



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

Empatisk kommunikation i förskolan

-ur ett relationellt perspektiv



Namn: Ivana Divkovic och Erika Nilsson
Program: Förskolläraryrket

Examensarbete: 15hp

Kurs: LÖXA1G

Nivå: Grundnivå

Termin/år: VT/2014

Kursansvarig institution: Institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande

Handledare: Rauni Karlsson

Examinator: Cecilia Björck

Kod: VT14-2920-052

Nyckelord: empati, barns perspektiv, barns livsvärldar, syn på barn, förhållningssätt.

Abstract

Detta arbete syftar till att undersöka hur vi utifrån det relationella perspektivet, kan förstå vilka kunskaper och kompetenser som krävs av en pedagog för att kommunicera empatiskt gentemot barn i förskolans verksamhet. För att kunna redogöra för detta, så har vi skapat en konstruktion av empatisk kommunikation, med hjälp av empiriska undersökningar och teorier, som behandlar begreppen; empati, barns perspektiv, barns livsvärldar, syn på barn och förhållningssätt. I relation till detta vill vi även redogöra för de konsekvenser som det kan få för barnet, då pedagogen inte kommunicerar empatiskt. Vi har använt oss av diskursanalysen som metod, och diskursteorin i denna, vilken inbegriper både vår teori och vårt analysredskap. Vi har kommit fram till att våra utvalda begrepp, som har varit utgångspunkt i detta arbete, alla är en förutsättning för varandra, och att de utgör en grund för att kunna kommunicera empatiskt. Kärnan i vårt resultat är konstruktionen av empatisk kommunikation, som kan förstås genom det relationella perspektivet utifrån Von Wright (2002).

Förord

Vi vill tacka vår handledare, Rauni Karlsson, för all vägledning under arbetets gång, och även för uppmuntran och stöd i förverkligandet av våra tankar och idéer.

Innehållsförteckning

Innehåll

1	Inledning	1
1.1	Syfte och problemformulering.....	2
2	Tidigare forskning	3
2.1	Betydelsebärande begrepp utifrån Johansson	3
2.2	Empatisk kommunikation utifrån Kinge	4
2.3	Empati	4
2.4	Barns perspektiv	6
2.5	Barns livsvärldar	7
2.6	Syn på barn	9
2.7	Förhållningssätt	12
3	Teori och metod	14
3.1	Diskursteori.....	14
3.2	Diskursanalytiska begrepp	15
3.3	Konsekvenser av diskursanalys	16
3.4	Analys.....	17
3.4.1	Urval	18
4	Resultat	19
4.1	Föreställningar om empati	19
4.2	Pedagogens förhållningssätt och syn på barn i relation till barns livsvärldar och perspektiv	21
5	Diskussion	25
5.1	Resultatdiskussion.....	25
5.2	Slutsats	28
5.3	Metoddiskussion	28
5.4	Om konsekvenser för vår yrkesroll	29
5.5	Fortsatt forskning.....	30
6	Referenslista	31

1 Inledning

Vårt intresse för detta arbete, med syftet att förstå empatisk kommunikation i relation till det relationella perspektivet utifrån Von Wright (2002), tog sin början då vi under utbildningens gång läste Kinge (2000). I denna bok behandlas betydelsen av vuxnas empati i mötet med barn i förskolan. Kinge (2000) tar upp begreppet *empatisk kommunikation*, vilket hon relaterar till olika grader av empati. Vi menar att Kinges (2000) skrivningar om empatisk kommunikation har inspirerat oss till att vidare undersöka detta begrepp och fördjupa vår förståelse för detta begrepp. Kinges (2000) definition av empatisk kommunikation innehåller vad denna är, men inte vilka kunskaper och kompetenser som krävs av pedagogen för att det ska bli en empatisk kommunikation. Anledningen till att vi vill fördjupa vår förståelse för den empatiska kommunikationen, är att vi vill ta reda på vad som krävs av en pedagog för att kunna kommunicera empatiskt gentemot barn i förskolan, med det relationella perspektivet utifrån Von Wright (2002) som utgångspunkt. Detta innebär då att vi skapar en konstruktion av empatisk kommunikation, där vi med hjälp av tidigare forskning redogör för vad vi finner relevant i relation till detta.

Förutom att vi använder oss av Kinges (2000) begrepp empatisk kommunikation, så tar vi även utgångspunkt i Johanssons (2003a) fyra begrepp; barns perspektiv, barns livsvärldar, syn på barn, samt förhållningssätt. Vi valde att utgå från Kinges (2000) och Johanssons (2003a) begrepp, för att få en förståelse för empati i sig, vilket tas upp i Kinge (2000), men även vilka kunskaper och kompetenser som blir väsentliga i den empatiska kommunikationen, utifrån Johanssons (2003a) begrepp. Johanssons (2003a) fyra begrepp som vi har valt att utgå ifrån, samt begreppet empati, utgör de betydelsebärande begreppen i detta arbete. Dessa begrepp behandlas med tidigare forskning, som utgörs av olika teorier och empiriska undersökningar. Den princip som utgör detta arbete, är att vi först redogör hur de valda begreppen i ”Tidigare forskning” kan förstås, och undersöker vilka delar de består av.

Det är dessa delar av de begrepp som vi utgår ifrån, som i resultatet bidrar till att skapa en förståelse för empatisk kommunikation. Med hjälp av diskursteorin, som är metod och teori i detta arbete, skapar vi en logik med det innehåll som vi finner relevant för empatisk kommunikation, i förhållande till det relationella perspektivet utifrån Von Wright (2002). Vi väljer att stödja urvalet av litteratur med det relationella perspektivet, som enligt Von Wright (2002) innebär att se människan i hela sitt sammanhang, med andra människor och omgivningen som påverkansfaktorer. Utifrån detta perspektiv, kan vi se betydelsen av att som pedagog förstå att barnet befinner sig i olika sammanhang, och att barnet påverkas olika beroende på dessa.

I förskolans läroplan, (Skolverket, 2010) så står det tydligt framskrivet att människovärdet, respekten och integriteten hos varje individ ska värnas om, och detta i relation till vuxnas förhållningssätt. Betydelsen av ett sådant förhållningssätt skrivs fram i relation till barns egen förståelse, där den vuxne på olika sätt ses som en förebild, där betydelsen av de grundläggande värdena, såsom människovärdet, samt respekten och integriteten hos varje individ, förmedlas till barnet. Detta utgör en del av värdegrunden i förskolans läroplan (Skolverket, 2010). Konstruktionen av empatisk kommunikation som kommer att presenteras i resultatet, syftar till att redogöra en grund för de kompetenser och kunskaper som krävs av en pedagog för att kunna förmedla dessa grundläggande värden. Det är då vår strävan efter att förstå den empatiska kommunikationen, med innebörden av de valda betydelsebärande begreppen; empati, barns perspektiv, barns livsvärldar, syn på barn och förhållningssätt, får

sin mening. I värdegrunden för förskolans läroplan (Skolverket, 2010) är det den *vuxnes* förhållningssätt gentemot barnet som skrivs fram. I relation till vår konstruktion av empatisk kommunikation i förskolekontexten, kommer vi även fortsättningsvis att skriva om *pedagogen* i förhållande till barnet. Vi vill poängtera att både förskollärare och barnskötare, därav alla pedagoger, har ett ansvar att förmedla de grundläggande värdena som finns i förskolans värdegrund (Skolverket, 2010). Utifrån detta vill vi då argumentera för betydelsen av att alla pedagoger har en förståelse för empatisk kommunikation.

1.1 Syfte och problemformulering

Vårt syfte är att utifrån de teorier och empiriska undersökningar som vi kommer att presentera under ”Tidigare forskning”, undersöka vilka kunskaper och kompetenser som krävs av pedagoger för att kunna kommunicera empatiskt gentemot barn i förskolans verksamhet. På så sätt kommer vi att skapa en konstruktion av empatisk kommunikation, och i resultatet kommer vi att definiera denna konstruktion utifrån det vi har kommit fram till. Vi kommer även att behandla vilka konsekvenser det kan få för barnet, då pedagoger inte kommunicerar empatiskt. Konstruktionen av empatisk kommunikation kan ses utifrån en diskurs med utgångspunkt i det relationella perspektivet som Von Wright (2002) tar upp. Enligt Winther Jörgensen och Phillips (2000) kan en diskurs förstås som ett bestämt sätt att förstå och tala om något i ett visst sammanhang.

Vår frågeställning är då:

-Hur kan vi med det relationella perspektivet som utgångspunkt, förstå vilka kunskaper och kompetenser som krävs av pedagoger för att kunna kommunicera empatiskt gentemot barn i förskolans verksamhet?

Vi har valt fyra begrepp som tillsammans ska vara en utgångspunkt, då vi definierar hur empatisk kommunikation kan förstås, och dessa är: *barns perspektiv*, *barns livsvärldar*, *syn på barn*, samt *förhållningssätt*. Dessa fyra begrepp är hämtade ur Johanssons (2003a) ”Att närma sig barns perspektiv”, och begreppet *empatisk kommunikation* kommer från början från Kinge (2000). Vi har valt att utgå från Johanssons (2003a) fyra begrepp i syfte att ta reda på vilka delar som är väsentliga i den empatiska kommunikationen och hur man som pedagog ska kommunicera empatiskt gentemot barnet, samt begreppet empati. Med detta menar vi att den empatiska kommunikationen är relationell och i detta fall inbegriper ett barn och en vuxen, samtidigt som den innebär ett visst förhållningssätt och förståelse eller vetande om barnet. På dessa grunder väljer vi att i ”Tidigare forskning” redogöra för de valda betydelsebärande begreppen, vilka utgör en grund för hur den empatiska kommunikationen kan förstås. Vår förståelse av empatisk kommunikation, i förhållande till våra fyra valda begrepp och begreppet empati, kommer att ta sig uttryck och kunna förstås som en konstruktion av empatisk kommunikation i resultatet. Begreppet empati behandlar vi, då detta är väsentligt som utgångspunkt, för att slutligen kunna förstå den empatiska kommunikationen. Vi menar att de fyra begreppen går in i varandra, och att begreppet empati fungerar som en utgångspunkt för dessa begrepp för att kunna förstå den empatiska kommunikationen. Vi har använt oss av empiriska undersökningar och teorier som berör flera olika sätt att se på empati, för att påvisa att detta begrepp är flyktigt och mångsidigt. Vi vill ha en entydig förståelse, och detta får vi i form av en slutsats av empatisk kommunikation med det relationella perspektivet utifrån Von Wright (2002), som kommer att ta sig uttryck i resultatet. Anledningen till att vi ska använda oss av Kinges (2000) begrepp empatisk

kommunikation med Johanssons (2003a) fyra begrepp och begreppet empati, är i syfte att reda ut vilka kunskaper och kompetenser som krävs av en pedagog för att kunna bemöta ett barn empatiskt och att på så sätt kunna kommunicera denna empati till barnet. I förlängningen till det pedagogiska uppdraget vill vi också ta reda på vilka konsekvenser pedagogernas förhållningssätt i relation till den empatiska kommunikationen, kan ha för barnen. Vi kommer att redogöra för begreppen barns perspektiv, barns livsvärldar, syn på barn, förhållningssätt och empati i "Tidigare forskning", då dessa kan förstås som väsentliga delar av den empatiska kommunikationen. Vi beskriver dessa begrepp var för sig med hjälp av forskning som består av empiriska undersökningar, men också av teorier. Den teoretiska delen av arbetet skildras i en syn på barn och deras utveckling i relation till de vuxna, medan de empiriska undersökningarna ger en förståelse för hur pedagogens förhållningssätt och barnsyn kan påverka barnen.

2 Tidigare forskning

För att påbörja förståelsen av vår utgångspunkt i de fyra utvalda begreppen; barns perspektiv, barns livsvärldar, syn på barn och förhållningssätt, utifrån Johansson (2003a), samt Kinges (2000) begrepp empatisk kommunikation, så kommer vi nedan att sammanfatta och presentera förståelsen av dessa. Därefter redogör vi för de teorier och empiriska undersökningar som behandlar dessa betydelsebärande begrepp ytterligare, tillsammans med begreppet empati.

2.1 Betydelsebärande begrepp utifrån Johansson

Johansson (2003a) försöker närma sig begreppet *barns perspektiv* utifrån livsvärldsfenomenologi, som syftar till att förstå barnet i relation till dess liv och miljömässiga aspekter, men också att förstå barns tidigare erfarenheter som kan ligga till grund för det som barnet i stunden ger uttryck för. Vidare skriver Johansson (2003a), att med barns perspektiv avses: "*det som visar sig för barnet - barnets erfarenheter, intentioner och uttryck för mening*" (s. 42).

I relation till ovanstående problematiserar Johansson (2003a) lärarrollen där hon diskuterar hur och på vilket sätt begreppet barns perspektiv ska förstås. Det som hon närmare bestämt har tittat på är hur barns intentioner visar sig och i vilken utsträckning dessa intentioner bemöts i relation till barns perspektiv. Johansson (2003a) refererar till Merleau Ponty (1962), och skriver att det viktigaste i försöket att förstå någon annan, i detta fall barnet, är kommunikation och deltagande i den andres liv. Det som är av stor vikt i Johanssons (2003a) förklaring om kommunikation är att kommunikation inte enbart avser den verbala delen i möten med andra, utan också kroppsspråk och hela människan med dess erfarenheter, varande i världen, tonfallet och gestikulationen.

Johansson (2003a) påvisar svårigheter i att förstå andra människor fullt ut då vi aldrig kan ta del av andra människors livsvärld i sin helhet. Trots svårigheter som vi kan få när vi försöker förstå andra skriver Johansson (2003a) att med hjälp av teorin om livsvärlden kan vi närma oss barns perspektiv. Med detta förklarar hon att om vi ser barnet som någon med avsikter som agerar utifrån sina erfarenheter i relation till fenomenet som visar sig kan vi lättare närma oss barnets subjektiva upplevelse och förståelse. För att man ska kunna få tillträde och

tillgång till *barns livsvärldar* krävs öppen och nära relation mellan den vuxne och barnet. Johansson (2003a) skriver att det är den vuxnes ansvar att skapa en trygg miljö och relation till barnet, där öppenhet, tillgänglighet och närhet bildar en helhet och skapar ett positivt och tillåtande klimat. Vidare diskussion för Johansson (2003a) i termer av lärarens *förhållningssätt* som visar lärarens *syn på barnet* eller människan. Hon tar upp distans och närmande till barns perspektiv i relation till försök att förstå hur lärarens olika förhållningssätt genererar distansering eller närmande av barns perspektiv. Vi kan förstå Johansson (2003a) så som att lärarens förhållningssätt gentemot barnet visar på vilket barnsyn läraren har. Med detta framhåller hon att lärare kan välja att antingen ta barns perspektiv eller att inte ta barns perspektiv. Johansson (2003a) tar även upp lärarens position i det normativa uppdraget där barns erfarenheter och intentioner kan vara emot det som läraren ska förmedla och sträva efter. I lärarens normativa uppdrag finns förbestämda normer och värden som ska förmedlas vilket i relation till barns erfarenheter kan vara problematiskt i ett möte där olika normer möts. Vidare skrivningar i enighet till ovanstående finner vi i diskussion om maktförhållandena där barnet anses vara i underläge gentemot den vuxne. Här tar Johansson (2003a) upp en syn på barn som kan anses vara kompetenta levande varelser eller som otillräckliga och på väg mot vuxen ålder där de först då ska anses vara fullbordade och icke i ständigt behov av att andra ska göra eller tänka åt dem.

2.2 Empatisk kommunikation utifrån Kinge

Kinge (2000) lyfter begreppet *empatisk kommunikation*, som förklaras vara beroende av den empatiska förståelsen, som innebär att förstå eller tolka någon annans uttryck. Empatisk kommunikation handlar om hur man reflekterar eller kommunicerar sin förståelse tillbaka till den andra personen. Empatisk kommunikation i verbal form, är det som mest fokuseras i forskning och utbildnings- och utvecklingsprogram. Förklaringen till detta tros vara att det språkliga sättet att kommunicera är lättare att mäta. Det mesta av denna forskning har gjorts inom psykiatrin och då har forskaren lagt tyngdpunkten på samtalet, eller den verbala kommunikationen som har förts mellan terapeuten och patienten. Kinge (2000) förklarar att det i den empatiska kommunikationen med barnet, är av stor vikt att se till de känslor som barnet uttrycker och att möta barnet i känslan, istället för att rikta in sig på vad barnet gör. Detta kan göras genom att ställa frågor till barnet om hur vilka känslor det har i stunden. På så sätt kan barnet få möjlighet att känna sig bekräftat, och inte enbart utifrån det som det gjort. Kinge (2000) framhåller här att det ändå är väsentligt att vuxna är förutseende och inte tolkar barns känslor och utger sig för att förstå barnet i känslan. Något som är väsentligt att tänka på är att barnet kan uttrycka sina känslor och kommunicera på många olika sätt, inte bara verbalt, och detta beskrivs förekomma särskilt bland barn i förskolan.

2.3 Empati

Utifrån Nationalencyklopedin (2014) kan empati förklaras med människans förmåga att förstå eller leva sig in i någon annans känslor. Att kunna leva sig in i någon annans känslor, vilket innebär att ha medkänsla för andra, betyder i sin tur att kunna se eller förstå den andres upplevelser och känslomässiga tillstånd.

Kimber (2009) förklarar att vi alla föds med förmågan att förstå någon annans känslor, och detta gör vi genom att bearbeta både kroppsspråket och det verbala språket. Detta sätt att känna in och bearbeta andras kommunikation, utvecklas allteftersom vi blir äldre.

Kinge (2000) tar upp att den grad av empatisk förståelse som den vuxne har förmåga att bemöta barnet med, står i ett beroendeförhållande till den grad av förståelse som barnet kan få för sig själv. Kinge (2000) förklarar betydelsen av empati, och att denna ofta förväxlas med sympati, som innebär att känna med någon. Empati innebär å andra sidan att kunna förstå någon annans känsla, utan att själv vara i det känslomässiga tillståndet. Det handlar då om en upplevelse av den andres känsla. Kinge (2000) förklarar att det på så sätt kan betyda att man kan visa empati även till någon man inte tycker om, och att man kan älska någon utan att visa empati gentemot den personen. Empati beskrivs som en process, som omfattar att kunna se den dolda, egentliga innebörden av det som personen kommunicerar, både genom det som personen gör, och även genom kroppsspråk och verbal kommunikation. Det finns olika grader av empati, som beskrivs som distans och närhet, och den empatiska processen kan utgöras av både känslomässiga och intellektuella aspekter.

Enligt Kinge (2000), innefattar empatin inte någon strategi eller något specifikt beteende som krävs för hur den ska uttryckas, utan den har potential för utveckling, då det gäller den egna förståelsen och sitt sätt att bemöta barnet på ett sådant sätt att barnets egen självförståelse främjas. Det är då sättet att förhålla sig känslomässigt till barnet och även förmågan att reflektera och att kunna se sig själv utifrån som är väsentlig för att ge möjlighet för den empatiska utvecklingen. Detta kan då förstås som ett sätt att utveckla sitt eget förhållningssätt, som tar sig uttryck i bemötandet av barnet.

Cliffordson (2001) poängterar att empati har benämnts som en av de viktigaste byggstenarna i sociala relationer. Nilsson (2003) beskriver empati som en medvetenhet om någon annans tillstånd, men detta behöver inte innebära att det finns en oro för personen i fråga. Sympati beskrivs däremot som en medvetenhet om någon annans tillstånd, och inbegriper då även en oro för personen. Empati innefattar att göra sig medveten om någon annans känsla, utan att dela denna känsla med personen. Precis som Kinge (2000), så behandlar även Nilsson (2003) det faktum att det går att känna empati även gentemot personer som man inte tycker om. Nilsson (2003) förklarar att den mest väsentliga aspekt i detta är att när en person har blivit berörd genom att ha tagit efter någon annans känsla, så innebär då inte detta att man blir berörd för att man gillar personen. Nilsson (2003) framhåller utifrån detta att någon annans sorg, kan ge upphov till att även en person som inte gillar denna person, känner sorg. Hundeide (2007) understryker att barnet är en medskapare av den omsorg som det får av omsorgsgivaren, eller som han uttrycker; den omsorg som skapas mellan barn och omsorgsgivare. Det är i nyare forskning om tidig kommunikation som Hundeide (2007) påvisar att omsorgen hos människor inte sker genom en ensidig process; att barnet får omsorg av omsorgsgivaren. Denna känslomässiga omsorg förklaras istället vara en kommunikativ process som inbegriper att barnets yttranden och respons påverkar omsorgsgivarens agerande gentemot barnet, och även att barnets respons är beroende av omsorgsgivarens handlingar och hur dessa förmedlas till barnet. En förutsättning för att denna omsorgsprocess ska ske, är en empatisk förmåga, och även förmågan att känna igen och uppfatta den underliggande meningen bakom andras intentioner och uttryck.

Hundeide (2007) lyfter även att all interaktion mellan barn och omsorgsgivare inte är av empatisk karaktär, och att det förekommer situationer då barn inte ges möjligheten att bli bemötta med förståelse. Kinge (2000) synliggör också detta, och argumenterar för på vilka sätt man kan medvetandegöra sig själv i förhållande till sin empatiska förmåga, även i de

situationer då vi interagerar med någon som vi inte tycker om. Kinge (2000) förklarar att man genom att bortse från personens handlingar och beteende, istället kan försöka få kontakt med personens känslor, genom att se denna person utifrån sitt liv, i ett sammanhang. Meningen med detta är då att själv ta fram positiva känslor i förhållande till personen, och med dessa som utgångspunkt, så möjliggörs förmågan att visa sin empati gentemot personen. Utifrån detta kan båda känna och bygga upp ett förtroende för varandra, och personen i fråga kan få känna att den andra personen bryr sig om denne, och även få uppleva att denne blir sedd utifrån sig själv.

Kinge (2000) lyfter att den egna empatiska förmågan kan utvecklas, genom att medvetandegöra sig och uppmärksamma sig själv på sin egen kommunikation gentemot andra, och att den empatiska förståelsen och känsligheten i förhållande till andra på så vis kan utvecklas. Genom att vara uppmärksam på de underliggande budskap som finns i barnets känslomässiga uttryck, hur vi själva påverkar denna ömsesidiga kommunikation, våra egna känslor och ageranden i förhållande till barnet och även på empatin i sig, så förklarar Kinge (2000) att vi har goda förutsättningar att utveckla vår empatiska förmåga. Johansson (2003b) argumenterar för att begreppet empati kan ses ur flera olika perspektiv, då det används på många olika sätt, och i många olika sammanhang, och att det därför anses som meningslöst att försöka hitta en ensidig definition på detta. Empati beskrivs i många sammanhang som förmågan att leva sig in i någon annans perspektiv, och denna förmåga har förutsättning att utvecklas allteftersom människan tillägnar sig olika sociala färdigheter. Den empatiska förmågan beskrivs vara av stor betydelse för att göra det möjligt att ta någon annans perspektiv. Den empatiska förståelsen innefattar i stora drag en aspekt av inlevelse, som även kan ses i relation till perspektivtagande. Genom inlevelsen kan de känslor som ska förstås ses utifrån de upplevelser som då fokuseras hos personen. Utan att leva sig i den andres situation, så är det inte möjligt att visa en empatisk förståelse. Johansson (2003b) synliggör även att det finns en koppling mellan perspektivtagande och osjälviskhet, och perspektivtagandet förklaras som tidigare nämnt vara en väsentlig del av den empatiska förståelsen.

2.4 Barns perspektiv

Arnér och Tellgren (2006) förklarar innebörden av barns perspektiv, samt barnperspektiv. Barns perspektiv innebär barnets egen syn på sin omvärld, medan barnperspektiv utmärks av vuxnas syn på vad som anses vara mest fördelaktigt för barn. Samtalet mellan barn och vuxen beskrivs vara av stor vikt för att vuxna ska komma närmare barns perspektiv. Arnér och Tellgren (2006) lyfter George Herbert Meads syn på hur viktig den person som förhåller sig till barnet är för barnet, och detta förklaras bero på att barnet utvecklar en uppfattning av sig själv och lär sig att se sig själv utifrån andra; de personer som det möter, och Arnér och Tellgren (2006) poängterar att detta kan vara både vuxna och barn. Relationen mellan barnet och den andre personen blir central, då Mead framhöll att det är de situationer där relationen och kommunikationen främjas, som är förutsättningen för att en människa ska utvecklas till sin fulla potential, med det medvetande och de personliga egenskaper som detta innefattar.

Arnér och Tellgren (2006) argumenterar för betydelsen av samtal, för att tillägna sig en kännedom om andra människors förståelse och om de erfarenheter som de har. Att kunna ta andras perspektiv beskrivs som en förutsättning för att det ska bli en givande kommunikation. Då alla ser världen utifrån sig själva, så krävs det en förmåga att ta andras perspektiv. Arnér och Tellgren (2006) lyfter att enligt Mead, är det i interaktionen med andra människor som

förmågan att både ta andras perspektiv och samtidigt förhålla sig till sitt eget perspektiv, kan utvecklas. I enlighet med Mead förklaras att det är möjligt att både utgå från sitt eget och från någon annans perspektiv samtidigt. Detta förklaras ske i kommunikationen då den ena personens perspektiv är utgångspunkt för vad den andra personen kommunicerar till denne; att det blir väsentligt att se sig själv i förhållande till den andre för att perspektivtagning ska kunna ske. Utifrån detta beskrivs en givande perspektivtagning vara beroende av en givande kommunikation.

2.5 Barns livsvärldar

Johansson och Pramling Samuelsson (2001) beskriver livsvärlden som står för skrivningar om människan som en del av världen och tvärtom. Det som livsvärlden står för är människans utgångspunkt och referens för all annan förståelse, det vill säga att livsvärlden består av våra samlade upplevda erfarenheter. Det som Johansson och Pramling Samuelsson (2001) tar upp är att livsvärlden är en samlingspunkt där både historien och samhället, men också natur och kultur skapar ett utgångsläge för en människa. Johansson och Pramling Samuelsson (2001) skriver att människan överskrider gränser mellan det individuella och kollektiva genom att de påverkar varandra och däremellan skapas en gemensam ram för erfarenheter och varande. Världen finns utan människan, men den kan inte upplevas utan en människa, med detta poängteras att människans livsvärld består av upplevelser av världen och därav skrivningar om att världen upplevs av människan samtidigt som den finns även när människan inte upplever den. Förutom att livsvärlden inbegriper våra subjektiva upplevelser, så är den också social i den meningen att den delas med andra människor i vår omgivning. Vi lever i en värld och upplever den med alla våra sinnen och medan vi gör det, så är våra livsvärldar ständigt närvarande i form av våra erfarenheter.

Johansson och Pramling Samuelsson (2001) framhåller att en annan del av livsvärldsteorin är kroppen. Kroppen beskrivs vara en del av vårt erfalande av världen där kroppen är starkt sammankopplad med vårt inre, det vill säga med våra upplevelser, känslor och vår förståelse. Samtidigt som kroppen interagerar med världen, så interagerar den på samma gång med våra känslor, vilket leder till att kroppen ständigt är i kontakt med båda världarna samtidigt; den inre och den yttre. Man kan säga att kroppen ses som en länk mellan dessa världar. När kroppen interagerar med omvärlden där den inre och yttre världen skapar en grund för förståelse, så skapas en mening för människan. Att skapa mening är det grundläggande behovet hos människan och detta visar sig i interaktionen med andra och världen med våra handlingar och uttryck. I denna teori ses människan som en ytterst social varelse som dras till andra i tron om att den andra är en del av ens egen helhet, vilket innebär att människan är tillitsfull och öppen för andra och världen, men det tas också upp att människan har ett val om den ska ta del av någon annans livsvärld eller om den ska dela sin livsvärld med andra. För att vi ska förstå andra måste vi befinna oss i en direkt interaktion till dem vi försöker förstå. I denna interaktion tar vi del av den andres uttryck som är både verbal men även kroppslig, vilket innebär att gesterna, mimiken, tonfallet och det talade språket hjälper oss när vi ska tolka det som andra vill kommunicera till oss. Johansson och Pramling Samuelsson (2001) skriver om svårigheter att fullt ut förstå andra då livsvärldar är svårbegripliga, då det finns många olika dimensioner av livsvärlden. Medan vi försöker förstå andra så får vi möjlighet att förstå oss själva, och detta kan ses i relation och i jämförelse med andras förståelse och erfarenheter. I relation till ovanstående sammanfattas barnets och vuxnas livsvärld som en

helhet där förhållningssätt, känslor, tankar och upplevelser av andra och världen är delar som utgör livsvärlden.

Johansson (2003b) behandlar vad hon kallar den samspelande atmosfären, och i denna beskrivs de vuxna vara engagerade i barns värld, på så sätt att de är närvarande, och möter barnen utifrån deras intentioner och intressen. Uppmuntran, yrkesstolthet och glädje beskrivs som viktiga komponenter i denna atmosfär. Pedagogerna försöker att möta barnen i deras livsvärldar, till exempel i en måltidssituation med ett barn som är trött, och pedagogen visar barnet att hon har förstått detta och hon uttrycker varsamhet och ömsinnet mot honom genom att vara närvarande och tillåtande, då han får ha sin napp och sin ”snuttefilt” vid bordet. Johansson (2003b) tar även upp exempel där pedagogen fokuserar på att bemöta barnen på ett positivt sätt, och att inte bemöta dem enbart utifrån vad de gör, och detta kan man se i samma situation som nämndes ovan. Ett av barnen tar för mycket ketchup och pedagogen bekräftar att barnet gillar ketchup, istället för att ge henne en tillsägelse. Johansson (2003b) förklarar att pedagogen i denna situation bekräftar barnet och på så sätt visar tilltro till barnets förmåga. Då barnen tar mycket mat eller råkar spilla på bordet, så väljer pedagogen att inte nämna något om det eller tillrättavisa barnen.

I den samspelande atmosfären förklarar Johansson (2003b) att det är väsentligt att pedagogen är lyhörd för barnens uttryck och det finns en strävan efter att förstå barnens intentioner och uttryck, samt att möta dem utifrån dessa och det som de tycker är viktigt. Johansson (2003b) tar upp att i de arbetslag där atmosfären och barnsynen präglas av att pedagogerna tillsammans engagerar sig, är känslomässigt närvarande, och är öppna och innehar en grundläggande respekt för barnen, så utgörs kunskapssynen sannolikt av att barnen ges utrymme och deras kompetens får komma till uttryck i lärandet. Johansson (2003b) förklarar att det i dessa arbetslag tycks vara utgörande att pedagogerna strävar efter att förstå barnen och det finns en vilja att ta vara på deras uttryck och intentioner. Detta diskuteras i termer av barns livsvärldar; att möta barnen utifrån deras perspektiv. Pedagogerna förklarar uppmuntra barnen till delaktighet i sitt eget lärande och pedagogen ser barnet som en aktör i lärandet. Hur barnet förhåller sig till världen runtomkring beskrivs vara det som är utgångspunkten till den kunskap som barnen tillägnar sig, då det är pedagogernas respekt för barnet som är den allra viktigaste komponenten i deras sätt att arbeta. Johansson (2003b) tar även upp att det finns arbetslag, vars atmosfär utgörs av distansering, där de vuxna anser sig ha kännedom om, och har en förutbestämd syn på att det är de som i största mån vet vad som är det mest fördelaktiga för barnen. Barnen beskrivs utifrån denna syn vara passiva mottagare av kunskap, som måste överföras från de vuxna, och barnen får då inte lika stort utrymme eller möjlighet att påverka sin egen situation, som de får med den rådande atmosfären i de arbetslag som nämndes ovan. Tilltron till barnens förmåga är liten, och det finns här inte utrymme för barns livsvärldar, då barnen inte upplevs vara i stånd att lyckas med vissa saker, utifrån sin ålder och mognad. Det som fokuseras här är att ändra på barnens beteende.

Johansson (2003b) lyfter att det är väsentligt att uppmärksamma de möten som sker mellan barn och vuxna, för att få en förståelse för den pedagogiska verksamheten. Det förklaras även vara av betydelse att sträva efter en förståelse i de fall då kommunikationen mellan barn och vuxna inte når fram, då det inte sker några möten. Möten mellan barn och vuxna sägs främja barns möjligheter att lära sig om både sig själva och sin omvärld. De möten som Johansson (2003b) syftar på, är de möten som sker då vuxna möter barns livsvärldar, och att göra detta betyder att närma sig och att försöka få en helhetsförståelse för barnet, både verbalt och genom kroppsspråk. Barn ses i förhållande till sin omvärld och till de olika sammanhang de ingår i, med både vuxna och andra barn. En förutsättning för att vuxna ska kunna möta barns

livsvärldar, är att de samtidigt låter sin egen livsvärld bli en del av barnens livsvärld. Väsentligt är då att den vuxna kan se barnets alla erfarenheter i ett sammanhang. Vuxna som försöker att möta barn i deras livsvärldar, försöker att förstå dem och ser dem som meningsskapande individer, som har egna förmågor, viljor och behov att uttrycka sina tankar och åsikter för att göra sig hörda. De vuxna strävar också efter att få en förståelse för barnens perspektiv, och de vuxna är då helt och hållet delaktiga i detta med sin egen livsvärld. I dessa sammanhang beskrivs atmosfären utgöras av att pedagogerna är lyhörda för vad barnen har att säga, det finns en ömsesidighet i kommunikationen och pedagogerna är öppna för barnens handlingar och uttryck.

Kimber (1993) förklarar att våra upplevelser av olika situationer, människor och av omvärlden, alltid är subjektiva. Med detta framhåller hon att alla människor har sin egen upplevelsevärld som skapar individuella verkligheter och sanningar om olika företeelser. Vi människor tolkar det vi tar in genom våra sinnen som syn, hörsel och känsel, och våra tolkningar av det vi upplever är beroende av våra erfarenheter. Kimber (1993) skriver också att alla dessa faktorer som påverkar hur vi upplever vår omvärld och andra, påverkar också hur vi agerar och förhåller oss. Det som den ovanstående beskrivningen vill komma åt, är att vi människor tänker, agerar och upplever olika och att det inte finns ett rätt svar på hur och vad verklighet är. För att kunna förstå andras tankar och upplevelser, så lyfter Kimber (1993) att det är viktigt att hela tiden försöka få svar från den andre hur den andre tänker och upplever olika situationer. Med detta anges att man aldrig ska anta att andra tänker på ett visst sätt. Kimber (1993) skriver att risken är stor att man istället för att ta reda på vad andra tänker och känner, söker en förklaring som är präglad av egna åsikter, tankar och värderingar och som inte alls stämmer överens med den andres upplevelse. Anledningen till att våra tolkningar av andras upplevelser inte alltid stämmer, vilar på antagandet om att människors tolkningar av sinnesintryck är präglade av deras egen historia och deras egna erfarenheter, men också av sina egna känslor. Det som Kimber (1993) förklarar kan hjälpa oss i strävan att förstå andra är ett nyfiket förhållningssätt som innebär intresse för den andres upplevelsevärld. Strävandet efter att förstå andras upplevelsevärld måste alltid ske ur den andres perspektiv och förklaringar om vad den andre ser, hör och känner, vilket ställer krav på den som försöker förstå att för en stund ge avkall för sina egna värderingar och föreställningar.

2.6 Syn på barn

Halvars-Franzén (2010) beskriver den historiska synen på människan där hon tar upp och diskuterar hur man tänkte kring människans varande i samhället i relation till etiskt och moraliskt handlande. Hon tar upp Immanuel Kants (1724-1803) formulering om människan och skriver att människans etik och moral endast kan formas och utvecklas med hjälp av uppfostran och utbildning. Detta stämde överens med upplysningsidéns anda, där den autonoma, självständiga människan endast kan vara fri och en egen individ om uppfostran sker på rätt sätt. Tanken med denna formulering om uppfostran var att människans moral ska fostras in och anpassas efter för samhället rådande regler, lagar och normer. När denna uppfostran, som skedde genom disciplin och utbildning, var gjord så kunde man anses som en fri människa. Halvars-Franzén (2010) skriver att människan har definierats olika under olika tidsepoker men att många av dessa definitioner inte kunde generalisera eller ge ett svar på vad en människa är då varje definition tenderar att vara gällande för en viss typ av människor. Författaren tar upp att som en konsekvens av detta blev det att människan definierades i relation till samhället och inte som människan i sig, vilket skapade en mer essentiell och

individuell syn på människan, vilket kan förstås som att varje individ har olika förutsättningar i relation till samhället, men också i relation till sina egna förutsättningar. Tanken som Halvars-Franzén (2010) ansluter sig till om vad en människa är, är mer än enkla definitioner vilket kan ses i skrivningar om att människan blir någon i relation till andra. Detta kan förklaras med att människans varande definieras i relation till andra, då det är på andras villkor som människan blir till och definieras.

Johansson (2003b) tar upp och diskuterar pedagogernas förhållningssätt gentemot barnet i relation till deras barnsyn. Med detta argumenterar hon för att det som är avgörande för hur barnet ska bli bemött är beroende av hur pedagoger ser på barnet, och hur pedagoger ser eller bemöter barnet speglar deras människosyn. Johansson (2003b) utgår ifrån att barn är individer eller personer med behov av att bli sedda, hörda och respekterade för vilka de är, vilket i hennes framskrivning är en tolkning av vad en människa är och har rätt till. Johansson (2003b) beskriver och delar in pedagogernas förhållningssätt i tre teman och de är att *barn är medmänniskor, vuxna vet bättre och barn är irrationella*. Att barn är medmänniskor innebär att pedagogerna har ett förhållningssätt där barnens önskingar, mening och yttrande är det som räknas och tas till vara. Att barn uppfattas som medmänniskor av pedagoger enligt Johansson (2003b) innebär att de tillåts att styra och bestämma över det de vill yttra, göra eller känna, vilket beskrivs som att barn ska få rätt att vara självbestämmande individer. Att se barnet som människa eller meningsskapande person med intentioner kan yttra sig på många olika sätt. Johansson (2003b) tar upp måltiden som ett sådant exempel där barn ska få rätt att äta när de vill. Hon skriver att barnet själv ska avgöra när det är hungrigt och pedagogernas roll är att tillgodose det behovet, det vill säga ordna maten när barnet vill ha den. Ifall pedagoger följer barnets uttryck och inte kräver att barnet ska äta just när den serveras, och samtidigt ser till att barnet får maten när det vill, framhåller Johansson (2003b) att barnet ses som en människa med intentioner och en egen vilja som respekteras. Inom temat ”Vuxna vet bättre” beskriver Johansson (2003b) en syn på barn där vuxna har kunskaper om hur ett barn bör vara, och hur barnet ska ha det. Med detta anges att vuxna vet vad som är barns bästa. I relation till dessa teman beskriver Johansson (2003b) ett förhållningssätt som tyder på vuxnas kunskapsöverlägsenhet i relation till barns erfarenheter och förståelse om sin omvärld, men också om sitt varande. I ett exempel på ett sådant förhållningssätt lyfter Johansson (2003b) pedagogernas ironiska tal till barnet, eller samtal om barnet med andra pedagoger, och att det är samtalet som oftast består av uttryck som barnet inte förstår. Johansson (2003b) skriver att barns irrationalitet visar sig för pedagoger som anser att barn agerar i syfte att utmana. Förutom synen på barn som utmanande och normbrytande ses barnet också som någon utan avsikter eller meningsskapande vilket också leder till att barns beteende ska korrigeras och rättas utan hänsyn till deras erfarenheter eller vilja.

Juul och Jensen (2002) synliggör att barn som får sin integritet respekterad redan från tidig ålder, då de börjar visa sina intentioner, har stora möjligheter till att utveckla en bra självkänsla. Med detta beskrivs att huruvida barnet har en bra eller dålig självkänsla, är beroende av i vilken utsträckning barnets integritet och barnets egna gränssättningar gentemot andra har respekterats, vilket i sin tur betyder att barns självkänsla är beroende av andra. Juul och Jensen (2002) tar upp vikten av att respektera barnets integritet, så att dess självkänsla ska kunna utvecklas. Graden av barnets utvecklade eller icke utvecklade självkänsla är i sin tur avgörande för om barnet på egen hand ska kunna ta ansvar för sig själv och andra. Barnets ansvarstagande i relation till andra och i olika situationer beskrivs som reflexmässig hos barn som har en välutvecklad självkänsla, medan barn med mindre utvecklad självkänsla kan ha svårigheter med utveckling av ansvar för sina handlingar och respekt för andras integritet och gränser.

Juul och Jensen (2002) delar in självkänsla i två dimensioner som kallas för *kvantitativ* dimension och *kvalitativ* dimension. Det som finns framskrivet om den kvantitativa dimensionen är att den står för individens självkänedom, vilket innebär vårt vetande om oss själva. I relation till detta nämner Juul och Jensen (2002) den introspektiva utvecklingen och förklarar att det är just vårt vetande om oss själva som påverkar hur väl vår självkänsla kommer att utvecklas. Till skillnad från den kvantitativa dimensionen som innebär vetande om oss själva, så innebär den kvalitativa dimensionen av självkänsla hur vi ser på det som vi vet är en del av oss. Juul och Jensen (2002) tar ett praktiskt exempel på hur barnets självkänsla utvecklas i relation till andras respekt eller avfärdande av det som barnet ger uttryck för i sina gränssättningar. I och med att självkänslan utvecklas i relation till andra och är beroende av andra, så består exemplet av ett relationellt innehåll mellan mamman och hennes barn under måltiden. Denna relation består av två parter, mamman och barnet, där barnets tydlighet i att vägra att äta sin mat genom att vända bort huvudet från mamman som serverar maten, tolkas som nödvändiga relationella kvaliteter som kallas för den ena partens autentiska och personliga kommunikering. Det autentiska i barnets beteende är barnets handlande i relation till dess känslor av att inte vara hungrigt och den personliga delen handlar om barnets känslomässiga kommunikation. Beskrivningen av mamman i måltidsituationen är auktoritär, då hon trots barnets upprepade protester fortsätter med att försöka få barnet att äta. Konsekvensen i en sådan relation blir att relationen mellan mamman och barnet inte blir likvärdig, då mamman motsätter sig barnets intentioner och på så sätt får barnet att tvivla på sina egna känslor och uttryck för dessa. Ett sådant upprepat förhållningssätt där den vuxne motsätter sig barnets uttryck och intentioner kan skapa inre konflikter hos barnet. Den inre konflikten visar sig på så sätt att barnet försöker att både få sina egna gränser och sina intentioner synliga, samtidigt som det vill möta eller tillgodose andras behov som står i direkt konflikt med deras egna intressen och behov. Juul och Jensen (2002) beskriver mammans kroppsspråk, mimik och tonfall som både hotfulla och ledsamma. Dessa uttryck som mamman ger påverkar barnet i den utsträckningen att barnet till slut ger avkall för sina egna känslor för att kunna glädja henne eller för att få en annan respons från henne. När barnet ger upp sin rätt att äta när det vill, då det är hungrigt, och istället äter när den vuxne, i detta fall då mamman vill, kan barnet förlora tilliten till sin egen förmåga att avgöra när det vill äta eller rättare sagt när det är hungrigt. Dessa relationella aspekter i barns tidiga ålder kan vara avgörande för hur barnets självkänsla utvecklas. Som tidigare nämnts, så utvecklas barnets självkänsla i relationella sammanhang och i vilken utsträckning barnets integritet blir respekterad är direkt avgörande för barnets självtillit, vilket i sin tur är avgörande för barnets förmåga till ansvarstagande gentemot sig själv men även mot andra.

Sommer (2005) tar upp att det är vanligt med föreställningar kring korrekta eller icke korrekta handlingar, tankar eller beteenden. Han likställer dessa tankar kring vuxnas syn på barn, det vill säga barnsyn. Vidare diskussioner kring ämnet förs i relation till barns uppfostran som också avgörs av vuxnas syn på vad barn är eller vad de behöver. Det som Sommer (2005) vill lyfta fram i relation till vuxnas "filter" i relation till barnsyn, är att vuxnas syn på barn är beroende av deras perspektiv. Detta filter som Sommer (2005) tillskriver vuxna, anser han är färgade av teorier som finns om barn. Med detta vill han poängtera att vuxnas syn på barn måste ifrågasättas och relateras till den tiden som barnen lever i för att inte riskera att se barnet utifrån normer och föreställningar som inte stämmer överens med livsvillkoren som barnet i fråga deltar i. Sommer (2005) framhåller vikten av att utsätta den vuxnes "filter" eller teorier, syn på barn och barns bästa för granskning, där man försöker förstå sina egna föreställningar om vad barnet är och vad barnet behöver. Med detta förklarar Sommer (2005) att kunskaper som man genom utbildning eller livserfarenhet har förvärvat, är nödvändiga som grund men också nödvändiga att ifrågasätta.

Sommer (2005) skriver fram en syn på barn där hänsynstagande till den kontext vi lever i, barnets historia och erfarenheter är grunden för att kunna närma sig barns perspektiv. Med detta anges att barn är aktiva deltagare som tänker och handlar utifrån sina erfarenheter om det för stunden givna sammanhanget. I relation till att barn tänker, handlar och agerar utifrån tidigare erfarenheter vill Sommer (2005) lyfta fram vikten av att förstå variationen som finns hos barn, variation som gäller alla människor och som är ytterst formad av kulturella och sociala förhållanden som man kan vara en del av. Detta utgör en del av vad Sommer (2005) skriver bör tas i beaktning när man försöker förstå ett barn.

2.7 Förhållningssätt

Juul och Jensen (2002) skriver att bekräftelse inbegriper en relation mellan vuxen och barn, där den vuxne strävar efter att förstå barnets intentioner. För att den vuxne ska kunna förstå barnets intentioner, så krävs ett öppet förhållningssätt som inbegriper att den vuxne är fysiskt och känslomässigt närvarande, vilket kan förstås som att barnets inre känslor bemöts utan värderingar. Juul och Jensen (2002) understryker att vuxnas öppna förhållningssätt betyder att inte stå i vägen för barnets egna uttryck, oavsett om det är i konflikt med sina egna föreställningar och sin egen förståelse av ett visst fenomen. I ett relationellt avseende skapar ett bekräftande förhållningssätt likvärdighet mellan den vuxne och barnet, där en gemensam förståelse om verkligheten bildas. Att göra barnet deltagande i skapandet av den gemensamma verkligheten ger barnet möjlighet för utveckling av sin självkänsla, där lika villkor och jämlik maktfördelning är grunden. Såsom Juul och Jensen (2002) beskriver, är barnets utveckling av självkänsla den vuxnes ansvar, och innebär ett bekräftande förhållningssätt som beskrivs som öppet, inkluderande och sensitivt. Att ha ett öppet, inkluderande och sensitivt förhållningssätt gentemot barnets intentioner innebär att man tar barnets uttryck på allvar och bemöter dessa uttryck på ett sätt som inte är dömande utan tillåtande.

Juul och Jensen (2002) tar upp barns tidiga förståelse av världen i relation till deras inre upplevelser. Dessa inre upplevelser som omvärlden väcker hos barnet utlöser ett rad olika reaktioner som det enskilda barnet kan uppvisa. Det som sägs med ovanstående är att redan små barn som antas ha lite erfarenheter, kan uppleva detta. På vilket sätt barnets olika känslouttryck utvecklas är i sin tur beroende av vuxna i barnets närmaste omgivning och deras kultur och förståelse kring hur och på vilket sätt man får uttrycka sin sorg eller glädje. I relation till barns utveckling av känslouttryck, läggs ansvaret på de vuxna i barnets närmaste omgivning, där man beskriver att barnet antingen lär sig att uttrycka eller att förtrycka sina känslor och detsamma gäller språkbruket. Det som sammanfattningsvis kan sägas om barnets känslomässiga utveckling är att det är de vuxna som finns i barnets närmaste omgivning som är kulturbärare och förmedlare av vad som är tillåtet eller inte.

Juul och Jensen (2002) skriver att barnet utvecklar självet, sin självkänsla och sitt självvärde i interaktion med andra, och i vilken grad dessa komponenter utvecklas är beroende av den vuxne som är i interaktion med barnet. Det som utspelas i en interaktion mellan en vuxen och ett barn är att barnet uttrycker något som den vuxne har en reaktion på. Barnets uttryck i detta fall ska ses som en impuls som Juul och Jensen (2002) även kallar för ”ursprunglig spontanitet”, där barnet delar med sig en del av sitt inre eller sina känslor. Det som i sin tur är avgörande för att barnet ska få sina känslor bekräftade som reella, är den vuxnes empatiska förmåga. En vuxen som bekräftar ett barn eller försöker förstå ett barns uttryck på så sätt att

den vuxne möter barnet i dess känsla, möjliggör för barnets upplevelse av sig själv som en person med betydelsefulla känslor och tankar, vilket i sin tur leder till att barnet upplever hela sin existens som värdefull. Juul och Jensen (2002) sammanfattar de viktigaste erfarenheter som barnet i tidig ålder gör i relation till vuxna och det är att barnets existens och möjlighet att påverka, vilket i sin tur är beroende av de vuxna. Detta kan också förklaras med att barnet lär känna sig själv och sina egna upplevelser och känslor, samtidigt som det lär känna hur andra reagerar på dessa. I relation till andra, i detta fall till vuxna, så får barnet bekräftelse på legitimitet av sin existens som en varande och kännande individ.

Juul och Jensen (2002) skriver att den värderande kommunikationen har sin utgångspunkt i den vuxnes förhållningssätt gentemot barnet, där den vuxne anser sig veta hur ett barn är eller hur ett barn ska vara. I relation till ovanstående förklaring används termen ”vuxnas definitionsmakt”, vilket innebär att barnets beteende värderas i stunden utan vidare förklaringar. Dessa värderingar av barnets beteende och känslouttryck beskrivs vara av normativ karaktär, där den vuxne gör en bedömning av barnets känsla utifrån ett beteende. En sådan normativ bedömning som härstammar från den vuxnes egen föreställning om hur man bör vara, tenderar att underminera barnets känslor, vilket i sin tur leder till att barnet inte får möjlighet att förstå och uppleva sig själv som en kännande person. Detta kan också förklaras med att det är den vuxnes normativa föreställning som får företrädesrätt före barnets egna upplevelser vilket leder till att barnets självvärde tas bort av den vuxne.

Juul och Jensen (2002) förklarar att vuxenvärlden skapar regler och ramar för hur barn får och inte får bete sig, vilket i sin tur leder till att det anses finnas ett rätt sätt att vara på, och detta leder till att barn kan eller inte kan och att barn gör antingen rätt eller fel. Ett sådant förhållningssätt hos vuxna leder till att det endast är barnets beteende som bedöms, vilket Juul och Jensen (2002) problematiserar och skriver att detta förhållningssätt tenderar att skapa förvrängda bilder av vad ett barn är. Det som är värt att nämna i relation till vuxnas förvrängda syn på barnet är barnets egen uppfattning om sig själv, det vill säga barnets självkänsla. Barn som bemöts i sin handling och inte i sin känsla kan få en motstridig förståelse om sig själva, vilket för det enskilda barnet kan innebära att det som det känner upplevs som fel och behöver korrigeras, så att det stämmer överens med det som den vuxne förmedlar. Detta i sin tur underminerar barnets verkliga känslor och leder till att barnets självvärde minskar eller försvinner helt. När barnets egna känslouttryck undermineras, samtidigt som den vuxnes åsikter framhålls som rätta, så resulterar detta i att barnet självt blir tveksamt till sina egna känslor och försöker då att anpassa sig efter de vuxnas behov. Resultatet av ett sådant förhållningssätt hos vuxna leder till att barnet skapar en imaginär självbild som egentligen är vuxnas syn på vad barnet är och inte vad barnet egentligen är. Wiking (1991) skriver att barn, förutom att få sina grundläggande behov tillgodosedda, såsom omvårdnad och näring, framförallt är i behov av att få bekräftelse. Att få bekräftelse innebär inte att få beröm för sina prestationer, sitt beteende eller sitt utseende, utan bekräftelse om att man är betydelsefull oavsett. Att få känna att man är betydelsefull oavsett, innebär att man inte känner några krav på att prestera eller agera så som andra vill, utan att man får vara just som man själv är. För att barn ska kunna känna att de har möjlighet att vara dem de är, ställs det krav på de vuxna i omgivningen. Den bekräftelse som barnet får om sitt eget värde, sker i relation till vuxna och denna relation skapas i vardagliga möten, där både det verbala och det ickeverbala språket används i förmedling av tankar och känslouttryck. I dessa möten förklarar Löw (2011) att i den pågående interaktionen som sker i en relation, så finns det alltid en maktaspekt, till exempel i relationen mellan barn och lärare. Löw (2011) förklarar att läraren kan välja att förhålla sig till sin överstående roll som inbegriper denna maktaspekt, på så sätt att barnets lärande och självkänsla gynnas, eller på ett annat sätt, som inte gynnar

barnet. Mellan barnet och den vuxne skapas barnets självbild där bekräftande förhållningssätt hos vuxna är avgörande om barnets självbild ska var positiv eller negativ. Det är just i den relationella världen där barnets självbild skapas, på vilket sätt den skapas, och på vilket sätt barnet får se sig själv, som är avgörande för barnets självbild.

Hundeide (2011) talar om kontrakt, som han beskriver innefattar de förväntningar som två parter har på varandra i en relation, och detta kontrakt avgör även vilka handlingar som anses som lämpliga i denna relation. Det som blir väsentligt för att barn och lärare ska kunna ha en relation som präglas av ömsesidighet, och att båda värderar den andres bidrag till relationen lika högt, så krävs en förmåga att ta den andres perspektiv. Löw (2011) tar även upp betydelsen av ömsesidig bekräftelse, som innefattar att kunna ta den andres perspektiv och att försöka förhålla sig förstående till den andres åsikter och uttryck. På så sätt kan både barn och lärare bekräfta varandra, vilket är en förutsättning för att deras relation ska kunna utvecklas. Jensen (2011) förklarar att bekräftelse är viktigt för barns självuppfattning, på så sätt att barnet bemöts utifrån sig själv som individ. För att kunna utveckla en förståelse för sig själv, så är interaktion med andra en förutsättning, då vi upptäcker hur vi själva är i mötet och i relationerna med andra. Jensen (2011) lyfter att för att en vuxen ska kunna bekräfta ett barn, så är den vuxnes engagemang i detta, sättet att förhålla sig till barnet, och strävan efter att förstå barnet, avgörande.

3 Teori och metod

Vi tar vår utgångspunkt i Winther Jörgensen och Phillips (2000) skrivningar om diskursteori, där författarna beskriver att olika begrepp kan hjälpa oss att förstå hur olika sociala fenomen är uppbyggda. Eriksson Barajas, Forsberg och Wengström (2013) beskriver den kvalitativa ansatsen på ett liknande sätt, och denna inbegriper att verkligheten ses som socialt konstruerad, samt att denna påverkas av individen på olika sätt. Den kvalitativa metoden, som detta arbete grundar sig på, förklarar Eriksson Barajas et al. (2013) kan syfta till att undersöka olika begrepp som kan ligga till grund för förståelsen av olika sociala fenomen. På samma sätt vill vi undersöka vad man skulle kunna förstå utifrån den empatiska kommunikationen om man förklarar den med begrepp som man använder i en vuxen- och barnrelation. Vi väljer relationen mellan vuxen och barn i denna kontext för att det är just det som vi vill diskutera, det vill säga relationen mellan vuxen och barn i samband med den empatiska kommunikationen som avser den vuxne. Inom diskursteorin avgränsas skrivningar om fenomenet som man vill diskutera, då man tar upp både den teoretiska delen om fenomenet, men också den praktiska; att man diskuterar den teoretiska delen i relation till hur den kan visa sig i praktiken. Såsom vi tidigare nämnt i relation till vår strävan att undersöka vad en empatisk kommunikation kan vara, har vi valt att utgå ifrån Kinges (2000) skrivning om empatisk kommunikation, som inbegriper en relation mellan en vuxen och ett barn. I förlängningen till detta, så kan vi förstå att det också krävs en viss syn på barn och ett förhållningssätt som är avgörande för den vuxnes empatiska förmåga i relation till att empatisk kommunikation ska uppstå.

3.1 Diskursteori

Winter Jörgensen och Phillips (2000) skriver att diskursanalys innebär ett strävande efter att med hjälp av olika begrepp utröna varför och hur vissa sociala konstruktioner är uppbyggda

som de är. Sociala konstruktioner inbegriper både handlingar och texter samt det uttalade ordet, i diskursanalys är dessa sammankopplade med varandra på så sätt att de är beroende av varandra när man tittar på orsak och verkan. Vi kan förklara orsak och verkan med exemplet ur Winter Jörgensen och Phillips (2000), där människan skapar sin identitet i relation till det som samhället erbjuder; dessa erbjudanden är socialt konstruerade i relation till de rådande diskurser om fenomenet identitet som till exempel kvinna eller barn. Att vara en kvinna eller ett barn, eller att identifiera sig som kvinna eller barn innebär att man följer eller anammar en viss för konstruktionen given identitet och utesluter en annan. Konstruktionen som då följs är skapad i ett specifikt samhälle och är given och självklar för de som följer denna. Vi kan också ta ett annat exempel på samhällets påverkan i diskursen vuxen respektive barn i relation till ansvarsrelationen mellan vuxen och barn inför lagen. I vissa länder ställs barn inför rätta och kan bli dömda, medan man i vissa andra länder avgör om detta ska ske, beroende på orsaken, och i vissa fall behandlar denna istället för att döma barnet till flera års fängelse. Anledningen till att vi tar upp dessa exempel är just för att belysa diskursens ordning där vissa antaganden, texter, yttranden, handlingar och bestämmelser är viktigare än andra och mer sanningsrika än andra i en viss *diskurs*. Winther Jörgensen och Phillips (2000) förklarar att en diskurs kan beskrivas som ett bestämt sätt att förstå något i ett visst sammanhang. Med detta vill vi poängtera diskursernas föränderlighet i relation till hur, när och vad man talar om samt vilka som talar om det. Vad, hur, när och vem som talar eller utför en handling i relation till en viss diskurs är viktiga komponenter, då konsekvensen i talet, skriften och handlingen är beroende av de förstnämnda. Med detta vill vi säga att vissa uttalanden kan fastslås som sanna lika väl som de kan fördömas och Foucault (1993) synliggör att det är rådande diskurser som avgör i vilken grad vissa uttalanden ska anses vara sanna eller falska. I relation till detta kan det vara väsentligt att ta upp hur och på vilket sätt en diskurs kan regleras. Foucault (1993) tar upp olika sätt att reglera diskurser, där exempelvis människans vilja att nå den absoluta sanningen ställer en rad olika krav på hur och på vilket sätt man får tala om ett fenomen. Dessa krav kallar Foucault (1993) för utestängningsprocedurer, där han tar upp både samhället och den enskilda människan som en del i denna process och förklarar att gallring i diskurser har gått från att utgå från vem som säger vad till hur man säger det och i relation till vad. Winter Jörgensen och Phillips (2000) skriver att en diskursanalys är en beskrivning av processer som man har haft vid bestämmande av en viss diskurs, och med detta anges att diskursanalysen vill ta reda på hur och på vilket sätt vissa påståenden har fått en sann legitimitet.

3.2 Diskursanalytiska begrepp

Winter Jörgensen och Phillips (2000) tar upp tre begrepp som de lyfter som viktiga i diskussion kring vad som kännetecknar en diskurs och de är *nodalpunkter*, *det diskursiva fältet* och *tillslutning*. Nodalpunkt är ett bestämt begrepp och tecken som är överordnat alla andra tecken, på så sätt att det kan talas om den på olika sätt i olika situationer och som får olika betydelse beroende på i vilket sammanhang den används, samt till vilka andra tecken den relateras till. Winther Jörgensen och Phillips (2000) skriver om fixering av *tecken*, där man utgår ifrån nodalpunkten och binder vissa tecken till just denna på så sätt att den får en betydelse i just det sammanhanget och i relation till just detta begrepp. Denna fixering av vissa tecken innebär uteslutning av andra tecken (som kan förändra innebörden) vilket benämns som det diskursiva fältet. Det diskursiva fältet står för de uteslutna beskrivningar och tolkningar som vissa tecken har haft i andra sammanhang. För att förstå begreppet tillslutning måste vi förstå begreppet *element*. Med element beskrivs alla tecken som inte har

fått en slutgiltig betydelse, i relation till diskurs och diskursanalys kan vi säga att diskursen strävar efter att elementet förändrar sin form och blir till ett *moment*, som anses vara fixerat eller slutgiltigt. Med detta förklaras tillslutning, som också betyder fixering och syftar till att tecknets betydelse kvarstår, men det innebär inte att den förblir fixerad för alltid. Winther Jørgensen och Phillips (2000) skriver fram vikten av att förstå att diskurser inte enbart skapar olika sätt att tala, tänka eller skriva om något utan också tillför till det sätt i hur vi bygger upp samhället utifrån de rådande diskurserna. Med detta framhålls att diskurser är verbala men också sociala, en diskurs kan artikuleras men också genomföras. I genomförande av diskurser lyfts det fram handlingar som i relation till tidigare skrivning av tecknets betydelse är likställda i definitioner. Med detta sägs att vissa handlingar har ett betydelsebärande innehåll som ger uttryck för en viss diskursanslutning och denna handling utesluter andra icke liknande handlingar.

Winther Jørgensen och Phillips (2000) lyfter att diskursanalysen strävar efter att förstå vad som sägs och varför det sägs, vilka antaganden och vilka grundval man har haft när man har uttalat sig, samt vad det har haft för konsekvenser i samhället eller för individen. Med detta anges att diskursteori har en specifik syn på samhället och människor i relation till de rådande diskurserna. Winther Jørgensen och Phillips (2000) skriver att individernas identitet är beroende av sammanhang och av den rådande diskursen. Med detta förklarar författarna att identiteter skapas med hjälp av *interpellation*, vilket innebär att individer skapar sin identitet i relation till det som diskurser erbjuder. Ett subjekt eller en individ som interPELLERAR i relation till en rådande diskurs kan inta flera positioneringar vilket också bekräftar begreppet *kontingens*, och det innebär att diskursernas innebörd är föränderlig. Winther Jørgensen och Phillips (2000) förklarar subjektets identitetsskapande i relation till rådande diskurser, där subjektet väljer att anamma en viss diskurs. På samma sätt som individen skapar sig sin egen identitet, skapas också grupper av individer där grundprincipen för en sådan process, precis som i identitetsskapandet, är uteslutningsprincipen, där likheter består och olikheter utesluts.

Winther Jørgensen och Phillips (2000) behandlar diskursteorin, som kan förstås utifrån olika sätt att tala om ett socialt fenomen i ett visst sammanhang. Grundtanken med denna teori är att sociala fenomen aldrig kan förstås som slutgiltiga och att den kunskap som dessa inbegriper aldrig kan ses som helt sann. Detta ger utrymme för olika tolkningar av samma fenomen, vilket bidrar till en mångtydighet. Därför ska en diskursanalys bidra till att kunna förstå sociala fenomen i sitt givna sammanhang, i en diskurs, men på ett så definierat sätt som möjligt. En diskursanalys innehåller olika begrepp som är en del av det diskursanalytiska angreppssättet, och dessa används för att förklara och analysera de olika sociala fenomenen. Syftet med diskursanalysen är att utröna de olika processer som inbegriper hur vi talar om något i ett visst sammanhang, hur det bestäms på vilket sätt vi talar om detta och även i de fall då det vi talar om blir så självklart att vi tar det för givet. Varje konkret betydelse av sättet att förstå de olika tecknen är kontingenta, vilket innebär att de är föränderliga, och på så sätt blir detta en potentiell början på en diskursanalys, då betydelsen av de olika tecknen inte kan ses som fasta, utan är föränderliga i olika diskurser.

3.3 Konsekvenser av diskursanalys

Winther Jørgensen och Phillips (2000) skriver fram att en kritik som finns till diskursanalys är att denna alltid måste ses i relation till det diskursiva fältet, men utifrån diskursteorin kan detta bli problematiskt då det inte framgår om det diskursiva fältet utgörs av tecken med flera

olika betydelser, utan någon struktur, eller om det är strukturerat utifrån andra diskurser. En annan kritik som också framgår är att en diskurs skulle kunna innebära att den verklighet som vi lever i kan ses som påhittad eller icke existerande. Däremot kan detta ses i ljuset av att det i diskursteorin finns en verklighet som både är social och fysisk, men den fysiska verkligheten kommer man alltid åt genom diskurser. De fysiska objekt som finns i vår fysiska verklighet får sin betydelse av oss, och denna betydelse är då beroende av de olika sammanhang som detta fysiska objekt befinner sig i. Winther Jørgensen och Phillips (2000) skriver att Laclau och Mouffe har kritiserats för sin grundtanke i deras diskursteori, då de anser att allt är kontingent, exempelvis alla diskurser. Detta har då medfört att kritiker har ansett att de har haft för stor tilltro till att olika fenomen ska vara föränderliga. Trots denna kritik har Winther Jørgensen och Phillips (2000) valt att referera till Laclau och Mouffes diskursteori. Winther Jørgensen och Phillips (2000) tar upp att något som förklaras vara en väsentlig utgångspunkt att ta ställning till i arbetet med diskursanalys, är att diskursanalytikern beskrivs förhålla sig enbart till sin bestämda diskurs, och på så sätt påverkas diskursanalytikern alltid av de strukturer som denna diskurs medför. Syftet med arbetet är att ta reda på vilka dessa diskurser är och att kunna se dem utifrån, men detta kan försvåras då man färgas av den egna diskursen och det blir problematiskt att ta avstånd till den. Med detta sägs att man inte kan uppnå att se det man kommer fram till som sanningsenligt, då sanningen i sig också förklaras utgöras av en diskurs. Barn befinner sig i en social diskurs som vi tar för givet, och de bemöts som en grupp, och upplevs på olika sätt och tillskrivs olika egenskaper i denna diskurs. Winther Jørgensen och Phillips (2000) tar däremot upp att för några hundra år sedan uppfattades och bemöttes barn istället i större utsträckning som om de vore ”små vuxna”, och då upplevdes de inte tillhöra en egen grupp på samma sätt som de gör idag. Diskurser förstås alltid i relation till något som de inte är, och diskursens motsats är det diskursiva fältet. Då det blir klart vad diskursen utesluter, så framgår det också vad det diskursiva fältet utgörs av, och det blir då känt vad detta kan få för konsekvenser.

3.4 Analys

En diskurs utgörs av olika moment, vilka tolkas utifrån sina olika olikheter. I diskursen finns också olika nodalpunkter och det är kring dessa som diskursen får sin mening, då nodalpunkten är ett tecken och fungerar som en utgångspunkt för övriga tecken, och på detta sätt inges de betydelse i det givna sammanhanget. Nodalpunkten i denna diskurs är barnet, som övriga tecken ska förhålla sig till i diskursen. På detta sätt kan övriga tecken, som exempelvis våra fyra begrepp utifrån Johansson (2003a), förstås utifrån denna nodalpunkt och denna blir då en utgångspunkt för vilken förståelse som genereras i diskursen. Vad ett barn är kan definieras på olika sätt, beroende på vilken diskurs barnet befinner sig i, samt vilka element som används i relation till nodalpunkten barnet. Ett exempel på detta kan vara beroende på om barnet i en särskild diskurs ses som bräckligt och beroende av sin omgivning, eller då det får en helt annan betydelse, i en diskurs där barnet ses som självständigt och kompetent. Orden bräckligt, beroende eller självständigt och kompetent genererar en viss syn på barnet, vilket i sin tur påverkar hur den vuxne behandlar eller förhåller sig till barnet i praktiken. Detta kan ses i relation till att barnet i en diskurs där det ses som bräckligt och beroende, kan finnas en risk att pedagogen med denna syn på barnet inte kommunicerar empatiskt gentemot barnet i samma grad som i diskursen av det självständiga och kompetenta barnet. Med detta exempel kan det diskursiva fältet ses som den diskurs som inbegriper att barnet är självständigt och kompetent, då det diskursiva fältet är det som finns utanför diskursen, det vill säga, det som utesluts från diskursen.

Diskursen kan alltså tolkas som ett sätt att förstå ett fenomen i ett visst sammanhang, med olika tecken; moment som definierar och inger förståelse utifrån den givna diskursen, och denna förståelse definieras då dessa tecken ses i förhållande till de övriga tecknen. Dessa moment kan uppnå entydighet, då dessa förstås i förhållande till de övriga tecknen och deras olika betydelser avlägsnas och även de möjliga sätt som de kan vara förankrade till varandra på. Det diskursiva fältet syftar på allt det som befinner sig utanför diskursen och som inte ingår i den, då en uteslutning av tecknens betydelse har gjorts i relation till varandra. Då det är en entydighet av dessa tecken som eftersträvas, så finns det en risk att de tecken som ingår i det diskursiva fältet och inte i diskursen, bidrar till att entydigheten av dessa tecken suddas ut. Element kan förstås som de tecken som är mångtydiga, då dessa inte har fått sin fullständiga betydelse. I en diskurs eftersträvas att elementen ska bli till moment. Våra element är de fyra begreppen utifrån Johansson (2003a) som vi använder för att förstå vårt moment, empatisk kommunikation, samt begreppet empati. Det som vi vill komma fram till i vårt arbete, och som sedan kommer att visa sig i resultatet, är en förståelse för, och därmed ett speciellt sätt att tala om empatisk kommunikation. Genom att använda våra element, de fyra begreppen och begreppet empati, som vi har redogjort för i ”Tidigare forskning”, så kommer vi att kunna skriva fram ett sätt att förstå den empatiska kommunikationen, och på så sätt göra detta till ett moment. Element är mångtydiga och kan förstås på flera olika sätt, exempelvis begreppet empati, som Johansson (2003a) skriver är ett begrepp med flera olika betydelser, som används i många olika sammanhang. Kinge (2000) tar upp att empati är en process och att den utgörs av olika grader och därför kan man förstå att begreppet empati är flyktigt och att det kan betyda olika i olika typer av diskurser. I denna diskurs, som behandlar det relationella perspektivet, får begreppet empati sin betydelse då det som ett element och tecken, sätts i relation till nodalpunkten barnet och de andra elementen och tecknen, de fyra begreppen utifrån Johansson (2003a). Begreppet empati fungerar som en utgångspunkt för begreppet empatisk kommunikation som vi eftersträvar att förstå, då vi först måste ta reda på vad begreppet empati innebär för att kunna skapa en konstruktion av hur pedagogen kommunicerar empatiskt.

I en diskursanalys eftersträvas att alla element ska bli moment, genom att ge dessa begrepp en entydig definition. Diskursen kan i och med de diskursanalytiska begreppen förklaras som en tillslutning, då de olika definitioner som tecknen kan ha hindras. Nodalpunkten barnet får sin mening i denna diskurs då det sätts i relation till de fyra elementen; de fyra begreppen utifrån Johansson (2003a) och det femte elementet, empati. Winther Jörgensen och Phillips (2000) tar upp ett exempel inom läkarvetenskapen, där ”kroppen” är nodalpunkten. Ordet ”symptom” är här ett tecken, vilket får sitt innehåll i relation till nodalpunkten ”kropp”, som är utgångspunkten för diskursen. Vi har utgått från detta exempel, men utifrån nodalpunkten barnet. Nodalpunkten barnet relaterar vi till elementen; våra fyra begrepp utifrån Johansson (2003a) och begreppet empati, till denna, för att skapa en konstruktion av empatisk kommunikation, i relation till denna diskurs. De fyra begreppen samt begreppet empati, är våra element, och de är alla tecken som behandlas i relation till nodalpunkten barnet. Det är när nodalpunkten barnet relateras till våra fem tecken och element, som konstruktionen av empatisk kommunikation får sin betydelse i denna diskurs.

3.4.1 Urval

Konstruktionen av empatisk kommunikation i arbetet, får sin betydelse i relation till hela urvalet av litteratur. Den litteratur som vi grundar detta arbete på, och som vi har namngett som ”Tidigare forskning”, består av empiriska undersökningar och teorier. Vi har i urvalet av

litteratur, utgått från det relationella perspektivet, som enligt Von Wright (2002) inbegriper att människan förstås i relation till andra människor och den omgivande miljön, alltså utifrån ett sammanhang. Detta kan förstås som att pedagogen ska rikta sin uppmärksamhet mot den rådande situationen, individernas interaktion och miljön, och detta innebär då att se och förstå barnet utifrån hela sin situation, med påverkan från andra individer och sin omgivning. Det är det relationella perspektivet utifrån Von Wright (2002), samt empiriska undersökningar och teorier, bestående av doktorsavhandlingar, vetenskapliga artiklar, läromedel och styrdokument, som utgör våra huvudkällor i detta arbete. Konstruktionen av empatisk kommunikation, som kommer att visa sig i resultatet, är beroende av urvalet av litteratur, och denna litteratur har valts ut utifrån det relationella perspektivet, då vi menar att pedagogens empatiska kommunikation gentemot barnen i förskolan inbegriper ett relationellt perspektiv. Vid vårt urval av litteratur, så har vi utgått från Kinges (2000) eget begrepp empatisk kommunikation, samt Johanssons (2003a) fyra begrepp; barns perspektiv, barns livsvärldar, syn på barn, samt förhållningssätt. Kinge (2000) lyfter sitt begrepp empatisk kommunikation utifrån den verbala aspekten, medan Johansson (2003a) tar upp att kommunikation inte endast är verbal utan att den även kan förmedlas genom kroppsspråk. Konstruktionen av empatisk kommunikation, kommer att inbegripa både verbalt språk och kroppsspråk, och med detta menar vi att när man som pedagog strävar efter att förstå barns känslor, så ska man vara uppmärksam på både den verbala och ickeverbala kommunikationen.

I början av vårt arbete, valde vi först litteratur som behandlar empati-begreppet, för att sedan även söka litteratur som tar upp barns perspektiv, barns livsvärldar, syn på barn och förhållningssätt. Våra fem begrepp har då utgjort våra fem nyckelord, som har styrt urvalet av litteratur. Dessa betydelsebärande begrepp får i relation till elementet empati, en viktig innebörd för vår konstruktion, då vi vill tillägna oss en djupare förståelse för vad empati är, vad som krävs för att kunna kommunicera empatiskt, samt vilka konsekvenser som finns i relation till detta. Det var då dessa fyra begrepp utifrån Johansson (2003a) fick bli våra resterande element, tillsammans med elementet empati. Denna tankeprocess har lett till att vi vill skapa en konstruktion, och för att göra detta har vi bildat fem element; empati, barns perspektiv, barns livsvärldar, syn på barn och förhållningssätt. Våra fem element är en utgångspunkt för oss, för att kunna söka svar på vår frågeställning, och slutligen omvandla de fem elementen till ett moment och en konstruktion av empatisk kommunikation.

4 Resultat

Så som Winther Jörgensen och Phillips (2000) förklarar, så befinner sig barnet i en diskurs, alltså i en social konstruktion och beroende på hur man talar om barnets verklighet och varande i världen kommer det att definieras. I förlängningen till ovanstående vill vi ta Dahlborg-Lyckhages (2012) skrivelser om att personer bemöts i förhållande till den rådande diskursen, som utgångspunkt. Detta ser vi i relation till barnet, som upplevs och behandlas på olika sätt beroende på i vilken diskurs det befinner sig.

4.1 Föreställningar om empati

Vårt element empati förklarar Kimber (2009) som en medfödd förmåga, som innebär att kunna förstå någon annans känsla, och att denna förmåga utvecklas allteftersom att vi blir äldre. Vi alla föds med förmågan till igenkänning, och i relation till detta så kan vi förstå att

detta inte behöver innebära att alla utvecklar förmågan. Vi ser då att förutsättningarna till att utveckla sin empatiska förmåga har att göra med de erfarenheter man tillägnar sig, i vilken mån man är medveten om sig själv och känner sig själv, samt om man väljer att försöka förstå andra och deras tankar och intentioner. Kinge (2000) förklarar att den empatiska förmågan är en process som går att utveckla. Vi kan förstå att det i och med detta finns en utvecklingspotential, men att alla inte har samma förutsättningar att utveckla den empatiska förmågan. Utifrån detta kan vi dra slutsatsen att alla människor inte har samma möjligheter att utveckla denna igenkänningsförmåga, då alla befinner sig i olika livsmiljöer, med olika relationer och erfarenheter som detta medför.

Då Kimber (2009) förklarar att den empatiska förmågan har en utvecklingspotential, så kan vi se det diskursiva fältet som allt som inte stämmer överens med detta perspektiv, och detta kan exempelvis inbegripa en syn att alla innehar en empatisk förmåga, och att denna kan ses närmast som en metod som används i vissa specifika sammanhang. Detta kan ses i relation till det som Kinge (2000) förklarar; att den empatiska förmågan inte kan ses som en metod, utan som en process och en del av ett förhållningssätt. För att kunna utveckla den empatiska förmågan beskriver Kinge (2000) att det är väsentligt att medvetandegöra sig själv och förhålla sig kritisk till sitt eget förhållningssätt, vilket tar sig uttryck i bemötandet av barn. Kinge (2000) förklarar empatin som en förmåga att uppleva och förstå någon annans känsla, och den inbegriper även att se den dolda, egentliga innebörden av det som någon kommunicerar, både verbalt och genom kroppsspråk. I relation till empati, så kan vi se de olika graderna av denna, förhållandet mellan distans och närhet, som relevanta tecken, i förhållande till nodalpunkten barnet.

Kinge (2000) synliggör betydelsen av att skifta fokus från personens handlingar och beteende, till att istället sträva efter att komma i kontakt med personens känslor. Vi kan förstå att i och med denna förklaring, så visar Kinge (2000) att handling och känsla inte behöver stämma överens. Med detta understryks att barnets agerande inte ska tolkas utan förstås, och att förstå ett barns beteende utgör barnets egen upplevelse och förklaring om vad det är det känner. I relation till detta blir det väsentligt att pedagogen ger alla barn samma förutsättningar till att bli förstådda utifrån sina känslor. I förhållande till detta blir pedagogernas personliga känslor eller uppfattningar om barnet irrelevanta, då alla barn ska bemötas på samma sätt, det vill säga utifrån sina känslor. Kinge (2000) förklarar då att ett sådant förhållningssätt möjliggör för barnet att bli förstådd och sedd utifrån sig själv. För att detta ska kunna ske blir det väsentligt att som pedagog vara uppmärksam på de budskap som ligger dolda bakom det som barnet kommunicerar, och även att vara medveten om att man som pedagog påverkar kommunikationen med barnet. Det är då även av stor vikt att vara medveten om sina egna känslor och bemötandet till barnet, samt vad empati innebär. I och med detta poängterar Kinge (2000) att man som pedagog tillägnar sig goda förutsättningar att utveckla sin empati.

Liknande föreställningar om vad empati är, finner vi i Nilsson (2003), Hundeide (2007) och Johansson (2003b), som skriver att empati inbegriper en förmåga att kunna se och förstå de underliggande budskap som kommer till uttryck i känslan, utifrån handlingar och agerande. I och med detta kan vi se att det finns en diskurs om empati, där samtliga är överens om betydelsen och innebörden av denna. Något som författarna även lyfter fram, som vi kan se som en del av denna gemensamma diskurs, är de konsekvenser som direkt kan bli avgörande för barnets självförståelse och identitetsutveckling. Som Hundeide (2007) tar upp, så är omsorgen en ömsesidig process mellan barn och omsorgsgivare. I denna relationella företeelse, så ställs krav på den vuxne att tolka och förstå barnets intentioner, känslor och uttryck, och en förutsättning för den ömsesidiga omsorgsprocessen är då förmågan till empati.

Enligt Johansson (2003b) är den empatiska förmågan beroende av förmågan att kunna leva sig in i någon annans situation och på så sätt ta någon annans perspektiv. Vi förstår detta som att Johansson (2003b) jämför perspektivtagandet och den empatiska förmågan med varandra, då den ena är en förutsättning för den andra. I relation till denna del av den relationella diskurs som vi behandlar, med Kinge (2000), Nilsson (2003), Hundeide (2007) och Johansson (2003b), så kan vi se att empatins betydelse och innebörd beskrivs med liknande referensramar.

4.2 Pedagogens förhållningssätt och syn på barn i relation till barns livsvärldar och perspektiv

Arnér och Tellgren (2006) lyfter George Herbert Meads syn; att den person som förhåller sig till barnet är av stor betydelse för barnet. Vi ser detta som att det är vuxna som avgör om barnets intentioner ska komma till uttryck eller inte. Med detta kan vi förstå att vårt element barns perspektiv kan problematiseras, då de alltid är tolkningsbara och färgade av någon annans perspektiv, i detta fall, vuxnas barnperspektiv, som Arnér och Tellgren (2006) förklarar är vuxnas syn på vad som anses vara mest fördelaktigt för barn. Vi ser även att enligt Arnér och Tellgren (2006), så förnekas barnet rätten till att uttrycka sin mening utan att den blir tolkad, och detta på grund av att den vuxne är av stor betydelse för barnet. Förklaringen till den vuxnes betydelse för barnet, skriver Arnér och Tellgren (2006) ligger till grund för att barnet i mötet med andra lär känna sig själv och utvecklar en självförståelse i förhållande till andra. I detta sammanhang blir det väsentligt att alla utgår från sig själva och sin egen upplevelsevärld, och på så sätt är vi alla beroende av att kunna ta andras perspektiv. Arnér och Tellgren (2006) framhåller att enligt Mead, så finns det förutsättningar att utveckla förmågan till att förhålla sig till sitt eget perspektiv, samtidigt som man tar någon annans perspektiv, i interaktionen med andra.

I relation till ovanstående blir det väsentligt att ta upp vårt element barns livsvärldar, som Johansson och Pramling Samuelsson (2001) beskriver som människans upplevelse av världen, sig själv och andra människor, som är en del av hur vi skapar våra uppfattningar och upplevelser av verkligheten. Här kan vi se att livsvärlden är subjektiv och färgad av egna föreställningar och erfarenheter, men den är också skapad i relationen till andra människor som är med och påverkar hur vi ser och upplever världen. Något som även blir väsentligt i förhållande till detta, är det som Johansson och Pramling Samuelsson (2001) lyfter; att man själv avgör om man vill låta andra ta del av ens livsvärld eller inte och om man ska ta del av andras livsvärld. Som vi tidigare nämnt, så tog Kimber (2009) upp att förmågan till empati är medfödd, och Kinge (2000) lyfte att empatin kan utvecklas, i form av en process. I relation till detta, så förstår vi att detta inte därför behöver innebära att alla har en utvecklad empatisk förmåga. Med detta kan vi även se att vårt element barns perspektiv, precis som vårt element empati, är beroende av personen i fråga; om man väljer att ta barns perspektiv eller att vara empatisk, eller inte. Vi ser då att det krävs engagemang och lyhördhet i mötet med barn och deras intentioner och erfarenheter. Detta, i sin tur, ställer krav på pedagoger att försöka bortse från sina egna föreställningar om världen, för att kunna komma i kontakt med barns perspektiv.

Johansson (2003b) lyfter att engagemang, känslomässig närvaro, öppenhet och respekt för barn är en del av det som präglar en atmosfär, i vilken barnen får möjlighet till inflytande och självständighet. Dessa aspekter ser vi som väsentliga tecken i förhållande till nodalpunkten

barnet, och i relation till barns livsvärldar, då vi utifrån detta förstår att engagemang, känslomässig närvaro, öppenhet och respekt för barn är av stor vikt för att kunna ta barns perspektiv, och för att kunna möta barn i deras livsvärldar. Johansson (2003b) förklarar att det i denna atmosfär finns en strävan hos pedagogerna att lyssna till vad barnen uttrycker och en vilja att ta tillvara på deras intentioner. Johansson (2003b) tar även upp en atmosfär som utgörs av pedagogernas distansering gentemot barnen, med vuxnas egna föreställningar om vad som är mest fördelaktigt för barnen. Här beskrivs barnen som passiva mottagare av kunskap, då pedagogerna anser sig ha den kunskap som barnen ska tillägna sig. Barnen ges därför inte inflytande i stor utsträckning och tilliten till barnens förmåga kommer i skymundan. Det som fokuseras är barnens beteende och de uppfattas utifrån sin ålder och mognad. På så sätt ges barnen inte utrymme att delge sina livsvärldar med pedagogerna. Denna sistnämnda atmosfär, där pedagogerna inte strävar efter att möta barnen i deras livsvärldar, kan vi se som det diskursiva fältet i denna diskurs, då den inte stämmer överens med den atmosfär som vi ser att Johansson (2003b) lyfter som väsentlig för att kunna möta barn i deras livsvärldar.

Det förhållningssätt som Johansson (2003b) synliggör, och som stämmer överens med den atmosfär där pedagogerna strävar efter att möta barnen i deras livsvärldar, tolkar vi inbegriper en viss barnsyn, såsom pedagogernas strävan att förstå barnen och att ta deras perspektiv, där pedagogerna är lyhörda inför barnens intentioner, tankar och uttryck. En förutsättning för att barn ska kunna bemötas av pedagogen i förhållande till deras livsvärld, är att pedagogen låter sin egen livsvärld bli en del av barnens livsvärld. Detta tolkar vi som att pedagogerna samtidigt som de försöker att möta barnen i deras livsvärldar, även befinner sig i sin egen livsvärld, men att de strävar efter att se barnet i hela sitt sammanhang utifrån sin livsvärld, och på så sätt sträva efter att bortse från sina egna uppfattningar och tolkningar av barnet. Även Kimber (1993) förklarar att det är stor vikt att i mötet med barnet i en given situation, lämna sina egna uppfattningar och tankar om vad som är rätt och fel. Det som då sägs vara väsentligt är ett nyfiket förhållningssätt, där pedagogen har ett intresse att förstå barnet, vilket enbart kan ske då pedagogen strävar efter att ta barnets perspektiv så långt det är möjligt. Kimber (1993) framhåller även att det finns en risk att man i strävandet efter att finna förklaringar i mötet med andra människor, själv tolkar och antar hur andra känner och tänker, och att resultatet då blir att man misstolkar och felbedömer andras intentioner och handlingar. Det som vi kan se genom Kimbers (1993) skrivningar om nodalpunkten barnet, är en syn där vuxna och barn är jämställda i sin kommunikation med varandra, och betydelsen av att ta barnets perspektiv och att möta barnet i dess upplevelsevärld, lyfts fram. I förhållande till denna syn på vikten av kommunikationen mellan barn och vuxen, så ser vi att elementet barns livsvärldar, ytterligare förklaras, för att sedan kunna utgöra en del av förståelsen för konstruktionen av den empatiska kommunikationen.

Johansson (2003b) tar upp relationen mellan pedagogens förhållningssätt och barnsyn, och förklarar att dessa är beroende av varandra. Det sätt som pedagogen förhåller sig och agerar gentemot barnet på, speglar i sin tur vilken barnsyn pedagogen har, och även vilken människosyn som ligger till grund för detta. Här lyfts det fram att barn är i behov av att bli bekräftade och att de har rättigheter, såsom att bli sedda och hörda som de människor de är. Vi tolkar detta som att Johansson (2003b), i likhet med Kimber (1993), framhåller en syn på barn, där man talar om barnet på ett sätt som innebär att man inte särskiljer dem från vuxna. Med detta kan vi se att barn, precis som vuxna, beskrivs som kännande och behövande individer med egna rättigheter och möjligheter att påverka sin egen situation. I relation till Johansson (2003b) och Kimbers (1993) skrivningar kan vi förstå att barn kan ses som självständiga individer som innehar egna förutsättningar att uttrycka sin mening, men att de i

likhet med alla andra även har behov och rättigheter till att bli bekräftade och sedda som de är. Detta ser vi i relation till det som Juul och Jensen (2002) argumenterar för; att barns integritet och egna gränssättningar gentemot andra, måste respekteras av vuxna för att deras självkänsla ska främjas.

Juul och Jensen (2002) synliggör att barns självkänsla är beroende av andra, och att det är genom att lära känna sig själva som de personer de är, som barnen kan utveckla sin självkänsla. Författarna framhåller att barnet är i behov av att få sin integritet respekterad av vuxna, för att dess förutsättningar till en bra självkänsla ska främjas. Detta förklaras vara direkt kopplat till barnets förmåga att ta ansvar för sina egna handlingar i förhållande till andra människor, och även för att barnet ska lära sig att respektera andras integritet och gränser. Juul och Jensen (2002) förklarar att det är väsentligt att barnet redan från tidig ålder får sin integritet respekterad av vuxna, för att de ska få goda förutsättningar att utveckla den egna självkänslan. Ett upprepat förhållningssätt där den vuxna gör motstånd till barnets intentioner och uttryck, förklarar författarna kan leda till att barnet får handskas med en inre konflikt. Juul och Jensen (2002) beskriver att barnet strävar efter att uttrycka sin mening, samtidigt som det anpassar sig till den vuxnes krav och förväntningar på det, vilket kan leda till att barnet förlorar sin självtillit. Författarna skriver att detta kan vara en avgörande aspekt som påverkar huruvida barnets självkänsla kommer att utvecklas eller inte. I relation till denna diskurs som vi behandlar, så kan vi förstå att det blir direkt tydligt hur den vuxnes förhållningssätt kan ge upphov till konsekvenser för barnets utveckling. De förutsättningar i form av sociala kompetenser som barnet tillägnar sig, kan då vara direkt avgörande i relationen med andra vuxna och barn. I denna diskurs ser vi att det blir särskilt tydligt att pedagogens förhållningssätt gentemot barnet, som grundar sig på pedagogens barnsyn, får konsekvenser för barnet på olika sätt.

I relation till det som Sommer (2005) tar upp, så framgår betydelsen av ett kritiskt förhållningssätt till sig själv som pedagog. Här understryks hur väsentligt det är att pedagogerna granskar sin egen syn på barn. Det blir då relevant att göra detta i relation till den tid som barnet lever i, för att inte riskera att barnet uppfattas i relation till föreställningar och normer som inte är aktuella för barnets livssituation. Sommer (2005) tar upp begreppet ”filter” i relation till barnsyn, och med detta påvisar han att vuxnas syn på barn är beroende av deras perspektiv. Dessa filter förklarar författaren utgörs av vuxnas föreställningar och teorier om vad barn är och vad de behöver, och då framhålls vikten av att dessa ska ifrågasättas och granskas. Dessa skrivningar grundar Sommer (2005) på att det vanligen förekommer uppfattningar och föreställningar bland vuxna om vad som anses vara rätt eller fel gällande barn, exempelvis barns handlingar, tankar och uttryck. Det är dessa uppfattningar och föreställningar som utgör vuxnas barnsyn. Sommer (2005) poängterar vikten av att vuxna ska granska sin egen syn på barn, då denna alltid påverkas av den vuxnes egna erfarenheter, som blir utgångspunkt för föreställningar om barn, och det är inte alltid en självklarhet att dessa stämmer överens med verkligheten. I ovanstående skrivningar kan vi se att Sommer (2005) lyfter fram betydelsen av att pedagoger har ett kritiskt tänkande i relation till sitt förhållningssätt, och även vikten av att de ska vara medvetna om i vilken mån de påverkar barn i relation till sin barnsyn.

Juul och Jensen (2002) förklarar att det finns en risk att barn som bemöts utifrån sina handlingar och inte utifrån sin känsla, undermineras i sina känslor, då barnet kan uppleva sina känslor som felaktiga. Författarna skriver att detta kan leda till att barnet anpassar sig till den vuxnes förväntningar och då inte får möjlighet att förstå sina egna känslor och sig själv fullt ut. Juul och Jensen (2002) framhåller vikten av att den vuxne har ett bekräftande

förhållningssätt gentemot barnet, där en känslomässig och fysisk närvaro gör detta möjligt. Det som definierar ett bekräftande förhållningssätt enligt Juul och Jensen (2002), är pedagogens lyhörddhet och öppenhet för barnets intentioner, uttryck och önskningsar. Med detta förklarar författarna att barnets uttryck och intentioner tas tillvara och bekräftas oavsett om de kommer i konflikt med pedagogernas egna uttryck och intentioner. Detta beskriver Juul och Jensen (2002) som en jämlik maktfördelning, där både vuxna och barn tillåts yttra sig, samtidigt som deras yttringar respekteras och tas tillvara. Denna jämlika maktfördelning och ömsesidiga respekt förklaras ligga till grund för skapandet av en gemensam verklighet.

Juul och Jensen (2002) skriver att ett bekräftande förhållningssätt innebär att förstå barnets intentioner, där både handlingar och andra uttryck som barnet gör ska förstås utifrån barnets förklaringar, och inte utefter egna normer och tolkningar om det som barnet säger eller gör. Det som vi kan se i Juul och Jensens (2002) skrivelser är att barnets uttryck och handlingar ska förstås och inte dömas eller värderas. Juul och Jensen (2002) framhåller också att barns förmåga att uttrycka sina känslor och att utveckla denna förmåga är beroende av vuxnas syn på vilka känslor som anses lämpliga i en given situation. Detta blir då avgörande för om barnet lär sig att antingen uttrycka eller förtrycka sina känslor. Den vuxnes empatiska förmåga beskrivs som avgörande för att barnet ska få sina känslor bekräftade. Om den vuxne strävar efter att bekräfta barnet och att möta barnet i dess känsla, så finns det större möjligheter för att barnets självuppfattning ska främjas, och även för att barnet ska känna sig betydelsefullt med känslor och tankar som spelar roll. I relation till den diskurs som vi behandlar, så kan vi se att Juul och Jensen (2002) problematiserar betydelsen av pedagogernas förmåga att bekräfta barnet, på så sätt att de tar hänsyn till barnets uttryck. De rådande normer och värderingar som finns i samhället och som pedagogernas förhållningssätt färgas av i mötet med barnen och med sin syn på vad och hur ett barn är, kan vi se i relation till interpellation. Med ovanstående vill vi stödja interpellationens betydelse i sammanhanget, där barnet i vad som kan vara en ojämlig maktfördelning mellan barn och pedagog, formas i sin identitet utefter den rådande diskursen, som avgörs av pedagogen. Denna diskurs skapas av pedagogens barnsyn i och med de förväntningar och föreställningar som finns om barnet i denna diskurs. Med interpellation i denna typ av diskurs, kan vi se att barnet anpassar sin identitet i förhållande till pedagogens förväntningar på detta. Vi ser även att barnet i olika diskurser kan förändra och anpassa sitt sätt att vara och förhålla sig till andra, vilket vi kan tolka med diskursens kontingens. Detta innebär att diskurserna i sig, och även barnets sätt att förhålla sig till sina medmänniskor i dessa diskurser, kan yttra sig på olika sätt.

Wiking (1991) argumenterar för barns behov av bekräftelse, och att detta då inbegriper den bekräftelse som är kopplad till självvärdet, det vill säga betydelsen av barnet som individ. Bekräftelse kan ske på olika sätt, både verbalt och genom kroppsspråk. Detta förstår vi som att pedagogen, förutom att vara fysiskt närvarande, också ska sträva efter att vara känslomässigt tillgänglig för barnet, och barnets självbild sägs vara beroende av bekräftelse. Jensen (2011) tar upp att det är i interaktionen med andra människor, som barnet kan tillägna sig en förståelse för sig själv. Det som beskrivs som avgörande för att en vuxen ska kunna bekräfta ett barn, är den vuxnes engagemang, förhållningssätt och strävan efter att förstå barnet. Hundeide (2011) talar om kontrakt, och att detta inbegriper de förväntningar som två parter har på varandra i en relation, och att det är detta kontrakt som avgör vilka handlingar som anses som lämpliga eller inte. Löw (2011) framhåller att förmågan att ta den andres perspektiv är avgörande för att det ska bli en ömsesidighet i relationen. Författaren skriver att i en relation, så präglas interaktionen alltid av en maktaspekt, och i relationen mellan den vuxne och barnet, så kan pedagogen välja att förhålla sig till barnet på ett sätt som främjar barnets självkänsla, eller på ett sätt som inte gör det. Även här kan vi se en aspekt av

interpellation, där pedagogerna skapar en viss diskurs som kan relateras till deras maktförhållande gentemot barnen. Interpellationen utgörs även här av att barn, som en konsekvens av pedagogens förväntningar på barnet i den givna diskursen, skapar sin identitet utifrån detta.

Som vi har nämnt tidigare, så tar Kimber (2009) upp att förmågan till empati är medfödd, och Kinge (2000) förklarar att empatin har utvecklingspotential. Utifrån detta, så kan vi förstå att som vi behandlat tidigare; att alla har förutsättningarna att utveckla empati, men att detta inte behöver innebära att alla har en utvecklad empatisk förmåga för det. Som vi också tidigare tagit upp, så framhåller Johansson och Pramling Samuelsson (2001) att det är upp till pedagogen huruvida denne väljer att ta barns perspektiv och möta barn i deras livsvärldar eller inte. I relation till detta, så ser vi att i likhet med empatin, samt barns perspektiv och livsvärldar, så kan pedagogen även själv välja om denne ska bekräfta barnet eller inte, och på så sätt avgöra vilka konsekvenser detta får för barnet. I relation till den relationella diskurs som vårt arbete tar sin utgångspunkt i, så kan vi förstå att de val som pedagogen gör i förhållande till barnet, grundar sig på pedagogens barnsyn, vilken tar sig uttryck i pedagogens förhållningssätt.

5 Diskussion

5.1 Resultatdiskussion

I detta avsnitt kommer vi att ta upp hur de fem begreppen och elementen; empati, samt Johanssons (2003a) fyra begrepp; barns perspektiv, barns livsvärldar, syn på barn och förhållningssätt, påverkar varandra. Vi har funnit att dessa begrepp är beroende av varandra, och att de är en förutsättning för den empatiska kommunikationen, i förhållande till denna relationella diskurs. Dessa begrepp utgör då en förståelse för vår konstruktion och vårt moment empatisk kommunikation. I denna diskurs, som blir särskilt tydlig i resultatet, så har vi strävat efter att förstå vilka kunskaper och kompetenser som krävs av en pedagog för att kunna kommunicera empatiskt gentemot barn i förskolans verksamhet. I och med detta, så blir det också möjligt att synliggöra vilka konsekvenser det kan bli för barnet, om pedagogen inte kommunicerar empatiskt gentemot det.

Utifrån det Kimber (2009) skriver, så kan vi förstå att vårt element empati inbegriper en medfödd förmåga att förstå någon annans känsla, och i och med Kinges (2000) argument gällande att empati har en utvecklingspotential och att den utgörs av en process, så förklarar hon att det är väsentligt att själv vara medveten och förhålla sig kritisk till sitt förhållningssätt för att kunna utveckla den empatiska förmågan. Förutom detta, så framhåller Kinge (2000) att pedagogen även måste vara medveten om sina egna känslor, men också reflektera över dessa känslor och sitt bemötande gentemot barnet. En annan viktig aspekt av detta är kunskapen kring empati som fenomen. I relation till detta har vi förstått att empatin inte innebär en metod som kan användas vid behov, utan att denna är en del av ett förhållningssätt, som alltid är synlig i pedagogens arbete med barnen i förskolans vardag. Trots dessa skrivningar om att alla människor har potential till att utveckla empatisk förmåga, så kan vi se att detta ändå inte innebär att alla gör det, och detta på grund av de olika livsvillkor, som kan se olika ut för olika människor. I och med detta, så framgår det för oss att det är de erfarenheter som pedagogen tillägnat sig, i vilken mån pedagogen har självinsikt och är medveten om sig själv,

hur väl pedagogen förstår sig själv, samt om pedagogen väljer att försöka förstå andra, som är avgörande för om den empatiska förmågan kan utvecklas.

Utifrån Kinges (2000) skrivningar om empati, så kan vi se att den empatiska förmågan innebär att förstå någon annans känsla, och en del av detta innebär då att kunna se de dolda budskap som ligger bakom det som någon kommunicerar, både verbalt och genom kroppsspråk. Vi förstår att det som Kinge (2000) synliggör i relation till detta; vikten av att komma i kontakt med den andres känsla, istället för att enbart se till handlingar och beteende, blir väsentligt, då den empatiska förmågan utgörs av en strävan efter att förstå någon annans känsla. Såsom Kimber (2009) och Kinge (2000) beskriver empati, kan vi också ta upp elementet barns livsvärldar, som handlar om att både förstå barnets tankar, uttryck och intentioner utifrån den livsvärld som barnet befinner sig i, i förhållande till andra, som Johansson och Pramling Samuelsson (2001) förklarar. Det som vi ser som väsentligt att ha en förståelse för utifrån detta, är att alla människor befinner sig i en egen livsvärld och alla upplever världen på olika sätt, då de egna föreställningarna och uppfattningarna färgar hur vi ser och bemöter andra. Vi kan här förstå vikten av pedagogens engagemang och lyhördhet i mötet med barns livsvärldar, där pedagogens egna föreställningar får utmanas och sättas på prov. Vi ser då att detta kan resultera i att pedagogerna kan bidra till att skapa en mer jämställd relation i förhållande till barnet och på så sätt visa intresse och förståelse för barnets olika uttryck. I förhållande till detta, och i relation till Kimbers (1993) skrivningar rörande vår nodalpunkt barnet, så har vi funnit att en jämställd relation mellan pedagog och barn kan åstadkommas då pedagogen tar barnets perspektiv, och detta genom att möta barnet i dess livsvärld.

Det som vi ser i Johansson (2003b) och Kimbers (1993) skrivningar om barn, är att barnet och den vuxne ska ses som jämlika. I relation till detta ser vi det som väsentligt att pedagogen, för att kunna ta barnets perspektiv och sträva efter att möta barnet i dess livsvärld, måste ha en viss typ av syn på barn. Denna barnsyn ser vi i förhållande till att barnet ses som en självständig individ, med egna tankar och föreställningar om sig själv och världen, samtidigt som de, som alla människor, är i behov av bekräftelse. Detta ser vi i betydelsen av det som Juul och Jensen (2002) understryker; att barnets självkänsla och förståelse för sig själv är beroende av andras bekräftelse, och i denna diskurs, bekräftelse av pedagogen. I relation till detta, så ser vi det som Wiking (1991) framhåller som väsentligt i sammanhanget; att den bekräftelse som barnet får är kopplad till barnets självvärde, och detta inbegriper den betydelse som barnet ser hos sig själv som individ. En annan aspekt av detta, som vi även ser är av stor relevans, är att barnets självbild är beroende av bekräftelse, och även det som Jensen (2011) argumenterar för; att det är i interaktionen med andra som barnet tillägnar sig en förståelse för sig själv.

Juul och Jensen (2002) förklarar, att precis som Kinge (2000) tar upp, att det är av stor betydelse att möta barnet i känslan, samt att visa respekt för barns intentioner. Det som vi ser som en viktig poäng i Juul och Jensens (2002) skrivningar om pedagogernas respekt gentemot barnets intentioner, är den gemensamma verkligheten som skapas då maktfördelningen mellan barnet och pedagogen blir jämlik. Denna jämlika maktfördelning har sin grund i pedagogernas barnsyn, som i sin tur kan ses i pedagogernas förhållningssätt. Det som vi kan förstå genom ovanstående skrivningar och tolkningar, är att pedagogernas barnsyn speglar deras empatiska förmåga, samtidigt som deras barnsyn kan ses i deras förhållningssätt. Med detta menar vi att den empatiska kommunikationen, som ska bli ett moment, inte enbart handlar om hur man pratar om eller till barnet utan också hur man förhåller sig till barnet. I likhet med det som Johansson och Pramling Samuelsson (2001) poängterar; att pedagogen

antingen kan välja att ta barns perspektiv och möta dem i deras livsvärldar, eller att inte göra det, så framgår det för oss att detsamma gäller våra övriga element; empati, förhållningssätt och syn på barn. Med detta kan vi förstå att det är upp till pedagogen, vilket förhållningssätt och vilken barnsyn som tillämpas, samt om pedagogen väljer att ta barns perspektiv och möta barn i deras livsvärldar. Vi kan se att de val som pedagogen gör utifrån detta, i sin tur påverkar om barnet bemöts empatiskt eller inte. I förhållande till att våra fem element kan ses som valbara, så kan vi se att då pedagogen har möjligheter att förhålla sig på olika sätt gentemot barnet utifrån dessa aspekter, så kan vi förstå att det även kan vara omedvetenhet som kan ligga till grund för pedagogens handlingar och agerande. Det som även har framgått som väsentligt i relation till denna diskurs, är vikten av att pedagogen är medveten om sig själv och sina känslor, samt att de ska ha ett kritiskt tänkande i relation till sitt förhållningssätt.

Vi vill nu återge det som vi ser som väsentligt för att genom en tillslutning av våra fem element, konstruera det som blir ett moment; empatisk kommunikation. Det som vi nu ska redogöra för är det som framträder för oss i denna diskurs, och även det som vi ser som betydelsefullt i relation till empatisk kommunikation. Som Kinge (2000) framhåller, och som vi kan förstå som den mest väsentliga aspekten av vårt element empati, är att som pedagog försöka förstå barnets känsla genom de underliggande budskap som kommer till uttryck i kommunikationen. Detta inbegriper då att inte tolka barnets intentioner utifrån dess handlingar och beteende. Att kunna känna igen dessa underliggande budskap som barnet uttrycker, ser vi utgör ett väsentligt tecken i förhållande till nodalpunkten barnet. Enligt Johansson (2003b), så kan vi se att den empatiska förmågan är beroende av att kunna leva sig in i någon annans situation. Utifrån detta förstår vi att empatin är beroende av att kunna ta barnets perspektiv. Johansson (2003b) argumenterar för att pedagogen ska vara lyhörd inför barnens tankar, intentioner och uttryck, och detta bli då ett annat betydelsefullt tecken för oss i relation till vår nodalpunkt barnet. Detta beskrivs som en förutsättning för att kunna möta barn i deras livsvärldar, och detta kan vi förstå som att pedagogen även på detta sätt kan ta barns perspektiv. För att kunna möta barn i deras livsvärldar och för att kunna ta barns perspektiv, så framgår det för oss i denna diskurs, att detta förutsätter en viss typ av barnsyn. Denna barnsyn förstår vi innefattar att pedagogen ser barnet som självständigt och kompetent, men som ändå är i behov av bekräftelse, vilket vi ser som viktiga tecken i relation till nodalpunkten barnet. Johansson (2003b) tar även upp att pedagogens barnsyn speglas i pedagogens förhållningssätt, och vi kan då se att dessa är beroende av varandra. Sommer (2005) poängterar vikten av att pedagoger granskar sin barnsyn och sina föreställningar om barn. I relation till detta vill vi redogöra för betydelsen av att som pedagog förhålla sig kritisk till sitt förhållningssätt och sin barnsyn, och att vara medveten om hur man som pedagog i bemötandet av barn påverkar dem utifrån detta. Utifrån denna sammanställning vill vi lyfta att våra fem element är beroende av varandra, och en förutsättning för varandra. Ett kritiskt förhållningssätt och en medvetenhet om sig själv som pedagog, ser vi som viktiga tecken i relation till nodalpunkten barnet. Det är dessa tecken i förhållande till våra fem element, som får betydelse för vår nodalpunkt barnet. Detta möjliggör för oss att nu konstruera empatisk kommunikation, som ger mening till denna relationella diskurs, då det blir ett moment. Därmed möjliggör vi syftet med detta arbete; att tillsluta våra fem element, och bilda ett moment. Det är genom vår konstruktion av empatisk kommunikation i denna relationella diskurs, som vi kan förstå vilka kunskaper och kompetenser som krävs av en pedagog för att kunna kommunicera empatiskt gentemot barn i förskolans verksamhet.

5.2 Slutsats

Det som utgör resultatet i detta arbete är konstruktionen av empatisk kommunikation som presenteras nedan.

Konstruktionen av begreppet *empatisk kommunikation* är att detta innefattar en förmåga att förstå och möta barnet i dess känsla, vilket i sin tur inbegriper att kunna ta barnets perspektiv och möta barnet i dess livsvärld. I detta ingår en barnsyn som inbegriper att barnet är kompetent, självständigt och i behov av bekräftelse. Denna barnsyn speglas i pedagogens förhållningssätt, och detta förhållningssätt kräver ett kritiskt tänkande och en medvetenhet om sina egna föreställningar och värderingar som pedagog. Den empatiska kommunikationen förutsätter en förståelse för empati som begrepp, men även en förmåga att ta barns perspektiv, att möta barn i dess livsvärldar, samt den barnsyn och det förhållningssätt som detta kräver.

5.3 Metoddiskussion

I detta avsnitt kommer vi att lyfta fram viktiga aspekter rörande vårt arbete, där vi diskuterar den reliabilitet och generaliserbarhet som vi ser i relation till resultatet, vårt urval av litteratur och vår metod och teori, diskursteorin. Vi kommer även att ta upp de etiska ställningstaganden som vi har gjort i relation till detta. Reliabilitet beskrivs i relation till insamlade data, och huruvida denna mäts på ett tillförlitligt sätt, medan generaliserbarhet ses i relation till att den data som insamlats har en relevans som sträcker sig över ett större område, och som kan vara gällande även för andra grupper eller i andra sammanhang (Larsson, 2005).

I och med vår konstruktion av empatisk kommunikation, så har vi skapat en förståelse för vilka kunskaper och kompetenser som i förhållande till denna relationella diskurs krävs av en pedagog, för att kunna kommunicera empatiskt gentemot barn i förskolans verksamhet. Vi menar att konstruktionen av begreppet empatisk kommunikation, med dess innebörd av flera dimensioner, bidrar till relevant kunskap i förhållande till förskolekontexten. Vår konstruktion av empatisk kommunikation innefattar våra utvalda betydelsebärande begrepp; empati, barns perspektiv, barns livsvärldar, syn på barn och förhållningssätt. Dessa begrepp är alla beroende av varandra, då vi förstår att de går in i varandra och därmed är varandras förutsättningar för att det ska bli en empatisk kommunikation. Då de betydelsebärande begreppen tillsammans är varandras förutsättningar, och de utgör konstruktionen av empatisk kommunikation, så menar vi att vår konstruktion av begreppet empatisk kommunikation kan ses som hållbar i relation till det diskursiva fältet. Vi vill då påvisa att vår konstruktion av begreppet empatisk kommunikation är av god reliabilitet, då vi i resultatet på olika sätt har redogjort för våra utvalda begrepp och deras betydelse för varandra. I relation till vårt arbete, så vill vi påvisa att reliabiliteten blir betydelsefull i förhållande till urvalet av litteratur, som gjordes utifrån de betydelsebärande begreppen, samt att vi har utgått ifrån det relationella perspektivet. Detta perspektiv, tillsammans med de betydelsebärande begreppen, blev avgörande för vårt urval av litteratur, och speglar på så sätt arbetets resultat. De begrepp som ingår i konstruktionen av empatisk kommunikation innefattar tillsammans en djupare förståelse och innebörd av den empatiska kommunikationen. På så sätt kan vår konstruktion av empatisk kommunikation inte förstås utan våra utvalda begrepp, som utgör innebörden i detta. Därför menar vi att det krävs en förståelse av hela vår logik i vårt arbete, för att förstå konstruktionen av detta begrepp. Vi vill även argumentera för att vår konstruktion är generaliserbar, då vi vill poängtera att den empatiska kommunikationen är betydelsefull i mötet med alla barn.

En etisk aspekt som framträder i vårt val av metod, är att vi har skildrat en diskurs om barn som utgörs av ett relationellt perspektiv och det är genom denna som den empatiska kommunikationen får sin betydelse. Då vi har utgått från det relationella perspektivet, så har vi behandlat den diskurs som framträder i detta. Detta har medfört att vi inte har kunnat bidra med andra synsätt och ett annat resultat än det vi nu har presenterat, vilket hade varit möjligt om vi hade jämfört olika diskurser. De empiriska undersökningar och de teorier som utgör vårt urval av litteratur, samt det relationella perspektivet som vi kan se i detta urval, är ett underlag för vår konstruktion i vårt arbete. Larsson (2005) förklarar att innebördsrikedom är av stor betydelse när resultaten framställs, och detta innefattar hur innebörden gestaltas och beskrivs, och på så sätt kan förstås. Även detta kan vi se som ett etiskt ställningstagande i relation till vår konstruktion, då vi har strävat efter att framställa vår empiri och våra teorier på ett sådant sätt att läsaren kan förstå våra intentioner i förklaringen av dessa. Då vårt arbete utgörs av en diskursanalys, så har vi skapat en konstruktion, men det innebär inte att detta är den absoluta sanningen, då denna diskurs kan förändras beroende på vilka teorier som ligger till grund. Vår konstruktion av empatisk kommunikation avgörs då av vår metod och teori, samt vårt urval av litteratur. Det som vi avslutningsvis vill lyfta fram är vikten av vårt eget kritiska förhållningssätt och vår medvetenhet i relation till den kunskap och förståelse som denna diskurs genererar, samt våra egna erfarenheter och uppfattningar som ytterligare färgar denna konstruktion.

5.4 Om konsekvenser för vår yrkesroll

Vår frågeställning syftar till att med det relationella perspektivet som utgångspunkt, förstå vilka kunskaper och kompetenser som krävs av en pedagog för att kommunicera empatiskt gentemot barn i förskolans verksamhet. Det som vi vidare vill diskutera är de konsekvenser som kan bli, och vad detta kan innebära för barn i förskolan, om pedagoger inte kommunicerar empatiskt. Dessa skrivningar utgör då ett redskap för oss och en möjlighet att medvetandegöra oss själva och förhålla oss kritiska till oss själva, i vår profession i den pedagogiska verksamheten. Vi tar med oss vårt resultat, med vår definition av empatisk kommunikation som utgångspunkt för vårt förhållningssätt. Med detta menar vi att det mest väsentliga här är att vi har en förmåga att se oss själva utifrån, med vårt agerande och vår syn på barn, och även ett kritiskt tänkande och granskande av våra egna föreställningar. Vår konstruktion, med vårt moment empatisk kommunikation, menar vi blir relevant i förskolekontexten, då vi behandlar pedagogens empatiska kommunikation gentemot barn i förskolan, samt de konsekvenser som det kan bli för barnet om pedagogen inte kommunicerar empatiskt gentemot detta. Här vill vi återknyta till de olika konsekvenser vi som vi tidigare har presenterat. Som Arnér och Tellgren (2006) förklarar; att pedagogens uppfattningar och föreställningar om barnet påverkar huruvida barnet får möjlighet att uttrycka sin mening, så står detta i direkt relation till barnets självförtroende och tilltro till den egna förmågan. Så som vi kan förstå Kinge (2000), Nilsson (2003), Hundeide (2007) och Johansson (2003b), så bär pedagogen ansvar i sin kommunikation med barnet, för hur barnet ska få möjlighet att förstå sig själv och detta får även konsekvenser för barnets identitetsutveckling. Juul och Jensen (2002) tar upp vikten av att pedagogens förhållningssätt, som grundar sig på pedagogens barnsyn, får konsekvenser för barnet på olika sätt. Detta ser vi även i relation till det som Arnér och Tellgren (2006) behandlar; att detta får konsekvenser för barnets självuppfattning. Juul och Jensen (2002) framhåller att barnet kan undermineras i sina känslor och uppleva dessa som felaktiga, om pedagogen bemöter barnet utifrån dess handlingar, istället för att se till barnets känsla. Detta får negativ inverkan på barnets självkänsla, och kan i sin tur leda till

att barnet anpassar sig till pedagogens förväntningar, istället för att få möjlighet att förstå sig själv och sina egna känslor. I förhållande till detta, vill vi argumentera för att det kan finnas en risk att barnet enbart ser och förstår sig själv utifrån den rådande diskursen, och att det då anpassar sig till pedagogens antaganden om hur barnet ska vara, tänka eller känna, utifrån denna diskurs. Detta kan då medföra att barnet går in i en roll, med de egenskaper som det tillskrivs och de förväntningar som finns utifrån detta. Detta ser vi i relation till interpellation, som inbegriper att barnet formar sin identitet och anpassar sig till den rådande diskursen.

Som Von Wright (2002) påvisar, så inbegriper det relationella perspektivet, som vi utgått ifrån, att människan ska ses i hela sitt sammanhang, och att förhållandet till omvärlden alltid är relationellt. Vi menar att den diskurs som vårt arbete behandlar, med vår konstruktion av empatisk kommunikation, blir väsentlig i förhållande till det relationella perspektivet, då vi vill påvisa att den empatiska kommunikationen är relationell, och på så sätt ter sig på olika sätt eller inte alls i olika situationer och sammanhang. Med detta vill vi understryka att den empatiska kommunikationen är beroende av de människor vi möter och av den omgivande miljön. Därför menar vi att det som pedagog är av stor vikt att förhålla sig kritisk till sig själv och att vara medveten om sig själv, i mötet med barnen i förkolans verksamhet. Då vi anser att den empatiska kommunikationen är relationell och kan variera mellan olika situationer, så blir det som Kinge (2000) förklarar om att empatisk kommunikation, utifrån hennes egen definition, är mätbar, inte väsentligt i relation till våra skrivningar. Kinge (2000) framhåller att empatisk kommunikation kan ses utifrån olika grader, medan vi anser att detta inte blir relevant för oss, då vi har konstruerat empatisk kommunikation i relation till förskolekontexten. Istället vill vi framföra att den empatiska kommunikationen ska ses som en del av pedagogens förhållningssätt, och som något som kommer till uttryck i alla situationer i förskolans vardag.

Vi har nu framfört essensen av detta arbete, vilken är vår konstruktion av empatisk kommunikation, som slutligen blev till ett moment i vårt resultat, samt de konsekvenser som kan bli för barnet, då pedagogens empatiska kommunikation uteblir.

5.5 Fortsatt forskning

Inom den tidsram som vi har förhållit oss till i vårt arbete, så har vi valt att göra en litteraturanalys, med diskursanalysen som vår metod och teori. Något som vi menar hade varit relevant att forska vidare i, i relation till vår konstruktion av empatisk kommunikation, är hur denna hade kunnat ta sig uttryck, samt vilken förståelse denna hade genererat, i ett empiriskt arbete eller i ett utvecklingsarbete. Det som då hade varit intressant att undersöka, är pedagogens förhållningssätt gentemot barnen i förskolan, genom observationer och intervjuer. Vi menar då att vår konstruktion av den empatiska kommunikationen hade kunnat utgöra ett verktyg för denna forskning, för att uppmärksamma pedagogens förmåga att kommunicera empatiskt.

6 Referenslista

- Arnér, E., & Tellgren, B. (2006). *Barns syn på vuxna – att komma nära barns perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Cliffordson, C. (2001). *Assessing empathy – Measurement characteristics and interviewer effects* (Doctoral thesis, Gothenburg Studies in Educational Sciences, 156). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Dahlborg Lyckhage, E. (Red.) (2012). Att analysera diskurser, *Dags för uppsats – vägledning för litteraturbaserade examensarbeten*, (s. 145-161). Lund: Studentlitteratur.
- Eriksson Barajas, K., Forsberg, C. & Wengström, Y. (2013). *Systematiska litteraturstudier i utbildningsvetenskap*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Foucault, M. (1993). *Diskursens ordning*. Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag.
- Halvars-Franzén, B. (2010). *Barn och etik – möten och möjlighetsvillkor i två förskoleklassers vardag* (Doktorsavhandling från Institutionen för didaktik och pedagogiskt arbete, 8). Stockholm: Stockholms universitet.
- Hundeide, K. (2007). When empathic care is obstructed: Excluding the child from the zone of intimacy. In S. Bråten (Ed.), *On being moved – From mirror neurons to empathy*, s. (232-255). New York: John Benjamins Publishing Company.
- Hundeide, K. (2011). Om barns lyhördhet och lojalitet gentemot andra: kontraktsmässig kongruens. I E. Jensen & O. Löw (Red.), *Pedagogiskt ledarskap – om att skapa goda relationer i klassrummet*, s. (19-39). Malmö: Gleerups.
- Jensen, H. (2011). Pedagogiskt ledarskap med uppmärksamhet och närvaro, bekräftelse och empati. I E. Jensen & O. Löw (Red.), *Pedagogiskt ledarskap – om att skapa goda relationer i klassrummet*, s. (95-109). Malmö: Gleerups.
- Johansson, E. (2003a). Att närma sig barns perspektiv. *Pedagogisk forskning i Sverige* 8(2), 42-57.
- Johansson, E. (2003b). *Möten för lärande – pedagogisk verksamhet för de yngsta barnen i förskolan*. Stockholm: Fritzes.
- Johansson, E., & Pramling Samuelsson, I. (2001). Omsorg – en central aspekt av förskolepedagogiken. Exemplet måltiden. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 6(2), 81-102.
- Juul, J. & Jensen, H. (2002). *Relationskompetens i pedagogernas värld*. Stockholm: Liber.
- Kimber, B. (2009). *Att främja barns och ungdomars utveckling av social och emotionell kompetens*. Malmö: Epago/Gleerups.

- Kimber, B. (1993). *Att stå ut med busungar - boken som lockar fram kraften hos de vuxna*. Solna: Ekelunds förlag AB.
- Kinge, E. (2000). *Empati hos vuxna som möter barn med särskilda behov*. Lund: Studentlitteratur.
- Larsson, S. (2005). Om kvalitet i kvalitativa studier. *Nordisk Pedagogik*, (25), 1, 16-35.
- Löw, O. (2011). Lärares berättelser om elever, pedagogisk analys och ledarskap i klassrummet. I E. Jensen & O. Löw (Red.), *Pedagogiskt ledarskap – om att skapa goda relationer i klassrummet*, s. (41-56). Malmö: Gleerups.
- Nationalencyklopedin (NE). (2014). *Empati*. Tillgänglig: <http://www.ne.se/lang/empati>
- Nilsson, P. (2003). *On the notion of Empathy as Emotional Sharing* (Doctoral thesis, Umeå Studies in Philosophy, 7). Umeå: Department of Philosophy and Linguistics.
- Skolverket. (2010). *Läroplan för förskolan. Lpfö 98. Reviderad 2010*. Stockholm: Fritzes.
- Sommer, D. (2005). *Barndomspsykologi. Utveckling i en förändrad värld* (2:a utg.) Hässelby: Runa.
- Von Wright, M. (2002). Det relationella perspektivets utmaning. En personlig betraktelse. I Skolverket. *Att arbeta med särskilt stöd. Några perspektiv* (s. 9-20). Stockholm: Skolverket.
- Wiking, B. (1991). *Bråkiga barn – Praktisk psykologi för pedagoger i förskola och skola*. Stockholm: Almqvist och Wiksell Förlag.
- Winther Jörgensen, M., & Phillips, L. (2000). *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.