

## Meningsskapande kommunikation mellan förskollärare och barn vid skapande aktiviteter i förskoleklass

*Eva Ahlskog-Björkman*<sup>1\*</sup> & *Ann-Christin Furi*<sup>2</sup>

Åbo Akademi<sup>1</sup>, Helsingfors Universitet<sup>2</sup>

The aim of this article is to explore communication between early childhood education teachers and children and its implications for children's meaning making during activities in arts and aesthetics in pre-primary settings. Focus is directed towards the communicative approaches of the teachers. The research material consists of video-observations of ten teachers in pre-primary settings. Analysis and interpretation are conducted through a narrative approach. The main findings are expressed in three narratives: 1) The teacher who creates a relationship with the child, 2) The teacher who confirms the initiative of the child, and 3) The teacher who makes meaning making possible. However, the study also reveals that there are considerable variations in the communicative approaches among teachers. This implies unequal premises for children's meaning making. Based upon the study's findings, we discuss the importance of an increased awareness among teachers of the importance of communication with respect to children's meaning making. We also argue that there is a need to highlight communicative skills as a vital part of teacher professionalism.

**Keywords:** pre-primary, early childhood teacher education, communicative approaches, meaning making, arts and aesthetics

---

\* Corresponding author: eahlskog@abo.fi

## Inledning

Skapande i bild, trä och textil är pedagogiska aktiviteter i den dagliga verksamheten i förskoleklassen<sup>1</sup>. Sådana skapande aktiviteter har av tradition getts stort utrymme i arbetet med yngre barn i de nordiska länderna. I barns skapande processer finns potential för meningsskapande d.v.s. för att låta barn ge sina erfarenheter en viss mening och förstå sin tillvaro (jfr. Bruner, 2002; Hohr, 2006; Sava, 1995; Vygotskij, 1987; 1995; Wright, 2010). Under de skapande processerna kan nämligen barns tillvaro förstås och ges mening, eftersom medvetenheten kan öka i fråga om dem själva, om andra, om naturen eller kulturen, hävdar Sava (1995). Bruner (ibid) framhåller att meningsskapande är en förutsättning för allt lärande och att den alltid är kopplad till en given kontext eller situation. Barns skapande i olika förskoleklasser sker med andra ord i olika kulturella sammanhang och detta gör att det aktuella kulturella sammanhanget är utgångspunkten för hur barnet möter omvärlden. Barnets individuella mening är med andra ord förankrad i och får sin betydelse i den kultur där den skapas och därigenom är den också möjlig att kommunicera om. Bruner (ibid) framhåller att berättelser och berättande är en värdefull form av kommunikation som leder till meningsskapande. Enligt Dahlbeck och Persson (2010) behöver uppmärksamhet också läggas på kommunikationens betydelse för hur barn lär sig om sig själva och sin omgivning då de skapar. Drama, bild, musik, rörelse, språk och litteratur, är exempel på estetiska uttryck som kan bli en källa för dialog, kommunikation och reflektion. Att kommunikation har betydelse för barns lärande betonas även i aktuell nordisk barnpedagogisk forskning (se t.ex. Garmann & Sandvik, 2017; Jonsson, 2016; Melker, Mellgren & Pramling Samuelsson, 2018). Med begreppet kommunikation avser vi här den ömsesidiga mellanmänniska process genom vilken en gemensam innebörd formas när två eller flera parter interagerar (jfr. Biesta, 2010).

I det finländska styrdokumentet för förskoleklassen gestaltas ett tydligt samband mellan skapande, kunskap och kommunikation (Utbildningsstyrelsen, 2016a). I styrdokumentet betonas lärarens förmåga att befrämja en gemenskap där barn och vuxna lär sig av och med varandra. En av lärarens centrala uppgifter är att utforma en verksamhetskultur som är trygg och befrämjar lärande (Utbildningsstyrelsen 2016b). Kommunikationens kvalitet – d.v.s. inte bara *att* vi kommunicerar, utan även *hur* vi kommunicerar – påverkar förutsättningarna för barns lärande (Sheridan, Pramling Samuelsson & Johansson, 2009). Förskolläraren, som bär det pedagogiska ansvaret i förskoleklassen, har ett särskilt ansvar för befrämjandet av en konstruktiv kommunikationskultur.

Syftet med den studie, som ligger till grund för den här artikeln, är att utforska kommunikationen mellan förskollärare och barn vid skapande aktiviteter i förskoleklassen samt dess betydelse för barns meningsskapande. Vi intresserar oss specifikt för lärarens kommunikativa förhållningssätt d.v.s. lärarens sätt att förhålla sig till barnet/barnen genom verbal och icke-verbal kommunikation. Vi riktar särskilt uppmärksamhet mot kommunikationens karaktär och söker svar på följande frågeställningar: Vilka kommunikativa förhållningssätt

---

<sup>1</sup> Vi använder i den här artikeln genomgående de svenska begreppen förskoleklass och förskollärare, trots att den empiriska studien är gjord i Finland där den verksamhet som riktas till 6-åringar kallas förskoleundervisning. I Finland undervisas den här åldersgruppen av lärare inom småbarnspedagogiken, som har en universitetsexamen i pedagogik (kandidat/magister).

använder sig förskollärarna av? Vilka möjligheter till meningsskapande erbjuder dessa förhållningssätt barnen?

I det följande redogör vi för studiens teoretiska ramverk med utgångspunkt i ett sociokulturellt och, mera specifikt, ett relationellt synsätt. Vi riktar inledningsvis fokus mot den verbala och icke-verbala kommunikationens betydelse för barns lärande och mot förskolläraren som skapare av förskoleklassens kommunikationskultur. Därefter fokuserar vi på kommunikationens betydelse vid skapande aktiviteter för att främja barns meningsskapande kring sina estetiska uttryck.

### **Teoretiskt ramverk och tidigare forskning**

Den här studien utgår från en relationell grund d.v.s. den vilar på antagandet att människan är en relationell varelse, som föds, utvecklas och lär i relation till andra människor (Aspelin & Johansson, 2017; Buber, 1993; 1994). Ömsesidiga, förtroendefulla och trygga relationer är lärandets plattform – endast här kan barnet fullt ut förverkliga sin lärandepotential (Bingham & Sidorkin, 2004; Papatheodorou & Moyles, 2009; Noddings, 2012). Enligt detta synsätt är det viktigt att relationerna mellan lärare och barn är genuina, stabila och vitala och att de kännetecknas av personlig närvaro, äkthet och samvaro, acceptans och bejakande.

Aspelin (2014) menar att genuina pedagogiska relationer kännetecknas av intersubjektivitet och asymmetri. Intersubjektivitet innebär att relationerna skapas i mötet mellan två aktiva subjekt, barnet och pedagogen. Asymmetri innebär att läraren alltid har ett större ansvar för relationen än barnet. Aspelin (2016) poängterar också att läraren lyhört behöver kunna röra sig mellan polerna närhet och distans, för att möjliggöra barnets växande och lärande. Läraren både *bekräftat* barnet genom att se henne som den hon är just nu och *utmanar* barnet att utvecklas till den hon kan bli. Läraren kan alltså leva sig in i barnets perspektiv här och nu, men blickar också mot framtiden. Noddings (2012) betonar särskilt lyssnandets och tänkandets roll i pedagogisk verksamhet. Relationen mellan lärare och barn skapas och upprätthålls genom verbal och icke-verbal kommunikation, och lärarens kommunikativa förhållningssätt har alltså konsekvenser för såväl själva relationen som för barnets möjligheter till lärande.

### **Om kommunikationens betydelse för meningsskapande och lärande**

Utgående från ett sociokulturellt perspektiv betraktas verbal och icke-verbal kommunikation tillsammans med andra språkliga och intellektuella redskap, men även fysiska redskap, som nödvändiga för att förmedla verkligheten i en kulturell och social kontext (Säljö, 2005; Vygotsky 1978). Kunskapsbildning förutsätter således kommunikativ delaktighet och en medveten strävan att se, förstå och hantera sin omvärld (Säljö, 2005).

Enligt Säljö (2005, s. 85) kan en form av kommunikation sägas vara ett gemensamt arbete ”där två parter strävar efter att koordinera sin förståelse av vad de för stunden är upptagna av”. Säljö förklarar att dylika kommunikativa situationer utgör en central resurs för att kunskap ska kunna föras vidare och i förlängningen prövas. Kommunikationen eller språket är det som binder samman de inre mentala processerna och de yttre sociala aktiviteterna i varje lärandeprocess (jfr. Vygotsky, 1978; 1987). Den språkliga kommunikationen gör det möjligt att både reflektera över sitt eget lärande och sin egen handling i förhållande

till andra deltagare i samma situation. Den kommunikativa händelsen kan sägas vara flerstämmig, eftersom den involverar två eller flera personer samtidigt. Därtill inrymmer kommunikationen i förskoleklassen budskap i flera modaliteter (talat språk, kroppsspråk, föremål, bilder och andra symboler och artefakter). I flerstämmigheten synliggörs olika och ibland motstridiga perspektiv och tolkningar. Detta utgör en resurs i meningsskapandet. Av denna anledning kan kommunikationen ses som en kreativ process med potential att generera ny mening (jfr. Dysthe, 1996; 2003). De kommunicerande parterna kan båda uppleva sig som aktiva subjekt, som skapar mening och kunskap (jfr. Bruner, 2002). Även Selander (2017) anser att de dialogiska rösterna ger möjlighet till reflektion och tankeutbyte. Den dialogiska rösten har betydelse speciellt då lärande betraktas i ett bredare perspektiv som då bland annat utgörs av kroppsligt lärande, identitetsblivande och hur man utvecklas som människor (Selander, 2017).

### Om förskollärarens kommunikativa förhållningssätt

Vikten av att barn själva kan vara aktiva i kommunikation med andra barn och med vuxna betonas i nordisk forskning om yngre barns lärande (jfr. Bae, 2012; Emilson, 2008; Garmann & Sandvik, 2017; Jonsson, 2016; Sheridan, Pramling Samuelsson & Johansson, 2009). En av de mest avgörande aspekterna för kvaliteten på undervisningen är kvaliteten på kommunikationen mellan lärare och barn och de följer denna har för kommunikationen mellan barn och barn (jfr. Byggedsson-Larsson, 2010; Pianta, Downer & Hamre, 2016).

Det primära ansvaret för att skapa goda förutsättningar för kommunikation vilar hos läraren, som genom sin kommunikation lyhört kan uppmärksamma barnets värld och erfarenheter, samt fokusera på ett innehåll som barnet finner intressant och meningsfullt (Garmann & Sandvik, 2017; Melker, Mellgren & Pramling Samuelsson, 2018). Detta förutsätter dock att läraren har en aktiv strävan efter att dela barnets fokus, att hon lyssnar in och tolkar barnets verbala och icke-verbala kommunikation, samt att hon ger gott om utrymme för barnet att uttrycka sig och ”tänka högt”. Jonsson (2016) finner att de kvalitativa skillnaderna i förskollärares kommunikation har en avgörande betydelse för hur interaktionen med yngre barn gestaltar sig. Förskollärares kommunikation kan begränsa eller utvidga barnens möjligheter att ömsesidigt vara aktiva och uttrycka sig. Genom att pedagogen bekräftar barns egna uttryck och ger utrymme för barns egna initiativ till utvidgning av ett innehåll får barn en mera tongivande roll i interaktionen och utmanas i sitt tänkande.

Bae (2012) visar att pedagogens sätt att kommunicera hänger samman med hennes barnsyn och hennes förmåga till tolkning och inlevelse i barnets tanke- och känslvärld. I Baes studie framträder två kommunikationsmönster, vilka bidrar till helt olika förutsättningar för barns meningsskapande. *Rymliga mönster* skapas när pedagogen är lyssnande och observant, välvillig och förstående, samt svarar an på barnets känsla eller upplevelse. Dessa mönster möjliggör att pedagogen och barnet möts i ömsesidigt samförstånd där barnet betraktas som en likvärdig kommunikationspartner, som är fri att uttrycka sina åsikter och känslor. *Trånga mönster* innebär däremot att pedagogens sätt att kommunicera gör att kommunikationen tappar vitalitet och barnet drar sig undan.

Genom sitt kommunikativa förhållningssätt kan läraren alltså direkt påverka barns förutsättningar för meningsskapande. Lärarens sätt att kommunicera – genom språk, röst och kroppsspråk – kan alltså sägas vara en del av pedagogens förverkligade pedagogik (Furu, 2017). Lärarens förhållningssätt kommer till uttryck i verbal och icke-verbal kommunikation.

Genom sina *ordval och formuleringar, frågor, upprepningar och konstateranden* bekräftar eller avvisar pedagogen barnets initiativ, känslor och tankar. Genom röst användningen visar hon intresse för barnets perspektiv, uppmuntrar barnet att uttrycka sig, samt signalerar att det barnet säger är betydelsefullt. Lärares förväntningar på barnet uttrycks genom *variationer i intonation och betoning, tempo och pausering, röstkvalitet och röststyrka*. Palludan (2007) visar t.ex. att pedagoger uppmärksammar barn från etnisk majoritet och minoritet med olika tonfall. Barn med majoritetsbakgrund bemöts oftare med en röst som signalerar utbyte (the exchange tone) och förväntan om ömsesidigt frågande och svarande. Här är barnet således ett subjekt i situationen. Barn med minoritetsbakgrund bemöts oftare med en röst som signalerar undervisning (the teaching tone) och som pedagogen använder för att instruera, förklara eller introducera något. Här är barnet således objekt för den vuxnas undervisning. Också kroppsspråket har en avgörande betydelse för barns möjligheter till meningsskapande. Genom sina *rörelser i rummet, hållning, muskeltonus, gester, miner och blickar* kan pedagogen bekräfta eller avvisa barns initiativ, upmuntra eller avfärda barns tankar och känslor.

I praktiken kännetecknas en väl fungerande kommunikation mellan förskollärare och barn av öppenhet, närvaro, ömsesidighet, emotionell närhet, intersubjektivitet, engagemang, respekt, samhörighet och humor (se t.ex. Bae, 2012; Emilson, 2008; Johansson, 2004; Sheridan, Pramling Samuelsson & Johansson, 2009).

En för den här studien särskilt betydelsefull form av kommunikation är berättandet (Bruner, 2002). Med berättande avses i det här sammanhanget att barn uttrycker sina egna och tar del av andras erfarenheter, tankar och känslor i berättelsens form med hjälp av ord, men också genom bilder, musik eller föremål (Riddersporre & Bruce, 2014). Kännetecknande för berättelser är att de har en ram, en narrativ struktur, som inrymmer tidsmässiga, sociala och platsmässiga dimensioner (Clandinin et al, 2016). I enlighet med en narrativ ansats (Bruner, 2002) kan den berättade kunskapen betraktas som en kunskapsform i sin egen rätt, vid sidan av den paradigmatiske kunskapen. Berättande är ett för människan grundläggande sätt att skapa mening. Genom berättande skapar barn förståelse av sig själva, sitt lärande och sin omvärld även i pedagogiska sammanhang (jfr. Bruner, 2002). Berättelser är i sig själva meningsskapande aktiviteter och bidrar till barns kunskapsutveckling, identitetsutveckling och sociala utveckling (Riddersporre & Bruce, 2014). Genom berättande knyts barnets kognitiva, emotionella och sociala erfarenheter samman och berättandet är därför centralt i barns lärande. Berättandet har i samband med skapande aktiviteter en multimodal karaktär, eftersom tecken i olika modaliteter (bild, tal, kroppsspråk) integreras holistiskt till en kommunikativ akt (Wright, 2010). Även Gallas (1994) lyfter fram att djupa transformativa lärandeprocesser uppstår genom narrativa funktioner där begreppet ”språk” uppfattas i vid bemärkelse, d.v.s. som olika tecken som sammanflätas.

### **Om kommunikationens betydelse vid skapande aktiviteter**

I den här studien har vi valt att utforska kommunikationen i samband med skapande aktiviteter, eftersom det här finns goda förutsättningar till meningsskapande. De skapande aktiviteterna kan bestå av olika estetiska uttrycksformer. I utbildningssammanhang kallar vi ämnen av praktisk karaktär för estetiska ämnesområden. Begreppet estetik kommer från grekiskans *aisthētikos* och betyder det sinnliga, det förnimbara. Vi lär oss om världen genom våra sinnen och därigenom kan även estetik betraktas som en specifik kunskapsform (Bale, 2010; Hohn, 2006; Klerfelt & Qvarsell, 2012).

De sinnliga upplevelserna ligger alltså som grund för det estetiska uttrycket. Dessa inre upplevelser, som Dahlbeck och Persson (2010) benämner intryck, omvandlas till uttryck då vi människor försöker gestalta våra upplevelser genom olika estetiska uttrycksformer. Världen blir således begriplig och får mening då barnet i sina estetiska uttryck kommunicerar och utforskar den med hjälp av fantasi, känsla, logik, förnuft. I den skapande processen arbetar barnet med hjälp av olika medier och material med att göra inre upplevelser konkret uppfattningsbara. Detta leder till att jaget speglas, får tydlighet och karaktär, vilket i sin tur bidrar till att både kunskapsutvecklingen och identitetsutvecklingen är länkade till varandra (jfr. Dahlbeck & Persson, 2010; Karlsson Häikiö, 2012; Sava, 1995). Selander (2017) anser att skapande aktiviteter, utöver bearbetning och utveckling av konkret kunskapsinnehåll, ger utrymme för arbete med barnets kommunikativa och sociala färdigheter samt etiska förhållningssätt.

Wright (2010) hör till de forskare som anser att estetiska läroprocesser förser barn med holistiska meningsskapande erfarenheter som engagerar deras kropp, hjärta och själ. Målet med estetiska läroprocesser är enligt Sava (1995) just att öka barnets medvetenhet och insikt när det gäller barnet själv och dess omvärld. Sava (ibid) anser att de estetiska läroprocesserna bidrar till lärande genom transformation, vilket innebär ett förändrat tänkande i fråga om individens inre verksamhet och hennes relation till omvärlden. De erfarenheter som individen tar del av i estetiska läroprocesser framkallar hennes känslor och blir meningsskapande.

Den kommunikation vi betraktar i studien sker mellan pedagog och barn i anslutning till barnets skapande process och produkt varför den kan sägas vara *multimodal* (jfr. Kress, 2001; Selander, 2017; Wright 2010). Multimodal kommunikation omfattar talat språk eller text men även grafiska uttryck, bilder, färger i olika tryckta eller virtuella alster som genom olika teckensystem eller modaliteter samverkar eller motverkar varandra. Dessutom omfattas den multimodala kommunikationen av muntliga betoningar, gester och miner (jfr. Kress, 2001; Selander, 2017; Wright 2010). De olika teckensystemen påverkar hur budskapets innebörd tolkas av de kommunicerande parterna. Detta understryks också i en aktuell studie av Hilppiö, Lipponen, Kumpulainen och Rajala (2017) som visar att visuella uttryck såsom bilder, fotografier eller filmer tillsammans med språk, kroppsspråk och andra redskap fungerar som hållpunkter för barns meningsskapande.

En dimension av de estetiska läroprocesserna utgörs av det barn berättar om de artefakter de skapat. Änggård (2006) hävdar att den muntliga kommunikationen har betydelse för det som barn vill uttrycka. När barn berättar om sina artefakter uppstår det möjligheter till transformation. Barnet konstruerar och omkonstruerar innehållet under tiden barnet berättar om artefakten. Här fungerar även andra barn och vuxna som medkonstruktörer av berättelserna. I skapande aktiviteter kan kommunikationen mellan barn och förskollärare bidra till barnens djupförståelse av och metaperspektiv på de skapade artefakterna och olika ämnesinnehåll (jfr. Dahlbeck & Persson, 2010). Gallas (1994) menar att bilden kan i sig själv uppfattas som ett av de ”språk” barnet använder för att skapa mening, men meningsskapandet kan fördjupas genom muntligt berättande.

## Metodologi

Studiens syfte och frågeställningar indikerar en metodologi med utrymme för en praxisnära och deltagarbaserad empiri och en tolkande ansats. Mot bakgrund av de narrativa

kunskapsformernas betydelse för meningsskapande (Bruner, 2002) har vi valt att basera studien på ett narrativt närmandesätt (Clandinin, 2007; Clandinin m.fl., 2016; Polkinghorne, 1995). Den narrativa ansatsen präglar såväl själva forskningsmaterialet (de visuella och muntliga berättelser som synliggörs genom videoobservationerna) som de metodologiska vägvalen (narrativ analys och tolkning) och de tre övergripande berättelser som träder fram som studiens resultat.

### Genomförande, etik och kontext

Den empiriska studien genomfördes som en fallstudie med drag av mikroetnografi<sup>2</sup> i åtta finlandssvenska förskoleklasser i västra Finland. Tio förskollärare, alla kvinnor och med formell behörighet som förskollärare, deltog i studien som bestod av videoobservation av skapande aktiviteter. I videoobservationerna medverkade totalt 66 barn, men antalet barn varierar mycket mellan de enskilda observationerna. Två förskollärare valde att arbeta med endast två barn åt gången och två förskollärare med fyra barn åt gången. En förskollärare valde att arbeta med en grupp på fem barn. De övriga fem förskollärarna arbetade med grupper om nio till tolv barn. Därtill närvarade assistenter vid några av videoobservationerna. Dessa hade dock ingen aktiv pedagogisk roll under den skapande aktiviteten och deras kommunikation med barnen studerades därför inte.

Studien inleddes med en pilotstudie, som vi tidigare rapporterat (se Furu & Ahlskog-Björkman, 2015). Pilotstudien bestod av en videoobservation där metoden och tillvägagångssättet med två kameror prövades. Genom pilotstudien prövades också det narrativa närmandesättets lämplighet i förhållande till syftet och frågeställningarna.

I arbetet med studien följdes de forskningsetiska principer som anges i *Forskningsetiska delegationens anvisningar 2012* (Forskningsetiska delegationen, 2012). Forskningstillstånd för studien beviljades av bildningsdirektörerna i de aktuella kommunerna. Därefter kontaktade vi slumpmässigt potentiella förskoleklasser med förfrågan om medverkan. Efter muntlig förfrågan sändes skriftlig information om studien till de berörda förskoleklasserna. Samtliga tio förskollärare gav sitt skriftliga samtycke till att delta i studien, likaså de medverkande barnens föräldrar. Som forskare presenterade vi oss för barnen inför varje videoobservation genom att berätta kort om vårt arbete och vårt intresse för vad som händer i förskoleklassen.

Totalt tio sessioner (en per förskollärare) videoobserverades. En session innebär i detta sammanhang en skapande aktivitet, från det att den inleds till dess att den avslutas. Förskollärarna fick själva fritt avgöra den skapande aktivitetens innehåll och utformning, samt hur många barn som skulle närvara vid videoobservationen. I två av grupperna skapade barnen lertavlor, i två av grupperna gjorde barnen dioraman (i kartong, papper, trä och tyg), i två grupper skapade barn bilder främst med papper. En grupp arbetade med att skapa "rimdjur" av olika material (tyg, trä, pärlor, skinn etc.) och en annan grupp ritade bilder om "rimdjurens liv". En grupp arbetade med gemensamt måleri på stort kraftpapper och en grupp målade tygdukar med textilfärg. I en grupp skapade barn snögubbar i collage teknik med utgångspunkt i temat vårvinter.

<sup>2</sup> Mikroetnografi är enligt Sutterby (2015) en forskningsmetodologi som lämpar sig väl för att utforska kommunikation i pedagogiska miljöer för yngre barn. Typisk för denna metodologi är att forskarna involverar sig i en specifik situation och/eller miljön och för att studera kommunikativa praktiker mellan barn och vuxna, barn eller vuxna sinsemellan, i en viss kulturell kontext.

Variationen i de videoobserverade sessionernas längd är mycket stor: den kortaste är bara 25 minuter, medan den längsta är hela 2 timmar och 52 minuter. Sammanlagt består materialet av 12 timmar och 50 minuter videoobserverat material. Varje session observerades med två kameror på stativ, varav den ena riktades mot förskolläraren och den andra riktades mot barngruppen. Förskollärarna hade bärbara mikrofoner, medan ljudupptagningen av barngruppen gjordes med en mikrofon på arbetsbordet. Under videoobservationen var utgångspunkten att följa (skugga) förskolläraren och således dokumentera den kommunikation som förekom mellan henne och de olika barnen, ibland enskilt och ibland i grupp. Efter varje session gjorde vi minnesanteckningar om exempelvis den fysiska lärmiljön, aktivitetens upplägg, atmosfären i gruppen under videoobservationen. Av de tio grupperna arbetade fyra i daghemsmiljö, medan sex arbetade i skolmiljö. Endast två av grupperna hade tillgång till särskilda utrymmen (en ateljé) för skapande, en grupp utnyttjade den intilliggande skolans textilsal, medan de övriga sju grupperna arbetade i förskoleklassens allmänna utrymme. Den fysiska lärmiljöns eventuella inverkan på kommunikationen har dock inte beaktats i analysen.

Valet av videoobservation som metod motiveras av att videon fångar såväl auditiva som visuella aspekter av kommunikationen och skeendet i den observerade situationen. Videoobservation ger möjlighet att fånga både verbala och icke-verbala aspekter av kommunikationen mellan förskollärare och barn (jfr. Flewitt, 2006; Taylor, 2014). Metoden beaktar därmed det faktum att barn skapar mening både genom språkliga, kroppsliga och materiella redskap. Videoobservation ger även möjlighet till upprepade genomgångar och att samma skeende tolkas med utgångspunkt i flera perspektiv och positioner (jfr. Sutterby, 2015).

### **Analys och tolkning**

Bearbetningen av forskningsmaterialet bestod av fyra faser. Arbetet inleddes med att båda forskarna tittade igenom samtliga videoobservationer för att få ett helhetsintryck (fas ett). Därefter riktades uppmärksamheten mot att identifiera episoder av ömsesidiga möten mellan förskollärare och barn (fas två). I materialet som helhet förekom interaktion av detta slag så sparsamt att de episoder, som motsvarade nedanstående kriterium, omfattar bara 50 minuter videoobservation. En episod innebär i detta sammanhang ett kort avsnitt (upp till fem minuter) i forskningsmaterialet där förskolläraren och ett eller flera barn visar tecken på delad uppmärksamhet och/eller där kommunikationen riktas mot eller utgår från en skapad artefakt. Varje episod kan därmed i sig själv betraktas som ett narrativ (en underliggande berättelse som här förmedlas genom verbal och icke-verbal kommunikation), som bär på kunskap såväl om vilka innehåll barn skapar mening om samt om förskollärares kommunikativa förhållningssätt med avseende på barns meningsskapande. Dessa episoder transkriberades i detalj (fas tre). Med utgångspunkt i Jenks (2011) transkriberades både den verbala och den icke-verbala kommunikationen. Förutom den ordagranna dialogen mellan förskollärare och barn, noterades röst användning och kroppsspråk samt pauser (för ett exempel, se Figur 1). Detaljrikedomen i transkriptionen avgjordes på basen av studiens syfte och frågeställningar. En transkriptionsnyckel bifogas i Appendix A.

Carina: Är det nån mer som vill säga någonting?

((frågande intonation))



((*lutar sig framåt, tittar på barnen*))  
 (.)  
 ((*tar ögonkontakt med Albin*))  
 Albin?  
 ((*nickar åt honom och ler*))  
 Albin: Det ser ut som om hjärtat ligger och solar sig.  
 ((*Carina ser turvis på barnet och på teckningen, nickar*))  
 Carina: Det kan man också tänka.  
 ((med eftertryck))  
 ((*ser på Albin, nickar*))

Figur 1. Exempel på utdrag ur transkript.

Transkripten analyserades kvalitativt med avseende på verbal och icke-verbal kommunikation hos förskollärare och barn. Under analysen byggdes tolkningarna även på en genomgång av de ursprungliga videoobservationerna. I den verbala kommunikationen fästes uppmärksamhet vid de verbala uttryckens olika funktioner, såsom upprepningar, frågor, uppmaningar, bekräftande fraser, instruktioner och förklaringar. I den icke-verbala kommunikationen fästes uppmärksamhet vid rörelser i rummet, kroppshållning, gester, miner, leenden, ögonkontakt och blick, samt röst användning (t.ex. röststyrka, röstläge, röstkvalitet, intonation och betoning). Samtliga förskollärare och barn gavs pseudonymer för att garantera deras anonymitet.

Slutligen identifierades, med utgångspunkt i transkripten, vilka kvalitativt olika kommunikativa förhållningssätt som fanns representerade hos förskollärarna (fas fyra). Detta gjordes genom en strukturell narrativ analys (jfr. Kohler Riessman, 2008) där fokus riktades mot den narrativa formen: Hur bidrar pedagogens kommunikativa förhållningssätt till att en berättelse skapas? Den här delen av analysen guidades av frågor som: På vilka sätt bemöter förskolläraren barnet? Hur synliggörs barnets erfarenheter? På vilka sätt skapar förskolläraren utrymme för barnet att verbalisera sin erfarenhet och knyta den till ett större sammanhang? Här gjordes alltså först med utgångspunkt i Polkinghorne (1995) en dekonstruktion av de narrativ som finns i de episoder som valts ut ur de videoobserverade sessionerna. Därefter grupperades förhållningssätten med utgångspunkt i sin centrala innebörd och inverkan på barnets möjligheter till meningsskapande. Vart och ett av de förhållningssätt förskollärarna gav uttryck för tolkades i sitt specifika sammanhang med avseende på innebörd och grupperades sedan på basen av vilka möjligheter de gav för barns eget meningsskapande. Här gjordes alltså en rekonstruktion av narrativ i enlighet med Polkinghorne (1995). I detta skede utkristalliserade sig tre övergripande narrativ om de kommunikativa förhållningssätten. De övergripande narrativen benämndes i enlighet med vilka möjligheter de kommunikativa förhållningssätten erbjöd: *Förskolläraren som skapar relation*, *Förskolläraren som bekräftar barnets bidrag till kommunikationen* och *Förskolläraren som möjliggör meningsskapande*. Den narrativa analysen bestod därmed av faser av såväl dekonstruktion som rekonstruktion av narrativ som ledde från fälttext till forskartext (Clandinin m.fl, 2016; Polkinghorne, 1995). Härmed abstraherades innebörden av enskilda episoder i videomaterialet för att svara på forskningens

syfte och frågeställningar. I enlighet med ett narrativt närmandesätt är forskningsmaterialet en s.k. fälttext (field text), som under analys och tolkning bearbetas till en s.k. tillfällig text (interim text), som resulterar i en slutlig forskartext (research text) (jfr. Clandinin m.fl., 2016).

## Resultat

Studien visar att förskollärare ger uttryck för en mångfald av kommunikativa förhållningssätt under stunder av skapande aktiviteter i förskoleklassen och att dessa förhållningssätt i olika utsträckning erbjuder barn möjligheter till meningsskapande. Vi redovisar här de tre övergripande narrativen som forskningsmaterialet som helhet lett fram till och de kommunikativa förhållningssätt som förekommer i samband med varje narrativ. Därefter illustrerar vi respektive övergripande narrativ med exempel hämtade ur forskningsmaterialet. Snarlika kommunikativa förhållningssätt förekommer som en del av flera övergripande narrativ, men i delvis olika syfte.

### Förskolläraren som skapar relation till barnet

Det första narrativet speglar de kommunikativa förhållningssätt, vars primära syfte är att skapa trygga, tillitsfulla och varma pedagogiska relationer med barnet. Här riktar förskolläraren sin uppmärksamhet mot det enskilda barnet och involverar sig i en ömsesidig upplevelse. Förskolläraren strävar genom sitt kommunikativa förhållningssätt efter att öka den fysiska och psykiska närheten till barnet. Ofta sker detta med utgångspunkt i den artefakt barnet skapar. De kommunikativa förhållningssätt som i första hand förekommer i samband med detta narrativ är:

1. Förskolläraren *uppmärksammar barnet* genom att etablera ögonkontakt, röra sig närmare barnet, vända sig mot barnet eller röra vid barnet.
2. Förskolläraren *delar barnets uppmärksamhet* genom att rikta blicken mot samma föremål som barnet. Hon intar därmed barnets perspektiv på föremålet/bilden.
3. Förskolläraren *svarar på barnets initiativ* genom att humma, nicka, le eller genom en kort fras, som visar att hon sett/hört barnet.
4. Förskolläraren *uppmuntrar barnet att uttrycka sig* genom att uttala barnets namn, ofta med en uppåtgående intonation som signalerar intresse.

Detta narrativ kan illustreras genom ett exempel där ser vi hur förskolläraren Gunilla skapar relation till Ada genom att svara an på hennes initiativ både verbalt och icke-verbalt och därmed öka närheten dem emellan.

#### Exempel 1

Förskolläraren Gunilla jobbar tillsammans med en mindre grupp barn, två flickor och två pojkar. Barnen är inne i en längre process med skapande av egna rimdjur – de har skapat varsitt rimdjur av naturmaterial och ska nu göra en berättelse om djuret med utgångspunkt i en teckning. Barnen får rita var djuret bor, vilka dess vänner är, vad det tycker om och inte tycker om. När barnen är klara med teckningen ber Gunilla dem i tur och ordning berätta om det de ritat och hur de tänkt kring sina djur. Eftersom barnen delvis blir klara samtidigt

blir det en del väntan innan varje barn får dela sin berättelse. Detta hanterar Gunilla på följande sätt:

- Ada: Jag är färdig.  
 ((låter uttråkad))  
 ((*tittar upp på Gunilla, som står böjd på andra sidan bordet, intill Oskar*))
- Gunilla: Du är också färdig?  
 ((frågande ton))  
 ((*Gunilla lyfter blicken, tar ögonkontakt med Ada*))  
 Så ska jag skriva först åt Oskar  
 (.)  
 så skriver jag sen åt dej.  
 ((*lugn och konstaterande ton*))  
 ((*ser Ada i ögonen, böjer sig ner och skriver klart texten till Oskars bild*))
- Gunilla: Får jag sitta här på sidan  
 (.)  
 eller vill du att jag ska sitta bredvid dej också?  
 ((frågande ton))  
 ((*ser på flickan*))
- Ada: °Ja°  
 ((tystlåtet))  
 ((*nickar*))
- Gunilla: Bredvid?  
 ((undrande ton))  
 ((*flyttar sig till andra sidan av bordet, sätter sig nära intill Ada, lutar sig närmare och tar ögonkontakt*))

I Exempel 1 ses exempel på hur Gunilla etablerar och upprätthåller relationen till Ada i väntan på att kunna dokumentera hennes tankar om artefakten (bilden). Hon tar ögonkontakt och visar att hon hört Adas initiativ. Därtill ger hon Ada utrymme att välja graden av närhet/distans igenom att fråga var flickan vill att hon ska sitta. Vi tolkar detta som en strävan efter att skapa en god kontakt med Ada, för att kunna ge utrymme för hennes eget berättande och därmed genomföra den dokumentation som hör ihop med den skapande aktiviteten. För att förverkliga denna strävan spelar icke-verbal kommunikation en avgörande roll. Gunillas rörelse i rummet, hennes hållning, ögonkontakt och röst användning fungerar tillsammans som en förstärkning av hennes verbala uttryck.

I de delar av forskningsmaterialet som utgör underlag för analys och tolkning som helhet utgör *Förskolläraren som skapare av relation* den dominerande narrativen. De ovan beskrivna kommunikativa förhållningssätten förekommer ofta och kombineras vanligen på ett sätt som gör att förskollärarens närvaro och engagemang i situationen blir tydlig. Vanligen

riktas uppmärksamheten mot ett barn åt gången, som i exemplet ovan, men vid vissa tillfällen ses även att förskolläraren aktivt strävar efter att skapa relation till en hel grupp av barn (t.ex. i samlingar) genom att närma sig dem fysiskt, i tur och ordning etablera ögonkontakt med varje barn, nämna dem alla vid namn och/eller medvetet uppmuntra vart och ett av barnen att uttrycka sig. Förskollärare har, när det gäller relationsskapande, alltså en grannliga uppgift i att balansera fördelandet av sin uppmärksamhet mellan enskilda barn och mindre grupper av barn.

### Förskolläraren som bekräftar barnets bidrag till kommunikationen

Det andra narrativet består av kommunikativa förhållningssätt, där *pedagogens bekräftar barnets bidrag till interaktionen*. Detta görs såväl verbalt som icke-verbalt, men de verbala förhållningssätten dominerar. Följande kommunikativa förhållningssätt kan kopplas till denna narrativ:

1. Förskolläraren *upprepar* vad barnet sagt, ofta med undrande intonation.
2. Förskolläraren *summerar* vad barnet sagt.
3. Förskolläraren ställer ja-/nej-frågor eller slutna frågor.
4. Förskolläraren *bekräftar* barnets resonemang genom att nicka, humma (ofta med uppåtgående intonation, vilket signalerar uppmuntran och positiv bekräftelse).
5. Förskolläraren *värderar på ett positivt sätt* det barnet sagt, t.ex. ”Det kan man också tänka.”, ”Bra!” (vanligen med stigande intonation och variation i betoningen).
6. Förskolläraren *uppmuntrar barnet att berätta* genom att säga t.ex. ”Berätta!”.
7. Förskolläraren *lyssnar aktivt och empatiskt* till det barnet säger. Hon har ögonkontakt, nickar, ler, hummar uppmuntrande och har ett växlande minspel som signalerar intresse.
8. Följande exempel visar hur dessa förhållningssätt kan te sig i praktiken:

#### Exempel 2

Förskolläraren Carina har låtit barnen i gruppen skapa ett gemensamt stort konstverk med vattenfärger. Var och en har sedan med hjälp av titthål sökt efter en detalj som fått bli ett eget litet konstverk. Nu håller man en liten vernissage där alla de nio barnen ställer ut sina inramade konstverk – ett i taget – på ett staffli. Carina sitter intill staffliet och barnen i en klunga framför staffliet. Carina bjuder in vart och ett av barnen till att komma fram och berätta om sin bild. Hon bjuder även in de andra barnen i gruppen berätta om sina tankar när de ser bilderna.

Carina: Är det nån mer som vill säga någonting?

((frågande intonation))

((*lutar sig framåt, tittar på barnen*))

(.)

((*tar ögonkontakt med Albin*))

Albin?

((nickar åt honom och ler))

Albin: Det ser ut som om hjärtat ligger och solar sig.

((Carina ser turvis på barnet och på teckningen, nickar))

Carina: Det kan man också tänka.

((med eftertryck))

((ser på Albin, nickar))

I Exempel 2 ser vi hur Carina genom både verbal och icke-verbal kommunikation uppmunt-  
rar barnen att berätta om sina tolkningar av bilden och hur hon sedan både bekräftar och  
värderar Albins bidrag positivt, framför allt genom att se på honom och nicka.

### Exempel 3

Förskolläraren Daniela jobbar tillsammans med en grupp på tolv barn. Temat är former och  
uppgiften är att göra en bild med hjälp av färdigklippta former (cirkel, kvadrat, rektangel,  
romb) i papper i olika färg. Då Daniela står vid bordet tillsammans med några av barnen  
börjar de tala om barnkalas. Ett av barnen lyfter upp sin bild och visar den för Daniela.

Bosse: Ska jag säga...

((frågande ton))

min ballong sprack.

Mamma skulle ta den då hon kom gående efter mig (.)

så sku hon ta den

men så släppte jag den

och så blåste den iväg på ängen (.)

och så smällde det.

((Förskolläraren Daniela, som stått böjld över ett bord och antecknat medan pojken berättat, tittar nu  
upp mot pojken och tar ögonkontakt))

Daniela: >>Hoppsan, så kan det gå med ballonger.>>

((talar snabbt, konstaterande ton))

((ser på Bosse))

>>Vilken form är ballongen?>>

((frågande intonation))

((ser på Bosse))

Bosse: Cirkel.

Daniela: Hm.

((dröjande))

(.)

Bra.

((med eftertryck))

((*ler mot Bosse, tar snabb ögonkontakt*))

I Exempel 3 bekräftar Daniela att hon hört Bosse dels genom att titta upp och ta ögonkontakt med honom, dels genom att positivt värdera det han sagt med ett kort yttrande och senare ett leende. Lärarnas kommunikation i både Exempel 2 och Exempel 3 är kort och uppmuntrande, vilket signalerar att förskollärarna i båda exemplen har en vilja att ge barnen tolkningsutrymme. De gör dock inga aktiva försök att fördjupa eller utvidga samtalet i syfte att stimulera barnen att utveckla sitt resonemang eller sin förståelse. Därmed ges inte heller utrymme för meningsskapande i betydelsen att barnen kan utveckla och förstå sin erfarenhet i ett vidare sammanhang.

### **Förskolläraren som möjliggör meningsskapande**

Det tredje narrativet handlar om kommunikativa förhållningssätt där barnets meningsskapande stimuleras aktivt och medvetet. Icke-verbal kommunikation såsom leenden, nickningar, livligt minspel och variationer i betoning och intonation understryker pedagogens autentiska engagemang, men förhållningssättet kommer främst till uttryck genom verbal kommunikation som syftar till att barnet ska utveckla och fördjupa sin förståelse av artefakten eller av det innehåll som finns i berättelsen. Följande kommunikativa förhållningssätt kommer till uttryck i detta narrativ:

1. Förskolläraren delar barnets berättelse med de andra barnen i gruppen eller involverar de andra barnen i berättandet t.ex. ”Ska vi höra hur de andra tänker?”
2. Förskolläraren utvidgar barnets perspektiv t.ex. genom öppna frågor såsom ”Varför det?”, ”Hur kommer det sig?”, ”Vad får dig att tro det?”
3. Förskolläraren ger berättelsen en narrativ struktur d.v.s. en början, en mitt och ett slut.
4. Förskolläraren öppnar upp för en fortsättning på barnets berättelse.
5. Förskolläraren ger utrymme för alternativa tolkningar.

Nedan följer två exempel på hur förskollärare tillämpar förhållningssätt som möjliggör fördjupning och utveckling av barns eget perspektiv på den skapade artefakten:

#### *Exempel 4*

Förskolläraren Anna jobbar med en grupp barn på temat vårvinter. Barnen får skapa fritt och när en av flickorna är klar vill hon visa sin bild för pedagogen. Emmi lyfter upp sin bild, verkar föra bort den, men ser sedan frågande på Anna och lägger ner bilden på bordet igen.

Emmi: Vet du vad det där är då?

((pekar på bilden))

((*Förskolläraren Anna sätter sig på huk och fokuserar bilden*))

Anna: Nä?

((frågande intonation, intresserat))

*((ser på barnet))*

Emmi: Telefoner...

*((svänger sig av och an, hämtar en penna, pysslar på, tittar på Anna))*

Anna: Telefoner åt vem?

*((frågande intonation))*

*((ser på Emmi))*

Emmi: Åt ekorren och snögubben (.)

för dom är också bästa kompisar.

*((Anna och barnet ser på varandra))*

*((Barnet tar en penna och börjar skriva något på bilden))*

Anna: Ja (.) har dom varsin telefon?

*((frågande intonation))*

*((ser på Emmi, tar ögonkontakt))*

Emmi: Ja.

*((tittar på de andra barnen som skapar intill))*

Anna: Hmm.

*((nickar))*

Vilken är ekorrems?

*((frågande intonation, intresserat))*

Emmi: Den som har (.)

ett S på sig.

Och den som har ett O på sig (.)

det är (.) det är snögubbens.

*((skriver, byter blicken, ser på Anna och ler))*

Anna: Mmm.

*((bekräftande ton))*

Snögubbens.

*((nickar))*

Brukar de prata med varandra där i skogen?

*((frågande ton))*

*((ser på barnet, gestikulerar med händerna))*

Emmi: Ja.

*((ler och nickar))*

Anna: Ja (.) om allt möjligt?

*((tar ögonkontakt, ler, nickar))*

Emmi: Ja (.)  
 ((ser på Anna, ler, byfter bilden))  
 men de får nog berätta hemligheterna  
 åt det levande trädet (.)  
 för att det är också bästa kompis.

I Exempel 4 ser vi hur förskolläraren genom sitt förhållningssätt ser till att relationen till barnet är god och öppnar upp för samtal. Hon bekräftar Emmis egna initiativ genom att sammanfatta och upprepa hennes kommentarer, men gör genom sina frågor även det möjligt för barnet att utveckla sin berättelse om bilden. Exemplet visar att förskollärarens i sitt samtal med barnet fångar upp barnets fantiserande kring de figurer hon skapat.

#### Exempel 5

Förskolläraren Heidi sitter tillsammans med en mindre grupp barn och ska knyta ihop den skapande aktiviteten genom att samtala med barnen om de lådor de inrett till fantasifigurerna Rolle och Rutan. Barnen får först i tur och ordning och sedan fritt berätta om vad de gjort och hur de tänkt. Plötsligt introducerar ett av barnen ett nytt tema i samtalet.

Jon: Det här är en (.)  
 ((pekar mot en del av lådan))  
 det (.) vi (.) dethär (.)  
 vi har inte skrivit där någonting.  
 Det är (.)  
 men där står faktiskt (.)  
 vi har sagt att där står (.)  
 att där är (.)  
 tjugu femton, så vi (.)  
 har tjugufemton nummer.  
 ((tittar frågande på Heidi))

Heidi: Ja, samma nummer som det är år?  
 ((dröjande ton))  
 Var det det du tänkte på?  
 ((frågande ton))  
 ((ser på barnet, nickar och lutar sig fram))

Jon: Tjugufemton och det där...  
 sån där visnummer,  
 att som vi har på...  
 ((trevande ton))

Lisa: Husnummer (.) när man (.)



när man kommer in.

Heidi: Precis.

((ser på Lisa, nickar))

Jon: Där på en (.) en sådan där stolpe.

Heidi: På en stolpe?

((frågande ton))

((tittar på Jon))

Så är det, som hemma hos er.

Tänker du det?

((frågande ton))

Vad har ni hemma för nummer? (.)

Vet du?

((frågande ton))

Jon: eeh (.)

((dröjande))

Heidi: Eller Tina, vet du vad...

((frågande ton))

Tina: Nä.

((dröjande))

(.)

((lyfter pek fingret och blicken))

Trea och en fyra.

((lägger armarna i kors))

Heidi: Ja (.) är det så?

((vänder sig mot Tina))

Tina: Tjugufyra.

Heidi: En trea och en fyra?

((frågande ton))

Nä(.) då är det?

((dröjande ton))

Jon: Tjugutre?

((prövande ton))

Heidi: Då är det en trea och en fyra (.)

då är det trettiofyra.

((förklarande, med eftertryck))

- ((nickar))
- Jon: Trettiofyra?
- Heidi: Låter det bekant?
- ((tittar på Jon))
- Är det så?
- ((tittar på Tina, nickar))
- Nå, vad tycker du då?
- ((frågande ton))
- ((böjer sig fram))
- Jon: Nå, jag brukar se nån gång att det är (.)  
°en trea och en etta°
- ((viskar, försiktigt))
- Heidi: En trea och en etta.  
(.)
- Nå, det får ni kolla idag när ni kommer hem idag  
vad det riktigt står vid ert hus.
- ((sammanfattande, konstaterande ton))
- ((ser på barnen))
- Jon: Jag minns inte, fast det var nog nånting...  
((fundersam ton))

I Exempel 5 uppstår först ett missförstånd när ett barn vill tala om det nummer som finns på huset, men förskolläraren uppfattar det som ett årtal. Här griper ett annat barn och bidrar till att reda ut missförståndet. Barnen blir aktiva subjekt, som tar ansvar för att kommunikationen förs framåt. I detta fall möjliggör förskolläraren att kommunikationen får gemensam riktning igen efter missförståndet. Förskolläraren fångar upp barnens intresse för gatunummer ger dem möjlighet att överskrida situationen genom att be dem fundera på vilket nummer deras eget hus har och att ta reda på det när de kommer hem samma dag. Barnen inspireras här att fundera på siffror i anknytning till sina egna erfarenheter.

I båda dessa exempel blir förskollärarens strävan efter att involvera barnen tydlig, men också hennes strävan att i stunden fånga upp barnets eget meningsskapande utifrån ett pedagogiskt syfte. I exemplen ovan ger förskollärarens förhållningssätt möjligheter för barn att utveckla sin förståelse och knyta nya betydelser till artefakten och/eller berättelsen om den, men även för att indirekt förstå sig själv och sin berättelse i relation till omvärlden. Här möjliggör förskolläraren alltså på ett medvetet sätt barnets meningsskapande.

Meningsskapande innebär här att barn ges möjlighet att begripa sin upplevelse, sin bild/artefakt och sin berättelse i samspel med förskolläraren och (ibland) andra barn. På så sätt blir barns skapande processer i kombination med samtalet om dem en strävan efter att skapa mening i eller förstå sin tillvaro. Förskollärarna i exemplen ovan stöttar alltså barnen att sätta ord på sina tankar och därigenom se sina egna erfarenheter i ett större sammanhang.

Detta innebär att förskollärarna medvetet utmanar barnen att utveckla sina berättelser och därigenom vidga sin förståelse, men också att lärarna möter barnen i deras erfarenheter. Förskollärare balanserar alltså mellan styrning och frihet, mellan sina egna mål för verksamheten och barnens utgångspunkter och målsättningar.

Sammantaget visar studien att förskollärare för att befrämja barns möjligheter till meningsskapande vid skapande aktiviteter tillämpar kommunikativa förhållningssätt kopplade till alla tre narrativer. En grundläggande förutsättning för meningsskapande är att förskolläraren säkerställer en trygg relation till barnet (övergripande narrativ ett). Därutöver är det nödvändigt att barnet ges utrymme att ta egna initiativ och att dessa initiativ bemöts och bekräftas positivt av förskolläraren (övergripande narrativ två). Först då blir det meningsfullt att tillämpa de kommunikativa förhållningssätt som på ett aktivt och medvetet sätt bidrar till barnets meningsskapande (övergripande narrativ tre). Även om de tre narrativen här har beskrivits separat är det önskvärt att de i praktiken sammanflätas.

## Diskussion

Syftet med den här studien har varit att utforska kommunikationen mellan förskollärare och barn vid skapande aktiviteter i förskoleklassen samt dess betydelse för barns meningsskapande. Vi har särskilt fokuserat på förskollärares kommunikativa förhållningssätt och hur dessa befrämjar barns möjligheter till meningsskapande. Studiens resultat visar att förskollärarens kommunikativa förhållningssätt är avgörande för vilka möjligheter barn erbjuds i fråga om meningsskapande under skapande aktiviteter.

I resultatet framträder tre övergripande narrativer, som speglar olika kommunikativa förhållningssätt med olika intentioner från förskollärares sida. En central slutsats är att en bred repertoar av förhållningssätt är nödvändiga för att möjliggöra barns meningsskapande och därmed lärande. Detta förutsätter att förskollärare medvetet både bygger trygga relationer, bekräftar barnen och därtill utmanar barnen att sätta sina erfarenheter i ett större sammanhang (jfr. Bae, 2012; Jonsson, 2016; Sava, 1995; Selander, 2017).

Det första narrativet, *Förskolläraren som skapar relation till barnet*, samlar en rad förhållningssätt som är nödvändiga, men i sig själva inte tillräckliga för att möjliggöra meningsskapande. Ett framträdande drag här är intersubjektiviteten, som i den empiriska studien kommer till uttryck t.ex. genom att förskollärare bemöter barn som aktiva subjekt och svarar an på barns strävan efter kontakt samt explicit delar deras fokus. Dessa förhållningssätt består till stor del av icke-verbal kommunikation, såsom blickar, miner, gester och rörelser i rummet. Ansvar för relationens kvalitet vilar hos förskolläraren, som genom sina kommunikativa förhållningssätt bidrar till att en öppen, trygg och tillitsfull relation kan utvecklas (jfr. Aspelin, 2014). Det andra narrativet, *Förskolläraren som bekräftar barnets bidrag till kommunikationen*, skapar förutsättningar för barnet att verbalt uttrycka sin förståelse. Genom ord, röst användning och kroppsspråk bereder förskollärare möjlighet till samtal eller berättande. Här stiger särskilt det aktiva lyssnandets och den verbala och icke-verbala bekräftelsens betydelse fram. De kommunikativa förhållningssätten här fångar dock inte möjligheterna till att utveckla och fördjupa diskussionen. Det tredje narrativet, *Förskolläraren som möjliggör meningsskapande*, ger däremot utrymme för meningsskapande och ett fördjupat lärande, eftersom förskolläraren utmanar barnets tänkande och tolkningar. Här blir den verbala kommunikationen särskilt framträdande, eftersom de olika språkliga uttrycken erbjuder barn olika möjligheter till att själva formulera sig. Här ser vi en tydlig parallell till Jonssons (2016) studie av interaktionen

mellan förskollärare och yngre barn som visar att en bred repertoar av sätt att kommunicera gynnar barns lärande. Vi ser att barns meningsskapande befrämjas då förskolläraren är uppmärksam på barnens initiativ till kommunikation och bygger vidare på den. Det är således förskolläraren som bär ansvaret för den kommunikation som blir rådande under aktiviteterna, vilket även Melker, Mellgren & Pramling Samuelsson (2018) hävdar.

Sammanflätningen av den relationella, den interaktiva dimensionen och den didaktiska dimensionen (att veta vad, hur och varför) utgör en viktig del av förskollärarens kompetens (jfr. Sheridan, William, Sandberg och Vuorinen (2011). Betydelsen av meningsskapande som förutsättning för lärande (jfr. Bruner, 2002) kan således i vår studie kopplas till det tredje narrativet. Under estetiska läroprocesser, då barn ger uttryck för egna upplevelser i sina skapade artefakter, gäller det för förskolläraren att fånga barns egna erfarenheter och utvidga samtalet till en situation utanför den aktuella kontexten. På så sätt gör förskolläraren det möjligt för barnen att hålla ihop världen så att den blir meningsfylld (jfr. Hohr, 2006; Sava, 1995; Wright, 2010). När förskolläraren stöder barnets berättelse kring sin skapade artefakt stimuleras bland annat barnets fantasi men även andra aspekter av barns lärande kan stimuleras som exempelvis barns kommunikativa och sociala färdigheter eller etiska förhållningssätt (jfr. Selander, 2017). Barns medvetenhet och insikt kan även öka ifråga om deras egen identitet och/eller andra människor eller när det gäller något innehåll från den omgivande naturen och kulturen (jfr. Sava, 1995). Med stöd av studiens resultat vill vi lyfta fram att en förskollärare som är medveten om att skapande aktiviteter kan stimulera meningsskapande och lärande har möjlighet att förverkliga både sitt omsorgsrelaterade och sitt kunskapsrelaterade uppdrag (jfr. Aspelin & Persson, 2011).

Studien visar att den skapade artefakten är en betydelsefull utgångspunkt för gemensamt fokus och berättande. Barns värld blir begriplig då de i sina estetiska uttryck kommunicerar och utforskar med hjälp av fantasi, känsla, logik och förnuft (jfr. Karlsson Häikiö 2012; Sava; 1995). För förskolläraren gäller det att vara lyhörd för de tankar barn ger uttryck för i sitt skapande arbete och att ge dem möjligheter till meningsskapande genom sin kommunikation. Kommunikationens kvalitet – och därmed barnens möjligheter till meningsskapande – är avhängig av variationerna i de kommunikativa förhållningssätt förskolläraren ger uttryck för (jfr. Jonsson 2016).

Studiens metodologi har visat sig vara ändamålsenlig i förhållande till studiens syfte samt stärkt dess validitet och reliabilitet. Genom videoobservation möjliggjordes en studie av den kommunikation som autentiskt förekommer i skapande aktiviteter i förskoleklassen. Videoobservation säkerställde också analys och tolkning i flera omgångar, vilket bidrog till studiens tillförlitlighet. Den narrativa ansatsen öppnade upp för analys och tolkning där närheten till de situationer som beforskas kvarstår i såväl analys och tolkning som rapporteringen av resultat. Den narrativa ansatsen inrymmer pendlingen mellan enskilda episoder och forskningsmaterialet som helhet genom att de övergripande narrativen utgör synteser av de kommunikativa förhållningssätt som är framsprungna ur episoderna i materialet. Vidare tillåter det narrativa närmandesättet en närhet till såväl den verbala som icke-verbala kommunikation genom vilken mänsklig erfarenhet berättas. Empirin i studien är dock begränsad till en specifik kulturell kontext, varför fortsatta studier av forskningsfenomenet i andra språkliga och kulturella kontexter är nödvändiga. Även om denna studie begränsar sig till skapande aktiviteter i förskoleklassen, kan kunskaperna om de kommunikativa förhållningssätten appliceras på andra kontexter. Resultaten är inte direkt generaliserbara, men de

kan användas som underlag för att öka medvetenheten om förutsättningarna för barns meningsskapande, förutom i skapande aktiviteter, också i andra undervisningshelheter. Därtill kan resultaten fungera som utgångspunkt för reflektion och diskussion, förutom just inom förskoleundervisning, också inom småbarnspedagogik och grundläggande utbildning.

Avslutningsvis vill vi lyfta fram kommunikationsfärdigheter som en väsentlig del av förskollärares pedagogiska professionalism. Studiens resultat indikerar att förskollärares medvetenhet om och beredskap att kommunicera på varierande sätt utgör en förutsättning för att kunna erbjuda alla barn likvärdiga möjligheter till meningsskapande. Genom fortsatt forskning om kommunikationen mellan förskollärare och barn kan ett yrkesspråk för denna aspekt av förskollärares yrkeskunnande utvecklas.

### Om författarna

*Eva Ahlskog-Björkman* är akademilektor i de estetiska ämnenas didaktik vid Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier vid Åbo Akademi, Vasa Finland. Hon arbetar som lärarutbildare och forskare. Hennes forskningsområde är estetik och lärande speciellt inriktat mot barns skapande i bild och slöjd i förskola och de lägre årsklasserna i den grundläggande utbildningen samt professionsutveckling inom detta område.

*Ann-Christin Furu* är universitetslektor med inriktning mot småbarnspedagogik vid Pedagogiska fakulteten, Helsingfors universitet. Hon undervisar bland annat i språkutveckling och flerspråkighet, barnlitteratur och drama. Hennes primära forskningsintresse gäller hållbarhetsfrågor i en småbarnspedagogisk kontext, med fokus på de sociala och kulturella dimensionerna. I sin forskning utgår hon från ett relationellt perspektiv och använder sig ofta av narrativa närmandesätt.

### REFERENSER

- Aspelin, J. & Persson, S. (2011). *Om relationell pedagogik*. Malmö: Gleerups.
- Aspelin, J. (2014). Beyond individualized teaching - A Relational Construction of Pedagogical Attitude. *Education Inquiry*, 5, (2) 233-245.
- Aspelin, J. (2016) Om den pedagogiska relationens gränser. – Relationskompetens I gränslandet mellan närhet och distans. *Nordisk Tidskrift för Allmän Didaktik*, 2 (1) 3-13.
- Aspelin, J. & Johansson, L. (2017). Relationell pedagogik – ingång till ett fält. I *Pedagogisk forskning i Sverige*, 22, (3-4) 159-165.
- Bae, B. (2012). Children and Teachers as Partners in Communication: Focus on Spacious and Narrow Interactional Patterns. *Early Childhood Education*, 44 (1) 53-69.
- Bale, K. (2009). *Estetik. En introduktion*. Göteborg: Daidalos.
- Biesta, G. (2010). "Mind the gap!" Communication and the educational relation. I C. Bingham & A.M. Sidorkin (red.) *No education without relation*. New York: Peter Lang.
- Bingham, C. & Sidorkin, A. (Red.). (2010). *No education without relation*. New York: Peter Lang.
- Bruner, J. (2002). *Kulturens vän*. Göteborg: Daidalos.
- Buber, M. (1993). *Om uppfostran*. Ludvika: Dualis.
- Buber, M. (1994). *Jag och du*. Ludvika: Dualis.

- Bygdesson-Larsson, K. (2010). *Vi började se barnen och deras samspel på ett nytt sätt. Utveckling av samspeletsdimensionen i förskolan, med hjälp av Pedagogisk processreflektion*. (Diss.). Umeå: Umeå Universitet.
- Clandinin, D.J. (Red.). (2007). *Handbook of Narrative Inquiry*. London: Sage.
- Clandinin, D.J., Huber, J., Menon, J., Murphy, M.S. & Swanson, C. (2016) Narrative Inquiry: Conducting Research in Early Childhood. I A. Farrell, S.L. Kagan & E.K.M. Tidsall (red.) *The SAGE Handbook of Early Childhood Research*. London: SAGE.
- Dahlbeck, P. & Persson S. (2010). Estetik i förskolan. I B. Riddersporre & S. Persson (Red.), (2010). *Utbildningsvetenskap för förskolan*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Dysthe, O. (1996). *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund. Studentlitteratur.
- Dysthe, O. (Red.). (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Emilson, A. (2008) *Det önskvärda barnet. Fostran uttryckt i vardagliga kommunikationshandlingar mellan lärare och barn i förskolan*. Acta Universitatis Gothoburgensis. Göteborg Studies in Educational Sciences; 268.
- Flewitt, R. (2006) Using video to investigate preschool classroom interaction: education research assumptions and methodological practices. *Visual communication*, 5 (1) 25-50.
- Forskningsetiska delegationen (2012). *God vetenskaplig praxis och handläggning av misstankar om avvikelser från den i Finland*. Helsingfors: Forskningsetiska delegationen.
- Furu, A-C. & Ahlskog-Björkman, E. (2015). Meningsskapande i förskolan – om kommunikationen mellan pedagog och barn vid en skapande aktivitet. I E. Ahlskog-Björkman & A-C. Furu (red.). *Forskningsperspektiv på barnträdgårdslärares professionalism*. Vasa: Rapport 37 / 2015, Fakulteten för Pedagogik och välfärdsstudier, Åbo Akademi.
- Furu, A-C. (2017). *Professionell röst användning i läraryrket*. Lund: Studentlitteratur.
- Gallas, K. (1994). *The languages of learning. How children talk, write, dance, draw and sing their understanding of the world*. London: Teachers College Press.
- Garmann, N.G. & Sandvik, M. (2017). Meningsfulle samtaler i barnehagen. i N.G. Garmann, N.G. & Ommundsen, Å.M. (red.) *Litteratur, språk og samtale*. Oslo: Novus Forlag.
- Hilppiö, J., Lipponen, L., Kumpulainen, K. & Rajala, A. (2017) Visual tools as mediational means: A methodological investigation. *Journal of Early Childhood Research*, 15, (4) 359-373.
- Hohr, H. (2006). Estetik och upplevelse. I G. Løkken, S. Haugen & M. Røthle (Red.), *Småbarnspedagogik. Fenomenologiska och estetiska förhållningsätt*. Stockholm: Liber.
- Jenks, J.J. (2011). *Transcribing Talk and Interaction*. Amsetrdam: John Benjamins Publishing Company.
- Johansson, E. (2004). Learning encounters in preschool: Interaction between atmosphere, view of children and of learning. *International Journal of Early Childhood*, 36, (2) 9-26.
- Jonsson, A. (2016). Förskollärares kommunikation med de yngsta barnen i förskolan: med fokus på kvalitativa skillnader i hur ett innehåll kommuniceras. *Tidskrift för nordisk Barnehageforskning*, 12 (1) 1-16.
- Karlsson Häikiö, T. (2012). Att vara vid sina sinnen. Kultur, estetik och lärande. I A. Klerfelt & B. Qvarsell (Eds.), *Kultur, estetik och barns rätt i pedagogiken*. Malmö: Gleerups Utbildning.
- Klerfelt, A. & Qvarsell, B. (2012). *Kultur, estetik och barns rätt i pedagogiken*. Malmö: Gleerups.
- Kohler Riessman, K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. London: SAGE.

- Kress, G. & van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal Discourse. The Modes and Media of Contemporary Communication*. London: Hodder Education.
- Melker, K., Mellgren, E. & Pramling Samuelsson, I. (2018). Undervisning i förskolan – en fråga om att stötta och skapa gemensamt fokus. I *Forskning om undervisning och lärande*, 1 (6) 64-86.
- Noddings, N. (2012). The caring relation in teaching. *Oxford Review of Education*, 38 (6) 771-781.
- Palludan, C. (2007). Two Tones: The Core of Inequality in Kindergarten? *International Journal of Early Childhood* 37 (1) 75-91.
- Papatheodorou, T. & Moyles, J. (2009) (red.) *Learning together in the early years*. London: Routledge.
- Pianta, R., Downer, J. & Hamre, B. (2016). Quality in early education classrooms: Definitions, Gaps and Systems. *The Future of Children*, 26 (2) 119-137.
- Polkinghorne, D.E. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. I Hatch JA & Wisniewski R (Eds.) *Life history and narrative*. Qualitative studies series 1. London: The Falmer Press.
- Riddersporre, B. & Bruce, B. (2014). (red.) *Berättande i förskolan*. Stockholm: Natur & kultur.
- Sava, I. (1995). Den konstnärliga inlärningsprocessen. I I. Porna & P. Väyrynen (Red.), *Handbok för grundundervisning i konst*, s. 35-61. Helsinki: Kunnallisliitto.
- Selander, S. (2017). *Didaktiken efter Vygotskij. Design för lärande*. Liber: Stockholm.
- Sheridan, S., Pramling Samuelsson, I. & Johansson, E. (2009). *Barns Tidiga Lärande. En tvärsnittsstudie om förskolan som miljö för barns lärande*. Göteborg Studies in Educational Sciences, 284.
- Sheridan, William, Sandberg & Vuorinen (2011). Preschoolteaching in Sweden – a profession in change. *Educational Research*. 53:4, 415-437.
- Sutterby, J.A. (2015). Microethnographic research in early childhood education. I O.N. Saracho (Red.) *Handbook of Research Methods in Early Childhood Education. Review of Research Methodologies. Volume I*. Charlotte: IAP.
- Säljö, R. (2005). *Lärande och kulturella redskap. Om läroprocesser och det kollektiva minnet*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.
- Taylor, R. (2014) Meaning between, in and around words, gestures and postures – multimodal meaning-making in children's classroom discourse. *Language and Education*, 28 (5) 401-420.
- Utbildningsstyrelsen (2016a). *Grunderna för förskoleundervisningens läroplan 2014*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- Utbildningsstyrelsen (2016b). *Grunderna för planen för småbarnspedagogik 2016*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- Vygotskij, L.S. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Process*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotskij, L.S. (1987). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.
- Vygotskij, L.S. (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Daidalos.
- Wright, S. (2010). *Understanding Creativity in Early Childhood*. London: Sage.
- Änggård, E. (2006). *Barn skapar bilder i förskolan*. Lund: Studentlitteratur.