



Högskolan Kristianstad
291 88 Kristianstad
044-20 30 00
www.hkr.se

Hösten 2011
Lärarytbildningen
AU3 mom5

”Olika uttryck för kommunikation”

Förskollärares uttalanden om kommunikation i mötet
med barn och föräldrar på två mångkulturella förskolor

Författare
Lina Hellberg
Cecilia Regnell

Handledare
Marie-Louise Hjort

Abstract

Detta arbete är en kvalitativ studie som handlar om kommunikation på mångkulturella förskolor. Syftet med den empiriska undersökningen är att ta reda på hur förskollärare uttalar sig om den kommunikation som sker på mångkulturella förskolor. De frågeställningar studien utgår från är: På vilka olika sätt kan kommunikation komma till uttryck på en mångkulturell förskola? På vilka sätt stödjer och utvecklar pedagogerna kommunikation i en mångkulturell förskola? Insamling av materialet har skett genom semistrukturerade intervjuer vilka spelats in med diktafon och transkriberats.

Resultatet från de intervjuer som gjorts diskuteras mot forskningsbakgrunden i vilken vi lyfter tidigare forskning inom relevanta områden för studien. Bland annat beskrivs här kommunikation, interkulturell kommunikation och förskolan som diskurs.

Resultatet visar att pedagogens förhållningssätt och olika stöd är av stor betydelse för den kommunikation som sker på mångkulturella förskolor. Det framkommer även en medvetenhet från pedagogers sida att eventuella kommunikationssvårigheter är något som berör alla parter, även dem själva.

Ämnesord: kommunikation, förskola, mångkulturell, förhållningssätt, stöd

INNEHÅLL

| | |
|--|-----------|
| 1 INLEDNING | 6 |
| 1.1 Bakgrund..... | 6 |
| 1.2 Syfte och problemformulering | 7 |
| 1.3 Begreppsdefinition | 7 |
| 2 LITTERATURGENOMGÅNG | 8 |
| 2.1 Sociokulturellt perspektiv | 8 |
| 2.2 Kommunikation..... | 9 |
| 2.2.1 Lyssnandet | 11 |
| 2.3 Interkulturell kommunikation | 11 |
| 2.4 Förskolan som diskursiv praktik | 13 |
| 2.4.1 Att möta barn | 15 |
| 2.4.2 Att möta föräldrar..... | 16 |
| 3 METOD | 17 |
| 3.1 Val av metod | 17 |
| 3.2 Urval | 17 |
| 3.3 Undersökningsgrupp..... | 17 |
| 3.4 Genomförande | 18 |
| 3.5 Bearbetning och analys..... | 18 |
| 3.6 Etiska överväganden..... | 19 |
| 4 RESULTAT | 20 |
| 4.1 Kommunikation..... | 20 |
| 4.2 Relationens betydelse för kommunikation | 20 |
| 4.3 Stöd för kommunikation | 21 |
| 4.3.1 Kroppsspråk som stöd för kommunikation | 21 |
| 4.3.2 Tecken som stöd för kommunikation..... | 22 |
| 4.3.3 Redskap som stöd för kommunikation..... | 22 |
| 4.4 Förhållningssätt | 23 |
| 4.4.1 Betydelsen av förskollärarens förhållningssätt | 23 |
| 4.4.2 Respekt i mötet | 23 |
| 4.5 Barn, föräldrar och pedagog | 24 |
| 4.6 Kultur..... | 25 |
| 5 SAMMANFATTANDE ANALYS | 26 |
| 6 DISKUSSION | 28 |
| 6.1. Metoddiskussion..... | 28 |
| 6.2 Resultatdiskussion | 28 |
| REFERENSLISTA | 31 |

1 INLEDNING

1.1 Bakgrund

Idag är 20-25% av barnen i svensk förskola och grundskola av utländsk härkomst, därmed kan lärare ses som en av de yrkeskategorier vilken mest påtagligt möter det mångkulturella samhället. De kommunikativa möten som sker mellan barn, föräldrar och pedagoger i förskolan anser vi är viktiga då det är dessa som ger förutsättningar för den verksamhet som bedrivs. Detta innebär att kommunikationen är en stor utmaning för både pedagoger och barn, då de möts i en kontext där de inte har språket som gemensam nämnare (Eklund, 2011; Palla, 2005; Skans, 2011).

Samstämda forskare (Adelmann, 2009; Ladberg, 2003 & Skans, 2011) talar om vikten av att det sker en god kommunikation för en fördjupad relation mellan olika parter. Enligt portalparagrafen i läroplanen för förskolan (Skolverket, 2010) är personalens förmåga att tolka och interagera med barnet och få föräldrarnas förtroende viktig. Alla barn i förskolan ska få uppleva den tillfredsställelse det innebär att göra framsteg, övervinna svårigheter och att få uppleva sig vara en tillgång i gruppen.

Enligt de styrdokument, vilka pedagoger verksamma i förskolan har att förhålla sig till ska verksamheten anpassas till alla barn i förskolan. De barn som är i behov av mer stöd och stimulans än andra ska få detta. Stöd skall utformas utifrån barnets behov och förutsättningar så att han/hon utvecklas så långt som möjligt (Lpfö98/10).

Förskolan ska vara en levande social och kulturell miljö som stimulerar barnen att ta initiativ och som utvecklar deras sociala och kommunikativa kompetens (Lpfö 98/10).

Mot denna bakgrund finner vi det intressant att göra en empirisk studie med fokus på de uttalanden pedagoger ger kring kommunikation i de möten de har i en mångkulturell förskola.

1.2 Syfte och problemformulering

Vår studie syftar till att studera förskollärares uttalanden om kommunikation på två mångkulturella förskolor. Avsikten med den empiriska delen är att belysa ämnesområdet utifrån utsagor av pedagoger genom två övergripande frågeställningar.

- På vilka olika sätt kan kommunikation komma till uttryck på en mångkulturell förskola?
- På vilka sätt stödjer och utvecklar pedagogerna kommunikation i en mångkulturell förskola?

1.3 Begreppsdefinition

Mångkulturell förskola – Förskoleverksamhet som innefattar många olika kulturer och kulturyttringar (<http://www.ne.se/>).

Interkulturell kommunikation – Den kommunikation som sker mellan människor med olika kulturell bakgrund (<http://www.ne.se/>).

2 LITTERATURGENOMGÅNG

I kommande kapitel presenteras forskning inom kunskapsområden relevanta för studien. Först kommer en kort presentation av sociokulturellt teoriperspektiv, då detta är studiens teoretiska utgångspunkt. Vidare redogörs tidigare forskning kring kommunikation ur olika perspektiv samt förskolan som diskursiv praktik.

2.1 Sociokulturellt perspektiv

Den teoretiska utgångspunkten i studien grundar sig i ett sociokulturellt perspektiv vilket är sprunget ur bland annat Lev Vygotskijs idéer. Ett sociokulturellt perspektiv på lärande fokuserar på individens interaktion med andra individer och den miljö i vilken hon befinner sig. De individuella processerna ges mindre utrymme då kunskaper konstrueras genom individers samspel i olika kontexter. Kunskapen finns först mellan människor i sociala samspel för att sedan bli till kunskaper inom individen (Säljö, 2000). Kommunikation är tillsammans med interaktion centralt i ett sociokulturellt perspektiv, en grundtanke är att kunskap både skapas och förs vidare genom kommunikation och sker i samspel mellan människor (Säljö, 2000).

Lärandet är situerat då det består i att hela människan befinner sig i ett sammanhang där skapandet av nya kunskaper inte kan ses som avskilt från de kontexter i vilka de utvecklas. I de kontexter en individ befinner sig sker enligt Säljö (2000) ett ständigt samspel med andra individer och de artefakter de interagerar med. Artefakter kan ses som hjälpmedel, det finns både konkreta artefakter som dator, stol och kopp och abstrakta som språk, begrepp och teorier. I ett sociokulturellt perspektiv ses dessa redskap och verktyg som medierande då de hjälper oss att förstå vår omvärld. Individen lär sig gradvis att använda olika redskap i olika situationer, detta kallas att man approprierar kompetenser. Det viktigaste medierande redskapet för människan är språket vilket får omvärlden att bli meningsfull, det är då vi kommunicerar med andra som vårt tänkande och vår föreställning om världen växer fram.

Den kultur och de medierande artefakter som finns i det specifika samhälle vi växer upp och i de kontexter vi vistas i kommer att utgöra den kunskap och uppfattning vi har om världen. I det sociokulturella perspektivet har det omgivande samhället och den rådande kulturen både i den närmaste kretsen och i vidare perspektiv stor betydelse för individens utveckling.

Kommunikationen är situerad *till* den sociala kontext där den sker, detta innebär att kommunikationen är påverkad *av* den sociala kontext i vilken den sker (Säljö, 2000).

Ett centralt begrepp i den sociokulturella teorin är Vygotskijs idé om den proximala utvecklingszonen som innebär att människan i samspel lär fortare än om hon varit ensam. Den proximala utvecklingszonen definieras som avståndet mellan barnets verkliga utvecklingsnivå och den högre möjliga nivå som skulle kunna nås i samarbete med andra (Säljö, 2000).

Enligt Säljö (2000) är inte det vi säger en direkt spegling av det vi tänker och det vi tänker återspeglar inte alltid det vi uttalar. Tänkandet är en process som är osynlig och omöjlig för en utomstående, som exempel oss som forskare, att följa. Det som däremot är möjligt att följa är vad en individ säger och vad de gör. Av många skäl är det vi gör och säger något annat än det vi tänker. Inom det sociokulturellt perspektiv finns det anledning att skilja på detta. Säljö (2000) menar att i de senaste decenniernas forskning hävdas att det studeras hur människor tänker vilket Säljö (2000) menar vara omöjligt. Ur det sociokulturella perspektivet kan vi endast studera kommunikativa och/eller fysiska praktiker. Detta förklaras med att det som människor skriver, säger och gör är kontextbundet och uttrycker inte deras inre tankevärld eller begreppsförståelse. Intervjuerna bör ses som kommunikation som en situerad handling vilken är dynamisk och oförutsägbar. Det som uttalas mellan oss och informanterna är grundat i dynamiken i samtalet, vilket förlopp samtalet tar och hur vi samarbetar. Således kan vi anta att de svar vi får i denna studie är ett resultat av den sociala kontext som förskollärarna befinner sig.

Det sociokulturella perspektivet används som teoribas i studien för att analysera pedagogers uttalanden om den kommunikation som sker i deras verksamhet.

2.2 Kommunikation

Det finns olika perspektiv på innebörden av ordet kommunikation. Heide, Johansson & Simonsson (2005) beskriver dels kommunikation som Svenska Akademiens begreppsdefinition, vilken är ”överföring av information”, samt *communicare*, det ursprungliga latinska begreppet för kommunikation vilket översätts som ”att göra gemensamt”. Att kommunikation är något som sker gemensamt beskriver Nilsson (1993) och Nilsson &

Waldemarsson (2007) som att två eller fler personer kommunicerar genom att både meddela och dela med sig av någonting. Säljö (2000) menar att en sådan syn på kommunikation snarare blir ett problem än en lösning då den leder till en alltför förenklad och teknifierad syn på hur människor samspelar och lär av varandra. Den mänskliga kommunikationen är mer än bara språket. För att kommunicera krävs förutom språket att man ingår i en social och kulturell kontext som är fylld av argumentation och handling, vilka är resultat av aktiva försök till att se, förstå och hantera världen. Således kan kommunikation ses som det centrala då människor interagerar och blir delaktiga i kunskaper och färdigheter (Säljö, 2000; Ladberg, 2000; Ladberg, 2003).

Ladberg (2003) uttrycker det som att människor är sociala varelser som föds med beredskap för kommunikation. Redan vid födseln erövrar människan den första erfarenheten av kommunikation (Ladberg 2000). Enligt Vygotskijs tankar börjar det lilla spädbarnet kommunicera med sina föräldrar utan att kunna prata, helt ovetandes om att det finns ord, meningar eller språk. Barnet börjar prata med sina föräldrar och det viktigaste för denna process är att de blir inbjudna till ett socialt samspel. När vuxna kring ett litet spädbarn börjar prata med barnet tillskriver de barnet en pratkompetens. Allt det som sägs i kommunikationen som joller, gnäll, suck och rap från barnet är viktiga budskap i den gemensamma kommunikationen. Även de kommunikativa gesterna som blinkningar, leende och kroppsspänning är viktiga och bidrar till att utveckla ett samspel. Föräldrarna pratar inte med barnet för att lära det tala, undervisa det i talet eller språkets uppbyggnad, utan för att det är meningsfullt för dem. Genom detta samspel skapas enligt Vygotskij en sociokulturell kontext av praktisk- kommunikativt slag, genom vilket barnet blir fullvärdig deltagare i en aktivitet där det praktiserar avancerat språk (Strandberg, 2006). Med hjälp av kommunikation får vi kontakt med andra människor vilket enligt Svensson (1998) innebär att kommunikation är avgörande för människans utveckling.

Den mångfald av språkliga aktiviteter som blir tillgängliga för barnet i socialt samspel väljer barnet att imitera. Det barnet imiterar, är det som står på tur att lära, det som är huvudet högre, och som Vygotskij kallar för den proximala utvecklingszonen. Det är det som är närmast i förhållande till barnets nuvarande förmåga. Genom praktiska handlingar kan barnet prova vad de kan göra tillsammans med andra, som de ännu inte kan själva och upptäcker då vad de är på väg att lära (Strandberg, 2006).

2.2.1 Lyssnandet

Att lyssna innebär att interagera, att agera språkligt, att lyssna gör skillnad. Enligt Adelman (2009) är konsten att lyssna ingen enkel förmåga. Hälften av vår vakna tid lyssnar vi och det gör vi för att kommunicera. Lyssnandet har enligt författaren stor betydelse för den kommunicerande människan. Backlund (2006) hävdar att det i alla språkliga möten är lyssnandet, istället för talandet, som är av vikt för att det ska ske en ömsesidig förståelse och djupare kontakt mellan parterna. Detta kan ställas mot Vygotskijs tankar om att det centrala i kommunikationen är att det sker ett jämlikt och ömsesidigt samspel, där både lyssnande och talande är av stor vikt för individens förståelse av varandra (Strandberg, 2006).

Lyssnandet har i alla tider varit en kommunikativ och social verksamhet för gemenskapen mellan människor. Det är så vanligt och uppenbart och finns i hela vår tillvaro vilket gjort att det många gånger tas för givet. Detta för givettagande av lyssnandet gör att vi inte uppmärksammar det eller medvetandegör det genom att lyfta det till diskussion (Adelman 2002). *”Att höra är inte detsamma som att lyssna”* (Adelman 2009).

Pedagoger behöver anstränga sig för att försöka förstå vad barnen tycker och tänker för att de ska känna delaktighet och få inflytande i sin vardag i förskolan. Johannessen & Sandvik (2009) menar att ”lyssnandet” inte bara handlar om att ta in det talade språket som vi kan höra. Om vi ska höra vad de minsta barnen säger måste vi även lyssna med resten av kroppen. Att lyssna på barn kräver en etisk reflektion. Clark, Kjørholt & Moss (2005) knyter detta till den makt som den vuxne har, de menar att man som vuxen kan välja vad man lyssnar på. Den vuxnes sätt att ta emot och koda det som sägs handlar om vilka föreställningar denne har, detta resulterar i att det som uttalas från barnets sida tolkas genom den vuxnes värderingar, vilket innebär att det är den vuxnes föreställningar som bedömer och värderar det som barnen uttrycker. Det är inte är det enklaste att åsidosätta sina egna tankar och uppfattningar vilket gör att det kan vara svårt att lyssna. Problematiken blir att identifiera innehållet i den andres budskap.

2.3 Interkulturell kommunikation

Hur vi kommunicerar och vad som sägs genom vår kommunikation bidrar till att definiera vad som är vår kultur (Dimbleby & Burton, 1999). Enligt Backlund (2006) speglar orden vi väljer att använda den kultur vi lever i. I varje kultur skapas det regler och mönster i

kommunikationen. När vi föds in i en kultur skapar dessa regler och mönster ordning och blir till självklarheter, vilka de individer som ingår i kulturen inte reflekterar över (Nilsson & Waldemarsson, 2007). Kommunikation kan således ses som situerat till de specifika kulturella kontexter vi befinner oss i (Säljö, 2000; Strandberg, 2006).

Larsson (2010) menar att kommunikation vilken sker mellan människor som inte delar språk och kulturell bakgrund stöter på hinder då de har olika tolkningar av de beståndsdelar som ingår i kommunikationen. Enligt Ladberg (2003) kan detta bidra till att en individ i ett nytt språk kan verka mer osäker och okunnig och mindre spontan än i ett språk där hon uttrycker sig obehindrat. Kommunikationen med en flerspråkig person ser olika ut beroende på om personen är nyanländ och aldrig varit i kontakt med det svenska språket och kulturen eller om hon har någon form av erfarenhet av dessa. Kommunikation ser även olika ut eftersom olika samhällen har sina oskrivna regler för hur denna ska ske. Dessa olikheter kan skapa en känsla av osäkerhet och obehag i en dialog när någon bryter mot en kulturell kod, utan att man är medveten om orsaken, (Angel & Hjern, 2004).

Enligt Ladberg (2000) har den kulturella bakgrunden även betydelse då sinnena används på olika sätt i olika kulturer, människan växer in i en social miljö. I den västerländska kulturen är blick och röst mest centrala i kommunikationen medan känsel och rörelse har störst betydelse i länder där spädbarnen bärs på ryggen. Likaså är det skillnad i samspel med andra människor, vissa barn samspelar endast med föräldrar och syskon medan barn i andra miljöer dagligen möter flera olika personer som tar hand om dem. Olika livsmiljöer skapar olika behov, det som är avgörande för hur många språk en individ lär sig är behovet av att kommunicera och samspela.

Den del av kommunikation som utgörs av det talade språket har dubbla sidor, dels att förstå och dels att själv tala. Hos enspråkiga personer följs dessa åt, tonfall och kroppsspråk förstärker det sagda och orden stämmer överrens med övriga rörelser. Det kan för en flerspråkig person på ett annat sätt variera mellan tal och förståelse, eftersom personen kan förstå språk som hon inte själv talar (Ladberg, 2003).

Samhället blir alltmer internationaliserat och flera olika kulturer möts redan i förskolan, detta ställer krav på förskolepedagogerna att medvetet utveckla sin kommunikationsförmåga för att

på ett bra sätt kunna lyckas i de kommunikativa och lärande möten som sker inom förskolans diskurs, en kommunikation som bygger på ömsesidighet.

Enligt Skans (2011) kan pedagogernas val av innehåll i förskolan bli ett komplement till hemmet, när barns lärande utmanas av det som de inte har tillgång till hemma. Även om kommunikationen är densamma på förskolan kan utmaningarna för barnen vara möjliga, genom att pedagogerna på en mångkulturell förskola erbjuder gemensamma upplevelser. Det som barn och pedagoger upplever gemensamt blir centrala utmaningar. Det blir då barnens nuvarande kultur på förskolan som ligger i fokus och inte den bakgrund varifrån barnen kommer. När pedagoger har detta som utgångspunkt menar Skans (2011) att det är ett sätt att inte diskriminera barn med minoritetsbakgrund utan istället skapa något gemensamt. Då pedagoger på en flerspråkig förskola är positiva till att lära sig några ord på respektive barns språk, visar detta en inkluderande syn på kommunikationen. För att skapa en tillhörighet och delaktighet för alla barn och en flerspråkig miljö på förskolan handlar det om att arbeta med alla språk i verksamheten. Skans (2011) menar att flerspråkiga förskolors didaktik kan utvecklas om det finns ett ömsesidigt förhållande mellan språkutveckling och ämnesinnehåll istället för rena speciella språklärandeaktiviteter.

2.4 Förskolan som diskursiv praktik

Dagens svenska förskola har växt fram ur de industriella och demokratiska processer som pågick vid 1800-talets slut. Barnkrubban vilken var en social hjälpverksamhet för barn, med tillsyn, vård och fostran som främsta syfte och barntädgården som hade ett pedagogiskt syfte har idag växt fram till en förskola för alla barn där verksamhetens stomme utgörs av omsorg, fostran, utveckling och lärande (Palla, 2011). Förskolan ska vara en plats för alla barn där verksamheten möter barnen och inte tvärtom. Detta förhållningssätt är tydligt framskrivet i nationella dokument som den reviderade läroplanen (Lpfö 98/10) och lärares yrkesetiska principer, det står även att läsa i internationella skrivelser som salamancadeklarationen och barnkonventionen. Således talar dokument för förskolan ett tydligt språk när det gäller förskolans ansvar gentemot varje barn.

Palla (2009) menar att förskolan har en unik tradition i förhållande till andra skolformer eftersom alla barn välkomnas till förskolan oavsett behov, förutsättningar eller kunskaper.

Förskolan är en lärandemiljö som tydligt utmärker sig för sin helhetssyn på barnet. Det är denna helhetssyn på barnet som är grunden för förskolans verksamhet. En helhetssyn på barnet är att sätta barnets erfarenheter och upplevelser, sprungna ur olika kontexter som barnet befinner sig i, i centrum och som utgångspunkt för planering av förskolans verksamhet (Palla, 2009). Att förstå barns intentioner, önskningar och behov genom att verbalt eller emotionellt bekräfta dem kan beskrivas som en respekt för barnen som meningsskapande personer (Johansson, 2003). Pedagoger kan genom resonemang och förslag hjälpa barnet att själv kontrollera sin vardag, detta kan ses som att se världen ur barnets perspektiv, vad de försöker skapa för mening. Förskolan är en kultur- och kunskapsarena för barnen. I denna kontext deltar barnen i språkliga handlingar som samtidigt gör dem delaktiga i en kultur. Barnen använder sig av att återskapa och kreativt använda ord och meningsinnehåll som finns tillgängliga för dem (Sheridan, Pramling-Samuelsson & Johansson, 2009).

I den kontext som förskolan verkar ses kommunikationen som en aspekt som är av betydelse för kvalité och barns kunnande. Förskolan kan ses som kanske den viktigaste platsen för små barn för att utveckla relationer. Barn skapar mening, uttrycker åsikter och har förmåga att förstå andra individer kroppsligt genom att fysiskt möta dem, vilket kan ses som barnet är i kommunikation med världen och med andra (Sheridan, Pramling-Samuelsson & Johansson, 2009). I förskolan förs dialoger mellan barn och barn samt mellan pedagoger och barn.

Enligt Skans (2011) ligger ansvaret för att det skapas en god språklig lärandemiljö inom förskolan på pedagogerna. När pedagogerna i förskolan skapar många samspel mellan barn och barn, och mellan vuxna och barn skapar de en kraftfull grund för barnets lärande och utveckling (Strandberg, 2006). Olika strategier för att stödja ett språkligt samspel är att använda sig systematiskt av de sammanhang som finns inom förskolan. Dock är det inte tillräckligt att bara samtala utan det är viktigt hur det sker. Alla de parter som ingår i samspelet är viktiga och det är den ömsesidiga kommunikationen mellan barn och pedagoger som är viktig. Att pedagogerna har fokus på barnens erfarenheter och meningsskapande är förutsättning för denna ömsesidiga kommunikation. Det centrala kan ses som pedagogernas förhållningssätt till kommunikativa möten (Johansson 2003; Skans, 2011).

Kommunikationens uttrycksformer är våra handlingar och vårt språk, vilka formas genom vår sociala och kulturella erfarenhet. Kommunikationen i förskolans vardag är central för barnens delaktighet och lärande och kan vara avgörande för hur ett barns situation på förskolan

kommer att gestalta sig. Tänkande och begreppsförståelse utvecklas i kommunikation med andra (Ahlberg, Målqvist & Welin, 2005).

För att få en dialog med bra kvalitet är det betydande att båda parter känner att de får bidra. Det handlar inte om den gamla synen där barnet är som ett tomt papper som ska fyllas av de vuxnas sanningar utan en dialog mellan vuxna och barn. I detta samspel där barn och vuxna lyssnar och talar med varandra, utväxlar bidrag och inspirerar varandra skapas ”pedagogiska guldstunder” (Strandberg, 2006). Enligt Strandbergs (2006) mening finns det en klar koppling mellan barn som utvecklar ett rikt lärande och dialogiska situationer med sina pedagoger. Det är genom interaktioner som grunden för intellektuell och emotionell utveckling läggs.

2.4.1 Att möta barn

I lyssnandet mellan pedagog och barn menar Mollberger Hedqvist (2006) att det är ett lyssnande förhållningssätt med engagemang och nyfikenhet på barnets röst som är ett erkännande av individen. Enligt Ladberg (2000) bygger barnets kommunikation på självförtroende. Genom att barnet får gensvar kan barnet känna tillfredsställelse och vara nöjd med sig själv och med umgänget. Det är också genom gensvaret barnet får en grundläggande tilltro till kommunikationens möjligheter.

Inom förskolan finns ett synsätt där man ser barn som kompetenta, kunskapsskapande, resursrika och nyfikna, med stor kraft och lust att lära (Bjervås, 2003; Pramling Samuelsson & Sheridan, 2006). Att se barnen som kompetenta innebär att kunskap skapas och definieras tillsammans med andra, vilket gör barnet till en aktiv medskapare av sin kunskap. Pedagogens förhållningssätt som medaktör i mötet med barnet påverkar kommunikationen. Pedagoger som är tillåtande ger barn förutsättningar till utforskande och delaktighet. Barn som tillåts testa efter förmåga, se andra som ”kan” och vågar testa själva får en tilltro till sin egen förmåga och ser sig som en lärande individ. Barnets första år är sannolikt mest avgörande för hur barnet utvecklar kommunikation samt språkligt och socialt självförtroende. Under hela livet som människa är vi beroende av att känna oss trygga och bekräftade samt att bli sedda och förstådda för att utveckla och använda vår förmåga till att kommunicera (Sträng, 2005).

2.4.2 Att möta föräldrar

Förutsättningen för att pedagoger ska lyckas i sin roll är enligt Andersson (2003) ett gott föräldrasamarbete. I förskolans läroplan (Lpfö 98/10) finns tydligt beskrivet att förskolan ska ha ett nära och förtroendefullt samarbete med hemmet. Enligt Andersson (2003) är det föräldrarna som har de värdefulla kunskaperna om barnen, kunskaper som inte framkommer i förskolan. Att skapa en komplett bild av barnen förutsätter såväl pedagogens som föräldrarnas kunskaper kring barnen. Det kan därför ses som nödvändigt och värdefullt med en väl fungerande kommunikation mellan skola och hem.

I Andersson (2003) beskriver föräldrar att de uppskattar kommunikation som är rak, ärlig och tydlig samtidigt som de beskriver att kontakten mellan skola och hem ska präglas av spontanitet och öppenhet där såväl positiv som negativ information förs fram.

Genom kommunikationen sker ett möte mellan pedagoger och föräldrar. Det ideala mötet präglas enligt föräldrarna i studien av ömsesidig respekt där föräldrarna betonar att de vill bli tagna på allvar och bli sedda som vuxna individer och inte bara som föräldrar till ett visst barn. Föräldrarna betonar även att bli lyssnad på som viktigt i mötet, att det finns ett genuint intresse för vad föräldrarna vill föra en dialog kring.

Dialogen mellan föräldrar och pedagoger utspelar sig enligt Jenzen & Jenzen (2008) i en professionell relation. Relationen mellan föräldrar och pedagog är en relation mellan en professionell och icke-professionell. Detta är en asymmetrisk relation, då pedagogen i relationen ska utöva vad det politiska systemet har beslutat ska utövas i den givna situationen. Pedagogen har inte bara sin yrkeskompetens utan även sitt samhällsuppdrag som stöd, vilket ger pedagogen makten i relationen oavsett om det upplevs så i det konkreta mötet med föräldern.

Enligt Andersson (2003) ingår pedagoger, föräldrar och barn i ett system där varje möte påverkar alla de andra mötena. I detta begränsade sociala system sker ständigt interaktioner som påverkas av andra möten inom systemet. Detta kan förklaras som att de möten pedagogerna har med föräldrarna i allra största grad påverkar mötena med barnen i verksamheten. Det är möjligt att vi här kan förklara en uttalad åsikt inom förskolan, att om föräldrarna känner trygghet påverkar detta även pedagogernas relation till barnen. Pedagogers attityder och förhållningssätt, anser Andersson (2003), är det som är avgörande för hur mötet blir.

3 METOD

3.1 Val av metod

Då syftet med studien är att ta reda på pedagogers uttalanden om kommunikation i mötet med barn och föräldrar på en mångkulturell förskola, har vi valt att göra en kvalitativ studie. Enligt Trost (2001) är en kvalitativ studie rimlig då vi är intresserade av att försöka förstå människors sätt att resonera eller reagera. Vårt intresse ligger i att identifiera hur pedagoger talar om kommunikation, därför anser vi att det är viktigt att de får svara fritt på intervjufrågorna. Detta innebär att intervjuerna har en låg grad av standardisering (Patel, Davidson, 2003). Våra frågor kommer inte att ställas efter en speciell ordning utan där de bäst passar in i intervjun, det som Patel & Davidson (2003) refererar till som låg grad av strukturering. Då vi vill ha möjlighet att ställa följdfrågor väljer vi semistrukturerade intervjuer. Enligt Denscombe (2009) innebär semistrukturerade intervjuer att vi utgår från förberedda frågor där informanten har möjlighet att utveckla sina svar och där vi som intervjuare kan ställa följdfrågor. Syftet med vårt val av metod gör att informanterna fritt kan tala om sina erfarenheter och uppfattningar kring problemområdet, utan en känsla av att något svar är rätt eller fel. Vi vill skapa en känsla hos informanten att det för studien är av vikt att det är deras utsaga som är betydelsefull.

3.2 Urval

Vi har valt att intervjua förskollärare på två mångkulturella förskolor i Kristianstads kommun. Samtliga förskollärare arbetar på förskolor som ligger i ett bostadsområde där det till största delen bor människor från andra länder.

3.3 Undersökningsgrupp

Undersökningsgruppen består av fem förskollärare som samtliga är aktiva i förskoleverksamhet. Förskollärarna representerar såväl avdelningar med barn 1-3 år som avdelningar med barn 3-6 år. Efter intervjuerna med förskollärarna tilldelades de fingerade namn för att inte avslöja deras identitet, Anna, Britta, Carin, Doris och Emma. Vårt val av undersökningsgrupp grundar sig i att de utvalda förskollärarna befinner sig i den kontext som är relevant för studien. Enligt Denscombe (2009) är det studiens syfte som bestämmer vilka

informeranter som ska ingå i urvalet. I vårt fall då vi väljer att gå på djupet i en speciell fråga har vi valt att ta med personer som har en unik inblick i verksamheten.

3.4 Genomförande

Vi valde att kontakta informanterna per mail angående en förfrågan om medverkan i studien. Efter bekräftande om önskat deltagande avtalade vi tid och plats för intervjuerna samt bifogade ett informationsbrev om de etiska principerna. När det var tid för intervjuerna valde vi att börja med att åter informera om de etiska principerna. För att samla in informanternas svar använde vi oss av diktafon vilket enligt Denscombe (2009) kan leda till att informanter kan känna sig hämmade i början, dock brukar det avta en bit in i intervjun. Valet att använda oss av diktafon grundades i att vi precis som Denscombe (2009) beskriver ville ha en så fullständig dokumentation som möjligt av intervjuerna. Vi använde oss av semistrukturerade intervjuer med låg grad av standardisering och strukturering samt utgick från förberedda frågor (se bilaga 2), därefter lät vi informanterna utveckla sina svar och vi kunde ställa följdfrågor (Patel & Davidsson, 2003). Efter intervjuerna skrev vi ut materialet, vilket enligt Denscombe (2009) är mödosamt men är värdefullt då vi som forskare kommer i kontakt med data.

3.5 Bearbetning och analys

Vi har transkriberat samtliga intervjuer till text. Utifrån det skrivna materialet kunde vi identifiera mönster med utgångspunkt i förskollärarnas utsagor. Enligt Patel & Davidsson (2003) är dessa mönster grunden för de kategorier av information vi behandlar i resultatdelen.

Under de olika kategorierna har vi sammanställt förskollärarnas svar för att sedan bearbeta texten så att resultatet blir sammanhängande, vilket Bjurwill (2001) förespråkar så länge inte innehållet påverkas. För att inte tappa förskollärarnas svar i vår bearbetning har vi gått tillbaka och lyssnat på det inspelade materialet kontinuerligt, detta menar Patel & Davidsson (2003) säkerställer materialets trovärdighet.

3.6 Etiska överväganden

Inom samhällsvetenskaplig forskning finns fyra huvudkrav att förhålla sig till, informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet (Vetenskapsrådet, 2002). Det är genom informationskravet vår skyldighet att informera förskollärarna om studiens syfte samt att deras medverkan är frivillig och att de när som helst under studiens gång kan avbryta sin medverkan. Kravet om samtycke för förskollärarna i studien handlar om att de har rätt att styra över sitt deltagande, samt på vilka villkor de deltar. Konfidentialitetskravet innebär att förskollärarna inte ska vara identifierbara och att alla personuppgifter behandlas konfidentiellt. Nyttjandekravet handlar om vad informationen från studien får användas till, vilket är forskningsändamål (Vetenskapsrådet, 2002). Vi valde att informera förskollärarna om de etiska övervägandena både när de tillfrågades om sin medverkan i studien samt när det var dags att genomföra intervjun, då vi i form av ett informationsbrev förtydligade de etiska övervägandena (se bilaga 1).

4 RESULTAT

När vi i vårt resultat refererar till förskollärare syftar vi på informanterna i studien. De gånger begreppet pedagoger används menas de individer informanterna talar om som arbetar i förskolan.

4.1 Kommunikation

Alla förskollärare talar om kommunikationen med föräldrarna. Samtliga förskollärare beskriver kommunikation som det verbala språket och kroppsspråket. Anna säger att kommunikation även är olika sätt att uttrycka sig på såsom musik, dans och rörelse. Carin uttrycker kommunikation som något som sker i ett samspel mellan olika individer. Anna analyserar sin roll i kommunikationen och menar att det tar tid att arbeta fram ett bra sätt att förstärka kommunikationen på förskolan.

Anna: "Jag tror man måste arbeta ett tag, för att förstå att det krävs mer än en rak kommunikation. Jag har liksom arbetat mig fram till att själv förstå att det HÄR måste jag förstärka."

Även Doris ser utvecklandet av kommunikationen som något som växer fram. Genom att hon vill lyckas i mötet söker hon de metoder och redskap som behövs för att utveckla sin roll i kommunikationen.

4.2 Relationens betydelse för kommunikation

Anna, Britta, Carin och Emma talar tydligt om att relationen till barn och föräldrar bygger på ett genuint intresse för andra människor. Britta menar att en nära relation bygger på ett intresse för deras livsvärld och att detta förutsätter att även hon som pedagog bjuder på bitar av sin egen livsvärld.

Britta: "Om jag vet lite om dem och de vet lite om mig finns det annat att prata om än det som sker inom dessa fyra väggar"

Karin identifierar sin relation till föräldrarna som god när de tillsammans kan skoja, hon menar att en mer avslappnad relation gör det lättare att kommunicera. Britta och Karin menar

att en god relation till föräldrarna är av stor betydelse vid de tillfällen känsligare frågor behöver lyftas.

4.3 Stöd för kommunikation

Anna: ”Jag är medveten om det extra stöd jag ger i kommunikationen”

Samtliga förskollärare nämner att det på en mångkulturell förskola ofta krävs olika former av stöd i kommunikationen då det verbala språket många gånger inte är gemensamt. De menar att på grund av det verbala språket förstår inte barn och föräldrar pedagogerna, men å andra sidan förstår inte pedagogerna barn och föräldrar heller.

Emma: ”De har ju ett verbalt språk, men jag kan ju inte det. Så enkelt är det, jag kan ett språk och det kan ett, det gäller att hitta ett gemensamt.”

Olika stöd för kommunikation som våra informanter ger uttryck för är:

- Kroppsspråk
- Tecken
- Språkåsar
- Rim och ramsor
- Musik och drama
- Bilder och foton
- Film och digitalram

4.3.1 Kroppsspråk som stöd för kommunikation

Kroppsspråket nämner samtliga förskollärare som ett naturligt stöd i kommunikationen på förskolan. Genom kroppsspråk kan pedagoger tolka barnen och hjälpa dem att sätta ord på det som de vill förmedla. Emma menar att detta sätt är första steget i utvecklingen på ett gemensamt verbalt språk. Hon använder sig av kroppsspråk som förstärkning för ord och händelser. Ett exempel hon beskriver är då ett barn ska gå ut, första gångerna kan hon förstärka ordet jacka med sitt kroppsspråk för att senare visa gunga, då barnet förknippar både jacka och gunga med att gå ut. Hon vill genom detta sätt i förlängningen skapa förståelse för orden utan att kroppsspråk ska behövas som förstärkning.

4.3.2 Tecken som stöd för kommunikation

För att skapa en gemensam kommunikation menar Doris, Anna och Britta att nyttjande av tecken är ett värdefullt redskap. Doris beskriver hur diskussioner förts angående användningen av tecken. Rädslan har varit att tecken ska ta över det språkliga, vilket dock Doris motsätter sig. Hennes tanke är snarare att pedagoger inte ska vara så rädda för att använda tecken, utan se det som ett sätt att förstärka språket. Genom att visa tecken kan en pedagog tolka och bekräfta ordet för tecknet, vilket utvecklar barnets språk.

Doris: "Jag tycker man kan använda teckenkommunikation, man ska inte vara så rädd för att använda det, eller se det som ett specialpedagogiskt redskap. För man kan visst använda det, men många är rädda för att språket ska försvinna helt då, men tvärtom - det stärker!"

Britta menar att tecken är steget längre än kroppsspråk. Både Doris och Britta ser tecken som ett gott stöd för såväl osäkra barn som de barn vilka ännu inte har det verbala språket.

Britta: "Vi har haft barn som har språket, men valt att inte tala, de har använt tecken istället"

4.3.3 Redskap som stöd för kommunikation

Samtliga förskollärare nämner digitala hjälpmedel, foto, film, digitalram, som redskap för stöd i kommunikationen med såväl barn som föräldrar. Dessa blir en gemensam faktor att bygga samtalet på. Anna och Doris talar om hur dessa redskap kan förmedla ett innehåll till barn och föräldrar som har begränsningar i svenska språket.

Alla informanter anser att estetik som drama, dans, musik och skapande är användbara verktyg för kommunikation i den dagliga verksamheten. Carin och Anna uttrycker att de genom att finna något barnen är bra på skapar lustfyllda tillfällen för kommunikation.

Carin: "Det gäller att hitta något som barnet är bra på, finns det något hos barnet där jag kan hitta kommunikationen".

Doris ser sagopåsar och språkpåsar som redskap för att göra det abstrakta till något konkret för barnen. Hon menar att det är inte bara pedagoger på en mångkulturell förskola som bör använda detta som redskap för kommunikation, utan att det är bra för alla barn.

4.4 Förhållningssätt

4.4.1 Betydelsen av förskollärarens förhållningssätt

Det centrala i informanternas svar är att allt stöd för kommunikation i förlängningen handlar om att skapa delaktighet. Samtliga förskollärare trycker på att de egentligen inte ser någon anledning till att kommunikationen borde vara annorlunda på en mångkulturell förskola. I stället ser de att det förhållningssätt de som pedagoger har är av stor betydelse för kommunikationen.

Anna: "Förhållningssättet är grunden för en bra kommunikation oavsett vilken förskola man arbetar på"

Britta: "Kommunikation ska inte behöva vara annorlunda här, för det är människor vi har att göra med"

Emma anser att hela hennes sätt att vara påverkar lusten hos den andre till kommunikation. Barnen ska känna att hon som pedagog är där för dem och föräldrarna ska känna att det finns ett stort intresse för deras kunskap om barnet. Anna menar att för att barnen ska få en lustfylld kommunikation måste hon identifiera intresseområden att samtala kring så att barnen känner att hon vill kommunicera med dem. Carin uttrycker att humor och att skratta tillsammans är viktigt och värdefullt. Både Britta och Carin uttrycker att det är värdefullt att lära sig några ord på barnens hemspråk.

Samtliga förskollärare menar att det är viljan till att hitta en gemensam kommunikation som är av stor betydelse. Målet är att kommunikationen ska vara gemensam. Förskollärarna uttrycker att det är en självklarhet att det åligger dem att hitta den gemensamma kommunikationen.

4.4.2 Respekt i mötet

Carin, Emma och Doris nämner att kommunikationen handlar om respekt. Emma menar att det handlar om respekt för alla människor.

Emma: "Du är lika viktig om du är 70 cm som om du är 170 cm"

Emma beskriver att det i verksamheten är viktigt att respektera den kommunikation som pågår. Att när hon samtalar med någon så får andra vänta tills samtalet är över, oavsett om det

är ett barn eller en vuxen. Emma problematiserar att hon, ibland när hon samtalar med ett barn, blir avbruten av en vuxen och menar att pedagoger behöver bli bättre på att respektera pågående samtal mellan barn och vuxen.

Doris talar om att respekt för det lilla barnet är att möta det på rätt nivå. Hon menar att sätta sig ner och möta barnen på deras nivå gör pedagogerna lite mindre skrämmande i storlek. Att vara medveten om sitt bemötande, är alla förskollärare överens om, att är av betydelse i kommunikationen. Doris lyfter även att vilket bemötande och klimat pedagogerna vill ha på en avdelning är en diskussion som bör lyftas i arbetslaget.

4.5 Barn, föräldrar och pedagog

Förskollärarna uttrycker en medvetenhet om såväl föräldrars som pedagogers behov av att kunna kommunicera kring barnets tid på förskolan. Britta hävdar att det är av stor vikt att skapa goda villkor för att föräldrar ska känna sig delaktiga i kommunikationen. Genom att pedagoger har en bra kommunikation med föräldrarna, känner föräldrarna sig trygga och positivt inställda till förskolan, vilket hon menar även påverkar mötet med barnen. Både Britta och Carin menar att allas samspel är viktiga för helheten.

Emma beskriver hur hon ibland tar barnen till hjälp för att förmedla något till föräldrarna, men menar att det är viktigt att tänka på hur barnen fungerar som stöd i kommunikationen. Hon anser inte att det är lämpligt att låta barnen förmedla ”vuxeninformation”. Det får aldrig bli så att en förälder kommer i beroendesituation till sitt lilla barn. Här ser hon istället att en annan vuxen med större behärskning av det svenska språket bör fungera som stöd i kommunikationen.

Britta, Doris och Emma är tydliga med att det i kommunikationen med föräldrar som inte har det svenska språket INTE hjälper att tala med högre tonläge och överdriven tydlighet.

Doris: ”Det hjälper inte att tonläget blir jättehögt, som om de skulle vara hörselskadade”

4.6 Kultur

Anna beskriver att en faktor som blir aktuell på en mångkulturell förskola är att vi kommer från olika kulturer.

Anna: "Vi har inte samma syn på lärande, vi har ju inte samma barnsyn."

Både Britta och Anna nämner att det ibland kan bli missförstånd kring begrepp som används på olika sätt inom olika kulturer. De anser av den anledningen att det är oerhört viktigt med en god kommunikation så att eventuella missförstånd kan lösas på ett positivt sätt. De betonar att det är viktigt att följa upp hur den andre uppfattat det som sagts.

Britta och Carin nämner att förståelse för barnens livsvärld och kultur är viktigt i arbetet och kommunikationen. Britta menar att ju mer hon vet om barnens livsvärld desto större möjligheter finns det att utgå ifrån barnens erfarenheter och något för barnet meningsfullt. Att veta lite om barnens familj, religion, hemspråk och den kontext som barnet växt upp i, bygger en relation mellan henne och barnet.

Carin: "Vårt intresse för det mångkulturella, att verkligen intressera sig för olika kulturer"

5 SAMMANFATTANDE ANALYS

Det resultat som framkommit av den empiriska studien är att förskollärarna genomgående anser att olika stöd är nödvändiga i kommunikationen i arbetet på en mångkulturell förskola. Ur ett sociokulturellt perspektiv kan dessa stöd ses som medierande redskap då de hjälper barn och föräldrar att förstå och agera i förskolan. Förskollärarnas uttryck för att det är en ömsesidig kommunikationssvårighet kan tolkas som att de är medvetna om att stödet är nödvändigt för alla parter, även dem själva, för att det ska ske en gemensam förståelse.

I det empiriska materialet talar förskollärarna om stöd för kommunikation som en förutsättning för att kommunikationen ska bli något gemensamt. Dessa uttalanden tyder på att målet för kommunikationen är att finna vägar till att samspela och att olika former av kommunikation är något värdefullt. I det sociokulturella perspektivet är interaktion en förutsättning för utveckling och lärande (Säljö, 2000). De stöd förskollärarna ger uttryck för blir i förlängningen avgörande för all ömsesidig kommunikation. Förskollärarnas svar kan även tolkas som att målet för kommunikationen är att tillägna sig det svenska språket. Kan detta resultat tydas som att förskollärarna anser att kommunikationen är fulländad då barnen behärskar det verbala svenska språket?

Förskollärarna i studien belyser relationens betydelse för kommunikation. Relationen är en viktig faktor enligt förskollärarna i kommunikationen eller i vissa fall helt avgörande. I förskolans kontext blir relationen mellan pedagog, barn och föräldrar en betydande faktor för den kommunikation som är gynnsam för att kunna bedriva verksamheten på förskolan.

De olika stöd förskollärarna talar om handlar om att möta varje barn i dess proximala utvecklingszon. Genom stöden får barnet hjälp med kommunikation, vilket i förlängningen leder till att barnet kommer att kommunicera utan stöd. Ur ett sociokulturellt perspektiv kan detta ses som vi tidigare beskrivit, att barnen först kan tillsammans med någon/något för att sedan kunna själv.

Samtliga förskollärare beskriver vikten av att interagera då de konsekvent talar om kommunikation som en gemensam aktivitet. Samspel är enligt sociokulturellt perspektiv en viktig aspekt i barns utveckling av kommunikation. Förskollärarna nämner inte ordet samspel i sina uttalanden, dock kan deras svar tolkas som att samspel är avgörande i kommunikationen.

Resultatet i den empiriska studien pekar på att den sociala kontext förskollärare befinner sig i på en mångkulturell förskola, gör att de utvecklar medvetenhet och förståelse om olika sätt att kommunicera. Förskollärarna ser den kommunikation som sker på deras förskolor som något helt naturligt. Kan resultatet tolkas som att förskollärarna då de befinner sig i förskolans diskurs inte är medvetna om omfånget i deras kommunikation. Det kan diskuteras om de stöd för kommunikationen som förskollärarna ger uttryck för är något som kan generaliseras till förskolor i allmänhet eller om det kan vara kontextbundet. Resultatet skulle kunna tolkas som att förskollärare som befinner sig i en speciell kontext utvecklar speciella förmågor bundna till behovet i det specifika sociala sammanhang de befinner sig. I så fall kan förskollärarnas uttalanden kopplas till att förskollärare är formade av den sociala kontext i vilken de utvecklat sin yrkeskompetens.

Det kan vara intressant att fundera kring hur olika kontexter i förskolans diskurs utvecklar olika medvetna och omedvetna förståelser, kunskaper och insikter hos pedagogerna. Det kan nog hävdas att ju mer eftertanke som krävs för att lyckas i kommunikationen desto mer självklar blir den för de som befinner sig i just den kontexten.

6 DISKUSSION

6.1. Metoddiskussion

I vår empiriska studie valde vi att använda oss av intervjuer som metod för att ta reda på hur förskollärare talar om kommunikation på mångkulturell förskola. Genom att vi valde intervju som metod kunde vi ställa följdfrågor för att förtydliga såväl frågor som svar. Nyttjandet av följdfrågor gav oss såväl ett djup som en bredd i svaren. Valet att använda diktafon vid intervjuerna gjorde att vi kunde komma närmare respondenterna och inte tappa fokus från samtalet, vilket vi tror att det funnits risk för om vi istället antecknat respondenternas svar. Vi anser även att vi genom transkriberingen av inspelningen fick ett mer trovärdigt resultat att återkomma till vid bearbetning och analys.

Vid två av intervjuerna uttalade respondenterna en önskan om att de velat ha frågorna i förväg. Detta ansåg vi inte var betydande för studien, då vi inte var ute efter ett på förväg givet svar utan att intresset för studien låg i att ta del av hur förskollärarna uttryckte sig om kommunikation. Vi ansåg att det fanns en risk för att respondenterna skulle börja värdera sina svar i förväg om de fått tillgång till frågorna.

6.2 Resultatdiskussion

En av de faktorer som lyfts är relationens betydelse för kommunikation. Relationer byggs på ett genuint intresse för andra människor och deras livsvärldar, det kan då tolkas som att dessa relationer är grunden för den helhetssyn som Palla (2011) menar utmärker förskolan som en unik kontext. I denna helhetssyn ingår enligt förskollärarna även föräldrarna som en unik tillgång för att få tillträde till de värdefulla kunskaper som ger en komplett bild av barnet. Detta kan kopplas till Anderssons (2003) tankar om att såväl pedagogens som föräldrarnas kunskaper om barnet är värdefulla för en holistisk bild av barnet. Vårt resultat visar att förskollärarna är medvetna om detta då de vill skapa goda villkor för föräldrarna att känna sig delaktiga i kommunikationen.

Den treenighet barn, föräldrar och pedagog skapar, skulle kunna ses som den nyckel som är avgörande för pedagoger i den mångkulturella förskolan för att skapa förutsättningar för kommunikation i den sociala kontext de befinner sig. Detta skulle i så fall kunna ses som att pedagogerna medvetet vill utgå från barnens erfarenheter, intressen och livsvärld i kommunikationen.

Förskollärarna uttrycker att i de möten de har är respekt en viktig och avgörande faktor. Respekt för den enskilda individen blir ett fundament i verksamheten då det genomsyrar all kommunikation som sker på förskolan. Respekten handlar om att identifiera alla individers behov, såväl barns som föräldrars. Utifrån sett kan detta handla om att ett självreflekterande förhållningssätt hos pedagogen kan leda till det Emma talar om, då hon uttrycker att det egentligen handlar om en ömsesidig ickeförståelse. Hon ger starkt uttryck för att det inte bara är föräldrar och barn som inte förstår henne, utan att även hon inte förstår dem. Samtliga förskollärare menar att på en mångkulturell förskola ligger fokus på att finna en gemensam kommunikation. Det är intressant att se att förskollärarna talar om ett förhållningssätt där barn som vuxna tillskrivs jämbördighet i de svårigheter som kan uppstå mellan individer som inte talar samma verbala språk. Detta torde kunna betraktas som ett förhållningssätt vilket gynnar utvecklingen av kommunikation på mångkulturella förskolor.

Det centrala resultatet i vår studie är att förskollärarna talar om hur olika stöd för kommunikation kan komma till uttryck på mångkulturella förskolor. Tre av förskollärarna uttrycker tecken som stöd för kommunikationen som något värdefullt för att bidra till en gemensam kommunikation. Detta för att i verksamheten kunna förstå och tolka barnen. Skulle det även kunna ses som ett främjande av den osäkerhet och det obehag som Angel & Hjern (2004) beskriver kan uppstå då individer komma ur olika kulturer möts. När vi väljer att se det ur ett sociokulturellt perspektiv betraktar vi dessa stöd som medierande redskap till barn, föräldrar och pedagogers proximala utvecklingszon. Det blir tydligt att det i den kontext förskolan utgör handlar om ett lärande för alla de individer som möts. Den makt som lärare kan inneha i form av sin yrkesroll kan nog utjämnas genom att se och lyfta detta lärande hos alla inblandade individer.

Centralt i det empiriska materialet är att de olika former av stöd som identifieras används för att utveckla en gemensam kommunikation, som i förlängningen leder till att barn och föräldrar behärskar det svenska verbala språket. Ska dessa stöd ses som rena redskap för att nå

ett mål eller kan vi istället se det ur ett perspektiv där själva processen i sig kan vara ett mål för kommunikationen. I processen där olika former av stöd används sker utveckling och lärande, kan då inte processen i sig lyftas som det avgörande för kommunikationen? Utifrån detta hade det varit intressant att för en dialog med förskollärarna kring våra tankar.

REFERENSLISTA

- Adelmann, Kent (2009). *Konsten att lyssna: didaktiskt lyssnande i skola och utbildning*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Adelmann, Kent (2002). *Att lyssna till röster: ett vidgat lyssnandebegrepp i ett didaktiskt perspektiv*. Diss. Lund : Univ., 2002.
- Ahlberg, Ann, Målqvist, Mabel & Welin, Anita (2005). *Verksamhetsförlagd lärarutbildning och specialpedagogisk kunskap*. Jönköping: Högskolan för lärande och kommunikation (HLK).
- Andersson, Inga (2003). *Föräldrars möte med skolan*. Stockholm: Lärarhögskolan.
- Angel, Birgitta & Hjern, Anders (2004). *Att möta flyktingar*. 2., [utök. och uppdaterade] uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Backlund, Britt (2006). *Inte bara ord: en bok om talad kommunikation*. Lund: Studentlitteratur.
- Bjervås, Lotta. (2003) *Det kompetenta barnet*. I Johansson, Eva & Pramling Samuelsson, Ingrid (red.). *Förskolan: barns första skola!*. Lund: Studentlitteratur.
- Bjurwill, Christer (2001). *A, B, C och D: vägledning för studenter som skriver akademiska uppsatser*. Lund: Studentlitteratur.
- Clark, Alison, Kjørholt, Anne Trine & Moss, Peter (red.) (2005). *Beyond listening: children's perspectives on early childhood services*. Bristol: Policy Press.
- Denscombe, Martyn (2009). *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. 2. uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Dimbleby, Richard & Burton, Graeme (1999). *Kommunikation är mer än ord*. 2. uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. (2002). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Heide, Mats, Johansson, Catrin & Simonsson, Charlotte (2005). *Kommunikation & organisation*. 1. uppl. Malmö: Liber.
- Jensen, Elsebeth & Jensen, Helle (2008). *Professionellt föräldrasamarbete*. 1. uppl. Stockholm: Liber.
- Johannesen, Nina & Sandvik, Ninni (2009). *Små barns delaktighet och inflytande: några perspektiv*. 1. uppl. Stockholm: Liber.

- Johansson, Eva (2003). *Möten för lärande: pedagogisk verksamhet för de yngsta barnen i förskolan*. Stockholm: Statens skolverk.
- Ladberg, Gunilla (2000). *Skolans språk och barnets: att undervisa barn från språkliga minoriteter*. Lund: Studentlitteratur.
- Ladberg, Gunilla (2003). *Barn med flera språk: tvåspråkighet och flerspråkighet i familj, förskola, skola och samhälle*. 3. uppl. Stockholm: Liber.
- Larsson, Inger (2010). *Att bygga broar över kulturgränser: om svenskars kommunikation med icke-svenskar vid arbete utanför Sverige*. Diss. Lund : Lunds universitet, 2010.
- Lindberg, Inger & Eklund, Solweig (2011). *Lärarkets interkulturella dimensioner*. Stockholm: Stiftelsen SAF i samverkan med Lärarförbundet.
- Läroplan för förskolan Lpfö 98*. [Ny, rev. utg.] (2010). Stockholm: Skolverket.
- Mollberger Hedqvist, Gun (2006). *Samtal för förståelse: hur utvecklas yrkeskunnande genom samtal?*. Diss. Stockholm : Stockholms universitet, 2006.
- Nilsson, Björn (1993). *Individ och grupp: en introduktion till grupp psykologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Nilsson, Björn & Waldemarson, Anna-Karin (2007). *Kommunikation: samspel mellan människor*. 3., [omarb.] uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Palla, Linda. (2005). *Flerspråkighet i den mångkulturella förskolan*. Presentation vid forskningskonferens Den föränderliga människan- lärande, kunskap och relationer, Kristianstad, 17 aug 2005.
- Palla, Linda (2009). *En förskola för alla: tre artiklar om förskola och (special)pedagogik*. Kristianstad: Kunskapsgruppen för specialpedagogik, Sektionen för lärarutbildning, Högskolan Kristianstad.
- Palla, Linda (2011). *Med blicken på barnet: om olikheter inom förskolan som diskursiv praktik*. Diss. Malmö : Lunds universitet, 2011.
- Patel, Runa & Davidson, Bo (2003). *Forskningsmetodikens grunder: att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. 3., [uppdaterade] uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Pramling Samuelsson, Ingrid & Sheridan, Sonja (2006). *Lärandets grogrund: perspektiv och förhållningssätt i förskolans läroplan*. 2. uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Sheridan, Sonja, Pramling Samuelsson, Ingrid & Johansson, Eva (red.) (2009). *Barns tidiga lärande: en tvärsnittsstudie om förskolan som miljö för barns lärande*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Skans, Anders. (2011) *En flerspråkig förskolas didaktik*. I Lindberg, Inger & Eklund, Solweig. *Lärarkets interkulturella dimensioner*. Stockholm: Stiftelsen SAF i samverkan med Lärarförbundet.

Strandberg, Leif (2006). *Vygotskij i praktiken: bland plugghästar och fusklappar*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.

Sträng, Monika H. (red.) (2005). *Samspel för lärande: didaktiskt redskap för professionella lärare*. Lund: Studentlitteratur.

Svensson, Ann-Katrin (1998). *Barnet, språket och miljön: från ord till mening*. Lund: Studentlitteratur.

Säljö, Roger (2000). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.

Trost, Jan (2001). *Enkätboken. 2., [rev.] uppl.* Lund: Studentlitteratur.

Bilaga 1

Till informanterna

- Syftet med vår studie är att ta reda på hur förskollärare, som arbetar på en mångkulturell förskola, talar om kommunikation.
- Er medverkan är frivillig, ni kan själva välja i vilken utsträckning ni svarar på frågorna
- Era svar kommer at behandlas konfidentiellt och i studiens resultat kommer ni inte att kunna identifieras då era namn blir fingerade.
- Era svar kommer endast att användas i forskningssyfte.

Lina Hellberg & Cecilia Regnell
Högskolan Kristianstad, Lärarutbildningen 2011

Bilaga 2

Intervjufrågor

- Vad är kommunikation för dig?
- Hur kommunicerar du med barn och föräldrar? Kan du ge exempel på olika sätt som kan bli aktuella att använda sig av för att kommunicera?
- Finns det något som är speciellt i kommunikationen på en mångkulturell förskola?
- På vilket sätt skulle du beskriva kommunikationen som du har i mötet med barnen?
- På vilket sätt skulle du beskriva kommunikationen som du har i mötet med föräldrarna?

Hjälppfrågor

1. Kan du berätta mer...
2. Kan du förklara...
3. Kan du ge ett exempel...
4. Kan du utveckla detta...