



GÖTEBORGS UNIVERSITET

En studie om barns möjligheter att komma till tals i förskolan.

Katarina Götherström

”Inriktning/specialisering/LAU390

Handledare: Maj Asplund Carlsson

Examinator: Ingrid Pramling Samuelsson

Rapportnummer: HT14-2920-002-LAU 390



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Abstract

Examensarbete inom Lärarprogrammet LP01

Titel: En studie om barns möjligheter att komma till tals i förskolan.

Författare: Katarina Götherström

Termin och år: Ht 2014

Kursansvarig institution: (För LAU390/LAU395/LSÅ600: Institutionen för sociologi och arbetsvetenskap)

Handledare: Maj Asplund Carlsson

Examinator: Ingrid Pramling Samuelsson

Rapportnummer: HT 14-2920-002-LAU 390

Nyckelord: Dialog, Monolog, meningsskapande, utforskande, sociokulturellt perspektiv, förhållningsätt.

Studiens syfte är att få kännedom om hur barns möjligheter att komma till tals i samtal med pedagoger på förskolan ser ut. Vidare förankras detta i hur dialogerna ser ut mellan dem. Vilka *dialogiska samtal* är framträdande utifrån *den reglerande och gränssättande dialogen samt den meningsskapande och utvidgade dialogen inom respektive aktivitet* enligt Hundeide (2006, s76-83)? Vilket utrymme skapar pedagogen för barnet att komma till tals? *Samt när det närmar sig de dialogiska samtalen monolog?* Fokus är på pedagogens förhållningsätt i samtalet med barnet som leder oss in på barnsyn, atmosfär och makt. Jag har inspirerats av en etnometodologisk forskningsmetod som studerar vad människors yttranden har för inverkan i det sociala samspelet. Fokus är studera hur det verbala språket används i förskolans vardag och vilken inverkan det har på individens agerande. Jag har gjort ostrukturerade observationer på en förskoleavdelning under ett par dagar. Dessa spelades in med en iphone där ljudfilerna togs upp. Dessa transkriberades direkt efteråt. Därefter ett flertal gånger till och på så vis delades samtalen in i sekvenser. Anteckningar fördes under tiden med hållpunkterna makt, atmosfär, dialog. Vidare så var studien kvalitativ där observatören själv är mätinstrumentet. Observationerna har transkriberats, antecknats, reflekterats, analyserats och sammanställts. Resultatet visar att barns möjligheter att komma till tals begränsas av den reglerande och gränssättande dialogen. På så vis stängs barnets möjligheter i att uttrycka sin tankar och behov.

Innehållsförteckning

1. Inledning.....	1
2. Syfte och problemformulering	2
3. Teoretisk ram.....	2
3.1 Sociokulturella perspektivet.....	2
4. Tidigare forskning	3
4.1 Att lära tillsammans.....	3
4.2 Att formas till samhällsmedborgare under 2000 - talets början.....	3
4.3 Barns delaktighet och inflytande.....	4
4.4 Samtalets interaktion och meningskapande.....	4
4.5 Dialogen/ Monologens betydelse	5
4.6 Pedagogisk medvetenhet	6
4.7 Analysverktyg i observationerna	6
4.8 Att vara deltagande i en kommunikativ gemenskap.....	9
4.9 Barnsyn och dialog	10
4.10 Hur styr begreppen disciplin och makt dialogen?.....	10
4.11 Ses barn som subjekt eller objekt?.....	11
5. Metod, design och tillvägagångssätt	11
5.1 Etnometodologi.....	12
5.2 Val av undersökningsgrupp och situation	12
5.3 Analysverktyg	13
5.4 Miljöbeskrivning	13
5.5 Deltagande observation	14
5.6 Etiska överväganden	14
5.7 Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet	15
6. Resultatredovisning.....	15
6.1 Resultat	15
6.2 Genomförande	15
6.3 Dialogen vid frukost.....	16
6.4 Dialogen vid lunch:	16
6.5 Dialogen vid mellanmål	18
6.6 Dialogen i aktivitet/ experiment med karamellfärger.....	19
6.7 Dialogen vid en skapande aktivitet/Julkort.....	22
7. Diskussion	24
7.1 Metoddiskussion	24

7.2 Resultatdiskussion av måltidsituationerna	25
7.3 Sammanfattande diskussion av dialogen vid frukost/lunch och mellanmål.....	27
7.4 Resultatdiskussion av experiment karamellfärg	28
7.5 Resultatdiskussion skapande av julkort	28
7.6 Mönster i aktiviteterna experiment av karamellfärg/ Julkort skapande	30
8. Slutsatser	30
9. Didaktiska konsekvenser.....	31
Fortsatt forskning	32
Referenslista	33
Bilagor.....	35
Dialogen i aktivitet/ experiment med karamellfärger	36
Dialogen vid en Skapande aktivitet/Julkort	37

1. Inledning

Bris argumenterar för barns rätt i samhället och stödjer sig i FN:s barnkonvention artikel 12 ”Barn har rätt att bli lyssnade på” (Unicef, 2009). Bris menar att barn är helt beroende av att vuxna i deras omgivning visar engagemang och intresse för barnets tankar och behov. Vi som vuxna behöver öva in oss i att vara goda lyssnare genom att uppmärksamma barns behov och på så sätt få ta del av deras perspektiv. Vidare så är det den vuxne som måste visa sig öppen för att kunna ha förutsättningslösa samtal med barn. En grund för att sådana möten ska kunna möjliggöras är att både vuxna och barn tränar sin förmåga till empati genom att försöka sätta sig in i en annan människas verklighet. Vidare redogör Bris utifrån samtal med barn att många av dem upplever att vuxna inte lyssnar. Därför är ett öppet och tillåtande klimat i samtalet oerhört viktigt för att de ska kunna uppleva att det finns utrymme att uttrycka sina behov och tankar.

Under utbildningens gång har jag reflekterat över förskollärares förhållningsätt mot barnet. Samtal och samspel styrs av förskolläraren eftersom hon/han innehar makten gentemot barnet. Vidare så är det intressant att se på samtalets inriktning gällande vilken typ av frågor pedagogen ställer till barnet eftersom de styr hur vi samspelar med varandra. Det synliggörs vilken atmosfär som är rådande vilket påverkar barns möjlighet att delta i förskolans aktiviteter. Jag har arbetat 10 år inom barnomsorgen innan jag påbörjade min vidareutbildning och haft många situationer med mig från min arbetslivserfarenhet att se tillbaka på och reflektera över. Jag är övertygad om att de flesta förskollärare och annan pedagogisk personal tror sig ha bra samtal med barn men att det många gånger saknas reflektion och förankring till senaste forskning och våra styrdokument. Jag har själv utvecklats i rollen som förskollärare gällande hur vi samtalar med barnet genom reflekterande eller förgivetagna frågor. Genom detta har maktperspektivet synliggjorts efter kritisk granskning av mitt förhållningsätt. På så vis har atmosfären som vi pedagoger skapar i samspelet med barnet blivit framträdande för mig. Med detta vill jag lyfta fram dialogens betydelse i mötet med varje enskilt barn. Även att vi som pedagoger försöker se lärandet som en process till skillnad från snabba resultat hos barnet/eleven. Det kan vara en konst i vårt informationssamhälle som går fort framåt.

Jag har utfört fem observationer mellan barn och förskollärare där ljudfilerna har tagits upp av av min iphone som användes till inspelningen. Dessa har sedan transkiberats, sammanställts och analyserats ett flertal gånger. De har delats in i sekvenser för att kunna tydliggöra vad som hände under observationerna. Dessa skedde under måltidssituationerna frukost, lunch, mellanmål, samt vid en skapande aktivitet av julkort och en aktivitet som var experimenterande av karamellfärg. Lpfö-98 (Skolverket 2010) redogör för att förskolan ska sträva efter att barn stimuleras och utvecklas i sitt språk och i sin kommunikationsutveckling. Vidare påpekar vårt styrdokument att det är vi förskollärare som bär det yttersta ansvaret för detta. Dessutom ska det ges möjligheter för barnet att utveckla sin förmåga att reflektera och ge uttryck för egna uppfattningar. Detta innebär att barnet ska försöka förstå andras perspektiv genom att ge dem möjligheter att kommunicera och förmedla sina upplevelser tillsammans med andra. Vidare ska barnen få förmedla sina upplevelser, tankar och erfarenheter i många uttrycksformer såsom bild, drama, dans där deras skapande förmåga får tillfälle att utvecklas.

(Unicef är världens ledande barnrättsorganisation: www.unicef.se).

2. Syfte och problemformulering

Syftet med undersökningen är att studera barns möjligheter att komma till tals i samtal med pedagoger. För att tydliggöra mitt syfte kommer detta att konkretiseras i följande frågeställningar.

- Vilka dialogiska samtal är framträdande utifrån den *reglerande och gränssättande dialogen samt den meningskapande och utvidgade dialogen inom respektive aktivitet*?
- Vilket utrymme skapar pedagogen för barnet att komma till tals?
- När närmar sig de dialogiska samtalen monolog?

3. Teoretisk ram

3.1 Sociokulturella perspektivet

Vygotskij (1982, s, 415-437) redogör för det sociokulturella perspektivet där kommunikation är grunden för lärandet i förskolan och som sker genom interaktion i samspelet mellan kollektiv och individ. Vilket innebär att gruppen och det sammanhang som individen deltar i har betydelse för individen och tvärtom. Vidare så menar Vygotskij att socialt samspel är den viktigaste drivkraften i barns utveckling och utgår från att lärande och utveckling står i relation till varandra från barnets första levnadsdag. Centralt i hans teori är idén om att barn som handleds av vuxna eller mer kunniga kamrater ger de bästa möjligheterna för lärande eftersom de får tillfälle att lära i ett socialt sammanhang. Genom socialt samspel i en gemensam problemlösningssituation kan strategier överföras från en vuxen till barnet eller en mer kunnig kamrat. Dessa strategier kan barnet tillägna sig och på så sätt använda i nya sammanhang. Vidare så betonar Vygotskij att mycket av de vi lär oss, lär vi oss av andra.

Vygotskij (1995, s, 11-29) beskriver begreppen fantasi och kreativitet som inte är åtskilda utan sammansvetsade med varandra på så sätt att vår fantasi tolkas genom tidigare erfarenheter och känslor som kombineras ihop på ett nytt sätt. Vidare så kallar han vår kreativa förmåga för fantasi och menar att det inte finns någon motsättning mellan verklighet och fantasi. Således utgör kreativitet en kärna i lärandet där mening och förståelse av omvärlden spelar roll. Vygotskij framhåller även sambandet av individens tidigare erfarenheter som behövs för att kunna tillägna sig nya erfarenheter. Vidare så menar han att allt vi redan kan är erfarenheter vi har med oss och som vi har kombinerat för att kunna förstå och utveckla det vi möter i livet. Enligt det sociokulturella perspektivet är lärande något som sker genom deltagande i en social praktik.

Hundeide (2006, s 5-11) som hänvisar till Vygotskij (1978) framhåller att vi av naturen är disponerade till att vara lärlingar genom att bli vägleda och utvecklas i samhandling med andra. Barnet ses från början som en kulturell lärling. Enligt honom är det viktigaste lärandet i människans liv det som sker i samhandling med viktiga andra där det socialt assisterande lärandet med redan kompetenta deltagare stödjer barnets utveckling i denna gemenskap.

Assisterande av barnet kan i dess utveckling bli en betydande instruktiv process för dem genom att deras eget initiativ kan hindras av att komma till uttryck. Vidare menas att om fokus ligger på det yttre resultat istället för på den inre kvalitet som uppnås hos barnet. Genom att se till graden av assistans som anpassas till barnets kompetensnivå samt att det med tiden minskar ju mer dess färdigheter ökar så kan barnets perspektiv och dess process möjliggöras. Detta innebär att förskolläraren utgår från barnets positiva initiativ som vägledare och stödjer denne i den mån som behövs. Detta syftar i att barnet hela tiden ska uppleva att han eller hon bemästrar färdigheten Hundeide (2006, s 71-74). Att pedagogen präglas av noggrannhet och kompletterande svar på barnets handlingar kan ses som bidragande till en god assistans.

4. Tidigare forskning

4.1 Att lära tillsammans

Att lära genom samarbete ses inte som någon ny pedagogisk ide historiskt sett enligt Williams (2006, s, 20-26). Hon refererar till Dewey som i början på 1900- talet lyfte fram att inläring i samverkan ger goda och mångsidiga resultat. Men redan på 1600- talet så menade Comenius (1657/1999) att undervisning gemensamt och tillsammans med andra bidrog till att arbetsglädje och arbetsresultat stegrades eftersom de unga var varandras föredömen och kunde sporra varandra. Men att använda sig av relationen mellan barn och vuxen som en tillgång i förskolan/skolans undervisning är inte något som har varit självklart genom tiderna. Den traditionella synen på undervisningen har i många år varit bunden till föreställningen om att kunskap överförs bäst från den vuxne till barnet. Historiskt sett så har lyssnande hört till lärande och talande till undervisning. Vidare så har det varit barnets självständiga uppgiftslösande som har varit grunden för utveckling inom förmedlingspedagogiken. Det ansågs som fusk att göra likadant som en kamrat eller ställa frågor och samtala om ett problem. Med tiden har våra svenska styrdokument och läroplaner vuxit fram i samhället. Detta visar tydligt på en ökad medvetenhet om vikten av att barn lär av varandra inom skola och förskola.

Även begreppet samverkan har i huvudsak kopplats till att barn ska utvecklas till sociala och demokratiska människor. Vidare är Williams (2006) av åsikten att barn söker och erövrar kunskap genom socialt samspel, utforskande och skapande. Men också genom att iakttä, samtala och reflektera. Hon lyfter fram betydelsen av pedagogens förhållningsätt i lärandesituationer för att kommunikation och samarbete mellan barn ska kunna utvecklas. Vidare menas att det är pedagogens yttersta ansvar att möjliggöra detta genom att ge samtliga barn i gemenskapen utrymme och uppmärksamhet.

4.2 Att formas till samhällsmedborgare under 2000 - talets början

Williams (2006 s 20-26) lyfter fram betydelsen av vad barnet/eleven i framtidens förskola/skola behöver ha för att klara sig i vårt samhälle. Hon menar att många tycker att förskola/skola bör medverka till att barn utvecklar förmågor som gör dem rustade för att möta förändringar. Genom samarbetsförmåga, kritisk tänkande, ansvarstagande och flexibilitet. Bergqvist (1999 i Williams, 2006 s, 23) lyfter fram att ” *Individer förväntas ha inflytande vara självstyrande och tänkande subjekt som reflekterar över sig själva, varandras medborgare, elever, handledare och över sin förmåga att lära* ”. Vidare menar han att i vårt moderna samhälle lever barnet med förändringar i mycket större utsträckning än tidigare.

Vilket medför att individen i nya situationer inte alltid kan luta sig mot sina tidigare erfarenheter.

4.3 Barns delaktighet och inflytande

Arnér (2009) skriver om förskolans uppdrag med fokus på barns inflytande som är en fråga om demokrati. Vilket innebär medbestämmande genom att barn ses som delaktiga individer tillsammans med den vuxne. Hon framhåller vikten av att skapa demokratiska möjligheter i förskolan och menar att barn ska få verka i en tillåtande miljö där det finns utrymme att komma till tals. Samt att detta uppmärksammas av den vuxne. På så sätt kan deras perspektiv lyftas fram genom samtal mellan barn och den vuxne samt mellan barn och barn. Därav kommer deras intressen och behov fram. Vidare anser hon att när barnet uttrycker sina behov och intressen ska det ligga till grund för den pedagogiska verksamhetens planering. De vuxnas förhållningsätt som innebär hur vi bemöter varandra påverkar barns förståelse och respekt för de rättigheter och skyldigheter som gäller i ett demokratiskt samhälle. På så vis är de vuxna viktiga som förebilder i det dagliga livet.

Emilson och Folkesson (2006, s, 219-238) har gjort en studie om hur barns deltagande kan förstås i två typer av pedagogiska aktiviteter. Med fokus på barns rätt att delta i förskolans pedagogiska verksamhet. Vidare studeras interaktionen mellan förskollärare och småbarn på tre förskolor där förskolans personals kontroll handlar om maktrelationer som har urskilts inom två olika klassificeringar. Dessa har delats in i stark klassificering och inramning som begränsar barns deltagande genom att pedagogen styr innehåll och material. Dess motsats är svag klassificering och inramning som kan främja barns möjligheter att delta på sina egna villkor genom att pedagogen uppmärksammar barnet och ger dem utrymme. Vidare så pekar resultat mot att barn försöker förstå uppgiften de får av pedagogen genom att försöka göra som denne vill. Dessutom har studien visat vad som händer när barnet försöker informera förskolans personal om hennes eller hans perspektiv. En fråga som vi pedagoger kan ställa oss är vilken delaktighet har barnet utifrån vår kontroll och vilket utrymme ges till dem?

En utav aktiviteterna i denna studie handlade om att barnet skulle tillverka ett kort med en buss som motiv. Det visar sig att trots barnets försök att visa vad han/ hon tänkte förbisedde förskolläraren detta genom att anknyta till den resultatnriktade aktiviten. Den andra aktiviten handlade om att barn satt och lekte med playdoh genom att använda sin fantasi. Pedagogen uppmärksammade vad barnen pratade om och fortsätta samtala med dem. På så sätt blev det en ömsesidig dialog dem emellan. Emilson Folkesson (2006) och hävdar att en viktig fråga för barns deltagande är en deltagande pedagog som skapar meningssammanhang där det handlar om att vara känslomässigt närvarande och stödjande.

4.4 Samtalets interaktion och meningskapande

Barn lär sig språk genom att dela uppfattningar och synpunkter om olika aktiviteter samtidigt som de samtalar med andra och konstruerar kunskap om omgivningen. Ett samtal kännetecknas av en språklig interaktion som äger rum när två eller flera deltagare har samma perceptuella eller mentala fokus. Vilket innebär att vi samtalar om något vi ser eller gör när vi utför en aktivitet. På så vis samlas samtalsdeltagarna genom ett gemensamt uppmärksamhetsfokus och delar erfarenheter i språklig interaktion tillsammans. Gjems (2011, s, 64-83) menar att huvudpoängen med att samtala är att utveckla och dela ömsesidig

förståelse genom att avtäckas sin egen och på så sätt testa andras förståelse. Detta möjliggör en gemensam förståelse för varandra

Men för att detta ska kunna ske påpekar Gjems vikten av språklig interaktion i förskolan och menar att det behövs lyhörda och känsliga vuxna som samtalspartners som har en medvetenhet att inbjuda barn att delta i samtal och ge dem stöd, tid och tillfälle att uttrycka sig. Detta är avgörande för att barn ska kunna tillägna sig språk och samtalsfärdigheter. Vidare menar hon att barns möjligheter till att skaffa sig kunskaper, bli goda lekkamrater och etablera goda vänskapsrelationer till andra barn visar sig vara att de är beroende av att ha ett funktionellt språk. Vuxna kan använda sin samtalskompetens och språkkännedom till att inbjuda barn på olika sätt att svara, berätta, förklara, argumentera eller fantisera. Men kan också köra över deras önskemål eller deras försök att förmedla något. Vidare så kan pedagoger använda den här makten till att stötta barn både när det gäller att hitta ord och uttryck som täcker det som de vill uttrycka men också ge dem tillfälle att svara, förklara, berätta argumentera eller fantisera. Samt att följa upp deras uttryck genom att stötta när de behöver hjälp att formulera sig. Vidare så bidrar stöttande pedagoger till att främja barns förklaring och på så sätt ge dem vägledning. Betydelsen av att kommunicera med ett barn är att vi väntar och ger dem tid att svara. På så sätt får de träning i detta.

4.5 Dialogen/ Monologens betydelse

Linell (1998 i Gjems, 2011s, 86- 100) redogör i sin beskrivning av dialoger att det är en språklig interaktion mellan två eller flera om ett gemensamt ämne. Vidare så menar Linell att ett budskap alltid inbjuder mottagaren att vara aktiv och delta i dialogen. Redan små barn kan svara på frågor, berätta eller förklara mer om de uppmuntras till detta trots att de inte har samma språkerfarenheter som den vuxne. Dialogen som lärande arena representerar ett perspektiv på lärande där barnet aktiveras genom att uppmuntras delta i ett samtal och utveckla förståelse för ett ämne eller aktivitet genom att utgå från sina egna erfarenheter

Det monologiska budskapet ska inte alltid undvikas i alla lägen eftersom pedagogiken fodrar att den som vet mest hjälper barnet med sitt vetande och färdigheter. Men den behövs förekomma i rätt form vilket kan vara naturligt när förskollärare introducerar ett ämne genom att berätta och förklara sammanhängande en stund. Vidare kan monologen betraktas som viktig för att påvisa betydelsen gällande innehåll i ord, begrepp, händelser och fenomen. Detta innebär att förskolläraren har behov av att använda såväl monologiska som dialogiska samtal. Forskningen visar sig att monologiska samtal lämpar sig bäst när ett ämne introduceras. Det är av vikt att tänka på att barnen behöver ställa frågor.

Gjems (2011) hävdar att barns förståelse av omvärlden byggs upp när de deltar i aktiviteter tillsammans med andra. För att vidareutveckla ett samtal kan förskolläraren bjuda in till dialog där de bygger på varandras erfarenheter och därigenom utvidgar kunskap tillsammans. Linell (1998 i Gjems 2011, s, 86-100) framhåller att den som talar i en dialog måste ha en deltagare som kompletterar budskapet. Vilket innebär att ha en förståelse för att vi individer kan tänka och tycka olika samt att det är av intresse för att fortsätta dialogen. Dialog betonar att mening inte överförs direkt från en person till en annan och att en mottagare inte direkt mottar mening i den andres budskap. Meningskapande sker när samtalspartnern kan använda varandras yttranden som råd, vägledning för sitt eget tänkande, lufta idéer och associationer.

4.6 Pedagogisk medvetenhet

Johansson (2011, s, 227-232) argumenterar för att i en pedagogisk verksamhet är det nödvändigt att ständigt problematisera, reflektera kring och levnadsgöra kunskapsbegreppet pedagogisk medvetenhet och hur det används. Vidare menar hon att en grundstomme i läroplanen är att barnet är en medskapare av sin egen kunskap och delaktighet i en gemensam kunskapsprocess. För att detta ska kunna levnadsgöras krävs att den vuxna går i dialog med barnet utifrån ett reflekterande förhållningsätt till den egna rollen och till barns gemensamma läroprocesser. Johansson hänvisar till (Biestas 2001) resonemang om att det avgörande är att ständigt reflektera över utbildningens mål och värden. Vidare bör vi ha i beaktande att förskollärare har olika erfarenheter av att problematisera verksamheten frågor som rör *hur*, *vad* och *varför*. Detta innebär att se på verksamheten genom att reflektera över vad arbetar vi med, vad har vi för mål, intentioner med samling, aktivitet och varför gör vi på ett visst sätt? Tillsammans kan arbetslag utveckla gemensamma strategier och förhållningsätt. I hennes undersökning har det visat sig att de förskollärare som systematiskt har reflekterat och diskuterat det egna förhållningssättet har lättare att hitta gemensamma strategier. Detta innebär att förhållningssättet synliggörs och reflekteras kontinuerligt i arbetslaget.

4.7 Analysverktyg i observationerna

Här redogörs vilka begrepp som kommer att användas i analysen och resultat diskussionen. Denna kompliteras med längre resonemang för att på så sätt kunna sätta in dem i ett större sammanhang.

Författaren Hundeide (2006, s, 76-83) lyfter fram tre dialoger som utvecklas i samspel mellan pedagoger och barn under barnets utveckling. Han har tittat på vilka typer av konkreta samspel och dialoger som utvecklats och på så sätt kommit fram till tre olika.

Den emotionella dialogen nämns men kommer inte att användas som analysverktyg.

Meningskapande och utvidgade dialogen innefattar att den är riktad mot omgivningen och det som barnet fokuserar på. Vidare så brukar pedagogen ge mening åt denna genom att utvidga och förklara barnets upplevelse och på så sätt blir den berikad och får kulturell mening. Vilket innebär ett svar på barnets utforskande och förmåga att anpassa sig till barnets uppmärksamhets initiativ och avsikter. Vidare ses pedagogen som medspelare i barnets utforskande och livsvärld genom sin inlevelse förmåga.

Den Reglerande och gränssättande dialogen innebär att förskolläraren vill hjälpa och stödja barnets försök att bemästra omvärlden och sig själv. Vidare så vägleder hon barnet till att planlägga steg för steg och förutse konsekvenser av sina projekt och handlingar. Därmed sätts även gränser för de handlingar som inte är socialt acceptabla. Detta brukar ofta ske i förhållande till en målinriktad aktivitet där läraren måste korrigera och justera barnets initiativ och aktivitet. Vidare innebär pedagogens reglering av beteendet att den vuxne hjälper barnet att få överblick över situationen så att det kan handla strategiskt och reflektera hur de ska komma vidare utifrån vad pedagogen vill. *Den emotionella dialogen*: kännetecknas av ömsesidigt emotionellt och expressivt utbyte. Genom att förskoleläraren känner in barnets stämningssläge och initiativ och svarar barnet bekräftande och med positiva känslouttryck. Denna dialog brukar vara framträdande under spädbarnsåren. Denna dialog kommer inte att användas i analysen utan nämns för att den förekommer i Hundeides forskning.

Monologisk dialog: Gjems_(2011, s, 94-100) lyfter fram monologen som är dialogens motsats. Hon menar att ett samtal närmar sig monologen när den som pratar anser sig veta och kunna det hon förmedlar om ett ämne och föreställer sig att detta kan överföras direkt till mottagaren genom sitt språk. Vidare så inbjuder inte monologen till något gemensamt meningskapande på så vis att mottagaren varken ges utrymme till reflektion eller att ge respons genom frågor och funderingar till talaren.

Johansson (2011, s, 21-53) redogör för hur förskolans personal bedriver sin verksamhet i vardagen som präglas utav varierande atmosfärer som de skapar i mötet med barngruppen. På så sätt tydliggörs vilken barnsyn de gestaltar i förskolans kommunikativa samspel i förhållningssättet med barnen. Vidare så har hon granskat möjligheter och villkor för pedagogisk dialog i kommunikation med barn som präglas av atmosfären. Hon framhåller att atmosfärer i barngrupperna blir synliga i motpoler, och beskriver dem åt ena sidan präglas de av öppenhet och samspel, åt andra sidan kontroll, åt ena sidan närvaro- åt andra sidan distans i barns livsvärldar. Både de yttre villkoren och vuxnas känsla av kontroll och inflytande är viktiga aspekter för klimatet i förskolan.

Samspelande atmosfär: Närvaro i barns livsvärld, lyhördhet, överträda gränser. Detta innebär att pedagogen tar fasta på barnets tankar och har förmågan att sätta sig in i deras upplevelser och på så sätt visa ett engagemang i barns värld där de får verka en tillåtande miljö.

Den Instabila atmosfären kännetecknas av en vänlig distans, tillämpat lugn, motsägelser. Detta innebär att det är förskolans personals perspektiv framför barnets som är centralt och hon pendlar mellan en vänlig och passiv närvaro vilket innebär ett visst deltagande i leken, aktiviteten men inte långvarigt.

Den Kontrollerande atmosfären: Styrts av Ordning och behärskning och maktkamp. Detta innebär att pedagogen fokuserar på ordning, struktur, tydlighet och regler gentemot barnen. Barnen har lite inflytande och följer vuxnas instruktioner. Det kan uttryckas klagomål över barnen när de är närvarande. Aktiviteterna präglas av mycket stilla sittande.

Begreppet *barnperspektiv* och *barns perspektiv* har fått allt större betydelse i relation till barns rättigheter inom forskning och all slags barnrelaterad yrkesutövning. Forskningen visar att lärarna ofta har så många hinder för sitt eget seende, tänkande och sina upplevelser i förskolan/ skolans vardag. Detta gör att det blir en utmaning att se barnets värld men är ett måste om läraren ska kunna involvera barnet på riktigt (Sommer, Hundeide & Pramling Samuelsson (2011, s, 231-234.) Dessa perspektiv kommer att användas i analysen som påverkar barns möjligt att komma till tals.

Barnperspektiv: riktar de vuxnas uppmärksamhet mot en förståelse av barns erfarenheter uppfattningar och handlingar i världen. Den vuxne tror sig komma närmare barnets erfarenhetsvärld genom att själva anta sig veta vad som är det bästa. Vidare så påverkas detta av lärarens och kollegornas värderingar på vad som anses vara bra för barnet. Detta bygger inte på barnets verkliga upplevelse eftersom det är läraren som vet bäst. På så sätt kommer alltid den vuxnes objektivisering att finnas eftersom det påverkas av dennes värderingar. Således ses inte barnet som ett subjekt (enskild individ) med egna upplevelser och funderingar. Utan mer som ett objekt för vad som anses vara bra för barnet utifrån lärarens värderingar.

Barns perspektiv: Sommer, Hundeide & Pramling Samuelsson (2011, s, 230-234) argumenterar för begreppet *Barns perspektiv* som representerar barnets egna erfarenheter, uppfattningar och förståelse av sin livsvärld. Här ligger fokus på barnet som subjekt i sin upplevda livsvärld där deras upplevelse är det centrala. Vidare så belyser det att när fokus ligger på barns upplevelser är *barns perspektiv* nödvändiga. Det är nödvändigt för små barns lärande att läraren ställer öppna frågor genom att vara lyhörda på vad de tänker och hur de uttrycker sig för att kunna närma sig deras perspektiv. Läraren behöver då tolka barnets fysiska och verbala uttryck. Men det kräver också att läraren måste utveckla specifika färdigheter i sitt bemötande med barnet. När lärarna lyssnar och möter barnet för att avgöra var de befinner sig i sin förståelse brukar barn vara villiga att dela med sig av sina tankar och sitt utforskande.

Pramling Samuelsson och Sheridan (2003 i Sommer, Hundeide & Pramling Samuelsson 2011, s, 178-179) anger att människan ofta relaterar *barnperspektiv* inom förskolepedagogiken till barncentrering. Med hjälp av observationer av barns natur anpassas förskolepedagogiken till det vi tror är naturligt för barnet. Men baserat på beskrivningen av undervisning för de yngsta i vår forskning att kan vi undra om man verkligen tar hänsyn till barnets perspektiv i praktiken. Pramling Samuelsson och Sheridan hänvisar till Åberg och Taguchi (2005, i Sommer m.fl. 2011, s, 178-179) argumentation om en riktning inom förskolepedagogiken som har starka band till dess ursprung vilket är Reggio- Emilia-pedagogiken. Det centrala inom filosofin är att det görs stora ansträngningar för att belysa *barnets perspektiv* genom att lyssna på barn och t.ex. dokumentera deras sätt att prata och uttrycka sig verbalt eller genom teckning ger läraren en inblick i barnets värld. Med hjälp utav skickliga bildpedagoger som hjälper barnen att uttrycka sig via vackra fantasiföremål men även riktiga föremål i regnbågens alla färger har barns egna idéer tagits med storm.

Hasan (2002 b i Gjems 2011, s, 101-103) argumenterar för två olika perspektiv som kan var mer eller mindre dialogiska och monologiska som pedagoger brukar använda sig utav i dialog med barnet. Han kallar dem för de osynliga läroprocesserna.

De inbjudande frågorna innebär att den vuxne förstår att hon inte kan veta vad barnet vet eller förstår och uttrycker detta med språket. De syftar till att utforska vad barnet har upplevt eller kan veta, tycka och tänka.

En kontrast till detta är *förgivetagna frågor* som kännetecknas av att den vuxne tror sig veta vad barnet tänker, känner och på så sätt bekräftar det redan kända genom att frågorna endast gå att besvara med ett ja eller nej.

Makt på det mellanmännsliga planet definieras genom att den vuxne är den som vet och kan och på så sätt blir barnet underordnad och får en biroll i dialogen. Dessa två sätt att ställa frågor representerar två skilda samtal och interaktionsmönster.

IRF strukturen: innebär att man fokuserar på samtalsstrukturen ur tre olika rörelser.

Initiering(I) som innebär att läraren ställer en fråga, eller initierar ett ämne som oftast utgår från känd information för läraren. Denna följs upp av ett elev svar som är respons (R) på lärarens fråga. Därefter (F) följs elevens svar upp av läraren som värderar frågan som felaktig eller korrekt.

Demse och Nilsson (2007, s, 15-25) har i sin studie undersökt lärare initierade samtal i klassrummet. Deras resultat visade att läraren har en ledarroll där de innehåller rätten att initiera ämnen genom att leda samtalet och därmed också fördela ordet mellan eleverna. De hänvisar till Aukrust, (2003, s 167-186) som redogör för att F som står för uppföljning har varit obetydlig under många år men på senare år anses den vara den viktigaste beståndsdel hos forskarna i denna form av inläring när det gäller interaktionssamtal. På så sätt att det är intressant hur lärarna följer upp eleven/ barnets svar. Vidare så skriver Hultin (2006, s 35-38) i sin avhandling ”att IRF- strukturen traditionellt sett ses som ett verktyg utan” verklig interaktion”. Hon menar att IRF liknar monologiska klassrum på så vis att läraren initierar frågorna som i stor utsträckning är retorisk art vilket innebär att det är redan ett givet svar. Men ändå uppmanas eleverna att svara och i tredje led så värderas elevens svar som felaktigt eller korrekt av läraren.

Wedin, (2008) har i sin artikel analyserat språkmönster i en helklassundervisning med fokus på andraspråkselever i grundskolans tidigare åldrar. Hon argumenterar för monologens betydelse när det gäller andraspråkselever med fokus på att se monologen som resurs. Vidare använde hon sig av IRF modellen i sin analys genom att jämföra denna och monologen. Hennes resultat visade på att lärarna använde ett tydligt och varierat språk. Studier visar att traditionellt användande av IRF interaktion inte inbjuder andraspråkseleverna tillräckligt stöd för språklig utveckling. Vidare är hon av åsikten att om de gjort små förändringar som att ge eleverna tillfälle och uppmuntran att få uttrycka egna längre tankar skulle metoden gynna dem. Wedin (2008, s242- 255) anser att användandet av monolog hos andraspråkselever kan hjälpa dem att lära sig begrepp vilket kan ge positiva effekter. Det är särskilt viktigt för de elever som inte möter denna typ av register av begrepp utanför skolgården. Det väsentliga är att eleverna erbjuds talutrymme och tillfälle att uttrycka längre ställningstaganden av sina lärare.

4.8 Att vara deltagande i en kommunikativ gemenskap

Johansson(2011, s, 128-132) påpekar barns möjligheter att delta i en kommunikativ gemenskap. Vidare så anser hon att barns möjlighet att ta del och erövra kommunikativa redskap ses som viktiga demokratiska rättigheter. Hon framhåller att i meningskapande dialoger som vi delar med varandra så lär sig barn att samtala och de uppfattar sig som deltagare i samtal. Centralt är att den vuxne bidrar till kommunikationen på olika sätt genom att utvidga samtalen och använda sig utav en varierad vokabulär genom att knyta an till här och nu, gå bortom det redan kända, använder förklaringar, berättelser och humor. Vidare så påpekar han att det i första hand handlar gäller det att barn får utrymme att samtala genom att integrera dem. Johansson stödjer sig mot samtalsforskaren (Gjems 2010) som argumenterar gällande att den vuxnes roll är att inbjuda barn till öppna och undersökande frågor som är avgörande betydelse för kommunikativ gemenskap.

Forskning visar oss också en annan bild av kommunikationen i förskolan som vi pedagoger behöver ha med oss i lärande situationer. När det handlar om att vissa barn lär sig att vara tysta och deras inlägg lämnas och förbises av andra. Kanske lär sig barn att de inte är deltagare i en kommunikativ gemenskap. Det kan också innebära att de kanske lär sig att de är där som lyssnare eller publik. För barn gäller det att kunna föra samtal på ett speciellt sätt som

i sin tur påverkar möjligheterna att uppmärksammas och bli inkluderad som fullständig medlem av vuxna i förskolan. Flera studier visar att samtal mellan barn och vuxna i förskolan domineras av vuxna och att barn har liten möjlighet att delta i samtal och utveckla identiteter som deltagare i kommunikativa samspel. Detta förhållningsätt mellan barn och vuxna har djupa traditioner. Johansson (2011s, 130, -132) hänvisar till Burbules och Bruce (2001) resonemang som med hjälp av olika forskare argumenterar för att undervisningen har koloniserats av en monologisk kommunikationsmodell där rollerna mellan lärare och elev kännetecknas utav att den som lär ut och den som tar emot kunskap antas vara givna och låsta. Denna form har kritiserats genom att barnet ses som ett objekt istället för ett subjekt. Vidare menas att se barnet/eleven som en person med egna erfarenheter och ett tänkande. Vilket hade medfört att det finns utrymme i en tillåtande miljö att uttrycka sina tankar om fenomen.

4.9 Barnsyn och dialog

Johansson (2011 s, 134-154) redogör för dialogens betydelse mellan den vuxne och barnet. I de dialoger som präglas av intersubjektivitet utbyter barn och vuxna erfarenheter och där finns öppenhet mellan tolkningar och kunskaper där kan makten kan förflyttas mellan barnet och den vuxne. Johansson lyfter fram att ibland så sker kommunikationen mellan barn och vuxna främst på barnets initiativ och med de barn som kan. Vidare så är det i första hand de äldsta barnet som klarar av att uttrycka sig som uppmärksammas. Dialog som utvidgar kännetecknas av att lyssna till vad barnen har att säga, ge dem tid att uttrycka sig samt att låta dem känna att det som de säger har betydelse. Hon lyfter fram begreppet barnsyn (s ,57-73) som kännetecknas av förskolans personals föreställningar om barnet som person. Vidare speglar det våra grundantaganden om vad en människa är genom vårt synsätt på barn och respekten till dem. Detta innebär hur vuxna uppfattar, bemöter och förhåller sig till barnet som person och huruvida denne ses som en medmänniska. Utgångspunkten är att den andre har samma behov som jag själv att kunna handla utifrån egna avsikter och behov, att bli förstådd och tolkad och kärleksfullt bemött. Tanken om barnet som person vilar på antaganden om att barnet har specifika erfarenheter och sin egen historia och på så sätt är unikt.

4.10 Hur styr begreppen disciplin och makt dialogen?

Dahlberg, Moss och Pence (1999, s, 44-52) hänvisar till den franske filosofen Foucault(1980) som redogör för begreppen disciplin och makt i vårt samhälle. Vidare så framhåller Foucault att målsättningen nu för tiden inte är att upptäcka vad vi är utan att visa vad vi är. Vidare menar Foucault att makten inte bara utövas av härskaren utan av många andra och för en mängd olika ändamål. Samtliga av oss individer berörs av makten men utövar den också själv i någon mening genom att vi styrs, men vi styr också oss själva och kanske styr vi andra. På så sätt framkommer den disciplinära makten. Enligt Foucault formar den individer varken mot eller med deras samtycke. Vidare så formar den disciplinära makten dem efter en viss norm som blir en måttstock av något slag. Vilket innebär att subjektet konstrueras genom makten. På så vis uppfattas den enskilda individen som ett objekt i samhället. Skillnaden är att vara ett subjekt med egna åsikter. Foucault anser att disciplinär makt måste motstå eftersom den hämmar ens förmåga att forma sig själv som ett subjekt utifrån en egen aktivitet. Detta innebär att det fokuseras på att visa vad vi är till skillnad mot att upptäcka vilka vi är.

4.11 Ses barn som subjekt eller objekt?

Dysthe (2003, s, 99-109) refererar till (Bakhtin 1981: 282) som redogör för att dialog förutsätter ett meningskapande och förståelse. Hon menar att ett yttrande kan omfatta allt från ett muntligt samtal, en föreläsning eller en artikel. Det talande subjektet (enskilda individen) utgör ett led i en kommunikationskedja som är organiserad i det sammanhang vi befinner oss i. Vidare menas att det handlar om dialogiska relationer till föregående yttringar inom en bestämd kommunikationsgemenskap. Men även en inriktning på kommande svar. Han påpekar att det är relationerna som ger förutsättningarna för förståelsen av vilken betydelse våra yttranden bär med sig och vad som krävs för att skapa mening och förståelse gentemot varandra. På så sätt kan detta leda till ett nytt lärande. Han anser att den dialogiska interaktionen mellan yttrande och förståelse således är den grundläggande komponenten i all kommunikation. För att det ska bli en förståelse i våra yttranden krävs ett meningskapande och vi behöver sätta in våra dessa i ett sammanhang. Att förstå ett yttrande kan ske genom direkt handling i den aktiva förståelsen av varandra. Vidare kan den också vara tyst och osynlig och komma till uttryck vid en senare tidpunkt genom verbala yttranden eller handlingar.

Nystrand (1997 i Dysthe , 2003, s108-109) är en utbildningsforskare som byggt på Bakhtins teorier. Hans nyckelord i tillämpningen är dialog, intersubjektivitet, ömsesidigt, förhandling och rum för många röster. Nystrand har undersökt skolresultaten i ett forskningsprojekt där man fokuserade på språkliga interaktioner i hundra klassrum inom en högstadienivå i Mellanvästern. Nystrands resultat visade på att de flesta klassrummen var monologiska. Undersökningen visade att inlärningseffekten var större i dialogiska än i monologiska klassrum. Åtminstone när målet för lärandet var av ämnesmässig förståelse och inte enkel återgivning av fakta. Eftersom kunskap alltid är ett samlat resultat av dialog och inte minst av det ömsesidiga förhållandet mellan den som talar, lyssnar, läser och skriver så hävdar Nystrand att dialogiskt organiserad undervisning ger de bästa inlärningsvillkoren.

5. Metod, design och tillvägagångssätt

Jag har valt att göra en kvalitativ undersökning där observationer har en central roll. Fokus är att försöka ta reda på vad människor faktiskt gör och inte bara säger. Vilket menas att tolka och förstå de resultat som framkommer till skillnad mot att förklara och förutsäga vad som kommer att inträffa. Observatören använder sig själv som ett mätinstrument genom att delta i direkta sammanhang och på så sätt titta, registrera och lyssna. Materialet bearbetas genom forskarens egen förförståelse. Vilket innebär dennes tidigare erfarenheter, tankar och känslor som spelar en stor roll för bearbetningen. Detta handlar om att identifiera uppfattningar och således beskriva variationer av dessa. Vilket möjliggjordes när samtalen transkriberades och sammanfattades vid ett flertal tillfällen i samband med antecknandet av hållpunkter under observationerna. Dessa delades in i olika sekvenser där det identifierades vad som försiggicks och konsekvensen i de yttrandes uttalanden gentemot varandra. Andra vanliga angreppssätt är ostrukturerade observationer och öppna interjuver. Det kvalitativa synsättet sitt ursprung i positivismen, empirismen och behaviorismen som framhåller att man söker efter säker kunskap (Stukat 2005, s, 30-34).

Skillnaden mot att genomföra undersökningen som en intervju eller enkät kan vara att respondenterna medvetet mer eller mindre ljuger för dig som informant. Stukat(2005) anser att du kommer närmare sanningen genom att använda observationer som metod. Samt att de ger ett konkret underlag som är lätt att begripa för ett fortsatt resonemang och tolkning i resultatet. Nackdelen kan vara att det är tidskrävande och kräver en noggrann metodik för att utläsa vad som framkommer. Vidare kan det också upplevas som begränsande genom att det i första hand är yttranden som studeras till skillnad från subjektets känslor och tankar som är svårare att sätta ord på. Vilket syftar till individerna i det här fallet barn och pedagogers individualitet som deltar i studien. Rollen som observatör i metoden tydliggjordes genom att syftet är att tolka och försöka förstå det resultat som framkommer genom att vara deltagande i de sammanhang som studeras (s31-35).

5.1 Etnometodologi

I studien har det fokuserats på att studera den verbala kommunikationen i samtal. Författaren Fangen (2001, s 19-24) redogör för Meads identifieringsperspektiv som används inom etnometodologin där man fokuserar mer på vad människor gör än på hur de uppfattar världen. När de försöker studera vad yttranden gör med oss människor så är det centrala att urskilja vilken inverkan det har i det sociala samspelet. Vidare så anser de att människors agerande i vardagsvärlden styrs av oreflekterad bakgrunds förväntningar. Författaren framhåller att observatören försöker komma bakom situationsrelaterade betydelser och dolda bakgrunds förståelser genom att studera hur språket används i förskolans vardag. Syftet är att komma bakom den underförstådda kunskapen i samtalen för att avslöja all den kunskap som ligger bakom yttrandena och som tas förgiven av de inblandande. På så sätt kan yttrandena avslöja det som människor säger. Vidare menas att detta kan visa bakomliggande strukturer till de som har blivit sagt. Likt etnometodologer har observatören granskat vad som ligger bakom förskollärarnas yttrande. Genom att samtalen delades in i olika sekvenser möjliggjordes det att upptäcka vad som troligtvis låg bakom deras agerande. Därav synliggjordes begreppen makt, dialog, atmosfär och samspel.

5.2 Val av undersökningsgrupp och situation

Undersökningen genomfördes av rapportens författare med metoden observationerna på en förskola som ligger i en förort till en större stad med omgivande bostad och hyresrätter. Förskolan är mångkulturell där flertalet barn är tvåspråkiga men föräldrarna är uppväxta här i Sverige. Förskolan har 3 avdelningar i åldrarna 1-5 år med 18 barn på respektive avdelning. Studien gjordes på en utav dessa avdelningar. Det centrala var att upptäcka hur förskollärarna skapar utrymme och möjligheter för barnen att utveckla dialog i förskolans vardag. Vidare genomfördes det fem observationer. En utav dem var skapande av julkort som var förberedd av en förskollärare. Dessutom var det en aktivitet som var ett experiment av olika karamellfärger som också förbereddes av en annan förskollärare. De resterande utfördes vid måltiderna frukost, lunch och mellanmål som tillhör förskolans vardagliga aktiviteter. Valet av aktiviteterna som observerades grundar sig i observatörens ställningstaganden efter diskussion med handledare. Det diskuterades vilka aktiviteter som lämpar sig bäst att iaktta dialogen. Efter reflekterande kom vi fram till att i de skapande aktiviteterna brukar det ske en del i samtalet mellan pedagoger och barn. Men även inom måltiderna där de kanske inte skapas utrymme till dialog med dem.

Jag började med att besöka platsen där studien skulle påbörjas. På så sätt se vilken barngrupp de hade och hur verksamheten såg ut. Förskollärarna berättade att de hade haft skapande verksamhet som tema under de två senaste månaderna och gjort mycket med barnen. För tillfället tog de ett uppehåll och verksamheten bestod mestadels i fri lek. Men för att jag skulle kunna genomföra sin studie planerade de in skapande aktiviteter. Det fanns även en utbildad personal i gruppen som inte ville bli observerad. Vid första tillfället var jag med förskolläraren Fia. Det andra tillfället skulle ha varit med förskolläraren Lisa men hon uteblev på grund av sjukdom. Observationer gjordes istället med förskolläraren Fia under lunch, och mellanmål. Dagen efter var jag med Fia och observerade vid frukost. Följande vecka när Lisa kom tillbaka observerades en skapande aktivitet av julkort med henne. Det visade sig vara svårigheter att få in tillståndslappar från föräldrarna eftersom de bara hade inkommit fyra stycken från dem. Följande vecka så var jag med vid hämtning av barnen och presenterade sig samtidigt som de fick ett nytt exemplar av tillståndslapparna. Bemötandet var positivt och 11 tillståndslappar kom in varav nio hade skrivit ja.

5.3 Analysverktyg

Nedan beskrivs de två dialoger som utgör ramen för undersökningen samt IRF strukturen. *Meningskapande och utvidgade dialogen* innefattar att den är riktad mot omgivningen och det som barnet fokuserar på. Vidare så brukar förskolläraren ge mening åt denna genom att utvidga och förklara barnets upplevelse och på så sätt blir den berikad och får kulturell mening. Vilket innebär ett svar på barnets utforskande och förmåga att anpassa sig till barnets uppmärksamhets initiativ och avsikter. Vidare ses pedagogen som medspelare i barnets utforskande och livsvärld genom sin inlevelse förmåga.

Den Reglerande och gränssättande dialogen innebär att förskolläraren vill hjälpa och stödja barnets försök att bemästra omvärlden och sig själv. Vidare så vägleder hon barnet till att planlägga steg för steg och förutse konsekvenserna av sina projekt och handlingar. Därmed sätts även gränser för de handlingar som inte är socialt acceptabla. Detta brukar ofta ske i förhållande till en målinriktad aktivitet där läraren måste korrigera och justera barnets initiativ och aktivitet. Vidare innebär pedagogens reglering av beteendet att hon hjälper barnet att få överblick över situationen så att det kan handla strategiskt och reflektera hur de ska komma vidare utifrån vad pedagogen vill. Hundeide (2006 s 76-85).

IRF strukturen: innebär att man fokuserar på samtalsstrukturen ur tre olika rörelser. Initiering(I) som innebär att läraren ställer en fråga, eller initierar ett ämne som oftast utgår från känd information för läraren. Denna följs upp av ett elev svar som är respons (R) på lärarens fråga. Därefter (F) följs elevens svar upp av läraren som värderar frågan som felaktig eller korrekt.

5.4 Miljöbeskrivning

Avdelningen har fem rum benämnda med namnen Havet, Målarummet, Ateljén, Lekhallen och Köket. Samtliga rum förutom havet och ateljén används till både lek, måltider, samling och vila. Barnen får välja var de ska leka genom att sätta upp sina namn under respektive rums kort som finns på en tavla i samlingsrummet. Pedagogerna ser till att det är rätt antal barn i respektive rum. Det är inte alltid som en pedagog är närvarande med barnen i respektive rum även om det är sagt så från deras sida.

5.5 Deltagande observation

Fangen (2011, s 31-88) redogör för metoden som deltagande observation (människa, forskare) i rollen kan förändra eller påverka situationer på olika sätt. Idealet är att verka naturligt i det sociala samspelet genom att dem du studerar inte känner sig obekväma av din närvaro. Vidare så innebär detta att personen som gör undersökningen inte måste delta i samma aktiviteter som de människor du studerar deltar i. Således måste du engagera dig i de människor du studerar genom att fokusera på de intryck som handlar om vad de säger och gör som noteras. På så sätt införskaffas trovärdig data. Min roll har varit deltagande på så vis att jag har suttit med vid de olika måltidssituationerna frukost, lunch och mellanmål nära barn och förskolläraren. Vid de skapande aktiviteterna har jag suttit en bit ifrån bordet men samtidigt haft utrymme för att verkligen se och höra vad som försiggick i den aktuella situationen. Författaren framhåller att deltagande observationen medför en skärpt blick för observatören som gör att vi minns bättre. Vidare påpekar hon att det är behjälpligt att ha några hållpunkter i vårt fokus under observationerna. Uppmärksamheten riktades på begreppen atmosfär, makt, dialog i samtalen. Dessa användes som stickord och skrevs ner på ett mindre block. Fangen (2005) anser att det är en bra metod för att kunna sätta in hållpunkterna i ett vidare socialt sammanhang. Dessa sammanfattades direkt efteråt. På så sätt fick jag en övergripande bild av vad som faktiskt försiggick utan att värdera det. Samtalen spelades också in med hjälp av en Iphone där ljudfilerna togs upp. Dessa transkriberades för första gången så fort som möjligt efter sammanställningen av hållpunkterna. Därefter bearbetades empirin ett flertal gånger genom att återigen lyssna av transkriptionerna som skrevs ner för att sedan dela upp samtalen i olika sekvenser. En kortare reflektion efter samtliga sekvenser skrevs också ner. Vilket tydliggjordes vad som faktiskt framkom ur observationerna.

5.6 Etiska överväganden

Jag har utgått från Vetenskapsrådets forskningsetiska Vetenskapsrådet (2002, s, 7-14). principer inom humanistisk- samhällsvetenskaplig forskning där det finns fyra huvudkrav: informationskravet, samtyckekravet, konfidentialitetskravet och nyttjande kravet. Informationskravet innebär att deltagarna till forskningsstudien blir informerade om undersökningens syfte. Detta förhöll jag mig delvis till eftersom det egentliga syftet inte ville avslöjas för förskollärarna. Vidare så anade jag att de skulle styra in sitt eget handlande och därmed arrangera för dialoger. Däremot informerades förskollärarna övergripande om vad som skulle observeras. Vilket var hur de pratar med barnen samt barnen sinsemellan. Det poängterades att undersökningen var frivillig och att de när som helst kunde dra sig ur. Vilket då också för in oss på samtyckekravet som innebär att deltagarna, både barnen och förskollärarna gav sitt samtycke att delta i studien. Barnens samtycke gavs genom att förskollärarna informerade föräldrarna. Fast jag fick också göra detta.

Konfidentialitetskravet beskriver och handlar om att deltagarna är anonyma. Detta tydliggjordes för vårdnadshavarna och dess innebörd då deras barns namn samt förskolans kommer att vara fingerade. Allt material kommer att behandlas med stor sekretess och deltagarnas uppgifter kommer enbart att användas i forskningssyftet. Detta innefattar också nyttjandekravet som syftar till att deltagarnas uppgifter och de insamlade materialet endast används i forskarsyfte

5.7 Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet

En diskussion kring studiens kvalitet synliggör att vi som forskare är medvetna om forskningens principer. Författaren Stukat (2005, s, 125-130) anser att reliabiliteten är måttet på hur tillförlitlig studiens genomförande är. Slarviga anteckningar och sammanställningar kan leda till fel som påverkar resultatet. Data bearbetas med renskrivning av anteckningarna för att minska risken för låg reliabilitet samt att det inte går för lång tid emellan anteckningarna och sammanställningarna. Observatörens hållpunkter renskrevs och sammanställdes direkt efter observationerna. På så sätt kunde de sättas in i sitt sammanhang med dess forskningsfrågor. Validiteten handlar om hur väl vi lyckas med att undersöka det vi ger oss ut för att undersöka. Vidare så bygger validiteten på reabiliteten som är mätinstrumentet. Men det är att inte säkert att vi får en hög validitet. Vilket kan bero på att studien omfattas av en person till skillnad mot två personer som hade haft möjligheten att diskutera det vetenskapliga tillsammans. Har vi en god reabilitet föreligger möjligheten att vi får fram ett tillförlitligt resultat. Eftersom studien genomfördes på en förskola och under en begränsad tid kan man inte uttrycka att den är generaliserbar till några andra grupper. Stukat framhåller att en kvalitativ forskare kan jämföra med liknande studier och på så sätt höja studiens giltighet.

6. Resultatredovisning

6.1 Resultat

Mitt resultat baseras på data som har samlats in genom observationer mellan förskollärare och barn som utgår från dessa frågeställningar vilka har brutits ner i mindre delfrågor: Förutom frågeställningar har jag använt mig utav kriterier för att strukturera upp forskningsresultat. Dessa har funnits i bearbetningen av data. Mitt resultat presenteras med utgångspunkt i följande kriterier: *dialogiska samtal såsom gränssättande och reglerande dialogen, den meningskapande och utvidgade dialogen, monologiska samtal*. Nedan presenteras frågorna återigen.

- Vilka dialogiska samtal är framträdande utifrån den *reglerande och gränssättande dialogen samt den meningskapande och utvidgade dialogen inom respektive aktivitet?*
- Vilket utrymme skapar pedagogen för barnet att komma till tals?
- När närmar sig de dialogiska samtalen monolog?

6.2 Genomförande

I denna del kommer redogörelsen för observationerna som dokumenteras under ett antal dagar på en förskoleavdelning. Efter varje observation kommer en kortare sammanfattande analys av händelseförloppet. I resultatdiskussion kommer analysen att fördjupas. Samtliga observationer är indelade i olika sekvenser för att tydligare kunna urskilja vad som händer i samtalen. Dialogen vid frukost består endast av sekvens 1. Dialogen vid lunch består av sekvenserna 1-4. Dialogen vid mellanmålet består av sekvenserna 1-2.

(Barnets ålder anges med ålder och månad)

6.3 Dialogen vid frukost

Sekvens 1

Tid 22:17 min

Vi befinner oss i lekhallen vid matbordet. Idag serveras det varm choklad, ägg, bröd och mjölk till frukost. Förskollären Fia sitter på ena långsidan bredvid Jonna 4:8år. Mittemot dem sitter Albin 5:5 år och Ida 5 år. På kortsidan närmast Albin sitter observatören. Det sitter även tre andra barn runt bordet men de förekommer inte i observationen.

Fia: Vem vill ha ägg?

Ida: Jag tar ägg utan macka för jag är inte så speciellt hungrig.

Fia: mm-mm.

Albin: Vem ska äta det där slemmiga ägget?

(pekar på ett ägg med sprucket skal)

Jonna: Sprickiga ägget.

Albin: Nehe Jonna det söndriga ägget.

Fia: ”Matro” Jonna.

Förskolläraren Fia är fokuserad på att det ska vara ordning och reda vid matbordet när hon samtalar med barnen till skillnad mot att uppmärksamma vad som intresserar dem. Till en början får de prata fritt då de håller på att utveckla en ordlek. Men efter en stund blir de avbrutna av Fia som säger *Matro* Jonna. På så sätt blir deras interaktion med varandra och möjligheterna att komma fortsätta sitt samtal stängs.

6.4 Dialogen vid lunch:

Tid 27 min.

Vi befinner oss i rummet lekhallen vid matbordet. Runt bordet sitter förskolläraren Fia, Ida 5 år, Jonas 2:1 år, Moa, 2: 9 år, Cilla 4: 10 år, Jonna 5 år samt Tomas 3:8 år. Observatören sitter mellan Moa och Cilla. Barnen pratar och skojar med varandra när förskolläraren Fia dukar fram maten. Därefter sätter hon sig ner och säger: Händerna i knäet varav den sedvanliga matsången börjar. Därefter delar hon ut tallrikar till samtliga barn. Dessa presenteras i sekvenserna 1-4.

Sekvens1

Barnen äter och efter en stund.

Fia: Var fisken god?

Samtliga barn i kör: Jaa.

Fia: Vad bra.

Här ser vi att barnen får en *förgivettagande fråga* utav Fia eftersom det finns ett givet svar. Vidare så ger hon inte något utrymme till fortsatt samtal om varför fisken var god och dess innebörd för begreppet. På så sätt närmar sig dialogen en monolog eftersom det inte finns något fortsatt gemensamt meningskapande förutom konstaterandet att fisken är god. Samtalet ger inte utrymme till reflektioner och funderingar hos barnen. Dialogen präglas av IRF

strukturen eftersom Fia Introducerar ett redan givet ämne (I) varav barnen responderar(R) jaa. Slutligen följer (F) Fia upp detta genom att bekräfta att de svarade korrekt.

Sekvens 2

En dag i veckan har pedagogerna gemensam planering. Under den stunden tar andra pedagoger hand om barngruppen. En av dem är Charlotte.

Fia vänder sig mot Ida.

Fia: Postade ni breven till tomten igår?

Ida: Nej det var inte igår.

Fia: Jo för Charlotte var här i går så det var i går.

Jonna: Ja det var igår.

Ida: Vi postade dem på hemköp.

I samtalet så visar Fia först sitt intresse för barnen där hon verkar försöka att utvidga samtalet kring en situation som har hänt föregående dag men frågorna är av *ledande karaktär*. På så sätt stängs möjligheterna för vidare reflektion. Dialogen är *reglerande och gränssättande* genom att Fia korrigerar barnens samtal så att de säger rätt. Vidare så går dialogen ut på att barnen ska säga rätt svar genom att de får rättelser av Fia. Det kan tyckas förunderligt vad Fia har för intentioner med samtalet. IRF modellen synliggörs eftersom samtalsstrukturen går ut på att (I) Fia frågar barnen om ett innehåll som hon redan känner till. Jonna och Ida (R) responderar på hennes frågor. Detta resulterar i (F) som är uppföljning av svaret genom att Pia korrigerar Jonna och Ida om rätt dag.

Sekvens 3

Fia: Träffade ni någon ni kände?

Ida och Jonna i kör: Nej men vi träffade Bynta (gått på förskolan innan).

Fia: Jaså var inte hon i skolan?

Jonna: Jo för hon hade ryggsäck på sig.

Fia: Vad hade hon i ryggsäcken?

Ida: Ingen aning.

Fia: Jo men vad tror ni man brukar ha när man går i skolan?

Ida: Jag vet mattebok och läxbok.

Fia fortsätter att försöka visa sitt intresse för barnen genom att utveckla två utav frågorna med Ida och Jonna som handlar om deras vän Bynta vilket kan liknas vid en viss utveckling av dialogen. Fast trots sina försök regleras dialogen på så vis att hon tycks vänta sig ett visst svar från barnen. Dialogen visar sig vara *gränssättandes och reglerande* genom att hon kontrollerar vad barnen faktiskt borde veta. Det är som om Fia redan vet vad barnen ska svara. Jag kan undra vilken intention hon har med samtalet eftersom hon sätter sitt eget perspektiv framför barnens. *Den instabila atmosfären* framkommer på så sätt att Fia visar sitt intresse med ett lugn och en viss nyfikenhet men eftersom det inte handlar om barnens upplevelse och utforskande märks en passivitet i hennes förhållningsätt. IRF modellen

forsätter framkomma genom att Fia antar sig veta och kunna vad som finns i Byntas väska då hon följer upp Jonnas och Idas svar.

Sekvens 4

Jonnas syster Johanna går på avdelningen bredvid och är 2 år.

Jonna: Min syster Johanna blev orolig när jag kom hit och skulle gå.

Fia: Blev Johanna det?

Jonna: Hon ville ha sin mamma och

Fia fortsätter att prata med de andra barnen.

Jonna sjunker ihop med sina axlar och tystnar.

Här ser vi att Jonna tystnar och sjunker ihop när hon inte får någon respons av Fia. Därav får hon inte sin röst hörd och hennes möjligheter att komma till tals stängs. Jonna har behov att få uttrycka sina känslor. Eftersom Jonnas samtal förbises av förskolläraren Fia så tydliggörs att hon inte tolkar hennes uttryck vilket är ett måste för att kunna se ett *barns perspektiv*. På så sätt träder den *gränssättande och reglerade dialogen* eftersom Fia förhållningsätt gentemot Jonna kan tolkas som att det inte är socialt acceptabelt att göra sin röst hörd under lunchen.

6.5 Dialogen vid mellanmål

Tid 20:11 min

Vi befinner oss i rummet köket och det är framdukat glas, skedar fruktsallad och yoghurt, knäckebröd, smör på bordet. Cilla 3:8 år, Albin 5:5 år och Ida 5 år sitter bredvid varandra på ena långsidan. Kortsidan närmast Cilla sitter observatören. Jonna och Fia sitter på motsatt långsida. Mittemot barnen sitter förskolläraren Fia och två andra barn som inte är med i observationen. Innan mellanmålet har barnen haft fri lek då de har valt rum.

Sekvens 1

Fia. Vad lekte i ni havet?

Albin: Det var superroligt.

Fia: Hum vad lekte ni då?

Albin: Jage.

Fia: Jage i havet?

Jonna och Albin: Ja

Fia: hum jage i havet var inte så bra.

Förskolläraren Fia frågar barnen vad de har gjort och de verkar tro att det är en genuin fråga då hon verkar uppfattas vara intresserad av deras upplevelse i leken. Genom sitt svar får dialogen en *reglerande och gränssättande* riktning när Fia tillrätavisar barnen att det inte var så bra att *leka jage i havet*. Det är Fias perspektiv som är i centrum då hon anser sig veta vad som är bäst för dem. Detta visar att hon inte tar *barnets perspektiv* i sitt bemötande med Albin och Jonna.

Sekvens 2

Ida: Vi gådde snabbt.

Fia: Jaha ni gick snabbt?

Albin: Ja vi gick bara ssss(*Visar med sin fingrar*)fort!

Ida: Man ska inte skrika.

Fia: Och inte springa.

Jonna: Nä det har vi inte gjort.

Ida: Vi bara gådde så här. (*visar med fingrarna på bordet*).

Fia: Hm.

Jonna och Ida regleras i samtalet eftersom Fia påminner dem om vilka regler som gäller. På så sätt lämnas det inget utrymme för fortsatt samtal om leken. Samtalet präglas utav *den kontrollerande atmosfären* eftersom det är fokus på avdelningens regler, struktur och ordning. På så sätt utspelas även *den gränssättande och utvidgade dialogen* på så vis att Fia leder in barnen på de regler som finns för att de ska se inse konsekvenser av sitt handlande i den rådande strukturen på förskoleavdelningen.

6.6 Dialogen i aktivitet/ experiment med karamellfärger

Tid 14:03

Vi befinner oss i rummet ateljén. När vi kommer in står det ett mindre bord med fyra karamellfärgsflaskor, fyra glas, fyra penslar och en tillbringare med vatten i.

Syftet med aktiviteten är att barnen ska få experimentera med färger. De har haft skapande som tema under två månader med bl.a. experimenterande berättar förskolläraren Fia.

(Personlig kommunikation 26 november 2014). Observationerna presenteras i sekvenserna 1-5.

Förskollären Fia står i dörren in till ateljén.

Sekvens 1

Fia: Välkommen in till något spännande säger hon till barnen Ahmed 3:5 år, Marcus 4 år, Moa 2:10 år och Jonna 4:8 år.

Fia: Kommer ni ihåg barnen när vi målade papperstallrikarna och experimenterade med färger? (*låg, mjuk röst*).

Samtliga barn i kör: Ja.

Fia: Vi blandade färger och så där och provade vad som händer. Det ska vi göra idag också.

Vi ser att förskolläraren Fia ställer en ledande fråga till barnen med ett givet svar. Därefter så är det hennes eget berättande som är i fokus och på så vis stängs barnens möjligheter att komma till tals.

Sekvens 2

Fia: (*håller upp en flaska karamellfärg*) Vad är det här?

Jonna: Vet inte.

Fia: Vad tror ni?

Inget svar.

Fia: Jonna vad är det?

Jonna: Färg.

Samtliga barn i kör: Färg.

Fia: Färg ja karamellfärg.

När det uppstår tystnad så vänder sig Fia till Jonna som är det äldsta barnet. De andra barnen förstår vad som är rätt svar och instämmer med Jonna. Här synliggörs IRF modellen på så vis att I visar sig när Fia försöker presentera ämnet när hon visar upp flaskan. Genom sin fråga förväntar hon sig ett svar R respons från barnen. När det uppstår tystnad frågar hon Jonna som är äldsta barnet. Hon följer F upp detta genom att uttala sig om färgens fullständiga begrepp.

Sekvens 3

Fia: Vad är det här? (*Håller upp tillbringaren.*)

Samtliga barn i kör: Vatten.

Samtliga barn får vatten i sina glas.

Fia: Vad ska vi göra för experiment med dessa saker som vi har framför oss?

Jonna: Vi ska hälla sånt färg i vatten. (*Pekar på flaskorna.*)

Fia: Ska vi hälla karamellfärg i vatten? Kan man det?

Marcus: Nej

Fia: Går inte det?

Jonna: Jo.

Samtliga barn i kör: Joo.

Dialogen fortsätter att hålla sig inom *IRF modellen* även i denna sekvens genom att Fia I introducerar tillbringaren och R barnen svarar på ett givet svar. F visar sig att hon förväntar sig rätt svar när Marcus svar tillrättavisas. Dialogen präglas även av att den är *reglerande och gränsättande* genom att Fia styr in dem på vad hon vill och på så vis skapas inget utrymme för barnen att reflektera.

Sekvens 4

Vad ska vi göra med de här glasen nu?

Tystnad.

Fia: Ska vi göra något med de här glasen?

Tystnad

Fia: Kan vi göra så att det blir glass?

Fia: Hur ska vi göra då?

Marcus: Vi ska hälla i lite glass

Fia: Ja ska vi hälla i lite glass.

Till en början tycks Fia använda sig av *inbjudande frågor* när dessa ställs utifrån vad och hur vilket skulle kunna ge barnen utrymme att reflektera eftersom det inte finns något givet svar. Men deras möjligheter att reflektera och komma till tals stängs när det uppstår tystnad på så vis att Fia försöker leda in dem på rätt väg genom att avslöja resultatet. Detta innebär att hon använder sig utav IRF modellen eftersom hon förväntar sig rätt svar av barnen genom att leda in dem på hur de ska göra glass. *Instabila atmosfären* framkommer av att förhållningssättet till barnen präglas av ett visst deltagande genom frågorna vad och hur samt att hon vill involvera dem. Men samtidigt vill hon styra in dem på det givna resultatet av experimentet. Detta leder till en distans av *barnets perspektiv*.

Sekvens 5

Fia: Hur ska vi göra om vi vill ha lite isglass?

Jonna: I ugnen.

Fia: Ska man ha den i ugnen?

Jonna: I kylen.

Fia: Ja i kylen eller frysen.

Fia: Är det någon som gillar isglass.

Tystnad.

Fia: Jag gillar piggelin det är min älsklings glass.

Jonna: Jag också Piggelin.

Fia: Gillar du också Piggelin (*ler*).

Fia: Brukar du hämta den själv i frysen?

Jonna: Själv i frysen.

Fia är ute efter att barnen ska ge henne rätt svar på så sätt att hon ställer *förgivettagna frågor*. Att inta ett *barns perspektiv* innebär att vi som forskollärare är nyfikna på barnets tankar och deras utforskande. Vilket förbises när Jonna svarar att glassen ska vara i ugnen samt att det inte ges utrymme för barnen att svara. Dialogen närmar sig monolog eftersom Fia försöker få barnen att förutse sina konsekvenser när hon korrigerar dem till det slutgiltiga resultatet.

6.7 Dialogen vid en skapande aktivitet/Julkort

Förskolläraren Lisa berättar att syftet med aktiviteten är att barnen ska få känna att de är delaktiga genom att skapandet av julkortet inte är så avancerat. (Personlig kommunikation 2 december 2014).

Vi befinner oss i rummet lekhallen. Innanför dörren står ett rektangulärt lågt bord.

Förskolläraren Lisa sitter på kortsidan närmaste dörren. Vid hennes plats på bordet står en blå låda med material som hon har förberett. Där finns det saxar, limstift, mallar med tomteansikte, tomteluva, liten ask med små och stora ögon i röda pennor samt blyertspennor. Ida 5 år, Cilla 4:8år och Albin 5:5år sitter vid bordet. Det finns ytterligare två barn med men de är inte med i observationen eftersom de inte hade lämnat tillståndslappen. Observatören sitter på sidan av bakom Cilla och Ida. Observationerna presenteras i sekvenserna 1-4.

Sekvens 1

Lisa: Så då barnen ska vi göra julkort. Ni kommer att få varsin mall (håller *upp den för barnen*). Ni ska klippa ut tomtemössan och ansiktet och så kan ni lägga dem på bordet så ska jag visa er sedan hur vi fortsätter. (*Ger barnen var sin sax och mall.*)

Lisa: Albin har du limmat så att det fastnar ordentligt Albin? Jag tycker det ser lite löst ut.

Albin: Ja

Lisa: Nej får jag se nä den ser ju inte riktigt limmad ut.

Albin: ah ah.

Lisa: Då får du limma på detta.

Albin limmar mer.

Albin: Fröken jag är färdig.

Lisa: Ja då kan du titta på hur denna ser ut och måla mössan. (*Lisa visar mallen.*)

Albin målar sin mössa.

Lisa: Är du nöjd med att ha målat mössan så?

Albin: Äh (*tvekar*).

Lisa: Hm ja ok då är du nöjd.

Dialogen präglas av *monolog* på så vis att förskolläraren Lisa talar om hur och på vilket sätt barnen ska tillverka sina julkort. Vi ser att hon använder sin makt mot Albin när hon påpekar han sätt att limma och om han är nöjd med sin mössa. Detta resulteras i att hon skapar en *kontrollerande atmosfär* eftersom Albins försök till eget initiativ i att limma och måla sin mössa på hans sätt nonchaleras av förskolläraren Lisa.

Sekvens 2

Cilla. Nej

Lisa: Vet du vad Cilla ska du limma den där?

Cilla: hmm.

Lisa: Men var ska du ha huvudet då om du tänker att den ska se ut så här? (*Visar mallen för henne*). Han ska ju ha mössa på huvudet.

Cilla: Jag kan inte (*lågmält röstläge*).

Lisa: Men vet du vad hur tänker du? Om du sätter på ansiktet först Cilla. Ta väck mössan.

Cilla tar bort mössan.

Lisa: Såja så låter du den ligga.

Lisa: så kan du tänka att du ska sätta på ansiktet först. Var skulle du sätta det?

Lisa: var vill du sätta ditt ansikte Cilla?

Cilla: Äh.

Lisa: koncentrerar dig nu så det inte sitter ute i hörnet där. (pekar på hörnet).

Förskolläraren Lisa uppmärksammar att Cilla behöver hjälp men hon är fokuserad på resultatet av produkten. Cilla i sin tur har ingen möjlighet att uttrycka sig när det bara är Lisas åsikter som räknas. Vidare så anser sig Lisa att det är hon som kan och vet bäst på vilket sätt Cilla ska tillverka julkortet när hon justerar Cilla. På så vis präglas *atmosfären av kontrollerande karaktär*. Detta tydliggörs i Lisas förhållningsätt gentemot Cilla i sina anklagande uttryck. Förskolläraren Lisa tycks tro att hon förhåller sig till barnen för deras eget bästa trots att de inte får verka i en tillåtande miljö.

Sekvens 3

Cilla: Albin du får välja små ögon.

Albin: hm.

Lisa: Ja för de stora blir alldeles för stora tycker jag.

Albin: Sådana här (*Visar upp ett litet öga*).

Lisa: Ja så tar du pyttelite lim på.

Ida: Fröken titta jag är färdig.

Lisa: Ja då ska du få välja ett par ögon.

Ida tar ett par stora ögon ur asken.

Cilla: Nä du får bara ta de små Ida.

Ida: Nä man får ta vilka man vill.

Albin: Får man det fröken?

Lisa: Ja det får hon.

Ida: Jag får stora flicka ögon.

Cilla: Fröken jag är färdig.

Lisa: Ja då kan du ta ögon.

Cilla: Jag tänker ta flicka ögon.

Ida: Fast jag har pojka ögon.
Ida: Så nu har du flicka ögon.

I samspelet med barnen ser vi att de påverkar varandra i valet av att välja ögon men också göra korrekt utifrån hur julkortet ska se ut. Det kan tyckas förunderligt att förskolläraren Lisa styr Cilla och Albin i deras val av ögon medans Ida får välja fritt. *Monologiska dialogen* styr samtalet genom att förskolläraren Lisa planlägger varje steg i utförandet så att det blir korrekt. Hon försöker att kontrollera och reglera Albins beteende när han ska limma ögonen för att förutse hans konsekvenser av sitt handlande. Vidare så vill hon att Ida ska handla strategiskt så julkortet blir korrekt. Förhållningssättet karakteriseras av *den gränssättande och reglerande dialogen*.

Sekvens 4

Lisa: är det någon som vill ha något annat på sin tomt?
Samtliga barn i kör: Jaa.
Lisa: Vad vill ni göra för något?
Ida: Jag vill ha hjärtan.
Lisa: Nä inga hjärtan det ska vi göra på andra saker.
Tänkte att ni skulle göra armar.
Samtliga barn tystnar.

Här verkar Lisa tro att barnen blir delaktiga genom hennes fråga. Utrymmet för barnens egna funderingar och tankar ryms inte i samtalet. Atmosfären är kontrollerad på så sätt att barnen inte får välja vad de vill ha på sin tomt. Vidare så anser Lisa att det är hennes perspektiv som är det rätta för dem trots frågan. Återigen speglas dialogen av bristen på att ta ett barns perspektiv.

7. Diskussion

Nedan diskuteras metod och det resultat jag har kommit fram till, mina slutsatser, didaktiska konsekvenser samt mina tankar kring forskning. Först kommer en metoddiskussion där jag redogör studiens för och nackdelar. Därefter kommer resultatdiskussion där observationernas sekvenser sammanfattas i anknytning till tidigare forskning. Därefter kommer en diskussion om didaktiska konsekvenser innehållande varför jag anser att kategorierna *gränssättande och reglerande samtal, meningskapande och utvidgade dialog, monolog, makt, atmosfärer barnsyn* är av betydelse i förskollärarens förhållningsätt. Slutligen kommer en diskussion om fortsatt forskning.

7.1 Metoddiskussion

Observationerna har utförts genom deltagande observation där vi använder oss själva som mätinstrument. Detta innebär att vi som forskare, människa måste delta i det sociala sammanhang som studeras. Fangen (2011, s, 29-33) påpekar att de som studeras kan känna sig obekväma av din roll och närvaro. Min upplevelse är att varken barn eller förskollärare kände sig obekväma av min närvaro som observatör. Men barnen visade sin nyfikenhet

genom att undra vad jag gjorde, ville pröva min penna och funderade varför jag inte samtalande med dem. En del av barnen känner mig sedan innan då jag har gjort min VFU period där. De sista observationerna gick bättre då barnen vant sig vid mig och min uppgift. Jag var även med lite mer än under observationerna för att smälta in bland personal och barn på ett så naturligt sätt som var möjligt.

Undersökning har valts att inspireras av ett etnometodologiskt synsätt som fokuserar på människors yttrande där det centrala är att urskilja vilken inverkan dessa har i det sociala samspelet. Observatören upplevde att detta stämde bra överens med syftet som är *att studera barns möjligheter att komma till tals i samtal med förskolelärare*. Observationerna genomfördes av en kvalitativ forskningssyn där det fokuseras på att urskilja vad människor faktiskt gör och inte bara säger. Detta har kunnat kopplas till följande konkretiseringar i frågeställningarna som är: *Vilka dialogiska samtal är framträdande utifrån den reglerande och gränssättande dialogen, meningskapande och utvidgade dialogen, när närmar sig dialogen monolog? Vilket utrymme skapar förskolläraren för barnet att komma till tals?* Genom detta synliggjordes det hur förskollärarens förhållningsätt påverkade barnen utifrån hennes agerande som genererar i konsekvenser för dem. Undersökningsmetoden gav det resultat observatören anade skulle framkomma. Metoden utgår från forskarens tidigare förförståelse av problemet vilket speglar hur denne tolkar observationerna utifrån sina tidigare erfarenheter enligt Stukat (2005 s 30-36). Det kan vara en nackdel att göra sin undersökning på ett redan känt ställe på så sätt att det kan innebära förgivetaganden. Vidare menas att observatörens tolkning kan forma denne eftersom förskollärarnas förhållningsätt inte förefaller obekant. Det som kan diskuteras är studiens generaliserbarhet som utfördes på en förskoleavdelning. Vidare skulle studiens resultat anses som mer giltigt om den utfördes på ett flertal förskolor och på mer än en avdelning.

Under observationerna hade jag några hållpunkter för att veta vad var min blick skulle rikta sig emot utifrån begreppen *dialog, monolog, makt och atmosfär*. Likt Fangen (2011, s, 80-88) så ser jag att det är en bra metod att ha hållpunkter i fokus under observationerna. Skillnaden att inte ha några hållpunkter skulle troligen försvåra observationerna eftersom de brukar hända en del olika saker under förskolans aktiviteter som personalen ska hålla sin uppmärksamhet på. Vidare kan det även vara behjälpligt för förskollärare i aktiviteter att använda sig av några hållpunkter för att kunna fokusera på det meningskapande som är fokus och syftet. Det kan t.ex. vara att utveckla sin förståelse för olika fenomen. På så vis kan förskollärarnas egen reflektion och dokumentation om vad som faktiskt hände under aktiviteten tydliggöras.

7.2 Resultatdiskussion av måltidsituationerna

Jag har i min studie utgått från ett sociokulturellt perspektiv där kommunikationen är grunden för lärandet genom interaktion med andra i en social praktik Vygotskij (1982 i Gjems 2011, s, 19-28). Vidare så argumenterar han för att lärandet sker överallt genom deltagande i en gemensam verksamhet. För att barn ska kunna integreras i en social praktik och ha inflytande så behövs det utrymme och möjligheter att få verka i en tillåtande miljö för att komma till tals. Detta förutsätter att de uppmärksammas av vuxna enligt Arner (2009). Den vuxne besitter en annan samtalskompetens och språkkännedom än barnet och på så vis innehar hon en makt som överordnad till barnet beroende på huruvida den används. Gjems (2011, s, 85-106)

argumenterar för att den vuxne kan välja att inbjuda barn i dialogen att svara, berätta, argumentera. Men också köra över deras försök att förmedla något.

Vid observation av *dialogen vid frukost* så uppmärksammade förskolläraren Fia inte vad Albin, Jonna och Ida samtalade om utan var fokuserad på regler och att upprätthålla ordning vid frukostbordet. Om hon hade uppmärksammat barnens samtal genom att visa sitt intresse så hade det kunnat bli en *meningskapande och utvidgande dialog* tillsammans med dem. Vidare så behöver förskolläraren ha en förmåga att anpassa sig till barnets avsikter och uppmärksamhets initiativ Hundeide (2006, s, 76-79). På så sätt blir det enkelt att hon eller han kan inta barnets perspektiv och var medspelare med dem. Johansson (2003, s, 21-53) argumenterar för barns möjligheter att delta i en kommunikativ gemenskap och menar att det centrala för att detta ska möjliggöras är att den vuxne bidrar till kommunikationen. Förskolläraren Fia kunde ha uppmärksammat barnens ordlek om äggen och fortsatt ge det mening. Vad står det sprickiga, söndriga och slemmiga ägget för dem? På så vis hade hon kunnat få ta del av barnens upplevelse och utforskande. Vidare hade då Fia sett sig som medspelare i barnens livsvärld genom att uppmärksamma deras intresse. På så sätt hade den *samspelande atmosfären* varit framträdande som innebär att vara lyhörd för barnets tankar och upplevelser.

I observationen av *dialogen vid lunch* ges inte något utrymme till gemensamt meningskapande. För att barnen skulle ha fått komma till tals så kunde de *inbjudande frågorna* ha använts. Fia hade kunnat fråga barnen vad maten smakade, vad det är för mat, var fisken kommer ifrån och på så vis tagit del i deras upplevelse om maten. Gällande samtalet om brevet till tomten kunde hon också ha använt sig av de *inbjudande frågorna* genom att var nyfiken på deras utforskande och upplevelse när de postade brevet. Hon kan omöjligt veta vad deras upplevelse var. Hasan (2002b i Gjems 2011 s, 101-108) som har studerat språklig interaktion med barn och vuxna i förskolan anser att i de inbjudande frågorna som syftar till att utforska vad barnet har upplevt.

För att kunna frångå den *gränssättande och reglerade dialogen* så behöver Fia utveckla sin förmåga att sätta sig in i *barnets perspektiv* vilket krävs att den vuxne intar en attityd där de synliggör sin vilja att var deltagande i barns livsvärldar. Återigen så är det Jonna som kommer i kläm likt frukostsituationen där hon var det enda barnet som fick tillsägelse. Unicef (2009) argumenterar för att ”Barn har rätt att bli lyssnade på”. De är helt beroende av vuxna i deras omgivning som visar engagemang och intresse för barnets behov och tankar. Vidare så lyfter Bris fram att många barn upplever att den vuxne inte lyssnar, därför är ett öppet och tillåtande klimat i samtalet oerhört viktigt.

I observationen *dialogen vid mellanmålet* nonchaleras barnens intressen genom att de inte förhållit sig till de regler som finns. På så sätt lämnas inget utrymme för fortsatt samtal om leken då deras möjligheter att uttrycka sin upplevelse begränsas utav reglerna som gäller. På så vis stängs deras möjligheter att komma till tals genom Fias förhållningsätt. Barnen hade kunnat få fortsätta att berätta om sin lek och på så sätt få ett gemensamt *meningskapande* tillsammans med varandra och Fia. Men den *inbjudande frågan* stängdes när hon fick reda på att de hade lekt en opassande lek enligt henne. Dialogen utmynnade i en monologisk riktning i och med att det handlade mer om att Fia skulle introducera barnen hur de skulle förhålla sig i

leken. På så vis ansåg hon sig veta och kunna mer än dem. Detta trots att möjligheterna till gemensamt samtal och meningskapande stängdes i enlighet med Gjems (2011, s 101-103). Fast förskolläraaren Fia trodde förmodligen att det var ett meningskapande samtal eftersom barnen gav henne rätt svar. Precis som Hundeide (2006, s 76-83) menar att *den gränssättande och reglerande dialogen* innebär att förskolläraren vill stödja barnet genom att sätta gränser för vad som inte är socialt acceptabelt var Fias fokus.

Om Fia hade intagit ett barns perspektiv skulle hon ha behövt ändra sin attityd gentemot barnen genom att ge dem utrymme att uttrycka sina upplevelser, tankar och behov. På så vis hade hon sett sig som medspelare i barnens utforskande och livsvärld. Detta hade kunnat innebära att dialogen bytt riktning mot *den meningskapande och utvidgade dialogen* som Hundeide (2006 s, 76-83) redogör för.

7.3 Sammanfattande diskussion av dialogen vid frukost/lunch och mellanmål

Vid måltidsituationerna så utspelade sig ett mönster i dialogen mellan förskolläraren Fia och barnen som präglades av regler och uppförande. Detta i sin tur påverkade vilken atmosfär som rådde. Observatören urskilde *den kontrollerade atmosfären* som utgjorde huvudparten av Fias förhållningsätt eftersom hon fokuserade på ordning, struktur, tydlighet och regler gentemot barnen. Stundtals var *atmosfären instabil* genom att hon försökte var delaktig i sitt sätt att samtala med barnen. Atmosfären präglas av en vänlig och passiv distans vilket kan innebära att förskollärarna förhåller sig olika till barn. Detta är synligt speciellt gällande Jonna som får tillsägelse i frukost dialogen och förbises i lunchen när hon försöker att uttrycka sig medan hon följer upp vad andra barn samtalar om. Vidare menar jag att hon hade ett visst deltagande men inte så långvarigt.

Johansson (2001, s, 220-226) gör gällande att förskolans omsorgssituationer och måltiderna kan ses som möten i samtal mellan barn och pedagog där sammanhang kan få mening. Hon påpekar att i omsorgssituationerna i förskolan är kommunikationen oftast begränsad på så sätt att de vuxna ofta kommunicerar med hjälp av instruktioner och korrigeringar. I pressade situationer samtalar pedagogerna endast korvarigt och på barnets initiativ. Det kan vara så att förskolläraren Fia känner sig pressad i måltidssituationerna och inte reflekterar över sitt sätt att förhålla sig i samtal med barnen utan mer ägnar sig åt att korrigera barnen. Hon är förhoppningsvis inte medveten om hur hennes eget maktutövande sätter barnen i en underordnad position. Ytterligare ett mönster som urskildes var att när Fia försökte utvidga dialogerna och visa sitt intresse så var det fråga IRF modellen som gällde genom att I hon tar upp innehållet om barnen postade brevet till tomten, vad de lekte i havet. Barnen svarar på detta och det intressanta som sker är att T de följer upp Fia när hon börjar prata om reglerna som gäller i havet när *Ida säger man ska inte skrika*. I samtalen ges barnen inget utrymme att reflektera eller att berätta om sin individuella upplevelse. Johansson(s, 51) anser att barn görs till objekt i atmosfärerna *instabila och kontrollerande*.

I måltiderna ingår barnen i en social praktik. Williams (2006, s, 20-26) framhåller begreppet samverkan och menar att barn erövrar kunskap genom att samtala, reflektera och iaktta. Men betydelsen för att detta ska kunna ske är pedagogens förhållningsätt för att kommunikation och samarbete ska fungera. Vad gällande förskolans måltidsituationer så är det ett ypperligt

tillfälle att ta del av varandras samtal och få ta del av varandras iakttagelser. Hon menar att det är pedagogens yttersta ansvar att möjliggöra detta genom att ge samtliga barn uppmärksamhet och utrymme i gruppen. När barnen lär sig att lyssna och reflektera tillsammans så uppstår samverkan i gruppen. Därmed lär de sig att samarbeta med varandra eftersom samtliga ges uppmärksamhet och utrymme.

7.4 Resultatdiskussion av experiment karamellfärg

Vi ser i aktiviteten att Fia styr in barnen på resultatet när de inte svarar rätt på frågorna. Det tydliggörs eftersom huvuddelen av frågorna är förgivettagna såsom *ska vi hålla karamellfärg i vatten? Kan man det? Ska man ha det i ugnen?* Vidare så menar jag att det inte ges vare sig tid eller utrymme för dem att reflektera. Vilket även kan bero på att Fia vänder sig till äldsta barnet Jonna när det uppstår tystnad. På så vis kan vi se att Fias interaktionsmönster med barnen synliggörs när hon använder sin makt i samtalet medvetet eller omedvetet. Vidare så argumenterar Johansson (2011) för att kommunikationen i dialogen mellan barn och den vuxne fokuserar oftast på de barn som klarar av att uttrycka sig. Hundeide (2006, s, 76-83) argumenterar för *den gränssättande och reglerande* dialogen som framträder i och med att Fia vägleder barnen steg för steg i experimenterade. Vidare så synliggörs detta när hon korrigerar och justerar barnen med att säga: *ska vi hålla karamellfärg i vatten, går inte det, ska man ha det i kylan?*

Fia skulle ha kunnat fokusera på processen istället för resultatet. Den *Meningskapande och utvidgade dialogen hade fått plats tillsammans med inbjudande frågor*. Barnen hade själva fått experimentera med färgerna och få ta del av varandras iakttagelse eftersom utrymmet för reflektion hade funnits. Fias roll som förskollärare hade präglats till att vara medspelare i barnens utforskande. På så sätt hade miljön kunnat bli mer tillåtande. Men detta innebär att Fia hade fått utvecklat sin förmåga att sätta sig in i deras upplevelser något som Johansson (2011, s, 21-53) påpekar är centralt i *den samspelade atmosfären*.

Om barnen hade fått möjlighet att uttrycka sina egna tankar framkommer dess fantasi och kreativitet. Vidare menar jag likt Vygotskij (1995, s 11-29) att barnen är kreativa när de uttrycker sig eftersom det grundar sig i deras tidigare erfarenheter som de har med sig. Varje enskild individ kombinerar ihop dessa med nya erfarenheter och på så sätt använder vi oss av vår fantasi och kreativitet. Vygotskij menar att det inte finns någon motsättning mellan begreppen fantasi och kreativitet. På så vis hade Fia kunnat se möjligheterna med *att ta ett barns perspektiv* som bygger på att vara en lyhörd pedagog genom att lyssna in hur barnen uttrycker sig. Men detta kräver att Fia ställer öppna frågor till dem och på så sätt försöka förstå deras utforskande Sommer, Hundeide & Pramling Samuelsson (2011, s, 230-234).

7.5 Resultatdiskussion skapande av julkort

Förskolläraren Lisa berättade för mig om att syftet med aktiviteten var att barnen skulle få känna sig delaktiga. Vidare så påpekade hon att det inte skulle vara så avancerat så att de känner att de klarar av det själv. Jag kan tycka att det är märkligt eftersom aktiviteten präglades av att barnen skulle göra på rätt sätt utifrån den mall hon hade med sig. Lisa fortsätter förklara för mig: *Fast det är inte alltid så lätt du såg själv när de skulle limma fast kropparna (hon ler under tiden)*. Utifrån hennes uttalande så stämmer inte hennes ord om vad som faktiskt skedde i aktiviteten. Hon utövade verkligen sin maktposition som förskollärare

genom att huvuddelen av dialogen gentemot barnen var av monologiskt budskap. Med fokus på barns inflytande i förskolan så är det en fråga om demokrati enligt Arnér (2009) som redogör för begreppet betydelse. Hon argumenterar för att vi pedagoger är ansvariga att öppna upp för demokratiska möjligheter i förskolan. Vidare menas att barnen ska få verka i en tillåtande miljö där det finns utrymme att komma till tals. Men för att detta ska möjliggöras krävs att de uppmärksammas av oss pedagoger i förskolans verksamhet.

Hon argumenterar också för att vi kan lyfta fram och komma nära ett barns perspektiv när de får möjligheter att verka i en tillåtande miljö. Enda gången som miljön kunde antas vara tillåtande visade sig när Ida fick tillåtelse att välja stora ögon att sätta på tomten något som de andra barnen verkligen inte fick göra. Vid ett tillfälle sa *Cilla till Albin att han var tvungen att välja små ögon. Förskolläraren Lisa bekräftade detta genom att säga att det blir alldeles för stora tycker jag.* När Ida valde stora ögon så försökte Cilla tillrättvisa henne. Albin i sin tur ifrågasatte Idas val till förskolläraren Lisa genom att fråga: *får man det? Lisa svarar: Ja det får hon.* Det kan vara så att Ida är ett barn som står för sina åsikter och inte låter sig köras över i första taget.

Att Lisa i sitt förhållningsätt med barnen inte försöker ta deras perspektiv tydliggörs genom att hon själv tror sig veta vad som är bäst för barnen i sitt bemötande av dem. Barnens upplevelse och erfarenheter förbises när hon försöker centrera dem till att utföra julkortet på samma sätt. Vidare menar jag att samtliga barn måste tillverka julkortet i rätt ordning. Sommer, Pramling Samuelsson, Sheridan & Hundeide (2001, s, 70-84) anser att det kan vara en brist i att pedagoger gör barncentrering genom att vi tror oss veta vad som är naturligt för barnen. Vidare så sker detta utan att vi har samtalat med dem utan bara observerat. På så sätt kan det innebära att vi förskolläraren inför en norm om hur samtliga barn ska vara utan att själva vara medvetna om dess konsekvenser. Därmed synliggörs den disciplinära makten Foucault (1980 i Dahlberg, Moss och Pence 1999, s44-52) argumenterar för som visas när Lisa försöker styra in samtliga subjekt (enskilda individen) efter hennes måttstock huruvida julkortet ska utföras. *När Cilla behöver hjälp utav Lisa med tomtens huvud och mössa så undrar hon hur Cilla tänker.* Lisa är helt klar med hur hon vill att det ska se ut och visar ingen förståelse för Cilla. En liknande sak inträffar när *Albin ska limma och måla sin totemössa. Lisa utbrister: Har du limmat fast den, ser lite lös ut. Är du nöjd med att ha målat din mössa så?*

Lisa förhållningsätt gentemot barnen under aktiviten präglas av monolog genom att hon förmedlar till barnen vad de ska göra och det är hennes instruktioner som gäller. Det ges inget utrymme till reflektion eller funderingar på det som Lisa säger. På så sätt ges det inte heller tillfälle att ha ett gemensamt meningskapande. Vidare så tydliggörs att dialogen närmar sig monologen under ett flertal tillfällen när Lisa vägleder barnen steg för steg för att de ska förutse konsekvenser av sina handlingar. *När hon säger till Albin: ja då kan du titta på denna och se hur mössa ser ut, ja så tar du pyttelite lim på. Till Ida: ja då får du välja ett par ögon.* Vidare så innebär pedagogens reglering av barnets beteende att hon hjälper barnen att få dem att se över situationen så att de kan handla strategiskt och reflektera på hur de ska komma vidare utifrån vad pedagogen vill när dialogen är *reglerande och gränssättande* Hundeide (2006 s, 76-83).

Hade processen varit i fokus kunde barnen själva ha fått välja hur kortet skulle se ut t.ex. tillåtit ha hjärtan på kortet. De hade också kunnat få välja i vilken ordning de skulle ha mössa och ögon. Kanske tomten skulle ut på något äventyr som de ville använda sin kreativitet till. På så sätt hade *den meningskapande och utvidgade dialogen kunnat ta sin början*. Fortsättningsvis skulle Lisa vara intresserad av barnens utforskande. Men barnen är bara där för att göra det som Lisa har bestämt. Jag anser att de ses som ett objekt (en sak) istället för en egen självständig, tänkande individ.

7.6 Mönster i aktiviteterna experiment av karamellfärg/ Julkort skapande

Vid dessa två aktiviteter som var förberedda av två olika förskollärare urskiljdes vissa likheter, olikheter och mönster. Det som stod i fokus var ett färdigt resultat där steg för steg var förutbestämt. På så vis tydliggjordes *den reglerande och gränssättande dialogen*. Skillnaden var att i experiment av karamellfärg så präglades dialogen av en *instabil atmosfär* enligt Johansson (2011 s, 21-53) genom att förskolläraren Fia hade ett vänligt och passivt förhållningsätt. Under hela aktiviteten hade hon en lugn och vänlig röst. Emellanåt ger hon barnen frågor och vill integrera dem. Men huvuddelen av dessa är förgivvetagna frågor. Barnen får bara utrymme att svara kort innan hon går vidare till nästa steg. Om hon hade givit barnen mer utrymme att reflektera så hade hon kunnat delta i deras utforskande. Vilket också hade resulterat i mindre passivitet i bemötande med barnen. Skapande av julkort präglades av en *kontrollerad atmosfär* Johansson (2011) genom att förskolläraren Lisa fokuserar på struktur, regler och tydlighet mot barnen. Vidare så har barnen lite inflytande och styrs av vuxnas instruktioner vilket var övergripande i Lisas förhållningsätt med barnen genom att hon upprepar vad och hur varje steg ska gå till.

Experimenterandet av karamellfärg samt skapande av julkort har ett fokus av IRF modellen. Förskollärarna Lisa och Fia I att de presenterar ett ämne som är experiment av karamellfärg och skapande av julkort. Frågorna som barnen får R responsen som lärarna väntar sig vet de redan svaret på. De F följer upp barnens svar men är inte nyfikna på varför barnen tänker på ett visst sätt utan rättar dem. På så sätt blir lärarens maktförhållande med barnen synlig genom att det är dennes förhållningsätt som bestämmer över barns möjligheter att komma till tals.

8. Slutsatser

Utifrån mitt syfte med undersökningen som är att studera barns möjligheter att komma till tals i samtal med pedagoger. Detta konkretiseras i följande frågeställningar:

- Vilka dialogiska samtal är framträdande utifrån den *reglerande, gränssättande dialogen, meningskapande och utvidgade dialogen inom respektive aktivitet?*
- Vilket utrymme skapar pedagogen för barnet att komma till tals?
- När närmar sig de dialogiska samtalen monolog?

Min slutsats är att dialogens fokus i samtal mellan förskollärare och barnen är reglerande och gränssättande och det är tydligt hur förskollärare är överordnade barnen. Vidare menas att förskollärarna ser barnen som ett objekt, en i mängden där samtliga i gruppen ska passa in för

att kunna åstadkomma ett redan givet resultat i aktiviteter. Men också att barnen ska förhålla sig till de normer och regler som finns på förskoleavdelningen. Detta förhållningsätt som innefattar förskollärarens bemötande av barnen stänger deras möjligheter att komma till tals. Möjligheter att komma till tals präglas av när de svarar på de förgivettagna frågorna och förhåller sig till förskollärarens monolog. Vidare menas att när de gör det som skall göras steg för steg och rättar in sig efter förskolläraren. Dialogen närmar sig monologen när barnen inte följer aktiviten i rätt ordning men även när de uppmanas att förhålla sig till ordningen i respektiver rum under sin lek. När barnen tar initiativ ignoreras de eller tillrättavisas.

Underökningen visade att det inte förekom någon *meningskapande och utvidgande dialog* där förskolläraren ser sig som en medspelare i barnens värld och är nyfiken på deras tankar och utforskande i samtal. Detta hade inneburit att se till varje enskild individ som en egen person med erfarenheter. Detta innebär att se varje individ som ett subjekt.

9. Didaktiska konsekvenser

”Att barn har rätt att bli lyssnade” argumenterar Bris för genom att stödja sig i FN:s barnkonvention artikel 12 ”Barn har rätt att bli lyssnade på” (Unicef, 2009). Bris menar att barn är helt beroende av att vuxna i deras omgivning visar engagemang och intresse för barnets tankar och behov” hamnar i skymundan när de inte har möjligheter att få uttrycka sina behov. Vi förskollärare och annan pedagogisk personal inom förskola/skola behöver reflektera och sätta oss in i vad det egentligen handlar om att ta *ett barns perspektiv*. Vad är det barnen samtalar om, vad händer i deras värld? Om vi behandlar barnen utifrån våra egna värderingar och erfarenheter utan att reflektera över hur vårt bemötande är risken att pedagogisk verksamhet stagnerar. Vidare menar jag att om vi alltid gör på samma sätt och inte utmanar oss i arbetslag riskerar vi att osynliggöra hur vårt förhållningsätt gentemot barnet faktiskt påverkar vår pedagogiska verksamhet. Johansson(2011, s, 227-232) argumenterar för vikten av att ha en pedagogisk medvetenhet där vi förskollärare ansvarar för att ständigt problematisera och reflektera över vad begreppet innebär. Att ha en pedagogisk medvetenhet innebär att vi förskollärare utvecklar vår förmåga att ge varandra konstruktiv kritik och på så sätt utveckla vår verksamhet. Naturligtvis behöver vi ha i beaktande att pedagoger har olika erfarenheter men att diskutera verksamheten utifrån *vad, hur* och *varför*. Vårt förhållningsätt med barnen kräver att vi förskollärare går i dialog med dem genom en reflekterande attityd. (Johansson 2011) menar att en förutsättning är att den vuxne har rätt attityd till barnet genom att hon vill vara deltagande i barns världar. På så vis att barn behöver få möjligheter att uttrycka sina upplevelser, tankar och känslor tillsammans med den vuxne som försöker att se, lyssna och tolka barnet.

Genom att försöka sträva mot att ha en pedagogisk medvetenhet kan vi få syn på vår barnsyn. Bemöter vi barnen genom att lyssna till dem på så vis att de får känna att de som uttrycks är av betydelse (Johansson). Att formas till samhällsmedborgare i vårt snabba informationssamhälle kräver att förskola/skola medverkar till att utveckla barns förmågor. Bergqvist(1999 i Williams, 2006 s, 23) som lyfter fram att ” *Individer förväntas ha inflytande vara självstyrande och tänkande subjekt som reflekterar över sig själva, varandras medborgare, elever, handledare och över sin förmåga att lära* ”. Dilemmat när förskollärarens och övriga pedagogers dialog när de samtalar med barnen är gränssättande och reglerande är att barnen ses som ett objekt istället till skillnad mot ett subjekt med egna individuella behov.

Hur ska framtidens barn/elever kunna klara sig i samhället om det inte får vara delaktiga och reflekterande individer? Emilson och Folkesson (2006, s219-238) argumenterar för frågan som vi förskollärare/pedagoger kan ställa oss i vår verksamhet som är vilken delaktighet har barnen utifrån vår kontroll samt hur detta präglar dem att våga vara delaktiga subjekt?

Att låta barn få möjligheter att komma till tals är avgörande för att vi förskollärare ska utföra vårt pedagogiska arbete med de mål och riktlinjer vi har i läroplan Lpfö-98 (Skolverket 2010). De lyfter fram att vi förskollärare ska stimulera och utmana barnen i deras kommunikationsutveckling och möjliggöra att de får reflektera och ge uttryck att förmedla sina upplevelser. Samtalsforskaren Gjems (2011, s71-83) redogör för betydelsen av vuxna samtalspartnerns som har en medvetenhet att inbjuda barn att delta i samtal och uttrycka sig. Vidare så behövs det ge dem tid och stöttning och på så vis integrera dem till ett gemensamt meningskapande.

Konsekvensen med att ha planerade resultatnriktade aktiviteter i förskolan är att vi förskollärare planerar och genomför dessa utifrån egna värderingar. Vilket innebär det vi tror är lämpar sig bra och är naturligt för barnen . Även om vi hade haft en ram som ett resultat framför oss skulle processen kunna användas genom att ta tillvara på barnens utforskande. Det skulle bara ta lite längre tid eller så kunde det bli något helt annat vilket kan var utmanande för oss som arbetar inom verksamheten. På så sätt hade vi kunnat närma oss *barnets perspektiv*. Sommer, Pramling Samuelsson & Hundeide (2011, s, 231-234).

I förskolan ingår barnen i ett gemensamt sammanhang. Vygotskijs (1982, s, 415-437) argumentation om vikten av att i det sociokulturella perspektivet ses kommunikationen som grunden för allt lärande i förskolan som sker mellan i interaktion mellan individen och kollektivet. Fördelen med att få ingå i ett kollektiv med andra människor är att kunna ta del av varandras tankar, upptäckter och utforskande. Men för att åstadkomma detta och ta vara på varandras erfarenheter och se det som en resurs mellan barnen krävs att barnen får kommunicera med varandra. Konsekvensen med *den reglerande och gränssättande dialogen* och med *IRF modellen* som ram kan innebära att individen och kollektivet inte har någon nytta av varandra. Vad är det för mening att ingå i en grupp om individer (subjekt) inte får uttrycka sig utifrån sina upptäckter och utforskande? På så vis faller det sociokulturella perspektivet om att lära tillsammans. Jag kan undra vad iden är att ingå i ett socialt samspel om barnen inte tillåts att komma till tals och lära av varandra. Om det här fortgår så är vi fortfarande kvar i förmedlingspedagogiken vars syfte är att kunskap överförs bäst från den vuxne till barnet Williams (2006 s, 20-26). På så sätt smyger den disciplinära makten fram som innebär att subjekt konstrueras genom makten. Vilket bidrar till att minska barns möjligheter att komma till tals i samtal med förskollärare/ pedagoger.

Fortsatt forskning

Min studie skulle kunna utföras och forskas vidare på mer förskolor och mer än en avdelning för att kunna urskilja hur pedagogers/ förskollärares förhållningsätt påverkar barns möjligheter att komma till tals. Det behövs en medvetenhet om hur detta påverkar förskolans pedagogiska verksamhet. Detta kan se olika ut på avdelningar inom samma förskola.

Referenslista

- Arné, Elisabeth (2009). *Barns inflytande i förskolan - en fråga om demokrati*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Dahlberg, Gunilla, Moss Peter & Pence, Alan (2001). *Från kvalitet till meningskapande*. Stockholms Universitets förlag.
- Dysthe, Olga (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Studentlitteratur AB, Lund.
- Demse, Rasmus & Nilsson, Jenny (2007). *Vem säger vad till vem?- lärarinitierade samtal i klassrummet.* (Lärarexamen tio poäng, Svenska i ett månkulturellt samhälle). Malmö Högskola, Lärarutbildningen KSM.
- Sommer, Dion, Pramling Samuelsson Ingrid & Karsten, Hundeide (2011) . *Barnperspektiv och barnens perspektiv i teori och praktik*. Liber AB.
- Emilson, Anette. & Folkesson, Ann-Marie. (2006). Children's participation and Teacher Control. *Early Child Development and Care*, 3-4(176), 219-238.
- Fangen, K. (2011) , *Deltagande Observation*. Malmö: Liber AB.
- Gjems, Liv. (2011). *Barn samtalar sig till kunskap*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Hundeide, Karsten (2006) . *Sociokulturella ramar för barns utveckling*. Studentlitteratur AB. Lund.
- Johansson, Eva.(2011). Möten för lärande. *Pedagogisk verksamhet för de yngsta barnen i förskolan*. Forskning i fokus 6. Stockholm, Skolverket.
- Skolverket (2010). *Läroplan Lpfö - 98 (rev 2010)* Stockholm: Fritzes.
- Stukåt, Staffan (2005) .*Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*.
- UNICEF Sverige (2009). *Barnkonventionen. FN:s konvention om barnets rättigheter*. Stockholm UNICEF Sverige.
- Vygotskij, Lev S. (1982). *Taenking og sprog 11*. Köpenhamn: Hans Reitzel.
- Vygotskij Lev S. (1995) . *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Daidalos .
- Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk och vetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Williams, Pia. (2006). *När barn lär av varandra – samlärande i praktiken*. 1 uppl.
Stockholm: Liber AB.

Wedin, Åsa (2008). Monologen som en resurs i klassrummet. PEDAGOGISK FORSKNING
I SVERIGE 2008 ÅRG 13 (4), s241-257. Akademin för humaniora, utbildning och
samhällsvetenskap, Örebro universitet.

Bilagor



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande

Hej!

Jag heter och utbildar mig till förskollärare. Jag läser nu min sista termin på lärarprogrammet och har tänkt skriva om barns och pedagogernas samspel i förskolan i mitt examensarbete LAU 390.

I mitt arbete är jag intresserad av att undersöka hur pedagogerna och barnen samarbetar på förskolan och skulle därför behöva observera era barn. Jag kommer att använda mig utav min iphone som verktyg för att spela in hur kommunikation mellan barn och pedagoger förs.

Endast ljudupptagning kommer att användas.

Etiska regler kommer att följas och namn, förskola och stad kommer att vara anonyma. Det är inget särskilt barn som kommer att observeras utan samspelet i barngruppen är mer generellt. Det är frivilligt att delta i studien och ni kan även avbryta ert barns deltagande i studien.

Vill ni vara vänliga och fylla i talongen nedan:

.....

Ja, mitt barn får observeras

Nej, mitt barn får ej observeras

Barnets namn:.....

Vårdnadshavarens namn:.....

Med vänlig hälsning

.....

Dialogen i aktivitet/ experiment med karamellfärger

Tid 14:03

Vi befinner oss i rummet ateljén. När vi kommer in står det ett mindre bord. Rummet används främst till att måla i men även till att pärlplattor och halsband, armband med material från det intilliggande målarrummet.

Syftet med aktiviteten är att barnen ska få experimentera med färger. De har haft skapande som tema under två månader med bl.a. experimenterande berättar förskolläraren Fia.

Förskollären Fia står i dörren in till ateljén.

Fia: välkommen in till något spännande säger hon till barnen Ahmed, Marcus, Moa, Jonna.

När de kommer in står det fyra tomma glas, fyra flaskor med karamellfärg, en tillbringare med vatten samt penslar på bordet i rummet. Förskolläraren Fia och Marcus 3år sätter sig på ena långsidan. På kortsida närmast dem sätter Ahmed 4 år och Moa 2: 9 år. På motsatt långsida mittemot Fia och Marcus sätter sig Jonna 5 år . Det är Fia som instruerar barmens platser. På höger sida en bit från bordet sitter observatören. Fia: Kommer ni ihåg barnen när vi målade papperstallrikarna och experimenterade med färger? (*låg, mjuk röst*). Samtliga barn i kör: Ja.

Fia: Vi blandade färger och så där och provade vad som händer. Det ska vi göra idag också.

Fia: (*håller upp en flaska karamellfärg*) Vad är det här?

Cilla: Vet inte.

Fia: Vad tror ni?

Inget svar.

Fia: Jonna vad är det?

Jonna: Färg

Samtliga barn i kör: Färg.

Fia: Färg ja karamellfärg.

Fia: Vad är det här? (*Håller upp tillbringaren*)

Samtliga barn i kör: Vatten.

Samtliga barn får vatten i sina glas.

Fia: Vad ska vi göra för experiment med dessa saker som vi har framför oss?

Jonna: Vi ska hälla sånt färg i vatten. (*Pekar på flaskorna*).

Fia: Ska vi hälla karamellfärg i vatten? Kan man det?

Marcus: Nej

Fia: Går inte det?

Jonna: Jo.

Samtliga barn i kör: Joo.

Vad ska vi göra med de här glasen nu?

Tystnad.

Fia: Ska vi göra något med de här glasen?

Tystnad

Fia: Kan vi göra så att det blir glass?

Jonna: Jaa.

Fia: Hur ska vi göra då?

Marcus: Vi ska hälla i lite glass.

Fia: Ja ska vi hälla i lite glass.

Fia: Hur ska vi göra om vi vill ha lite isglass.

Jonna: I ugnen.

Fia: ska man ha den i ugnen?

Jonna: I kylen.

Fia: Ja i kylen eller frysen.

Fia: är det någon som gillar isglass.

Tystnad.

Fia: Jag gillar piggelin det är min älsklings glass.

Jonna: Jag också Piggelin.

Fia: Gillar du också Piggelin (ler)

Fia: Brukar du hämta den själv i kylan?

Jonna: Själv i kylan.

Dialogen vid en Skapande aktivitet/Julkort

Vi befinner oss i rummet” lekhallen. Innanför dörren står ett rektangulärt lågt bord . Förskolläraren Lisa sitter på kortsidan närmaste dörren. Vid hennes plats på bordet står en blå låda med material som hon har förberett. Där finns det saxar, limstift, mallar med tomteansikte, tomteluva, liten ask med små och stora ögon i röda pennor samt blyertspennor. Ida 5 år, Cilla 4:8år och Albin 5:5år sitter vid bordet. Det finns ytterligare två barn med men de är inte med i observationen eftersom de inte hade lämnat tillståndslappen. Observatören sitter på sidan av bakom Cilla och Ida.

Lisa: Så då barnen ska vi göra julkort. Ni kommer att få varsin mall (håller *upp den för barnen*). Ni ska klippa ut tomtemössan och ansiktet och så kan ni lägga dem på bordet så ska jag visa er sedan hur vi fortsätter.(*Ger barnen var sin sax*).

Lisa: Albin har du limmat så att det fastnar ordentligt Albin? Jag tycker det ser lite löst ut.

Albin: Ja

Lisa: Nej får jag se nä den ser ju inte riktigt limmad ut.

Albin: ah ah.

Lisa: Då får du limma på detta.

Albin limmar mer.

Albin: Fröken jag är färdig.

Lisa: Ja då kan du titta på hur denna ser ut och måla mössan.(*Lisa visar mallen*).

Albin målar sin mössa.

Lisa: Är du nöjd med att ha målat mössan så?

Albin: Ähh (tvekar).

Lisa: Hm ja ok då är du nöjd ska få måla denna titta här från halsen kan man måla kroppen så här och skriva god jul här.

Sekvens 2

Cilla. Nej

Lisa: Vet du vad Cilla ska du limma den där?

Cilla: hmm.

Lisa: Men var ska du ha huvudet då om du tänker att den ska se ut så här? (*Visar mallen för henne*). Han ska ju ha mössa på huvudet.

Cilla: Jag kan inte (låg mält röstläge).

Lisa: Men vet du vad hur tänker du? Om du sätter på ansiktet först Cilla. Ta väck mössan.

Cilla tar bort mössan.

Lisa: Såja så låter du den ligga.

Lisa: så kan du tänka att du ska sätta på ansiktet först. Var skulle du sätta det?

Lisa: var vill du sätta ditt ansikte Cilla?

Cilla: Ähh.

Lisa: koncentrerar dig nu så det inte sitter ute i hörnet där. (*pekar på hörnet*).

Sekvens 3

Albin sitter med asken som innehåller små och stora ögon.

Cilla: Albin du får välja små ögon.

Albin: hm.

Lisa: Ja för de stora blir alldeles för stora tycker jag.

Albin: Sådana här (*Visar upp ett litet öga*).

Lisa: Ja så tar du pyttelite lim på.

Ida: Fröken titta jag är färdig.

Lisa: Ja då ska du få välja ett par ögon.

Ida tar ett par stora ögon ur asken.

Cilla: Nä du får bara ta de små Ida.

Ida: Nä man får ta vilka man vill.

Albin: Får man det fröken?

Lisa: Ja det får hon.

Ida: Jag får stora flicka ögon.

Cilla: Fröken jag är färdig.

Lisa: ja då kan du ta ögon.

Cilla: Jag tänker ta flicka ögon.

Ida: Fast jag har pojka ögon.

Ida: Så nu har du flicka ögon Cissi.

Lisa: är det någon som vill ha något annat på sin tomte?

Samtliga barn i kör: Jaaa.

Lisa: Vad vill ni göra för något?

Ida: Jag vill ha hjärtan.

Lisa: Nä inga hjärtan det ska vi göra på andra saker. Tänkte att ni skulle göra armar.

Samtliga barn tystnar.

