



**Akademien för utbildning, kultur och
kommunikation**

Språkstimulerande samlingar i förskolan

**Författare:
Sofia Levin
Sara Runfeldt**

**Examensarbete på avancerad
nivå i lärarutbildningen**

Vt 2010

**Handledare:
Jonas Nordmark**

**Examinator:
Carina Carlhed**



Akademien för utbildning, kultur och
kommunikation

Examensarbete på
Avancerad nivå
15 högskolepoäng

Sammanfattning

Sofia Levin
Sara Runfeldt

Språkstimulerande samlingar i förskolan

Vårterminen 2010

antal sidor: 38

Syftet har varit att studera vad barns språkutveckling innebär och hur pedagogers förhållnings- och arbetssätt var för att främja barns språkutveckling utifrån den litteratur- och fältstudie som presenteras i den här uppsatsen. Vi har gjort en kvalitativ studie där vi sökte en större förståelse om fenomenet samt använt oss av tidigare forskning och gjort en fältstudie som bestod av fyra stycken observationer med efterföljande intervjuer för att få en ökad förståelse om hur pedagoger kan arbeta språkutvecklande. Resultatet vi kom fram till var att pedagoger arbetar språkutvecklande redan i förskolan eftersom det är i förskoleåldern som barns språk utvecklas som mest. Barn använder sig av flera olika kommunikationssätt och strategier i sin språkutveckling. Pedagogernas förhållningssätt var att samtala mycket med barnen. Pedagogerna tycks ha många olika arbetssätt att välja mellan i sitt arbete med barns språkutveckling, exempelvis sång, rim och ramsor, olika typer av böcker, gåtor, drama, bilder och musik.

Nyckelord: språkutveckling, kommunikation, pedagogik, förhållningssätt och förskola

Innehållsförteckning

1. Inledning	4
1.1. Syfte	4
1.2. Frågeställning	4
2. Forskning	5
2.1. Forskning kring barns språkutveckling	5
2.2. Olika praktiska arbetssätt utifrån teorier om barns språkutveckling	9
2.3 Normativa dokument	10
2.4 Sammanfattning	11
3. Metod	12
3.1. Metodval och forskningsansats	12
3.2. Datainsamlingsmetod	13
3.3. Urval	14
3.4. Analysmetod	14
3.5. Reliabilitet, validitet och generalisering	14
3.6 Etiskt ställningstagande	15
4. Resultat	15
4.1 Observationer	16
4.2 Intervju	17
4.3 Sammanfattning	20
5. Diskussion	21
5.1 Metoddiskussion	21
5.2 Resultatdiskussion	22
6. Slutsats	30
6.1 Vidare forskningsfråga	32
Referenslista	33
Bilaga 1, Observationsschema	
Bilaga 2, Intervjufrågor	
Bilaga 3, Missivbrev	
Bilaga 4, Föräldrabrev	

1. Inledning

En av de röda trådarna som löper genom alla individers liv är kommunikation. Var individen än befinner sig i livet eller var den än är på väg i livet använder den sig av språket. I vilken situation eller ålder individen än befinner sig i, vid lekar med en kompis, under vistelse i förskola och skola, handlar i affären, på jobbet, om den tittar på TV, lyssnar på radio eller kommunicerar via Internet så behöver individen språket på ett eller annat vis. Språket är det som binder samman en individ med en annan.

Inom språkutveckling är kommunikation en viktig del och det finns fyra olika sätt att kommunicera på, kropps-, känslö-, tal- och bildspråk. De fyra olika kommunikationssätten börjar utvecklas under individens första levnadsår och bildar grunden för barns framtida tal- och skrivutveckling, vilket argumenterar för att arbetet med barns språkutveckling bör påbörjas redan i förskolan. Eftersom alla individer behöver kunna vara delaktiga i att förändra och påverka både sina egna och andras livssituationer. Interaktionen mellan barn, vuxna och andra barn är oerhört viktig, då det är interaktionen som utvecklar språket hos individerna (Lindö, 2009).

”Att känna sig delaktig och berörd är en central drivkraft för att utveckla språket” (Liberg, 2003, s.98). Den drivkraft som Liberg (2003) beskriver är någonting som vi blivande pedagoger inom förskolan bör ta vara på. Men hur kan pedagogerna arbeta på förskolenivå för att stimulera och utveckla barns språkutveckling?

Enligt Läroplanen för förskolan, Lpfö 98 ska pedagogerna i förskolan skapa grunden för ett livslångt lärande för alla barn i den pedagogiska verksamheten. Samtliga barn i förskolan har rätt till stöd och vägledning utifrån sin kunskapsnivå och genom det ska pedagogerna skapa ett lärande som stimulerar och utvecklar barns lärande på ett lustfyllt sätt. Ett utav förskolans strävansmål är att alla barn ska få möjligheten att utveckla sitt talspråk så att de kan kommunicera och uttrycka sina tankar och åsikter. (Utbildningsdepartementet, 2006).

1.1 Syfte

Syftet med den här uppsatsen är att genom tidigare forskning och fältstudier studera vad barns språkutveckling innebär och hur pedagoger kan arbeta språkstimulerande inom förskolans verksamhet, för att få en ökad förståelse om fenomenet.

Språkstimulerande arbete i förskolan tycks vara av största vikt eftersom det är i förskolan som grunden till barns språkutveckling oftast sker (Svensson, 1995, Lindö, 2009 och Arnqvist, 1993). Det är av den anledningen viktigt för pedagogikämnet att studera hur pedagoger i förskolan kan arbeta med språkutveckling på ett pedagogiskt vis. När pedagogerna ska arbeta språkstimulerande är det bra om de är medvetna om hur barns språkutveckling ser ut, därför har vi valt att studera barns språkutveckling ur ett teoretiskt perspektiv. För att få veta hur pedagoger i förskolepraktiken arbetar språkstimulerande i samlingen har vi valt att göra en fältstudie på olika förskolor. Med samling menar vi de tillfällen då pedagogen samlar barnen på förskolan för att utföra olika aktiviteter tillsammans. Utifrån detta syfte har vi valt följande frågeställning:

1.2 Frågeställning

- Hur arbetar pedagoger främjande för barns språkutveckling i samlingen?

2. Forskning

Det finns mängder av litteratur om barns språkutveckling. Många olika forskare har studerat och skrivit kring barns språkutveckling. Vi gjorde ett urval och valde den litteratur som var mest aktuell för den forskning vi ville göra. Med det menar vi de författare som enligt oss har gjort en djupgående och större forskning inom ämnet som berör vår frågeställning. Av dessa författare gjordes ytterligare ett urval och vi valde den litteratur och forskning som vi ansåg mest trovärdig på grund av att den är välkänd för oss inom språkutvecklingssammanhang.

2.1. Forskning kring barns språkutveckling

I Svenssons (1998) teoretiska resonemang varierar barns språkutveckling med två huvudsakliga strategier som barn vanligast använder, individuellt undersökande och praktisk vägledning genom andra. Det individuella undersökandet är lite mer egoistiskt utifrån barnets synsätt, barn lär sig då enstaka ord för föremål och händelser och strävar efter att kunna uttrycka sina tankar för egen vinning. Den praktiska vägledningen genom andra är inte lika egoistisk utan mer lagd åt det praktiska hållet. Barn lär sig behärska talspråket genom att imitera vuxnas språk, vilket kan vara svårt till en början och mest låta som obegripliga haranger för andra, Svensson (1998). Även Strandberg (2006) har kommit fram till den slutsatsen i sina studier av Vygotskijs teorier. Vygotskij hävdade att samtidigt som en individ lär sig prata lär den sig att tänka. Det vill säga att genom språket blir tanken medvetengjord och barnet kommunicerar i första hand med andra och sedan sig själv. Individen kan på så sätt sätta ord på vad den tänker, gör och känner. Vygotskij (genom Strandberg, 2006) har till skillnad från Svensson (1998) delat in barns språkutveckling i tre olika faser, den första innefattade att barnet var omedveten i sina aktiviteter med andra. Den andra fasen innefattade att barnet insåg sin roll i kommunikationen med andra, det vill säga att barnet förstår sin egen påverkan på omvärlden och dess individer. Den tredje fasen innefattade att barnet flyttade in sina erfarenheter i sig själv med hjälp av språket. Med det menas att ju fler erfarenheter och upplevelser ett barn har varit med om desto rikare fantasi har barnet. Ju rikare fantasier barnet kan föreställa sig och sätta ord på, desto rikare blir barnets talutveckling, Strandberg (2006). Det finns vissa likheter med den tredje fasen och det som Lindö (2009) tar upp: "Barn använder sin logik och skapar uttryck som bygger på deras erfarenheter." (Lindö, 2009, s.73)

Även Svensson (1998) berör Strandbergs (2006) tolkning av Vygotskijs tredje fas fast benämner den inte som en fas utan talar om hur barn utvecklar sitt ordförråd. Barns ordförråd utvecklas eftersom barnets närmiljö vidgas, barn lär sig vissa ord i hemmiljön och andra ord när barnet kommer till förskolan. När barn börjar leka mer aktivt tillsammans med andra barn utvecklas deras ordförråd kraftigt. Ordförrådet kommer att fortsätta utvecklas genom hela livet. Nya miljöer, sociala relationer, intressen och dess områden kommer att bidra till ett ökat ordförråd oavsett ålder men inte lika mycket hos äldre som för små barn som håller på att lära sig språket. Lindö (2009) beskriver att barn utvecklar sitt ordförråd genom att lära sig berätta, beskriva, återge, kunna utbyta tankar och känslor, ta emot och ge instruktioner och när individen har den kunskapen har den en språklig kompetens. Det tycks vara likvärdigt med Strandbergs (2006) tolkning av Vygotskijs teorier om att barn får rikare fantasier utifrån sina erfarenheter, vilket då ger en rikare språkutveckling.

Även Svensson (1998) tar upp ordförrådets utveckling fast utifrån ett åldersperspektiv och som en del i barns språkutveckling. Det börjar vid ett års ålder eftersom det är då barns ordförråd börjar ta form. Runt två års ålder börjar barn kunna använda språket mer och anpassa språket efter mottagaren. Lyckas inte barn göra sig förstådda första gången kan de ändra sitt språk eller val av ord för att lyckas bättre. De personer som ofta finns i barnets närhet har lättare att förstå vad barnet försöker förmedla än personer som inte är lika närstående. Vid den här åldern använder barn språket till att förmedla saker och händelser som de har varit med om eller som kommer att hända. Barnen har också lärt sig att förmedla vad andra människor har varit med om eller kommer att uppleva. Barn talar dock fortfarande oftast med huvudsatser exempelvis *"Stina sjuk"* eller *"ha den"* istället för *"Stina är sjuk och är hemma"* och *"jag vill ha den där och leka med"*, Svensson (1998).

Vid tre års ålder börjar barn allt mer kommunicera med varandra. Barn utgår då ifrån sig själva när de försöker förstå och sätta sig in i andra barns situationer och tankar. Därför är det vanligt att det blir många missförstånd och oklarheter mellan barn eftersom deras referensramar är relativt små vid den här åldern. Barn har ännu inte hittat eller innehar kunskapen att använda alla språkljud vilket också kan bidra till oklarheter och missförstånd. Barns aktiva ordförråd utvecklas mycket vid den här åldern och det som märks tydligast är barns grammatiska utveckling. Ett barn kan säga *"törstig, vatten"* medan ett annat barn i samma ålder kan uttrycka sig mer grammatiskt och säga *"jag är så törstig, kan jag få ett glas vatten"*. Den grammatiska utvecklingen är väldigt individuell och kommer när barnet är mogen för det, understryker Svensson (1998).

När barn är i fyra års ålder har de oftast kommit så långt i sin språkutveckling att nästan alla personer som barnet träffar kan förstå vad de säger. Många barn har även vid den här åldern lärt sig att behärska och använda de flesta språkljuden, vissa barn kan fortfarande ha svårt att forma och uttala tj- och sj-ljud samt bokstavsljuden för bokstäverna R och S. Det är vanligt att barn ersätter de språkljud som de inte behärskar med ett språkljud som de behärskar. Det visar i sin tur att barnet är medveten om att det faktiskt ska in ett språkljud på den platsen. Barn kan ha svårt med de språkljud som ligger nära varandra i uttalsform och ljud. Även barns referensramar har utvecklats vid den åldern, mindre missförstånd och oklarheter uppstår. Barn varierar också sitt språkbruk mer, de talar med enklare språk och kortare meningar till mindre barn och med ett mer avancerat språkbruk när de talar till äldre personer. Barn behärskar många ordklasser vid den här åldern och böjningen av verben blir oftast rätt och de har också utvecklat sitt tidsbegrepp, igår, nu och imorgon. Barn kan fortfarande ha svårt att böja de oregelbundna verben på rätt sätt, exempelvis skära, skar, skurit. Vid fem års ålder har barn utvecklat sin språkförmåga så att de kan göra sig förstådda i exempelvis telefon och ha längre och mer ömsesidiga samtal med andra. Barn kan även återberätta en saga de har hört och redogöra för vad de har gjort. De samtalar nu med både huvudsatser och bisatser. En femåringens aktiva ordförråd beräknas till 1200-1500 ord. Det passiva ordförrådet anses vara mycket större men är svårare att beräkna, Svensson (1998). Vilket även Lindö (2009) tar upp, att barn använder sig av två olika sorters ordförråd, det aktiva och passiva ordförrådet.

Lindö (2009) beskriver att barn i åldern två till fem år utvecklar sin grammatiska förmåga, därför är det extra viktigt att som pedagog ta tillvara på åren mellan två och fem år för att skapa språkutvecklande situationer så ofta som möjligt. Vilket

överensstämmer med Svenssons (1998) resonemang, att den grammatiska utvecklingen vanligtvis kommer runt tre års ålder eller när barnet är mogen för det.

Lindö (2009) vidareutvecklar Svenssons (1998) definition av åldersutveckling genom att beskriva hur de olika orden är uppbyggda, som en del i barns språkutveckling. Lindö (2009) beskriver att orden är uppbyggda av tre olika faser. Den första är den fonologiska, som innebär hur människor producerar, uppfattar och urskiljer olika språkljud i orden. Den andra är den semantiska som innebär att ordens och meningarnas betydelser är beroende av sammanhanget. Den tredje och sista fasen är den grammatiska som i sin tur kan delas upp i två faser, de är morfologi och syntax. Morfologi innebär ordets minsta avgörande betydelse, det vill säga ändelsen/böjningen på ordet, så som katt-en, stol-arna, motor-n och så vidare. Syntax innebär att kunna sätta samman ord till hela förståeliga meningar. De tre olika faserna måste sammanfalla till en helhet för att språkutvecklingen ska bli maximal (Lindö, 2009). Även Hiramatsu, Rulf och Epstein (2009) tar upp syntax och semantik som faktorer för hur språket är uppbyggt. De beskriver att vid studier av barn och språkets uppbyggnad har det framkommit att interaktionen mellan språkets olika faktorer är av vikt. De har till skillnad mot Lindö tagit upp pragmatik som en faktor. Med pragmatik menas att barn lär hur man samtalar, hur språket används, turtagning, att hålla sig till ämnet, att vara tydlig och konkret samt mimik och gester. De påpekar att dessa faktorer påverkar barns språkutveckling och att det är av största vikt att de här faktorerna blir utvecklade och sammanfaller som en helhet (Hiramatsu, Rulf och Epstein, 2009).

Hiramatsu, Rulf och Epsteins (2009) studie kan kopplas till det som Lindö (2009) menar är en viktig del i pedagogers förhållningssätt, att lära tillsammans med andra och att det ska genomsyra alla verksamheter. Pedagogerna ska även främja barns upptäckande, nyfikenhet, språkande och kreativitet genom leken på ett lustfyllt sätt. Kunskap är inte något fast som alla har, utan den utvecklas och vidgas i samband med nya erfarenheter och i kommunikation med andra, Lindö (2009). Lindös antagande kan kopplas till Kyratzis, Ross och Koymens (2009) förskolestudie, där deras studieresultat visade att barnen använder sig utav språket för att skapa en gemenskap och kontakt med andra. Barnen utvecklar också sin talutveckling genom att de kommunicerar med andra eftersom de tar efter de ord som samtalspartnern använder. Barnen i studien anpassade också sitt språk efter den lek som för tillfället lektes. Det framkom när barnen lekte rollekar då de anpassade sitt språkbruk efter den roll som spelades, exempelvis när de lekte att de var en bebis så talade de med färre ord och med felaktigt språkljud. När de hade rollen som en vuxen person försökte de använda ett mer utvecklat språk och med korrekta språkljud (Kyratzis, Ross och Koymen, 2009).

Arnqvist (1993) vidareutvecklar det som Lindö (2009) och Kyratzis, Ross och Koymen (2009) framhåller nämligen att barn lär sig tidigt att språket är en del av deras sociala liv. Genom språket kan barn kommunicera med andra människor och förstå sin omgivning. Arnqvist (1993) menar att barn också lär sig att språket är bra till att kategorisera och organisera omvärlden och för att strukturera egna erfarenheter och kunskaper. Med språkets hjälp kan vi utveckla våra egna tankar och lösa en del problem och genom det även planera och utföra olika aktiviteter. Lindö (2009) påpekar att anledningen till att människan behöver språket är för personlig tillväxt och för att lära, det gör individen genom att alltid ha språket omkring sig. En av förskolans viktigaste uppgifter är att utveckla barns språk i tal, tänkande, skrift,

kreativitet, relationer och gestaltande. Där barn ges många möjligheter till reflektion och samtal, då det är genom kommunikation som barnet lär sig att förstå och resonera sig fram till olika perspektiv, attityder och kulturer. Barns språkliga förmåga har stor betydelse för deras identitetssökning, kunskapsutveckling och den sociala kompetensen (Lindö, 2009).

Till skillnad från Lindös (2009) fyra olika sätt att kommunicera på, kropps-, känslö-, tal- och bildspråk, tar Arnqvist (1993) bara upp två olika sätt att kommunicera på. De båda författarna är dock överens om att språkets främsta uppgift är att förmedla någonting. Det som barn utnyttjar mest i språket är att förmedla sina behov, känslor och sina attityder till omvärlden. Framförallt genom att berätta vad barnet har varit med om under dagen och vad den har upplevt och lärt sig. Med det tycks både Arnqvist (1993) och Lindö (2009) mena att språket lärs genom samtal och i samspel med andra där kommunikation är den viktigaste delen i språkinläringen.

De två kommunikationssätt som Arnqvist (1993) tar upp är den muntliga och icke muntliga kommunikationen. Den muntliga innebär meningsbyggnad och ordförråd och den icke muntliga kommunikationen innebär förstärkt tal. Exempelvis när barn säger nej och förstärker det genom att samtidigt skaka på huvudet. Även gester, mimik och blickar är förstärkningar till talet. Språket kan även förstärkas genom betoning av ordet och röstläget. Ögonkontakt är viktigt när individen för en dialog med en annan person, så att personen i fråga vet vem budskapet är menat till. Genom talets budskap sänds inte bara information utan även den personliga attityden kring det aktuella ämnet över till mottagaren. Både mottagaren och sändaren måste förstå det budskap och innehåll meddelandet har, för att få en fungerande kommunikationskanal. Den muntliga kommunikationen minskar om en av de två parterna har en språk- eller talsvårighet, det innefattar allt från språkljud till oregelbunden talrytm. Har ett barn svårigheter med att forma språkljuden eller svårt att uppfatta alla språkljud blir det problem i kanalen mellan sändaren och mottagaren. Detsamma gäller om någon av de två har svårigheter med språkets form, innehåll eller användning. Barn med någon form av språksvårighet har ofta också svårigheter i det sociala livet på förskolan eftersom det sociala livet bygger på kommunikation. De barn med språksvårigheter får oftast mindre delaktighet i leken med andra barn och söker sig då mer till pedagogerna på förskolan än barn som inte har en språksvårighet, vilket ytterligare kan leda till att barnet med språksvårigheter exkluderas från gemenskapen med de andra barnen på förskolan. Här med tar Arnqvist (1993) upp vikten av språkstimulerande arbete i förskolan eftersom det är i förskolan grunden till barns språkutveckling och användande oftast sker.

En anledning till det Arnqvist (1993) tar upp att språksvaga barn har svårigheter i förskolan kan vara den språksvårighet som Nettelbladt och Reuterskiöld Wagner (2003) skriver om. De tar upp den vanligaste språksvårigheten hos yngre barn, som tycks vara den pragmatiska språkstörningen. Språkstörningens tidiga tecken kan vara att barnet jollrar väldigt sent, lite eller inte alls. Barnet kommer då oftast igång med talandet väldigt sent och har en långsam språkutveckling. Ett annat tecken på den språkstörningen kan vara att det sociala samspelet inte fungerar. Språkstörningar är inget som syns på barnet utan märks först när barnet börjar tala och samspela med andra. Barnet kan ha svårigheter med att uppfatta ord eller språkljud som sägs. Barnet kan också ha svårt att hålla sig till samtalsämnet och glider då över till något helt annat ämne. Barnet kan även låta bli att svara på tilltal eller börja tala utan förvarning eller att inte vänta på sin tur. Barnet kan ibland hoppa över ord i

meningarna, till exempel om barnet menar att säga ”*jag har sett den*” men istället blir det ”*jag sett*”. Det är vanligt att barnet inte själv hör eller uppmärksammar skillnaderna i meningarna (Nettelbladt och Reuterskiöld Wagner, 2003).

De problemområden som Nettelbladt och Reuterskiöld Wagner (2003) tar upp kan finnas hos de barn med språksvårigheter som Arnqvist (1993) menar kan komma att förhindra att kommunikationen lyckas. Därmed kan inte barnet göra sig förstådd för sin omvärld, vilket kan leda till att barnet kan bli exkluderat från gemenskapen med andra barn på förskolan, Arnqvist (1993). Lindö (2009) menar att om upptäckten av ett barn med talsvårigheter, exempelvis att barnet har svårt att höra vissa ljud, förstå ord eller meningar, sker i tidig ålder och pedagogerna redan då börjar arbeta aktivt med språkutvecklingen, kan det i sin tur leda till att det förebygger läs- och skrivsvårigheter under barnets skolgång. Eftersom läs- och skrivinläringen som sker i skolans verksamhet bygger på barnets talspråk som utvecklats under förskoleåldern, Lindö (2009).

Det som Nettelbladt och Reuterskiöld Wagner (2003), Arnqvist (1993) och Lindö (2009) tar upp angående språksvårigheter och kommunikation kan knytas till det som Vygotskij (i Strandberg, 2006) ansåg att om kommunikation inte finns uppstår det inget språkande i världen. Vidare beskriver Vygotskij att kommunikation och kunskap är något som uppstår i interaktion mellan människor. Barn lär sig att samspela, samverka, kommunicera, tänka och lösa problem med andra individer. Vygotskij påpekar enligt Strandberg att pedagogen ska inneha ett synsätt som innebär att alla barn är kompetenta. Det vill säga att alla barn ska ses som individer där alla är olika och allas olikheter är lika viktiga. Där alla har rätt att framföra sina åsikter och rätten att bli respekterade och lyssnade på. Vygotskijs synsätt finns även i Läroplanen för förskolan, Lpfö 98 (Utbildningsdepartementet, 2006) där de också förespråkar allas lika rättighet till utbildning och att alla olikheter ska ses som tillgångar. Enligt Vygotskij är människan en social individ som utvecklar sina olika färdigheter i samspel med andra, med betoning på den proximala utvecklingszonen. Den proximala utvecklingszonen innebär att pedagogen lägger sig en liten nivå över barnets utvecklingsnivå för att utmana och utveckla barnets förmågor, Strandberg (2006).

2.2 Olika praktiska arbetssätt utifrån teori om barns språkutveckling

Både Svensson (1995) och Lindö (2009) tar upp att pedagogerna har en viktig roll i barns språkinläring. Att pedagogerna har många olika aktiviteter och material att använda i sitt arbete med barns språkutveckling. Det språkutvecklande arbetet ska ske i samspel med andra och på ett lustfyllt sätt. Svensson (1995) påpekar att pedagogens delaktighet i barns språkutveckling är en betydelsefull del i utvecklingen för kommunikation och socialt samspel med andra. Genom lek med språk får barn hjälp att förstå sig på språkets olika användningsområden och uppbyggnad.

Lindö (2009) menar att pedagoger har tillgång till hur många redskap som helst för att främja barns lust till att kommunicera, ett sätt kan vara handdockor och genom det få barn att tala utan att de tänker på det. Barn behöver i tidig ålder få möta olika typer av texter i olika genrer, så som rim, ramsor, sång, barnpoesi, djursagor, fabler eller folksagor. När barn får höra olika typer av texter, får de höra många olika ord och begrepp sammankopplade på olika vis och med olika uppbyggnadsformer. Pedagogens uppgift blir att göra textgenrerna underhållande och språkutvecklande samt att stärka gruppsammanhållningen, jag-et och koncentrationsförmågan.

Pedagogen kan även göra genrerna till något som förmedlar kunskap och kultur, samtidigt som genrerna ska vara intresseväckande, fantasieggande och bilda en förståelse för empati hos barn. Svensson (1995) beskriver att språklekar fyller flera olika funktioner, lekarna gör att barn blir medvetna om språket på olika vis och att de bildar gemenskap och skapar kontakt mellan både barn och vuxna och att de även förbereder och gör det lättare för barns kommande läs- och skrivinläring. Det är av stor vikt att språkaktiviteterna hålls genom leken, barn ska inte känna att de övar. Barn lär sig mycket genom att leka med språket och prova sig fram, att hitta på egna ord eller att tala baklänges. Det gör så att språket och orden blir tydligare för barn och att de på så vis blir mer medvetna om hur språket och orden förhåller sig till varandra. Språkutvecklingens mest relevanta punkt är att barn får tillfälle att samtala mycket, om allt mellan himmel och jord. Att samtala om saker och ting som barn möter i sin närmiljö, speciellt nya intryck och händelser, ger upphov till kommunikation. Många barn behöver få hjälp att diskutera och sätta ord på de intryck och händelser som de har varit med om. Föräldrar, barn, förskole- och skolpersonal utgör de betydelsefullaste samtalspartnerna i ett barns liv, då barnet behöver få höra fler olika språkstilar och infallsvinklar i allt som diskuteras för att kunna skapa sig en egen uppfattning kring det, Svensson (1995).

Vidare tar Lindö (2009) upp musikens roll i barns språkutveckling. Musiken har enligt forskning positiv påverkan på den kognitiva förmågan. Med den kognitiva förmågan menas uppmärksamhet, tänkande, minnet, perception, begreppsbyggnad och problemlösning. Genom musikaliska aktiviteter stimuleras och aktiveras flera olika delar av hjärnan parallellt, det vill säga samtidigt. Den forskning som Lindö tagit del av visar att genom musik utvecklas språket, den sociala kommunikationen och motoriken både i munnen och i kroppen.

Lindö (2009) tar även upp flera olika exempel på övningar som är språkutvecklande, exempelvis lyssnandelekar, där barn får träna på att urskilja olika ljud, så som prassel, droppande, rasslande, kletigt med flera. En annan övning kan vara rim och ramsor, det tränar barn i att höra om orden låter lika. Lindö tar även upp andra övningar som är språkutvecklande, så som sinnes- och härmlekar, mungymnastik, bilder och beskrivande, knasiga verser, där barn använder varandra som samtalspartner. Övningarna tränar barns språk- och begreppsbyggnad oerhört mycket, eftersom barn genom samspel med varandra lär sig nya ord, begrepp och ordens innebörd, Lindö (2009).

2.3. Normativa dokument

I det här avsnittet kommer vi att redogöra för vad styrdokumentet från Utbildningsdepartementet (2006), Läroplanen för förskolan, Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet och Skollagen, skriver om pedagogiskt språkutvecklande arbete.

I Läroplanen för förskolan, Lpfö 98 (Utbildningsdepartementet 2006) står det att pedagogernas uppdrag är att erbjuda barnen en verksamhet som innehåller språkstimulans i olika former och att det ska vara lustfyllt och stärkande för barnens individuella språkutveckling. Under strävansmålen i Lpfö 98 står det att barn i förskolans verksamhet ska få möjlighet att utveckla sitt talspråk så att de kan kommunicera med andra om sina tankar, upplevelser och erfarenheter. Där barnen ska få utveckla sin förmåga att leka med ord, utveckla fler begrepp och få ett större ordförråd. De riktlinjer som finns för pedagogerna är att barnen ska uppleva att det

är roligt att lära sig nya saker och att det ska vara ett meningsfullt lärande för barnen. Där barnen ska ställas inför utmaningar, få stöd och stimulans att erövra kunskaper och färdigheter som i sin tur ger barnen nya erfarenheter och en ökad social kompetens. Pedagogernas uppdrag är att ge barnen språkstimulans så att de utvecklar sin kommunikation och på så sätt kan barngruppen bygga upp en varaktig relation till varandra. De barn som har språksvårigheter ska pedagogerna ge extra stöd och stimulans till, Lpfö 98 (Utbildningsdepartementet, 2006).

Eftersom pedagogerna i förskolan skapar förutsättningarna för barns kommande skolgång ska de ha i åtanke vad Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet, Lpo 94 (Utbildningsdepartementet, 2006) skriver, för att på så vis kunna ge barnen de förutsättningar som behövs för att de ska kunna utvecklas vidare i skolans verksamhet. I Lpo 94 står det att skolans uppdrag är att främja kunskapsbegreppet, det innebär att pedagogerna i skolans verksamhet arbetar efter de fyra F:en: Fakta, Förståelse, Färdighet och Förtrogenhet. De olika kunskapsformerna ska i samspel med varandra bilda en helhet så att eleven kan använda sig av kunskapen vid senare tillfälle. I enlighet med Lpo 94 är kunskap viktigt både för nuet och i framtiden, därför måste de olika kunskapsformerna arbetas in i skolans verksamhet, där eleverna får stimulans och stöd i sin språkliga utveckling (Utbildningsdepartementet, 2006).

Skollagen (Utbildningsdepartementet, 2006) är en av Sveriges lagar, den har fattats genom ett Riksdagsbeslut och är därmed överordnad de övriga styrdokumentet. Skollagen måste följas av alla som är verksamma inom förskola och skola. Skollagen är dock mest inriktad på skolans verksamhet, men innehåller även kapitel som berör förskolan. I kapitel 2a, *Förskoleverksamhet och skolbarnomsorg*, står det att förskolans uppgift är att ge en pedagogisk verksamhet till de inskrivna barn som ännu inte har börjat skolan och att den personal som arbetar på förskolan har den utbildning eller erfarenhet som krävs för att ge barnet den omsorg och pedagogik som barnet har rätt till. Barn som vistas i verksamheten ska få det stöd och den stimulans i sin utveckling som krävs och verksamheten ska utformas efter varje barns enskilda behov. Förskoleverksamheten ska även fostra och ge omvårdnad till alla barn som finns inskrivna i verksamheten. Det är kommunens ansvar att se till att verksamheten sköts och uppnår den kvalité som krävs utifrån skollagens uppnåendemål. Därmed ska alla pedagoger som arbetar inom förskolan ha styrdokumentet i åtanke så att deras verksamhet uppfyller de uppnåendemål som skollagen hänvisar till (Utbildningsdepartementet, 2006).

2.4 Sammanfattning:

I barns språkutveckling använder sig barnet i första hand av två olika steg för att tillägna sig språket, individuellt undersökande och praktisk vägledning genom andra. Nästa steg i barns språkutveckling är att barnen genom sina erfarenheter och närmiljöer vidgar sitt ordförråd. Människan behöver språket för att förstå sin omgivning, för att kommunicera med andra, att kategorisera, organisera och strukturera erfarenheter, kunskap och omvärlden med. Språkets främsta användningsområde är att förmedla saker. Barn använder språket för att uttrycka sina behov, känslor och attityder. Språket utvecklas främst i samtal och samspel med andra. Kommunikation har en stor del i barns språkinläring.

Pedagogens roll i barns språkutveckling är av betydelse för främjandet av kommunikation och socialt samspel. Det är i förskoleåldern som barns språk

utvecklas mest. Därför är det viktigt att pedagogen skapar aktiviteter som främjar barns språkutveckling. De aktiviteterna kan exempelvis vara lek med språk, spel, sång, musik, rim, ramsor, olika textgenrer, lyssnande-, sinnes-, härmlekar, mungymnastik, bak- och framord, bilder, dockteater/handdockor, beskrivande, knasiga verser och framför allt den fria leken. Aktiviteterna ska ske i samspel med andra individer och på ett lustfyllt sätt. Språkutvecklingens mest betydande punkt är att barnen får tillfälle att samtala mycket och med många olika personer, då barn behöver få höra många olika språkstilar för att utveckla sin språkliga förmåga.

I Skollagen framkommer det att alla pedagoger som arbetar inom förskolans verksamhet ska uppfylla de uppnåendemål och strävansmål som finns i styrdokumentet. I Lpo 94 framkommer det att i skolans verksamhet arbetar de efter de fyra F:en: Fakta, Förståelse, Färdighet och Förtrogenhet. De olika kunskapsformerna ska i samspel med varandra bilda en helhet. I Lpfö 98 framkommer det att pedagogerna ska erbjuda barnen en verksamhet som innehåller olika former av språkstimulerande arbete på ett lustfyllt sätt. Att alla barn får tillfälle att utveckla sin kommunikation och språkliga förmåga.

3. Metod

I det här avsnittet kommer vi att redogöra för vilka metoder vi valde till studien och varför vi valde dem. Vi kommer även att redovisa hur vi har sammanställt den data som vi har använt oss av. Vi visar också på vilken reliabilitet, validitet och generaliserbarhet arbetet har. Vi avslutar det här avsnittet genom att beskriva hur vi tog hänsyn till de etiska forskningsregler som finns.

3.1 Metodval och forskningsansats

Enligt Lantz (2007) är det studiens syfte, problemställning och upplägg som avgör vilken eller vilka datainsamlingsmetoder som är lämpade för studien. Har studien som syfte att få en ökad förståelse för fenomenet är en öppnare intervjuform ett passande metodval. Med öppen intervjuform menas att den som intervjuar ställer en fråga och sedan får respondenten utveckla svaret efter sina egna tankar och tyckanden. Den här metoden vänder sig till ett mindre antal personer som troligtvis kommer att svara olika på de intervjufrågor som ställs. Det här syftet och metodvalet resulterar i en kvalitativ studie. Men om studien redan har ett besvarat problemområde och det som efterfrågas är samband mellan begrepp eller situationer är metodvalet en helstrukturerad intervju att föredra. Med helstrukturerad intervju menas att det finns förutbestämda svarsalternativ till intervjufrågorna och de ges till ett stort antal respondenter, vilket då ger ett kvantitativt studieresultat (Lantz, 2007).

Då vi har som syfte att studera hur pedagoger kan arbeta språkfrämjande i samlingen och vilket förhållningssätt de använder sig av i sitt arbete söker vi en förståelse om fenomenet. Enligt Lantz (2007) är vår studie då en kvalitativ studie där öppnare intervjuer passar som metodval. Vi valde därför att utföra fyra stycken intervjuer med öppna svar. Eftersom vårt syfte var att få en ökad förståelse valde vi att också genomföra fyra stycken observationer. Bjørndal (2005) framhåller att genom observationer kan observatören studera fenomenet och på så vis se och uppleva det som sker. Vilket ger observatören förstahandsinformation om vad som utspelar sig. Genom observationerna framkommer det inte varför pedagogen gör det som utspelas och observatören kan inte heller se vad andra tänker och upplever. Därmed valde vi

att ställa frågor om vad pedagogen tänkte och upplevde samt vilket syfte pedagogen hade med samlingen under intervjutillfället för att minimera svagheterna i observationerna. Vi valde att använda oss utav det sätt som Bjørndal (2005) beskriver som strukturerad observation, vilket innebär att det fenomenet som studeras i observationerna har ett begränsat fokus och att observatörerna använder sig av ett förutbestämt observationsschema under observationerna.

Bjørndal (2005) beskriver att för att få ett resultat som ger en högre validitet och reliabilitet kan observatören kombinera flera metoder. Vi valde att först utföra observationerna för att få förstahandsinformation med ett forskarperspektiv på det som sker och sedan utföra intervjuer med de observerade pedagogerna för att få veta vad pedagogen tänkte och upplevde under samlingen som observerades.

3.2 Datainsamlingsmetod

Då vi utför en kvalitativ studie är förståelsen av fenomenet det centrala. Både Bjørndal (2005) och Lantz (2007) framhåller att det är viktigt att förbereda sig noggrant så att fältstudien ger ett så relevant svar som möjligt utifrån studiens syfte och mening. Vi förberedde oss genom att studera den tidigare forskningen vi hade och sedan diskuterade vi utifrån de fakta vad som var relevant att studera under fältstudien. Fokuset i diskussionerna var studiens syfte och mening och vilket resultat vi trodde oss få från fältstudien. Frågor som berördes i diskussionen var, hur kan vi få en bättre förståelse om fenomenet och vad är relevant att veta? Till slut enades vi om vilka intervjufrågor som skulle ställas och vilka punkter som vi skulle studera under observationerna, se bilaga 1 för observationsschemat och bilaga 2 för intervjufrågorna. Vi valde att genomföra fyra stycken observationer med efterföljande intervjuer på tre olika förskolor. Vi har utfört två observationer och två intervjuer vardera.

Lantz (2007) skriver att det som framkommer under intervjuer ska bearbetas och analyseras och efter det blir data från intervjun ett resultat. Bearbetningen innebär att intervju svaren kategoriseras i olika grupper efter det som söks av studiens syfte. När de olika svaren är kategoriserade med varandra så börjar sökandet efter mönster och sådana svar som sticker ut från mönstren. Resultatet blir sedan någon form av beslut (Lantz, 2007). Vi gjorde anteckningar och bandade intervjuerna, därefter så transkriberade vi intervjuerna och sammanställde dem med anteckningarna från intervjuerna. Efter det så sammanställde vi tillsammans de fyra olika intervjudata med varandra. Vi har inte redovisat varje svar var för sig utan mer som en sammanställning av de olika svaren i löpande text för att få en helhet och det redovisas i resultatdelen. Vi använde oss även utav Lantz (2007) utgångspunkt om intervjuernas bearbetning i vår sammanställning av observationerna för att det skulle bli en tydligare struktur på arbetet. Under själva observationen gjordes anteckningar och efteråt skrev vi ner det vi hade upplevt under samlingen, som sedan sammanställdes med anteckningarna. Efter det sammanställdes de fyra olika observationsdata med varandra och redovisades i löpande text i resultatdelen. I resultatdiskussionen har vi ställt resultaten av fältstudien mot den tidigare forskningen som vi har använt oss av och där visade vi på skillnader och likheter mellan de olika studierna som presenteras i det här arbetet. Vilket har gett oss en form av beslut (Lantz, 2007), det vill säga hur pedagoger kan arbeta för att främja barns språkutveckling i samlingen.

Enligt Vetenskapsrådet (2002) så är det nödvändigt att informera de som ska delta i en studie om syftet och användningen av materialet. Därmed bestämde vi ett möte med respondenterna, på mötet berättade vi vilket syftet var med studien och hur den ska användas samt vad deras delaktighet innebar. Vi gav sedan respondenterna varsin uppsättning av missivbrevet (bilaga 3) och intervjufrågorna (bilaga 2) så att de skulle kunna förbereda sig och ge mer djupa och detaljrika svar. Eftersom barnen i fältstudien är under 15 år har vi även informerat föräldrarna om barnens delaktighet i vår studie samt studiens användningsområde (bilaga 4).

Vi observerade pedagogerna i deras verksamhet och intervjuerna skedde efter att vi hade observerat samlingarna. Tiden för de olika observationerna varierade mellan 15 minuter till 1 ½ timme och intervjuerna varade i cirka 30-40 minuter. Under vår fältstudie förekom det inget bortfall av respondenter.

3.3 Urval

Pedagogerna till vår fältstudie valdes utifrån de kontakter vi hade inom förskolans verksamhet och de rekommenderade i sin tur varsin medarbetare som vi också kunde observera och intervjua. Den metod som vi använde oss av i urvalet av respondenter kallas snöbollseffekten och Denscombe (2000) förklarar det på följande vis, det är en process där forskarna väljer ut en respondent och den respondenten väljer i sin tur ut en annan respondent åt forskaren. Det är ett effektivt sätt att göra urval av respondenter på om studien berör ett fåtal respondenter (Denscombe, 2000). De fyra pedagogerna som deltog i arbetet är alla kvinnor och de har arbetat med yrket under olika lång tid, det varierar mellan två år till 26 år. Barnen som finns i pedagogernas respektive barngrupp är mellan ett och fem år. Förskolorna finns i två medelstora städer i Mellansverige.

3.4 Analysmetod

Vi har jämfört resultaten från de olika observationerna och intervjuerna med varandra och återgett sammanställningen i löpande text under resultatdelen. När vi gjorde det använde vi oss av Lantz (2007) arbetsätt, nämligen att finna mönster i de olika respondenternas svar. Det vill säga att söka efter gemensamma upplevelser och kunskaper men även att finna områden som avviker från mönstret är av intresse. För att genom likheterna och skillnaderna i respondenternas svar kunna få en större och bättre förståelse om fenomenet (Lantz 2007). Till redovisningen av sammanställningen valde vi att behålla de temagrupper som vi hade i intervjufrågorna och observationsschemat istället för att redovisa varje svar var för sig. Vilket vi anser ger en tydligare struktur och röd tråd genom arbetet. De svar från intervjuerna som var mest lämpade till vår studie har vi valt att delge som citat i resultatdelen. För att kunna komma fram till ett beslut så som Lantz (2007) framhöll det, har vi jämfört och ställt resultatet mot tidigare forskning i resultatdiskussionen, där vi har visat på likheter och skillnader och kommit fram till en slutsats.

3.5 Reliabilitet, validitet och generalisering

Reliabilitetskravet innebär att metoderna som valdes till studien ska ge ett tillförlitligt resultat enligt Lantz (2007). Men även att studien ska kunna göras igen vid ett senare tillfälle och då få ett likvärdigt resultat, ger studien ett reliabilitetsvärde. Bjørndal (2005) menar för att få ett resultat som ger en hög reliabilitet kan observatören

kombinera flera metoder. Vi valde att använda oss av en kombinerad metod, observationer och intervjuer, i vår studie eftersom de olika metoderna stärker varandras svagheter. På så sätt får metoden flera starka egenskaper i resultatet av fältstudien. Vilket då ger vår studie ett högre reliabilitetsvärde. Genom att vi har använt oss av en kombinerad metod och har bearbetat och analyserat data som sedan har lett till en form av beslut har vi också stärkt tillförlitligheten av resultaten. Då validitet innebär att enbart fenomenet som ska studeras har studerats och inget annat. Genom att vi studerade fenomenet under observationerna och ställde kompletterande frågor under intervjun kom vi fram till ett giltigt svar. Vilket är ett av kraven på validitet enligt Lantz (2007), ett annat kvar är att det är möjligt för andra personer att kritisk granska slutsatserna. Eftersom vi i studien har redovisat hur vi har gått till väga och hur vi har kommit fram till det beslut som gett oss svaret på vårt syfte och vår frågeställning. Så kan vi styrka trovärdigheten i vår studie i förhållande till validitetskravet. Vår studie berör visserligen några få pedagoger men kan anses trovärdig för situationer i förskolan under liknande omständigheter och på så sätt är resultatet användbart även för andra pedagoger inom förskolans verksamhet.

3.6 Etiskt ställningstagande

Vi har följt de fyra etiska huvudkrav som finns i Vetenskapsrådet (2002) på följande vis; *Informationskravet*, vi har informerat de pedagoger som ska delta i vår studie genom att ge dem muntlig information om studien när vi tillfrågade dem och skriftligt genom missivbrevet (bilaga 3). Vi informerade muntligt igen innan vi genomförde fältstudien. Den information som gavs till pedagogerna var studiens syfte och innebörd samt att den skulle publiceras i MDH:s databas DIVA. Eftersom vi observerade pedagogerna i deras arbete i barngruppen blev barnen indirekt delaktiga och eftersom barnen var under 15 år så informerade vi också föräldrarna om studiens syfte och innebörd och hur materialet skulle användas (bilaga 4). Genom den informationen till alla deltagare så uppfyllde vi också Vetenskapsrådets *Nyttjandekrav*. Ett annat huvudkrav är *Samtyckeskravet*, i och med det har vi informerat om att det är frivilligt att delta och att om någon skulle ångra sig och inte längre vill delta så kommer det naturligtvis att respekteras och resultatet kommer då inte skrivas in i arbetet. *Konfidentialitetskravet* innebär att vi inte får använda några namn i arbetet eller utelämna sådan information som kan härleda till att personerna som deltar i studien kan identifieras. Så därför finns det inga namn eller ort eller annan information om deltagarna i vårt arbete. Genom detta har vi uppfyllt de fyra huvudkraven som Vetenskapsrådet (2002) framhåller.

4. Resultat

I det här avsnittet kommer vi att redogöra för vår fältstudie, i den första delen kommer en sammanställning av de fyra observationerna, i sista delen sammanställde vi de fyra efterföljande intervjuerna. I sammanställningarna har vi delgett varje pedagog och samling var sin bokstav A, B, C, D. Samlingarna har delgetts den bokstaven som pedagogen som höll i samlingen hade. Det vill säga att det är pedagog A som håller i samling A. Det gjorde vi för att det ska bli lättare att följa de olika pedagogerna i sammanställningen. Pedagogerna kommer att behålla samma bokstav i intervjuerna, för att tydliggöra vem som säger vad och lättare se kopplingen mellan intervju och observation. Vi har valt att redovisa sammanställningen av data med

samma indelningar som vi hade i observationsschemat och intervjufrågorna, för att få en tydligare struktur på redovisningen.

4.1 Observationer

Vi har observerat fyra stycken samlingar, på den första samlingen (A) spelade barnen i samlingen och pedagogen A ett så kallat s-spel tillsammans, som innebar att barnen skulle säga olika ord som började på S. På den andra samlingen (B) skulle barnen hitta motsatsord, till exempel snäll – dum, och lära sig en matbordsramsas. På den tredje samlingen (C) skulle barnen gissa vad någon tuggade på, lyssna på ljud; vilka låter likadant, göra egna gåtor och gissa gåtor, blåsa med sugrör och spela teater. På den fjärde samlingen (D) fick de lära sig olika tecken till sånger och spela spelet ljudmemory.

Förutsättningar för lärande

I de tre samlingarna A, B och C som observerades så upplevdes gruppklimatet som tryggt och samspelt av oss observatörer. Vi tolkar att pedagogerna hade ett öppet, vänligt och tillmötesgående förhållningssätt gentemot barnen, eftersom vi kunde observera att de tre pedagogerna ställde frågor till barnen, lyssnade aktivt på deras frågor, svar och tankar. När pedagog D observerades, uppmärksammade vi under samlingen att pedagogen inte bjöd in barnen till samtal och diskussion och att barnens uppmärksamhet, så som vi tolkade det, var bristfällig då barnen inte följde pedagogen, inte satt stilla och inte ställde frågor, funderingar eller tankar om samlingens aktivitet och syfte. Utifrån det tolkar vi att klimatet var otryggt och rörigt. Under samlingarnas gång förklarade samtliga pedagoger för barnen hur de kunde tänka, göra, vilka regler som fanns och hur barnen kunde gå till väga under aktiviteterna i samlingarna. Det tolkar vi som att samtliga pedagoger var vägledande och instruerande i sina förklaringar.

Lärande

De flesta barnen i samlingarna upplevdes som förväntansfulla och nyfikna då observationerna influerades av ”*vad ska vi göra nu?*”- frågor. Barnen tyckte lyssnande och följde varandra och de verkade engagerade i varandras delaktighet. Vi tolkade att barnen var aktiva under samlingens gång eftersom barnen följde pedagogerna, ställde frågor och deltog i de diskussioner som förekom under samlingarna. I våra observationer av samlingarna uppmanade pedagog A, B och C barnen till frågor och diskussion. Barnen i samlingarna fick träna på att lyssna både på olika ljud och bokstavsljud, tala inför grupp, motsatsord, rörelseramsa och nya tecken till teckenstöd. Pedagog A påvisar detaljerna i bilderna på spelet för att, som vi tolkade det, vägleda barnen in på rätt spår vid sökandet efter S-ord. Barnet ifråga som hade fått spelet sade bokstavsljudet T istället för bokstavsljudet S och pedagog A uppmärksammade det, pedagogen sade ordet sol med det långa s-ljudet så barnet kunde härma henne och säga rätt, på de övriga barnen syntes inte någon reaktion på att de märkt av felsägningen. I samtliga observationer upplevde vi att pedagogerna arbetade aktivt för att utöka barnens ordförråd. Exempelvis uppmanade pedagog B barnen att fortsätta leta efter motsatsordet genom att säga till barnen ”*nästan, ni är på rätt väg*” och när de kom på det rätta ordet så fick barnen tummen upp av pedagogen. Pedagog C uppmanade barnen att fantisera ihop egna gåtor för att träna på att benämna olika egenskaper utan att använda det specifika ordet, exempelvis fick de beskriva färgen grön utan att använda ordet grön. Ett barn beskrev det då som

”jag vill ha den som har samma färg som gräs”. Pedagog D utmanade barnens språkutveckling genom att lära barnen använda sig av teckenstöd som förstärkning till den muntliga kommunikationen. Samtliga barn i observationerna hade, som vi tolkade det, bra språkliga kunskaper, de talade så att deras omgivning kunde följa med i det som sades och förstå innebörden av det.

Kunskap

Under observationerna framkom det utifrån våra tolkningar att ingen av pedagogerna från samlingarna A, B, C eller D knöt den aktuella samlingen till barnens tidigare erfarenheter och kunskapsnivåer. Vi uppmärksammade att några av pedagogerna gjorde en viss anknytning till tidigare samlingar men på olika vis. Pedagog B samtalade exempelvis med barnen om vad de hade gjort på en tidigare samling, då de hade arbetat med likadana bilder men att de idag skulle göra motsatser istället för likadant. Pedagog A berättade bara att ett utav barnen hade spelat det här spelet tidigare med sin talpedagog och att nu skulle alla barnen spela det tillsammans. Pedagog D frågade barnen om de har gjort det förut, men det var ingen av barnen som hade det. Pedagog C gjorde inga synliga kopplingar till barnens tidigare erfarenheter eller kunskapsnivåer.

Vi uppmärksammade inte att pedagogerna från samling A och B visade något synligt syfte eller mål med aktiviteten ur ett språkligt perspektiv, det som framkom gentemot deras barngrupp var att de skulle leka en lek och ha en trevlig stund tillsammans. Vi kunde uppmärksamma att pedagogerna C och D som observerades dock visade på ett synligt och tydligt sätt vad målet och syftet var med deras samlingar genom att de berättade för barnen varför de gjorde de olika aktiviteterna. Pedagog D förklarade exempelvis att de skulle lära sig nya tecken då de har flera barn med talsvårigheter på förskolan. Pedagog C berättade för barnen att de skulle lära sig att lyssna aktivt för att höra skillnader, träna på framföranden, munmotorik, gåtor och sagoberättandets uppbyggnad för att det utvecklar deras språkkunskaper. Därmed tolkar vi att målet och syftet med aktiviteterna var tydligt och synligt för barngrupperna i samling C och D.

4.2 Intervju

Efter att vi hade observerat samlingarna intervjuade vi samma förskollärare kring deras arbete med språkutveckling på deras respektive förskola och hur de upplevde att samlingen gick och vad de hade för syfte och målsättning med sin samling. Pedagogerna kommer även här att benämnas med samma bokstav som de hade i observationerna, det vill säga att pedagog A är A även i den här sammanställningen. Detsamma gäller för pedagogerna B, C och D. Vi har även i den här sammanställning valt att redovisa resultatet med samma indelningar som vi hade i intervjufrågorna.

Bakgrund

Samtliga pedagoger har förskolläraryt utbildning. Pedagog D har arbetat som speciallärare en termin i årskurs 3 och arbetade då med läs- och skrivsvårigheter. Pedagogerna A, B och D har fått teoretiska kunskaper angående barns språkutveckling under sin utbildning. Pedagog D har även läst specialpedagogik i två terminer. Pedagog C har även fått flera föreläsningar inom barns språkutveckling av en speciallärare och de föreläsningarna innehöll mest exempel på rim och ramsor.

Under den yrkesverksamma tiden har pedagogerna A och B gått kurser om den auditiva perfektionen, hur språket fungerar från joller och upp till ett färdigutvecklat språk. Pedagogerna har även fått gå kurser om hur de som pedagoger kan höra om barn har olika talsvårigheter, visuella och motoriska bitar för att främja barns språkutveckling. Både pedagog A och B har varit på Reggio Emilia-kurser och de har anammat deras förhållnings- och arbetssätt i sin verksamhet, vilket innebär att de samtalar, medforskar och diskuterar mycket med barnen. Pedagogerna C och D har gått TRAS-kurser (Tidig Registrering Av Språkutveckling) för att kunna mäta vilken utvecklingsnivå barnet ligger på i det språkliga.

De resurser och det material som finns att tillgå hos pedagogerna C och D är att till deras två olika förskolor finns det ett resurscentrum/språkotek, där det arbetar logoped och specialpedagoger, som de kan vända sig till vid behov. Genom resurscentrum/språkoteket kan pedagogerna få coachning i sitt arbete eller så kan en talpedagog komma till förskolan och göra en utredning angående det aktuella barnet. Något material finns inte på de olika förskolorna, men de får låna material från resurscentrum när det behövs.

Pedagogerna A och B berättar att det för närvarande inte finns någon resurs som är knuten till deras förskola. Pedagogerna kan ringa till en speciallärare och få hjälp och rådgivning över telefon. Specialläraren kan komma på besök till förskolan när det finns tid över. Det finns även en logoped att tillgå, men den måste tillkallas av föräldrarna till barnet med talsvårigheter och det är barnets logoped som pedagogerna då får hjälp av. Förskolan har fått språkstimulerande material av föräldrarna till de barn som har språksvårigheter som de i sin tur har fått av barnets logoped. Det övriga materialet som finns att tillgå på förskolan är den kunskap som pedagogerna har tagit till sig via kurser och pedagogiska böcker som de har läst.

Teoretiska metoder/modeller

Pedagog A berättar att hon arbetar med barns språkutveckling genom att skilja på tal och språk, hon anser att tal innebär att arbeta med munmetodiska motorikövningar så som olika blåsövningar, ”gumman som städade munnen” och spel med bokstavsljud. Med språk menar pedagogen det vardagliga språket, som samtal och återberättande. Pedagog A påpekar även att pedagoger ska ta till vara på alla situationer, att de samtalar med barnen, även i barnens lek. Det som är viktigast i arbetet är att pedagogerna låter samtalet ta tid av verksamhetstiden. Pedagog B tycker att det är viktigt att barnen får vara i mindre grupper, vilket då ger barnen större valmöjlighet av aktivitet och där barnen lättare kan göra sig hörda och synas och få göra det som barnen är intresserade av. Pedagog B arbetar mycket med rörelse, hon tycker att språk och rörelse hör ihop. Pedagogen beskriver att hon då får in benämningarna för ord på ett mer tydligt vis. Det viktigaste i hennes arbete är att prata mycket med barnen och att läsa för dem. Pedagog B säger att språket ska komma naturligt i vardagen.

Pedagog C och D berättar att i deras metodik är kommunikation så som samtal, teckenstöd och diskussion A och O. Pedagog D berättar att hon använder sig mycket av sångpåsar, flanosagor, kapitelböcker och olika språkutvecklande övningar, så som munmotorik, bokstavsljud och begreppsbildning i sitt arbete med språkutveckling.

Pedagog C säger att ”*språket är vägen till allt, ja det är vårt förhållningssätt*” och att en del i hennes förhållningssätt är att lägga ”ribban” en nivå över barnens språkliga

nivå för att stimulera och utmana barnen. På hennes avdelning arbetar de mycket med att skapa gåtor, ordlekar, sammansatta ord, läsning, sagodramatiseringar, hörövningar och sång. De spelar även mycket spel där barnen utmanas till att beskriva olika föremål och former.

Samtliga pedagoger tar upp att det finns flera olika nackdelar med deras arbetsätt. Pedagog A berättar att en nackdel kan vara att det språkutvecklande arbetet upplevs, av barnet, som träning och att barnet utmärks på något vis och det anser de är fel. Pedagog B berättar även om en annan nackdel och det kan vara tidsbristen, att det inte finns tillräckligt med utrymme för sidospår i den aktuella dagsplaneringen. Pedagog C berättar att det kan hända att språksvaga barn kan vara aggressivare än andra barn och att det hindrar koncentrationen och gör arbetet svårare för alla inblandade. Pedagog D reflekterar över att hennes nackdel är att hon själv inte tycker att det är så kul att hålla i samlingar. Samma pedagog svarar även att det inte krävs så mycket vid planering av samlingar, *”det är ju bara att prata”*. Pedagogen berättar att hon med det menar att språkutveckling alltid är med oss och att pedagogerna kan kombinera språkutvecklingen med andra aktiviteter, exempelvis värderingsövningar så att de får en *”två i en”*-aktivitet.

Pedagog A och B arbetar utifrån deras tolkning av Reggio Emilias arbets- och förhållningssätt. Det innebär enligt dem lyssnandets pedagogik. Att de ställer frågor som gör att barnen måste ge mer berättande svar istället för ja- och nej-svar. Pedagogerna går ner på barnens nivå, alltså öga mot öga, vikten ligger i att de är delaktiga och verkligen hör vad barnen säger. Pedagogerna menar att det är viktigt att de har koll på barnens kunskapsnivå, men de använder sig inte av ett speciellt schema för att följa upp barnens språkliga utveckling. Pedagogerna berättar också att deras arbetsätt innebär att de medforskar med barnen för att få svar på olika ting och att de utmanar barnen att tänka själva istället för att ge svaret direkt.

Pedagogerna C och D arbetar med TRAS. Det gör de för sin egen skull och det är inte något material som de använder sig av i praktiken. Pedagogerna berättade att de har tagit godbitarna ur flera andra metoder och gjort det till en egen modell, så som att arbeta med språkstimulerande spel och ljudövningar med mera.

Pedagog C berättar att: *”Det positiva i arbetet är att vi ser att det ger resultat. På vår avdelning har vi väldigt språkliga barn. I den sista nivån i TRAS som är för 5-6åringar uppfyller redan alla våra 4åringar kriterierna. Så nu utmanas vi som pedagoger när vi måste hitta på nya sätt att stimulera deras talutveckling, då de faktiskt ska gå här 1,5år till.”* (Pedagog C, den 19 Mars 2010.)

Pedagog A och B berättar att de tycker att det viktigaste i arbetet med barns språkutveckling är att få barnen att våga prata inför andra och att de finner en glädje i att vilja prata. Att pedagogen måste se hela barnet och att både pedagoger och barn måste tycka att arbetet med språket är roligt, annars fallerar det hela. Vi som pedagoger måste engagera oss i arbetet. Pedagog D berättar att det viktigaste är kommunikation i alla lägen. Pedagog C menar att det är av vikt att inse sin roll, ofta är pedagogerna betydelsefulla förebilder för barnen. Barn snappar upp allt, det är därför av vikt att pedagogerna talar med ett rikt och nyanserat språk. Samma pedagog påpekar att uttalssvårigheter ofta har med hörseln att göra och att ljudningsfel kan ha med för korta tungband att göra. Samtliga pedagoger berättar att kommunikation är av vikt i alla situationer, man ska inte glömma bort de betydelsefulla tillfällena i exempelvis kapprummet, leken eller vid matbordet.

Verksamheten

Samtliga pedagoger tycker att de fick med sig barnen i aktiviteten och de upplevde att barnen tyckte att samlingen var rolig. Pedagogerna A, B och C berättar att barnen var aktiva och intresserade samt att de knäckte koderna för det specifika moment som pedagogen var ute efter. Pedagog D tyckte att hennes samling gick bra. Pedagog A berättade att hon var glad över att barnet med språksvårigheter lyftes och att han fick visa för de andra barnen hur spelet skulle spelas. Hennes syfte med språksamlingen var att träna just det barnet på bokstavsljudet S utan att det skulle märkas att barnet tränade. Pedagog Bs syfte var att leka med ord, att det skulle bli en motsatslek av det hela. Pedagog D förklarade syftet med aktiviteten för barnen genom att visa barnen vikten av att använda sig av teckenstöd för att förstärka språket. Pedagogen gjorde det även för att visa på flera olika sätt att kommunicera på. Pedagog Cs syfte var att träna barnen på hörövningar, adjektiv, munmotorik samt att träna och utmana barnen i deras tankar, samtal, muntliga framföranden och samarbete.

Det som krävs vid en språksamling är, enligt pedagogerna A och B, är att pedagogen som håller i samlingen är entusiastisk, sprudlande och engagerad. Att barnen lyssnas på, stöttas i, uppmuntras och utmanas i sin utveckling. Att pedagogerna visar för barnen att det är tillåtet att säga fel. Med det menar de alla att barnen inte ska dömas utan förstärkas i det positiva istället. Pedagog C berättar att det krävs en god relation till barnet och en förståelse eller förmåga det vill säga kunskaper om vilken nivå barnet ligger på så att pedagogen kan bemöta barnet på rätt vis. Ur ett genusperspektiv krävs det att pedagogen tänker efter och ser hur de talar till barnen, talar jag som pedagog olika till pojkar och flickor. Pedagog C anser att det är viktigt att reflektera över det i sin yrkesroll.

Det viktigaste vid planering är syftet med aktiviteten, menar pedagogerna A, B och C. Pedagog A berättar att om det finns språksvaga barn i guppen är det viktigt att veta orsaken till problemet så att samlingen läggs på rätt nivå så att barnet kan få den språkstimulans som det behöver. Det krävs förberedelse av material så att allt är klart när samlingen ska hållas. Pedagog B berättar att hon låter alla barn få komma fram i samlingen, att vi som pedagoger ska se dem. Pedagog C berättar att hon tänker på mångfald, att språk är så mycket. Att hitta nya vägar, att locka barnen och göra dem nyfikna genom konkreta och fysiska material. Att göra alla situationer till språkutvecklande aktiviteter, inte bara samlingarna. Pedagog D berättar att hon tycker barngruppen är viktigast, att pedagogen ser barnet för vad det är och att pedagogen skapar en dialog med barnen, där pedagogen samtalar och lyssnar på barnen, det kommer pedagogen långt med, berättade pedagog D under intervjun.

4.3 Sammanfattning:

I observationerna av samlingarna fick vi se flera olika alternativ på hur pedagogerna kan utforma samlingar med språkstimulerande aktiviteter. Pedagogerna var vägledande, instruerande och ställde utmanande frågor till barnen under samlingarnas gång. Pedagogerna arbetade aktivt för att utvidga barnens ordförråd och förstärkning av talet genom att de använde sig utav sång, ramsor och teckenstöd. Vi fick se att pedagogerna använde sig av olika aktiviteter i sitt arbete för att främja språkutvecklingen så som gåtor, spel, teater och att hitta motsatsord med mera. Vi fick även se olika metoder för att locka in barnen i samlingen, att väcka barnens intresse och nyfikenhet genom konkret material och att vara entusiastisk och

sprudlande som pedagog. Det som genomsyrade alla samlingar var samspelet och kommunikationen.

I intervjuerna framkom det att samtliga pedagoger har förskolläro-utbildning och har kunskaper i barns språkutveckling. Samtliga pedagoger betonar vikten i att samtala mycket med barnen, i alla situationer, både under aktiviteter och i barnens fria lek. Pedagogerna berättar om några nackdelar med deras språkutvecklande arbete, att barnen kan uppleva det som träning, att samlingstiden inte räcker till för sidospår eller att barn med språksvårigheter kan vara mer aggressiva än andra. Samtliga pedagoger berättar att de ställer utmanande frågor till barnen så att barnen ska ge längre svar än bara ja och nej. Pedagog A, B och C berättar att de ofta medforskar eller diskuterar med barnen istället för att ge barnen ett färdigt svar. Pedagogerna berättar även att det är av vikt att ha koll på barnens kunskapsnivå så att de kan lägga upp aktiviteterna på rätt nivå för att utmana barnen så att de utvecklas språkligt. Pedagog A och B berättar att det viktigaste i språkutvecklande arbete är att få barnen att våga tala inför andra och att barnet finner glädje i att vilja tala. Pedagog C berättar att det är viktigt att inse sin roll som pedagog och är en god förebild för barnen. Alla pedagoger berättar att kommunikation i alla situationer är det viktigaste.

5. Diskussion

Syftet med det här arbetet är att studera vad barns språkutveckling innebär och hur pedagoger kan arbeta med språkstimulerande samlingar i förskolan. Vi sökte en större förståelse om fenomenet och utförde en kvalitativ studie för att finna svar på vår frågeställning. Vi gjorde en fältstudie bestående av observationer och intervjuer för att få veta hur pedagoger i förskolan kan arbeta språkstimulerande i samlingar. Vi kommer i det här avsnittet att redogöra för vår metoddiskussion. Vi kommer sedan att redovisa resultatdiskussionen där vi ställer fältstudiens resultat mot den tidigare forskningen och visa på hur vi har fått en större förståelse om fenomenet utifrån de två olika studierna.

5.1 Metoddiskussion

I vår studie valde vi att använda oss av intervjuer och observationer, Bjørndal (2005) benämner det som ett kombinerat metodval. Vi anser att de båda metoderna kompletterar varandra precis som författarna beskriver att de ska göra. Då intervjuerna gav oss svar vi inte kunde se under observationerna. Vi är nöjda med vårt val av metoder då det under intervjun framkom nya saker så som varför pedagogen hade valt just den uppgiften till dagens samling och vilket syfte den hade och hur den stimulerade barnens språkutveckling. I observationerna kunde vi se och uppleva pedagogens arbete med barnens språkutveckling. De båda metoderna tillsammans gav oss en större förståelse om hur pedagogerna arbetar och varför de arbetar så. Det gav oss en tydligare bild och en ökad förståelse om fenomenet. Lantz (2007) framhåller att valet av metoder ska stämma bra överens med den typ av studie som utförs och passa in på studiens syfte och mening. De metoder vi valde stämde överens med den typ av studie vi utförde eftersom vi sökte efter en förståelse om fenomenet, det vill säga hur pedagoger kan arbeta för att främja barns språkutveckling i samlingen. Vikten ligger då i att få den fördjupade kunskapen kring fenomenet och den fick vi genom att använda oss av både intervjuer och observationer. Vi fick då både uppleva, se och höra hur de fyra pedagogerna arbetar språkutvecklande under sina samlingar.

I observationerna valde vi att ha en passiv roll, så som Bjørndal (2005) menar att det ger en högre och säkrare kvalitet på observationerna. Till skillnad från när den som observerar behöver dela sin uppmärksamhet mellan olika uppgifter, att både hålla i samlingen och samtidigt observera aktiviteten. Med det påpekar författaren att om observatören ska leda eller vara delaktig i exempelvis samlingen samtidigt som den observerar kan det bli svårt att både hinna med att delta och aktivt observera samlingen. Därför valde vi att observera samlingen utan att vara delaktiga i den. Vi kunde då koncentrera oss på att bara studera hur pedagogen arbetade och på det sättet få en ökad förståelse och kunskap om fenomenet. Eftersom vi studerar en begränsad del av ett brett fenomen valde vi att använda ett observationsschema som vi i förväg hade skapat. Observationsschemat använde vi som ett hjälpmedel för att behålla fokus på den delen av fenomenet som skulle studeras och för att inte tappa fokus på meningen med studien och dess syfte och frågeställning.

För att välja ut respondenter använde vi oss av Denscombes (2000) snöbollseffekt, det tyckte vi fungerade bra för oss. Vi valde de två första respondenterna och sedan valde de i sin tur var sin kollega som deltog i studien. Vi valde att använda oss av snöbollseffekten eftersom den hjälpte oss att finna respondenter till vår studie. Då de första respondenterna tipsar om nya respondenter till studien. Eftersom vår studie inte riktar sig till en speciell målgrupp av pedagoger utan riktar sig till hur pedagoger i allmänhet kan arbeta språkutvecklande, är inte valet av deltagare av största vikt. Urvalet stämde bra överens med vårt syfte och meningen med studien. Vi anser att de pedagoger som var delaktiga i vår studie gav oss relevanta svar och fördjupade vår förståelse av fenomenet samt besvarade vår frågeställning. Då de under observationen visade oss hur de arbetade språkstimulerade och under intervjuerna gav oss detaljrika svar.

Vi har i efterhand insett att vårt observationsschema kunde ha gjorts bättre. Det märkte vi efter att vi hade genomfört observationerna och skulle sammanställa dem med den tidigare forskningen. Vi märkte det på grund av att vi hade missat att observera några viktiga delar av barns språkutveckling. De observationspunkter vi hade missat att observera var följande: vilka olika kommunikationssätt använder pedagogerna och barnen samt vilka olika språkliga nivåer befinner sig barnen på. Vi har bara berört de områdena ytligt i vårt observationsresultat, vi anser att om vi hade studerat områdena närmare hade vi kunnat se fler detaljer och då kunnat återge områdena tydligare. Det visade sig även att vi hade observerat ett område som var helt irrelevant i förhållande till fenomenet som vi undersökte. Den observationspunkten som var irrelevant var: hur ser miljön ut? Påverkar den barnen/ pedagogerna? Den frågan anser vi är viktig men för att få svar på den måste barnen observeras i flera olika miljöer och under en längre tid, vilket inte är möjligt i den här uppsatsen då fokus ligger på språkutvecklingen och inte på miljöns påverkan på lärandet.

5.2 Resultatdiskussion

Utifrån Svensson (1998) och Vygotskij (genom Strandberg, 2006) varierar barns språkutveckling mellan tre olika strategier, individuellt undersökande, praktisk vägledning genom andra och att barn flyttar in sina erfarenheter i sig själva med hjälp av språket. De tre olika strategierna som författarna tar upp kunde vi tolka att vi såg under observationerna i pedagogernas samlingar. Vi upplevde att samtliga barn i samlingarna använde språket till att göra sig förstådda och få sina behov

tillfredsställda. Barnen ställde frågor och framförde sina tankar och idéer med hjälp av språket, det tolkar vi som individuellt undersökande. Barnen i samlingarna härmar även de personer i deras närhet som har kommit längre i sin språkutveckling för att sedan använda det för att göra sig förstådda och tillfredsställda. Barnen såg upp till pedagogerna, följde och lyssnade aktivt på pedagogen som höll i samlingen, det tolkar vi som praktisk vägledning genom andra. Genom att pedagogerna uppmuntrade barnen att tillsammans diskutera och lista ut svaren på gåtorna och hitta olika motsatsord. I och med det får barnen nya erfarenheter och upplevelser om ordet, dess mening och betydelse, det tolkade vi som Vygotskijs tredje fas. Även Arnqvist (1993), Svensson (1995), Lindö (2009) och Lpfö 98 (Utbildningsdepartementet, 2006) förespråkar vikten av att arbeta med de olika strategierna. De ovanstående författarna tar upp att om pedagoger diskuterar mycket med barnen och får dem att reflektera kring sina erfarenheter och kunskaper så får barnen möjligheten att utvidga sin kommunikation och får på så vis nya erfarenheter. Det som författarna tycktes mena kunde vi se spår av i observationerna, då samtliga pedagoger utmanade barnen i sina tankar. Då pedagogerna hela tiden ställde följdfrågor till barnen för att vidga deras vyer i sina aktiviteter under samlingarna och på så vis gav barnen nya erfarenheter. Exempelvis fick barnen i samling C nya erfarenheter kring hur mat faktiskt låter och genom att sätta ord på det fick de även lära sig vad adjektiv innebär. De erfarenheterna kan barnen sedan använda vid senare tillfälle i livet.

Lindö (2009) tar upp att språket har tre olika faser, fonologiska, semantiska och grammatiska, den grammatiska innefattar även syntax och morfologi och det är de tre faserna som utvecklar språket. Även Hiramatsu, Rulf och Epstein (2009) tar upp olika faser i språket, i likhet med Lindö nämner de syntax och semantik, men till skillnad mot Lindö så benämner de även pragmatik, som innebär att barnen lär sig hur de bör använda språket, hur samtal går till, turtagning, att vara tydlig och konkret samt gester och mimik. De olika faserna måste bli ett och bilda en helhet så att barnet kan få en lyckad språkutveckling menar samtliga författare. Vi tolkar att pedagogerna i observationerna arbetade aktivt med de olika faserna. Pedagog A arbetade med den fonologiska fasen, då hon arbetade med bokstavsljudet S under sin språksamling. Pedagog A berättade sedan under intervjun att hon skiljer på barnens tal och språk i sitt arbete. Då hon vid ett tillfälle arbetar med munmetodiska motorikövningar så som olika blåsövningar, ”gumman som städade munnen” och spel med bokstavsljud. Vid ett annat tillfälle arbetar hon med det vardagliga språket, som samtal och återberättande vilket kan liknas med Lindös (2009) grammatiska fas. Pedagog B arbetade med den semantiska fasen, då hon arbetade med ordens innebörd och sökte ordets motsats, snäll-dum. Även pedagog C arbetade med den fasen, då hon under sin samling utmanade barnen att finna synonymer till orden och beskriva saker utan att säga sakens rätta benämning och namn.

Lindös (2009) tredje fas, grammatik, arbetade samtliga pedagoger med genom att de använde sig av rätt grammatisk böjning av de ord och meningar som användes under samlingen. Den sista fasen som Hiramatsu, Rulf och Epstein (2009) tar upp är pragmatik, vi kunde under alla samlingarna se att pedagogerna var en god språklig förebild för barnen då pedagogerna påvisade hur barnen kan använda och förhålla sig till språket. De visade också på ett tydligt vis för barnen hur de samtalar och hur gester och mimik används för att förstärka det sagda, genom att pedagogerna själva använder det. Då pedagogerna höll sig till ämnet och respekterade när någon annan talade genom att vänta på sin tur och använde rörelser till talet. Samtliga pedagoger

berättade under intervjuerna att det är viktigt att lärandet sker genom lek och tillsammans med andra och att det upplevs som lustfyllt för barnet. Vilket även Lindö (2009) framhåller att lärande skulle ske genom lustfyllda aktiviteter tillsammans med andra. Vi tolkade att de flesta barnen upplevde samlingarna i observationerna som lustfyllda då barnen deltog aktivt genom att ställa frågor, tankar och idéer i diskussionerna som förekom.

Vidare tar Lindö (2009) upp den kognitiva förmågan, genom den kan språket utvecklas via musik, då bland annat barnets begreppsbildning och problemlösning tränas. Musiken är ett av de exempel som ges på hur pedagoger kan arbeta på ett lustfyllt vis. Under observationerna använde sig pedagog B, C och D utav sång och ramsor som är en del av musiken. Under intervjuerna framkom det att pedagogerna använder sig av sång och ramsor för att vidga barnens ordförråd och som en förstärkning till talet. Vi anser att pedagogerna i observationerna kan utveckla sina samlingar och använda sig mer utav musiken och se det som ett värdefullt material som tränar barnen på många olika saker samtidigt så som Lindö (2009) beskrev att pedagogerna kan göra.

Arnqvist (1993) och Lindö (2009) beskriver att människor använder språket till att förmedla sina åsikter, kunskaper och tankar. Vi kunde tydligt se att barnen i observationerna med hjälp av språket kunde lösa svårigheterna i aktiviteterna. Det gjorde barnen genom att strukturera sina erfarenheter i sina förklaringar under aktivitetens gång i samtliga samlingar som vi observerade. Det visade sig då de tillsammans genom diskussion kom fram till den rätta lösningen som söktes av pedagogen. Under observationen påvisade pedagog A detaljerna på bilden i sökandet av ett S-ord. Pedagogen och barnen diskuterade vad de såg på bilden och om det började på ett S-ljud eller inte. Tillsammans kom de fram till att det var exempelvis skumbad eftersom det stämde bra överrens med bilden och det började på ett S-ljud. Pedagog A använde sig också av det som Svensson (1998) tar upp om att barn har utvecklat en språklig medvetenhet men ännu inte behärskar de kunskaper som behövs för att forma och uttala språkljuden så byter oftast barnet ut det språkljudet mot ett språkligt ljud som den behärskar. Enligt vår tolkning kunde vi se det i observation A, då barnet med språksvårigheter hade svårt att använda bokstavsljudet S och gärna ville säga bokstavsljudet T istället. När barnet använde sig av fel språkljud så utmanade pedagog A barnet att säga rätt genom att själv säga språkljudet så att barnet kunde härma det. Pedagog A berättade under intervjuerna att hon anser att det är fel om det språkutvecklande arbetet upplevs som träning av barnet eller att barnet utmärks på något vis. Pedagog A berättade också att hennes syfte med samlingen var att barnet med språksvårigheter skulle träna på bokstavsljudet S utan att han märkte att han tränade på det och hon var glad över att det lyckades. Vilket även Svensson (1995) betonar vikten av, att barnen inte ska känna av att de tränas på något.

Svensson (1998) tar upp barns språkutveckling utifrån olika åldersnivåer och menar att barns talutveckling och ordförråd börjar ta form vid ett års ålder. Vid tre års ålder börjar barn kommunicera allt mer med varandra i leken. Det resulterar i att barns ordförråd utvecklas mycket, det märks mest på den grammatiska utvecklingen då det är stor skillnad på hur många ord barn kan koppla samman till en mening. Barnen i observation B var mellan tre till fyra år och vi tolkade att samtliga av barnen kunde uttrycka sig rätt grammatiskt, men att deras ordförråd var av olika storlek, eftersom några barn hade svårare att komma på motsatsord än andra. Vid fyra års ålder har

barnet, enligt Svensson, lärt sig att behärska språket och de anpassar sitt språkbruk beroende på mottagare. Vid fem års ålder har barn utvecklat sitt språk så pass mycket att nästan alla de kommunicerar med kan förstå vad de säger. Barnet använder sig nu av både huvud- och bisatser (Svensson, 1998). Barnen i observation A var mellan fyra till fem år, vi tolkade att samtliga barn talade utan hinder och vi kunde förstå allt de sade. Även barnet med språksvårigheter talade så bra att det gick att förstå vad den sade. Barnen i observation C och D var också mellan fyra och fem år och talade på ett välutvecklat sätt. Så som pedagog C tog upp i intervjuerna så har de på hennes avdelning väldigt språkliga barn, då alla fyraåringarna ligger över den nivå de egentligen ska ligga på, utifrån TRAS-schemat. I observation D hade barnen ett rikt språkbruk som de gott och väl kunde göra sig förstådda med, enligt vår tolkning. Barnen i observationerna har en god talförmåga och deras utveckling stämmer överens med den åldersutveckling som Svensson (1998) framhåller, men om det är tack vare pedagogernas medvetna arbete med barnens språkutveckling eller om barnen har den åldersutvecklingen naturligt framkommer inte av litteraturen eller av fältstudien som vi gjorde. Vi tror att det är en kombination som gör att barnen har en god talutveckling. Att barnen har kunskaperna men att den goda utvecklingen kommer som ett led i pedagogernas språkstimulerande arbete där barnen lär sig att använda språket på rätt sätt och vid rätt tillfälle.

Lpfö 98 (Utbildningsdepartementet, 2006) beskriver vikten av att pedagogerna i förskolan ska arbeta för att stimulera barnen på ett sätt som gör att barnen bygger upp och utvecklar sin kommunikation. Så att de kan bilda en varaktig trygghet och relation till varandra. Vi kunde under observationerna se att pedagogerna arbetade för att medvetandegöra barns olika kommunikationsvägar genom att de använde sig av förstärkt tal och samtalade mycket med barnen. Arnqvist (1993) tar upp att det finns två olika kommunikationssätt, den muntliga och den icke muntliga. Den muntliga innebär att barns meningsuppbyggnad och ordförråd utökas. Vi kunde under observationerna se att samtliga pedagoger arbetade aktivt med att vidga barnens ordförråd. Då de ständigt uppmuntrade och utmanade barnen till att ge innehållsrika förklaringar. Pedagogerna gav inte svaren direkt utan medforskade och diskuterade med barnen och på så sätt kom fram till ett svar på barnets fråga. Vi kunde utifrån Arnqvists (1993) beskrivning av den icke muntliga kommunikationen se i samtliga samlingar att både barnen och pedagogerna använde sig mycket av förstärkt tal. Pedagog B använde sig mycket av rörelser under observationen och berättade sedan i intervjun att hon använde rörelserna då hon ansåg att hon fick in benämningen av ordet bättre då. Pedagog D lärde barnen att använda teckenstöd som förstärkning till talet eftersom det på förskolan går flera barn med behov av förstärkt tal. Till skillnad från Arnqvist så tar Lindö (2009) upp fyra olika sätt att kommunicera på, kropps-, känslö-, tal- och bildspråk. Det Lindö tar upp som inte Arnqvist berör är känslö- och bildspråket. Under intervjuerna berättade de olika pedagogerna att de använde sig mycket utav kort och bilder i sin språkstimulans med barnen. Det var ingen som berörde området att kommunicera med känslor under intervjuerna och det var inget som framkom under observationerna heller. Lindö (2009) tar upp känslokommunikation och kroppskommunikation. Men vad är skillnaden mellan de två olika sätten att kommunicera på? Det är via kroppsspråket som individen förmedlar sina känslor då det ofta är genom gester och mimik som individens känslor synliggörs. Hur kan individen visa sina känslor utan att använda sig utav ord eller sitt kroppsspråk? Vi anser att känslokommunikationen är en del av kroppsspråkskommunikationen och inte ett eget kommunikationssätt så som Lindö (2009) förespråkar att det är.

Pedagog C berättade under intervjun att barn med språksvårigheter oftast är mer aggressiva och otåliga än andra barn under de språkliga aktiviteterna. Pedagogen menar också att språksvårigheterna kan bero på att barnet har för korta tungband eller problem med hörseln. Ingen av de andra pedagogerna eller författarna tar upp de problemområden som pedagog C gjorde. Hur det kommer sig att pedagog C anser att barn med språksvårigheter är mer aggressiva och otåliga framkom inte. Kan det vara så som Arnqvist (1993) menade, att det blir en störning i kommunikationen om en individ har en språksvårighet. Kan det vara så att barnen upplevs som aggressiva och otåliga eftersom det uppstår missförstånd och oklarheter i språket i kommunikationskanalen? Eller är barnen bara frustrerade över att inte kunna göra sig förstådda eller förstår det som pedagogen eller andra barn säger? Eller är anledningen den som Nettelbladt och Reuterskiöld Wagner (2003) tar upp om den pragmatiska språkstörningen, där de gav följande exempel på tecken på språkstörning, att barnet kan börja tala sent och har en långsam talutveckling. Ett annat tecken på den här språkstörningen kan vara att det sociala samspelet inte fungerar eftersom barnet i frågan kan ha svårt att uppfatta de olika orden och språkljuden som sägs. Kan det finnas en koppling mellan det som Nettelbladt och Reuterskiöld Wagner beskriver och det som pedagog C tog upp? I samling A var barnet med språksvårigheten, som vi tolkade det, snäll, lugn och tillfreds med sig själv och de andra barnen som deltog i samlingen. Arnqvist (1993) tycks mena att barn med språksvårigheter lättare blir exkluderade från gemenskapen med andra barn på förskolan. Det kunde vi inte heller se under våra observationer, vi uppmärksammade att barnet med språksvårigheten inkluderades av de andra barnen på förskolan under observationstillfället och deltog i de olika aktiviteterna tillsammans med de övriga barnen. Det kan vara så att Arnqvist (1993) menar en grövre språksvårighet än vad barnet som vi observerade hade. Det framkommer inte av den här studien men barnet vi observerade hade svårt med vissa bokstavsljud och under den tiden vi observerade så använde barnet sig utav ett fåtal ord, vilket kan tyda på att han har ett litet ordförråd men ändå tillräckligt stort för att kunna umgås och kommunicera med de andra barnen på förskolan. Under samling A verkade barnet med språksvårigheten vara accepterad och omtyckt av de andra barnen.

Lindö (2009) tar upp att barn lär i gemenskap med andra och Lpfö 98 (Utbildningsdepartementet, 2006) beskriver att det är viktigt att barnen känner trygghet i sin gemenskap med de andra barnen så de vågar göra sina tankar och röster hörda. Det tycktes i observationerna att barnen kände sig trygga då de vågade göra sin röst hörd, vågade tala och barnen respekterade varandras åsikter och tankar, det anser vi tyder på ett gott gruppklimat. Vi tolkade att det i observation C tycktes finnas ett gott gruppklimat i barngruppen och det framkom när barnen spelade dockteater, då barnen fick välja om de ville spela upp en pjäs ensamma eller tillsammans med någon annan. De flesta barnen ville till en början spela själva, men när de sedan startade och inte kom på alla repliker bad de en kompis om hjälp. Det, anser vi, visar på en trygghet att våga fråga om hjälp och att de lär i samspel med andra då alla barnen i den samlingen klarade av dockteatern med hjälp av en kompis. Lindö (2009) tar upp hur pedagoger med hjälp av handdockor/dockteater kan få barnen att kommunicera med andra utan att de tänker på det. Vilket vi tycker stämde bra överens med vad som utspelade sig i observationen av samling C. Arnqvist (1993), Svensson (1995) och Lpfö 98 betonar vikten av ett gott gruppklimat där alla barn inkluderas och lär i samspel med andra. Svensson (1995) beskriver att genom språklekar bildar gruppen starkare band till varandra, vilket även tycktes framkomma i samlingen som pedagog C utförde. När barnen tog hjälp av varandra i

sina pjäser i dockteatern byggde de upp starkare band till varandra, genom att de vågade fråga om hjälp och det barnet som hjälpte till förmodligen fick känna sig behövd. Det anser vi tyder på ett bildande av starkare band mellan barnen.

Både Arnqvist (1993) och Svensson (1995) tar upp vikten i att leka in språket för att barn ska få en lustfylld känsla av att arbeta med språket. Det framkommer även i intervjuerna att pedagogerna också anser att det är viktigt att leka in språkstimulansen, då samtliga pedagoger betonar vikten av att inläringen sker på ett lustfyllt vis. Pedagogerna A, B och C berättade under intervjuerna att de upplevde att barnen var aktiva och intresserade under samlingarna och det kan tolkas som att de tyckte att det var lustfyllt. Samtliga pedagoger tyckte att de fick med sig barnen i aktiviteten och de upplevde att barnen knäckte koderna för det specifika moment som pedagogen var ute efter.

Även Lpfö 98 (Utbildningsdepartementet, 2006) betonar att språkutvecklingen ska vara lustfylld och att barn ska utveckla sin förmåga att leka med ord, begrepp och att vidga sina språkliga vyer. Pedagog B berättar i intervjun att syftet med hennes språksamling var att göra en motsatslek med ord för att vidga barnens ordförråd och uppmärksamma barnen på förhållandet mellan olika ord. Svensson (1995) skriver om betydelsen av att leka fram språkinläringssituationerna, att genom leken fånga barnens uppmärksamhet och intresse för aktiviteten. De olika språklekarna bidrar till att barnens medvetenhet kring språkets uppbyggnad fördjupas och det bildar också gemenskap och kontakt mellan de som deltar i leken (Svensson, 1995). Vilket vi kunde se spår av när vi observerade hur pedagogerna arbetade språkstimulerande i samlingen. Pedagogerna i observationerna, så som vi tolkade det, utgick ifrån barnen och då bildades det en kontakt mellan pedagogerna och barnen. Med hjälp av kontakten så kunde barnen visa sitt engagemang och intresse. De språklekar som pedagogerna i observationerna använde sig av handlade mycket om språkljud, ordförråd, meningsbyggnad i form av en ramsa eller gåtor. De språklekar som pedagogerna använde sig av finns även med i Lindös (2009) förslag på språkstimulerade övningar. Vi anser att pedagogerna i observationerna utmanade barnens språkutveckling på ett lustfyllt sätt så som både Svensson (1995), Lindö (2009) och Lpfö 98 (Utbildningsdepartementet, 2006) framhåller att en pedagog ska göra. Då samtliga pedagoger i observationerna utmanade barnen att leka med ord på olika vis och vilket förhållande orden kan ha till varandra. Under samlingarna gavs barnen också möjligheten att utvidga sina ordförråd. Exempelvis så utmanades barnen i observation C att hitta på egna gåtor för att förklara vad de ville ha utan att benämna sakens färg.

Svensson (1995) och Lindö (2009) beskriver vikten av att det språkutvecklande arbetet ska ske på ett lustfyllt sätt. Vi tolkade att pedagog Ds förhållningssätt inte stämmer överens med ett lustfyllt lärande så som Lindö och Svensson förespråkar. Pedagog D berättade under intervjuerna att hon inte tycker det är kul att hålla i samlingar och att det inte behövs någon förberedelse inför en samling, det är ju bara att prata på. Om pedagogen själv inte tycker att det är kul att hålla i samlingen, hur ska då barnen kunna fångas upp, bli intresserade och tycka att samlingen är lustfylld?

Lindö (2009) tar upp att pedagoger har tillgång till många olika redskap för att främja barns lust till att kommunicera, så som handdockor, olika typer av texter i olika genrer, rim, ramsor, sång, barnpoesi, djursagor, fabler eller folksagor. Barn behöver höra olika typer av texter, eftersom det vidgar barnens språkliga förmåga

genom att få höra många olika ord och begrepp sammankopplade på olika vis och med olika uppbyggnadsformer. Pedagog D berättade under intervjun att hon använder sig av olika sorters böcker till barn beroende på vilken ålder de är i. Pedagogen berättar att för de äldre barnen läser hon långa kapitelböcker och för de yngre barnen läser hon flanosagor. När vi under intervjuerna frågade pedagogerna om språkstimulerande material var det ingen av dem som nämnde olika textgenrer så som Lindö menade att de borde användas. Istället tog pedagog A och B upp sin egen kunskap som språkligt material och det språkstimulerande spelen som de fått en av logoped. När vi frågade pedagog C och D om olika språkstimulerande material berättade de att de kunde låna material från ett resurscentrum/språkotek om de behövde. Pedagog C och D berättade även att de använder sig av TRAS-schemat för att kunna kontrollera barnens språkliga nivå. Pedagog D berättar att hon använder sig mycket utav sångpåsar, flanosagor, kapitelböcker och olika språkutvecklande övningar men benämnde det inte som redskap eller material utan som arbetsätt. Samtliga pedagoger A, B, C och D berättade under intervjuerna att de vid behov kan kontakta specialpedagoger/logopedier för att få hjälp i sitt arbete med språkutveckling.

Under intervjuerna berättade pedagog A, B och C att det viktigaste i deras språkutvecklande arbete är att locka barnen, att vara väl förberedd och lägga upp arbetet på lagom nivå för barnen. Det arbets sättet kunde vi se spår av i Vygotskij (Strandberg, 2006) som beskriver att pedagogen ska dela upp lärandedelarna i små steg för att de sedan ska bilda en helhet, som innebär att barnen börjar behärska språket. Det kan ses i enlighet med Lpo 94 (Utbildningsdepartementet, 2006) där det står att ett av uppdragen för pedagoger är att arbeta med de fyra F:n, där de fyra olika kunskapsformerna som ska bilda en helhet. På samma sätt arbetade pedagogerna i samtliga observationer med barns språkutveckling eftersom de delade in språkinläringen i olika faser. Det vi såg under observationerna var att pedagogerna hade delat in samlingarna i olika aktiviteter, där varje aktivitet tränade en specifik del i språkutvecklingen, exempelvis motsatsord, grammatik, bokstavsljud och lyssnandelekar för att på så vis kunna träna på den specifika del som behövdes. Både Svensson (1995) och Lindö (2009) beskriver vikten i att pedagogerna tar till vara på barns tid under förskoleåren. Det språkutvecklande arbete som sker vid den här åldern kan komma att ha stor betydelse för barns kommande läs- och skrivinläring. På de tre olika förskolorna som vi besökte under vår fältstudie visade det sig att de tog tillvara på barnens tid på förskolan och arbetade aktivt med barnens språkutveckling. Vilket även stämmer bra överens med det som Läroplanen för förskolan (Utbildningsdepartementet, 2006) förespråkar att pedagoger ska utföra. Då det framkommer att pedagogerna ska utforma aktiviteter som stimulerar barns språkutveckling.

Samtliga pedagoger i våra observationer arbetade aktivt för att utöka barnens ordförråd. Till exempel i pedagog Cs samling fick barnen prova på att beskriva hur någonting låter, de skulle först beskriva med adjektiv hur ljudet lät, exempelvis smaskigt, kladdigt, hårt, mjukt, knastrigt, och därefter skulle de gissa vad det var för något som lät genom att använda sig av substantiv, exempelvis knäckebröd, banan, päron och morot. Pedagog C ställde också frågor som krävde längre svar av barnen och där fick barnen försöka formulera sina tankar och idéer i ord. Samtliga pedagoger berättade under intervjuerna att det är viktigt att pedagogerna utmanar barnen och ställer frågor som kräver mer än ja och nej svar. Pedagog A och B arbetar mycket med medforskning i sin barngrupp, där de forskade fram svaret tillsammans istället för att

ge barnen svaren direkt. De ställer ofta frågan *Vad tror du?* till barnen. Så som pedagog A och B medforskar med barnen kan även tolkas i Lindös (2009) resonemang kring att pedagoger bör ge barn många tillfällen till samtal och reflektion. Då det är genom samtal och reflektion som barnet kan forska tillsammans med pedagogen för att på så vis skapa sig en förståelse och ett resonemang kring olika problem. Vi upplevde att barnen fick samtala och reflektera tillsammans under samlingarna som vi observerade, då pedagogerna ställde utmanade frågor och krävde längre och utförligare svar än ja- och nejsvar av barnen som deltog i samlingarna.

Under fältstudien tycktes vi kunna se att pedagogernas upplägg av aktiviteterna stämde bra överens med det som Vygotskij (i Strandberg, 2006) teorier om den proximala utvecklingszonen innebär att pedagogen alltid ska ligga en nivå över barnens utvecklingsnivå, vilket även pedagog C tog upp under intervjun. Pedagog C menar att för att kunna lägga sig en nivå över barnets kunskapsnivå bör pedagogen ha en god relation till barnet och en förståelse och kunskap angående barns olika nivåer. Pedagog C berättade även att de som pedagoger måste inse sin betydelse för barns språkutveckling. Att de är en god förebild och använder sig av ett rikt och nyanserat språk.

Både Skollagen och Lpfö 98 (Utbildningsdepartementet, 2006) beskriver att pedagoger ska ge alla barn i verksamheten stöd och vägledning i sin språkutveckling under verksamhetens alla timmar och att pedagogerna ska ta till vara på alla olikheter och behov. Samma synsätt kan ses i Vygotskijs teorier (Strandberg, 2006) angående att barn ska ses som kompetenta och att alla olikheter är av vikt. Samtliga pedagoger i fältstudien berättade under intervjuerna att de tog vara på barnens olikheter och gav barnen det stöd och stimulans som behövdes. Pedagogerna ansåg också att barnen var kompetenta och utmanade barnen att komma vidare i sin språkutveckling. Pedagog C berättade under intervjun att pedagogerna är viktiga förebilder för barnen och att det är viktigt att pedagogen är medveten om sin språkliga roll så att barnen får en sådan bra förebild som möjligt. Pedagog C tar även upp att det är viktigt att pedagogen har ett genusperspektiv på språket, att reflektera över om jag som pedagog gör skillnad i hur mycket talutrymme pojkar och flickor får. Vi tycker oss se likheter mellan det som pedagog C sade och Svenssons (1995) teoretiska resonemang kring att pedagoger är en av de mest betydelsefulla samtalspartnerna i ett barns liv och därmed anser vi att pedagogerna, så som pedagog C säger, måste vara goda förebilder för barnen.

Skollagen (Utbildningsdepartementet, 2006) tar upp att pedagoger som arbetar med barn ska ha en utbildning eller tidigare erfarenheter av arbete med barn. Samtliga av pedagogerna i vår studie har en förskollärarytutbildning och där med uppfyller pedagogerna de krav som skollagen har. Pedagogerna i fältstudien har även utbildning i hur de kan arbeta med barns språkutveckling och vilka metoder och material som lämpar sig bäst för att få ett sådant lyckat lärande tillfälle som möjligt. Pedagog A berättade under intervjun, när det finns språksvaga barn i barngruppen måste pedagogen veta vad som är orsaken till barnets språksvårighet och vad barnet behöver arbeta med. För att kunna lägga samlingen på rätt nivå och med rätt aktiviteter så att barnet kan få den språkstimulans som det behöver. Pedagogerna kan då ge barnen den viktiga språkstimulans som behövs för att motverka språksvårigheter och förebygga dem på rätt sätt. Lindö (2009) framhåller att om upptäckten av språksvårigheter sker i tidig ålder och att den genast utreds och arbetas med på rätt sätt, så kan det förebygga risken för att läs- och skrivsvårigheter

utvecklas senare i livet. Arnqvist (1993) poängterar att barns språkutveckling utvecklas mest i förskoleåldern. Därför är det av vikt att lägga ner stor energi och mycket tid på det språkutvecklande arbetet just i förskolan. Om man drar en parallell till det vi skrev innan, angående språksvårigheter så kan de förebyggas om pedagogen lägger ner tillräckligt med tid och engagemang i arbetet med barns språkutveckling. Vi anser att pedagoger ska ta till vara på den tiden och ge barnen den språkstimulans de behöver. Kyratzis, Ross och Koymen (2009) studie visade att barnen lekte olika roller under sin fria lek och att de var språkutvecklande då barnen härmade andras sätt att tal på. I fältstudien kunde vi i samling C se att barnen tog hjälp av och härmade varandra under dockteatern när de spelade upp pjäsen. Vi anser att om pedagogerna studerar barnen i deras fria lek kan de finna flera sätt att arbeta språkutvecklande på.

6. Slutsats

I den här delen kommer vi att beskriva fenomenet och besvara vår frågeställning: Hur arbetar pedagoger främjande för barns språkutveckling i samlingen? Den här delen kan även ses som en sammanfattning av resultatdiskussionen som vi fört. Vi valde att lägga upp det på följande vis, vi beskriver en del av språkutvecklingen som följs av hur pedagogen kan stimulera just den delen i barns språkutveckling.

Barns språkutveckling innehåller många olika delar som tillsammans bildar en helhet och blir barns språkutveckling. En av de olika delarna är kommunikation och den kan användas på flera olika vis, muntlig-, icke muntlig-, känslö- och bildkommunikation. Barn behöver kunna behärska de kommunikationskunskaper som finns för att kunna göra sig förstådda för omvärlden och få sina behov och intressen tillfredsställda. Det är via kommunikation mellan olika individer som den största kunskapsförmedlingen sker, eftersom individen då delar med sig av sina erfarenheter och upplevelser och får ta del av andras. Pedagogerna kan främja barnens kommunikationsförmågor genom att utforma aktiviteter i samlingen som innehåller samtal och reflektion. Genom att pedagogen samtalar med barnen ges tillfälle att lära barnen hur ett samtal förs, det vill säga att vänta på sin tur, titta på den som pratar, hålla sig till ämnet och att lyssna på den som pratar. Pedagogerna kan också använda sig utav bilder och de ingår i den tysta kommunikationen. Genom att lägga ut bilder och fråga vilken berättelse finns i bilderna eller tvärtom berätta en berättelse och be barnen hitta/rita bilder som stämmer överens med berättelsens innehåll. Pedagogerna har fler tillfällen än samlingarna att främja barnens språkutveckling, det är ett arbete som pågår dagligen och under alla tillfällen i förskolan. På samlingen har pedagogen möjligheten att skapa ett samspel mellan barnen så att de kan delge varandra sina kunskaper och erfarenheter. Pedagogernas arbetsätt med barns språkutveckling bör alltså innehålla sådana aktiviteter som bildar gemenskap och kontakt mellan individerna, där samtal, reflektion och diskussioner får ta stort utrymme.

Barns ordförråd är en annan del i språkutvecklingen där barn har ett aktivt och ett passivt ordförråd och en femåring har i genomsnitt ett ordförråd på cirka 1500 ord och förstår innebörden av ännu fler ord. Barn behöver ett så stort ordförråd som möjligt då vi människor använder oss av ordens innebörd för att kategorisera och organisera vår omvärld, skapa erfarenheter och kunskap med. Vi människor behöver också vårt ordförråd till att förstå och förmedla våra åsikter, känslor, kunskaper och lösa problem. Pedagogerna kan här använda sig utav många olika material så som musik (sång, rim, ramsor), dramatiseringar, bilder och olika texttyper för att vidga

barnens ordförråd. Genom att pedagogerna använder sig av olika sorters material i samlingen kan de erbjuda olika sorters ord och i olika sammanhang som i sin tur utvecklar barnens ordförråd. Exempelvis i böcker förekommer det andra ord än vad vi vanligen använder i vårt talspråk. Genom bilder kan pedagogen visa på hur många olika ord kan betyda samma sak. Med musikens hjälp kan barnen få lärdom om i vilka olika sammanhang orden kan förekomma. Utför barnen egenpåkittade dramatiseringar får de tillfälle att utforska och använda sig av många olika ord i olika sammanhang. För att få ett lyckat lärandetillfälle i samlingen ska aktiviteterna utformas på ett sätt som upplevs lustfyllt för både barnen och pedagogerna själva. Det är några förslag på olika språkutvecklande övningar som pedagogen kan använda, genom att studera barnen i deras fria lek kan pedagogen hitta flera övningar som barnen tycker är lustfyllda och sedan använda sig av dem i sina språksamlingar.

För att barnet ska kunna använda sig av sitt ordförråd på rätt sätt är språkets olika faser, fonologiska, semantiska, grammatiska och pragmatiska, viktiga. Eftersom faserna innefattar hur vi producerar de olika språkljuden, orden och meningarnas betydelse och innebörd, vilka ändelser och böjningar ordet behöver och hur vi bildar en mening av ord. Samt hur ett samtal går till. Genom musiken som material kan pedagoger arbeta för att utveckla barnens sätt att få till rätt språkljud. Det är även av största vikt att pedagogen använder sig av ett korrekt, rikt och nyanserat språk för att barnen ska kunna ta efter det på rätt sätt. Eftersom barn lär genom att härma andra.

Barn använder sig av också utav olika strategier, som ett led i pedagogens arbete, när de utvecklar sitt språk, individuell undersökning, praktisk vägledning eller den tredje som Vygotskij beskrev, som innebär att barn kan reflektera över vad de tänker, upplever och känner. De här olika delarna behöver barnen växelvis använda sig av för att kunna tillgodogöra sig den kunskap som finns runt om kring dem och för att göra om kunskapen till sin egen och använda den vid senare tillfällen. Därmed är det viktigt att pedagogerna i sina samlingar varierar sitt innehåll så barnen får tillgång till de olika strategierna, att pedagogen visar och låter barnen få tid att reflektera och diskutera om det och sist att de får tillfälle att prova sin nya kunskap i praktiken.

Det är av vikt att pedagogerna utmanar barns språkutveckling, för att få ett lyckat lärande ska aktiviteterna anpassas efter barns intresse, kunskapsnivå och referensramar. Det kan pedagogerna göra genom att använda sig av den proximala utvecklingszonen. Det ger en strategi och ramstruktur så att pedagogerna kan anpassa stegen till varje individs kunskapsnivå i inlärningsprocessen och gör att barnen lättare kommer över det nya kunskapssteget och då får uppleva större lust att lära.

Utifrån den teoretiska ram och den fältstudie som har gjorts framkom det att pedagoger kan stödja och främja barns språkutveckling genom följande förhållnings- och arbetssätt. Pedagogernas förhållningssätt till barns språkutveckling ska innehålla att barn lär i samspel med andra och att de ska lära på ett lustfyllt sätt tillsammans. Att pedagogerna ska finnas där som stöd i barns språkutveckling och se allas olikheter som tillgångar och arbeta efter allas olika förutsättningar. Pedagogerna ska se alla barn som kompetenta individer. Det pedagogiska arbetet med språkutveckling ska alltid ske genom leken och på ett lustfyllt vis. Pedagogernas arbetssätt med barns språkutveckling bör innehålla sådana aktiviteter som bildar gemenskap och kontakt mellan individerna. Då det är i interaktionen mellan människor som kommunikation uppstår.

6.1 Vidare forskningsfråga

Svensson (1998) skriver om åldersutvecklingen inom talspråket, hur barnet genom användningen, utveckling och stimulans från andra utvecklar sitt talspråk. Den språkliga utvecklingen är individuell och det som Svensson framhåller är ett medelvärde av barns språkliga utveckling. Men hur många barn är det då som inte följer Svenssons ålderutveckling? Vad är då orsaken till att de barnen har en annan utveckling? Det har vi inte hittat något svar på under vårt arbete, vi anser dock att det är en viktig fråga.

En annan sak som inte framkom i vårt arbete som vi tycker är viktigt är vad som händer med de barn som inte får sin språkutveckling stimulerad. Utvecklar de då inget språk eller har de stora brister i sin språkutveckling? Samtliga författare i vår uppsats tycks anse att det är viktigt att pedagoger arbetar med barnens språkutveckling i förskolan men ingen tar upp vad som händer med de barn som inte får sin språkutveckling stimulerad. Vi skulle gärna vilja forska vidare angående hur barns språkutveckling ser ut om den inte får rätt stimulans. Då vi tror att det tydligare skulle visa på vilken vikt det pedagogiska arbetet faktiskt har för barns språkutveckling.

Referenslista

- Arnqvist, A. (1993). *Barns språkutveckling*. Lund: Studentlitteratur.
- Bjørndal, C. R. P. (2005). *Det värderande ögat, observationer och utveckling i undervisningen och handledning*. Stockholm: Liber.
- Denscombe, M. (2000). *Forskningshandboken – för småsakliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.
- Hiramatsu, K., Rulf, K. E. & Epstein, S. D. (2009). *When knowledge causes failure: Children's extension of novel adjectives and the interpretation of one*. University of Michigan-Flint, Northwestern University, University of Michigan, USA: *Lingua*, 2010, 120, 5, May, 1209–1218.
- Kyratzis, A., Ross, T. S. & Koymen, S. B. (2009). *Validating justifications in preschool girls' and boys' friendship group talk: implications for linguistic and socio-cognitive development*. *Journal of child language*, 2010, volym 37, number 1.
- Lantz, A. (2007). *Intervjumetodik*. Lund: Studentlitteratur.
- Liberg, C. (2003). *Möten i skriftspråket*. I Bjar, L. & Liberg, C. (Red.). *Barn utvecklar sitt språk*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindö, R. (2009). *Det tidiga språkbudet*. Lund: Studentlitteratur.
- Nettelbladt, U. & Reuterskiöld Wagner, C. (2003). *När samspelet inte fungerar - pragmatisk språkstörning*. I Bjar, L. & Liberg, C. (Red.). *Barn utvecklar sitt språk*. Lund: Studentlitteratur.
- Strandberg, L. (2006). *Vygotskij i praktiken*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Svensson, A-K. (1995). *Språkglädje*. Lund: Studentlitteratur.
- Svensson, A-K. (1998). *Barnet, språket och miljön*. Lund: Studentlitteratur.
- Utbildningsdepartementet. (2006). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet, Lpo 94*. Stockholm: Fritzes.
- Utbildningsdepartementet. (2006). *Läroplan för förskolan, Lpfö 98*. Stockholm: Fritzes.
- Utbildningsdepartementet. (2006). *Skollagen*. Stockholm: Fritzes.
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer - inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf> den 28 mars 2010.

Observationsschema

Förutsättningar för lärande

1. Hur är atmosfären och känsloläget i barngruppen?
2. På vilket sätt bemöter pedagogerna barnen?
3. Hur bjuder pedagogen in barnen i frågor och diskussioner?
4. Hur ser miljön ut? Påverkar den barnen/pedagogerna?

Lärande

5. På vilket sätt visar barnen sitt intresse och engagemang i samlingen?
6. Hur utmanar pedagogen barnen i deras språkutveckling?

Kunskap

7. På vilket vis knyter pedagogen an till barnens tidigare erfarenheter och kunskapsnivå?
8. Hur synliggörs syftet och målet med aktiviteten i samlingen?

Intervjufrågor

Bakgrund

1. Vad har du för bakgrund/utbildning/erfarenheter av yrket?
2. Vilka kunskaper fick du om barns språkutveckling under din utbildning och yrkestid?
3. Vilka resurser finns att tillgå för den här förskolan? Exempelvis specialpedagoger och material.

Teoretiska metoder/modeller

4. Hur arbetar du för att främja barns språkutveckling, Fördelar/ nackdelar?
 - 4.1 Arbetar du efter någon speciell modell eller schema?
5. Vad är det allra viktigaste i arbetet med barns språkutveckling?

Verksamheten

6. Hur tyckte du det gick idag på samlingen?
7. Vad var syftet med dagens samling?
8. Vad krävs av en som pedagog vid en språksamling?
9. Vad är viktigt att man tänker på vid planeringen av en språksamling?

Missivbrev

Bästa förskollärare,

Vi är två studenter på Lärarprogrammet på Mälardalens Högskola som skriver C-uppsats inom ämnet "Hur kan man som pedagog arbeta språkutvecklande med barn?" vi söker här med yrkesverksamma pedagoger som kan tänka sig att bli observerade och intervjuade av oss kring ämnet. C-uppsatsen är på 15Hp och skrivs för Institutionen UKK på Mälardalens högskola. Studien kommer endast att publiceras i MDH:s databas DIVA. All information kommer att behandlas utifrån de forskningsetiska principerna, det vill säga att inga namn, ort eller annan information kring er kommer att framgå i studien och om så önskas kan en kopia på det färdiga arbetet sändas till er.

Vår studie är uppbyggd på tidigare forskning inom ämnet samt observationer och intervjuer. Empirin kommer att sammanställas och diskuteras i diskussionsdelen och slutligen kommer en resultatdel sammanfatta arbetet.

Vi kommer att observera två olika språksamlingar och ha efterföljande intervjuer kring den aktuella samlingen. Vi kommer att spela in intervjuerna via bandspelare för att sedan transkribera och sammanställas dem och återge dem i löpande text i arbetet. Om ni under arbetets gång skulle ångra er och inte längre vill delta kommer det att respekteras och studien kommer att avbrytas omedelbart.

Önskar ni ytterligare information om studien kontakta oss gärna, Ring Sofia 0709-81 25 50 eller Sara 0730-23 26 06. Det går också bra att mejla Sofia slno7001@student.mdh.se eller Sara srto7002@student.mdh.se

Du kan även kontakta vår handledare Jonas Nordmark på jonas.nordmark@mdh.se

Vi är väldigt tacksamma att ni ville delta i vår studie.

Med vänliga hälsningar

Sofia och Sara

Hej,

Jag heter Sofia Levin och jag kommer under perioden den 6 mars till den 1 april göra min praktik här på Kristallen. Jag studerar på Mälardalens högskola i Eskilstuna och utbildar mig till lärare för yngre år. Jag läser min sista termin och är färdig till sommaren. Med mig från skolan har jag tre olika uppgifter jag ska utföra här med era barn.

Först ska jag hålla i några samlingar, en handlar om inkludering och då ska vi tillsammans leka en lek som går ut på att vi ska lära oss nya saker om varandra och om oss själva exempel vilken favorit färg och maträtt vi har. De andra samlingarna kommer att handla om hållbar utveckling och där tänkte jag bygga vidare på barnens vattentorns tema och prata om vattnets kretslopp. Vi ska också plantera lite påskgräs i gamla mjölkpaket och påskpynta de innan barnen sedan får ta med sig de hem. Jag kommer sedan att skriva om dessa samlingar i en examinerande inlämningsuppgift, inga namn kommer att finnas med.

Vår avslutande uppgift är att skriva en c-uppsats och jag skriver om talutveckling tillsammans med en annan student. I denna uppgift innefattar det att jag under min praktikperiod ska genomföra två stycken observationer här på förskolan. Jag ska observera hur två olika pedagoger genomför två olika samlingar och genom att studera hur pedagogerna arbetar blir ert barn en del av studien. Om ni känner att ni inte vill att ert barn ska delta i dessa uppgifter eller studie så meddela detta till personalen eller till mig så kommer det att respekteras och barnens resultat kommer inte att skrivas in i arbetet. Inga namn kommer att redovisas i denna studie.



Hej,

Jag heter Sara Runfeldt och jag kommer under perioden den 6 mars till den 1 april göra min praktik här på Djungeln. Jag studerar på Märlardalens Högskola där jag utbildar mig till lärare för de yngre åren. Jag läser min sista termin och är färdig till sommaren. Med mig från högskolan har jag några olika uppgifter som jag ska utföra här med era barn.

Först ska jag hålla i några aktiviteter, de kommer att innefatta inkludering och hållbarutveckling i koppling till det land barnen närmast ska "besöka". Vi ska även plantera lite påskgräs i gamla mjölkpaket och påskpynta dem innan barnen sedan får ta med sig de hem. Jag kommer sedan att skriva om dessa samlingar i en examinerande inlämningsuppgift, inga namn kommer att finnas med.

Vår avslutande uppgift är att skriva en C-opsats och jag skriver om talutveckling tillsammans med en annan student. I denna uppgift ska jag under min praktikperiod genomföra två stycken observationer och intervjuer med personal här på förskolan. Jag ska observera hur två olika pedagoger genomför två olika aktiviteter och genom att studera hur pedagogerna arbetar blir ert barn en del av studien. Om ni känner att ni inte vill att ert barn ska delta i dessa uppgifter eller studie så meddela detta till personalen eller till mig så kommer det att respekteras och barnens resultat kommer inte att skrivas in i arbetet. Inga namn kommer att redovisas i denna studie.

Vi ses! /Sara

