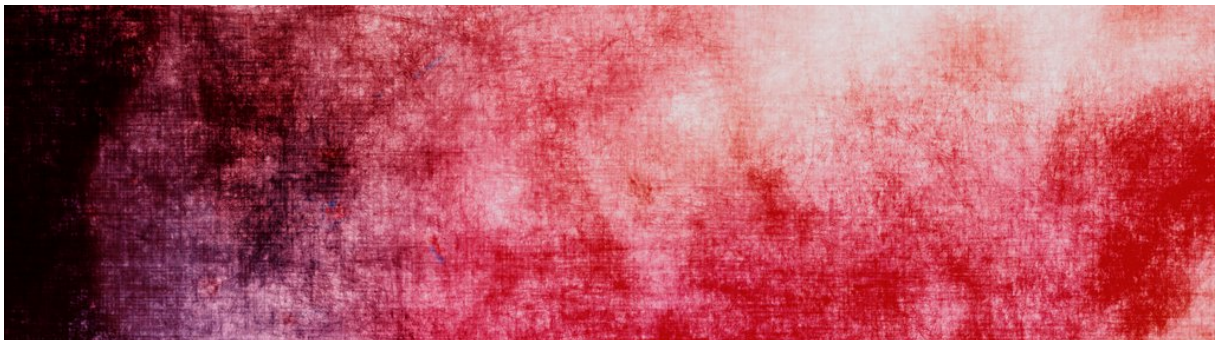


Förskollärares kommunikation med de yngsta barnen i förskolan: med fokus på kvalitativa skillnader i hur ett innehåll kommuniceras

Jonsson, Agneta: Universitetslektor i barn- och ungdomsvetenskap ved Högskolan Kristianstad, Sverige. Email: agneta.jonsson@hkr.se

PEER REVIEWED ARTICLE, VOL. 12(1), p. 1-16, PUBLISHED 15TH OF MARCH 2016



Abstract: The aim of this article is to describe and analyze how preschool teacher's ways to communicate with the youngest children in preschool contributes to conditions for children's learning. Data has been gathered from four Swedish preschools where observations were conducted to study teachers' communication with 1-3 year old children. The results of the study showed qualitative differences in teachers' communication about a content. One conclusion is that a broad repertoire of ways to communicate seems to favor conditions for children as actors to jointly expand the content in focus. Another conclusion is that the repertoire of children's actions and expressions made possible appears to be related to qualitative differences in teachers' communication.

Keywords: preschool teacher, children's perspectives, communication, conditions for learning discursive consciousness.

Sammandrag: Syftet med denna artikel är att beskriva och analysera hur förskollärares sätt att kommunicera med de yngsta barnen i förskolan bidrar till villkor för barns lärande. Datamaterialet är från fyra svenska förskolor där en observationsstudie genomförts av lärares kommunikation med 1-3 åriga barn. Resultaten från studien visar kvalitativa skillnader i lärarnas kommunikation om olika innehåll. En slutsats är att en kvalitativ kategori där en bred repertoar av sätt att kommunicera används av läraren tycks gynna förutsättningarna för aktörerna att gemensamt utvidga innehållet i kommunikationen. En annan slutsats är att den repertoar av barns aktörskap och uttryckssätt som möjliggörs förefaller vara relaterad till kvalitativa skillnader i lärarens repertoar av kommunikation:

Nyckelord: förskollärare, barns perspektiv, kommunikation, yngre barns lärande, diskursivt medvetande.

Inledning

I den reviderade nationella läroplanen för svensk förskola (Skolverket, 2010) har lärarna¹ i förskolan ålagts ett särskilt ansvar för att den pedagogiska verksamheten ska utformas och genomföras på ett sätt som är förenligt med intentionerna. I en tidigare intervjustudie (Author, 2011), grundad i ett vidgat läroplansbegrepp (Gundem, 1997; Vallberg Roth, 2001), visar resultaten bland annat att den läroplan för de yngsta som beskrivs av lärare i förskolan, karakteriseras av nuets didaktik (Jonsson, 2011) och ett starkt barnperspektiv (Sommer, Pramling Samuelsson, & Hundeide, 2010). Det ger indikationer om att den pedagogiska verksamheten utformas utifrån tillfälligt rådande förutsättningar, där barns intresse och behov bestämmer innehållet i verksamheten, mer än det aktuella styrdokumentet (Skolverket, 2010). En efterföljande fallstudie (Jonsson & Williams, 2012) byggd på videodata pekar på en delvis annan bild vad gäller barnperspektivet. I denna studie framstår förskoleverksamheten som inkluderande för alla barn men fragmentariserad och lärarcentrerad när det kommer till lärares kommunikation med barnen. I två av Skolinspektionens senare granskningar av svensk förskola visar man att arbetet med barns lärande i flera fall fortfarande framstår som ogenomtänkt och oreflekterat (Skolinspektionen, 2011), och att: ”Personalens förhållningssätt, kunskap och medvetenhet i förhållande till uppdraget behöver utvecklas på många förskolor.” (Skolinspektionen, 2012, s. 7). Därtill sägs att: ”... granskningen inte närmare följt arbetet med de allra yngsta barnen, 1-2-åringar, av praktiska och tidsmässiga skäl, trots att den åldersgruppen är mycket angelägen att också följa utifrån pedagogiska förhållningssätt” (ibid., s. 62). Då fler barn än någonsin i åldrarna 1-3 år har rätt till förskola (Skollagen, 2013) och tillbringar mer av sin barndom inom förskolan (Skolverket, 2012) framstår det som angeläget att studera hur förskolans lärare bidrar till villkor för lärande avseende de yngsta barnen. Ett sätt att synliggöra lärares pedagogiska förhållningssätt är att studera det i förhållande till specificerade innehållsområden. Exempel på sådan forskning om de yngre förskolebarnen har fokuserat kommunikation om kunskapsinnehåll som matematik, fostran, språkutveckling och konflikter (Björklund, 2007; Emilson, 2008; Gjems, 2011; Singer & Hännikainen, 2002). Studien som bildar underlag för denna artikel fokuserar kommunikation mellan lärare och barn kring olika innehållsaspekter i förskolevardagen. Artikelns syfte är därför att beskriva och analysera hur lärares sätt att kommunicera med barn i förskolan bidrar till villkor för de yngsta barnens lärande. Utgångspunkten för den studie som ligger till grund för artikeln är observationer gjorda i svensk förskola där några lärares kommunikation med barn i åldrarna 1-3 år har studerats.

Teoretiskt ramverk

Kommunikation beskrivs som en central företeelse när det gäller lärares arbete i förskolan, (Snow, 2000) och anses därmed centralt även för att kommunicera olika innehåll genom vägledande samspel (Hundeide, 2001). Vägledande samspel som kommunikation bygger på ett förhållningssätt där empati, lyhördhet och ömsesidighet utgör en medveten, följsam pedagogik. Fokus i denna studie ligger på kommunikationen mellan lärare och de yngsta barnen i förskolan, där de didaktiska vad- och hur-frågorna har betydelse för villkoren för lärande. Det är således inte lärandet i sig som studeras utan hur innehåll och metoder framstår i lärares kommunikation med barnen och därmed ger olika förutsättningar för vad som görs möjligt att lära. De innehållsaspekter som avses i denna artikel har en bred tolkning och innefattar såväl omsorg, lek och fostran som specifika ämnesinnehåll (jfr Skolverket, 2010). Metodfrågan *hur* avgränsas till hur lärare kommunicerar med de yngsta barnen.

Studiens resultat diskuteras relaterat till utvecklingspedagogik (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003) där barn ses som kompetenta och aktiva och med rättigheter att bli tagna på

¹ I denna studie fokuseras de pedagogiskt högskoleutbildade lärarna i förskolan. Lärare och förskollärare används synonymt. Valet av denna yrkeskategori hör samman med det förtydligade pedagogiska ansvar de fått genom den reviderade läroplanen (Skolverket, 2010), även om jag är medveten om hela arbetslagets betydelse för verksamhetens utformning.

allvar samtidigt som värdet av vuxnas engagemang och ansvar i barns liv betonas. Inom utvecklingspedagogiken poängteras barns möjlighet till lärande, då de ges utrymme till delaktighet genom att tala och reflektera tillsammans med andra barn och vuxna och att ta del av andras erfarenheter. Läraren anses viktig för att både fånga och skapa potentiella lärandesituationer (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003).

De villkor för lärande som lärare bidrar till att forma i förskolan relateras till Giddens struktureringsteori (Giddens, 1984). Teorin bygger på att mer eller mindre varaktiga sociala institutioner, (som exempelvis förskolor), och *strukturer* (som läroplaner), skapas och vidmakthålls i dagliga sociala interaktioner mellan *aktörer* (som kommunikation mellan lärare och barn). I struktureringsteorin framhålls människan som en kompetent och reflexiv aktör med en betydande förmåga att reglera sina handlingar. Handlingarna styrs emellertid av mer eller mindre medvetna motiv, vilka i viss mån kan förskjutas och förändras mellan att vara *praktiskt* och *diskursivt medvetna*². Det praktiskt medvetna används i vardagen utan att människan reflekterar över varför man gör något eller hur man bär sig åt, som i artikeln kan vara exempel på kommunikation mellan lärare och barn. Samspel struktureras då utifrån en tyst kunskap som innebär att man inte funderar över vad som får vardagen att fungera. Det diskursivt medvetna sätts igång när man reflekterar över och diskuterar det man gör och säger, vilket kan innebära att man förändrar sina handlingar och samspelsmönster (ibid.). I den gjorda studien relateras detta till lärare i förskolan, vars arbete styrs av en läroplan. Samtidigt finns ett handlingsutrymme, där lärarens egna erfarenheter, kunskaper och preferenser, tillsammans med strukturella förutsättningar, bidrar till mer eller mindre medvetna innehåll och avgränsningar för de villkor som struktureras. Lärare med kvalificerade kunskaper, och en förmåga till diskursivt medvetande, tolkas följaktligen som reflexiva aktörer med möjlighet att göra skillnad, dels vad gäller förskolans innehållsfrågor, dels vad gäller barns aktörskap runt ett innehåll. Begreppen kommunikation och interaktion ges i denna studie likartade betydelser i den meningen att båda handlar om människors samspel och mellanmänskliga uttryck. En lärares kommunikation i syfte att ge de yngsta barnen i förskolan goda villkor för lärande utgör exempel på detta.

Lärares betydelse för barns lärande

Lärares betydelse kan beskrivas som att läraren som aktör bidrar till och ansvarar för de sammanhang där barn tar initiativ till att vara med eller bjuds in som aktörer. Internationella studier pekar på att lärares attityder, erfarenheter och kunskaper påverkar möjligheter för barns deltagande och förmåga till egna uttryck och egen förståelse (Berthelsen & Brownlee, 2007; Dalli, White, Rockel, Duhn, & Buchanan, 2011). Vidare visar forskning att lärares kunskapssyn är relaterad till det som de anser vara relevant kunskap i potentiella lärandesituationer (Chan & Elliott, 2004). Även svensk forskning visar betydelsen av lärares ansvar för och medverkan till att pedagogisk dialog kommer till stånd i kommunikativa möten (Johansson, 2011). De yngsta barnen visar sin kompetens i förskolan men riskerar att bli missförstådda om de inte omges av observanta, kunniga vuxna (Lindhöj, 1995). Utifrån dessa studier framstår lärarens förmåga att förstå och ta tillvara barns uttrycksätt som nära förknippat med ansvaret att välja relevant kunskapsinnehåll i förskolan. I den meningen är lärares sätt att kommunicera ett innehåll centralt, då det finns ett betydande handlingsutrymme inbyggt i formuleringarna i förskolans läroplan (Skolverket, 2010). Det kan ge förskolans lärare otaliga tolkningsmöjligheter av strävansmålen och hur de ska kommuniceras och relateras till barns perspektiv, vilket i sin tur påverkar vad barn erbjuds att lära under sin tid i förskolan.

Dalli (2008) pekar på behovet av professionalism, där tre teman anses både önskvärda och möjliga att förverkliga i förskolan. Det första handlar om vikten av pedagogiska strategier innehållande lärares lyssnande, engagemang och intoning i barns värld. Det andra rymmer

² Giddens beskriver även omedvetna motiv, vilket inte ansetts användbart här.

professionella innehållskunskaper som kontinuerligt utvecklas och blir föremål för reflektion, medan det tredje innefattar värdet av samverkan, såväl inom, som utanför förskoleverksamheten (ibid.). Johansson (2011) visar att lärare har olika strategier för att stödja språkliga samspel med barnen, där strategin *samtal i vardagen* visar dialoger som bekräftar, utvidgar respektive går bortom här och nu. Lärarens betydelse som drivande, lyhörd kraft i samtal med de yngsta synliggörs här. I forskning kring barns rättigheter till deltagande och lärande i australiensiska "child care-programs" (Berthelsen & Brownlee, 2005), lyfts både barns självständiga lärande och barns lärande tillsammans med andra fram. Läraren beskrivs här som en samarbetspartner med ansvar att möjliggöra barns aktiva deltagande i lärande. Även studier med fokus på omsorgen om de yngsta barnen redovisar resultat där ömsesidig interaktion visar sig vara kärnan i god omsorgskvalitet (Rolfé, Nyland, & Morda, 2002). Vidare pekar longitudinell storskalig forskning (Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford, & Taggart, 2010) på lärarens betydelse för verksamhetens kvalitet, och därmed för barns lärande och utveckling.

Sammantaget visar tidigare studier en bild där villkor för barns lärande starkt påverkas av hur-aspekten, med andra ord *på vilka sätt* lärare bidrar till att skapa de läroplaner som framträder i förskolan. Läraren framstår som navet i verksamheten sett utifrån såväl det formulerade läroplansuppdraget (Skolverket, 2010), som utifrån den kommunikation som iscensätts i pedagogiska verksamheter (Snow, 2000). Forskning om hur sådan kommunikation med de yngsta barnen kan te sig kring förskolans vardagligt förekommande innehållsaspekter är begränsad. Med detta sagt syftar denna artikel till att beskriva och analysera hur lärares sätt att kommunicera med barn i förskolan bidrar till villkor för de yngsta barnens lärande. Fokus riktas därför mot kommunikationens didaktiska vad- och hur frågor, inte mot barns faktiska lärande. En precisering görs genom forskningsfrågan: Hur kommunicerar lärare olika innehåll med 1-3-åriga barn i förskolan?

Metod och genomförande

Syfte och forskningsfråga pekar mot behovet av en metodologi med möjlighet att synliggöra och tolka (Alvesson & Sköldberg, 2008) hur kommunikation om olika kunskapsinnehåll kommer till uttryck mellan lärare och barn. Det empiriska material som denna artikel bygger på består av videoobservationer av fyra lärare som arbetar på fyra svenska förskolors småbarnsavdelningar för 1-3-åringar. Det motiveras av att det visuella och det auditiva i videoupptagning ger möjligheter att studera och tolka innehållsaspekter såväl som riktning och tillvaratagande av barns erfarenheter i kommunikationen mellan lärare och barn. Utifrån antagandet att kommunikation som villkor för lärande är något som ständigt förekommer mellan förskolans aktörer i den vardagliga verksamheten, framstod det som rimligt att följa lärare under längre sekvenser av arbetet, istället för att sätta på kameran vid specifika tillfällen. Observationsmetoden är inspirerad av Czarniawska (2007), och innebär att man vid observationen fokuserar på en person som följs och filmas, så kallad *skuggning*. Forskarrollen innebar att på nära håll skugga de fyra utvalda lärarna i den vardagliga verksamheten och filma den kommunikation som försiggick mellan dessa lärare och barn. Observationerna gjordes en dag vardera hos varje lärare mellan 3-4 timmar under dagens mest aktiva tid. I dessa fyra förskolor innebar mellan klockan 8.00 och 12.30. I fokus var den verbala kommunikationen, men viss uppmärksamhet fästes även vid blick- och kroppsorientering (Goodwin, 1981; Streeck, 1995) som bidrog till tolkningen av den kommunikation som analyserades. Det innebar i studien att viss kommunikation har noterats när lärare och barn ser på varandra eller rör vid varandra; ibland med och ibland utan verbal kommunikation. För ändamålet användes en handhållen kamera med mikrofon. Enligt Heikkilä och Sahlström (2003) lämpar sig denna kombination för ljud- och bildupptagning i mindre grupp. Bild och ljud kunde följas såväl utomhus som inomhus, även om det vid några tillfällen var svårt att uppfatta ljud då talade röster blandades med varandra.

Etiska aspekter

Etikfrågor i forskningens alla skeenden är av avgörande betydelse (Vetenskapsrådet, 2002), och i synnerhet när den innefattar personer som, liksom de yngsta barnen, inte kan föra sin egen talan eller bedöma eventuella forskningskonsekvenser (Heikkilä & Sahlström, 2003). Muntligt samtycke gavs av alla förskolechefer, medan de observerade lärarna, personal i deras arbetslag, samt barnens föräldrar, informerades och gav sitt samtycke via en särskilt utformad blankett. Barnens samtycke försökte jag visa lyhördhet för och ta hänsyn till i de filmade situationerna. Det kunde betyda att jag som forskare ibland var tvungen att avstå från att filma av etiska skäl oavsett det forskningsvärde som fanns i situationen. Exempelvis kunde det handla om när föräldrarna lämnade barnen på förskolan, toalettbestyr, händelser med starka emotionella uttryck, eller situationer där de involverade på något sätt visade motstånd att delta.

Forskaren måste också ta hänsyn till de maktrelationer som uppstår mellan den som betraktar och de som blir betraktade (Lindgren & Sparrman, 2003). Som betraktare innebar den makten ett ansvar att så långt möjligt informera dem som blir betraktade om mina intentioner och att följa dessa både före, under och efter själva datainsamlingen, i syfte att inte missbruka den överordning som ingår i forskarrollen. Mitt sätt att hantera detta förutom ovan beskrivna samtycke och strävan efter lyhördhet var att för barnen berätta mitt namn och att jag var där för att filma läraren. Jag har även anonymiserat barnen genom att ge dem andra namn i de utdrag som återges i artikeln.

Urval och analys

De fyra lärare som ingick i studien deltog alla i en tidigare intervjustudie (Jonsson, 2011) med 15 lärare och var de som stannat kvar i arbete med förskolans yngsta barn i åldrarna 1-3 år. De fyra lärarna arbetade på olika förskolor men gemensamt var att alla förskolor hade fyra avdelningar eller fler. Två lärare hade mindre än 10 års erfarenhet i yrket och två hade mer än 20 års erfarenhet. Tre lärare är kvinnor och en är man. En av lärarna har vidareutbildning till specialpedagog. De arbetade vid tillfället i arbetslag med 1-3 arbetskamrater; barnskötare och/eller förskollärare, och barngrupperna hade mellan 10-14 barn.

Måltider och samvaro med lekmöjligheter representerar stora delar av vad förskolornas verksamheter bestod av under de timmar som filmades. Det 12 timmar och 44 minuter långa filmmaterialet började bearbetas genom en kvalitativ analys med induktiv ansats (Fejes & Thornberg, 2009). Det innebar att jag först såg och lyssnade igenom filmsekvenserna i sin helhet medan korta fraser antecknades ur kommunikationen mellan lärare och barn. I detta skede, delades kommunikationen upp i ”lärare säger”, ”lärare gör”, ”barn säger” och ”barn gör”, relaterat till forskningsfrågorna.

I nästa analyssteg identifierades olikheter i lärares sätt att kommunicera med barnen. Det innebar att innebörder, tilltal och förhållningssätt i form av verbalt språk och visst kroppsspråk transkriberades, tolkades, omtolkades och grupperades i uppsättningar; *repertoarer*, utifrån sina likheter och olikheter. Av det totala materialet transkriberades 16 situationer, vilka var mellan 3-20 minuter långa. De valdes för att de ansågs representera särskilt illustrativa exempel på sätt att kommunicera repertoarer och är hämtade från måltider och samvaro utomhus och inomhus. Följande repertoar av kommunikation identifierades och innebörden förklaras samtidigt:

- *uppmaning* –säger till någon att göra eller säga något
- *konstaterande* –påstår något
- *fråga* –en uttalad fråga eller en frågande betoning i rösten
- *aktiv handling* –agerar på något sätt, vilket inkluderar att se, lyssna och samtala
- *aktiv övertagande handling* –tar över det någon gör

- *erbjudande handling* –räcker fram något mot en eller flera andra
- *upprepnig* –gör eller säger samma sak som en eller flera andra just gjort

Analysen var främst kopplad till den verbala kommunikation som förekom mellan lärare och barn, men omfattade i viss mån även icke-verbala uttryck och kommunikativa handlingar som exempelvis att se, lyssna, peka, att le stort mot någon eller att erbjuda något genom att räcka fram det mot någon.

Analysen inriktades sedan på att urskilja kvalitativt skilda kategorier med hjälp av Shiers teorimodell om barns deltagande (Shier, 2001).³ Denna modell har sin bas i FN:s barnkonvention och kan beskrivas i fem steg; (a) barns röster blir lyssnade till; (b) barn får stöd i att säga sin mening; (c) barns perspektiv beaktas; (d) barn får delta i beslut, och; (e) barn delar såväl påverkansmöjlighet som ansvar med vuxna. Med Shiers teori som grund skiljer studiens analysverktyg ut tre *kategorier* i den kommunikation som förekommer. Olikheter mellan kategorierna beskrivs som kvalitativa skillnader och ligger till grund för kategoriernas rubriker i resultatdelen.

1. *Läraren lyssnar och riktar sig mot.* Att lyssna innebär här att låta barn uttrycka sig även om inte alltid respons ges eller gensvar inväntas. Att rikta sig mot innefattar att se barn genom att både att tala till och att tala med. Se ovan Shiers steg (a), barns röster blir lyssnade till.

2. *Läraren lyssnar, riktar sig mot och bekräftar/upprepar barns uttryck.* Barn uttrycker sig och får stöd i att säga sin mening genom lärarens lyssnande och bekräftelse. Se ovan steg (b), barn får stöd i att säga sin mening.

3. *Läraren lyssnar, samtalar med och beaktar barns uttryck genom att ge förutsättningar för utvidgning av innehållet i kommunikationen.* Utvidgning används här i betydelsen att lärare eller barn öppnar upp för ytterligare sätt att tala om eller på annat sätt hantera innehållet som kommuniceras. Det kan också handla om att lärare eller barn bjuder in fler barn i kommunikationen. Se ovan steg (c), barns perspektiv beaktas *och* ligger till grund för det innehåll som avhandlas i kommunikationen, vilket här ses som aspekter av att (d), delta i beslut, och (e), dela påverkansmöjlighet och ansvar med vuxna.

De tre kategorierna bygger alltså på delvis samma grund i det att lyssnande, blick och tal finns med i alla, medan de likt Shiers modell (2001) innehåller en progression i barns deltagande. Progressionen ses på så sätt att dimensioner tillkommer eller förändras i kategori 2 och 3. Jämfört med kategori 1 *lyssnar och riktar sig mot*, tillkommer i kategori 2 *bekräftar/upprepar barns uttryck*. I kategori 3 förs *ett samtal där barns uttryck beaktas*, samt dessutom *utvidgas eller fördjupas*.

I en avslutande analys kvantifierades repertoaren i en tabell⁴ för att i varje kategori få en uppfattning om förekomsten av lärares och barns respektive repertoarer. Vidare analyserades förhållandet mellan lärares och barns repertoarer inom och mellan varje kategori. Viktigt att notera är att citaten i resultatdelen ska ses som representationer med kvalitativa skillnader i kommunikation som kan förekomma hos alla lärare i studien. De är följaktligen inte exempel på att *en* specifik lärare kommunicerar på *ett* sätt.

Metodreflektioner

En forskningsmetod där data samlas in genom att tätt följa en annan person i dennes arbete har krävt en del metodologiska överväganden. Johansson och White (2011) pekar på att bilden av barn som inte

³ Shiers modell har även använts som analytisk utgångspunkt i en studie om små barns samlingsstunder (Eide, Os, & Pramling Samuelsson, 2012).

⁴ De tabeller som nämns är endast arbetsmaterial.

bryr sig om forskarens närvaro måste nyanseras. Frågan är i vilken utsträckning det även gäller vuxna, som kanske inte har barns direkta uttryck, utan kan hålla inne nyfikenhet, eventuella frågor och farhågor. Jag måste anta att de lärare jag har följt inte har varit helt opåverkade av min och kamerans närvaro, eftersom jag fanns med i deras omedelbara närhet under 3-4 timmar under en dag. Det kan också ha känts extra påtagligt, då avståndet oss emellan hela tiden var förhållandevis kort, mellan 1-3 meter. Vad gäller barnen i denna studie, visade flera av dem nyfikenhet för både mig och kameran, medan andra inte fäste någon synlig uppmärksamhet vid situationen. Någon form av påverkan finns vid alla förändringar i en kontext, även om jag här bedömer denna som något jag inte behövt förhålla mig specifikt till i relation till analys och resultat. Alvesson och Kärreman (2004) tar upp att en texts objektiva framställning och vetenskapliga korrekthet alltid döljer delar av den förförståelse forskaren bär med sig i form av klass, kön, etnicitet och andra bias som exempelvis hör ihop med olika livserfarenheter. Detta har bidragit till den omtolkning och re-analys av det empiriska materialet som gjorts. Andra begränsningar i studien handlar om empirins omfång relaterat till vilka slutsatser som kan dras av resultaten. Det en kvalitativ studie likt denna kan bidra med är noggrannhet i den vetenskapliga processen vilket ger tillförlitlighet i det som studerats. Det i sin tur ger förutsättningar för belysning och kritisk granskning utifrån forskningsfrågorna, däremot utan anspråk på generalisering.

Resultat

I detta avsnitt presenteras resultat från studien i form av tre kategorier som synliggör kvalitativa skillnader i lärares kommunikation av innehåll och i tillvaratagande av de yngsta barnens egna uttryckssätt. Varje kategori presenteras med hjälp ett representativt exempel samt analys av kategorin. Kategorierna bär rubrikerna; *1. Att rikta sig mot barn* *2. Att upprepa och stödja barns uttryck*, samt *3. Att beakta barns uttryck och vidga lärandeerbjudanden*.

1. Att rikta sig mot barn

Denna kategori karakteriseras av mindre aktiva barn och en lärare som kommunicerar kunskapsinnehållet aktivt och riktat mot barn genom både tal och handling. Innehållet handlar främst om den konkreta situation man befinner sig i. I denna kategori dominerar läraren och använder en repertoar av kommunikation, där konstateranden, frågor, aktiv handling och övertagande handling är mest förekommande. Barnens repertoar består av några konstateranden, ett fåtal aktiva handlingar och ibland en uppmaning. Exempel på denna kategori utgörs av en sekvens hämtad från en lunch där tre barn mellan 2-3 år, Edla, Bosse och Flora, just satt sig vid ett runt bord. Läraren (L) pratar med barnen om måltiden och går under tiden bakom dem och gör olika saker åt var och en. I flera fall talar läraren till eller med ett barn, medan ett annat barn får hjälp med haklappen, stolen eller maten, oavsett om han/hon gett uttryck för att behöva hjälp med detta eller inte.

L: Och du har hittat en potatis Flora? Kan du lägga den på tallriken? (L går fram bakom Flora, tar hennes hand som håller en potatis med gaffel och styr den mot tallriken.) Så, så får du se om du kan dela den där. (Flora följer med i rörelsen.) Såja.

L: Varsågod Bosse. (L går fram bakom, flyttar in stolen och sätter på haklapp samtidigt som L vänder sig mot Edla.)

L: Kan du dela din potatis Edla?

Edla: Nej!

L: Ska jag hjälpa dig? (Vänder sig till Edla, knyter samtidigt haklappen på Bosse.)

(Edla nickar.)

L: (L går fram bakom Edla och delar potatisen.) Var den svår idag Edla? Du brukar ju kunna dela dina potatisar eller hur?

Edla: Sås. (Jag tolkar det som en uppmaning att få sås då hon tittar på såsskålen, men läraren svarar som på ett konstaterande.)

L: Ja Bosse han tar sås. Varsågod Edla. (L har delat klart Edlas potatis.)L: Dela till Flora med. (L går fram bakom, flyttar in stolen och tar över bestick från Flora som delar mat. L delar, lutande över Flora.)

Sekvensen inleds med att läraren går fram bakom Flora, tar hennes hand som håller en potatis med gaffel och styr handen mot tallriken. Flora visar sig följsam, men ges här inget utrymme att agera själv. Kommunikationen sker oftast genom att läraren står bakom det barn som samtalet riktas mot och läraren tar flera beslut där svar inte inväntas från det barn det gäller. När exempelvis Bosse och Flora ska få hjälp att dela potatisen, tar läraren över deras bestick bakifrån, och när Bosse senare i sekvensen ska få fisk (ej citerad här) bestämmer läraren hur mycket han ska få, lägger upp fisken och delar den, medan Bosse är åskådare. Alla barn vid bordet blir sedda och tilltalade, vilket kan tolkas som en idé om inkludering som visat sig framträdande i kommunikation med de yngsta (Jonsson & Williams, 2012). Läraren lyssnar (Shier, 2001) och förefaller vara den som är mest aktiv i situationen, medan barnen till viss del framstår som passiviserade i både ord och handling. Det bär drag av det som Bae (2004) kallar *narrow pattern*, här översatt som snävt mönster (för samspel och kommunikation). Ett mönster som kännetecknas av att läraren inte är så mottaglig för vad barn riktar sin uppmärksamhet mot, utan tycks mer upptagen av sin egen idé av vad som ska ske. Som pedagogisk dialog (Johansson, 2011) betraktad är ett vidgat samtal inte framträdande i denna kommunikation. Det som kommuniceras samtidigt i tal och handling har olika innehåll och riktas mot olika barn, vilket kan verka förvirrande för barns förståelse. Utrymmet för barns egna uttrycksätt kan ses som begränsat, vilket sannolikt också begränsar möjligheter till ett fördjupat lärande (Johansson, 2011; Lindahl, 1995; Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003). Relaterat till Giddens medvetandenivåer (1984) kan ovanstående tolkas som en praktisk medvetandenivå, där lärarens oreflekterade handlingar intar en central plats i interaktionen.

2. Att upprepa och stödja barns uttryck

Denna kategori kännetecknas av aktiva barn och en aktiv lärare som i frågor och upprepningar reproducerar det innehåll som barnen ger uttryck för. Läraren ser och bekräftar de barn som finns i hennes närhet, genom att se på och kommunicera med dem var och en när de tar kontakt. Däremot framstår lärarens repertoar som passiv i handling, med få försök att utvidga kunskapsinnehåll och bemötande. Barnens repertoar visar aktiva barn i tal, men något mindre i handling. Barnen upprepar samt utvidgar innehållet och kommunikationen med såväl barn som lärare. I citatet som representerar kategorin kommunicerar läraren (L), och två barn, Eva 3 år och Gustav 1,5 år. Läraren sitter på golvet bredvid en bana av stora klossar som barnen byggt. Eva och Gustav står och går vid banan.

Eva: Min spöke var hemma i mitt kök. Den var rosa.

L: Har du ett rosa spöke?

Eva: Mm.

L: Vad gör den hos dig då?

Eva: Den är hemma nu.

L: Den är hemma nu. Mm.

Eva: Ska ta sönder den. (tar bort en kloss från banan)

L: Ska du ta sönder den?

Eva: Här mitt spöke. (pekar på en kloss)
 L: Är det ditt spöke?
 Eva: Gustavs. (pekar på en annan kloss som hon tycks mena är Gustavs)
 L: Gustavs.
 Eva: Ditt. (räcker Gustav en kloss)
 (L ler stort och följer med blicken)
 (Gustav går och tar mot klossen från Eva)
Gustav: Mitt.

Läraren uppmärksammar och upprepar det korta innehållet i det Gustav säger när han nappar på Evas idé att klossen är ett spöke. Läraren bekräftar och upprepar också när Eva berättar att hennes spöke är hemma nu genom att upprepa ”Den är hemma nu. Mm...” Under en minut får barnen tillsammans nio frågor⁵ av läraren där sju av dem kan tolkas som retoriska på så sätt att det barnen säger upprepas och omvandlas till en fråga (Jonsson & Williams, 2012; Fleer, 2003). Lärarens frågor och upprepningar bidrar till bekräftelse, men i de flesta fall utan att leda innehållet vidare. I en av frågorna skymtar en möjlig strävan till utvidgning. Läraren frågar Eva: ”Vad gör den hos dig då?” och undrar därmed något utöver upprepningar. Eva svarar med det hon sagt förut: att hennes spöke är hemma nu. En annan typ av bekräftelse sker när Eva ger Gustav klossen/spöket och läraren visar sitt gillande genom ett stort leende, men utan att säga något. Relaterat till Shiers (2001) nivåer av delaktighet framstår graden av barns deltagande tydligare i kategori 2, där deras uttryck uppmärksammas och upprepas av läraren. En bekräftande atmosfär (Johansson, 2011), och empatisk närvaro (Emilsson, 2008), tycks finnas i kommunikationen. Kommunikationen kan i ovanstående sekvens sägas uppmuntra barns lärande via positiva, förstärkande gensvar och språklig acceptans, men utvidgning av innehåll och uttrycksätt kommer mer från ett av barnen än från läraren. I situationen kan även en riktning mot samlärande (Williams, Sheridan, & Pramling Samuelsson, 2000) tolkas in, i det att barn uppmuntras när de ser utanför sin egen sfär (t.ex. när Eva nämner Gustavs namn och räcker honom en kloss). En praktisk medvetandenivå (Giddens, 1984) gör sig gällande via de upprepningar som läraren till synes oreflekterat kommunicerar med olika barn. Lärarens sätt att se, lyssna på och bekräfta varje barn visas genom frågor och engagemang, vilket utifrån ett utvecklingspedagogiskt synsätt kan sägas fånga potentiella lärandesituationer, mer än att skapa nya (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003).

3. Att beakta barns uttryck och vidga lärandeerbjudanden

Kategorin visar interaktiva barn och lärare där kunskapsinnehållet utvidgas genom båda de involverade aktörerna. Både lärare och barn är lika aktiva och repertoaren innefattar till skillnad från de andra kategorierna alla identifierade typer av kommunikation, utom övertagande handling, (av lärare), och uppmaning, (av barn). Repertoaren visar en förhållandevis rik mängd utvidgande kommunikation, från såväl lärare som barn. En skillnad är att lärare utvidgar främst genom konstaterande, erbjudande handling och frågor, medan det av barn görs via konstaterande och aktiv handling. I nedanstående sekvens, som exemplifierar kategorin, har läraren (L) initierat kommunikation med Adrian som står framför henne när hon sitter på golvet. Det börjar med att läraren uppmärksammar att Adrian bär på en bit leksaksstaket, vilket sedan utvecklas till att handla om djur och antal. Tecken som stöd⁶ används sporadiskt av läraren.

⁵ Utdraget visar 30 sek med 4 av frågorna.

⁶ TSS skapades av vuxna som blivit döva i vuxen ålder utifrån ett behov av visuellt stöd för att förstå tal. TSS används då och då av denna lärare med alla de yngsta barnen på förskolan. Tecken skrivs konventionellt med versaler då tecken inte har en egen skriftform utan svenska ord lånas för att översätta tecken. (se <http://visriks.nu/index.php/om-vis/>)

- L: Undrar vilka djur som ska bo här i min hage? Jag tror att grisen får bo här.
 Adrian: Gris. (pekar)
 L: Mm, grisen. (L gör teckenspråk för ”gris” samt grymtar)
 Adrian: (tar upp den, vänder och tittar) Under?
 L: Ja vad är där under?
 (inget svar, Adrian tar grisen från L)
 L: Du ville låna grisen ja. Här var fler grisar.
 (Adrian tar en av dem och vänder och tittar)
 L: En och en till. (tar fram två) Så många grisar.
 Adrian: (går med grisen på bordet) Där. Tre.
 L: Två grisar. (tecken för ”två”)
 Adrian: Tre. (tar en till)
 L: Och tre grisar.

Läraren ser Adrian med en bit staket i handen och undrar om han kanske vill bygga med detta och tecknar samtidigt BYGGA med handen. Adrian nickar till svar och läraren påvisar möjligheten att bygga antingen på golvet eller på bordet. När Adrian hittar ett djur får han frågan vad det är för djur och när han säger ”häst” bekräftar läraren det genom att säga samma sak och dessutom göra tecknet för HÄST. När han hoppar med hästen på bordet och gör smackande ljud smackar läraren också och säger leende med tolkad lekfullhet ”hoppelopp”. Kommunikationen utvidgas när läraren åter medvetandegör intresset för staket. Läraren uppmärksammar Adrian på fler staket och hjälper honom att sortera fram dem, och att få överblick över djuren genom att hålla ut dem på bordet. Läraren tar upp ett annat djur och visar en egen idé för hur man kan delta genom att tala om en egen ”hage” och att hon ska ha en ”gris” som får bo i den. Innebörden i begreppen kan knytas till den konkreta kontexten och utgör samtidigt en utvidgning av innehållet i kommunikationen som sker. Adrian blir intresserad och upprepar gris och tittar under den. Läraren frågar vad det är under, men Adrian svarar inte. Adrian tar sedan grisen från läraren och läraren samtycker genom att säga ”Du ville låna grisen ja. Här var flera grisar”. De övergår sedan till att räkna och blir överens om antalet grisar. Sekvensen avslutas genom att Adrian tycks leta efter något och utan att säga något vrider läraren på bondgården, vilket tolkas som att hon underlättar för Adrian när han letar. Jag förstår vidare kommunikationen i ovanstående sekvens som exempel på vägledande samspel (Hundeide, 2001), och diskursivt medvetande (Giddens, 1984), där läraren har en aktiv roll som reflexiv, tolkande, stödjande och utvidgande samspelepartner. Den pedagogiska dialogen (Johansson, 2011) tycks här präglas av lärarens medvetna närvaro och en strävan efter att utvidga kommunikationen till ett ömsesidigt samtal där båda deltar och tar ansvar (Shier, 2001; Sylva et al., 2010). I motsats till kategori 1 kan kommunikationen här sägas ha ett rymligt mönster, översatt från Bae (2004) *spacious pattern*, där läraren visar inlevelse och öppenhet för barnets signaler, samt en vilja att bidra till ömsesidighet och fortsatt utveckling. Läranderbjudanden kan här förstås som en utvecklingspedagogisk idé om att skapa, såväl som fånga situationer för lärande (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003), även om mångfalden av idéer och uttryckssätt blir färre i en-till-en-situationer som denna.

Sammanfattande resultatanalys

Ovanstående utdrag är alla exempel på hur kommunikation mellan lärare och barn och på hur de bidrar till villkor för barns lärande. Lärare som är aktiva i både tal och handling, ses i kategori 1 ta över kommunikationen och begränsa barns möjligheter att delta med egna uttryck, medan detta i kategori 3 bidrar till att inspirera och bjuda in barn att uttrycka sig kring ett gemensamt innehåll. Barn kan å ena sidan riskera att passiveras, likt i kategori 1, medan det å andra sidan kan, som i kategori 3, erbjudas möjligheter att ta egna initiativ som utvidgar kommunikationen om innehållet i samspel med läraren.

När läraren använder övertagande handling och *talar* om ett innehåll samtidigt som något annat *görs* är barnens repertoar mindre framträdande. När läraren däremot beaktar barns uttryck och använder en bred repertoar av kommunikation, tycks det dels bidra till att barnets aktörskap och repertoar utvidgas, dels till att både lärare och barn i förhållandevis hög grad utvidgar kommunikationens innehåll. Där sker inga övertagande handlingar av lärare, däremot av barn. Lärare kan också som i kategori 2 bekräfta barns egna uttryck och lämna plats till barns egna initiativ till utvidgning. Här ses exempel på hur barnen blir tongivande och läraren efterföljande i kommunikationen. Det är i kategori 2 framförallt barnet som utvidgar kommunikationen utom vid ett par tillfällen. Barnet gör detta genom nya sätt att tala om innehållet, och genom att bjuda in ett annat barn att delta. Läraren är aktiv i tal och passiv i handling, och visar närvaro genom retoriska frågor samt genom att upprepa vad barn uttrycker. Detta ger vidare indikationer om att lärares empatiska närvaro inte tycks vara tillräcklig för att utvidga innehåll och sätt att kommunicera. En sådan utvidgning gör sig istället gällande i den kvalitativa kategori där läraren är aktiv i uppmaningar, konstateranden, frågor, aktiv och erbjudande handling samt upprepning av barns uttryck, men inte använder övertagande handling.

Diskussion

Artikels syfte är att beskriva och analysera hur lärares sätt att kommunicera med barn i förskolan bidrar till villkor för de yngsta barnens lärande. Forskningsfrågan fokuserar: Hur kommunicerar lärare olika innehåll med 1-3-åriga barn i förskolan? I studien som ligger till grund för artikeln framträder kommunikativa mönster i form av kvalitativa skillnader i lärares kommunikation av olika innehåll. En slutsats utifrån ovanstående resultat är att där läraren använder en bred repertoar av sätt att kommunicera utan övertagande handling, tycks det gynna förutsättningarna för lärare och barn att gemensamt utvidga innehållet i kommunikationen. En annan slutsats blir att den repertoar för barns aktörskap och uttrycksätt som möjliggörs kring ett innehåll, framstår som relaterad till de kvalitativa skillnader som visar sig i lärares kommunikation. Sammantaget bidrar det till att villkoren för de yngstas lärande i förskolan framstår såväl begränsande som utvidgande⁷, sett till den läroplanens innehållsaspekter förenat med lärares beaktande av barns erfarenheter och perspektiv i kommunikationen. Slutsatserna diskuteras under två rubriker anknutna till studiens teoretiska ramverk och tidigare forskning: *Villkor för lärande* samt *Aspekter av aktörskap i kommunikation för lärande*.

Villkor för lärande

Flera delar av denna studies resultat består av lärarkommunikation som framstår som oreflekterad och mindre mottaglig för barns egna perspektiv. Hur kan detta förstås relaterat till läroplanstext (Skolverket, 2010) som vilar på betydelsen av att beakta och utmana barns egna erfarenheter samt påtalar behovet av reflexiv medvetenhet i det pedagogiska arbetet?

Social samhällsteoretisk forskning pekar på att informella regler som människor skapar och återskapar i social interaktion, har större betydelse för hur vardagslivet utformas än vad skriftliga dokument har, och att denna interaktion i vardagen kontinuerligt bidrar till såväl skapande som vidmakthållande av institutionella strukturer (Giddens, 1984). Avståndet mellan pedagogiska verksamheters praxis och teoretiskt formulerade intentioner i läroplaner, har inom läroplansforskningen diskuterats med hjälp av begreppen realiseringsarena och formuleringsarena (Lundgren, 1979). Relaterat till studiens resultat innebär ovanstående att det innehåll lärare kommunicerar med barn på förskolans realiseringsarena ger större avtryck i villkoren för barns lärande och utveckling än de mål som strävan gäller på läroplanens formuleringsarena. Kanske förefaller detta

⁷ Termerna begränsande och utvidgande är inspirerade av Johanssons (2011) beskrivningar av olika typer av dialoger mellan lärare och barn. I denna studie knyts innebörden till de läroplaner som skapas i kommunikation.

inte så märkligt, men förtjänar att uppmärksammas utifrån forskning som visar att utbildning inte följer en linjär process (Biesta, 2010), utan kan ses som en komplex företeelse som behöver synliggöras och beaktas för att förstås. Fleer (2003) påpekar att: "Early childhood curriculum cannot exist unless a community gives it meaning and brings it into existence." (ibid. s. 76). Med andra ord handlar det även om hur man i samhället lyckas ge lärandevillkor mening och legitimitet, vilket reser frågor kring vilka förutsättningar som finns för att uppfylla det samhällsuppdrag som ålagts lärare inom förskolan.

I all kommunikation som framgår av studien intar varje lärare en central plats. Däremot används ett förhållningssätt som uttrycker olika grad av diskursivt medvetande (Giddens, 1984) kring vad som bidrar till barns lärande och utveckling. Det sker exempelvis vad gäller hur kommunikativa resurser kommer till användning i olika repertoarer. Detta bidrar till att de villkor som skapas och vidmakthålls förvisso kan vila på barnperspektiv utifrån barns bästa, men att de medger ett större eller mindre tillvaratagande av barns egna perspektiv (Sommer et al., 2010). Studiens resultat ligger i linje med Skolinspektionens resultat av den granskning man 2012 gjorde av förskolor för åldrarna 3-5 år (Skolinspektionen, 2012). I hälften av de granskade förskolorna samtalar personalen mycket med barnen, men ofta rör det sig om samtal som inte erbjuder utmaningar för barns tankar och funderingar (jfr. kategori 1 och 2 i denna studie). Sammantaget tolkar jag att forskning (Berthelsen & Brownlee, 2005; Johansson, 2011; Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003; Sylva et al., 2010) visar på betydelsen av att barn ges en egen röst i kommunikationen och att lärare mer systematiskt bör sträva efter att beakta och förena barns erfarenheter med det formella läroplansuppdraget. Denna studie visar att lärares kommunikation innehåller ett visst utrymme för barns aktörskap, förenat med läroplansinnehåll som matematik och naturvetenskap. En annan aspekt är att kommunikationen också innehåller en repertoar av lärares förhållningssätt som riskerar att begränsa såväl lärandeinnehåll som barns aktörskap.

Aspekter av aktörskap i kommunikation för lärande

Föreliggande studie visar att barns egna uttryck är relaterade till lärarnas sätt att hantera innehållet i kommunikationen. En tolkning är att det barnperspektiv som lärare intar har betydelse för hur barns egna uttryckssätt och perspektiv tas tillvara (Jonsson, 2013) och därmed för de lärandevillkor som skapas. Studien indikerar att beaktande av barns deltagande och uttryckssätt inte enbart kräver en aktiv och närvarande lärare (Emilson, 2008), vilket här präglar alla kategorierna, utan också tycks handla om lärarens repertoar av kommunikation. En avgörande skillnad visar sig i huruvida lärare går in och tar över det barn kommunicerar i tal eller handling samt om tal och handling riktas samtidigt mot samma person.

Små barns egna intentioner är av största vikt när det gäller vad och hur de lyckas lära sig (Lindahl, 1995; Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003). Små barns liv är också i hög grad beroende av såväl vuxnas barnperspektiv som vuxnas förmåga att ta tillvara barns egna perspektiv (Jonsson, 2013; Bae, 2004; Trondman, 2011). Både barn och lärare är centrala aktörer i förskolan, men aktörskapet kan, som studien visar, ge uttryck för olika grad av barns deltagande och lärares diskursiva medvetande. Annan forskning visar att lärares kunskaper, ansvar och befogenheter tar sig olika uttryck i samvaro med barn (Berthelsen & Brownlee, 2007) och att kommunikationen med de yngsta kan framstå som fragmentariserad och lärarcentrerad, även om ett barnperspektiv i meningen barns bästa kan tolkas in (Jonsson & Williams, 2012). Oavsett lärares praktiska eller diskursiva medvetande (Giddens, 1984), och hur kommunikation sker, får det konsekvenser för vad barn erbjuds att lära och därmed för barns faktiska lärande.

I kategori 1 ges exempel på hur läraren dominerar kommunikationen med alla barn och ibland bokstavligen tar över. Lärares övertagande handlingar, och att det som kommuniceras samtidigt i tal och handling har olika innehåll och ges litet utrymme för respons, framstår som

begränsande för barns deltagande och egna uttryckssätt. Relaterat till Shiers (2001) modell om barns deltagande förefaller riktning och tid för gensvar som väsentligt för hur lärandevillkoren formas. Kategori 2 visar lärarens bekräftande inställning där barnen både ges och tar eget utrymme. Å andra sidan syns i kategori 2 få ambitioner från läraren att tillföra något innehåll eller utmana barns aktörskap i den repertoar som kommuniceras. Kategori 3 innehåller exempel där lärare och barn når varandra och utvidgar sin kommunikation kring sådant som har en utgångspunkt i såväl barns visade intresse som formulerade läroplansintentioner. Utvidgning används här i betydelsen att lärare *eller* barn öppnar upp för ytterligare sätt att tala om eller på annat sätt hantera innehållet som kommuniceras. Det kan också handla om att lärare eller barn bjuder in fler barn i kommunikationen. Shiers (2001) teori pekar på att en stegring av barns deltagande innebär att barns perspektiv beaktas och ligger till grund för det innehåll som avhandlas.

I exemplet om Adrian (kategori 3), tycks läraren uppfatta ett intresse som kan utvidgas och fördjupas kring såväl matematik som naturvetenskap. I denna typ av kommunikation lämnas utrymme för barnets egna reaktioner, vilka också läraren tar tillvara och utmanar i fortsatt samtal och handling. Sådan intersubjektivitet (Stern, 2004) eller ”sustained shared thinking” (Siraj-Blatchford et al., 2002) har i tidigare forskning visat sig vara väsentlig och förespråkas i lärandesammanhang för yngre barn (Siraj-Blatchford & Manni, 2008), och framhålls även i forskning som fokuserar *omsorg* om yngre barn (Rolfe et al., 2002). Sett i relation till utvecklingspedagogiska principer (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003) handlar det om barns möjlighet till lärande, då de ges utrymme till delaktighet genom att tala och reflektera tillsammans med andra barn och vuxna och att ta del av andras erfarenheter. Det krävs vidare professionella innehållskunskaper som kontinuerligt utvecklas och blir föremål för reflektion (Sheridan, Williams, & Sandberg, 2013; Sheridan, Williams, Sandberg, & Vuorinen, 2011). Detta har stöd av Berthelsen och Brownlee (2007) som menar att lärares kunskaper och föreställningar om barns lärande och utveckling är relaterade till kvaliteten i interaktionen med barn. Sannolikt kan alla tre kategorierna av kommunikation förekomma i varje lärares arbete varför det förefaller viktigt att vara en reflexiv aktör kring vilka konsekvenser sättet att kommunicera kan innebära för barns lärande.

Även resultaten i denna artikel ger stöd för att lärare har avgörande betydelse för hur interaktion med barn kan gestalta sig. Här visas exempel på hur kvalitativa skillnader i lärares kommunikation kan begränsa eller utvidga möjligheter till ömsesidighet, engagemang och delad uppmärksamhet i interaktion kring ett gemensamt innehåll. Det som denna studie tillför är att synliggöra att lärares övertagande handlingar där barn ges litet utrymme framstår som begränsande för såväl innehållsaspekter som för barns deltagande och egna uttryckssätt. En sådan begränsning gäller även situationer där det som lärare kommunicerar samtidigt i tal och handling har olika innehåll och riktas mot olika barn. Däremot tycks en bred repertoar av olika typer av kommunikation utan övertagande dominans hos lärare gynna utvidgning av såväl innehåll som barns egen repertoar. Med ett diskursivt medvetande (Giddens, 1984) hos lärare kan kommunikation bli föremål för reflektion och förändrade kommunikationsmönster i syfte att såväl bevara som utveckla de villkor för lärande som förskolan har i sitt uppdrag (Jonsson, 2011). Vidare vore det av värde att särskilt studera hur reflektion grundat i diskursivt medvetande tar sig uttryck och vad som påverkar sådan förmåga i ett förskoleperspektiv.

Referenser

- Alvesson, M., & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Jonsson, A. (2011). *Nuets didaktik. Förskolans lärare talar om läroplan för de yngsta*. Göteborgs Universitet, Göteborg. <http://hdl.handle.net/2077/24984>
- Jonsson, A., & Williams, P. (2012). Communication with young children in preschool: the complex matter of a child perspective. *Early Child Development and Care*, s. 1-16.
- Jonsson, A. (2013). *Att skapa läroplan för de yngsta barnen i förskolan: barns perspektiv och nuets didaktik*. Acta Universitatis Gothoburgensis, Göteborg. <http://hdl.handle.net/2077/34089>
- Bae, B. (2004). *Dialoger mellom førskolelærer og barn: en beskrivende og fortolkende studie*. Høgskolen i Oslo, Oslo.
- Berthelsen, D., & Brownlee, J. (2005). Respecting children's agency for learning and rights to participation in child care programs. *International Journal of Early Childhood*, 37(3), 49-60. <http://dx.doi.org/10.1007/BF03168345>
- Berthelsen, D., & Brownlee, J. (2007). Working with toddlers in child care: Practitioners' beliefs about their role. *Early Childhood Research Quarterly*, 22(3), 347-362. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2006.12.002>
- Biesta, G. (2010). Five theses on complexity reduction and its politics. I O. Deborah & G. Biesta (Eds.), *Complexity theory and the politics of education*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Björklund, C. (2007). *Hållpunkter för lärande: småbarns möten med matematik* Åbo: Åbo Akademis förlag.
- Chan, K.-W., & Elliott, R. G. (2004). Relational analysis of personal epistemology and conceptions about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 20(8), 817-831. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2004.09.002>
- Czarniawska, B. (2007). *Shadowing and other techniques for doing fieldwork in modern societies*. Malmö: Liber.
- Dalli, C. (2008). Pedagogy, knowledge and collaboration: towards a ground-up perspective on professionalism. *European Early Childhood Education Research Journal*, 16(2), 171-185. <http://dx.doi.org/10.1080/13502930802141600>
- Dalli, C., White, J., Rockel, J., Duhn, I., & Buchanan, E., Davidson, S., Ganly, S., Kus, L., Wang, B. (2011). Quality early childhood education for under-two-year-olds: What should it look like? (A literature review ed.): Ministry of Education. Retrieved from <http://www.educationcounts.govt.nz/publications/ece/quality-early-childhood-education-for-under-two-year-olds-what-should-it-look-like-a-literature-review>.
- Eide, B., Os, E., & Pramling Samuelsson, I. (2012). Små barns medverknin g i samlingsstunder. *Nordisk Barnehageforskning*. <http://grundtvig.hio.no/index.php/nordiskbarnehageforskning/article/view/175/154>.
- Emilson, A. (2008). *Det önskvärda barnet. Fostran uttryckt i vardagliga kommunikationshandlingar mellan lärare och barn i förskolan*. Acta Universitatis Gothoburgensis. Göteborg studies in Educational Sciences; 268. <http://hdl.handle.net/2077/18224>
- Fejes, A., & Thornberg, R. (2009). *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber.
- Fleer, M. (2003). Early childhood education as an evolving "Community of Practice" or as lived "Social Reproduction": researching the 'taken-for-granted'. *Contemporary issues in Early Childhood*, 4(1), 64-79. <http://dx.doi.org/10.2304/ciec.2003.4.1.7>
- Giddens, A. (1984). *The constitution of society: outline of the theory of structuration*. Cambridge: Polity Press.
- Gjems, L. (2011). *Barn samtalar sig till kunskap*. Lund: Studentlitteratur AB.

- Goodwin, C. (1981). *Conversational organization: Interaction between speakers and hearers*. New York: Academic Press.
- Gundem, B. B. (1997). Läroplansarbete som didaktisk verksamhet IM. Uljens (Ed.), *Didaktik: teori, reflektion och praktik*. (pp. 246-267). Lund: Studentlitteratur.
- Heikkilä, M., & Sahlström, F. (2003). Om användning av videoinspelning i fältarbete. [The use of videorecording in the field]. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 8(1-2), 24-41.
- Hundeide, K. (2001). *Vägledande samspel: handbok till ICDP, International Child Development Programmes*. Stockholm: Rädda barnen: ICDP Sweden.
- Johansson, E. (2011). *Möten för lärande: pedagogisk verksamhet för de yngsta barnen i förskolan*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Johansson, E., & White, E. J. (2011). *Educational research with our youngest [Elektronisk resurs] : voices of infants and toddlers*. Dordrecht: Springer Science+Business Media B.V.
<http://dx.doi.org/10.1007/978-94-007-2394-8>
- Lindahl, M. (1995). *Inläring och erfارande: ettåringars möte med förskolans värld.*, Göteborgs Universitet. <http://hdl.handle.net/2077/12605>
- Lindgren, A.-L., & Sparrman, A. (2003). Om att bli dokumenterad. Etiska aspekter på förskolans arbete med dokumentation. *Pedagogisk Forskning i Sverige.*, 8(1-2), 58-69.
- Lundgren, U. P. (1979). *Att organisera omvärlden: En introduktion till läroplansteori*. Stockholm: Liber.
- Pramling Samuelsson, I., & Asplund Carlsson, M. (2003). *Det lekande lärande barnet - i en utvecklingspedagogisk teori*. Stockholm: Liber.
- Pring, R. (2004). *Philosophy of educational research*. London: Continuum.
- Rolfe, S., Nyland, B., & Morda, R. (2002). Quality in infant care: observations on joint attention. <http://search.informit.com.au/fullText;dn=122566;res=AEIPT>
- Sheridan, S., Williams, P., & Sandberg, A. (2013). Systematic Quality Work in Preschool. *International Journal of Early Childhood*, 45(1), 123-150. <http://dx.doi.org/10.1007/s13158-012-0076-8>
- Sheridan, S., Williams, P., Sandberg, A., & Vuorinen, T. (2011). Preschool teaching in Sweden - a profession in change. *Educational Research*, 53(4), 415-437.
<http://dx.doi.org/10.1080/00131881.2011.625153>
- Shier, H. (2001). Pathways to participation: Opening, opportunities and obligations. *Children & Society*, 15, 107-117. <http://dx.doi.org/10.1002/chi.617>
- Singer, E., & Hännikainen, M. (2002). The teacher's role in territorial conflicts of 2- to 3-year-old children. *Journal of Research in Childhood Education*, 17(1), 5-18.
<http://dx.doi.org/10.1080/02568540209594994>
- Siraj-Blatchford, I., & Manni, L. (2008). "Would you like to tidy up now?" An analysis of adult questioning in the English Foundation Stage. *Early Years*, 28(1), 5-22.
<http://dx.doi.org/10.1080/09575140701842213>
- Siraj-Blatchford, I., Sylva, K., Muttock, S., Gilden, R., & Bell, D. (2002). *Researching effective pedagogy in the early years: Insitute of Education University of London. Department of Educational Studies University of Oxford.*
- Skolinspektionen. (2012) *Förskola, före skola - lärande och bärande. Kvalitetsgranskningsrapport om förskolans arbete med det förstärkta pedagogiska uppdraget. Rapport 2012:7.*
- Skollagen. (2013). *Skollagen (2010:800) : med Lagen om införande av skollagen (2010:801)*. Stockholm: Norstedts juridik.
- Skolverket. (2010). *Läroplan för förskolan (Preschool Curriculum)*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2012). Efterfrågade mått. Statistik om förskolan. <http://www.skolverket.se/statistik-och-analys/statistik/2.4317/efterfragade-matt-1.127392>

- Snow, C. E. (2000). On language and literacy development. *Early Childhood Today*, 15(2), 1-46.
- Sommer, D., Pramling Samuelsson, I., & Hundeide, K. (Eds.). (2010). *Child perspectives and children's perspectives in theory and practice*. Dordrecht: Springer.
<http://dx.doi.org/10.1007/978-90-481-3316-1>
- Stern, D. (2004). *The present moment*. In *psychotherapy and everyday life*. New York: Norton.
- Streeck, J. (1995). How to do things with things. *Human Studies*, 19(4), 365-384.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2010). *Early childhood matters: evidence from the effective pre-school and primary education project*. Abingdon, Oxon, England: Routledge.
- Trondman, M. (2011). Snälla fröknar. (Nice Teachers.). I I. Tallberg Broman (Ed.), *Skola och barndom. Normering, demokratisering, individualisering. (School and Childhood. Standardization, Democratization, Individualization.)* Malmö: Gleerups Utbildning AB.
- Vallberg Roth, A.-C. (2001). Läroplaner för de yngre barnen. Utvecklingen från 1800-talets mitt fram till idag. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 6(4), 241-269.
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Williams, P., Sheridan, S., & Pramling Samuelsson, I. (2000). *Barns samlärande: en forskningsöversikt*. Stockholm: Statens skolverk.