

Södertörns högskola | Lärarutbildningen mot yngre åldrar, 210hp  
Examensarbete 15 hp | Utbildningsvetenskap Avancerad nivå |  
höstterminen 2010

# Kommunikationsfärdigheter hos förskolebarn

– Funktion, kontext och kommunikativa  
handlingar i samspel.

Av: Pernilla Johansson  
Handledare: Ann Werner

## **Abstract**

By: Pernilla Johansson, Autumn term of 2010. *Preschool children`s communication skills - Function, context and communication performances in collaboration.*

Supervisor: Ann Werner

According to international and national literacy studies (PISA, PIRLS) Swedish boys are inferior to Swedish girls when it comes to reading. There can be numerous reasons to that statement. One is that Swedish teachers require more knowledge about communication as an important component in literacy. In spite of this shortcoming, Swedish girls manage to gain sufficient literacy. Why is that? The aim of this survey was to examine if there were any differences between girls and boys regarding communication skills when they begin in school.

The main questions taken in account were:

- Which differences and/or similarities in communication skills are discernible between boys and girls this particular preschool?
- How do boys and girls communicate with each other in different room contexts on this particular preschool?

To be able to answer the questions, I adopted observations and audio recordings from children aged five. I recorded the everyday talk among the children in order to ascertain their communication skills. I've tried to demonstrate that communication skills are more than just a function. The context in which the children interact with each other and with the pedagogues, along with communication expectations common in the society, is important to take in account when examine communication skills. My conclusion is that due to expectations about boys being none- speakers and girls being speakers, the children gain different communication skills. Boys and girls then use their dissimilar skills separate from each others. Boys tend to play far from the girls and the teachers, girls play with each other near the teachers. The separate contexts the children select to play within also provide different communication skills. Girls practise their, already better, skills among the pedagogues, who help them develop even more. Boys are denied such help from the pedagogues since they choose not to play with them. This might be one of many reasons why boys more frequently fail as readers.

Keywords: Communication, Gender, Preschool children, Language, Literacy

Nyckelord: Kommunikation, Genus, Förskolebarn, Språk, Läsförståelse

## Innehållsförteckning

Abstract.....	2
1. Bakgrund.....	5
2. Inledning.....	7
2.1 Syfte.....	8
2.2 Frågeställningar.....	8
3. Tidigare forskning.....	8
4. Teoriansknytning.....	10
4.1 Vad menas med kommunikation?.....	10
4.2 Den kommunikativa aspektens roll för läsförståelsen.....	12
4.3 Könsperspektiv på kommunikation.....	14
5. Metod.....	15
5.1 Fältstudie.....	15
5.2 Val av metod.....	16
5.2.1 Ljudinspelningar.....	17
5.2.2 Observationer.....	17
5.2.3 Fördelar och nackdelar med vald metod.....	18
5.3 Urval.....	19
5.4 Bearbetning och analys.....	19
5.5 Forskningsetik.....	19
6. Resultat och analys.....	20
6.1 Introduktion av förskolan Lingonet.....	20
6.2 Den vardagliga kommunikationen.....	21
6.2.1 Pragmatisk medvetenhet.....	22
6.2.2 Syntaktisk medvetenhet.....	25
6.2.3 Ordförråd och grammatik.....	26
6.2.4 Att lyssna uppmärksamt.....	29
6.3 Förskolans språkliga rum – kontextuell kommunikationsfärdighet.....	32
6.3.1 Byggrummets språkliga kontext.....	32
6.3.2 Den språkliga kontexten i ateljén.....	35
6.3.3 Den språkliga kontexten i stora lekrummet och övriga utrymmen.....	36
7. Sammanfattning och slutdiskussion.....	38
7.1 Skillnader och likheter .....	38

<b>7.2 Lära för skolan eller lära för livet.....</b>	<b>40</b>
<b>8. Referenser och Litteraturförteckning.....</b>	<b>42</b>
<b>9. Bilaga 1.....</b>	<b>44</b>

## 1. Bakgrund

År 2000 utfördes den första internationella PISA undersökningen (Programme for international student assessment) med syfte att kartlägga 15-åringars kunnande i matematik, naturvetenskap och läsförståelse (Skolverket 2001). Undersökningen omfattade 17 miljoner femtonåringar från 32 olika länder och var initierad av organisationen för ekonomiskt samarbete och utveckling, OECD. Huvudfokus för undersökningen år 2000 var läsförståelse och det är också de resultat jag kommer att redovisa här<sup>1</sup>.

PISA- undersökningen bygger sina frågor i läsförståelsedelen på denna definition av läsförståelse, ”Förmågan att förstå, använda och reflektera över texter för att uppnå personliga mål, utveckla sina egna kunskaper och möjligheter samt att delta i samhället” (Skolverket 2001:21). Frågorna var därför, till stor del, utformade som öppna frågor som uppmanar till reflektion.

Resultatet av PISA 2000 visade att svenska elevers läsförståelse var god, sett ur ett internationellt perspektiv. Det var endast tre länder, Finland, Nya Zeeland och Kanada, som uppvisade ett bättre resultat. Det goda resultatet Sverige påvisade, dämpades dock av det faktum att det registrerades en stor divergens i läsförståelse mellan svenska pojkar och flickor, till flickornas fördel. Skillnader i läsförståelse mellan pojkar och flickor konstaterades i många länder, men Sverige tillhörde den tredjedel av länder där den största differensen noterades. De uppgifter som vållade störst problem för de svenska pojkarna, återfanns vid frågor som fordrade reflektion och bedömning (Skolverket 2001:5). Dessutom hade de svårigheter att återkoppla texter till sina egna erfarenheter och tidigare kunskap (ibid).

År 2003 och 2006 utfördes PISA- undersökningarna igen, men dessa år var fokus inriktat på matematik och naturkunskap. Detta betyder att läsförståelsedelen var en betydligt mindre del än år 2000. Resultatet från år 2003 antyder dock inga signifikanta skillnader mot resultatet år 2000. Divergensen mellan pojkar och flickor kvarstod (Auer 2004:10). Detsamma gäller för resultaten i PISA-undersökningen 2006 (Auer, Lind 2007:12).

Internationella undersökningar av elevers läsförståelse har utförts sedan år 1970 (Taube 2007:99). Då genomfördes undersökningen av the International Association for the Evaluation of Educational Achievements (IEA). Tioåringar och fjortonåringar från 14 respektive 15 länder deltog i undersökningen.

Resultatet visade att svenska tioåringar hade den bästa läsförståelsen bland alla tioåringar i de deltagande länderna, dock låg fjortonåringarna något sämre till (Hasselroth 2003:30). IEA-undersökningen upprepades år 1991 och denna gång påvisade resultatet för Sveriges elever ingen skillnad mellan tioåringarna och fjortonåringarna. Dock var Sverige inte bäst längre, utan återfanns på

---

<sup>1</sup> För den som är intresserad av resultaten på matematik och naturkunskapsdelen, hänvisar jag till skolverket (2001) Pisa 2000. *Svenska femtonåringars läsförmåga och kunnande i matematik och naturvetenskap i ett internationellt perspektiv.*

tredje plats av de deltagande länderna (ibid). Frågorna på dessa tidiga test var flervalsfrågor där eleven kryssade i de rätta svaren. Frågorna krävde lite reflektion och tolkning och svaren gick oftast att finna i texten (Skolverket 2006:24ff).

År 2001 utfördes the IEA Progress in international Reading literacy Study (PIRLS) på 16000 elever i åldrarna nio och tio år. 35 länder deltog i undersökningen (Hasselroth 2003:8ff) Resultatet visade att svenska tioåringar hade de högsta poängen av alla deltagande länder medan nioåringarna låg på nittonde plats. Anledningen till nioåringarnas resultat kan bero på undersökningens syfte, nämligen att kontrollera läsförmågan efter att eleverna övergått från att lära sig läsa till att läsa för att lära. Svenska nioåringar har i regel inte tillskansat sig de strategier som behövs för att läsa för att lära (ibid). PIRLS-undersökningen visade att pojkarnas läsförståelse var sämre i alla deltagande länder men Sverige tillhörde de länder med största skillnader mellan pojkar och flickor.

När PIRLS 2006 genomfördes var det enbart de svenska tioåringarna som var med i undersökningen. Även denna gång var resultatet, för Sveriges del, övervägande bra sett ur ett internationellt perspektiv (Skolverket 2007:8). Trots detta hade Sverige förlorat sin första plats och sex länder uppbringade ett högre resultat i läsförståelse än Sverige. Bland svenska elever noterades en viss nedgång i resultaten jämfört med 2001. Denna tillbakagång märktes framförallt på frågor av den mer avancerade arten. Dessa frågor krävde en god reflektions och språkförmåga och eleverna behövde behärska strategin ”läsa mellan raderna” . Pojkarna uppmätte ett lägre resultat än flickorna även denna gång. Endast 8 % av alla deltagande pojkar uppnådde den avancerade nivån (ibid).

Nationella studier av svenska elevers läsförståelse har genomförts åren 1992, 1995 och 2003. En utvärdering av dessa undersökningars resultat påvisar en tillbakagång av svenska elevers läsförståelse mellan åren 1992 och 2003. Allra mest har pojkarnas läsförståelse försämrats, dubbelt så många pojkar än flickor uppvisade en dålig läsförståelse (Elmeroth 2005:21f).

Denna genomgång av undersökningar om elevers läsförståelse, som har presenterats, visar att svenska elever har en tämligen god förmåga till läsförståelse. Dock urskiljer sig pojkarna från denna iakttagelse. Det verkar framförallt vara på frågor som kräver reflektion och god språkförmåga som pojkar misslyckas. Detta har föranlett mig till att undersöka en viktig aspekt i flickor och pojkars läsförståelse, språkutvecklingen.

## 2. Inledning

Dagens samhälle ställer höga krav på en välutvecklad läsförståelse. Att tänka kritiskt, argumentera, reflektera och vara flexibel är nödvändiga kunskaper, till skillnad från förr, då man klarade sig hjälpligt om man bemästrade brevskrivning och bibelläsning (Christie 1990 i Gibbons 2006:80). Denna ändrade syn på läsförståelse ställer andra krav på eleverna än det gjorde förut. Idag är det inte tillräckligt att bara knäcka läskoden (att kunna läsa med flytande ordavkodning), utan reflektion, argumentation, att kunna läsa mellan raderna och knyta det man läser till tidigare erfarenheter, är viktiga beståndsdelar i en tillfredställande läsförståelse (Bråthen 2008:47ff).

Den successivt ändrade synen på läsförståelse går även att skönja i undersökningarna av läsförståelse. Som jag skrev tidigare, var frågorna i de första IAE undersökningarna, 1970 och 1991, kryss frågor och krävde mycket lite reflektion och tolkning. Frågorna i PISA undersökningen, 2000, 2003 och 2006, var däremot utformade som öppna frågor och dessa fordrar mer tolkning och reflektion. Även på de mer avancerade frågorna i PIRLS 2001 och 2006 behövdes reflektion och tolkningsförmåga. I takt med den ändrade synen på läsförståelse och undersökningarnas fokus på tolkning och reflektion, så verkar svenska elevers prestationer i läsförståelse ha minskat. Detta gäller tillsynes både flickor och pojkar men i ännu större utsträckning för pojkarna.

En av anledningarna till denna nedgång förmodas bero på läsningen och lärandet de allra första skolåren. Forskare anser att lärare i de tidiga skolåren har för dålig kunskap om den kommunikativa aspektens roll för elevernas läsförståelse, allt för lite tid läggs på att lära eleverna samtala kring texter (Lindö 2005:7). Om pojkars försämrade läsförståelse beror på kommunikationsbrist i klassrummen de första åren i skolan, undrar jag varför inte flickor, som vistas i samma klassrum, har drabbats i lika stor omfattning?

Ingemar Gens menar att flickor ofta övar sin kommunikation mer än pojkar och att detta leder till ett mer utvecklat språk (Gens 2003:38ff). Kan det vara möjligt att flickor redan vid skolstart, har en bättre kommunikativ grund än pojkar, med skilda förutsättningar för läsförståelse som följd? Karin Taube menar att barn som börjar i skolan har olika förutsättningar att tillskansa sig en god läsförståelse. Det är förskolans och skolans uppdrag att främja språkutvecklingen hos alla barn och därför är kunskap om detta av största vikt (Taube 2007:17). Vidare anser hon att utgångspunkten för barns läsförståelse är deras talspråkliga utveckling. Detta är således också utgångspunkten för den undersökning jag nu vill göra. Jag är intresserad av den kommunikativa grund pojkarna och flickorna har då de påbörjar sin skolgång, och ämnar undersöka detta på femåringar, under deras vistelse på sin förskola, sista året innan skolstart.

## 2.1 Syfte

Mitt syfte med uppsatsen är att undersöka flickor och pojkars kommunikationsfärdigheter året innan de börjar i skolan. Fokus kommer att ligga på barnens samtal med varandra och deras samtal med pedagogerna. Jag hoppas att på detta sätt kunna utröna om pojkar och flickor har samma kommunikativa grund att stå på när de börjar i skolan.

## 2.2 Frågeställningar

- Vilka skillnader och/eller likheter går att skönja i kommunikationsfärdigheter mellan pojkar och flickor på den förskola jag valt att observera?
- På vilket sätt kommunicerar flickor och pojkar med varandra i den rumsliga kontexten på den förskola jag valt att observera?

## 3. Tidigare forskning

Jan Einarsson och Tor G Hultman utgav 1984 boken *God morgon pojkar och flickor - Språk och kön i skolan*. Boken hade sin upprinnelse i ett forskningsprojekt som behandlade flickor och pojkars tillvaro i klassrummet ur ett språkligt perspektiv. Forskarna har spelat in samtal under hela skoldagar i olika grundskoleklasser.

Det framkom att barn, redan när de börjar skolan, har tillägnat sig samhällets förväntningar på dem som flickor respektive pojkar. Skolan formar flickorna till att vara frökens hjälpredor och att hålla ordning på pojkarna. Pojkarna har ett större handlings utrymme och räcker sällan upp handen utan pratar och skämtar när helst de känner för det. Flickor är mer benägna att följa reglerna. När flickorna har ordet i klassen avbryter pojkar ideligen och tar över samtalet. På sikt, menar Einarsson och Hultman, ger flickorna upp och tystnar.

År 2000 publicerade Jan Einarsson på nytt en bok, *Barns språkliga dagar* som avhandlade barnens vardagliga språk utanför klassrummet. Einarsson lät ett antal flickor och pojkar, mellan åtta och nio år, bära en bandspelare från morgon till kväll. Därefter analyserade han samtalen som förekommit under dessa dagar. I samtalen deltar föräldrar, vänner, syskon m.m. och förekommer därmed i analysen av samtal till och av barnen.

Forskningen ledde fram till ett antal antaganden om barns språk. Yngre barn behöver vuxna som initierar samtal. Vuxna pratar med olika tonfall och med andra ord om de samtalar med pojkar eller flickor. Flickor samtalar mer med varandra än vad pojkar gör och ofta för att skapa en förtrolighet och befästa en relation. Pojkars samtal kretsar mer kring handlig i leken och är av jämförande karaktär.



Samtal verkar vara mer betydelsefullt för flickor än för pojkar. Flickorna är måna om en nära kontakt med lärare och vänner och detta hämmar deras initiativtagande då de söker bekräftelse. Det visade sig också att flickor och pojkar ofta leker skilda från varandra.

Einarsson drar slutsatsen att orsaken till den åtskillnad i språk som barnen uppvisar, går att finna i barnens tidiga åldrar. Han menar att särbehandlingen av pojkar och flickor kan vara en bidragande orsak till barnens genusidentiteter.

Maria Ohlsson beskriver i artikeln *Samtal i skolan – Om språk och kön* (1995) sin undersökning av elevers samtal, i helklass och i smågrupper, i årskurs 3 och 7. Genom att spela in barnens samtal på video har hon bl.a. tittat på hur eleverna hanterade sakdiskussioner, samarbete, konflikthantering och meningsskildaktigheter.

Hon kom fram till att det fanns många skillnader mellan flickor och pojkar i årskurs 3. Flickor arbetar målmedvetet och seriöst med en tydlig röd tråd under grupparbeten. Pojkarna tog många omvägar förbi huvudfrågorna med skämt och trams men detta kunde stundtals berika deras grupparbeten med nya kreativa idéer. Om ett grupparbete handlade om att leverera förslag så hade pojkarna mer än dubbelt så många förslag än flickorna.

Att hålla sams och vara rättvis inom gruppen var väldigt viktigt för flickorna. De avstod många gånger från att diskutera och argumentera för att hålla samman gruppen. När flickorna var oense, kunde de presentera flera förslag på lösningar, utan att ta ställning för vilket som var bäst. Öppna konflikter förekom så gott som aldrig.

Pojkarna argumenterade för sin ståndpunkt och blev ofta oense, men löste detta med diskussioner där en av pojkarnas förslag godtogs.

I årskurs 7 hade flickorna blivit bättre på att diskutera och komma med förslag, dock tystnade de om de blev ifrågasatta. Pojkarna argumenterade fortfarande mycket men de var inte längre så stöjiga.

Maria Ohlsson menar att hennes undersökning visar att flickor övar samarbete och pojkar övar på att hantera konflikter. Detta leder till att pojkar fostras till att vara aktörer som tar för sig och argumenterar för sin sak. Flickor fostras till statister, måna om att alla ska ha det bra. Ohlsson anser att pojkar och flickor bör lära av varandra för att ta del av det positiva i varje samtalsstil.

Judith Baxter har forskat om 15 och 16 åriga pojkars och flickors kommunikation i ett klassrum, *A Juggling Act: A feminist post – structuralist analysis of girls' and boys' talk in the secondary classroom* (2002). Forskningen är post – strukturalistisk till sin natur och strävar efter att undersöka hur effektivt flickor och pojkars språk är i olika situationer. Det hon såg var att flickor fick kämpa för att kunna avsluta en mening utan att bli avbrutna, främst av pojkar. Flickorna följde klassrumsreglerna, var goda

lyssnare och räckte upp handen, vilket inte alltid pojkarna gjorde. Detta fick till följd att flickorna stundtals blev åsidosatta när pojkarna såg till att inta scenen, utan att följa några regler.

Ett sätt att inta scenen var att spela pajas. Detta skedde många gånger på bekostnad av flickornas försök att svara seriöst på lärarens frågor. Pojkarna underminerade svaren genom att göra sig roliga. Läraren agerade som om hon tillät pojkarnas beteende.

Baxter menar att det skolans läroplan förespråkar som effektiva kommunikationsfärdigheter, ”tala och lyssna”, inte är gångbart i det offentliga. Flickorna var duktiga på att följa skolans budskap då de uppvisade en konformitet som stämde väl överrens med skolvärldens förväntningar på elever. Dock passar denna konformitet sällan i offentligheten.

Att flickorna lever upp till skolans förväntningar passar pojkarna bra. Det ger dem mer verbalt utrymme i klassrummet då de kämpar för att få de andra eleverna och lärarens uppmärksamhet. Störningar är vanligt vid offentliga framträdanden och att ta plats trots dessa störningar tränade pojkarna mycket på. Baxter anser att lärare måste bli duktigare på att undervisa flickor om hur man tar plats på klassrummets scen så att de senare kan ta plats på offentlighetens scen.

Min undersökning av förskolebarns kommunikationsfärdigheter är både kompletterar och särskiljer sig från forskningsresultaten ovan. Skillnaden är att jag undersöker förskolebarns kommunikativa grund innan de börjar skolan. Att det just är förskolebarn min undersökning riktar in sig på, kompletterar de övriga undersökningarna, som alla behandlar skolbarn i varierande åldrar.

## **4. Teorianknytning**

Under denna rubrik redovisas vad som, i denna studie, ingår i begreppet kommunikationsfärdigheter. I det första stycket behandlas kommunikation. Därefter kommunikationens betydelse för läsförståelsen. Slutligen tittar vi på kommunikation ur ett könsperspektiv.

### **4.1 Vad menas med kommunikation?**

Kommunikation kan betyda en rad olika saker. När du sätter dig på ett tåg färdas du med ett kommunikationsmedel, tv och tidningar kallas för masskommunikation och telefoner styrs via satellitkommunikation o.s.v. (Nilsson och Waldermanson 2007:9). Dessa former av kommunikation ska inte behandlas här utan det är kommunikationen mellan människor, som befinner sig i interaktion med varandra, som är relevant för denna uppsats.

Själva ordet kommunikation härstammar från latinets ”communicare” och syftar till att skapa gemensamma intentioner och tankeinnehåll (Nilsson och Waldermanson 2007:11). Att kommunicera är således en social handling.

Redan som spädbarn försöker vi förmedla oss med människor omkring oss. Att observera och sedan pröva språkförmågan är något de flesta barn gör tidigt, för att tillslut kunna använda sig av ett språk relativt oreflekterat (Nilsson och Waldermanson 2007:10ff) Trots att de flesta tillägnar sig ett språk synnerligen enkelt, finns det ingen garanti för att vi är goda kommunikatörer. Ett språk är inte enbart grammatik och överföring av ord med en exakt betydelse utan betydligt mer komplicerat (Edlund, Erson och Milles 2007:19). Jag ska nedan försöka utreda vad jag menar med kommunikation.

Kommunikation kan ses ur ett transmissionsperspektiv där två samarbetande parter växelvis intar rollen som mottagare och sändare (Bjurström, Fornäs & Ganetz 2000:125). Dessa två aspekter är då grundläggande för kommunikationen, talandet (sändaren) och lyssnandet (mottagaren) (Nilsson och Waldermanson 2007:85). Gibbons menar att dessa handlingar ofta misstas som en handling, till talandets fördel, vilket försummar lyssnandets roll (2006:141). Då både lyssnandet och talandet är så viktigt vid kommunikation, ska jag mer ingående förklara dess funktioner.

Att lyssna är en aktiv process som kräver uppmärksamhet och förväntningar inför det som ska bli sagt. En aktiv lyssnare responderar talaren med hummande, nickningar, ögonkontakt och klargörande frågor (Nilsson och Waldermanson 2007:90). Lyssnandet är, precis som läsandet, beroende av förståelse av innebörden av det sagda (Gibbons 2006:142). Även Nilsson och Waldermanson menar att lyssnande processen kan jämföras med läsning. Att tolka, förstå och skapa en bild av det sagda/lästa är viktiga ingredienser vid både lyssnandet och läsning (Nilsson och Waldermanson 2007:86). Genom att tolka och använda egna tidigare erfarenheter av det sagda, är den som lyssnar delaktig i samtalets meningskapande (Gibbons 2006:143).

Det som bl.a. utmärker en god talare är att denna kan följa ett antal samtalsregler som turtagning, kunna inleda och avsluta ett samtal, vara uppmärksam på om mottagaren vill prata och inte prata för länge utan att släppa in mottagaren i samtalet (Nilsson 1993:57).

Att se på kommunikation som en transmission, som jag precis har gjort, är dock en allt för snäv definition av kommunikation.

I nästan allt vi företar oss är språk en viktig ingrediens och används på olika sätt beroende på sammanhanget (Gibbons 2006:18). Att betrakta språk som något som förändras i olika sammanhang förespråkas av många forskare och en av dem är Michael Halliday som Gibbons tolkar i sin bok *Stärk språket stärk lärandet* (2006). Med sammanhang menar Halliday den sociala kontext man befinner sig i och den kan i sin tur delas upp i en kulturkontext och en situationskontext (Halliday 1985 se Gibbons 2006:18). Med kulturkontext menar Halliday att människor som ingår i en kultur har gemensamma

förväntningar och åsikter och detta påverkar språkanvändningen då vi tar mycket för givet när vi kommunicerar. Med situationskontext menar han att vi anpassar språket efter den situation vi befinner oss i (ibid). Att kommunicera med någon i en situation där båda deltar, kräver mindre kommunikationsfärdigheter av deltagarna, då språket underlättas av att man ser varandra, och kan förstärkas med gester. Däremot är det svårare att kommunicera och förmedla saker som inte är kända för alla deltagare, till detta krävs ett mer explicit språkbruk (Halliday 1985 se Gibbons 2006:19). Detta är något som utvecklas successivt hos barn, från ett här och nu språk till en mer abstrakt användning av språket (Frost 2002:84f). Den abstrakta språkanvändningen är viktig för att kunna tillgodogöra sig skolans krav, där räcker det inte att bruka ett situationsbundet språk (ibid).

Man kan också se på kommunikation som en aktiv handling i olika situationer och gemenskaper (Edlund, Erson & Milles 2007:17). När vi använder språket samspelar vi med andra och skapar föreställningar om ting i vår omvärld. Dessa föreställningar förstärks eller omskapas med språkets hjälp genom påverkan och i samspel med andra. Detta är en performativ syn på språket där vi formar vår förståelse av allt som sker i gemenskap med andra (Edlund, Erson & Milles 2007:19f). Språket är således en meningskapande handling som förmedlar och reproducerar vår syn på företeelser runt omkring oss (Edlund, Erson & Milles 2007:25).

I denna uppsats är kommunikation både funktion, kontext och aktiv handling. Alla dessa delar anser jag är betydelsefulla när jag ska undersöka kommunikationsfärdigheter hos barn.

#### **4.2 Den kommunikativa aspektens roll för läsförståelsen**

Mitt syfte med denna uppsats är att se vilken kommunikativ grund pojkar och flickor har när de börjar i skolan. De delar av kommunikationen som jag kommer att lägga särskilt stor vikt på är de som är viktiga för att tillgodogöra sig en fullgod läsförståelse.

För att förstå hur viktig kommunikationen är för läsförståelsen bör vi titta närmare på begreppets innebörd. Bråthen anser att läsförståelse är ... ”att utvinna och skapa mening när man genomsöker skriven text och samspelar med den” (Bråthen 2008:47). Med detta menar han att som läsare bör man i första skedet försöka förstå vad författaren vill säga med texten (utvinna mening), för att sedan aktivt samspela med texten och skapa sin egen mening. Detta är en aktiv konstruktionsprocess där läsaren förenar textens innehåll med sin egen förförståelse och på så sätt utvinnet ny mening (ibid).

Läsforskare erfar att goda läsare för en dialog med texten, utformar hypoteser, försöker finna ledtrådar och ställer frågor. Ovana läsare förefaller inte samspela med texten på detta sätt (Lindö 2005:111). Denna syn på läsförståelse, som en aktiv, meningskapande konstruktionsprocess stämmer väl överrens med den syn på kommunikation jag presenterade ovan och är därför den syn jag kommer förhålla mig till. Då jag även ansåg att funktion var viktigt ska denna förklaras utförligare.

För att kunna samspeka och utvinna mening krävs det ett antal förmågor av läsaren. Dessa förmågor är ordavkodning, muntlig språkkompetens, kunskaper om skriftspråkets uppbyggnad, kognitiva förmågor, läsmotivation och strategier för förståelse (Bråthen 2008:47). Då denna uppsats fokuserar på kommunikationens roll för läsförståelsen, och den kommunikativa grund barnen har när de börjar skolan, kommer jag att uppehålla mig vid den muntliga språkkompetensen.

I den muntliga språkkompetensen ingår några viktiga komponenter och det är dessa komponenter jag sedan kommer att titta på när jag analyserar barnens kommunikationsfärdigheter. Dessa är; språklig medvetenhet, ordförråd, grammatik och verbalt minne (Vellutino 2003 se Bråthen 2008:56). När det gäller språklig medvetenhet (känedom om språkstrukturer) är det särskilt den syntaktiska och pragmatiska medvetenheten som är central. Ett barn med god syntaktisk medvetenhet vet vad som är grammatiskt korrekt och registrerar om något inte stämmer i meningsbyggnaden och ändrar meningen så den låter korrekt. Pragmatisk medvetenhet har det barn som har en förståelse för språkets användning vid kommunikation. Vid kommunikation försöker man begripa samtalspartnerns budskap och intentioner, vara aktsam på turtagning i samtalet och ändra rösten, intensiteten och intonationen efter situationens budskap. Även veta hur mycket man ska berätta för att mottagaren ska förstå budskapet, ingår i den pragmatiska medvetenheten (Taube 2007:18). Pragmatisk medvetenhet hjälper senare barnet att förstå avsikten med en texts budskap och följa dess dialog (Bråthen 2008:57). Ett välutvecklat ordförråd behövs för att kunna kommunicera och senare förstå det man läser (Vellutino 2003 se Bråthen 2008:56). Vidare är en viss förtrogenhet med språkets grammatiska uppbyggnad en förutsättning för tillägnet av god läsförståelse. Att ha kännedom om grammatiska enheter i talet (substantiv, adjektiv, verb, adverb) hjälper läsaren att förstå funktioner och strukturer i språket (ibid). Det verbala minnet, förmågan att från korttidsminnet, arbetsminnet och långtidsminnet plocka fram lagrade ord, meningar och fraser, är också viktigt för kommunikationen och läsförståelsen (ibid). Dock anser jag att detta är svårt att studera genom observationer och ljudupptagningar och kommer således inte behandlas i denna studie.

För att ytterligare stärka kommunikationen och läsförståelsen bör det finnas vuxna som interagerar och samtalar med barnen, i hemmet såväl som på förskolan (Grøver Aukrust 2008:90f). Detta stämmer väl överrens med Vygotskijs syn lärande och den proximala utveckling zonen. Leif Strandberg har tolkat Vygotskij i boken *Vygotskij i praktiken* (2006). Han menar att Vygotskij ansåg att barn utvecklar färdigheter i samspel med andra och med hjälp av utmaningar från omvärlden. Genom interaktion med andra som kommit längre i sin utveckling kan barn tänja på sitt eget tänkande och utveckla begrepp som de ännu inte besitter, de använder sin proximala (närmaste) utvecklingszon. Bäst gör de detta tillsammans med vuxna som utmanar och deltar i barnens värld (Strandberg 2006:150ff).

### 4.3 Könsperspektiv på kommunikation

Ovan kan man uttyda att kommunikation och läsförståelseprocessen är meningskapande processer och detta kan även tillskrivas könsperspektivet (Edlund, Erson & Milles 2007:28). Dock ska jag, innan jag antar den definitionen, säga något om könsbegreppets progression. Under stora delar av 1900-talet användes begreppet kön vagt och otydlig. Forskningen fokuserade, till stor del, på kvinnor och deras liv ur ett biologiskt och personligt perspektiv (Edlund, Erson & Milles 2007:28). Kring 1970-talet förändrades denna syn då man ansåg att begreppet kön var mer komplext och inte kunde förstås med biologi som förklaringsmodell (Edlund, Erson & Milles 2007:29). För att positionera sig mot den biologiska förklaringsmodellen antog man begreppet genus som istället poängterade de kulturella och sociala skillnaderna mellan könen (ibid). Begreppet innefattade också maktrelationer mellan könen och inom könen, där den heterosexuella mannen disponerade mest makt (ibid). I dag använder många forskare återigen begreppet kön, men med en annan innebörd än tidigare. Både kulturella och biologiska faktorer står till grund för den nya definitionen av kön (Edlund, Erson & Milles 2007:33). Begreppet kön är föränderligt och meningskapande. Med hjälp av språket, samverkar människor till att skapa kön (Edlund, Erson & Milles 2007:38). Judith Butler ser på kön som performativt (Butler 2005). Hon menar att människan inte besitter en inre uppsättning av riktiga egenskaper utan att kön är något som skapas aktivt. Könrollerna upprätthålls och förstärks genom att människor betar sig i enlighet med dessa roller. Därmed är kön inte något vi har eller är, utan något som är konstruerat (Butler 2005:89ff).

Om man antar perspektivet kön som en konstruktion, betyder det att vi alla är medaktörer i skapandet av kön, (Edlund, Erson & Milles 2007:41). Detta gör att också att vi kan omskapa begreppet även om föreställningar, kulturella och sociala koder gör att vi ofta anpassar oss efter gällande normer (Edlund, Erson & Milles 2007:41ff).

Det finns många antaganden om skillnader i kommunikationsbeteende mellan kvinnor och män. Att omtala skillnader mellan kvinnor och mäns kommunikation är att antyda att kön är en biologisk konstruktion, om man däremot framhåller föreställningar om skillnader antar man en social konstruktion på kön (Edlund, Erson & Milles 2007:56f). Det är således den benämningen jag ansluter mig till när jag fortsättningsvis kort skildrar de föreställningar om skillnader i kommunikation som förekommer.

Kvinnor antas prata mer än män och försöker skapa gemenskap i samtalet. Mannen samtalar i monologform och vill uppnå kontroll över samtalet (Edlund, Erson & Milles 2007:58ff). Mäns språk förmodas vara rapporterande och problemlösande medan kvinnors språk är förstående och relationsskapande. Där mäns kommunikation är inriktad på att inrätta status och markera sitt oberoende är kvinnors kommunikation inriktad på att stödja och skapa förtrohet (ibid). Kvinnor förmodas sträva efter närhet där män strävar efter distans (ibid).

Kvinnor sägs använda sig av olika signaler som stöd i samtalet i form av nickningar, blickar och hummanden, till skillnad från män som många gånger utelämnar dessa stöd (Einarsson 2000:201). Kvinnor antas ha en mer lyssnande samtalsstil (Edlund, Erson & Milles 2007:62). Dessutom förväntas män vara mer humoristiska än kvinnor och skämta mer (Edlund, Erson & Milles 2007:59).

Föreställningar om olika kommunikationsbeteenden bidrar till våra antaganden om könets beskaffenhet (Edlund, Erson & Milles 2007: 60).

Anette Hellman menar att det könsimpregnerade språket som omger barn är det språk som de lär sig att tala och tänka med, ett språk full av förväntningar som vi tar för givet. Detta skapar stereotyper som inte problematiseras utan reproduceras tämligen obehindrat (Hellman 2005:146). Dessa stereotyper skapar en förväntan på hur enskilda individer bör handla och vår bild av världen förenklas och begränsas av det faktum att vi antar att stereotyperna är en naturlig representation av världen (Talbot 2003:471)

Förväntningar om olika samtalsstilar reproduceras av människor runt omkring barnen med hjälp av språkhandlingar såsom avståndstaganden, uppmuntran, bekräftelser, kritiska miner och fördömanden. Barnen svara med att agera utifrån det bemötande de får (Edlund, Erson & Milles 2007:38). Även Tallberg, Broman har liknande tankar och menar att olika föreställningar om egenskaper hos könen styr vårt handlande och bemötande (2002:31). Därför är det viktigt att inte enbart fokusera på hur pojkar och flickor använder sin kommunikation på olika sätt, utan också analysera varför de har skilda samtalsbruk (Edlund, Erson & Milles 2007:157).

## **5. Metod**

Jag har valt att utföra en etnografisk studie av kvalitativ natur. Genom observationer och ljudinspelningar ska jag försöka besvara mina frågeställningar om barnens kommunikationsfärdigheter året innan skolstart. Denna metod har jag valt då jag är intresserad av förskolebarnens vardagliga kommunikation på förskolan. En etnografisk studie utförs när man vill undersöka fenomen och händelser i dess naturliga miljö (Kullberg 2004:15). Öhlander menar att kvalitativa metoder med fördel kan användas för att utforska individers vardag (Öhlander 1999:20).

### **5.1 Fältstudie**

Benämningen på en etnografisk studie är fältstudie (Kullberg 2004:13). Vid en fältstudie befinner sig forskaren i den miljö, fält, som ska studeras och deltar, i olika grad, i situationer och sammanhang som förekommer på fältet (ibid). I detta fall är fältet den förskola jag valt för min undersökning. På förskolan, som jag kallar Lingonet (fingerat namn), huserar 42 barn i åldrarna 3-5 år varav 23 av dessa barn är 5 år. Studien fokuserar på dessa 23 femåringar, då undersökningens syfte är att beskriva barns

kommunikativa färdigheter året innan de börjar skolan. Förskolan är delvis vald på grund av förekomsten av så många femåringar.

En fältstudie bör föregås av förberedelser, där forskaren utformar frågeställningar och läser litteratur om fenomenet som ska utforskas (Kullberg 2004:45). Med anledning av detta valde jag att läsa litteratur om kommunikation, läsförståelse och genus innan jag beträdde fältet. Mitt syfte och mina frågeställningar var också färdigformulerade, dock kan dessa formuleringar ändras under arbetets gång då en kvalitativ studie är induktiv, följer upptäckandets väg (Kullberg 2004:54). Detta förarbete är viktigt för att lättare kunna studera det implicita, de osynliga bakomliggande faktorerna, som kan vara svåra att uppfatta utan förkunskaper om ämnet (Kullberg 2004:45).

För att få tillträde till fältet som ska studeras måste forskaren ta kontakt med fältets huvudperson (Kullberg 2004:13). Jag kontaktade därför den avdelningsansvarige pedagogen per telefon och berättade om den studie jag ville genomföra och om de var intresserade av att delta. Pedagogen var mycket positiv till studien och till en medverkan i denna. Därefter kompletterade jag telefonsamtalet med ett besök på förskolan där jag berättade mer utförligt om syftet med undersökningen. Detta för att bereda förskolan ett tillfälle att framföra frågor och ventilera farhågor.

När kontakten med det valda fältet är etablerad, har man kommit till själva genomförandet av fältarbetet (Kullberg 2004:13). Vid genomförandet använder man sig av datainsamling och dataproduktion av olika slag (ibid). Datainsamlingen kan bestå av formella intervjuer (samtal), informella intervjuer (djupintervjuer), dokument om fältet, videoinspelningar och ljudinspelningar. Dataproduktionen är direkta observationer där forskaren förhåller sig aktiv eller passiv som observatör (ibid). För att på bästa sätt kunna besvara frågeställningarna i denna studie har jag använt mig av ljudinspelningar och observationer. Jag har bl.a. tittat på de kommunikativa faktorer som har mest betydelse för läsförståelsen enligt Bråthen (2008) som har inspirerats av Vellutino (2003). Dessa faktorer är ordförråd, grammatik och språklig medvetenhet. Dessutom har jag studerat den språkliga miljön på förskolan utifrån Hallidays situationskontext. Könsperspektivet är influerat av Judith Butlers performativa synsätt.

## **5.2 Val av metod**

Information om människors beteenden och skeenden i dess naturliga miljö erhålls på bästa sätt med hjälp utav observationer (Patel, Davidson 2003:88). I denna studie begagnas observationer för att få en bild av barnens kommunikationsfärdigheter och samspelet vid kommunikation mellan deltagarna (barnen och pedagogerna) i studien. Jag har även tittat på delar av den pragmatiska medvetenheten hos barnen (turtagning och samtalsriktning) samt om det går att urskilja hur barnen lyssnar. Som komplement till observationerna har jag gjort ljudinspelningar med en bandspelare. Detta för att kunna



urskilja barnens ordförråd, grammatik, syntaktiska medvetenhet och den pragmatiska medvetenheten. Observationerna på förskolan Lingonet varade i ca 20 timmar utspridda på 4 dagar. Under den tiden spelade jag in samtal mellan barn och barn och pedagoger i 2,5 timmar.

För att få en bild över förskolans dagliga arbete och var samtalen ägde rum, ägnade jag första dagen åt att bara observera. Utifrån dessa observationer valde jag sedan ut situationer som var återkommande och vanliga på förskolan för att göra vidare observationer och ljudinspelningar. Situationerna jag valde var barnens lek inomhus och utomhus (dock inga ljudinspelningar utomhus p.g.a. blåst och andra ljud), och vid lunchen. Lunchen är dock borttagen från materialet då för många barn deltog runt bordet och det inte går att urskilja samtalet.

Anledningen till att jag valt att undersöka kommunikationen, så som den ser ut de flesta dagar, är att jag vill komma åt bakomliggande faktorer till eventuella skillnader mellan pojkar och flickor. Om jag istället valt att enskilt låta pojkar och flickor samtala med mig hade jag missat detta.

### **5.2.1 Ljudinspelningar**

Att genomföra ljudinspelningen var förenat med vissa svårigheter. Ljudnivån på förskolan var stundtals hög och viss lek (lego, klossar mm) dränkte samtalet med sitt skramlande. Många av barnen var också väldigt intresserade av bandspelaren och avbröt sina samtal när jag lade den framför dem. Detta gjorde att jag fick välja inspelningstillfällen där max 4 barn deltog och vid leksituationer i rum där inte så mycket lek pågick förövrigt. Att transkribera samtal mellan fler deltagare är svårt för någon som är ovan, menar Catrin Norrby, och rekommenderar att man spelar in samtal mellan 3-6 deltagare (Norrby 2004:226).

### **5.2.2 Observationer**

Under fyra dagar utförde jag ostrukturerade observationer vid olika situationer på förskolan. En ostrukturerad observation utförs när forskaren vill förvärva så mycket kunskap som möjligt om ett fenomen och utesluter därför ett färdigställt observationsschema (Patel, Davidson 2003:89).

Som observatör kan man välja att närvara som icke deltagande observatör eller deltagande observatör (Larsen 2009:90). En icke deltagande observatör interagerar inte med aktörerna i studien utan håller sig i bakgrunden. Detta för att inte påverka aktörernas görande (ibid). Som deltagande observatör interagerar forskaren med aktörerna, dock kan detta ske i olika hög grad. En passiv deltagande observatör är noga med att inte påverka beteendet hos aktörerna med sin närvaro utan beskriver det som händer på fältet. En aktivt deltagande observatör kan påverka skeendet och vilja få fram reaktioner hos aktörerna med sin närvaro (Larsen 2009:91).

Redan innan jag infann mig på förskolan den första dagen, hade jag bestämt mig för att vara en passivt deltagande observatör som satt bredvid och antecknade det jag såg. Detta visade sig vara väldigt svårt. Barnen var mycket nyfikna på mig, bandspelaren och mitt anteckningsblock, de försökte interagera med mig i sin lek och ville att jag skulle initiera lekar. Då jag var intresserad av kommunikation mellan barnen och mellan barnen och pedagogerna ville jag inte påverka detta för mycket med min närvaro. Jag löste detta genom att både interagera med barnen och vara forskare, fast vid olika tillfällen. Under delar av dagen deltog jag i barnens lek, vid dessa tillfällen skrev jag inga anteckningar men bandspelaren var på då jag ansåg att samtalet gick att spela in. När jag satt och antecknade berättade jag för barnen att jag inte tänkte delta i deras lek och detta accepterades för det mesta. Öhlander skriver att anteckningsblocket och pennan blir en påminnelse för aktörerna att man är på plats för att observera och detta kan få både en positiv och negativ effekt beroende på syftet med undersökningen (Öhlander 1999:83). I mitt fall var det positivt. Anteckningsblocket och till viss del bandspelaren blev markörer för barnen att jag inte var tillgänglig för lek. Dock har jag fåordigt svarat barnen när de ställt frågor och därför innehåller analysen samtalssituationer där jag är en av deltagarna.

### **5.2.3 Fördelar och nackdelar med vald metod**

Några av fördelarna och nackdelarna har jag redan dryftat i stycket ovan, dock finns det fler som är värda att nämna.

Studien är hermeneutisk till sin natur, då jag har som ansats att försöka tolka och förstå de händelser jag observerar på förskolan. Hermeneutiken utgångspunkt är att försöka förstå människans inre upplevelser genom att tolka deras handlingar (Thomassen 2007:181). När man använder sig av en kvalitativ forskningsmetod och har en hermeneutisk ansats är det således för att kunna tolka sitt material. Då är fördelarna med ljudinspelningar att samtalet finns tillgängligt för tolkning långt efter det att samtalssituationen är avslutad. Även observationer av människors handlande finns nedskrivna och disponibelt för tolkning (Larsen 2009:26). Samtidigt kan det faktum att materialet ska tolkas vara en av nackdelarna med en kvalitativ undersökning. Gadamer (hermeneutikens fader) menar att vi alla bär på fördomar och förförståelse som påverkar oss i mötet med andra. Han kallade detta vår förståelsehorisont (Thomassen 2007:96). Dock måste man vara medveten om att denna förförståelse, kan leda till fel slutsatser. Förståelsehorisonten kan avgränsa vår förståelse och förse oss med fel kunskap om det vi observerar (Thomassen 2007:99) Genom att vara medveten om min förförståelse när jag gör mina tolkningar kan jag nå ny förståelse (Thomassen 2007:187).

### **5.3 Urval**

Jag har valt att utföra min studie på förskolan Lingonet av två orsaker. Dels för att förskolan Lingonet har en låg andel barn med svenska som andra språk och detta gör att jag slipper ta hänsyn till variabeln tvåspråkighet. Jag behöver förstå barnens språk för att kunna bedöma deras kommunikation. Att bedöma ett tvåspråkigt barns kommunikativa kompetens, då jag själv är enspråkig, kan bli missvisande. Därutöver innehar förskolan ett stort antal femåringar, utav 42 barn är 23 stycken fem år som alla ska börja i skolan till hösten. Detta gjorde förskolan till ett bra val då jag vill undersöka barns kommunikativa färdigheter året innan skolstart.

Detta är ett icke-sannolikhetsurval då mitt urval inte är generaliserbart på hela populationen (Larsen 2009:77). Samtidigt är det ett strategiskt, godtyckligt urval då jag medvetet har valt denna förskola på grund av dess sammansättning av barn (Larsen 2009:78).

### **5.4 Bearbetning och analys**

För att kunna bearbeta ljudinspelningarna transkriberade jag dessa för att få en skriven text att arbeta med. Detta är ett bra sätt att angripa ljudinspelningar (Patel & Davidson 2003:119). Detta var tidskrävande då det var viktigt att få med allt det barnen sa. Samtalssekvenserna som redovisas i analysen är nedskrivna med talspråk. Kommateringarna i dialogerna är paus kommateringarna. Under transkriberingen förde jag ned tankar i en dagbok. Patel och Davidson menar att tolkningar under hela arbetet är viktigt för det slutgiltiga resultatet (ibid). Denna dagbok användes även vid observationerna. Pågående observationer, tankar och tolkningar fördes in under arbetets gång. På så sätt påbörjades analysen redan i genomförande stadiet. När observationerna och ljudinspelningarna var utförda, fortsatte analysarbetet utifrån olika teman; funktion, kontext och kommunikativa handlingar.

Vid samtal mellan barnen och pedagogerna är ingen namngiven. När en pojke pratar står det P och när en flicka pratar står det F. Om flera pojkar och flickor deltar i ett samtal har jag givit dem nummer, P1, P2, F1, F2 osv. Detta för att syftet med undersökningen är att få en generell, inte individuell, bild av barnens kommunikationsfärdigheter.

### **5.5 Forskningsetik**

Innan påbörjad studie finns det vissa krav som måste verkställas. Dessa krav är informations-, konfidentialitets-, samtyckes- och nyttjande kravet (Pripp 1999:51). Kraven existerar för att skydda deltagarna mot psykisk och fysisk skada i en undersökning (ibid).

Informationskravet säger att alla deltagare i studien ska vara medvetna om syftet med undersökningen och att deras deltagande är frivilligt (Pripp 1999:52). Innan jag påbörjade undersökningen tog jag kontakt med förskolan och fick pedagogernas medgivande. Därefter skrev jag

ett brev till alla föräldrar på förskolan, där jag kort berättade om syftet med undersökningen. Brevet innehöll också en förfrågan om deras barn fick medverka i studien och därmed få sina samtal inspelade (se bilaga 1). Jag inväntade svar från alla föräldrar innan jag påbörjade observationen och ljudinspelningen. Därmed var också samtyckeskravet, som säger att alla deltagare måste ge sitt bifall till undersökningen, verkställt (ibid). Konfidentialitetskravet säger att allt insamlat material och uppgifter om deltagarna måste förvaras så att ingen obehörig får tillgång till dem (Dahl & Smedler 1993:124 i Pripp 1999:51). Nyttjandekravet säger att uppgifterna från datainsamlingen endast får användas i denna undersökning (Prupp 1999:51) Alla ljudinspelningar och anteckningar från observationerna ligger oåtkomliga för obehöriga. Uppgifterna kommer endast att användas till denna uppsats och när uppsatsen är färdig och betygsatt kommer dessa att förstöras.

Förskolan som medverkar i studien har fingerat namn.

## **6. Resultat och analys**

Denna del inleds med en miljöbeskrivning utav fältet för att sedan övergå till att analysera barnens kommunikationsfärdigheter. Med kommunikationsfärdigheter menar jag funktion, kontext och handlig i samverkan. I analysens första skede tittar jag på barnens funktionella språk med hjälp utav den muntliga språkkompetensen vars komponenter är, den pragmatiska och syntaktiska medvetenheten, ordförrådet och den grammatiska medvetenheten. Jag lyfter också fram lyssnandet, som är en viktig del i kommunikationen. Detta görs med tydligt fokus på likheter och skillnader mellan pojkar och flickor.

Slutligen övergår analysen till att belysa förskolans kontext och dess influens på barnens kommunikationsfärdigheter.

### **6.1 Introduktion av förskolan Lingonet**

Det var bitande kyligt ute då jag gick till förskolan den första morgonen. På gräset bredde frosten ut sig och många var de bilister som stampades stod och skrapade sina bilar. Jag befann mig på en liten ort i Södermanland och var på väg till Lingonets förskola för att observera barnens samtal. Lingonet består av flera avdelningar men jag skulle vistas på den avdelningen som inhyste de äldsta barnen. Jag kände förväntan och en viss nervositet under min promenad till förskolan.

Grinden in till gården på Lingonet hade ett barnlås som jag kämpade med ett tag, innan det gav efter med ett svagt gnisslande. En man som troligtvis hade lämnat sitt barn ökade stegen när han såg att jag nyss hade öppnat grinden, jag antog att han inte ville brottas med barnlåset, och lät grinden stå öppen. Min blick svepte över gården och registrerade några gungor och träd. Efter en mer ingående granskning såg jag att förskolans gård var väldigt kuperad och lummig med lekredskap utspridda över hela området.

Längst förskolans huskropp fanns en smal asfalterad gång som sträckte sig en bit runt huset där bord och bänkar fanns utplacerade här och där.

Jag öppnade den första dörren jag såg och klev in. Ett rum belamrat med hatthyllor, skohyllor, torkskåp och bänkar mötte min syn. Att det var en hall på en förskola jag klivit in i gick inte att ta miste på. En kvinna stod och pratade med ett barn samtidigt som hon tittade åt mitt håll, hon bekräftade att jag befann mig på Lingonet.

Jag hann inte mer än få av mig kläderna innan en flicka stod bredvid mig, full utav frågor. Vad heter du? Vad gör du här? Ska du jobba hos oss? Hon tog mig i handen, berättade att hon hette Sara och att hon minsann skulle visa mig allt! Jag hälsade därefter på pedagogerna som varmt välkomnade mig till Lingonet.

Avdelningen där femåringarna tillbringade sin förskoledag bestod av fyra rum i varierande storlekar. Det största rummet var ett kombinerat lek och matrum. Längst ena långväggen stod en brokig soffa och bredvid den fanns det gott om böcker för barnen och pedagogerna att läsa. I ena hörnet utav rummet fanns en lekyta som markerades utav två hyllor och en matta. Där samsades bl.a. piratskepp, duplolego och gubbar om utrymmet i hyllorna. Mitt på golvet stod två låga bord som användes både som lunchbord och lekbord. Bredvid borden fanns ingången till det minsta rummet på avdelningen. Där trängdes en liten spis, diskbänk, hylla och säng på mycket liten yta. Tyg i olika färger gjorde detta till ett trivsamt krypin som kallades för hemvrån. Längst det stora lekrummets ena kortvägg fann man ingången till ett annat stort lekrum. Detta rum var belamrat av byggmaterial av skilda sort. På ett bord intill dörren låg lego färgsorterat i plastburkar. På golvet runt om stod backar uppradade med varierat innehåll, kapplastavar, klossar och annat byggmaterial. Det fanns också djur, bilar och Barbies ståendes i en hylla, som fungerade som rumsavskiljare. Det sista rummet var en ateljé med färger, tyger, garner och papper prydligt insorterade i lådor. I mitten av rummet stod ett stort ovalt bord, omsvept av en vaxduk, med stolar runt om. På bordet låg pennor, saxar, pennvässare och barnens halvfärdiga alster. Ena långsidan flankerades av stora fönster som skänkte ljus åt rummet, det var ett rum som inbjöd till skapande.

## **6.2 Den vardagliga kommunikationen**

Det är morgon och frukosten är precis avslutad. Barnen har fri lek och grupperar sig snabbt i de olika rummen. I byggrummet sitter tre pojkar och leker med kapplastavar och lego. På andra sidan hyllan i samma rum har två pojkar påbörjat ett bygge med klossar. I rummet intill, i ateljén, sitter fyra flickor, en pojke och en pedagog och pysslar. I stora lekrummet sitter två flickor på mattan och leker med Pippis piratskepp samtidigt som en pedagog läser för två flickor. I hemmavrån sitter två flickor och en pojke och intervjuar varandra. De resterande barnen förflyttar sig i lokalerna och deltar ibland i den pågående

leken. Detta är en vanlig syn på förskolan och överallt pågår det kommunikation mellan barnen och mellan barnen och pedagogerna. Jag kommer att återge ett urval av alla samtal som jag spelade in. Dessa samtal var typiska för de olika situationerna i rummen på förskolan. Detta för att utröna hur barnens funktionella språkfärdigheter ser ut. Med det menar jag deras pragmatiska och syntaktiska medvetenhet, lyssnandet, ordförråd och grammatiska medvetenhet.

### 6.2.1 Pragmatisk medvetenhet

Låt oss börja med att betrakta barnens pragmatiska medvetenhet. Pragmatisk medvetenhet innebär en förståelse för språkets användning vid kommunikation. Vid kommunikation försöker man begripa samtalspartners budskap och intentioner, vara aktsam på turtagning i samtalet och ändra rösten, intensiteten och intonationen efter situationens budskap (Vellutino 2003 i Bråthen 2008:57). Att inse hur mycket man ska berätta för att mottagaren ska förstå budskapet, ingår också i den pragmatiska medvetenheten (Taube 2007:18). Den pragmatiska sidan av kommunikationen är viktig att behärska när man sedan ska lära sig läsa (Vellutino 2003 i Bråthen 2008:57).

Samtal i ateljén mellan två flickor, en pojke och mig. Barnen har precis berättat för mig att de tidigare gick på en annan förskola.

*Jag: - Hur kommer det sig att ni bytte hit da, när började ni här?*

*P & F1: - vi, vi börj, vi (pratar i mun på varandra men tystnar snabbt).*

*P: - Vi vart större.*

*F1: - Jaá!*

*F2: - Då sa fröknarna, snart ska ni börja på, vad heter det...*

*P: - Lingonet.*

*F2: - Lingonet! Och då gick vi dit och hälsade på för att vi skulle känna igen oss.*

Redan i detta korta samtalsstycke kan vi se att barnen har en god pragmatisk medvetenhet. De hjälper varandra (F2 tappar bort namnet på förskolan, P hjälper till). Detta, menar jag, tyder på en förståelse för intentionen med det F2 tänkte säga. De tystnar när de pratar i mun på varandra (uppmärksam på om någon annan vill prata) och turtagningen fungerar väl.

Trots att flickorna och pojken samverkar för att kunna besvara min fråga så verkar F2 mer mån om att leverera en förklaring och inte enbart svara på frågan (*Då sa fröknarna, snart ska ni börja på, samt och då gick vi dit och hälsade på...*). Detta kan tolkas på olika sätt. Pojken kan ha godtagit att flickan hade ordet och fyllde i när hon behövde hjälp eller så ansåg han inte att det var så viktigt att ge mig mer information. Att veta hur mycket man ska berätta, för att mottagaren ska förstå, är en viktig pragmatisk medvetenhet. Detta behärskar F2 väl i samtalet ovan, hos de två andra är detta svårare att utröna.

Man kan även tolka pojkens och flickornas uttalanden i förhållande till föreställningar om manlig och kvinnlig samtalsstil. Edlund m.fl. (2007) menar att män intar en mer rapporterande samtalsstil medan kvinnor vill skapa förtrolighet och vara stödjande. Dessutom anses kvinnor prata mer än män (Edlund, Erson & Milles 2007:58ff). Om flickan har anpassat sig efter förväntningarna på kvinnlig samtalsstil, skulle det kunna vara en anledning till att flickan förtydligar budskapet till mig.

Vi stannar kvar i ateljén och tittar på ett samtal till. Den här gången är det 4 flickor och en pojke som sitter tillsammans med mig och målar.

Pojken och jag diskuterar.

*P: - Har du gått i samtal så du vet vad man gör här på förskolan?*

*Jag: - Äh, samtal? Har Lina (praktikant på förskolan) varit på samtal, vad de de du tänkte på?*

*P: - Har Lina varit på samtal?*

*Jag: - Jag trodde det var det du menade.*

*P: - Nä, Har du (betoning på du) varit på samtal?*

Här försöker pojken få mig att förstå vad han vill säga, samtidigt som han måste utläsa vad jag menar. Att försöka begripa samtalspartnerns budskap och ändra röstens intensitet (*du!*) ingår i den pragmatiska medvetenheten och detta klarar han väl. Samtidigt ser vi att han har svårigheter att delge mig sitt budskap och att utveckla sin fråga. När jag frågar, *Äh, samtal? Har Lina varit på samtal, vad de de du tänkte på?* Utvecklar han inte sin egen fråga utan tar fasta på det jag säger och svarar, *Har Lina varit på samtal?* Jag måste leda in honom på hans huvudfråga innan han ställer den igen. Detta tyder på att den pragmatiska medvetenheten som behandlar hur mycket man bör säga, för att mottagaren ska förstå, är sämre. Dock måste jag ifrågasätta min egen roll i det hela. Vad hade han sagt om jag inte broderat ut och pratat om Lina, i min iver att få honom att förklara sig bättre? Hade han då kunnat ge mig tillräckligt med information för att delge mig budskapet? Föreställningar om olika kommunikationsbeteenden kan medverka till antaganden om könets tillstånd (Edlund, Erson & Milles 2007:60). Om jag har en föreställning om att pojkar inte pratar i lika stor utsträckning som flickor, så finns möjligheten att jag omedvetet hjälper pojkarna att förklara sig. Tallberg, Broman menar att de olika föreställningar om könen och dess egenskaper som existerar styr vårt bemötande och handlande (Tallberg, Broman 2002:31). Detta kan få som följd att pojkarna rättar sig efter detta mönster och på så vis blir sämre än flickorna på att förklara och beskriva saker.

Liksom i föregående dialog behärskar pojken turtagningen väl.

Vi lämnar ateljén och tittar in i stora lekrummet där några barn leker. Det är två flickor och en pojke som sitter i hemmavrån och intervjuar varandra. Flickorna intervjuar först varandra och därefter

intervjuar en av flickorna pojken. Det är denna dialog vi nu ska följa. Den andra flickan sitter bredvid och låtsas skriva ned svaren.

*F1: - Vem tycker du om att leka med?*

*P: - Ja, låt mej tänka, Rumpa! Ha, ha, ha*

*F1: - Vem tycker du mest om att äta mat med?*

*P: - Rumpan!*

*F1: - Nä! Nej nu får du vara tyst! (Bestämt, höjer rösten) Vem tycker du om att gunga med?*

*P: - Gunga med? Ehh jordklot!(Går upp i ton).*

*F1: - Jordklot?*

*P: - Ja, eller nej, nej en annan planet uppe i rymden! (Ivrigt).*

*F1: - Åh, (suckar hörbart), asså, hela tiden väljer du tokiga saker (betoning på hela).*

Här kan man höra att båda barnen ändrar sin röst för att förmedla sitt budskap vilket tyder på en pragmatisk medvetenhet när det gäller användning av intonation och intensitet. När flickan blir irriterad visar hon det genom suckar, betoning på ord och en bestämd artikulation. Pojken använder skratt, betoning på sista stavelsen och höjer sin röst när han tycker att hans svar är bra. Turtagningen fungerar, precis som i de övriga samtalen, bra. Pojken försöker vara rolig men detta uppskattar inte flickan som förefaller anse att han förstör leken. Flickan är märkbart irriterad men detta budskap når inte fram till eller vill inte mottas av pojken. Då jag observerade denna dialog såg det ut som att pojken inte förstod budskapet. Han fortsatte glatt att svara tokigt på flickans frågor. Detta tyder på en dålig pragmatisk medvetenhet när de gäller att förstå budskap. Flickan försöker flera gånger få pojken att ändra sitt beteende utan att lyckas. Vi tittar vidare på samtalet och ser vad som händer. Nu blandar sig även den andra flickan in i samtalet.

*F1: - Åh då vad det klart! (Refererar till intervjun).*

*P: - Nej både jordklot å rymden å en annan planet!*

*F2: - Jag skriver upp det*

*F1: - Då kryssar vi det du skriver, då vad det klart.*

*P: - He, He, eller vaddå! Har du korsat mina saker, mina saker som jag sa?(upprört).*

*F1: - Nä, bara tre saker, himlen planeten å en annan planet*

*F2 – Vill du gunga med solen, ha, ha.*

*P: - Nä, då kommer (flickans namn)ta bort den nyheten!*

Pojken fortsätter att ignorerar flickan, som tydligt påvisar att hon är irriterad, och fortsätter istället berätta om dem han vill gunga med. Inte förrän flickan handgripligen vill kryssa över pojkens svar reagerar han och ansluter sig till lekens regler (i en intervju ska man svara på frågor). Dock kan vi se att F2 uppskattar pojkens svar och försöker få honom att fortsätta svara tokigt. Det kan tyda på att inte



heller hon har uppfattat F1s irritation, eller anammar hon en föreställning om pojkar? Förväntningar på att pojkar är mer humoristiska än flickor, och hela tiden ska skämta, är en av många föreställningar om män och kvinnors samtalsstilar (Edlund, Erson & Milles 2007:59). F2 förväntade sig kanske inte att pojken skulle ändra sig då detta, att vara rolig på bekostnad av reglerna, var ett vanligt beteende hos pojkarna.

Sammanfattningsvis anser jag att det inte går att finna några synbara eller hörbara skillnader mellan pojkar eller flickor gällande turtagning och användning av intonation och intensitet i rösten för att påvisa sitt budskap. Dock är en skillnad av förståelse av sändarens budskap märkbar, detta verkade fungera bättre hos flickorna. Även hur mycket man bör berätta för att mottagaren ska förstå meningen med det sagda förefaller flickor behärska bättre. Detta betyder att flickorna sammantaget har en bättre pragmatisk medvetenhet än pojkarna.

Föreställningar om den manliga och kvinnliga samtalsstilen går att skönja i de flesta samtalssituationer ovan.

Om man jämför den pragmatiska medvetenheten med föreställningar om manligt och kvinnligt språkbruk kan vi se många likheter, dock enbart med den kvinnliga samtalsstilen.

När man innehar en god pragmatisk medvetenhet, som jag beskrivit tidigare, bemödar man sig att uppfatta samtalspartners budskap (Vellutino 2003 i Bråthen 2008:57). Dessutom bör man inse hur mycket man ska berätta för att få mottagaren att förstå budskapet (Taube 2007:18).

För att kunna tillmötesgå dessa krav är det en fördel om man är en duktig lyssnare, har en vilja att skapa närhet och samhörighet med samtalspartnern, är förstående samt uppskattar att prata mycket. Alla dessa egenskaper tillskrivs den kvinnliga samtalsstilen (Edlund, Erson & Milles 2007:58FF). Att pojkar uppvisar sämre pragmatisk förmåga kan alltså vila på föreställningar om att män inte samtalar och lyssnar i lika hög utsträckning som kvinnor.

### **6.2.2 Syntaktisk medvetenhet**

När man innehar en god syntaktisk medvetenhet behärskar man meningsuppbyggnaden korrekt. Om meningen förefaller felaktig registrerar man detta och ändrar då meningen (Vellutino 2003 i Bråthen 2008:57).

Lek mellan två pojkar i bygggrummet.

*P1: - Han hade bråttom!*

*P2: - Varför ska... varför har... jag hade bråttom och du får sitta på linan.*

Två flickor och en pojke ritar i Ateljén.

*F1: - Han ser elak ut.*

*P: - Han ser ledsen ut och han ser glad.*

*F2: - Men vem ska se ut... vem ska vara sur. Han är ledsen och han är glad men vem ska vara sur då?*

I båda dess samtalssituationer registrerar barnen att de valda orden inte medför en korrekt meningsbyggnad och ändrar då på meningen. Detta visar sig frekvent i mitt material och tyder på, anser jag, en god syntaktisk medvetenhet. När det gäller den syntaktiska medvetenheten kan jag enbart skönja likheter mellan pojkar och flickor.

### **6.2.3 Ordförråd och grammatik**

I detta stycke kommer jag att redogöra för barnens ordförråd och grammatik. Det jag främst kommer att uppmärksamma är barnens synliga ordförråd, meningsbyggnad och längd. Även användandet av verb, adverb, substantiv och adjektiv undersöks. En god kommunikatör behöver ett gott ordförråd och grammatisk medvetenhet, detta är även viktigt för den framtida läsförståelsen (Vellutino 2003 i Bråthen 2008:56).

Tre pojkar leker i byggrummet. De bygger med lego.

*P1: - Vem vill ha den här moppen?*

*P2: - Inte jag!*

*P3: - Inte jag!*

*P2: - I alla fall, jag vill inte ha den, ja har tröttnat på den, jag har tröttnat på den dära moppen!.*

*P3: Tujui ,jui, jui (tjuter högt) Hur kan ni komma upp där?*

*P2: - Jag låg å sov, å han ligger å sover, å pandan här.*

*P1: å jag ligger (avbryts av P3)*

*P3: - hör du du!*

*P1: - Oiii.oiii*

*P2: - Vad är det som låter?*

*P1: - De va två lejon, nej, ett lejon å ett panda som dom oii, oiii eh, Cool kamera! (Får syn på min bandspelare på golvet).*

Pojkarnas kommunikation blandas stundtals med auditiva inslag (*Oii, Tujui*) som tidvis stör meningsbyggnaderna (*å en panda som dom oii, oii*). De använder tre substantiv, *lejon, panda moppen*, ett adjektiv, *cool* och tre verb, *låg, låter, tröttnat* med korrekta böjningar. Två adverb förekommer (*här, där*). Meningarna är korta och innehåller många upprepningar av ord (*I alla fall jag vill inte ha den, jag har tröttnat på den, jag har tröttnat på den dära moppen*). Inga bisatser förekommer och de använder få

ord samt levererar bara det nödvändigaste orden (*inte jag, hör du du, mm*). Dock använder P2 ett mer förklarande språk då han berättar varför han inte vill ha moppen samt var de olika djuren sover. Det mer förklarande språket, som pojken använder, var ovanligt under lek där pojkarna var ensamma utan flickor och pedagoger närvarande. Under sådan lek var det vanligt att samtalen innehöll få ord och mycket ljud.

Detta stämmer väl in på de förväntningar på manlig samtalsstil som förekommer. Män antas prata mindre än kvinnor och ha en mer rapporterande, oberoende samtalsstil (Edlund, Erson & Milles 2007:58ff).

När flickorna lekte lätt det oftast annorlunda.

I ateljén sitter 4 flickor tillsammans med en pedagog. De målar och syr dukar. Samtal pågår mellan alla men i stycket jag återger deltar endast tre flickor.

*F1: - Titta vad jag gör till min morbror!*

*F2: - Jag vet vad min morbror heter men jag har bara en morbror, Kalle.*

*F3: - Jag har två å de e mycke bättre, då kan man krama 2 morbror, hi, hi.*

*F1: - Nu måste jag bara klippa till lite här nere och nu e det sista här. (Tystnad)*

*F1: - Upp med dig morbror! Hi, Hi Jag sa morbror till pappret (Skratt runt bordet).*

*F3: - Så där ja nu e den klar då behöver du bara titta där, ett hjärta till första morbror och ett hjärta till andra morbror.*

Flickorna pratar med långa meningar och radar huvudsatser efter varandra (*så där jag nu e den klar, då behöver du bara titta där, ett hjärta till första morbror och ett hjärta till andra morbror*). De använder också många ord när de pratar. Dock använder de inga bisatser i denna samtalssekvens. 5 substantiv nyttjas (*sista, hjärta, morbror, kalle, pappret*). 5 verb (*klippa, titta, gör, vet, krama*) men inget adjektiv. Däremot använder de adverbena (*då, nere, upp, till*). Flickornas samtal utstrålar förtrolighet och behandlar relationer vilket är typisk för de föreställningar om kvinnlig samtalsstil som florerar i samhället (Edlund, Erson & Milles 2007:58ff). Dessutom pratar de mycket vilket också anses typiskt kvinnligt (ibid).

En pojke och två flickor samtalar i ateljén

*F1: - Nu är min klar.*

*P: - Kan jag få grön, kan jag få grön, kan jag få grön. Kasta!*

*F1: - Men jag gedde ju dej den gröna.*

*P: - Men en annan.*

F2: - *Snart e de våran tur (namn på F1) å så att vi kan gå å göra ett experiment som du (syftar på pojken) redan har gjort. Vi har faktiskt gjort flera luftexperiment och vi ska göra andra luftexperiment ända tills vi börjar i, mm, skolan! Det ska vi göra.*

Även här ser vi att flickorna, framförallt F2 använder fler ord och längre meningar än pojken. F2 använder också en bisats (*som du redan har gjort*). 4 Substantiv (*annan, namnet, luftexperiment, skolan*) 1 adjektiv (*grön, gröna*) och 5 verb (*få, kasta, gedde, gå, göra, har*) kan urskiljas, dock är *gedde* felböjt och detta gjorde både pojkarna och flickorna emellanåt när de böjde oregelbundna verb. F2 använder sig av ett adverb (*snart*).

Pojken använder också ett imperativ, *Kasta!* Under mina observationer uppmärksammade jag att användandet av imperativ var ganska vanligt bland pojkarna under deras lek. Flickorna använde imperativ i mycket liten utsträckning, deras uppmaningar var mer beskrivande. Även detta kan jämföras med föreställningar om samtalsstilar. Kvinnor pratar mer och vill vara stödjande, män pratar mindre och antar en mer rapporterande och dominant samtalsstil (Edlund, Erson & Milles 2007:58ff).

Av den grammatiska medvetenheten går det inte att utläsa några signifikanta skillnader. Båda könen brukar substantiv, verb och få adjektiv. Adverb användes dock, i lite högre utsträckning, av flickor. Anledningen till detta kan möjligtvis kopplas till användandet av en mer beskrivande samtalsstil. Om vi tittar under rubriken pragmatisk medvetenhet, ser vi att flickorna är mer måna om att få mottagaren att förstå budskapet i det sagda, och då krävs det fler adverb (adverb beskriver när, var hur).

Meningsbyggnaden hos pojkar och flickor påvisade att flickor använde fler huvudsatser i en följd än pojkarna. Stundtals ackompanjeras pojkarnas lek av verbala ljud och då verkar de använda färre ord. Detta sätt att använda språket var vanligt under pojkarnas lek i byggrummet och då upplevdes meningsbyggnaden torftig. Överlag verkar flickor använda fler ord och detta tyder på ett bättre ordförråd.

Även under denna rubrik kan vi tydligt skönja föreställningar om manlig och kvinnig samtalsstil. Föreställningar, kulturella och sociala koder gör att människor anpassar sig efter gällande normer (Edlund, Erson & Milles 2007:41ff).

Judith Butler menar att könsrollerna bevaras och förstärks genom att människor betar sig i enlighet med dessa roller (Butler 2005:89ff). Människan besitter inte en inre uppsättning av riktiga egenskaper utan kön är något som skapas aktivt (ibid).

Om vi förväntar oss att pojkar och flickor ska agera på ett visst sätt så rättar de sig efter dessa förväntningar.

#### 6.2.4 Att lyssna uppmärksamt

Lyssnandet är även det en kommunikationsfärdighet som är oerhört viktig och vi övergår nu till att undersöka den färdigheten närmare.

Att vara en aktiv lyssnare är lika viktigt som att vara en aktiv talare. En aktiv lyssnare bringar gensvar i form av hummanden, ögonkontakt och förtydligande frågor (Nilson och Waldermanson 2007:90). Vidare menar de att förmågan att lyssna kräver delaktighet och uppmärksamhet och går att jämföra med läsprocessen (Ibid). Detta menar även Taube när hon skriver att utvecklingen av lyssnandet påvekar läsförståelsen. För att vara en uppmärksam lyssnare och sedan läsare utnyttjar man ett antal strategier såsom frågor, dra slutsatser, reaktioner på det sagda/lästa utifrån egna erfarenheter och tolkningar (Taube 2007:132).

Två flickor leker i stora lekrummet med lego.

*F1: - Vi ska bygga ännu högre väggar, ska vi det?*

*F2: - Vi bygger ännu högre väggar!*

*F1: - Ja!*

*F2: - Vilken vägg?*

*F1: - Åh, en bergvägg!*

*F2: - Det e faktiskt ingen bergvägg, de e en kattvägg, hi.(Legobiten hade en bild på en katt).*

*F1: - Katten? Vilken katt?*

*F2: - Den hära katten, vi leker att det var ett monster.*

*F1: - Aa.*

Här ser vi att flickorna lyssnar uppmärksamt och bekräftar varandras påståenden med hummanden (Aa) och klagande frågor (*Vilken vägg? Katten? Vilken katt?*). De är hela tiden uppmärksamma på samtalspartners budskap och intentioner. De är båda delaktiga i samtalet och leder det framåt samt gör tolkningar (*De är ingen bergvägg, de e en kattvägg*) och ställer frågor (*ska vi det?*) vilket kräver att man lyssnar på varandra och blir lyssnad till. Mina observationer under detta samtal påvisade att flickorna hela tiden vänder sig mot varandra när de talar och söker ögonkontakt. Detta stämmer väl överrens med de föreställningar om manlig och kvinnlig samtalsstil som finns. Kvinnor förmodas uppmuntra och stödja samtalspartnern med hummande, nickningar och blickar (Einarsson 2000:201).

Vi tittar vidare på ett samtal i byggrummet mellan tre pojkar.

Tre pojkar leker i bygghörnan. De bygger med kapplastavar och lego. De har byggt en husbil och nu leker de med gubbar i den.

*P1: - De va jag som byggde den, jag hittade på. Du får bada badkar då.*

*P2: - Då äter jag där. Jag ska vara... äh jag vill ner i husvagnen, där ska jag va.*

*P1: - Vi har inte så mycke tak!*

*P3: - Kolla jag köper bil istället.*

*P1: - Nu öppnar vi takluckan, de e taket, en lucka i taket.*

*P2: - Varför då?*

*P1: - En liten lucka där man kan lägga saker i.*

Det är svårt att se om pojkarna lyssnar på varandra hela tiden. Att de leker samma lek går dock att urskilja (en husvagn som man kan bada och äta i och den har en taklucka). När P1 säger att P2 får bada badkar, så väljer P2 att äta. Orsaken kan vara att han inte lyssnade på P1 eller en markering mot P1, som antyder att han är den som bestämmer (*de va jag som byggde den, jag hittade på, du får bada badkar då*).

P1 väljer att släppa ämnet badkar och uppmärksammar de andra på att de inte har så mycket tak (*Vi har inte så mycke tak*) utan att få någon respons från de andra.

P3 vill delge dem sitt bilköp (*kolla jag köper bil istället*) men de andra två fokuserar på en taklucka. P1 säger ”nu öppnar vi takluckan, de e taket, en lucka i taket” och här ser vi tydligt att P1 lyckas fånga P2s uppmärksamhet och han ställer en fråga (*varför då?*) för att bättre förstå vad P1 menar, vilket tyder på att han lyssnar.

P1 svarar dock inte direkt på frågan som P2 ställer. ”Varför då” refererar, enligt mig, till varför de öppnar takluckan. P1 svarar på frågan, *vad är det?* genom att säga ”En liten lucka där man kan lägga saker i”. P2 nöjer sig med det svaret, möjligtvis för att det var det han undrade över, men formulerade sig fel, eller för att han inte lyssnade färdigt på svaret.

När jag observerade pojkarna under samtalets gång, såg jag vissa skillnader från flickornas samtal ovan. Där flickorna ofta avbyter sin lek och söker ögonkontakt med samtalspartnern, väljer pojkarna att lägga sin koncentration på leken med mindre ögonkontakt och riktat tal som följd. Pojkarna verkar inte heller lyssna på budskapet och intentionen hos samtalspartnern i så hög utsträckning.

Deras samtal går att härröra till manlig samtalsstil. Män antas inte stödja varandra med nickningar, hummanden och blickar (Einarsson 2000:201). Män förmodas även anta en statushållande samtalsstil (Edlund, Erson & Milles 2007:58ff), vilket vi kan skönja i samtalet ovan. P1 försöker bestämma över P2 genom att påpeka att de var han som byggde husbilen. P2 väljer att ignorera P1 genom att inte svara.

Låt oss nu titta närmare på ett samtal i ateljén.

Flicka och pedagog samtalar i ateljén.

*F: - Nu har jag gjort klätterställningen också, Pedagogens namn, nu har jag gjort klätterställningen också!*

*Pedagog: - Det var väl smart, kanske göra en snöhimmel här, kanske.*

*F: - mm, tystnad, snögubbar!*

*Pedagog: - Snögubbe!*

*F: - Ska jag göra en snögubbe här eller?*

*Pedagog: - Kan du göra, det var en bra idé!*

Flickan visar att hon lyssnar genom att svara med ett hummande. Därefter väljer hon att inte anta pedagogens förslag om en snöhimmel utan väljer att rita en snögubbe. Detta går att tolka som att flickan inte lyssnade på pedagogen eller att pedagogen, genom att använda ordet *kanske*, ger flickan ett förslag som hon väljer att förkasta. Istället för att välja att rita en snöhimmel inspireras hon möjligtvis av ordet snö och ritar en snögubbe. Detta tyder i så fall på att hon lyssnade ordentligt.

Hon är mån om att få pedagogens uppmärksamhet och riktar dig därför till pedagogen genom att säga hennes namn. När hon sedan ställer en klagande fråga och använder ordet *eller?* pekar det på att hon förväntar sig ett svar. Att flickan riktar sitt tal till någon specifik syns även i hennes kroppsspråk då hon vänder sig mot pedagogen och använder ögonkontakt.

Än en gång visar flickans samtal på förtrolighet och relationsgagnande, en vanlig föreställning om kvinnlig samtalsstil (Edlund, Erson & Milles 2007:58ff) Även användandet av ögonkontakt och nickningar kan skönjas (Einarsson 2000:201).

Vi går vidare och betraktar en pojke som samtalar med en pedagog i ateljén.

En pojke och en pedagog sitter i ateljén och pratar.

*Pedagog: - Nu kommer du få fortsätta lite med grönt sen kommer lila, ser du? Jag har knutit ihop dom.*

*P: - Ja*

*Pedagog: - Så när du kört två till tre varv med den gröna kommer den lila.*

*P: - Yeah*

*Pedagog: - Så nu är den ganska lång.*

*P: - Ganska lång.*

Pojken är uppmärksam på pedagogens uttalanden och visar att han lyssnar (*Ja, yeah, Ganska lång*). Däremot leder han inte samtalet vidare, ställer inga frågor eller gör några tolkningar. Detta kan bero på samtalets art, pedagogen instruerar pojken och innehar kunskap som pojken inte besitter. Pojken behöver alltså inte delta, bara lyssna, och detta gör han uppmärksam. Det kan också vara så att pedagogen inte förväntar sig att pojken ska utveckla sina svar. Gibbons har tolkat Halliday och han menar att människor som utgör en del i en kultur har gemensamma förväntningar och uppfattningar och detta påverkar språkanvändningen, då vi tar mycket för givet när vi kommunicerar (Halliday 1985 se

Gibbons 2006:18). Genom att tilltala pojkar och flickor på olika sätt är vi medaktörer i konstruerandet av könen (Edlund, Erson & Milles 2007:41).

I samtalet mellan flickan och pedagogen ovan (samtalet om en snögubbe) så öppnade pedagogen upp för dialog genom att använda ordet *kanske*. I samtalet med pojken är pedagogen mer instruerande (*Nu kommer du få fortsätta lite med grönt... Så nu är den ganska lång*) och inga försök till utvidgning av samtalet görs. De olika förväntningar på könen som pedagogen möjligtvis besitter kan ha påverkat hennes skilda agerande mot flickan och pojken.

Flickor är tillsynes bättre än pojkarna på att lyssna och rikta sitt tal till en mottagare. De använder också i högre utsträckning hummanden, nickningar, ögonkontakt och ställer klagörande frågor för att visa att de lyssnar. Pojken som samtalar med pedagogen uppvisar ett något bättre lyssnarbeteende än pojkarna i byggrummet, men i stort dominerar flickorna denna kompetens.

### **6.3 Förskolans språkliga rum - kontextuell kommunikationsfärdighet**

Under de dagar jag tillbringade på förskolan kunde ett tydligt mönster på nyttjandet av rummen urskiljas. Detta mönster, menar jag, har en effekt på flickor och pojkars kommunikationsfärdigheter.

Mina observationer visar att byggrummets båda utrymmen ofta användes av pojkarna utan inblandning av pedagoger. I ateljén befann sig många flickor och några pojkar och alltid en pedagog. Anledningen till att ateljén alltid bemannades av en pedagog var delvis praktisk, barnen behövde hjälp med nålar, saxar och annat de ännu inte fullt ut behärskade.

Det stora rummet nyttjades både av flickor och av pojkar men de lekte sällan tillsammans utan var för sig på separata ytor i det stora rummet. De pedagoger som inte var i ateljén var utspridda i de andra rummen.

På det sätt barnen och pedagogerna brukade rummen skapades olika språkliga kontexter på förskolan. Vi ska nu titta på vilka dessa var genom att se på hur samtalen inom dessa kontexter kunde te sig.

#### **6.3.1 Byggrummets språkliga kontext**

Byggrummet används för det mesta av pojkar som tillsammans leker med lego, kapplastavar, djur och klossar i olika storlekar. Pedagogerna deltar sällan i leken men övervakar den då det behövs. Så här låter ett vanligt samtal mellan pojkarna i rummet.

Fyra pojkar bygger med kapplastavar i byggrummet.

*P1: - Va gör du för något?*

*P2: - och så såg vi såna hära, oii,oii*



*P1: - Här får du gå in.*

*P3: - Näe!*

*P1: - Vi var jätte, jätte små, vi skulle göra så med kappla!*

*P2: - Just de! För det finns ju skjutare!*

*P3: - Jag vill inte ha så här.*

Språket mellan pojkarna i samtalet ovan är situationsberoende, för en utomstående som inte deltar i leken är det mycket svårt att förstå vad pojkarna pratar om. Gibbons har tolkat Michael Halliday i sin bok *Stärk språket, stärk lärandet*. Halliday menar att det krävs färre kommunikationsfärdigheter av samtalsdeltagarna när man samtidigt kan se varandra (Halliday 1985 se Gibbons 2006:19). Det situationsbundna språket är vanligt hos barn men de lär sig successivt att använda språket mer explicit (Frost2002:84f).

För övrigt liknar detta samtal de tidigare resumerade samtalen från byggrummet. Pojkarna använder ljud istället för ord som, förvisso, förstärker leken men hindrar kommunikationen. De riktar inte alltid sitt tal till en mottagare och lyssnar tillsynes inte helt. Samtalet i leken har en rapporterande karaktär med korta, och stundtals, kontrollerande meningar (*Här får du gå in. Nä!*). Deras sätt att samtala stämmer väl överens med förväntningarna på den manliga samtalsstilen. Män antas lyssna dåligt och ha en rapporterande och fåordig samtalsstil (Edlund, Erson & Milles 2007:58ff). Detta skulle kunna vara en av anledningarna till pojkarnas språkbruk, de följer den gängse normen i samhället. Förväntningar på män och kvinnors språk reproduceras av människor i barnens närhet via olika språkhandlingar (Edlund, Erson & Milles 2008:38). Barn använder sedan detta könsimpregnerade språk när de tänker och talar (Hellman 2005:146).

Det kan också bero på att inga pedagoger befann sig i rummet och kunde delta i pojkarnas lek. Strandberg har tolkat Vygotskij som menar att barn har lättare att utveckla sina färdigheter tillsammans med andra som har nått längre i sin utveckling. Allra bäst utvecklas de tillsammans med vuxna som deltar i deras värld (Strandberg 2006:150). Då pedagogerna så sällan lekte i byggrummet tolkar jag det som att pojkarna, som valde att leka där, hade tillgång till färre möjligheter att utveckla sitt språk.

Under mina dagar på förskolan upplevde jag att det var svårare att observera pojkarnas än flickornas lek. Pojkarna slutade leka när jag satte mig bredvid dem och började istället smågnabba. Det kändes som om min närvaro förstörde deras lek. När jag yppade detta för en av pedagogerna svarade hon genast att hon precis förstod vad jag talade om. Detta erfor hon ofta och ansåg att det var svårt att leka med pojkarna på grund av detta.

Låt oss studera några tillfällen då pedagoger interagerade med pojkarna i byggrummet.

4 pojkar bygger en båt. En pedagog sitter bredvid på en pall. I det refererade samtalet deltar två pojkar och pedagogen.

*P1: - Då kan man ju gå över, så här gör man.*

*P2: - Jag vill inte ha så här.*

*P1: - Den här får gå upp så här.*

*Pedagog: - Hur vill du ha det, namn på pojken?(pojken svarar inte).*

*P1: Vill du ha det så här? (Vänd till pojken).*

Lite senare under leken börjar en av pojkarna ta sönder båten de har byggt.

*P1: - Där får inga tjuvar gå, nu ska vi krascha den där!*

*Pedagogen: (Avbryter pojken) - Ska du prata med de andra om det går bra det?*

*P1: Går det bra att ja kraschar, går det bra att ja pajkar? (slang för att ta sönder).*

*P2: - Ja, ja vi tycker de e så roligt att bara bygga om igen.*

I samtalet ovan kan vi se att pedagogen endast deltar som observatör. Min syn på situationen är att hon övervakar leken för att den ska fungera. Detta gör hon med tillrättavisningar och kommentarer.

Så här såg det ut en annan dag då några pojkar lekte ensamma i byggrummet. De lekte med kapplastavar och gubbar och hamnade i en dispyt om gubbarna.

Två pojkar och en pedagog deltar i samtalet.

*Pedagog: (ställer sig i dörren till byggrummet) – Vad står på?*

*P1: Fröken vet du vad han sa? Han sa att vi aldrig skulle få ha den!*

*Pedagogen: - Jag tyckte han sa det men det var väl onödigt att säga så.*

*P2: - Jag sa att jag inte ville ha den i.*

*Pedagog: - Ja, men lek med dom ni har nu, ni behöver inte leka på det sättet (avbryter sig och vänder sig till en annan pojke som också befinner sig i rummet) – Om du vrider huvudet helt kommer det nog att lossna, tror du inte det! (refererar till en leksak).*

Även här kan vi se att pedagogen inte deltar i pojkarnas lek. Pedagogen interagerar med barnen endast för att styra upp leken.

Människor kring barnen reproducerar föreställningar om könen genom olika språkhandlingar såsom uppmuntran, kritik, bekräftelser och fördömanden. Barnen svarar sedan med att agera utifrån det bemötande de får (Edlund, Erson & Milles 2007:38).

Pedagogerna använder möjligtvis fördömanden, tillsägelser och kommentarer på grund av föreställningar om pojkars lek som ”bråkig”. Detta sätt att interagera med pojkarna, tolkar jag, medför att pojkar inte uppfattar pedagogerna som lekpartners utan istället någon som styr och utdelar tillrättavisningar. Detta kan möjligtvis vara orsaken till att pojkarna många gånger väljer att leka

ensamma. Att de sedan slutar leka och börjar smågnabbas när en vuxen sätter sig bredvid kan tyda på att de responderar på de förväntningar som andra har på dem som bråkiga och alltid i behov av tillsägelser.

Förväntningar kan skapa stereotyper som inverkar på hur enskilda individer bör agera och vår bild av världen förenklas om vi antar att stereotyperna är en självklar representation av världen (Talbot 2003:471).

Sammanfattningsvis så anser jag att den språkliga kontexten i byggrummet, med situationsbundet språk och få pedagoginteraktioner, är föga utvecklande för barnens kommunikationsfärdigheter.

### 6.3.2 Den språkliga kontexten i Ateljén

Ovan beskrev jag hur vuxna kan hjälpa barnen i deras språkutveckling. Vuxenstöd gick lättast att finna i ateljén, där befann sig i det närmaste alltid en pedagog. Både flickorna och pojkarna använde ateljén men flickor var överrepresenterade. Så här kunde samtalet i ateljén låta.

Två flickor och en pedagog diskuterar:

*Pedagog: - Vad ska du rita av?*

*F 1: - Vad är rita av?*

*Pedagog: - Då tittar man på något och sedan ritar man av det man ser. Du kanske vill rita av den där burken (pekar) då ritar du den.*

*F 2: Hon kan rita av snön.*

Flicka och en pedagog samtalar:

*F: - Det där pappret var lite tjockt, det där är smalare.*

*Pedagog: - Mm, Det är tunnare.*

En flicka och en pojke pratar med en pedagog:

*Pedagog: - Är det vinterdäck på den där bilen då?(Vänd till pojken).*

*P: - Ja, vinterdäck!*

*F: - Jag såg en katt inne på vår dagisgård!*

*Pedagog: - Hoppas den inte bajsar i sandlådan (Alla skrattar). Det brukar den göra, under gungorna speciellt.*

En pojke samtalar med mig i ateljén

*P: - Om du är grönt är du fräsch!*

*Jag: - Äh? Då kanske jag ska vara grön för de e trevligt att vara fräsch!*

*P: - Men, vad betyder fräsch?*

*Jag: - Fräsch betyder att man, om man e nyduscha å luktar gott å är nytvättad så e man fräsch, luktar gott.*

Här kan vi se att pedagogen hjälper barnen att utveckla begrepp och införa nya ord. Vygotskij menar att barn lättare utvecklar kunskap, som de ännu inte förfogar över, i interaktion med andra. Allra bäst utvecklas de om de utmanas av vuxna som samtalar med dem samt deltar i deras lek (Strandberg 2006:155ff).

De barn och pedagoger som vistades i ateljén skapade tillsammans en gemytlig och fridsam stämning till skillnad från pojkarna och pedagogerna i byggrummet. Kommunikationen i ateljén var aldrig fördömande. Flickor förväntas vilja samtala, och genom samtalet söka gemenskap (Edlund, Erson & Milles 2007:58ff). Einarsson (2000) uppmärksammade detta när han undersökte barns vardagliga språk. Han menar att flickor är mer måna än pojkarna om en nära kontakt med de vuxna runt omkring dem.

Därför kan en anledning till de skillnader som förekommer mellan samtalet i ateljén och samtalet i byggrummet, bero på pedagogernas föreställningar om flickor och pojkar. Att flickor väljer att umgås med pedagogerna kan häröra från samma föreställning. Om pedagogerna anser att det är lättare att samtala med flickorna bemöter de dem med denna visshet. Tallberg, Broman menar att de olika föreställningar om könen och dess egenskaper som existerar styr vårt bemötande och handlande (Tallberg, Broman 2002:31). Språket blir en meningskapande handling som förmedlar och reproducerar vår uppfattning om företeelser runt omkring oss (Edlund, Erson & Milles 2007:25).

Flickorna, liksom pojkarna i byggrummet, responderar på pedagogernas förväntningar men till skillnad från pojkarna är förväntningarna positiva för kommunikationsfärdigheterna. Flickorna umgås gärna med pedagogerna som förstärker och utvecklar flickornas språk. Detta gör att den språkliga kontexten i ateljén utgör en bra förutsättning för tillägnande av kommunikationsfärdigheter.

### **6.3.3 Den språkliga kontexten i stora lekrummet och övriga utrymmen**

I det stora lekrummet vistades både flickorna och pojkarna. Här kunde de spela spel, måla, lägga pussel vid borden eller leka på mattan med bilar, båtar, barbies mm. Flickorna och pojkarna lekte sällan tillsammans.

Ute i lekrummet fanns en soffa som pedagogerna ofta satt och läste sagor i. Under de dagar som jag vistades på förskolan satt väldigt få pojkar och lyssnade till sagorna, men desto fler flickor. Pojkarna lyssnade också på sagor men vanligtvis då detta var en aktivitet som gällde alla barn på förskolan (innan lunch varje dag).

Låt oss betrakta ett samtal mellan två flickor som leker ensamma i stora lekrummet.

Två flickor leker med barbies och djur.

*F1: - Alla fyra skulle gå och sova dom var så trötta.*

*F2: - Och en av skeletten frågade, varför e hon så rädd?*

*F1: - Varför e hon rädd, så rädd?*

*F2: - För hon e jätterädd för alla djuren. Hon e rädd för noshörningar och skelett å så å då, å då kom mamma plötsligt för hon hade hört allt samtal.*

*F1: - Aa*

*F2: - Då kom mamma plötsligt ut o såg alla djuren o alla människor (tystnad i ca 3sek)*

*F1: - å hon var jätteglad.*

*F2: - Att dom hade ordnat så fint.*

Detta samtal har en annan karaktär än pojkarnas samtal från byggrummet. De lyssnar efter budskap och intentionerna med det samtalspartnern säger, riktar sin kommunikation och använder långa meningar. Flickorna antar också en berättarstruktur, trots att de, liksom pojkarna, kan se varandra när de leker. Som utomstående behöver man inte vara närvarande för att förstå lekens innebörd. Halliday menar att det fordras mer av kommunikatorerna att skildra händelser som inte är direkt synliga (Halliday 1985 se Gibbons 2006:19). Det verkar som om flickorna använder de kommunikationsfärdigheter de utvecklat tillsammans med pedagogerna, även i sin lek utan dem.

Som jag har påvisat ljud kommunikationen under lek mellan pojkar många gånger på ett annat vis.

Fyra pojkar sitter vid ett av orden i stora lekrummet och diskuterar ett dataspel. Jag sitter bredvid och antecknar.

*P1: - Men han har inte de, de e jag som har de. De ska gå över till mig, å spela det, ok, de e jätteroligt! Man ska, såhär på en strand osså går ankor som vi brukar kalla på: Kossa mu! Om man kör dom så voltar man i luften.*

*P2: - Ja, kolla här (dum, dum, dum, sjunger en stund)*

*P1: - Nu, Vett du*

*P2: - Aa*

*P1: - Vett du, jag tycker om de här när de säger majokatt, viiii (låter).*

Samtalet försätter på liknande sätt ett tag till och, för en oinvigd som jag, är samtalet svårt att följa. Samtalet är jämförbart med de situationsbundna samtalen från byggrummet och har få likheter med flickornas mer beskrivande samtal.

Att flickor och pojkar kommunicerade på olika sätt var skönjbart även på andra ställen. Utomhus förekommer mer samtal mellan flickorna och pedagogerna än mellan pojkarna och pedagogerna. Många pojkar valde att cykla runt på den asfalterade väg som sträckte sig runt förskolans huskropp eller leka

med pinnar bakom träd och buskar, där pedagogerna inte kunde se dem, då lek med pinnar var förbjudet på förskolans gård. Samtalen mellan pojkarna antog då samma karaktär som i byggrummet och i samtalet ovan med mycket verbala ljud och väldigt situationsbundet.

Flickorna lekte också mycket för sig själva utomhus. De gungade, lekte mamma, storasyster och barn bland stenar och buskar på gården. Kommunikationen dem emellan var riklig med en tydlig uppmärksamhet på varandras uttalanden. De flickor som inte lekte småpratade med pedagogerna

Som vi ser så finns det en rad olika situationer på förskolan som alla fordrar skilda kommunikationssätt. Halliday menar att vi anpassar språket efter den situationskontext vi befinner oss i, olika situationer kräver olika kommunikationsfärdigheter (Halliday 1985 se Gibbons 2006:18).

De situationer pojkarna vanligen väljer att delta i fordrar färre kommunikationsfärdigheter då de ofta väljer att vistas i byggrummet, stora lekrummet och långt från pedagogerna vid uteleken. Språket under dessa aktiviteter är, som jag har konstaterat, situationsbundet och innehåller kortare meningar och mycket verbala ljud. Frost menar att det situationsbundna språket inte går att tillämpa i skolan värld där ett mer abstrakt språk behövs för att kunna leva upp till kraven skolan ställer (Frost 2002:8).

Flickorna väljer också dessa leksituationer men inte i lika hög utsträckning. De väljer många gånger att vistas i ateljén eller på andra ställen där det finns en pedagog som förstärker och utvecklar deras språk. Av detta kan man utläsa att flickorna, tillsynes hade fler tillfällen att tillägna sig sitt språk tillsammans med en vuxen, än pojkarna. Grøver Aukrust menar att barn som integrerar och samtalar med vuxna har ett försprång i sin läsförståelse (Grøver Aukrust 2008:90f). Då pojkar och flickor valde att leka på olika ställen, tolkar jag det som, att de olika språkliga kontexterna på förskolan skapar skilda kommunikationsfärdigheter, till flickornas fördel.

## **7. Sammanfattning och slutdiskussion**

För att kunna utläsa vilka kommunikationsfärdigheter förskolebarnen på den besökta förskolan besitter, året innan skolstart, har jag har försökt påvisa att det är viktigt att inte bara se kommunikationsfärdigheter som funktion. Omkringliggande faktorer samverkar i skapandet av flickor och pojkars kommunikationsfärdigheter. Därför har fokus legat på både den funktionella kommunikationen, kommunikationskontexten och kommunikativa handlingar.

### **7.1 Skillnader och likheter i kommunikationsfärdigheter**

Det uppdagades många skillnader och få likheter i barnens kommunikationsfärdigheter. Barnen samtalar på olika sätt beroende på om de är flickor eller pojkar. De få likheter som upptäcktes var framförallt den syntaktiska medvetenheten. Även i delar av den pragmatiska medvetenheten fanns det

likheter. Pojkar och flickor har tillsynes lika lätt för turtagning och att använda sin intonation och intensitet i rösten. I användandet av substantiv, adjektiv och verb gick det inte att urskilja några olikheter.

Desto fler skillnader kunde skönjas. Pojkar uppvisade en sämre pragmatisk medvetenhet och förmåga att lyssna. De använde färre ord och kortare meningar som stundtals flankerades av ljud. Detta förstärkte leken men utarmade meningarna. De situationer pojkarna många gånger bestämde sig för att delta i var inte utvecklande för deras kommunikation. Ofta valde de att vistas en bit från pedagogerna och blev då utan färdigheter som samtal och interaktion med vuxna kan tillföra.

En anledning till pojkarnas sämre språk och avståndstagande kan vara grundad i förställningar om män och kvinnors skilda samtalsstilar. Detta var också en av Einarssons hypoteser i sin forskning av åttaåringar och nioåringars samtal (Einarsson 2000).

Via språket skapas stereotypa antaganden om män och kvinnors samtalsstilar. Dessa reproduceras av pedagoger, föräldrar och andra i samhället och genererar förväntningar på hur en pojke och flicka bör agera. Om vi förväntar oss att pojkar uttrycker sig fåordig finner vi de inte egendomligt att de är så. Av flickor däremot, förväntar vi oss att de uppskattar samtal och därför kan vi skönja dessa förväntningar i flickornas kommunikationsfärdigheter. Flickorna på förskolan har sammantaget en bättre pragmatisk medvetenhet än pojkarna. De använder längre meningar och fler ord och är bättre på att lyssna. För att uppnå dessa kommunikationsfärdigheter är de egenskaper som tillskrivs den kvinnliga samtalsstilen gynnsamma att förfoga över.

Flickor väljer även många gånger att vistas i ateljén eller på andra ställen där det finns en pedagog och detta förstärker och utvecklar deras språk ytterligare. Pedagogerna hjälper alla barnen att utveckla begrepp och utökar ordförrådet, men flickorna umgås oftare med pedagogerna och utvecklar därför ett bättre språk än pojkarna. Ett språk som de sedan använder när de samtalar med varandra. För att de samtalar med varandra, och i mindre utsträckning med pojkarna, är lätt att se i mitt material. Pojkarna och flickorna väljer i stor grad att leka, och där med att samtala, åtskilda från varandra. Detta var signifikant även i Einarssons (2000) forskning. Einarsson förmodar att orsaken till den åtskillnad som barnen i hans forskning uppvisar, går att finna redan i barnens tidiga åldrar. Min undersökning indikerar att hans antagande är riktigt.

Då flickorna och pojkarna väljer att vistas skilda från varandra, utvecklas olika kontexter på förskolan som erfordrar skilda språkbruk. Under pojkarnas samtal, i byggrummet, i stora lekrummet eller på skolgården, är språket många gånger situationsbundet. Flickorna använder ett mer beskrivande och abstrakt språk under sina samtal i ateljén, utomhus och i lekrummet. Mestadels deltar inte pojkarna och flickorna i varandras lekar och detta medför att pojkarna mer sällan medverkar i samtal av mer abstrakt natur.

Sammanfattningsvis så innehar flickorna fler kommunikationsfärdigheter gynnsamma för en fortsatt skolgång. Deras pragmatiska medvetenhet hjälper dem att förstå syftet med en texts budskap och att följa en dialog (Bråthen 2008:57). Flickorna samtalar mer med pedagogerna och Grøver Aukrust menar att barn som interagerar med vuxna kan ha fördelar av det i sin framtida läsförståelse (Grøver Aukrust 2008:90f). Även flickornas mer abstrakta språkbruk kan vara en fördel för dem när de börjar i skolan. Frost menar att det situationsbundna språket är svårt att tillämpa i skolan värld, där ett mer abstrakt språk är att föredra. Detta för att kunna leva upp till de krav skolan ställer (Frost 2002:8).

I inledningen frågade jag mig om det vara tänkbart att flickor redan vid skolstart, hade en bättre kommunikativ grund än pojkar, med skilda förutsättningar för läsförståelse som följd? Att utforska om pojkar och flickor har samma kommunikativa grund att stå på när de börjar i skolan var också syftet med denna uppsats.

Det kan tyckas förment att förutspå någons framtida läsförståelse baserat på en undersökning, och det varken ämnar jag eller kan jag göra.

Däremot vill jag tillstå att den kommunikativa grund som dessa förskolebarn innehar året innan skolstart *möjligtvis* kan bereda dem olika förutsättningar att tillägna sig en god läsförståelse.

Därför anser jag att denna undersökning är viktig. Att konstatera skillnader och synliggöra föreställningar kan skapa nya insikter och ändringar i samhället. Undersökningen kan därmed bistå pedagogerna i deras fortsatta utvecklande av sitt arbetssätt. Den har även gett mig värdefulla insikter som jag förhoppningsvis ska anamma den dag då jag själv blir lärare.

Barnen är i början av sin läsutveckling och mycket kan hända under deras fortsatta skolgång. Att uppmärksamma skillnader i ett tidigt stadium i barnens liv kan bara leda till positiva förbättringar.

Karin Taube menar att utgångspunkten för barns läsförståelse är deras talspråkliga utveckling. Barn som börjar i skolan har olika förutsättningar att tillgodogöra sig en god läsförståelse. Det är förskolans och skolans uppdrag att gynna språkutvecklingen hos alla barn och därför är kunskap om detta av största vikt (Taube 2007:17).

## **7.2 Lära för skolan eller lära för livet**

Flickornas samlade kommunikationsfärdigheter kan ge dem ett försprång i den framtida läsförståelsen, särskilt om förväntningarna på pojkar som icke kommunicerande individer fortsätter att styra.

Denna studie har behandlat förskolebarns kommunikationsfärdigheter och jag har påvisat att flickor generellt besitter färdigheter lämpliga för tillägnade av läsförståelse, men är de lämpliga senare i livet, när de ska äntra den offentliga arenan?



Enligt Judith Baxters (2002) framkom det i hennes forskning att flickor hamnar, på grund av sina kommunikationsfärdigheter, på sidan av klassrumsscenen, och senare i livet, den offentliga scenen. Det kan tyckas som en paradox, att den kommunikation som passar skolan och lärandet så bra, inte är lika gångbar i det offentliga. Baxter menar att pedagoger måste lära flickor att anamma den mer burdusa samtalsstil pojkar innehar för att vänja sig vid det offentliga samtalets störningar.

Maria Ohlsson har också bedrivit forskning om pojkars och flickors samtalsstilar (1995). Hon menar, liksom Baxter, att pojkar fostras till aktörer och flickor blir statister, måna om att alla har det bra. Ohlsson anser dock att pojkar och flickor bör tillägna sig det positiva i varje samtalsstil.

Jag anser att flickor och pojkar bör lära av varandra för att både tillgodogöra sig skolan och offentlighetens krav. De internationella och nationella undersökningarna av läsförståelse (Pisa, Pirls, IEA) påvisar alla att pojkar misslyckas i högre utsträckning än flickor. Detta, menar jag, tyder på att skolan måste bli bättre på att matcha samhällets krav för både pojkar och flickor, gällande läsförståelsen och att ta plats på den offentliga scenen. Utbildning och diskussion krävs för att kunna se bortom sina föreställningar om manligt och kvinnligt och istället se till vad som är bäst för individen.

Förslag till fortsatt forskning skulle således kunna bli att undersöka hur förväntningar och föreställningar om kvinnlig och manlig samtalsstil influerar andra delar än läsförståelsen i skolans värld. Samt vilka kommunikationsfärdigheter som bäst lämpar sig att anamma på sikt, så att skolans syn på goda kommunikationsfärdigheter blir kompatibla med samhällets krav.

## 8. Referens och litteraturförteckning

- Auer, A (2007). PISA 2006. Sammanfattning av rapport nr 306. Näadress:  
<http://www.skolverket.se/publikationer?id1759>. Hämtad 12/10 2010
- Auer, A och Lind, F (2004). PISA 2003 – Svenska femtonåringars kunskaper och attityder i ett internationellt perspektiv. Sammanfattning av rapport 254. Näadress:  
<http://www.skolverket.se/publikationer?id1374>. Hämtad 12/10 2010
- Baxter, J (2002). A juggling Act: A feminist post-structuralist analysis of girls' and boys' talk in the secondary classroom. *Gender and Education*, 14; 1,5 – 19. Näadress:  
<http://dx.doi.org/10.1080/0954025012009883> Hämtad 19/10 2010
- Bjurström, E, Fornäs, J, Ganetz, H (2000). *Det kommunikativa handlandet. Kulturella perspektiv på medier och konsumtion*. Nora: Nya Doxa.
- Butler, J (2005). *Könet brinner*. Stockholm: Natur och Kultur
- Bråthen, I (2008). Läsförståelse – Komponenter, svårigheter och åtgärder. I Bråthen, I (red).  
*Läsförståelse i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Edlund, A-C, Erson, E, Miles, K (2007). *Språk och kön*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Einarsson, J (2000). *Barns språkliga dagar*. Lund: Studentlitteratur.
- Einarsson, J & T. G, Hultman (1984). *God morgon pojkar och flickor – Om språk och kön i skolan*. Malmö: Gleerups förlag.
- Elmeroth, E (2005). Nationella utvärderingen av grundskolan 2003. Svenska och svenska som andraspråk åk 9. / Ämnesrapport till rapport nr 251. Stockholm: Skolverket.
- Frost, J (2002). *Läsundervisning. Praktik och teori* Stockholm: Natur och Kultur.
- Gens, I (2003). *Från vagga till identitet. Hur flickor blir kvinnor och pojkar blir män. Teorin bakom praktiken på förskolorna Björntomten och tittmyran*. Jönköping: Seminarium.
- Gibbons, P (2006). *Stärk språket, stärk lärandet. Språk och kunskapsutvecklande arbetsätt för och med andraspråkselever i klassrummet*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Grøver Aukrust, V (2008). Ett riktigt fynd och ett bra köp: Om språk och läsförståelse i ett utvecklingsperspektiv. I Bråthen, I (red). *Läsförståelse i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Hasselroth, T (2003). Barns läskompetens i Sverige och världen. PIRLS 2001. Stockholm: Skolverket.
- Kullberg, B [1996] (2004). *Etnografi i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Larsen, A-K (2009). *Metod helt enkelt. En introduktion till samhällsvetenskaplig metod*. Malmö: Gleerups utbildning AB.
- Lindö, R (2005). *Den meningsfulla språkväven*. Lund: Studentlitteratur.

- Nilsson, B (1993). *I ord och handling. Aspekter på samtal*. Lund: Studentlitteratur.
- Nilsson, B och Waldermanson, A-K (2007). *Kommunikation. Samspel mellan människor*. Lund: Studentlitteratur.
- Ohlsson, M (1995). Samtal i skolan: Om språk och kön. I *Utbildning och Demokrati*, Vol. 4 Nr 3 s. 44-64.
- Patel, R & Davidson, B [1991] (2003). *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.
- Pripp, O (1999). Reflektion och etik. I Kaiser, L & Öhlander, M (red). *Etnologiskt fältarbete*. Lund: Studentlitteratur.
- Skolverket (2007). *Läsförmåga hos elever i årskurs 4 – I Sverige och i världen*. Rapport 305. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2006). *Med fokus på läsförståelse – En analys av skillnader och likheter mellan internationella jämförande studier och nationella kursplaner*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2001). PISA 2000. *Svenska femtonåringars läsförmåga och kunnande i matematik och naturvetenskap i ett internationellt perspektiv*. Stockholm: Skolverket.
- Strandberg, L (2006). *Vygotskij i praktiken. Bland plugghästar och fusklappar*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Tallberg, Broman, I (2007). *Pedagogiskt arbete och kön: Med historiska och nutida exempel*. Lund: Studentlitteratur.
- Talbot, M (2005). Gender stereotypes. Reproduction and challenge. I Holmes, J & Meyerhoff, M (red) *The handbook of language and gender*. Oxford: Blackwell.
- Taube, K (2007). *Barns tidiga läsning*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.
- Thomassen, M (2007). *Vetenskap, Kunskap och praxis. Introduktion i vetenskapsfilosofi*. Malmö: Gleerups utbildning AB.
- Öhlander, M (1999). Deltagande observationer. I Kaiser, L & Öhlander, M (red). *Etnologiskt fältarbete*. Lund: Studentlitteratur.

## 9. Bilaga 1

Hej alla föräldrar!

Mitt namn är Pernilla Johansson och jag studerar till förskollärare och lågstadielärare på Södertörns högskola.

I höst ska jag skriva en uppsats om samtal mellan barn i åldrarna 3-5 år och behöver då observera och göra bandupptagningar på barn som samtalar.

Jag har pratat med personalen på [REDACTED] och de är positiva till att jag gör min undersökning hos dem, men jag behöver självklart er tillåtelse också.

Jag kommer att vistas på [REDACTED] i 4-6 dagar och delta som observatör i det ordinarie arbetet på förskolan. Syftet med detta är att titta på samtalet som pågår mellan barnen. Vad det enskilda barnet säger är inte så viktigt för min undersökning, utan det är samspelet under samtalet jag kommer titta mest på.

Inga barn kommer att nämnas vid namn och allt material som jag samlar in (det jag skriver och bandupptagningar) kommer att förstöras när jag har skrivit färdigt uppsatsen. Uppsatsen kommer sedan att publiceras på DIVA (en databas för uppsatser) men som sagt, varken förskolan eller barnen kommer att nämnas vid namn.

Om ni har några funderingar får ni gärna kontakta mig! Tel.nr

.....

Jag godkänner att mitt barn får delta i denna undersökning, där observationer och bandupptagning kommer göras av barnens samtal.

Datum och namn \_\_\_\_\_