter det lade vi samman alla svar under varje fråga och därefter letade vi efter bland annat likheter i svaren men och de svar som stack ut. Vi sammanfattade sedan det som vi fann som mest relevant mot våra frågeställning och syfte samt den forskning vi tänkt använda.

4:5 Etiska överväganden

Under våra intervjuer med samtliga pedagoger var vi noga med att ge ett informerat samtycke vilket innebär att de intervjuade har fått information om vårt syfte med texten samt dess innehåll. Det innebär också att alla deltagare i intervjuerna frivilligt har ställt upp efter att de

fått information om att intervjuer kommer ske. När det kommer till konfidentialitet har vi valt att inte använda deltagarnas namn i vårt arbete för att skydda deras identitet. Vi nämner heller inte några namn i själva inspelningen av intervjuerna (Kvale & Brinkmann, 2014).

4:6 Validitet och reliabilitet

Kihlström (2007) skriver att reliabilitet handlar om trovärdighet eller tillförlitlighet och att reliabiliteten kan visa på att resultaten av en undersökning inte är slumpmässig eftersom forskaren/forskarna har använt sig av en vetenskaplig metod på ett noggrant tillvägagångssätt. Ordet *validitet* betyder styrka och en god validitet intygar att undersökningen handlar om det som forskaren hade för avsikt att undersöka. Sammantaget är de båda begreppen en försäkran om en god kvalitet på den vetenskapliga studien och har den vetenskapliga studien en god kvalitet på så är den giltig (Kullberg, 2006). Dovermark (2006) skriver om validitet som en slags hantverkarskicklighet med vilket hon påstår att forskaren har en möjlighet att granska och ifrågasätta den kunskap som kommer ut ur studien dvs har forskaren gjort en korrekt tolkning av materialet? Finns det fler sätt att tolka svaren på? Det här anser Dovermark att som forskare måste ta hänsyn till för att studien ska bli trovärdig. Svensson (1996) skriver om att validering i kvalitativ forskning omfattar kontroll av trovärdigheten och då kan forskare försäkra sig om att man har tillräckligt belägg för studien samt att forskaren gjort en sannolik tolkning. Reliabiliteten bör med fördel ses i sitt sammanhang för att de som observeras eller intervjuas kan vara i olika sinnestillstånd olika dagar och att det är något som kan påverka resultatet (Svensson, 1996).

Vi anser att vår forskning är tillförlitlig och trovärdig då vi använde oss av ljudupptagningar vid våra intervjuer av pedagogerna samt att en av oss förde stöd anteckningar utöver ljudupptagningen. Dessa kunde i efterhand transkriberas och ligga till grund för vårt resultat. Vidare har vi använt oss av tidigare forskning inom området både i litteraturform samt artiklar som hjälpt oss att få ytterligare stöd och belägg för våra resultat.

5 Resultatredovisning

Under vårt resultatredovisning kommer vi sammanfattat lägga fram de svar vi fått på våra intervjufrågor och vi kommer väva samman dem med forskning. På grund av konfidentialitet har vi valt att döpa om dem till förskollärare A och barnskötare B osv.

5:1 Ett gott möte

“Vad anser du kännetecknar ett gott möte mellan pedagog och barn?”

Förskollärare A svarar att det som kännetecknar ett gott möte är när hen kan se att barnen på förskolan tycker om och trivs med henne och när de blir glada av att vara på förskolan. Barnskötare B och C svarar ungefär samma som varandra. De menar att det handlar om att

man blir glad när man ser varandra. Barnskötare B ger exempel på när hen möter barnen på morgonen och får ett leende och kanske en kram. Det är ett gott möte. Förskollärare C nämner att det goda mötet även blir till när hen och barnen ser varandra på ett likvärdigt sätt dvs. att hen bemöter barnen så som hen själv skulle vilja bli bemött.

Genom att visa intresse för barnen och anpassa språket till dem skapas ett godare möte menar Svensson (2009). Pedagogerna ska finnas som kommunikativt stöd för barnen och lyssna till det som de har att säga. Även om det ännu inte är ett fullt utvecklat verbalt språk går det ändå att tolka det som barnet säger. Det handlar bara om intresse, lyhördhet och uppmärksamhet från pedagogens sida (Svensson, 2009, s. 79). När det kommer till begreppen intresse, lyhördhet och uppmärksamhet så kan vi genast se ett dilemma vilket är att pedagoger kanske inte alltid känner att det finns tid. Då menar vi inte tid till intresse utan vi menar att det kan vara svårt för en pedagog som är stressad att fokusera på barnen på ett lyhört och intresserat sätt. Mer om detta kommer vi nämna under vår fråga om vad pedagogerna anser kan påverka mötet.

Vidare handlar ett gott möte också om att barnen känner sig trygga på förskolan menar förskollärare C och förskollärare D lägger till att det goda mötet även handlar om respekt, värme och ödmjukhet. Vidare nämner förskollärare E att det är viktigast att de har roligt och trevligt tillsammans. Att hen med ett öppet sinne lyssnar och kommunicerar med barnen. Hen menar att det då krävs att hen är mycket lyhörd och använder alla sina sinnen. Barnskötare F anser att det är viktigast att lyssna till barnen och att vara. Öhman (2003) skriver att en pedagogs roll är att skapa en relation som baseras på tillit och trygghet i förskolan och vidare att en trygg kontakt leder och uppmuntrar barnen till att våga uttrycka sig i olika sammanhang då de känner sig hörda och välkomna i den sociala gemenskapen. Det gäller även de barn som inte har ett utvecklat verbalt språk (Öhman, 2003, s.178).

5:2 Tyst kommunikation

“Hur tolkar du begreppet tyst kommunikation?”

Förskollärare A svarar att det är när barnen tittar på hen och visar att de vill att hen ska förstå. Att som pedagog kunna tolka barnets handlingar utan att de behöver sätta ord på det. Även barnskötare B menar att det handlar om att inte behöva sätta ord på saker och att istället använda ett tydligt kroppsspråk. Hen menar också att det kan vara bra att vara försiktig med sitt kroppsspråk då det ibland kan uppfattas negativt. Hen påpekar vidare att signaler kan uppfattas olika beroende på vem som tolkar dem. Dessa signaler kan enligt Allwood (1991) ske omedvetet eller avsiktligt vilket betyder att det finns information som vi medvetet eller omedvetet delar ut. Genom att någon till exempel rodnar får vi information om att personen kanske är blyg (Allwood, 1991, s. 4). Om pedagogerna håller sina armar i kors och talar med en ganska hög stämma så kanske barnet uppfattar att hen är spänd eller arg. Oavsett är det den information som barnet uppfattar just då på grund av pedagogens omedvetna signaler. Barnskötare F beskriver också begreppet tyst kommunikation på så sätt att det handlar om de signaler vi skickar med kroppen. Detta kan vi koppla samman med Vygotskijs begrepp *appropriering* som handlar om hur en person lär sig hantera kulturella redskap i sin

omgivning. I detta fallet handlar det om hur barnen lär sig använda sig av kroppsspråket men även att läsa av det. Barnen lär sig genom vardagliga handlingar som samtal med vårdnadshavare eller pedagoger. Mediering handlar i sin tur om hur vi sen använder våra kulturella redskap för att lära och utvecklas. Detta sker oftast oavsiktligt i omedvetna lärandesituationer (Säljö, 2010, s. 190).

Förskollärare D svarar att tyst kommunikation för henne handlar om när hen kan läsa av barnen och de kan läsa av hen. Något som hen anser är mycket viktigt på en småbarnsavdelning. Hen nämner också vikten av att prata om den tysta kommunikationen tillsammans med sina kollegor för att skapa ett bättre samarbete. Tyst kommunikation handlar om det icke-verbala språket dvs. kroppsspråk och minspel. Att utan ord kunna läsa av varandras tankar och känslor menar förskollärare E. Hen menar också att det är viktigt att prata med barnen även om de inte kan svara tillbaka med ord och att ställa frågor till dem. Då skapas en verbal länk.

Vidare menar även förskollärare C att tyst kommunikation handlar om hur vi använder vårt kroppsspråk men också att det är viktigt att prata med barnen även om språket inte finns. Även om barnen inte har ett verbalt språk är det viktigt att lyfta språket och prata så mycket som möjligt med dem. Till exempel att berätta och sätta ord på saker. Hen menar också att det är viktigt att låta barnen svara när de kommunicerar med kroppen. Det kan vara genom att till exempel nicka eller peka. Även att ge ett svar tillbaka till barnet är mycket viktigt för mötet mellan pedagog och barn. Hundeide (2006) menar att om pedagogen ger ett svar till barnet så visar det på att pedagogen ser barnet som en person samt som en värdig partner i ett givande kommunikativt utbyte. Det ger barnet en känsla av att vara inkluderad i något samt respekterad (Hundeide, 2006, s. 35-36).

5:3 Viktigt att tänka på

“Vad anser du är viktigt att tänka på vid kommunikativa möten med barn som ännu inte utvecklat ett verbalt språk?”

Vid kommunikativa möten med barn som ännu inte utvecklat ett verbalt språk anser förskollärare A att det viktigaste är att vara nyfiken för det handlar om att försöka lista ut barnets tankar och motiv. Till exempel på avdelningen där hen jobbar nu har hen ett barn som visar med ett tydligt kroppsspråk när han vill något. Hen klappar sig på magen för att visa att hen behöver gå på toaletten och pekar på vattnet när han är törstig. Ibland är det inte svårare än så men att hen ändå måste vara lyhörd för att inte missa de små tecknen som barnen visar. Genom Allwoods (1991) olika innehållsdimensioner kan vi få en förståelse för de olika signalerna som är förknippade med vårt kroppsspråk. Som till exempel det *fysiologiska tillståndet* som visar oss hur vi känner och mår den dagen (Allwood, 1991, s. 9). Ett barn kan till exempel visa ganska tydligt om hen inte mår bra. Det skulle kunna synas genom att barnet inte leker lika livligt som vanligt och går med en ihopsjunken kroppshållning. Precis som förskollärare A beskriver är det viktigt att vara lyhörd och uppmärksam annars finns kanske risken att man missar signalerna som barnen skickar ut. Signaler kan ibland kanske vara mer

tydliga eller otydliga än andra. Precis som förskollärare A nämner så kan signaler lätt missas om pedagogen är ouppmärksam vilket lätt sker i stressade situationer.

Barnskötare B anser att det är viktigast med ett tydlig kroppsspråk som samtidigt är förstärkt med tal. Detta är något som Svensson (2009) tar upp och hen menar om pedagogen använder korta meningar eller bara enstaka ord för att förklara och beskriva skapas bättre förutsättningar för barnen i deras utveckling av språket. Även genom att tala långsamt med barnet och med en ljus stämma så har de också lättare att ta in det som sägs. Upprepningar är också till barnens fördel. Då barn i yngre åldrar tar sig an ny kunskap och erfarenheter genom att iaktta och härma (Svensson, 2009, s. 79). Även förskollärare C är inne på detta och säger *“inte för mycket pladder”*. Korta konkreta meningar och att visa med kroppen eller händerna genom att peka på det man pratar om. Hen nämner att det är viktigt att använda ett vardagligt språk och hen ser till att ge barnen tid till att ta in det som sagts samt få tid till att svara. De måste få en chans att kunna kommunicera tillbaka. Det är viktigt att vara på deras nivå dvs. att man kanske sätter sig ner så att man är i samma ögonhöjd. och att man pratar med hela kroppen i lugn och snäll ton menar förskollärare D.

Förskollärare E och F är också inne på hur viktigt det är med ett tydligt kroppsspråk och att vara öppen samt lyhörd. Barnskötare B berättar att hen också brukar tänka på att vara lite försiktig med sitt kroppsspråk då det lätt kan misstolkas och därför är hen ibland är lite extra tydlig i det hen försöker förmedla till barnen. Barnskötare B nämner även precis som förskollärare A att vissa barn är jättetydliga i sitt kroppsspråk och kan berätta en hel saga utan att säga ett enda ord medan andra kan vara väldigt svårtolkade. Barnskötare B anser också att det berikar den språkliga utvecklingen om man samtalar ofta med barnen. Vid kommunikativa möten speciellt när det kommer till barn som ännu inte utvecklat ett verbalt språk menar Svensson (2009) att det är bra att som pedagog försöka göra samtalen intressant för barnen. Hen menar att kommunikation i det här läget handlar om ett försök till att få barnen att bli intresserade och lyssna. För att fånga barnens intresse så kan det vara bra att samtala med barnen om sådant som de är bekanta med. Även om de inte kan svara menar Svensson att det fortfarande är viktigt att ställa frågor till dem. Det visar på intresse och att pedagogen vill veta vad barnen tänker och tycker om det de pratar om (Svensson, 2009, s. 77).

5:4 Pedagogens roll

“Hur ser du på din roll som pedagog i möten med barn som ännu inte utvecklat ett verbalt språk?”

Den är viktig svarar förskollärare A. Hen menar att hen ska vara som en tolk och inte bara en tolk i möten med ett barn utan också i möten med barn emellan. Till exempel om bråk uppstår kan hen även där kliva in som tolk och försöka förmedla mellan barnen så att de kan lösa konflikten. Detta benämner Gjems (2011) som *väglett deltagande* vilket innebär precis som pedagogen säger. Det handlar om att någon äldre mer erfaren finns för att stötta barnet i möten med andra samt i inhämtande av nya kunskaper och erfarenheter (Gjems, 2011, s. 25). Vidare betonar barnskötare B att hen som pedagog har ett ansvar. Oavsett om hen är i sin

pedagogiska roll eller bara i sin roll som vuxen har hen ett ansvar att vilja förstå och möta barnen. Pedagoger idag har ett större ansvar som omsorgspersoner och Sommer (2005) förklarar det som så att omsorgspersonen ska vara redo att agera stödjande för barnen samt se till deras behov. För det krävs en empatisk förmåga samt en skyldighet till att alltid se till barnens välbefinnande (Sommer, 2005). Att kunna se ur barnens perspektiv samt att ständigt finnas där för barnen utan att förvänta sig något tillbaka är en viktig del i förskolans vardag och det spelar stor roll för mötet. Som barnskötare B nämner så anser hen att de har ett ansvar som som ingår i deras pedagogiska roll att alltid se till att möta barnen och försöka förstå dem.

Du är också där som en förebild menar förskollärare C. Eftersom barnen är på förskolan större delen av dagen. Under den tiden är det pedagogerna som barnen tar efter och ser upp till menar hen. Barn är som små svampar som suger in allt man säger och gör. Hen ger ett exempel på hur hen en gång kastat iväg en bok och att barnen då tagit efter hen och gjort samma sak. Hens reaktion var då att säga till barnen att så fick de inte göra. Barnen tittade då på hen frågande och hen förstod då att barnen undrade varför hen fick kasta böcker men inte de. Det förskollärare C nämner här är ett tydligt exempel på barns sätt att uppfatta och lära sig något nytt. Svensson (2007) nämner att barn lär sig i de tidigare åldrarna genom upprepning och genom att härma (Svensson, 2009, s. 77-79). Det barnet gör här är just att härma pedagogen genom att också kasta böcker. De är nyfikna och vill lära sig nya saker och de kommer mest troligt upprepa och härma det mesta som pedagogerna gör. Det är därför extra viktigt att pedagogerna faktiskt reflekterar över vad de gör, hur de gör det och varför.

Vägledare, språkrör och coach är begrepp som förskollärare D använder för att beskriva sin roll i möten med barn som ännu inte utvecklat ett verbalt språk. Hen menar att det är hens uppgift att peppa barnen till att klara av och lära sig nya saker samt att se sitt egna lärande. Som pedagog tar du också rollen som *kunskapsförmedlare*. Gjems (2011) beskriver begreppet på så sätt att pedagogens roll är att dela med sig av kunskap och erfarenheter genom att ta initiativ i samtal med barnen. Skapa intressanta samtalsämnen och motivera barnen till fortsatt samtal. Pedagogen ska agera vägledare och visa engagemang i samtalet. Om det inte sker finns risken att barnet tappar intresse för vidare kommunikation. Pedagogen bör också ha i åtanke att barnet behöver tid på sig i samtalet. Det är viktigt att vänta in och vara tålmodig för barnet kan behöva fundera lite extra kring det som sägs och svar på eventuella frågor (Gjems, 2011, s. 109-110).

Barnskötare F säger kort och konkret att det är hens roll att vara en närvarande pedagog. Det är det viktigaste. Vidare ger förskollärare E lite exempel på hur man som pedagog kan arbeta med ickeverbal kommunikation och hen nämner bland annat att hen brukar arbeta med bilder för då blir det tydligare för barnen om de hör begrepp samtidigt som de kan se på en bild. Pedagogen använder i denna situationen vad Vygotskij kallar för mediering med språkliga redskap vilket innebär att pedagogen förstärker samtalet genom bilder och gör det tydligare för barnet att förstå vad samtalet handlar om (Säljö, 2010, s. 185).

5:5 Faktorer som påverkar

“Finns det några faktorer som kan påverka mötet?”

Något som är gemensamt för alla pedagoger i denna frågan är stress. Detta verkar vara en av de större faktorerna som kan påverka mötet men förutom det nämner förskollärare A att en stökig miljö också kan påverka. Hen menar att det då är lätt att tappa fokus och bli ouppmärksam. Det kanske resulterar i att hen istället för att möta barnen bara agerar utan att skapa kontakt med barnet innan. Om vi utgår ifrån Johanssons (2011) atmosfärer så kan vi se att den instabila atmosfären ibland tar form och att pedagogerna inte alltid kan behålla den samspelande atmosfären oavsett om de vill eller inte. Johansson beskriver hur atmosfären i stressade situationer blir till ett tillkämpat lugn. Pedagogerna försöker dvs. trots stress behärska situationen och då med hög koncentration. I det tillkämpade lugnet blir också mötet mer kontrollerat. Precis som förskollärare A beskriver så försvinner fokus från barnet och mötet och hamnar istället på att försöka få struktur (Johansson, 2011, s. 33). Även barnskötare B är inne på att en stökig miljö kan bidra till ett svårare möte. Sedan kan även känslor komma i vägen. Alla kan vi ha en dålig dag och barnen kan till exempel vara trötta och då har de kanske inte alls lust att mötas. Eller menar hen att hen själv kan ha en dålig dag som sedan resulterar i att hen kanske undviker möten. Även förskollärare C är inne på att om hen har en dålig dag så påverkar det mötet negativt. Hen lägger även till att om barnen har en dålig dag så skapar det också sämre förutsättningar för att de ska kunna få en bra dag på förskolan.

Förskollärare D menar att det är svårt att vara professionell när det är stressigt, mycket att göra eller många barn. Det blir då lätt att hen låter tråkig eller ointresserad och att hen också kanske glömmer saker som hen tidigare lovat barnen. Hen menar ytterligare att hen kanske till och med inte hinner möta alla barnen på grund av att det fanns en massa annat som skulle göras. Barnskötare F nämner kort och konkret att stress, osäkerhet och oro påverkar mötet och om det är stressigt och rörigt menar förskollärare E att det ibland kan vara bra att ta hjälp från barnen. De äldre barnen kan bland annat hjälpa de yngre med saker som att sätta på sig ytterkläder osv.

5:6 Relationen

“Hur anser du att relationen till barnet kan påverka mötet?”

Förskollärare A anser att relationen spelar stor roll och kan definitivt påverka mötet. Barnskötare B anser detsamma och lägger till att hen har en stark övertygelse att om hen utvecklar en god relation med barnen får hen hälften gratis. Med det menar hen att det är lättare att tolka de barn hen känner sen tidigare på grund av att hen vet hur de är och reagerar till olika saker. Svensson (2009) nämner detta mycket kort men mellan ett och två års ålder kan relationen göra det lättare att tolka barnet då man kanske hört liknande yttranden från barnet tidigare i liknande sammanhang. Eftersom det är mer ord liknande yttranden i den åldern så kanske en person som aldrig mött barnet får svårt att tolka dessa yttranden (Svensson, 2009, 79). Barnskötare B ger exempel på en situation då relationen mellan pedagog och barn har saknats. Det var när de en gång hade fått nio nya barn på avdelningen.

De barn som varit på förskolan en längre tid visste de ju rutiner på och hur de brukar agera vid olika tillfällen men de nya barnen var som oskrivna blad. Hen menar att de då inte hade någon aning om hur dessa nio nya barn är och hur de brukar agera, vad de gillar och inte gillar osv.

Alla barn förtjänar att bli bemött likvärdigt men förskollärare C menar att det kan bli svårt när hen inte känner barnen. Precis som barnskötare B ger hen exempel på inskolningar och menar att det kan vara svårt att skapa en bra relation snabbt på grund av att barnen då kanske inte känner sig trygga i den nya miljön på förskolan eller trygg med personalen som då är helt främmande människor. Men både förskollärare D och E menar också att det kan se olika ut beroende på vem det är. Vissa barn kan man lära känna jättesnabbt medans andra är svårare att komma nära. Barnskötare F håller med om att det är mycket lättare att möta de barn man har en god relation till.

5:7 Barnsyn

“Hur tolkar du begreppet barnsyn?”

Förskollärare A svarar kort och konkret att det är de vuxnas sätt att se på barn. Barnskötare B svarar att hen inte alls tycker om begreppet barnsyn och förklarar att hen inte tycker om att göra skillnad på människor. Visst att barn är små och de kanske inte kan allt som vi vuxna kan men det handlar om vår människosyn menar hen. Det är inte rätt att göra skillnad på stor eller liten. Vi förtjänar alla samma respekt och mötet ska inte skilja sig vare sig det handlar om en 97-åring eller en 2-åring. Förskollärare C menar att begreppet barnsyn handlar om hur hen ser på barn och hur andra ser på barn. Hens barnsyn är att hen ser barnen som kompetenta varelser som måste få lov att pröva sig fram i livet. Det är så de lär sig och hen menar att det är upp till hen att finnas där för barnet då som en stöttepelare och en hjälpande hand när det behövs. Precis som Lillvist (2014) nämner så är det pedagogerna tillsammans med barnets föräldrar och samhället som lägger grunden till barnets utveckling. Det är hemma och på förskolan som de flesta barnen spenderar mest tid (Lillvist, 2014). Men för att barnen ska kunna utvecklas och skaffa nya kunskaper enligt det sociokulturella perspektivet så behövs det någon mer erfaren som kan stötta barnet genom läroprocessen. Enligt Vygotskijs närmsta utvecklingszon så är det i den som barnen är som mest mottagliga för ny kunskap. De får den nya kunskapen genom någon mer erfaren så som en kamrat eller en vuxen. Det sociala samspelet blir en utgångspunkt för ny kunskap (Bråten, 1996). Av barnet krävs det då också någon form av social kompetens och det är även där upp till pedagogerna att ge barnen en chans att utveckla den. Pedagogerna gör det genom att finnas där för barnet som en vägledare som guidar dem genom olika sociala sammanhang och sätter ord på olika händelser och känslor som uppstår i den sociala vardagen.

Vidare förklarar både förskollärare D och F hur vår barnsyn kan komplicera arbetet. Till exempel kan det bli svårt att arbeta tillsammans med någon som inte delar samma synsätt. Det handla om värderingar menar hen. Detta är något som Johansson (2011) tar upp när hon beskriver den instabila atmosfären. Hen menar att det inte är helt ovanligt att pedagogerna inte delar samma synsätt på barn i den atmosfären och att ett vuxenperspektiv är mer

påtagligt. Det är i den instabila atmosfären mer vanligt med arbetsrelaterade samtalsämnen där barnen hamnar på sidan då pedagogerna kanske anser att de har viktigare saker att fokusera på (Johansson, 2011).

Förskollärare E förklarar också att det handlar om hur de väljer att prata kring barnen. Precis som pedagogerna beskriver även Hundeide (2006) att barnsyn handlar om att se på barnet som en medmänniska som man kan skapa ömsesidiga och meningsfulla möten med (Hundeide, 2006).

5:8 Påverkar barnsynen mötet?

“Anser du att pedagogens barnsyn kan påverka mötet?”

Barnsynen kan absolut påverka mötet menar förskollärare A. Har du en negativ barnsyn tror hen inte att du medvetet tolkar det barnet försöker kommunicera till dig. Då kanske barnen känner att du som pedagog inte tagit tillvara på deras behov. De kanske känner sig ensam och otrygga vilket sen leder till att de inte trivs på förskolan. Har du en positiv barnsyn gör du allt för att tolka barnet. Barnskötare B svarar att hen anser att pedagogers barnsyn definitivt kan påverka mötet. Är du ointresserad av barn och vad de försöker förmedla till dig så är det klart att det påverkar mötet. Hen menar att man måste tycka om människor och ha en bra människosyn för att kunna jobba med människor. Förskollärare C nämner att vår barnsyn är beroende på vår bakgrund och barnskötare F förklarar att vi alla har en ryggsäck med oss och där i ligger våra tidigare erfarenheter och värderingar och hen tror att vi alla har olika barnsyn i liten skala. Man kan hoppas att barnsynen speglar av sig till de andra menar förskollärare E. I alla fall om det är en positiv barnsyn. Som Bjervås (2003) också nämner precis som barnskötare F kan vi ha olika barnsyn beroende på vår kultur. Det handlar om hur den enskilda pedagogen väljer att tänka kring barn som skapar den barnsyn som sen även kommer prägla arbetslaget. Det är därför extra viktigt att pedagogerna hela tiden reflekterar över sitt synsätt och sina värderingar (Bjervås, 2003, 58-59)

6 Slutdiskussion

Vårt syfte med den här texten har varit att ta reda på pedagogers tankar kring möten med barn som ännu inte utvecklats ett verbalt språk. Vi gjorde detta genom att intervjua sex pedagoger och sedan vävt samman svaren med aktuell forskning. I vår resultatdiskussion nedan kommer vi att diskutera, jämföra och koppla samman metod och forskning för att se om vi fått svar på vår frågeställning. Sedan har vi valt att ha en avslutande diskussion för att redovisa våra slutsatser och vi avslutar arbetet med några tankar kring eventuellt vidare forskning kring ämnet.

6:1 Resultatdiskussion

Här kommer vi diskutera och jämföra vår resultatdel med tidigare forskning och se om vi fått svar på vår frågeställning. Vi kommer alltså fokusera på förskollärarnas och barnskötarnas syn på den tysta kommunikationens betydelse i möten med de ickeverbala barnen, hur de resonerar kring sin egna roll och barnsyn samt vad de anser skapar ett gott möte.

6:1:1 Den tysta kommunikationen och dess betydelse

Det framgick tydligt från våra intervjuer att både förskollärarna och barnskötarna ansåg att den tysta kommunikationen var betydelsefull i möten med de barn som ännu inte utvecklat ett verbalt språk. Även forskning visar att kroppsspråket har en betydelse i dessa möten. Det var också vid frågan om vad förskollärarna och barnskötarna ansåg var viktigast att tänka på vid icke-verbala möten som de gav oss längst svar. Vi tolkar det som att de hade många tankar och åsikter kring dessa möten och ansåg dem som en viktig del i verksamheten. Vi såg också att de var medvetna om vad som krävs från en pedagog i dessa möten. En av förskollärarna nämnde också under intervjun vikten av att prata med barnen oavsett om de kan svara tillbaka eller inte. Genom att prata ofta och mycket med barnen så berikar de deras språkutveckling. Det handlar alltså om att sätta ord på saker och att vara tydlig. Till exempel vid frukost kan pedagogen ställa frågor som ”vill du ha mjölk eller vatten?” och sedan låta barnen peka på det hen vill ha. Om barnet pekar på mjölk så kan pedagogen åter igen fråga ”du vill alltså ha mjölk?” och samtidigt peka eller ta i mjölkpaketet. Detta ger barnet en chans att faktiskt uttrycka sig utan att pedagogen tar förgivet att barnet ville ha mjölk. Pedagogen visar då också intresse och vilja att möta barnet som en kompetent individ som klarar att svara för sig själv. Personligen har vi många gånger stött på pedagoger som istället svara ”nä kalle brukar alltid dricka mjölk” trots att kalle pekade på vattnet och visade tydligt att det var vatten han ville dricka och inte mjölk. I det sociokulturella perspektivet hänger tanke och språk ihop. Bara för att de mindre barnen inte kan uttrycka sig verbalt så betyder det inte att barnet inte förstår. De är fortfarande kompetenta små individer som kan tänka och använda språk fast i en annan form än det verbala. Som Säljö (2012) beskriver så lär sig de minsta barnen genom att härma och imitera det de ser och hör i sin sociala omgivning. Interaktionen med pedagoger som ofta pratar med barnen blir deras verktyg för den egna språkutvecklingen (Säljö, 2012).

Allwood (1991) beskriver i sin artikel om kroppsspråk att vi ibland hämtar in information omedvetet under ett kommunikativt möte. Dvs. att vi får information om vem personen är, fysiologiskt tillstånd men även de känslor och attityder som personen bär på just då. Det är sådan information som personen ibland kanske inte delar med sig avsiktligt. Det är den formen av information som vi får med oss genom att observera den andras kroppsspråk. Vi kan med kroppen även styra samtalet, bestämma när det är slut eller när det är din eller min tur att prata (Allwood, 1991). Det blir en viktig del i mötet för att kunna ta reda på hur barnen känner, tycker och tänker om de saker de deltar i på förskolan. Det är framförallt viktigt för att få information om hur barnen mår och trivs. Som både förskollärarna och barnskötarna beskriver i vår intervju så handlar det om att vara uppmärksam för att kunna ta del av all den informationen som skickas ut. Att tolka någon annans kroppsspråk kanske inte alltid är så

lätt. Det kan bero på att vi oftast får information verbalt samtidigt vi talar med kroppen. Men att tolka ett litet barns kroppsspråk där den verbala informationen saknas kanske inte är det lättaste. Till exempel beskriver förskollärarna och barnskötarna i vår intervju att de har en tro om att relationen till barnet gör det enklare att ta emot information. De menar att om de har en god relation med barnet så vet de oftast barnets rutiner och vet hur barnet tycker och tänker om olika saker och hur han eller hen brukar reagera i olika sammanhang. Vilket då blir till en fördel.

Trots en god relation så finns fortfarande risken att tolka fel. Som Allwood (1991) beskriver kan kroppsrörelser betyda många olika saker. Kroppsrörelserna kan tolkas på flera olika sätt. Till exempel beskriver han hur en nick med huvudet signalera ett *ja* men det kan lika väl betyda att personen endast bekräftar den information han eller hen har tagit emot (Allwood, 1991). Hur tolkar pedagogen då ett barn som gråter till exempel? Det kan finnas en mängd olika anledningar till barnets känslor. Samma sak gäller när barnet ska tolka pedagogernas kroppsspråk. Detta var också något som en del av förskollärarna och barnskötarna uttryckte under intervjun. De menade att deras ansiktsuttryck samt kroppsspråk kanske inte alltid stämde överens med det verbala. Dvs. att de kanske säger en sak men deras kroppsspråk säger något annat. Ett exempel på detta kan vara att som pedagog till exempel gå ner på barnens nivå dvs. i ögonhöjd med barnens. Går vi då ner på barnets nivå får vi ett närmare och kanske lite mindre skrämmande möte med barnen. Det visar också på respekt att inte stå och tala ner mot barnet.

Vi har också sett att i och med att vi tolkar kroppsspråket olika kan det göra mötet svårare. Vi upplever båda att det mest troligt kommer bli enklare för pedagoger att tolka barnens information om den goda relationen finns där och som Allwood också nämner så handlar det om att vara uppmärksam på informationen. Om pedagogen bara är uppmärksam på barnets signaler kan mötet bli bra oavsett relationen mellan dem. Personligen upplever vi att det är väldigt intressant att fundera kring den tidiga kommunikationen och hur barnen redan i spädbarnsålder kan kommunicera med hjälp av sitt kroppsspråk. Att dessa små individer kan uttrycka sina känslor, behov och önskningar bara genom att använda sig av ansiktsmimik (Svensson, 2009). Men som vi också nämnt tidigare i texten upplever vi båda att detta inte är något som är bör ses som enkelt. Vi tror att det går att tolka alla bara genom kroppsspråket oavsett om de har en nära relation eller inte men vi tror även att det krävs mindre arbete om relationen är bra. Som en av barnskötarna nämner under våra intervjuer att om pedagogen har en nära relation med barnen så vet de oftast hur de brukar reagera i olika sammanhang. Då stress och tidsbrist kan förekomma på en förskola kan det vara väldigt lönsamt att skapa goda relationer med barnen då det tar mindre tid till att tolka och mer tid till fortsatt kommunikation eller samspel med andra barn i barngruppen.

6:1:2 Pedagogens roll och synsätt

Under intervjuerna som vi gjorde med de sex förskollärarna och barnskötarna fick vi en rad olika exempel på hur de ser på sin roll. Vi såg också ett gemensamt begrepp som de använde sig av. De använde begreppet vägledare och med det förstod vi det som så att de är där för att vägleda barnen i deras utveckling. När vi läste Gjems (2011) bok *barn samtalar sig till*

kunskap stötte vi även på begreppet *väglett deltagande*. Begreppet visar på mötet mellan barn och pedagog som en process där barn lär sig genom att delta i olika sociala sammanhang. Något vi vidare kan koppla ihop med Vygotskijs sociokulturella teori och med pedagogernas syn på deras egna roll. Gjems påstår att dessa möten skapar broar mellan det barnet kan och förstår idag och det som barnet kommer kunna och förstå i framtiden. Hon nämner även att den vuxna har en betydande roll för att dessa broar ska kunna byggas (Gjems, 2011). Det finns däremot ett dilemma i det vägledande samspelet. För det första begränsas inlärningsprocessen för barnets betydande om det inte finns något stöd från en pedagog och detta kan ske om de till exempel är stressade och har mycket att göra. Det kan vara lätt hänt att pedagogens fokus istället hamnar på kvaliteten av barnets kunskaper och utveckling. Lösningen till detta är att pedagogen istället ser till att finnas där för barnet i fall stöd behövs (Hundeide, 2006).

En av förskollärarna tar under intervjun upp vad hen anser vara vikten av att vara en närvarande pedagog. Förskolläraren anser att det är viktigt att visa intresse och att finnas där för barnet i olika situationer precis som Hundeide beskriver i det vägledande samspelet. Om inte pedagogen är närvarande och om intresset inte finns kan vi inte heller förvänta oss ett bra möte. Johansson (2011) skriver om samspelet i de olika omsorgssituationer som sker under dagen i förskolan och om vikten av det samspel som sker då. Hon påstår att samspelet kan vara väsentliga för att hjälpa barnen att förstå ord och begrepp men också ett sätt att bekräfta barns upplevelser och utveckla en dialog (Johansson, 2011). Att genom gester och ord kommunicerar vuxna för att få barn att förstå och detta är inte möjligt att göra utan att vara en närvarande pedagog då viktig information från barnet och dess uttryck kan gå förlorad vid tex en stressig miljö. Johansson (2011) får stöd av Öhman (2003) i fråga om vikten av pedagogens roll och att den har en avgörande faktor för hur de ickeverbala barnen ska känna sig trygga och sedda i förskolan. Öhman påstår att pedagogens roll är att skapa en relation som ska baseras på tillit och trygghet och att den här formen av personlig kontakt mellan pedagog och barn ska leda till att barnen vågar att uttrycka sig i olika sammanhang under dagen samt att språkstimuleringen utvecklas i trygghet (Öhman, 2003). Pedagogernas intresse samt vilja att möta barnet är också viktigt för barnets utvecklande av social kompetens. Om vi ser det ur ett sociokulturellt perspektiv så är det bra för barnen att bygga upp en god social kompetens då lärandet där handlar om samspel med andra mer erfarna. Så ur ett sociokulturellt perspektiv så spelar den sociala kompetensen en roll för barnens läran och utveckling.

När det kommer till pedagogernas barnsyn i samverkan med möten med barn som ännu inte utvecklat ett verbalt språk så förstod vi det så som att förskollärarna och barnskötarna ansåg att även barnsynen spelar en stor roll i hur mötet blir. Det var mycket intressant att höra deras svar när vi frågade dem om begreppet under intervjuerna. De kopplade samman begreppet med det kompetenta barnet och att se barnet som en individ och värdig samtalspartner. Men de nämnde också att de anser att barnsynen kan se olika ut beroende på tidigare erfarenheter och värderingar. Det behöver nödvändigtvis inte skapa en negativ barnsyn bara för att vi tolkar begreppet olika men självklar finns det också en negativ sida och det är att som pedagog se barnet som endast ett barn och en icke kompetent individ. Den barnsyn vi besitter till stor del bygger på det förhållningssätt och de föreställningar vi har och den syn vi har på

andra människor speglar också den barnsyn vi besitter (Hundeide, 2006). Som vi nämnt tidigare kan pedagogens synsätt till exempel påverka det vägledande samspelet genom att pedagogen som har en negativ barnsyn fokuserar på kvalitén på barnets kunskaper och utveckling istället för att finnas där som stöd. Fokus hamnar istället på att något ska uppnås och vilken kvalitet det har. Barnsynen och de förväntningar som läggs på barnet härstammar mest troligt från den kultur vi växt upp med och därför är det inte heller ovanligt att barnsynen kan se olika ut. Vi ser att det därför är extra viktigt att som Bjervås (2003) beskriver ständigt reflektera över sig själv och sin roll som pedagog, sin barnsyn och hur mötet påverkas av det (Bjervås, 2003).

6:1:3 Det goda mötet

När vi i våra intervjuer frågade förskollärarna och barnskötarna vad de ansåg kännetecknar ett gott möte nämnde många av dem att ett gott möte handlar om ett ömsesidigt möte där båda personerna visar att de trivs med varandra och tycker om varandra. Vår tanke med frågan var till exempel att de skulle svara att det handlar om att lyssna och se barnet. Vilket vi även fick som svar från några av dem. Trots att vi fick blandade svar på vår fråga och kanske inte riktigt de svar vi hade förväntat oss var det intressant att få en annan synvinkel på vad som de anser kännetecknar ett gott möte än det vi hade förväntat oss. När vi säger att vi fick annorlunda svar än det vi hade förväntat oss så syftar vi på de som ansåg att ett gott möte syftar till att pedagog och barn trivs tillsammans. Vår tanke med frågan var att vi snarare skulle få ett svar kopplat till det sociala och kommunikativa samspelet i mötet. Alltså att pedagog ser och hör barnet. Men självklart handlar det också som en del av dem nämnde i våra intervjuer om att ett gott möte är när pedagog och barn trivs tillsammans. Det goda mötet handlar alltså inte bara om kommunikation enligt pedagogerna utan det handlar också om omsorg. Det handlar om att kunna se till barnens behov och välbefinnande och se ur deras perspektiv.

När det kommer till att skapa ett gott möte så ansåg förskollärarna och barnskötarna vi intervjuade att det är upp till dem att visa ett intresse och engagemang. Det är upp till pedagogen att skapa möjligheter till diskussion med barnen oavsett verbalt eller ickeverbalt språk. De ska visa intresse för det barnen har att uttrycka och skapa möjlighet till en fortsatt diskussionen. Pedagoger ska dela talutrymmet och vänta in barnen då de kan behöva tid till att reflektera och finna svar. Men det finns också ett dilemma med detta och det är att pedagoger har en större samtalskompetens samt större språkkunskap än barnet och det kan därför vara lätt hänt att pedagogen tar över och styr samtalet. Istället för att skapa en öppen diskussion med barnet blir det då en stängd diskussion där barnet inte får något utrymme alls. Det skapar ett dåligt möte där barnet känner sig överkörd och ignorerad (Gjems, 2011).

Vi ställde under vår intervju en fråga till förskollärarna och barnskötarna om vad för faktorer de ansåg kunde påverka mötet. Bland annat nämnde de att stress, stökig miljö och tidsbrist var ledande faktorer. Vi kikade då närmare på skolverkets kunskapsöversikt samt komplettering av Johansson (2011) och hennes bok *möten för lärande; pedagogisk verksamhet för de yngre barnen i förskolan* som handlar om just möten mellan pedagoger och de minsta barnen i förskolan. Där hon beskriver olika atmosfärer som kan uppstå i

verksamheten och dessa atmosfärer har vi även gått igenom lite kort under vår rubrik forskning och kunskapsöversikt. När vi ser över de svar vi fick från de förskollärare och barnskötare vi intervjuade på vår fråga om vad som kan påverka kände vi att deras svar gick hand i hand med den instabila atmosfären där de trots stress, stökig miljö och tidsbrist försöker skapa en så stabil tillvaro som möjligt. De försöker göra det bästa av situationen trots att de känner att det inte går. Att de på ett vänligt sätt försöker skapa ett så gott möte som möjligt. Den instabila atmosfären går också hand i hand med ett annat dilemma som kan påverka mötet och som vi nämnt tidigare. Det gäller pedagogens barnsyn och i den instabila atmosfären är det inte helt ovanligt att pedagogerna inte helt delar samma barnsyn vilket i sin tur leder till att det kanske blir en instabil atmosfär (Johansson, 2011).

6:2 Avslutande reflektion

Vi tycker att vi har fått svar på vår frågeställning och vi fått svar på vilken betydelse enligt förskollärarna och barnskötarna som den tysta kommunikation, barnsyn och pedagogens roll har för att mötet mellan pedagoger och de ickeverbala barnen. Vi märkte också ganska snabbt att våra intervjufrågor hade en röd tråd och att de gick in i varandra på ett positivt sätt. Vi märkte även att det fanns en gemensam nämnare i de svaren vi fick på våra frågor. Förskollärarna och barnskötarna nämnde ofta kroppsspråket och hur viktigt det är för mötet. Genom kroppsspråket skapas en bro eller en länk mellan pedagog och barn där pedagogen kan agera vägledare i barnets utveckling. Till exempel att förskollärarna och barnskötarna tar sig tid att läsa av barnen vare sig de är nyinskolade eller barn som varit på avdelningen längre är en av faktorerna till att den ickeverbala kommunikationen fungerar. Att de trots den rådande atmosfären med eventuell stress, hög ljudnivå eller personalbrist försöker att tillgodose varje barn i deras möten för att skapa de bästa förutsättningarna för ett gott möte där kommunikation, verbal eller ickeverbal, kan skapas. Men trots det räcker det inte till för att ge barnen de stöd de verkligen ska ha och behöver. Många kanske tappar sin gnista på grund av miljön, tidsbristen och stressen vilket leder till en oengagerad pedagog.

Vi kan även se att barnsynen spelar en något stor roll i mötet mellan pedagogerna och de ickeverbala barnen. Barnsynen präglar hur pedagogerna kommer agera i möten med barn. Detta är något som enligt oss samt en av förskollärarna som vi intervjuade också behöver tas upp pedagoger emellan. Förskolläraren ansåg i intervjun att de pratade alldeles för lite om deras gemensamma barnsyn i arbetslaget samt vilket kroppsspråk de använder. För barnens skull kan det vara bra att de pratar om deras sätt att se på barn för att på något sätt skapa ett gemensamt synsätt som alla kan gå efter. Vi kan se att barnsynen går hand i hand med mötet i och med att pedagogens synsätt styr hur mötet blir. En pedagog med mer vuxenstyrt synsätt kanske inte ger barnen lika mycket utrymme som pedagoger med ett synsätt där barnet ses som kompetent. Det är genom mötet som barnen får sina tankar och behov sedda och det är genom mötet som pedagogerna lär känna barnen på djupet. Det är något som krävs för barnets fortsatta utveckling men även för att barnet ska känna sig trygg och trivas på förskolan.

6:3 Fortsatt forskning

Under våra intervjuer kunde vi se likheter i de svar vi fick från förskollärarna och barnskötarna samt att de var färgade av varandra beroende på hur sammansvetsade de var inom arbetslaget. Vi tycker att det hade varit intressant att ta diskussionen och frågorna vidare till en annan förskola som arbetar mer aktivt med den tysta kommunikationen genom till exempel tecken som stöd eller genom ett mer aktivt bildschema än vad de gjorde på den förskola där vi genomförde våra intervjuer. Det hade varit intressant att se hur svaren på våra frågor hade blivit och om förskollärarna och barnskötarna hade haft en annan uppfattning om hur deras möten med ickeverbala barn ser ut.

En annan aspekt som hade varit intressant att forska vidare på är hur det skiljer sig från åldershomogena avdelningar dvs bara ett, två eller treåringar och hur kommunikativa möten kan se ut då de inte har några äldre barn i gruppen att ta efter. Här vilar ett ännu större ansvar på förskollärarna och barnskötarna att skapa goda icke kommunikativa möten och finnas där för de barn som ingår i gruppen.

Vidare hade det också varit intressant att också observera förskollärarna och barnskötarna i den dagliga verksamheter för att se om deras svar från intervjuerna stämmer överrens med verkligheten. För det är en sak att säga att man gör något men det kanske ser annorlunda ut i praktiken. Det hade då varit intressant att kanske lägga upp en plan för hur de skulle kunna förbättra mötet med barnen.

Referenslista

- Allwood, J. & Ahlsén, E. (1999). Learning how to manage communication, with special reference to the acquisition of linguistic feedback. *Journals of Pragmatics*, 31(1353-1389).
- Allwood, J. (1986). Några perspektiv på mänsklig kommunikation. (red.), *Mänsklig kommunikation, GULING 14, Göteborg Universitet*, 14(8-19).
- Allwood, J. (1991). Kroppskommunikation - uttrycks- och innehållsdimensioner. I G. Hermerén (red.), *Att tala utan ord. Människans icke-verbala uttrycksformer*. Kungliga Vitterhets Historie och Antikvitets Akademiens Konferenser 24.
- Andersson, T. & Bertolani, P-G. (1998). *Att möta ett barn-ett barnorienterat arbetssätt från ideologi till metod*. Stockholm: Gothia.
- Bjervås, L. (2003). Det kompetenta barnet. I E. Johansson & I. Pramling Samuelsson (red.), *Förskolan - Barns första skola!* (s. 55-80). Lund: Studentlitteratur.
- Bråten, I. (1996). *Vygotskij och pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Dovermark, M. (2006). *Etnografi som forskningsansats*. I J. Dimnäs (red). *Lära till lärare*. (s.107-125). Stockholm: Liber.
- Emilson, A. (2003). Sätta barnet i centrum. I E. Johansson & I. Pramling Samuelsson (red.), *Förskolan - Barns första skola!* (s. 31-53). Lund: Studentlitteratur.
- Eriksson Barajas, K., Forsberg, C. & Wengström, Y. (2013). *Systematiska litteraturstudier i utbildningsvetenskap. Vägledning vid examensarbeten och vetenskapliga artiklar*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Evenshaug, O. & Hallen, D. (2001). *Barn och ungdomspsykologi*. (2:a rev. uppl.). Lund: Studentlitteratur
- Gjems, L. (2011). *Barn samtalar sig till kunskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Halldén, G. (2003). Barnperspektiv som ideologiskt eller metodologiskt begrepp. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 8(1-2), 12-23.
- Hundeide, K. (2006). *Sociokulturella ramar för barns utveckling - Barns livsvärldar*. Lund: Studentlitteratur.

- Jerlang, E., Egeberg, S., Halse, J., Jonassen, A.J., Ringsted, S. & Wendel-Brandt, B. (Red.). (2008) *Utvecklingspsykologiska teorier*. Stockholm: Liber.
- Johansson, E. (2011). *Möten för lärande - pedagogisk verksamhet för de yngsta barnen i förskolan*. Stockholm: Fritzes. Hämtas på, www.skolverket.se.
- Johansson, E. & Pramling Samuelsson, I. (Red.). (2003). *Förskolan - Barns första skola!* Lund: Studentlitteratur.
- Kihlström, S. (2007). *Fenomenografi som forskningsansats*. I J. Dimnäs (red.), *Lära för lärare*. (s.126-139). Stockholm: Liber.
- Kullberg, B. (1996). *Etnografi i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lillvist, A. (2014). Social kompetens och barn i behov av särskilt stöd. I A. Sandberg (Red.), *Med sikte på förskolan – Barn i behov av stöd*. (s. 195-212). Lund: Studentlitteratur.
- Lundgren, U.P., Säljö, R. & Liberg, C. (Red.). (2012). *Lärande skola bildning - grundbok för lärare*. Stockholm: Natur och kultur.
- Lökken, G. (2008). *Toddlarkultur: om ett och tvååringars sociala umgänge i förskolan*. Stockholm: Studentlitteratur.
- Sandberg, A. (Red.). (2014). *Med sikte på förskolan – Barn i behov av stöd*. Lund: Studentlitteratur.
- Skolverket, (2010). *Barndomens förändrade villkor. Förutsättningar för barns lärande i en ny tid*. Stockholm: Fritzes. Hämtas på, www.skolverket.se.
- Skolverket, (2010) *Läroplan för förskolan*. Reviderad 2010. Stockholm: Fritzes. Hämtas på, www.skolverket.se.
- Sommer, D. (2005). *Barndomspsykologi. Utveckling i en förändrad värld*. (2:a rev. uppl.). Stockholm: Liber.
- Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur AB
- Svensson, A-K. (2009). *Barnet, språket och miljön*. Lund: Studentlitteratur.

Svensson, P-G. (1996). Förståelse, trovärdighet eller validitet? I P-G. Svensson & B. Starrin (red.), *Kvalitativa studier i teori och praktik*. (s. 209-227). Lund: Studentlitteratur.

Säljö, R. (2012). Den lärande människan – teoretiska traditioner. I U.P. Lundgren, R. Säljö & C. Liberg (Red.), *Lärande skola bildning – grundbok för lärare*. (s. 139-196). Stockholm: Natur och kultur.

Säljö, R. (2005). *Lärande och kulturella redskap. Om lärprocesser och det kollektiva minnet*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.

Vygotskij, L. (1995) *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Daidalos

Öhman, M. (2003). *Empati genom lek och språk*. (2: rev. uppl.). Stockholm: Liber

Bilagor

Bilaga 1 - Intervjufrågor

1. Vad anser du kännetecknar ett gott möte mellan pedagog och barn?
2. Hur tolkar du begreppet tyst kommunikation?
3. Vad anser du är viktigt att tänka på vid kommunikativa möten med barn som ännu inte utvecklat ett verbalt språk?
4. Hur ser du på din roll som pedagog i möten med barn som ännu inte utvecklat ett verbalt språk?
5. Finns det några faktorer som kan påverka mötet?
6. Hur anser du att relationen till barnet kan påverka mötet?
7. Hur tolkar du begreppet barnsyn?
8. Anser du att pedagogens barnsyn kan påverka mötet?