



HÖGSKOLAN  
DALARNA

## Examensarbete

Grundnivå

**”Vi har inte samma språk men vi kan förstå  
varandra i alla fall”**

---

**En intervjustudie om hur förskollärare beskriver sitt arbete  
med icke-verbal kommunikation i flerspråkiga förskolor.**

Författare: Emma Norman & Malin Servin  
Handledare: Joyce Kemuma  
Examinator: Stina Jeffner  
Ämne/huvudområde: Pedagogik  
Kurskod: PG2062  
Poäng: 15 hp  
Examinationsdatum: 2019-01-17

Vid Högskolan Dalarna finns möjlighet att publicera examensarbetet i fulltext i DiVA. Publiceringen sker open access, vilket innebär att arbetet blir fritt tillgängligt att läsa och ladda ned på nätet. Därmed ökar spridningen och synligheten av examensarbetet.

Open access är på väg att bli norm för att sprida vetenskaplig information på nätet. Högskolan Dalarna rekommenderar såväl forskare som studenter att publicera sina arbeten open access.

Jag/vi medger publicering i fulltext (fritt tillgänglig på nätet, open access):

Ja

Nej

## Abstract

Den ökade internaliseringen som lyfts i läroplanen för förskolan innebär att förskolan är en arena där många olika kulturer möts. Denna mångfald ställer höga krav på de som är verksamma inom förskolan. Statistik från 2017 visar att 5% av alla barn som vistas i förskolan är nyinvandrade. Detta kan innebära att förskolan blir det första mötet med det svenska samhället och språket för många barn. Då barnen inte kan uttrycka sig med hjälp av det verbala majoritetsspråket, svenska, tror vi att den icke-verbala kommunikationen kan spela en viktig roll i hur dessa barn får möjlighet att delta i demokratiska sammanhang vilket förstärks av forskning. Syftet med studien är att få kunskap kring hur några förskollärare i en kommun beskriver deras arbete med icke-verbal kommunikation i mötet med äldre (tre till fem år), flerspråkiga barn. För att få reda på hur förskollärare beskriver sitt arbete med icke-verbal kommunikation i en flerspråkig förskola har en kvalitativ intervju genomförts. Sammanlagt intervjuades sex förskollärare på tre olika förskolor. Resultatet, som analyserats utifrån ett sociokulturellt perspektiv, visar att det finns en icke-verbal mångfald som förskollärarna använder sig av för att erbjuda barnen kommunikationsmöjligheter i verksamheten oavsett om de behärskar majoritetsspråket eller inte. Förskollärare lyfter dock att den icke-verbala kommunikationen kan vara problematisk i främst stressiga situationer, vilket innebär att barnens kommunikativa handlingsutrymme blir begränsat. Då förskollärarna stöttar de äldre, flerspråkiga barnens kommunikativa förmågor används den icke-verbala kommunikationen främst för att stimulera barnens verbala språkutveckling i majoritetsspråket. En viktig slutsats som framkommer i intervjuerna av förskollärarna är att de två kommunikativa systemen, det vill säga det verbala och det icke-verbala, förstärker varandra och båda behövs för att de äldre flerspråkiga barn vi möter i förskolan ska få möjligheter att bli delaktiga i den förskolekontext de befinner sig i. Avgränsningar i studien har gjorts då fokus enbart ligger på de äldre, flerspråkiga barnen i förskolan. Detta har påverkat valet av förskolor att genomföra studien på samt den forskning som lyfts.

**Nyckelord:** icke-verbal kommunikation, flerspråkighet, förskola, enspråksnorm, sociokulturellt perspektiv

## **Förord**

Vi vill börja med att tacka alla forskollärare som deltagit i vår studie, utan er skulle det aldrig blivit ett examensarbete. Ett stort tack för att Ni har delat med er av era tankar och erfarenheter kring flerspråkighet och icke-verbal kommunikation. Vi vill också tacka Joyce för ditt tålamod med oss och för att du har öppnat upp våra ögon för nya insikter under arbetets gång.

Till slut ett stort tack till alla nära och kära för support och stöd som vi fått på olika sätt.

# Innehållsförteckning

<b>1. Inledning</b> .....	<b>1</b>
<b>2. Syfte och frågeställning</b> .....	<b>3</b>
<b>3. Bakgrund</b> .....	<b>3</b>
3.1 <i>Icke-verbal kommunikation och flerspråkighet i styrdokumentet</i> .....	3
3.2 <i>Icke-verbal kommunikation</i> .....	5
3.3 <i>Språklig mångfald i förskolan</i> .....	6
3.4 <i>Svenska som språklig norm</i> .....	7
<b>4. Tidigare forskning om icke-verbal kommunikation</b> .....	<b>8</b>
4.1 <i>Icke-verbal kommunikation som resurs för meningsskapande</i> .....	8
4.2 <i>Barns icke-verbala handlingsutrymmen</i> .....	10
<b>5. Teoretisk utgångspunkt</b> .....	<b>11</b>
5.1 <i>Sociokulturella perspektivet</i> .....	11
5.1.1 <i>Den proximala utvecklingszonen</i> .....	12
5.1.2 <i>Appropriering</i> .....	13
5.1.3 <i>Mediering och artefakter</i> .....	13
<b>6. Metod</b> .....	<b>14</b>
6.1 <i>Val av metod</i> .....	14
6.2 <i>Urval och genomförande</i> .....	15
6.3 <i>Presentation av förskollärare</i> .....	17
6.4 <i>Forskningsetiska aspekter</i> .....	17
6.5 <i>Studiens reliabilitet och validitet</i> .....	18
6.6 <i>Bearbetning av data</i> .....	19
<b>7. Resultat</b> .....	<b>20</b>

7.1 Förskollärarnas definition av icke-verbal kommunikation.....	20
7.2 Förskollärares arbete med kommunikativ stöttning.....	21
7.3 Sammanhang där den icke-verbala kommunikationen lyfts som viktig i verksamheten	25
7.4 Svårigheter med att bemöta icke-verbal kommunikation i verksamheten .....	26
<b>8. Analys av resultat.....</b>	<b>28</b>
8.1 Förskollärarnas definition av icke-verbal kommunikation.....	28
8.2 Förskollärares arbete med kommunikativ stöttning.....	29
8.3 Sammanhang där den icke-verbala kommunikationen lyfts som viktig i verksamheten	30
8.4 Svårigheter med att bemöta icke-verbal kommunikation i verksamheten .....	31
<b>9. Diskussion.....</b>	<b>33</b>
9.1 Resultatdiskussion.....	33
9.1.1 Förskollärarnas definition av icke-verbal kommunikation.....	33
9.1.2 Förskollärares arbete med kommunikativ stöttning.....	35
9.1.3 Sammanhang där den icke-verbala kommunikationen lyfts som viktig .....	37
9.1.4 Svårigheter med att bemöta icke-verbal kommunikation .....	38
9.2 Metoddiskussion .....	39
9.3 Slutsats.....	41
9.4 Förslag på fortsatt forskning.....	43
<b>Referensförteckning .....</b>	<b>44</b>
<b>Bilaga 1.....</b>	<b>47</b>
<b>Bilaga 2.....</b>	<b>51</b>

# 1. Inledning

## **Ett barn**

### **är gjort av hundra**

*Ett barn har hundra språk*

*(och därtill hundra hundra hundra)*

*men berövas nittionio.*

*Skolan och kulturen*

*skiljer huvudet från kroppen.*

Denna dikt av Loris Malaguzzi (Dahlberg & Göthson, 2013 s.73) har inspirerat oss i vårt val av kunskapsområde, icke-verbal kommunikation och flerspråkighet. Om det verbala majoritetsspråket hamnar i förgrunden och om ett allt för stort fokus läggs på detta kan barn berövas på sina andra språk, precis som Malaguzzis dikt antyder. Vi har haft vår verksamhetsförlagda utbildning på flerspråkiga förskolor där majoriteten av barnen har annat modersmål än svenska. Dessa erfarenheter har påverkat vår syn på flerspråkighet och språkutveckling i förskolan. Vi har mött äldre förskolebarn som inte alls har det svenska språket och där förskolan blivit ett av deras första möte med det svenska samhället. Med äldre barn syftas det till de barn som går på syskonavdelning eller storbarnsavdelning vilket normalt brukar vara barn i åldrarna tre till fem år. Vid dessa avdelningar har det stundvis blivit allt för stort fokus på det verbala, svenska språket när barn har sina 100 språk. Den icke-verbala kommunikationen kan spela en viktig roll i hur de barn som ännu inte behärskar det svenska språket får möjlighet att delta i demokratiska sammanhang. Under utbildningens gång har vi stundvis upplevt en avsaknad av verktyg för att stötta äldre flerspråkiga barns icke-verbala kommunikation.

Studien fokuserar på äldre barn som är nyinvandrade till Sverige, det vill säga barn som inte är födda i Sverige, eller av andra anledningar inte mött majoritetsspråket förrän de kommer till förskolan. Dessa barn är nödvändigtvis inte flerspråkiga då de anländer till förskolan men kommer att bli flerspråkiga då de erövrar det svenska språket utöver sitt eller sina modersmål. Björk-Willén (2018 s.12) beskriver hur tvåspråkighet och flerspråkighet kan ses som samma typ av företeelse, men att flerspråkighet kan ses som ett mer generöst begrepp då detta innefattar både de

individer som lär och utvecklar två språk samt de individer som utvecklar flera språk. I denna studie används begreppet flerspråkighet oavsett om det syftar till individer som lär sig två eller flera språk i förskolan. Ljunggren (2013 s.147) lyfter i sin studie hur det saknas forskning som riktar sig mot äldre barns icke-verbala kommunikation. Även vi upplevde en brist på teoretiskt forskningsunderlag i vår sökning av relevant forskning. Vidare studier i det valda kunskapsområdet vi riktat in oss på kan bidra med ökad förståelse för äldre, flerspråkiga barns icke-verbala kommunikation och vad språklig kompetens kan omfatta. Det har lett oss fram till denna studie om den icke-verbala kommunikationen.

## 2. Syfte och frågeställning

Syftet med studien är att få kunskap kring hur några förskollärare i en kommun beskriver deras arbete med icke-verbal kommunikation i mötet med äldre (tre till fem år), flerspråkiga barn.

Syftet har konkretiserats utifrån följande frågeställningar.

- Vad innebär icke-verbal kommunikation för förskollärare?
- Hur beskriver förskollärare deras arbete med att stötta äldre, flerspråkiga barns kommunikativa förmågor?
- I vilka sammanhang beskriver förskollärarna den icke-verbala kommunikationen som viktig i verksamheten?
- Beskriver förskollärarna att det finns några svårigheter med att möta barns icke-verbala uttryck i verksamheten?

## 3. Bakgrund

Detta kapitel ger en förförståelse av studieobjektet och vad icke-verbal kommunikation samt flerspråkighet kan innebära för förskolan som institution. Kapitlet innefattar styrdokumentens skrivelser kring icke-verbal kommunikation och flerspråkighet, begreppet icke-verbal kommunikation, mångfald och flerspråkighet i förskolan samt svenska som norm i förskolan.

### 3.1 Icke-verbal kommunikation och flerspråkighet i styrdokumentet

Barnkonventionen, FN:s konvention om barns rättigheter (UNICEF Sverige, 2009), lyfter att alla barn ska ha rätt att använda sitt eget språk. Sverige har ingått i ett internationellt avtal om att följa dessa överenskommelser och år 2020 blir barnkonventionen även lagstadgad. Förskolans verksamhet har också ett demokratiskt uppdrag, vilket innebär att barn i förskolan har rätt till delaktighet och inflytande (Skolverket, 98:2016 s.4; Skolverket, 2018a s.2). Ljunggren (2013 s.143) kopplar samman förskolans demokratiska uppdrag med hur pedagogerna erbjuder barn kommunikation. Genom att pedagogerna erbjuder många olika



kommunikationsmöjligheter kan barnen få inflytande i verksamheten (Ljunggren, 2013 s.143).

Läroplanen för förskolan har reviderats och i juli år 2019 kommer denna träda i kraft (Skolverket, 2018a). En jämförelse av den nuvarande läroplanen och den reviderade blir därför i denna studie relevant att göra för att lyfta de eventuella förändringar som kommer att påverka hur förskolan ska förhålla sig till icke-verbal kommunikation och flerspråkighet.

Den reviderade läroplanen (Skolverket, 2018a s.2) lyfter att den ökade internationaliseringen gör förskolan till en social och kulturell arena. På grund av detta ställs det höga krav på de som är verksamma i förskolan att ta till vara på och uppmärksamma den mångfald som finns (Skolverket, 2018a s.2). Även den nuvarande läroplanen (Skolverket, 98:2016 s.4) lyfter att rörligheten över nationers gränser skapar en kulturell mångfald i förskolan. Den ökade mångfalden leder inte bara till en kulturell mångfald, även en språklig. Denna språkliga mångfald innebär att barn behöver möta och ges förutsättningar för olika former av kommunikativa uttryck. Nuvarande läroplanen för förskolan speglar vikten av att barn ska få möjlighet att kommunicera med hjälp av olika uttrycksformer:

Att skapa och kommunicera med hjälp av olika uttrycksformer såsom bild, sång och musik, drama, rytmik, dans och rörelse liksom med hjälp av tal-och skriftspråk utgör både innehåll och metod i förskolans strävan att främja barns utveckling och lärande (Skolverket, 98:2016 s.7).

Denna skrivelse står kvar i den reviderade läroplanen. Det lyfts också att kommunikation är en nödvändighet för samhällsutvecklingen (Skolverket, 2018a s.5). Därmed har begreppet kommunikation fått en viktig roll i förskolans arbete med samhällsutveckling.

Hur pedagogerna i verksamheten definierar begreppet kommunikation ger konsekvenser för hur de arbetar med kommunikation i förskolan. Parallellt med att språkutvecklingen i svenskan lyfts och får en större plats i den reviderade läroplanen för förskolan så skrivs det att barn med annat modersmål än svenska ska få möjlighet att utveckla både svenskan och sitt modersmål (Skolverket, 2018a s.5). Det framgår

inte i vilken utsträckning förskolan ska stötta detta. Att barn har ett annat modersmål än svenska innebär att de utvecklar och lär sig flera språk och därför tolkar vi dessa barn som flerspråkiga. I den nuvarande läroplanen (Skolverket, 98:2016 s.7) lyfts det att barns språkutveckling i svenska gynnas av utvecklingen av modersmålet: "Barn med utländsk bakgrund som utvecklar sitt modersmål får bättre möjligheter att lära sig svenska och även utveckla kunskaper inom andra områden." (Skolverket, 98:2016 s.7). Detta lyfts inte fram i den reviderade.

### 3.2 Icke-verbal kommunikation

Jederlund definierar kommunikation på följande sätt:

Begreppet kommunikation har sitt ursprung i det latinska verbet *communicare* som kan översättas "att göra något gemensamt" eller att "dela något", alltså att dela tankar med varandra. Att kommunicera är kort sagt att interagera. /.../ Människan kan sägas ha två parallella kommunikationssystem, det icke-verbala (som vi till stor del har gemensamt med djuren) och det verbala (Jederlund, 2012 s.18).

Det verbala och det icke-verbala språket kompletterar varandra och bör inte särskiljas. Vi kan exempelvis förstärka det verbala språket genom att använda blickar, rörelser och ansiktsuttryck för att förmedla en känsla eller stämning (Jederlund, 2012 s.19).

Fiske (1990 s.60) lyfter hur all form av kommunikation kräver en gemensam förståelse och kommunikation bör därför ses utifrån ett socialt sammanhang där den måste vara meningsfull för alla samtalsdeltagare. För att avsändaren och mottagaren ska upprätthålla en kommunikation med varandra måste ett meddelande med *tecken* och *koder* skapas (Fiske, 1990 s.60). Tecken kan innehålla allt från det verbala språket såväl som icke-verbal kommunikation där bland annat kroppsspråk och bilder omfattas (Fiske, 1990 s.61). Begreppet koder definieras som ett system i vilket vi organiserar och skapar en förståelse för våra tecken (Fiske, 1990 s.91). Desto fler gemensamma tecken och koder mottagaren och avsändaren har, desto större chans är det att kommunikationen blir meningsfull för dem (Fiske, 1990 s.60).

Koder och tecken kan med andra ord ses som kulturellt betingade, de styrs av de normer som finns i den sociala kontext de används i (Fiske, 1990 s.94).

Den mänskliga kroppen beskrivs som en viktig del av den icke-verbala kommunikationen. Cooper (1979 s.18) beskriver hur begreppet kroppsspråk kan definieras som något som uteslutande hör samman med fysisk kommunikation där rösten inte inkluderas i kommunikationen. Vårt ansikte beskrivs som den mest uttrycksfulla delen av vår kropp, faktorer som ögonbryn, ögonlock, ögon och läppar gör ansiktet lätt att avläsa (Cooper, 1979 s.72). Även armar och händer beskrivs som lätta att avläsa och med hjälp av gester kan vi exempelvis förmedla känslor (Cooper, 1979 s.88). Genom att använda icke-verbal kommunikation som kroppshållning eller gester kan antingen närhet eller distans skapas i samspelet (Fiske, 1990 s.95). I dessa typer av samspel är den mänskliga kroppen det främsta medlet för kommunikation (Fiske, 1990 s.96). Den icke-verbala kommunikationen beskrivs dock som begränsad då den måste ske ansikte mot ansikte för att en möjlighet ska finnas att uppfatta de olika uttrycken (Fiske, 1990 s.95).

### 3.3 Språklig mångfald i förskolan

Harju och Tallberg Broman (2013 s.15) beskriver hur den ökade globaliseringen samt migration inom och mellan länder har skapat nya förutsättningar inom förskoleverksamheten. Statistik från Skolverket (Skolverket, 2018b) visar att år 2017 var 5% av alla barn som är inskrivna i förskolan nyinvandrade, vilket väcker frågor om huruvida dessa barn erbjuds möjligheter till delaktighet i verksamheten då de inte har förutsättningar att uttrycka sig med hjälp av det svenska språket. Denna statistik lyfter inte fram de barn som har flerspråkiga vårdnadshavare.

Flerspråkighet i skolväsendet har funnits länge och är därför heller inget nytt fenomen menar Wedin (2012 s.23). Vidare skriver Wedin (2012 s.23) att Sverige alltid har varit ett flerspråkigt samhälle, även om det inte officiellt utger sig för att vara det. Lärare måste ha kunskap och metoder för att kunna stötta flerspråkiga barns alla språk (Wedin, 2012 s.23). Flera författare menar att språket är en social konstruktion och språket skapas i sociala sammanhang, därför måste också barns

språkutveckling ses ur en social kontext (bl.a. Wedin, 2012 s.29; Benckert, 1999 s.81; Jederlund, 2012 s.22). Wedin (2012 s.29) menar att på grund av att språket utvecklas i en social kontext så skiljer sig också barnens språkliga utveckling beroende på vilka olika kulturer och familjer de växer upp i. Flerspråkiga barn har attityder från majoritetsspråket och det språk som talas inom hemmet och närmaste omgivningen har stor betydelse för hur barnet anammar flera språk (Benckert, 1999 s.82).

Björk-Willén (2018 s.12) skriver att man kan se flerspråkighet ur flera perspektiv och därför kan definitionen av flerspråkighet variera beroende på vad man syftar till. Martin-Bylund (2018 s.124) menar att begreppet flerspråkighet förknippas med individer med utländsk härkomst. Detta bidrar till att man missar de utmaningar som kan finnas med den språkliga mångfalden som finns inom familjer (Martin-Bylund, 2018 s.124). Vidare menar Martin-Bylund (2018 s.123) att det inte ska handla om hur många olika språk barnet har, snarare hur och när de olika språken används för att skapa ett sammanhang i barnens vardag.

### 3.4 Svenska som språklig norm

Flera forskare lyfter att det finns en enspråksnorm som genomsyrar vårt sätt att se på flerspråkighet (Kultti, 2012 s.178; Björk-Willén, 2006 s.14). Flerspråkiga individers språkliga kompetens bedöms med andra ord utifrån ett enspråkigt perspektiv (Björk-Willén, 2006 s.15). Även Askjær Larsen och Breinholt (2010 s.111–112) lyfter att det finns en rådande enspråksnorm som kan innebära en viss problematik på synen av flerspråkiga barn. Det krävs en helhetssyn av det flerspråkiga barnets kommunikativa resurser för att göra en adekvat bedömning av barnets språkliga kompetens (Askjær Larsen & Breinholt, 2010 s.112). För mycket fokus på majoritetsspråket bidrar till att barns andra språkliga kompetenser förbises och barns möjlighet till icke-verbal kommunikation förminskas (Askjær Larsen & Breinholt, 2010 s.111).

Fredriksson och Taube (2010 s.151) ifrågasätter denna enspråkiga norm och menar istället att flerspråkighet bör ses som realitet i dagens samhälle. Baserat på detta är

det av avgörande vikt att de som är verksamma inom förskolan har en grundläggande respekt för barnens egna språk och kulturer för att inte befästa att vissa språk är överordnade andra (Fredriksson & Taube, 2010 s.151). I en studie av Otterup (2005 s.223) framgår det att det finns en motsägelse mellan skolans framskrivningar kring flerspråkighet. Dels ses den som en tillgång för elever och generellt lyfts fram som en positiv del av språkutvecklingen. Samtidigt visar Otterup (2005, s.223) att dåliga skolresultat ofta skylls på flerspråkighet.

## 4. Tidigare forskning om icke-verbal kommunikation

I detta kapitel lyfts tidigare forskning som rör icke-verbal kommunikation som resurs för meningsskapande samt barns icke-verbala handlingsutrymmen. Samtlig forskning är genomförd på flerspråkiga förskolor och skolor samt berör icke-verbal kommunikation vilket gör dessa relevanta för denna studie.

I vår sökning av tidigare forskning har följande databaser använts: Libris, Google Scholar, Högskolan Dalarnas databas (Summon), Teacher's Reference Center (EBSCO), The Education Resources Information Center (ERIC). Vi har använt oss av sökord som har varit relevanta för denna studie. Sökord som används har varit: "flerspråk\*", "kommunikation", "non-verbal", "uttryck", "preschool", "approach", "förhållningssätt", "attityder" och "kroppsspråk".

### 4.1 Icke-verbal kommunikation som resurs för meningsskapande

Danielsson (2016 s.196) beskriver i en artikel baserat på tvärvetenskapliga forskningsprojekt hur vi i vår kommunikation använder en mängd olika resurser för meningsskapande. Dessa resurser består inte enbart av det verbala språket utan omfattar även bilder, gester, symbolspråk och så vidare (Danielsson, 2016 s.196). På grund av detta lyfter Danielsson (2016 s.196) hur viktigt det är för lärare att ha kunskap om multimodalitet, särskilt i mötet med barn som lär sig ett nytt språk, för att på så sätt kunna utnyttja de resurser och möjligheter som finns. Danielsson (2016 s.197) skriver att det råder delade meningar om hur multimodalitet ska definieras, men hon beskriver hur multimodalitet kan jämföras med *uttrycksformer*. Även

Björk-Willén (2006 s.69) förstärker vikten av att läraren tar hänsyn till barns multimodala handlingar i analysen av socialt samspel. Ett allt för stort fokus på det verbala språket kan leda till ett underskattande av övriga icke-verbala uttrycksformer medan en kommunikativ mångfald kan tillföra barn ytterligare dimensioner i sitt sociala samspel (Danielsson, 2016 s.197).

Vidare beskriver Danielsson (2016 s.197) hur allt meningsskapande mer eller mindre är multimodalt och att flera modaliteter tillsammans bildar en helhet eller förstärker varandra. För att dessa modaliteter ska skapa ett meningsinnehåll krävs dock en gemensam kulturell förståelse och läraren behöver se till hela kontexten samt hur meningsskapandet erbjuds i en specifik situation (Danielsson, 2016 s.197). I en kommunikativ situation beskriver Danielsson (2016 s.197) att resurser måste väljas utifrån flera olika faktorer såsom samtalsdeltagarnas tidigare erfarenheter och intressen. Även resultatet av Skans (2011 s.110) studie visar att barnens språkliga bakgrunder påverkar de didaktiska val som görs i verksamheten. Pedagogerna som deltagit i Skans studie framhåller att kommunikation är det viktigaste, inte på vilket språk detta sker (2011 s.70). Detta gäller såväl verbal som icke-verbal kommunikation (Skans, 2011 s.70). Innehållet i verksamheten anpassas därmed och pedagogerna erbjuder barnen möjlighet att bland annat använda sig av sitt kroppsspråk under de aktiviteter som sker i verksamheten (Skans, 2011 s.90–91). Skans (2011 s.90–92) lyfter även att andra icke-verbala uttryck förekommer som kommunikativt stöd. Pedagogerna väljer ett innehåll som ger möjlighet till att använda konkret material, bilder samt teckenstöd (Skans, 2011 s.90–92).

Både Danielsson och Skans (2016 s.198; 2011 s.124) menar att kommunikativa uttrycksformer värderas olika högt i olika sammanhang och att detta kan leda till konsekvenser för vilka kommunikativa uttrycksformer barn får möta och använda sig av inom skolan som institution. Detta kan även få som konsekvens att barns kommunikativa kompetenser värderas olika högt (Danielsson, 2016 s.198; Skans, 2011 s.124). Det finns en risk med att bedöma äldre, flerspråkiga barns språkutveckling i majoritetsspråket, då barns språkliga kunskapsnivå jämförs med den kognitiva (Skans, 2011 s.70). Detta kan medföra att den holistiska synen på barnets utveckling och lärande uteblir, pedagogerna förminskar barnet genom att

sänka förväntningarna (Skans, 2011 s.111). Danielsson (2016 s.198) beskriver hur barn behöver få uttrycka sig på flera olika sätt för att känna sig som aktiva deltagare i skolkontexten och de måste erbjudas möjlighet till att uttrycka sig på alla sina språk, vilket då också inkluderar olika icke-verbala uttrycksformer. Pedagogerna i Ljunggrens (2013 s.140) avhandling använder i stort sett bara majoritetsspråket, det vill säga svenskan, i verksamheten trots att barnen är flerspråkiga. Enligt Ljunggren (2013 s.140) är detta dock inget hinder för barnen, istället utnyttjar de den icke-verbala kommunikationen som blir ett gemensamt språk mellan barnen i förskolan. Detta visar att barnen, trots förskollärarnas begränsningar ändå kan hitta vägar till icke-verbal kommunikation.

## 4.2 Barns icke-verbala handlingsutrymmen

Kulttis (2012 s.169) studie om flerspråkiga barn i förskolan visar att barn deltar i förskolans aktiviteter främst genom fysiska handlingar i språkliga sammanhang. Hon visar även att barn främst imiterar och upprepar handlingar, vilket innebär att barn kan utgå från egna erfarenheter och kunskaper när de deltar i olika gemenskaper (Kultti, 2012 s.169). Resultatet Kultti (2012 s.172) kom fram till i sin studie visar också att det främst är i gruppaktiviteter som barns egna individuella kommunicerande får ta stor plats och accepteras av läraren. Det innebär också att barns språkliga förutsättningar spelar mindre roll. Liknande resultat kom Skans (2011 s.90–91) fram till i sin studie. När pedagogerna ställer frågor svarar barnen genom sitt handlande och visar att de förstår med hela sin kropp (Skans, 2011 s.90–91). Skans (2011 s.90–91) beskriver att vid exempelvis samlingar lät pedagogerna barnen peka eller ta rätt föremål och nicka eller skaka med huvudet som bekräftades av pedagogerna. Genom detta visar pedagogerna en vilja att involvera alla barnen i kommunikationen även om de inte kan eller vill uttrycka sig på svenska (Skans, 2011 s.90–91).

Ljunggren (2013 s.125–126) visar i sin studie att barns handlingsutrymme är större när regleringarna är som minst. I studien var restriktionerna minst vid barns egna lek (Ljunggren, 2013 s.125–126). Däremot ställs det krav på barns språkliga kunskap vid förhandlingssituationer där lärarna uppmanar barn att använda språket

för att lösa exempelvis konflikter, detta reducerade barnens handlingsutrymmen och därmed begränsades barnens deltagande (Kultti, 2012 s.174). Kulttis (2012) studie vänder sig till de yngre flerspråkiga barnen i förskolan, men det hon visar är att lärares förhållningssätt styr i vilken grad barns icke-verbala kommunikation kan användas för deltagande. Ett sätt att möta och förhålla sig till flerspråkiga barn lyfts fram i en studie om svenska som andraspråk i Finland. Där visade Mård-Miettinen, Bergroth, Savijärvi och Björklund (2018 s.105) att en viktig aspekt av barns språkutveckling är att tala tydligt men också att använda icke-verbal kommunikation för att förtydliga men också för att uppmuntra barns verbala språk.

De föreställningar om sin egen roll i förhållande till förskolans uppdrag pedagogerna i Ljunggrens (2013 s.133) studie hade spelade roll för vilka handlingsutrymmen barnen fick. De restriktioner som beskrivs av Ljunggren (2013) och Kultti (2014) i sina studier har sitt ursprung i Reeds teori om *social constraints*. Denna teori innebär att de normer och regler som finns styr hur mycket handlingsutrymme som erbjuds (Ljunggren, 2013 s.24). Exempelvis kan regeln om att man ska sitta still vid måltiderna reglera barnens icke-verbala kommunikation. Kultti (2014) använder sig inte av begreppet social constraints i sin studie men det finns likheter med det hon beskriver kring barns icke-verbala kommunikationshandlingar och Ljunggrens (2013 s.24) beskrivning av Reeds teori.

## 5. Teoretisk utgångspunkt

Det teoretiska perspektiv som är utgångspunkt för studien påverkar hur tolkningar och analyser av det insamlade datamaterialet gått till. I studien har det sociokulturella perspektivet valts som grund för vidare analys. I kapitlet lyfts det sociokulturella perspektivet samt begreppen den proximala utvecklingszonen, appropriering, mediering och artefakter.

### 5.1 Sociokulturella perspektivet

Det sociokulturella perspektivet grundas i Vygotskijs kulturhistoriska teori. Enligt Vygotskij (1999 s.38) är språkets huvudsakliga funktion kommunikation, med hjälp av språket skapas verktyg för mellanmänsklig gemenskap och för att individer ska



få en förståelse för andras erfarenhetsvärldar såväl som dela med sig av sina egna. Säljö (2015 s.89) skriver att en viktig funktion språket har är att andra människor kan ta del av en persons erfarenheter och på så sätt lära sig. En individs kunskaper behöver alltså inte bara bygga på egna erfarenheter. Språket blir en betydelsebärande aspekt av den kunskapsspridning vi har som Säljö (2015 s.89) kallar för kollektivt minne. Både Kultti och Säljö (2012 s.21; 2015 s.91) lyfter att en av Vygotskijs mest centrala utgångspunkter är att människan måste ses i sin helhet för att förstå hur lärande och utveckling sker, människan måste alltså ses som en biologisk, social, kulturell och historisk varelse.

Vi utgår från det sociokulturella perspektivet i denna studie då vi är intresserade av att studera mellanmänskliga möten. Det finns även andra aspekter som gör detta perspektiv relevant att lyfta i relation till syftet. Säljö (2015 s.106) lyfter att Vygotskij haft en stor påverkan på både forskare och skolväsendet vilket kan bero på flera olika faktorer. Dels kan det bero på den situation internaliseringen innebär, en ökad mångfald där olika språk och kulturer möts ger olika förutsättningar för det pedagogiska arbetet (Säljö, 2015 s.105 – 106). Detta innebär att det krävs en fördjupad kunskap för att bemöta barnen i verksamheten inom ramen för deras utvecklingszon (Säljö, 2015 s.105 – 106). En annan faktor kan vara att det sociokulturella perspektivet inte är så starkt normativt – detta perspektiv kan användas för att förstå och ta till sig hur barn erövrar nya kunskaper och att inte alla barn följer samma utvecklingsmönster (Säljö, 2015 s.106–107). Lärande kan utifrån det sociokulturella perspektivet ses som något som konstrueras i samspel med vår omgivning (Säljö, 2015 s.94). I detta samspel utvecklar vi vårt språk, vår identitet och vår kunskap om omvärlden samtidigt som vi förhåller oss till de normer och värderingar denna sociala gemenskap för med sig (Säljö, 2015 s.94).

### 5.1.1 Den proximala utvecklingszonen

Vygotskij (1999 s.32) lyfter att imitation påverkar barnets utveckling. Enligt Vygotskij (1999 s.33) måste nya erfarenheter bygga på tidigare erfarenheter, med hjälp av imitation och stöd från en annan individ kan barnet få nya erfarenheter och göra om dessa till sina egna. Den nya kunskapen kopplas samman med den tidigare. Det blir därmed relevant för detta arbete att använda begreppet som analytiskt

verktyg för att se vilken stöttning förskollärarna beskriver att de ger barn i deras kommunikativa utveckling. Säljö (2015 s.99) beskriver hur lärande kan ses som något som bygger på ojämlika förhållanden inom det sociokulturella perspektivet. En individ med större kunskap och erfarenhet behöver stötta barnet för att denne ska få möjlighet att tillförskaffa sig nya kunskaper och erfarenheter (Säljö, 2015 s.99). Begreppet den proximala utvecklingszonen innebär att barnet behöver stöd för att uppnå de kompetenser som ligger inom räckhåll (Säljö, 2015 s.99). Här kan förskolan som institution ses ha en central roll, Säljö (2015 s.102) beskriver att då förskolans uppdrag är att återskapa kunskaper som krävs i dagens samhälle erbjuds barnen möjligheter och erfarenheter av sådant de annars kanske inte skulle möta.

### 5.1.2 Appropriering

Appropriering är ett grundläggande begrepp inom det sociokulturella perspektivet. Säljö (2015 s.95) beskriver att appropriering handlar om hur vi möter, tar till oss och omvandlar olika former av kommunikativa uttryck. I samtal eller annan form av kommunikation kan vi ta del av andras, men även dela med oss av egna erfarenhetsvärldar som vi sedan kan omarbeta och göra till våra egna (Säljö, 2005 s.95). Appropriering blir ett viktigt begrepp att lyfta i denna studie då vi vill se hur den icke-verbala kommunikationen kan skapa en förståelse mellan människor, det vill säga mellan förskollärare och barn. För barnet kan detta bli en inbjudan till en social gemenskap där de möter och approprierar de kunskaper och färdigheter som är framträdande i omgivningen. (Säljö, 2005 s.95). En vanlig missuppfattning enligt Säljö (2015 s.95) är att vi helt passivt påverkas av vår omgivning, detta stämmer dock inte. Detta är även något Kultti (2012 s.22) lyfter och hon beskriver hur begreppet appropriering framhåller ett ömsesidigt samspel mellan individ och miljö.

### 5.1.3 Mediering och artefakter

Ur ett sociokulturellt perspektiv framhålls det hur våra förmågor inte avgörs av biologiska förutsättningar, Säljö (2015 s.91) lyfter att det snarare handlar om vår förmåga att använda oss av och utveckla olika redskap, både fysiska och mentala. Artefakter, som vi väljer att benämna det, gör att människan klarar av att göra saker som hen annars inte skulle klara av rent biologiskt, som exempelvis slå ner en spik med en hammare (Säljö, 2015 s.91). Detta är ett exempel på en fysisk artefakt. De

mentala artefakterna innebär ett redskap för hur människan tänker kring och förstår världen. Även om det finns en skillnad i de fysiska och mentala artefakterna så är dessa ändå sammankopplade och Säljö (2015 s.92) beskriver att det istället skulle kunna kallas för kulturella artefakter. När artefakter används blir dessa en förlängning av människans intentioner och artefakten medierar våra handlingar (Säljö, 2015 s.91). Artefakter kan ses som en förlängning av kroppen och då kroppen är en så viktig del i den icke-verbala kommunikationen blir detta relevant i denna studie. Hur människan tänker och agerar formas genom de medierande redskap vi möter i vår omvärld och allra störst påverkan har språket (Säljö, 2015 s.93). Språket är alltså ett av de viktigaste redskapen vi har, genom både det verbala och det icke-verbala språket kan vi enligt Kultti (2012 s.27) skapa en mening mellan människor. Därmed kan mediering beskrivas som något mellanmänniskt och som sker genom olika former av kommunikation, både verbal och icke-verbal (Säljö, 2015 s.95). Eftersom mediering inte är bunden till det talade språket kan vi också mediera icke-verbalt och begreppet kommer användas som ett analysverktyg för just detta.

## 6. Metod

I följande kapitel beskrivs val av metod, urval och genomförande, presentation av forskollärare, forskningsetiska aspekter samt studiens reliabilitet och validitet. Kapitlet avslutas med bearbetning av data.

### 6.1 Val av metod

En kvalitativ intervjumetod har använts för att samla in material till denna studie. Kvale och Brinkmann (2014 s.85) skriver att vid kvalitativa forskningsintervjuer byggs kunskap fram i ett socialt samspel mellan intervjuaren och respondenten. Den kvalitativa intervjun karaktäriseras av att mer likna ett vardagssamtal trots riktat fokusområde (Kihlström, 2007 s.48). Kvale och Brinkmann (2014 s.17) beskriver hur den kvalitativa forskningsintervjun kan erbjuda en insikt i hur respondenterna upplever sin omvärld. För att kunna följa upp de svar som respondenterna ger krävs det kunskap om området för den som intervjuar (Kvale & Brinkmann, 2014 s.85). Vi har valt denna metod med utgångspunkt i vårt syfte och våra frågeställningar, en kvalitativ metod lyfts som lämplig då situationsbundna erfarenheter ska undersökas (Kvale & Brinkmann, 2014 s.365). Metoden som har valts är i vår mening den mest

relevanta för studiens syfte då vi vill få en fördjupad kunskap om förskollärares attityder kring icke-verbal kommunikation i relation till en flerspråkig förskola. För att synliggöra respondenternas yttranden blir det relevant att använda en intervju metod istället för observation som metod.

Kihlström (2007 s.48) lyfter att det är viktigt att inte ställa ledande frågor under intervjun, det är respondentens egna erfarenheter och uppfattningar som är av intresse och inte intervjuarens egna förförståelse kring ämnet. För att undvika dessa ledande frågor bör respondenterna ges möjlighet att dela med sig av egna erfarenheter (Kihlström, 2007 s.48). Därmed bör intervjuaren ge respondenterna så kallade "öppna frågor" för att enklare kunna följa respondenternas egna uttryck (Kihlström, 2007 s.49). Även Hjalmarsson (2014 s.159) menar att öppna frågor ger utrymme för svar som inte förutsetts vilket kan vidga förståelsen kring ämnet. Samtidigt innebär det mer jobb vid analys av svaren (Hjalmarsson, 2014 s.159). Frågorna formuleras med fördel utifrån studiens frågeställningar för att säkerställa att dessa blir besvarade (Kihlström, 2007 s.50). Är respondenten känd sedan tidigare av intervjuaren blir det viktigt att vara medveten om de förväntningarna som finns kring personen. Det är viktigt att försöka bortse från de förutfattade meningar som kan finnas kring respondenten för att intervjuaren ska kunna hålla sig så objektiv som möjligt och inte påverka eller förvränga respondentens svar (Kihlström, 2007 s.50).

## 6.2 Urval och genomförande

Det första steget i urvalsprocessen var att bestämma vilken kommun som studien skulle genomföras i. I ett tidigt skede av studien fanns en önskan om att genomföra studien i en medelstor kommun i Mellansverige då vi båda har erfarenheter av de förskolor som ligger i kommunen. Vi hade dessutom ett särskilt område vi ville fokusera på i denna kommun. Området är mångkulturellt och majoriteten av de barn som går på de förskolor som ligger i området är flerspråkiga. I detta område hade vi redan en etablerad relation med två förskolechefer. Vi valde därför att kontakta dessa förskolechefer då det var viktigt för oss att inte få avslag på grund av tidsbegränsning. Den ena förskolechefen är chef över en förskola och den andra

förskolechefen är chef över tre förskolor. Vi försökte även kontakta en tredje förskolechef i ett annat område i samma kommun med liknande förutsättningar men vi fick inget gensvar.

Vi valde att genomföra studien på två förskolor som har två olika förskolechefer. Förskolorna är centralt belägna och klassas som flerspråkiga förskolor. Dessa förskolor valdes delvis ur ett bekvämlighetsperspektiv då vi hade en förkunskap om att det fanns förskollärare på dessa förskolor som uppfyllde de kriterier vi formulerat, det vill säga att de arbetade på avdelningar med äldre flerspråkiga barn. Valet av förskolor var därmed även ändamålsenligt för studiens syfte. Förskolecheferna hjälpte oss att vidarebefordra informationsbrevet till samtliga förskollärare som jobbar med äldre, flerspråkiga barn. Alla förskollärare som arbetar med de äldre barnen i dessa förskolor tillfrågades om att delta i studien. Samtliga sex förskollärare som tillfrågades tackade ja, inget vidare urval gjordes därför av vilka förskollärare vi i slutändan valde att intervjua. En förskollärare tackade i ett sent skede av studien nej på grund av tidsbrist. Vi ansåg att fem intervjuer inte var tillräckligt för vår studies validitet så vi valde att kontakta en förskollärare från en tredje förskola istället. Den tredje förskolan ligger i samma område som de två andra förskolorna och har dessutom samma förskolechef som en av dem. Vi valde att kontakta denna förskollärare på grund av tidsbristen, då vi har en etablerad relation med henne fanns en medvetenhet om att de kriterier vi formulerat utifrån syftet uppfylldes.

Efter att vi kontaktat förskolecheferna och fått deras godkännande besöktes förskolorna cirka en vecka innan intervjuerna ägde rum där vi delade ut informationsblanketter till berörda förskollärare. Vi valde att inte låta de deltagande förskollärarna ta del av våra intervjufrågor innan intervjun ägde rum då det fanns en önskan om erfarenhetsbaserade svar snarare än faktabaserade. Alla respondenter fick samma intervjufrågor men eftersom vi utgått från öppna intervjufrågor blev följdfrågorna olika beroende på vilket svar som gavs. Intervjuerna hölls på de aktuella förskolorna och en förskollärare åt gången intervjuades. Vi båda intervjuare deltog under samtliga intervjuer, en av oss ledde intervjun och den andra antecknade och stöttade med följdfrågor om så behövdes. Tre av sex intervjuer spelades in,

övriga tre förskollärare gav inte medgivande till att intervjuerna skulle spelas in vilket vi tog hänsyn till.

### 6.3 Presentation av förskollärare

Med hänsyn till de forskningsetiska aspekterna är samtliga namn som anges fiktiva för att skydda individernas integritet (Vetenskapsrådet, 2017 s.41). Samtliga förskollärare arbetar med äldre barn, 3 – 5 år, majoriteten av dessa barn är flerspråkiga. På grund av detta valde vi att intervjua just dessa förskollärare då de uppfyllde våra tidigare fastställda kriterier utifrån studiens syfte och frågeställningar.

På förskola 1 finns det 8 avdelningar. Från denna förskola intervjuades tre stycken förskollärare, Kajsa, Lotta och Madicken. Kajsa har arbetat som förskollärare i 30 år, Lotta har arbetat som förskollärare i cirka 10 år och Madicken har arbetat som förskollärare i 11 år. Det var endast intervjun med Lotta som spelades in då Kajsa och Madicken inte lämnat godkännande för att intervjuerna skulle spelas in. Därför togs anteckningar under Kajsa och Madickens intervjuer. De tre förskollärarna arbetar på olika avdelningar.

På förskola 2 finns det 4 avdelningar. Från denna förskola intervjuades två förskollärare, Astrid och Ida. Astrid har arbetat som förskollärare i 30 år medan Ida arbetat i 11 år. Endast intervjun med Astrid spelades in då Ida inte önskade att intervjun spelades in och anteckningar togs därför istället för hand. Astrid och Ida arbetar på olika avdelningar.

På förskola 3 finns det 6 avdelningar och från denna förskola intervjuades en förskollärare, Ronja. Ronja har arbetat i 10 år som förskollärare. Intervjun med Ronja spelades in.

### 6.4 Forskningsetiska aspekter

Vår studie följer Vetenskapsrådets skrift God forskningssed för att uppfylla de forskningsetiska aspekterna (Vetenskapsrådet, 2017). Informerat samtycke innebär

att de respondenter som deltagit i våra intervjuer på förhand blivit informerade om syftet med vår undersökning samt att deltagandet är frivilligt och att de när som helst kan välja att avsluta sitt deltagande (Vetenskapsrådet, 2017 s.26). Respondenterna i studien har fått information om studien skriftligt och muntligt. De har också fått signera att de har tagit del av informationen samt om de godkänner att intervjun blir inspelad eller ej. Om respondenterna inte samtyckt till detta har hänsyn tagits och intervjuerna har antecknats för hand istället.

Vi har även tagit hänsyn till konfidentialitetskravet och nyttjandekravet vilket innebär att respondenterna har informerats om vem som får tillgång till det insamlade materialet samt att materialet enbart kommer användas för denna studie (Vetenskapsrådet, 2017 s.41). Det innebär även att vi skyddar respondenternas integritet genom att inte läcka identifierbar information (Vetenskapsrådet, 2017 s.41).

Då GDPR (General Data Protection Regulation) trätt i kraft har hänsyn tagits till behandling av personuppgifterna på de respondenter som deltagit i studien. Det som är mest aktuellt för vår studie är förvaring och hantering av det insamlade materialet. Vårt ansvar är att se till att vårt insamlade material förvaras i en form som inte möjliggör identifiering av respondenterna (Datainspektionen, 2018). Det insamlade materialet förvaras enbart så länge som det är nödvändigt, det vill säga tills studien är avslutad och kommer sedan raderas.

## 6.5 Studiens reliabilitet och validitet

Reliabilitet berör forskningsresultatens tillförlitlighet. Enligt Kvale och Brinkmann (2014 s.295) kopplas reliabiliteten samman med frågan om huruvida ett resultat kan reproduceras vid andra tidpunkter och av andra forskare. Då en kvalitativ intervju med öppna frågor användes ställer vi oss tveksamma till att andra forskare skulle få samma resultat som vi fick vilket innebär att studiens reliabilitet kan ifrågasättas. Däremot finns det andra aspekter som uppfyllts för att öka reliabiliteten. När intervjuer transkriberas finns det belegg att ifrågasätta studiens reliabilitet menar Kvale och Brinkmann (2014 s.225). De menar att två personer i princip kan få ut

helt olika nedskrivningar av samma intervju (Kvale & Brinkmann, 2014 s.225). Att vi var två stycken som genomförde intervjuerna och transkriberade materialet gör att vi delvis motverkat detta problem. Studiens reliabilitet kan även påverkas av hur intervjufrågorna formuleras och om ledande frågor ställts under själva intervjun (Kvale & Brinkmann, 2014 s.214–215). Vi anser att frågorna (se bilaga 2) är formulerade på ett sätt som är relevant för studien. Vi försökte även i så stor utsträckning som möjligt undvika att ställa ledande frågor som kunde påverkat respondenternas svar.

Validitet handlar om studiens trovärdighet och huruvida forskarna mätt det de haft för avsikt att mäta (Kvale & Brinkmann, 2014 s.296). Det krävs en för ämnet som ska studeras. Då vi var pålästa om ämnet icke-verbal kommunikation och flerspråkighet innan intervjuerna skedde har vi mätt det vi har för avsikt att mäta. Att vi valde att intervjua de respondenter vi gjorde ökar också validiteten på grund av deras yrkesbakgrund. De har alla arbetat med flerspråkiga barn under sin yrkesverksamma tid och är därför till viss del insatta i studieobjektet.

## 6.6 Bearbetning av data

Samtliga intervjuer transkriberades samma dag som intervjun genomförts. De inspelade intervjuerna lyssnades igenom och skrevs ner i sin helhet ordagrant. Att skriva ut intervjuerna så ordagrant som möjligt minimerar risken för missstolkningar, det tar längre tid men ökar studiens reliabilitet (Kvale & Brinkmann, 2014 s.220). De tre intervjuer som inte spelades in transkriberades inte på samma sätt då de redan var nedskrivna för hand, det antecknade materialet skrevs dock ned digitalt istället för att förhindra att obehöriga tog del av materialet. Malmqvist (2007 s.126) beskriver hur bearbetningen av den kvalitativa intervjun kan ske genom att gruppera respondenternas svar utifrån de frågeställningar som formulerats. Då vi bearbetade det insamlade materialet gjordes dessa grupperingar. Utifrån detta gjordes sedan en analys utifrån det sociokulturella perspektivet och de teoretiska begreppen proximala utvecklingszonen, appropriering samt mediering och artefakter. Analysverktyget användes för att synliggöra den icke-verbala kommunikationen i en social kontext. De respondenter vars intervjuer inte spelades har inte citerats i



resultatet då risken för felcitering finns och vi kan inte säkerställa att vi återgett respondenternas uttalanden korrekt.

## 7. Resultat

I följande kapitel redovisas resultatet av det insamlade materialet. Resultatet är rubricerat utifrån studiens frågeställningar. Respondenterna (se kapitel 6.3) är avidentifierade för att skydda deras identitet och därför är alla namn som förekommer fiktiva.

### 7.1 Förskollärarnas definition av icke-verbal kommunikation

Alla respondenter lyfte kroppsspråk och konkreta handlingar som exempelvis ta tag i någon och visa eller klappa någon på axeln för att påkalla uppmärksamhet som en typ av icke-verbal kommunikation. Även finmotoriska handlingar så som känslouttryck, pekningar, blickar, leenden och andra miner lyfts in som en icke-verbal kommunikation av fyra förskollärare.

Lotta beskriver hur olika kulturer kan ha olika typer av kroppsspråk:

Alltså det är ju kroppsspråket det handlar om. Och vi har ju många kulturer här och alla har ju olika kroppsspråk, ibland så kan det bli misstolkningar med just kroppsspråket.

Tre förskollärare menade också att icke-verbal kommunikation är allt utom det verbala språket. Ida berättar att den icke-verbala kommunikationen kan ses som ett komplement till det verbala språket, som en väg till kommunikation. Astrid beskriver icke-verbal kommunikation i förskolan på följande sätt:

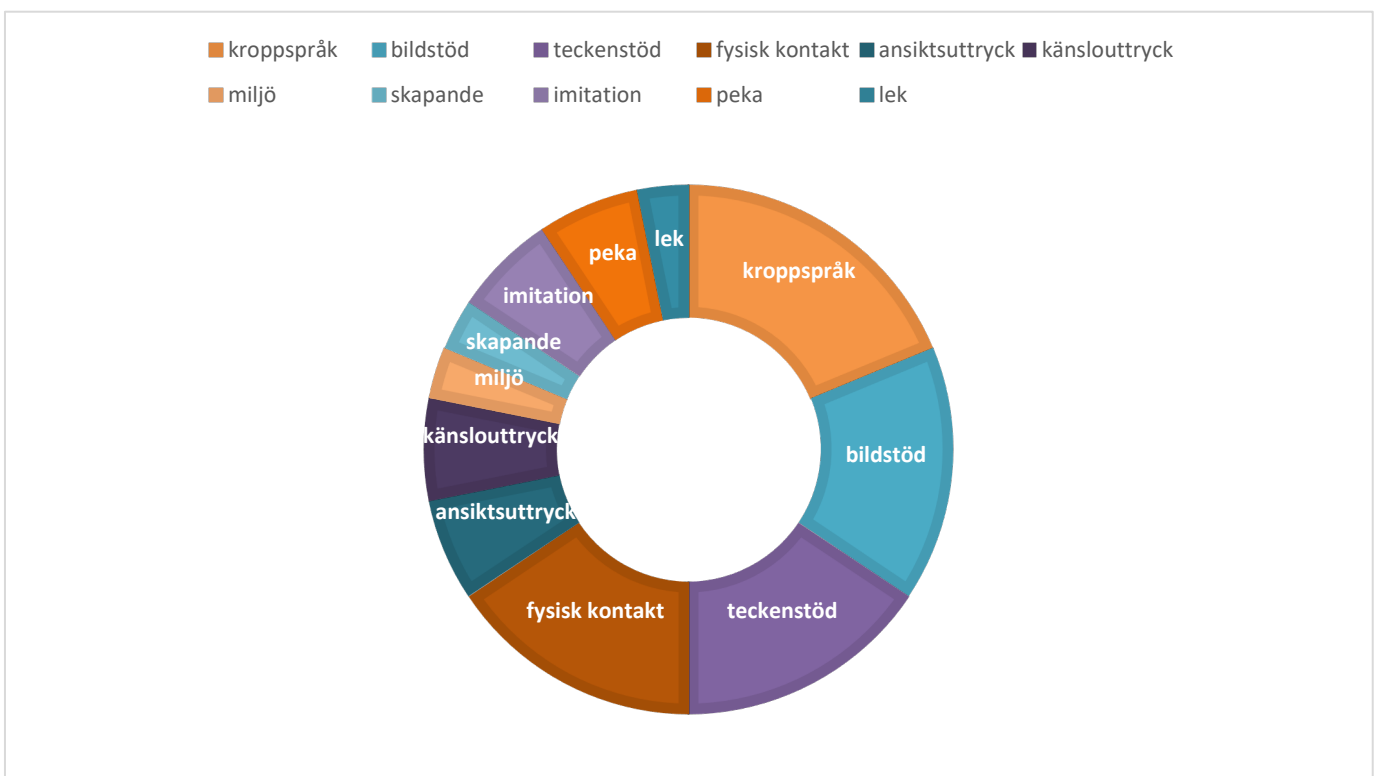
Man kan ju visa på olika sätt om man vill att barnen ska... jamen följa med. I handling visa vad barnen ska göra för aktivitet. Visa själv, kroppsligt, så barnen kan härma.

Fem av de intervjuade förskollärarna lyfte bildstöd och teckenstöd som viktig del av den icke-verbala kommunikationen. Bildstödet var i form av foton, färgkodade

bildscheman eller figurer/symboler. Fyra av förskollärarna har gått en TAKK-utbildning (Tecken som Alternativ och Kompletterande Kommunikation) och använder sig av detta i verksamheten.

Två förskollärare lyfte leken som en typ av icke-verbal kommunikation. I leken lyfter de leksaker samt imitation som viktig

Madicken är den enda av förskollärarna som lyfter barns egna skapande som exempelvis bildskapande som en typ av icke-verbal kommunikation. Madicken lyfte också att miljön “talar” till barnen icke-verbalt. När ett barn kliver in i ett rum så talar rummet till barnet. Rummet talar om för barnet vad som får göras och inte göras. Barnen är inkännande i miljön och alla barn upplever miljön olika enligt Madicken.



Figur 1: Diagram över de icke-verbala kommunikationsformer som nämndes av respondenterna

## 7.2 Förskollärares arbete med kommunikativ stöttning

Samtliga förskollärare beskriver att det verbala språket är en central del av den kommunikativa stöttningen. Det verbala och det icke-verbala går inte att särskilja

helt från varandra vilket blir synligt i de svar som framkommit. Det icke-verbala används för att stötta barnen i majoritetsspråket. Därför kommer det verbala språket att lyftas trots att studien har ett icke-verbalt fokus.

Fem förskollärare sa att det är viktigt att arbeta enskilt med barnen och ge dem tid till att utveckla sin kommunikation. Astrid beskriver att man måste vara tydlig hela tiden och samtala med barnen:

Bara genom att sitta och prata, genom att ge mycket tid och helst tid med bara en pedagog. Att man verkligen kan sitta och verkligen utmana och grotta in sig i vad allt heter och sånt där... så ser det tyvärr inte riktigt ut.

Ida beskriver hur många barn växt in i språket genom just samtal och att det tydligt märks hur orden utvecklas om barnen får möjlighet till samtal i verksamheten. Dessa samtal ska helst ske i mindre grupper eller enskilt. För de barn som Ida menar ännu inte "riktigt har språket" måste pedagogerna anpassa sitt arbetssätt. De måste förtydliga det verbala med kroppen, bilder och tecken. Kroppen och andra icke-verbala kommunikationsformer används för att visa vad det är de vill när barnen inte förstår de verbala instruktionerna.

Även Lotta och Astrid lyfte sitt eget agerande och den egna kroppen som en typ av stöttning. Den icke-verbala kommunikationen är viktig vid av- och påklädning säger Lotta, hon menar att barnen exempelvis inte alltid förstår att de måste ta av sig skorna först innan de går in på avdelningen och att det inte alltid går att förklara detta verbalt för dem. Vid sådana tillfällen menar Lotta att en pedagog får ta av sig sina egna skor och visa. Astrid berättar att man vid exempelvis måltiden kan gestikulera och förstärka vissa ord eller agerande med en rörelse och genom det stötta barnen.

Bildstöd lyfts fram som en central del av stöttning hos barns kommunikativa utveckling och fem förskollärare berättar att de har någon form av bildstöd i verksamheten. Bildstödet beskrivs olika mellan förskollärarna. Bland annat kunde bilder förekomma som ett schema över verksamheten för att tydliggöra för barnen

vad som skulle ske under dagen. Ronja beskrev att det kunde vara för att stötta specifika barn men främst ansåg de att bildstöd gagnade alla barnen i verksamheten, oavsett språkförmåga. Ida och Kajsa berättade om nyckelknippor med bilder som enkelt kan följa med de vuxna genom dagen, på det sättet fanns det alltid bildstöd att plocka fram vid situationer som krävde det. Bilderna kunde beskriva föremål och vardagliga situationer i förskolan och sådant som är av relevans för verksamheten och barngruppen. Även barnen kan ta del av nyckelknippan för att visa vad de vill. Mycket av bildstödet kunde fungera både som en stöttning till barnet vid instruktioner eller i samtal men det fungerade också som ett stöd för barnen när de ville berätta något som de inte kunde uttrycka verbalt.

Kajsa och Ronja lyfter att det ibland kan behövas resurser utöver förskollärarnas egna kompetenser så som specialpedagogik, resurspersonal eller modersmålsstöd för att kunna stötta barnets kommunikativa utveckling. För Kajsa innebär resurser i form av extra personal att de barn som inte behärskar majoritetsspråket kan komma in i verksamheten på ett sätt de annars inte skulle. De lyfter också att språksvårigheter för barnet kan innebära "något annat" som exempelvis en språkstörning och då måste yttre resurser kopplas in för att man på bästa sätt ska kunna stötta barnet i verksamheten. De lyfter BHT (barnhälsoteamet), BVC (Barnavårdscentral) och logoped som exempel för yttre hjälp att lokalisera eventuella språkstörningar. Madicken lyfter ett exempel där yttre resurser förändrade ett barns kontaktsökande med pedagogerna. Barnet hade dålig syn och på grund av detta menar Madicken att barnet hade svårt att koncentrera sig och möta icke-verbal kontakt så som blickar och andra ansiktsuttryck. Efter att barnet fick glasögon upplever Madicken att barnets språkutveckling fick en positiv skjuts då barnet både kunde möta de icke-verbala kommunikationsförsöken samt bibehålla koncentrationen på ett annat sätt än innan.

Tre förskollärare nämner begreppet modersmål och att det ska stöttas. Stöttningen beskrivs på olika sätt, bland annat som en del av verksamheten i form av böcker, bilder eller med digitala verktyg.

Fyra av förskollärarna lyfte barngruppen som en viktig del i arbetet med icke-verbal kommunikation. Bland annat i sammanhang där ett barn av någon anledning kan känna sig otrygg eller blyg och av den anledningen inte kan eller vill kommunicera med en vuxen. Astrid säger:

Om du inte vill säga till mig vad du vill så kanske du kan prata med någon annan som har kommit lite längre i språket... att den kan hjälpa och tolka.

Astrid berättar att det också kan röra sig om lärandesituationer där barn inte förstår genom instruktioner av läraren men kan se hur de andra barnen gör och därför ändå förstå. Lotta berättar att vid vissa aktiviteter kan det finnas barn som vill sitta ensamma med en pedagog medan andra barn kanske behöver stöttning av en kompis. Lotta lyfter att detta kanske blir roligare för barnet och att det inte blir lika utmärkande:

Man vill ju inte märka ut ett barn heller med att du inte kan det här...

Lotta berättar om en situation där ett barn ville ha ett plåster. Barnet försökte uttrycka denna önskan verbalt men de vuxna som var närvarande då situationen ägde rum förstod inte. Barnet försökte men fick inte fram de rätta orden, och då pedagogerna inte förstår barnets modersmål helt och hållet så försvårades kommunikationen ytterligare. Under intervjun reflekterade Lotta att barnet försökte visa med fingret att det gjorde ont men att ingen där och då förstod detta. Här berättar hon att ett annat barn klev som ett språkligt stöd och sa: "(Namn) vill faktiskt ha ett plåster". Lotta beskriver barnet som klev in som ett språkligt stöd som ett barn som själv upplevt språkförbistringar i verksamheten:

Jaa, det andra barnet som stöttade upp är ett barn som nu kommit igång med språket /... / och det insåg att det här barnet inte förstod så klev den in och hjälpte till... så det är kompetenta barn!

Kajsa och Ronja pratar om vikten av lekgrupper. Kajsa berättar hur de i denna lekgrupp ska arbeta för att få in mer tecken som stöd samt bildstöd. Fokus kommer ligga på språkträning, barn som beskrivs som "språksvaga" kommer få stöd av barn

som beskrivs som "språkstarka". Ronja lyfter lekgrupper som ett sätt för deltagande och det gagnar alla i verksamheten. Ronja har sett att lekgrupperna också bidrar till språkutveckling:

Framgången som vi har sett är ju att fler barn lär sig. Vi har sett språkutveckling också hos barnen som har haft icke-verbal kommunikation.

### 7.3 Sammanhang där den icke-verbala kommunikationen lyfts som viktig i verksamheten

Samtliga förskollärare lyfter, på skilda sätt, hur den icke-verbala kommunikationen kan fungera som ett viktigt stöd i verksamheten. Astrid beskriver att när det verbala språket inte fungerar blir det viktigt att använda sina andra språkliga resurser:

Så mycket att tyda kroppsspråket när det verkligen är ett stort behov av att de behöver få någonting löst. Så de kan tala om vad de vill och inte vill, det är ju jätte viktigt att få fram /.../ De ska ju kunna göra sig förstådda under hela dagen. Men det är ytterst viktigt liksom så att man inte kissar på sig för att man inte vågar säga att man behöver gå på toaletten, för det blir såna konsekvenser.

Tre förskollärare lyfter ett förhållningssätt som innebär att möta barnen i verksamheten så att de känner sig trygga och att de vågar uttrycka sig. De menar att det är viktigt att kunna uttrycka sina känslor och förmedla hur man mår under hela dagen. Detta kan bland annat innebära att de möter ett barn med blickar eller ansiktsuttryck när barnet är ledset eller argt, vilket Madicken och Astrid tar upp. Att möta barnets känslor på detta sätt kan ge enligt dem ge en bekräftelse på känslorna barnet har. Även om det är i en konfliktsituation där barnet inte vill ha någon form av närhet från pedagogen beskriver Madicken att detta bemötande av barnets känslor kan "trösta barnet på håll". Madicken understryker att tryggheten är det viktigaste för barnet, efter det ska verksamheten vara rolig och att barnet ska trivas. När detta uppfylls kan pedagogerna börja utforma lärandet.

Två av förskollärarna betonar vikten av att ge barnen mycket tid och att själv försöka sätta sig in i vilket stöd barnet kan tänkas behöva. När Lotta beskriver hur hon försöker stötta barnens kommunikation genom att exempelvis spela

språkstimulerande spel är det viktigt att vara lyhörd. Lotta beskriver att det gäller att backa om det märks att barnet inte vill:

För har man ett barn som inte vill då ger det inga positiva effekter. Då blir det bara nej, jag vill aldrig mer spela det här.

Lotta lyfter även att det är viktigt att tänka ur ett större perspektiv, vad fungerar för det här specifika barnet?

Den icke-verbala kommunikationen upplevs enligt Kajsa som viktigast i verksamheten vid aktiviteter som inte hör till rutin eller då de ska göra något i verksamheten barnen inte har tidigare erfarenhet av. Ett exempel på detta beskriver hon som när pedagogerna ska introducera ett nytt spel. Då krävs det ofta att pedagogerna måste visa med både "bild och handling". Det verbala räcker inte till i sådana situationer, Kajsa beskriver att de annars måste förklara flera gånger om och barnen förstår inte ändå.

#### 7.4 Svårigheter med att bemöta icke-verbal kommunikation i verksamheten

Samtliga förskollärare lyfter att det finns vissa utmaningar med att möta barns icke-verbala kommunikation i verksamheten. Bland annat lyfter förskollärarna att det kan finnas svårigheter att bemöta barnen i situationer som omfattar stora barngrupper, övergångssituationer (en aktivitet avslutas och en annan påbörjas), av- och påklädning, i kommunikation med barn som beskrivs som tysta och tillbakadragna, vid konflikter mellan barnen eller då rutiner störs.

Ida och Madicken beskriver att det kan vara utmanande att hålla ögonkontakt och se barnens blickar och olika uttryck då barngrupperna är stora. Madicken beskriver att detta exempelvis kan ske då barnen är ute, det blir en stor yta för pedagogerna att täcka och det är lätt att missa olika situationer som uppstår. För att undvika sådana situationer kan barnen delas in i mindre barngrupper vilket både Ida och Madicken säger att de arbetar aktivt med, exempelvis genom valstunder.

Tre förskollärare lyfter hur övergångssituationer kan upplevas som röriga och stressande. Kajsa menar att det i dessa övergångssituationer kan finnas en viss problematik med att hinna se och bemöta barnen. Hon menar att man inte alltid hinner förklara instruktioner där och då, utan att man i efterhand får ge barnen förklaringar. Enligt henne uppstår sådana situationer främst då många i personalen är sjuka och allt inte följer rutin på grund av detta enligt henne. I övergångssituationer och vid rutiner beskriver två förskollärare att det är svårt att se till att barnen verkligen vet vad de ska göra, ett exempel på en sådan situation kan vara av- och påklädning. Ida berättar att hon tror att barnen ibland följer rutiner och bara gör som sina kompisar utan att egentligen ha full förståelse för varför de gör som de gör.

Astrid lyfter att det kan vara svårt att möta den icke-verbala kommunikationen hos de barn som inte uttrycker sig så tydligt:

De här lite blyga, försiktiga barnen... där är det ju svårare för man kanske inte liksom tar personalen i armen och drar bort för att jag vill ha det här vattenglasat eller nånting.

Astrid beskriver att vissa barn har ett tydligt kroppsspråk medans andra barn inte har det. Hon berättar att vissa barn "ger upp" försök till kommunikation om de inte får gensvar på en gång. Astrid beskriver att det gäller att försöka tyda dessa barn ändå och att försöka få en förståelse för vad de vill trots att det kan upplevas som svårt.

Astrid och Ronja beskriver att situationer som kantas av konflikter eller tillrättavisningar kan vara problematiska i mötet med de barn som inte behärskar det verbala, svenska språket. Ronja poängterar att det ställs större krav på alla inblandade när det verbala inte finns. Ronja beskriver att även om det inte alltid går att prata med barnen just där och då är det ändå viktigt att sitta ner med barnen i efterhand och kommunicera kring händelsen. Astrid berättar att i sådana situationer handlar det om att försöka tyda de barn som inte kan uttrycka sig verbalt på majoritetsspråket. Hon menar det kan innebära att ta upp barnet i knät och försöka trösta och visa att det finns en förståelse för barnets känslor:



Att man visar att visst vi har inte samma språk men vi kan förstå varandra på ett sätt i alla fall.

## 8. Analys av resultat

Resultatet kommer i detta kapitel analyseras utifrån ett sociokulturellt perspektiv, de teoretiska begrepp vi använder oss av är *proximala utvecklingszonen*, *appropriering samt mediering och artefakter*. Analysen är uppdelad efter resultatdelens rubriker.

### 8.1 Förskollärarnas definition av icke-verbal kommunikation

I resultatet framkommer 11 olika definitioner av vad icke-verbal kommunikation kan innefatta. Utifrån det sociokulturella perspektivet kan det utläsas att förskollärarna utvecklat olika kommunikativa *artefakter* vilket innebär att förskolans kontext inte enbart är bunden till det verbala språket. Vår kropp och andra icke-verbala uttryck blir en förlängning av våra intentioner, även om dessa inte går att uttrycka verbalt. Icke-verbala uttrycksformer så som bildstöd, teckenstöd, gester och ansiktsuttryck kan kopplas samman med *artefakter*. Dessa icke-verbala uttryck blir ett sätt att förstå omvärlden, men även att förmedla sin förståelse av denna. Att samtliga förskollärare lyfter kroppsspråket och fysiska handlingar som icke-verbal kommunikation tyder på att det finns en kultur där vissa *medierande artefakter* är mer vedertagna än andra inom förskolans kontext.

När Lotta beskriver att olika kulturer har olika kroppsspråk och att det kan ge utrymme för misstolkningar i kommunikationen kan det kopplas till hur det sociokulturella perspektivet lyfter att de *medierande artefakterna* är kontextbundna. Olika individer delar inte alltid samma erfarenhetsvärldar då de inte delar samma kulturella bakgrund, människor formas genom de *medierande artefakter* vi möter i vår omvärld. Precis som talet är vårt kroppsspråk kulturellt betingat och människor anpassar sig efter de sociala normer och värderingar som finns i vår omvärld.

Att Madicken lyfter miljön som icke-verbal kommunikation kan utifrån det sociokulturella perspektivet kopplas till *mediering och artefakter*. Miljön, rummet

och de artefakter som finns där talar till barnet och erbjuder barnet olika möjligheter till kommunikation. Således går det att säga att miljön *medierar* olika kommunikativa erbjudanden till barnet, barnet i sin tur *approprierar* de olika intrycken och lärande blir något som konstrueras tillsammans med omgivningen. Inom det sociokulturella perspektivet lyfts det hur begreppet *appropriering* framhåller ett ömsesidigt samspel mellan individ och miljö, vilket går att utläsa i Madickens svar.

## 8.2 Förskollärares arbete med kommunikativ stöttning

Fem förskollärare lyfter *artefakter* som en central del av att stötta barnen kommunikativt, exempelvis genom bildstöd. Utifrån ett sociokulturellt perspektiv kan olika typer av artefakter *mediera* ett innehåll och förtydliga detta så att barnen ska kunna *appropriera* ny kunskap och förståelse för omvärlden, det icke-verbala används således som ett redskap för att nå fram till och utveckla den verbala förmågan.

Vi tolkar att bildstödet är en typ av icke-verbal kommunikation som förskollärare verkar ha störst acceptans kring inom förskolan då fem av förskollärarna lyfter detta i sitt arbete med stöttning. En gemensam förståelse finns kring bilderna och därför tolkar vi att dessa värderas högre än andra *artefakter* och skillnaderna mellan erfarenhetsvärldarna är inte lika stora. Bildstödet kan ses som en form av kulturell *artefakt* då bilderna är kopplade till den enskilda förskolans vardag. Det krävs en delad förståelse för bildernas innehåll för att de ska bli meningsfulla.

De yttre faktorer som lyfts i resultatet av två förskollärare, det vill säga behovet av glasögon, modersmålsstöd samt språkstörningar, kan kopplas till begreppet *artefakter*. När Madicken beskriver exemplet med ett barn som fick glasögon kan det utifrån det sociokulturella perspektivet ses som att barnet fick ett nytt redskap. Barnet klarade därmed av att göra något som hen inte annars skulle klara av, nämligen att se bättre. Modersmålsstöd kan ses som ett språkligt stöd för barnet där förskollärarna och barnet inte delar en gemensam kommunikativ erfarenhetsvärld. Modersmålsstöd kan även kopplas till den *proximala utvecklingszonen*. Då modersmålsstödjaren förstår barnet på ett annat sätt kan denne också se kunskaper

hos barnet som inte setts tidigare, exempelvis på vilken nivå förskolläraren bör lägga sig på för att kunna stötta och utmana barnet. Även BHT, BVC eller specialpedagoger kan ses som en *artefakt*. De kan erbjuda förskollärarna en form av kompetens de själva inte besitter.

Då fyra förskollärare beskriver att barngruppen är en viktig del i arbetet med kommunikativ stöttning tolkas det utifrån det sociokulturella perspektivet som att barnen har en gemensam erfarenhetsvärld som förskollärarna själva inte är en del av. Barnen kan tyda varandras *medierande* språkliga verktyg på ett annat sätt vilket gör det lättare för dem att *appropriera* varandras icke-verbala uttryck. Att förskollärarna lyfter barngruppen som en viktig del i stöttningen kan utifrån det sociokulturella perspektivet innebära att de också är medvetna om de eventuella kulturella skillnaderna mellan vuxna och barn som kan ge upphov till missförstånd i de kommunikativa uttrycken.

Att lekgrupper används för att stötta “språksvaga” barn vilket Kajsa beskriver, kan ur det sociokulturella perspektivet ses som att de “starka” barnen besitter mer erfarenhet och kunskap kring det verbala språket vilket förskollärarna är medvetna om i sitt arbete med lekgrupperna. Det går med andra ord att koppla till den *proximala utvecklingszonen*, de barn med mer verbal kommunikativ erfarenhet kan stötta andra barn i gruppen.

### 8.3 Sammanhang där den icke-verbala kommunikationen lyfts som viktig i verksamheten

Samtliga förskollärare lyfter att den icke-verbala kommunikationen blir som viktigast i verksamheten då det verbala språket inte räcker till. Utifrån *den proximala utvecklingszonen* kan detta ses som att de icke-verbala uttryckssätten fungerar som en form av stöttning. Vi tolkar det som att förskollärarna erbjuder stöd för att barnen ska uppnå de kompetenser som ligger inom räckhåll för barnen, i detta fall det verbala majoritetsspråket.

Då tre av förskollärarna beskriver hur de möter barns känslouttryck, som när ett barn är argt eller ledsen, kan det utifrån det sociokulturella perspektivet tolkas som att det

uppstår ett mellanmänniskt möte. Förskollärarna *approprierar* barnets känslor. De möter, tar till sig och bekräftar barnets känslouttryck. Att dessa förskollärare lyfter att trygghet och omsorg är en viktig del kan ur ett sociokulturellt perspektiv bero på att barnets utveckling och lärande måste ses ur ett större perspektiv som innefattar hela barnet. Då Lotta och Astrid beskriver att olika barn är i behov av olika typer av kommunikation kan detta ses i ljuset av det sociokulturella perspektivet där utveckling och lärande inte ser likadant ut för alla barn. Att ha bra relationer med barnen som Lotta och Astrid lyfter som viktigt kan innebära att de lär sig att se eller *appropriera* varje barns individuella uttryck.

Då Kajsa beskriver att en viss problematik kan uppstå när nya aktiviteter ska introduceras för barngruppen kan det kopplas till den *proximala utvecklingszonen*. Kajsa som besitter en större erfarenhet och kunskap kring aktiviteten ska stötta barnen då de skapar sig en förståelse kring fenomenet. Att veta vilken kunskapsnivå barnet befinner sig på kan upplevas som svårt och att barnet inte förstår det som introducerats kan innebära att denna information ligger utanför barnets *proximala utvecklingszon*.

#### 8.4 Svårigheter med att bemöta icke-verbal kommunikation i verksamheten

Då många barn befinner sig på samma plats kan det utläsas från förskollärarnas svar att det blir svårt att få till det mellanmänniska samspelet som lyfts i det sociokulturella perspektivet. Det kan tolkas som att förskollärarna inte hinner med att se barnens kommunikativa uttryck och därmed blir de svårt att *appropriera* barnens kommunikativa handlingar. Ur det sociokulturella perspektivet ses gruppen och omgivningen som en viktig faktor för barnens utveckling och lärande. För stora barngrupper tycks ge motsatt effekt enligt de intervjuade förskollärarna, de upplever en problematik i att kunna se och möta varje enskilt barn och de individuella uttryck de har. Det kan tyda på att *appropriering* är tidskrävande och kräver en närvaro som är "här och nu".

Övergångssituationer lyfts ofta som röriga och stressiga av tre förskollärare vilket kan kopplas till begreppet *mediering*. I sådana situationer där verksamheten inte

fungerar som planerat kan det uppstå svårigheter för både förskollärare och barn att använda språket som ett *medierande* verktyg. Kajsas beskrivning om att hon inte alltid hinner med att förklara för barnen vad som sker i dessa situationer kan exemplifiera detta. Det är enligt Kajsa svårt att veta huruvida barnet tar till sig dessa instruktioner och får en förståelse för vad som händer, bland annat på grund av att förskollärarna inte har tid att möta barnen på deras kommunikativa villkor. Detta kan tolkas som att den stressiga och röriga miljön försvårar kommunikationen precis som vid för stora barngrupper. Förskollärarnas instruktioner kan inte fullt ut *approprieras* av barnen. Det uppstår inte något ömsesidigt samspel mellan barnet och den omgivande miljön.

Även Ida beskriver att det inte är lätt att urskilja vad barnen faktiskt förstår när instruktioner ges i övergångssituationer. Hon lyfter att det vissa gånger upplevs som att barnen enbart imiterar sina kamrater. Utifrån det Ida beskriver kan det tolkas som att barnet inte lyckas *appropriera* förskollärarens instruktioner utan bara “gör”, men då bortses det från det sociokulturella perspektivet där individer inte kan ses som passiva i sin omgivning. Ur ett sociokulturellt perspektiv kan vilken individ som helst förmedla sin kunskap och erfarenhetsvärld till vem som helst. Det innebär att barnet genom imitation som är en central del i den *proximala utvecklingszonen* kan *appropriera* andra barns agerande till sin egen erfarenhet. Barnet är därför aldrig en passiv mottagare.

I kommunikation med de barn som beskrivs som “försiktiga” är det enligt Astrid svårt att tolka icke-verbala uttryck. Utifrån ett sociokulturellt perspektiv kan det tolkas som att förskolläraren får svårt att *appropriera* barnets försök till kommunikation. Då Astrid beskriver hur dessa tysta och försiktiga barn ofta ger upp sina kommunikativa försök snabbt kan det ses som att en mellanmänsklig förståelse inte uppstår mellan förskollärare och barn.

Då Ronja och Astrid beskriver konfliktsituationer mellan barn kan det ur ett sociokulturellt perspektiv kopplas till den *proximala utvecklingszonen*. Förskolläraren, med större erfarenhet, går in i konflikten och stöttar barnen i hur de ska lösa den på bästa sätt. Den vuxne erbjuder barnen verktyg eller språkliga

*artefakter* som barnen ännu inte erövrat. Då förskolläraren och barnen som befinner sig i en konflikt inte kan kommunicera med varandra på ett sätt alla inblandade förstår kan det enligt både Ronja och Astrid vara svårt för förskolläraren att tyda och bemöta barnen. Förskollärarna kan därmed ha svårt att *appropriera* barnens icke-verbala uttryck. Utifrån ett sociokulturellt perspektiv ställer olika kommunikativa kulturer krav på förskolläraren då hen måste ha en kunskap i hur man ska möta alla olika barn.

## 9. Diskussion

I diskussionskapitlet kommer studiens resultat diskuteras utifrån litteraturbakgrunden och forskningsöversikten och vad resultatet kan innebära för förskolan. Kapitlet innehåller även en metoddiskussion, en slutsats av studien samt förslag på fortsatt forskning.

### 9.1 Resultatdiskussion

#### 9.1.1 Förskollärarnas definition av icke-verbal kommunikation

Läroplanen för förskolan (Skolverket, 98:2016 s.7) lyfter hur barn ska få möjlighet att kommunicera med hjälp av flera olika icke-verbala uttrycksformer, vilket kan kopplas till det förskollärarna definierar som icke-verbal kommunikation då 11 olika icke-verbala uttrycksformer framkommer under intervjuerna. Att de förskollärare som intervjuats för denna studie lyfter många olika typer av icke-verbal kommunikation visar på likheter till Danielssons studie (2016 s.197). En mångfald av kommunikativa uttrycksätt kan tillföra barnen fler dimensioner i sitt sociala samspel. Då förskollärarna lyfter en mångfald av icke-verbala uttrycksformer kan barnens handlingsutrymmen för att kommunicera oavsett språk ses som goda, de språkliga normer och regleringar som finns i verksamheten kan ses som tillåtande när det finns en mångfald av uttrycksformer (Kultti, 2012 s.174; Ljunggren, 2013 s.24).

De icke-verbala uttryck som lyfts av förskollärarna indikerar också vilka icke-verbala kommunikationsformer som kan uppmärksammas av förskollärarna vilket påverkar de handlingsutrymmen barnen har i förskolan vilket både Kultti och

Ljunggren lyfter i sina studier (2012 s.174; 2013 s. 24). De icke-verbala uttryck som förskollärarna inte lyfter kan riskera att förbises, de blir inte synliggjorda vilket försvårar barnens användande av dessa som kommunikativa redskap. Ett exempel kan vara att enbart en förskollärare, Madicken, lyfte bildskapande som en form av icke-verbal kommunikation. Detta kan medföra att övriga förskollärare inte ser på barnens skapande som en kommunikativ källa och därför blir barnens bilder enbart bilder. Barnens bilder fungerar inte som ett kommunikativt, medierande redskap i en sådan kontext även om barnens intentioner var att använda bilden som ett medel för kommunikation.

Madicken lyfter även miljön som en form av icke-verbal kommunikation, vilket är utmärkande. Vi har inte funnit någon forskning om miljön kopplat till den icke-verbala kommunikationen ur ett flerspråkigt perspektiv. Vi kan dock koppla detta till handlingsutrymme, som både Kultti och Ljunggren lyfter i sina studier (2012 s.174; 2013 s.133). Det är pedagogerna som utformar den miljö som barnen möter i förskolan, miljöns utformning kan därför ses som beroende av pedagogernas förhållningssätt. Miljöns utformning samt vilka artefakter som finns i den ger därmed konsekvenser för hur barnens icke-verbala uttryck begränsas eller tillåts.

Trots att Cooper (1979 s.72) lyfter både kroppsspråk, ansiktsuttryck och gester som lätta att uppmärksamma då dessa typer av icke-verbala kommunikationsformer är så pass uttrycksfulla finns ändå utrymme för misstolkningar baserat på Lottas utsago under intervjun. Lotta menar att hon uppmärksammat att olika kulturer kan ha olika typer av kroppsspråk, vilket även Wedin och Fiske (2012 s.29; 1990 s.60) lyfter. De menar att språk, både verbalt och icke-verbalt, är kulturellt betingat och utvecklas i en social kontext där variationer uppstår beroende på vilken familj och miljö barnet växer upp i (Wedin, 2012 s.29; Fiske, 1990 s.60). Då förskolan är en mångkulturell arena finns det belägg för att dessa typer av kulturkrockar är vanligt förekommande. Förskollärare måste därmed vara medvetna om att det inte enbart är det verbala språket som kan skilja, även det icke-verbala språket kan ge upphov till misskommunikation.

### 9.1.2 Förskollärares arbete med kommunikativ stöttning

Resultatet av de intervjuer som genomförts tyder på att många olika typer av icke-verbala kommunikationsformer används för att stötta och stimulera barns språkutveckling vilket kan kopplas ihop med den multimodalitet som Danielsson (2016 s.196) beskriver. Flera olika kommunikativa uttrycksformer kan komplettera och förstärka varandra (Danielsson, 2016 s.197). Detta går också att utläsa utifrån de svar som lyfts i resultatet, förskollärarna använder flera olika konkreta material som bilder eller tecken för att ge barn en förståelse kring det verbala majoritetsspråket. Ett exempel på detta kan vara det Astrid beskriver då hon vid måltidssituationer förstärker det verbala språket med gester och ansiktsuttryck. Mård-Miettinen et al. (2018 s.105) lyfter i sin forskning att icke-verbal kommunikation kan vara en framgångsrik metod för att stimulera det svenska språket vilket även Astrid beskriver då hon stöttar barnen med bland annat gester för att förstärka majoritetsspråket. Enskilda samtal med barnen beskrivs av fem förskollärare som ytterligare ett sätt att stötta barns kommunikativa utveckling. Astrid beskriver dock hur detta inte alltid är möjligt. Vi tror att detta kan bero på de organisatoriska förutsättningarna med bland annat stora barngrupper och personalbrist. Organisatoriska faktorer kan med andra ord få konsekvenser för huruvida barnen får möjlighet till kommunikativ utveckling.

När förskollärarna berättar om deras sätt att stötta barns kommunikativa förmågor tycks det verbala språket vara högre värderat än icke-verbala uttrycksformer. Vi tolkar på att det är högre värderat då samtliga förskollärare lyfter att det viktigt att stötta den verbala kommunikationen. Det som framkommer i vårt resultat är inte unikt, ett liknande resultat framkommer även i Danielssons och Skans studier (2016 s.198; 2011 s.124). En anledning att det verbala värderas högre kan bero på den enspråksnorm som finns i Sverige där flerspråkighet bedöms ur en enspråkig norm (Kultti, 2012 s.178; Björk-Willén, 2006 s.14). Vi tolkar det som att det är högt prioriterat för förskollärarna att barnen lär sig det verbala majoritetsspråket, svenska. De framskrivningar i läroplanen som rör barns språkutveckling (Skolverket, 98:2016 s.5) kan vara en anledning till att förskollärarna upplever detta som viktigt. Det verbala majoritetsspråket är absolut viktigt att utveckla, men det bör finnas en medvetenhet kring hur det verbala språket värderas och vilka andra uttryck som får



backa till förmån för majoritetsspråket. Precis som Danielsson (2016 s.197) studie lyfter tror vi att ett allt för stort fokus på det svenska språket minimerar barns andra icke-verbala kommunikationsformer och den kommunikativa mångfalden hamnar i bakgrunden eller i värsta fall försvinner helt.

När yttre resurser lyfts av Kajsa, Ronja och Madicken kan det tolkas som att de är medvetna om att deras egna förmåga att stötta barn på bästa sätt är begränsat. Wedin (2012 s.23) lyfter att lärare måste ha kunskap om olika metoder och arbetssätt för att kunna stötta det flerspråkiga barnet. Resurser som modersmålsstöd, specialpedagog, BVC eller BHT kan ses som just detta. Denna typ av stöttning kan ge barn större handlingsutrymmen i verksamheten. Förskollärarna kan exempelvis få utbildning i tecken som stöd, vilket även barnen kan dra nytta av i verksamheten som kommunikativt medel. Madicken beskrev även ett barn som fick glasögon vilket gav barnet helt nya förutsättningar för kommunikation.

Barngruppen lyfts som en viktig del i fyra av förskollärarnas arbete med att stötta och uppmärksamma barns icke-verbala kommunikation. Genom exempelvis den proximala utvecklingszonen och imitation lär barn av varandra och utbyter erfarenheter och kunskaper. Vi tolkar detta som att barns egna språkliga kultur inte är lika präglad av vuxnas restriktioner, vilket även Ljunggren (2013 s.125–126) lyfter i sin studie. I Lottas exempel där ett barn ville ha ett plåster men ingen vuxen förstod kunde ett annat barn kliva in i situationen som kommunikativt stöd. Detta påvisar att andra barns stöttning kan öka barns kommunikativa handlingsutrymme i verksamheten vilket förskollärarna verkar vara medvetna om då de lyfter vikten av barngruppen i resultatet.

Detta visar sig även i de lekgrupper som Kajsa och Ronja beskriver. Det beskrivs hur de barn som är "språkstarka" kan stötta de "språksvaga". Det tyder på en syn på barn som kompetenta individer, det är inte enbart förskollärarna som ska erbjuda barnen kunskaper och erfarenheter. Förskollärarna tar till vara på barnens egna kompetenser och erfarenhetsvärldar. Att sätta stämplat som "språksvag" och "språkstark" på barnen kan dock ge konsekvenser. Det blir en form av bedömning och vi tror att den holistiska synen på lärandet kan försvinna. Barnet betraktas som "svag" och "stark" även i andra aspekter av lärandet, den språkliga utvecklingen kan

komma att jämföras med den kognitiva (Skans, 2011 s.111). Vi tror även att det kan påverka barnets identitetsskapande, då språk och identitet kan ses som så nära sammankopplade (Säljö, 2015 s.94). Barnet som betraktas som svag i sitt språk kan även komma att se sig själv ur detta perspektiv.

### 9.1.3 Sammanhang där den icke-verbala kommunikationen lyfts som viktig

När samtliga förskollärare beskriver att den icke-verbala kommunikationen är viktig i verksamheten kan det kopplas till förskolans omsorgsuppdrag. Läroplanen lyfter att verksamheten ska ha ett helhetsperspektiv och utgå från barnets behov där omsorg, utveckling och lärande bildar en helhet (Skolverket, 98:2016 s.5). Att förskollärarna betonar omsorgssituationerna som högt prioriterade kan alltså kopplas till förskolans uppdrag. Trygghet och omsorg kan ses, utifrån förskollärarnas svar, som en central byggsten för barnets utveckling.

Samtliga förskollärare menar att när de och barnen inte kan kommunicera med hjälp av det verbala majoritetsspråket blir det viktigt att använda sina andra språkliga resurser. Detta kan kopplas till det Danielsson (2016 s.198) beskriver om hur barn behöver få uttrycka sig på flera olika sätt för att känna sig som aktiva deltagare i förskolan. Om det barn som ännu inte behärskar det svenska språket inte ges möjlighet att uttrycka sig med hjälp av icke-verbala uttrycksformer kan barnet heller inte delta aktivt i olika kommunikativa sammanhang. Att inte kunna göra sin röst hörd kan ses som något som innebär en känsla av otrygghet för barnen. Ett sätt att motverka att missförstånd uppstår i de mest fundamentala situationerna under förskolans verksamhet kan finnas i det Fiske (1990 s.60) skriver om tecken och koder. Delar man fler tecken och koder med varandra minskar också risken för missförstånd och barnen kan känna en trygghet i att pedagogerna förstår de kommunikativa uttryck som används.

I omsorgssituationer kan den icke-verbala kommunikationen skapa närhet eller distans i samspelet (Fiske, 1990 s.95). Det bli viktigt för förskollärarna att försöka läsa av barnets kroppsspråk och känslouttryck för att se vad barnet behöver i den situationen. Även om barnet inte vill ha närhet i en situation där hen är arg eller ledsen som vissa förskollärare beskriver, kan icke-verbala uttryck ändå göra att barnet blir sett. Genom exempelvis blickar och kroppsspråk kan förskollärarna

förmedla att de ser barnet och förstår hans känslor och att dessa är okej att känna vilket på så sätt kan skapa trygghet för barnet. Det icke-verbala blir därmed ett viktigt verktyg för att få barnen att känna en trygghet i förskolan.

#### 7.3.4 Svårigheter med att bemöta icke-verbal kommunikation

I de situationer förskollärarna beskriver som stressiga är det svårt att uppmärksamma barns individuella, icke-verbala uttryck. Som Kajsa beskriver det är det svårt att hinna se och möta alla barn. Det är i dessa situationer det blir tydligt att den icke-verbala kommunikationen kan vara en ganska fragil kommunikationsform. Den måste dels ske ansikte mot ansikte men det kan även vara tidskrävande att lära sig barnens egna språkliga redskap (Fiske, 1990 s.95). För Madicken kan detta bli svårt då hon i vissa situationer ska ha uppsyn över många barn samtidigt som hon beskriver det i intervjun. Kajsa och Ida belyser hur dessa situationer präglas av att det är svårt att få ögonkontakt med barnen vilket går helt i enlighet med det Cooper (1979 s.72) skriver. Cooper (1979 s. 72) beskriver hur ansiktet är den mest uttrycksfulla delen av vår kropp, då förskollärarna inte får möjlighet att bibehålla ögonkontakt blir barns uttryck svåra att avläsa. Barns kommunikativa handlingsutrymmen begränsas då på grund av att personalen helt enkelt inte kan tolka barns alla icke-verbala uttryck.

Ida lyfter också att hon ibland upplever att barn bara "gör" utan att kanske ha en större förståelse kring situationen. Kultti (2012 s.169) visar i sin studie att barn imiterar handlingar för att befästa nya kunskaper. När Ida problematiserar barns görande som något oreflekterat måste man också ha i åtanke att imitation av andra blir ett sätt för barn att förstå det som ska göras.

Astrid beskriver hur det kan uppstå svårigheter i kommunikationen med de barn som beskrivs som "blyga" och "försiktiga". Hon upplever det som att barnen ger upp lätt i sina kommunikationsförsök. Vi ställer oss undrande till vad detta kan bero på. De föreställningar förskollärare har kring vissa barn påverkar hur de blir bemötta. Som Benckert (1999 s.82) beskriver påverkas flerspråkiga barn av attityder från omgivningen. De försiktiga barnen kan ha haft negativa erfarenheter från andra i sin omgivning vilket kan påverka hur de kommunicerar på förskolan även om relationen mellan barn och förskolläraren är god. Att säga att barnet ger upp lätt kan göra att

man missar andra faktorer som kan vara av betydelse. Det kan handla om att barnet inte orkar försöka, att ständigt bli missförstådd och känna att man inte kan uttrycka det man vill kan inte vara enkelt. Fredriksson och Taube (2010 s.151) lyfter att det är viktigt att värdera och lyfta barnens egna språk och kultur vilket kan vara ett sätt att motarbeta detta och därmed skapa ett mellanmänniskt möte mellan förskollärare och barn.

Att som förskollärare försöka medla mellan barn, särskilt då många starka känslor är inblandade, beskriver Ronja som en svårighet. Då barnen inte verbalt kan förklara vad som skett blir situationen väldigt tolkningsbar. Detta kan innebära att barnens eget handlingsutrymme att lösa konflikterna blir begränsat, vilket även Kultti (2012 s.174) lyfter i sin studie. Hon beskriver hur de språkliga krav som ställs på barnen då konflikter ska lösas kan begränsa barnens handlingsutrymme och därmed deltagande (Kultti, 2012 s.174). Förskollärarens tolkning av situationen avgör hur hen väljer att medla mellan barnen vilket innebär att barnen själva kanske upplever att de blir orättvist behandlade då deras egen bild av händelsen inte kommer fram helt.

Vår tolkning av resultatet är att den icke-verbala kommunikationen upplevs som svår då språkförbistringar uppstår mellan förskollärare och barn. Som Jederlund (2012 s.19) beskriver går inte den verbala och den icke-verbala kommunikationen att dela på, istället kompletterar de varandra.

## 9.2 Metoddiskussion

Då vi planerade denna studie fanns en önskan om att genomföra både intervjuer och observationer som metod. En önskan om att jämföra förskollärarnas svar under intervjuerna med hur de agerade i verksamheten fanns. I slutändan valdes dock observationer som metod bort. Detta beror dels på den tidsbegränsning som fanns, vi tror att det hade blivit svårt att på kort tid se det som skulle undersökas. En observation hade inte helt och hållet kunna svara på de frågeställningar som formulerats, men en observation skulle kunna ha kompletterat intervjuerna.

Att använda kvalitativ intervju för att samla in material till studien har haft både för- och nackdelar. Nackdelarna med detta metodval är att det kan vara svårt att tolka de svar som respondenterna gett objektivt. Detta har dock försökt undvikas genom att låta respondenterna granska tolkningen i efterhand och se om deras upplevelse från intervjuerna stämmer överens med vår tolkning (Kvale & Brinkmann, 2014 s. 293). Vi har även reflekterat över att det funnits en maktasymmetri mellan oss som intervjuare och de respondenter som intervjuats. Som intervjuare är det vi som bestämmer ämnet och avgränsar intervjusituationen, dessutom kan vi besitta en förförståelse om det ämne som valt att undersökas vilket kan skapa en osäkerhet hos respondenterna (Kvale & Brinkmann, 2014 s.52). Trots denna maktasymmetri fanns det fördelar med att vara två som intervjuade. Dels kunde vi fokusera på olika saker under intervjun för att på så sätt kunna få en så rättvis beskrivning som möjligt av respondenternas utsagor. Eftersom alla intervjuer inte spelades in var det positivt att en av oss kunde leda intervjun och vara närvarande då den andre antecknade och därmed hade svårt att vara närvarande på samma sätt.

Det kan dock finnas belägg att ifrågasätta de intervjuer som inte fick spelas in. Detta var vi medvetna om och därför transkriberades intervjuerna samma dag som de genomfördes för att de skulle bli så korrekt återgivna som möjligt. Det transkriberade materialet analyserades tillsammans då vi anser att det kan öka chansen att få en så objektiv bedömning av det insamlade materialet som möjligt. Att tolka andras handlingar och ord innebär att man har makten över dessa tolkningar menar Franzén (2014 s.66), vi är medvetna om att dessa tolkningar enbart är tolkningar, vi kan aldrig helt förstå en annan individs intentioner och tankar.

De har även funnits fördelar. Att utgå från respondentens erfarenhetsvärld har gett oss en fördjupad förståelse för respondentens kunskaper och erfarenheter. Hade intervjuerna varit mer strukturerade hade vi inte fått samma utförliga svar, respondentens egna erfarenheter har genom den här metoden hamnat i förgrunden. Respondenterna fick inte ta del av intervjufrågorna innan intervjuerna ägde rum då vi inte ville att de frågor vi formulerat skulle påverka respondenternas svar på förhand. Det fanns en oro för att respondenterna skulle läsa på om ämnet innan intervjuerna för att ge oss de svar de trodde vi var ute efter vilket inte var fallet. Det

var också få frågor vilket gjorde att vi inte ansåg att det var nödvändigt för respondenterna att läsa innan då de fått information om studiens syfte och frågeställningar.

Kihlström (2017 s.50) skriver att om respondenten är känd sedan tidigare är det svårt att bortse från de förväntningarna som finns kring personen. Hon menar att det är viktigt att försöka bortse från de förutfattade meningar vi har om personen sedan innan. Därför valde vi att dela upp intervjuerna så att den som ledde intervjun inte hade en lika etablerad relation till respondenten. Vi kunde därför undvika att ha en förutfattad mening kring respondentens förståelse av ämnet.

Vi anser också att sex intervjuer var tillräckligt för att besvara studiens syfte och frågeställningar. Hade färre intervjuer gjorts, hade möjligheterna för oss att urskilja likheter och olikheter inte blivit lika stora. Hade fler intervjuer gjorts tror vi inte heller att förskolläraernas individuella utsagor hade kunnat presenteras på det sätt vi önskat då en bredare generalisering hade behövts göras. Sex intervjuer säger inget om hur det rent generellt ser ut i förskolans verksamhet vilket också är en brist i vårt val av kvalitativ intervju som metod. Men vår förhoppning är att studien ska komma till användning för vidare diskussion kring äldre, flerspråkiga barns möjligheter till icke-verbal kommunikation i förskolan.

Att använda det sociokulturella perspektivet som analysverktyg har synliggjort vilka mellanmänniska möten som kan förekomma genom den icke-verbala kommunikationen. Perspektivet har också synliggjort de eventuella svårigheter och möjligheter som kan finnas med den icke-verbala kommunikationen. Det sociokulturella perspektivet har gett oss möjlighet att tolka respondenternas svar från en vinkel som är viktig i förskolan då det varje dag förekommer mellanmänniska möten mellan barn och vuxna (Vygotskij, 1999 s.38).

### 9.3 Slutsats

Studiens syfte var att få kunskap kring hur några förskollärare i en kommun beskriver deras arbete med icke-verbal kommunikation i mötet med äldre (3–5 år), flerspråkiga barn.

Förskollärarnas definitioner av icke-verbal kommunikation visar på en mångfald som de kan använda sig av för att erbjuda barnen goda kommunikationsmöjligheter i verksamheten oavsett om de behärskar majoritetsspråket eller inte. Samtidigt finns vissa indikatorer på att de icke-verbala uttryck som inte lyfts av förskollärarna inte uppmärksammas som en typ av kommunikation vilket begränsar barnens möjligheter till icke-verbal kommunikation. Förskollärarnas yttrande till vad som är en form av icke-verbal kommunikation eller inte ger konsekvenser för hur barnens icke-verbala uttryck begränsas eller tillåts. Då förskolan är en mångkulturell arena finns det även utrymme för misskommunikation i den icke-verbala kommunikationen då denna är kulturellt betingad.

Resultatet tyder på att då förskollärarna stöttar de äldre, flerspråkiga barnens kommunikativa förmågor i verksamheten används den icke-verbala kommunikationen främst för att stimulera barnens verbala språkutveckling i majoritetsspråket. Det verbala språket förstärks med hjälp av icke-verbala uttryck. Resultatet visar att det verbala språket är högre värderat än de icke-verbala kommunikationsformerna, den icke-verbala kommunikationen kan därmed ses som en väg till det verbala språket. Stöttning kan även ske i form av yttre resurser så som modersmålsstöd, specialpedagog, BVC eller BHT. Förskollärarna visar därmed en medvetenhet om att deras egna förmåga att stötta barnen är begränsad. Dessa typer av yttre stöd kan öka de äldre, flerspråkiga barnens kommunikativa handlingsutrymmen. Även barngruppen ses som en tillgång i stöttningen av både det verbala majoritetsspråket men även i den icke-verbala kommunikationen. Barnen kan genom imitation få en förståelse av omvärlden.

Den icke-verbala kommunikationen lyfts som viktigast i verksamheten i omsorgssituationer. Även om barnen inte kan uttrycka sig på det verbala majoritetsspråket kan det icke-verbala språket bli ett verktyg för barnen att känna en trygghet i förskolan. Resultatet visar att den icke-verbala kommunikationen kan vara

en sårbar form av kommunikation då den förutsätter att samspelet sker ansikte mot ansikte. Då barngrupperna är stora eller då stressiga situationer uppstår blir det därmed svårt för förskollärarna att uppmärksamma barnens individuella, icke-verbala uttryck. Resultatet visar att den verbala och icke-verbala kommunikationen kompletterar varandra, de blir därmed svåra att dela på. Då språkförbistringar uppstår mellan förskollärare och barn blir detta extra tydligt, både verbala och icke-verbala kommunikationsformer är viktiga i samspelet mellan individer.

Vår studie visar att förskollärare lyfter fram den icke-verbala kommunikationen som viktig även om den främst tycks vara en metod för att stötta de äldre, flerspråkiga barnen i deras svenska språkutveckling. Vår studie kan därmed bidra till en ökad kunskap kring barns kommunikativa förutsättningar i förskolan. Med stöd i tidigare forskning och övrig litteratur vill vi belysa de risker som finns med att majoritetsspråket får ett allt för stort fokus då vi talar om språklig kompetens. Vårt resultat förstärker att de två kommunikativa systemen, det vill säga det verbala och det icke-verbala, förstärker varandra och att båda behövs för att de äldre flerspråkiga barnen vi möter i förskolan ska få möjligheter att bli delaktiga i den förskolekontext de befinner sig i. Studien blir viktig då den ökade internaliseringen ställer höga krav på de verksamma inom förskolan. Det krävs kunskap hur de nyinvandrade barnen ska få så bra förutsättningar som möjligt för att utvecklas, känna trygghet och lära.

## 9.4 Förslag på fortsatt forskning

Då vi upplevt en brist på forskning kring äldre, flerspråkiga barns icke-verbala kommunikation skulle vi önska att det forskades mer kring detta. Att forska kring flerspråkighet i förskolan är relevant på grund av den ökade internaliseringen. En ingång på fortsatt forskning kan vara studier om hur miljön i förskolan utformas för att stimulera icke-verbal kommunikation hos de äldre barnen. Vi är medvetna om att det finns forskning som lyfter miljön som en tredje pedagog men inte ur ett flerspråkigt perspektiv. Det hade även varit av intresse att forska kring icke-verbal kommunikation i förskoleklass där ökade språkliga krav ställs på barnen.



## Referensförteckning

- Askjær Larsen, M. & Breinholt, A. (2010). Tvåspråkighet som referensram för utvärdering av språklig kompetens. I: Holm, L. & Laursen, H-P. (Red.), *Språklig praxis i förskolan*. (S. 109 – 126). Lund: Studentlitteratur.
- Benckert, S. (1999). Att observera och bedöma flerspråkiga barns svenska i förskolan. I: Axelsson, M. (Red.), *Tvåspråkiga barn och skolframgång – mångfalden som resurs*. (S. 80–108). Stockholm: Rinkeby språkforskningsinstitut.
- Björk-Willén, P. (2006). *Lära och leka med flera språk: Socialt samspel i flerspråkig förskola*. (Doktorsavhandling, Linköping Universitet, Linköping).
- Björk-Willén, P. (2018). Inledning. I: Björk-Willén, P. (Red.), *Svenska som andraspråk i förskolan*. (S. 7–17). Stockholm: Natur och kultur
- Cooper, K. (1979). *Kroppsspråket – Din genväg till framgång*. Malmö: Liber
- Dahlberg, G. & Göthson, H. (2013). Barns lärande – En ny social rörelse? I: Grut, K. (Red.), *Exemplet Reggio Emilia – Pedagogik för demokrati och lokal utveckling*. (S. 69–106). Stockholm: Premiss förlag.
- Danielsson, K. (2016). Multimodala perspektiv på naturvetenskapligt lärande. I: Kindenberg, B. (Red.), *Flerspråkighet som resurs*. (S. 196–206). Stockholm: Liber AB
- Datainspektionen (2018). Dataskyddsförordningen. Hämtad: 2018-11-16 från <https://www.datainspektionen.se/lagar-regler/dataskyddsförordningen/dataskyddsförordningen---fulltext/>
- Fiske, J. (1990). *Kommunikationsteorier – en introduktion*. Uppsala: Wahlström & Widstrand.
- Fredriksson & Taube (2010). Svenska som andra språk och kulturmöten. I: Bjarn, L. & Liberg, C. (Red.) *Barn utvecklar sitt språk*. (S. 151–170). Lund: Studentlitteratur AB
- Harju & Tallberg Broman (2013). *Föräldrar, förskola och skola – Om mångfald, makt och möjligheter*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Hjalmarsson, M. (2014). Enkäter till förskollärare. I: Löfdahl, A., Hjalmarsson, M. & Franzén, K. (Red.) *Förskollärares metod och vetenskapsteori*. (S. 157–165) Stockholm: AB.

- Jederlund, U. (2012). *Musik och språk: ett vidgat perspektiv på barns språkutveckling och lärande*. Stockholm: Liber AB.
- Kihlström, S. (2007). Att genomföra en intervju. I: Dimenäs, J. (Red.), *Lära till lärare. Att utveckla läraryrket – vetenskapligt förhållningssätt och vetenskaplig metodik*. (S. 47 – 57). Stockholm: Liber AB.
- Kultti, A. (2012). *Flerspråkiga barn i förskolan: Villkor för deltagande och lärande*. (Doktorsavhandling, Göteborgs Universitet, Göteborg). Hämtad från <http://hdl.handle.net/2077/29219>.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Ljunggren, Å. (2013). *Erbjudande till kommunikation i en flerspråkig förskola*. (Licentiatuppsats, Malmö Högskola, Malmö, 2013:30). Hämtad från <http://muep.mau.se>
- Malmqvist, J (2007). Analys utifrån redskap. I: Dimenäs, J. (Red.), *Lära till lärare. Att utveckla läraryrket – vetenskapligt förhållningssätt och vetenskaplig metodik*. (S. 122–132). Stockholm: Liber AB.
- Martin-Bylund, A. (2018). Andraspråk och andra språk i familjer. I: Björk-Willén, P. (Red.), *Svenska som andraspråk i förskolan*. (S. 123–142). Stockholm: Natur och kultur
- Mård-Miettinen, K., Bergroth, M., Savijärvi, M. & Björklund, S. (2018). I: Björk-Willén, P. (Red.), *Svenska som andraspråk i förskolan*. (S. 90–107). Stockholm: Natur och kultur
- Otterup, T. (2005). ”Jag känner mig begåvad bara.” *Om flerspråkighet och identitetskonstruktion bland ungdomar i ett multietniskt förortsområde*. (Doktorsavhandling, Göteborgs Universitet, Göteborg).
- Skans, A. (2011). *En flerspråkig förskolas didaktik i praktiken*. (Licentiatuppsats, Malmö Högskola, Malmö, 2011:16) Hämtad från [www.mah.se/muep](http://www.mah.se/muep)
- Skolverket (2016). *Läroplan för förskolan 98 (rev. 2016)*. Stockholm: Wolters Kluwers.
- Skolverket (2018a). *Läroplan för förskolan*. Hämtad från <https://www.skolverket.se/undervisning/forskolan/laroplan-for-forskolan/reviderad-laroplan-for-forskolan>.
- Skolverket (2018b). *Statistik och utvärdering*. Hämtad: 2018-05-23. Från:

- <https://www.skolverket.se/statistik-och-utvardering/statistik-i-tabeller/forskola>
- Säljö, R. (2015). *Lärande. En introduktion till perspektiv och metaforer*. Malmö: Gleerups Utbildning AB.
- UNICEF Sverige (2009). *Barnkonventionen: FN:s konvention om barnets rättigheter*. Stockholm: UNICEF Sverige.
- Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Vygotskij, L. (1999). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.
- Wedin, Å. (2012). *Språkande i förskolan och grundskolans tidigare år*. Lund: Studentlitteratur AB.

## Bilaga 1



HÖGSKOLAN  
DALARNA

### Informationsbrev till förskollärare

#### Information om examensarbete

Under höstterminen kommer vi studenter genomföra intervjuer inför vårt examensarbete. Vår studie kommer handla om flerspråkiga barns erbjudande till kommunikation i förskolan.

*Syftet med studien är att få kunskap kring hur förskollärare i en kommun beskriver deras arbete med icke-verbal kommunikation i mötet med äldre, flerspråkiga barn.*

Studien genomförs för att få en djupare förståelse kring flerspråkiga barns språkutveckling i förskolan och hur förskollärarens förhållningssätt påverkar de förutsättningar som ges.

Studien kommer att innefatta intervjuer från sex olika avdelningar.

Vid intervjuerna används ljudinspelning om samtycke till detta finns. Ges inte samtycke till detta förs istället anteckningar skriftligt.

För att skydda alla inblandade i undersökningen kommer de forskningsetiska kraven följas både i observationerna, intervjuer samt genom hela arbetsgången till färdigt arbete. *Undersökningen kommer inte att behandla känsliga personuppgifter.*

Högskolan Dalarna är ansvarig för behandlingen av personuppgifter i samband med examensarbetet. Som deltagare i undersökningen har du enligt personuppgiftslagen rätt att få information om hur dina personuppgifter kommer behandlas. Du har också rätt att ansöka om ett så kallat registerutdrag, samt att få eventuella fel rättade. Vid frågor om behandlingen av personuppgifter kan du vända dig till Högskolans personuppgiftsombud.

Materialet kommer förvaras så att endast vi studenter har tillgång till det. Det är vårt ansvar att se till att ingen utomstående får tillgång till materialet. Den färdiga studien kommer att finnas tillgänglig för de som önskar ta del av den. Studien kommer även att publiceras i utbildningssyfte för studenter och pedagoger. *Studien är forskningsetiskt granskad av Forskningsetiska nämnden vid Högskolan Dalarna.*

Ditt deltagande i undersökningen är helt frivilligt. Du kan när som helst avbryta deltagandet utan närmare motivering.  
Har du frågor som rör studien så hör gärna av er till oss studenter eller till handledare.

Emma Norman



Ort & datum\_\_\_\_\_

Underskrift\_\_\_\_\_

Malin Servin



Ort & datum\_\_\_\_\_

Underskrift\_\_\_\_\_

Vid frågor till handledaren kontakta

Joyce Kemuma

[jke@du.se](mailto:jke@du.se)

## Informerat samtycke

Du tillfrågas härmed om deltagande i denna undersökning.

Namn \_\_\_\_\_

Ort & datum \_\_\_\_\_

Underskrift \_\_\_\_\_

Jag godkänner att intervjun spelas in

## **Bilaga 2**

### **Intervjufrågor**

#### **Bakgrundsfrågor**

Hur länge har du arbetat som förskollärare?

Hur ser arbetslaget på din avdelning ut?

Har du fått någon form av fortbildning inom ämnet (flerspråkighet och icke-verbal kommunikation)?

#### **Intervjufrågor**

- Hur tolkar du begreppet icke-verbal kommunikation?  
*(Be om konkreta exempel vid behov)*
- Hur arbetar ni med icke-verbal kommunikation i er verksamhet?  
*(Be om konkreta exempel vid behov)*
- I vilka sammanhang upplever du att den icke-verbala kommunikationen är viktigast i verksamheten?
- Finns det några sammanhang där du upplever svårigheter med att möta barnens icke-verbala uttryck i verksamheten?
- Hur tänker ni att äldre, flerspråkiga barn som ännu inte behärskar majoritetsspråket (svenskan) kan stöttas kommunikativt i er verksamhet?

#### **Avslutningsvis**

Vill du förtydliga något?

Vill du tillägga något?

Får vi återkomma med eventuella följdfrågor vid behov?

#### **Övrigt att tänka på/Stödfrågor:**

Inte använda värderande ord/kommentarer under intervjuens gång (ex "spännande!").

Be förskolläraren om exempel, konkreta situationer hen har varit med om osv.