



**GÖTEBORGS UNIVERSITET**

## **Tala! Läsa! Skriva!**

En studie om pedagogers sätt att stödja barns språkutveckling

Elenor Claesson  
Victoria Selmosson  
Lina Widell

Examensarbete LAU370

Handledare: Alexandra Utrén

Examinator: Cajsa Ottesjö

Rapportnummer: HT08-1420-01

## Abstract

**Titel:** Tala! Läsa! Skriva! En studie om pedagogers sätt att stödja barns språkutveckling

**Författare:** Elenor Claesson, Victoria Selmosson och Lina Widell

**Termin och år:** Höstterminen 2008

**Kursansvarig institution:** Sociologiska institutionen

**Handledare:** Alexandra Utrzen

**Examinator:** Cajsa Ottesjö

**Rapportnummer:** HT08-1420-01

**Nyckelord:** Pedagoger, arbetssätt, tal-, läs- och skrivutveckling, förskola, fysisk miljö

### Sammanfattning

Vårt syfte var att undersöka hur förskollärare på två förskolor genomför det pedagogiska arbetet och hur de utformar den fysiska miljön för att stödja barnens språkutveckling (tal-, läs- och skrivutveckling). Det ville vi analysera och diskutera utifrån tidigare forskning som ett stöd för att komma fram till slutsatser om dessa pedagogers arbetssätt stödjer barnens språkutveckling. För att ta reda på syftet använde vi oss av följande frågeställningar:

Hur arbetar pedagogerna för att stödja barnens tal-, läs- och skrivutveckling?

Hur är den fysiska miljön utformad kring barnen gällande tal-, läs- och skrivutveckling?

Vår undersökning baseras på intervjuer och observationer vid två förskolor. Vi intervjuade en pedagog på vardera förskolan och observationerna genomfördes under två dagar på varje förskola. Tidigare forskning tar upp vikten av att pedagoger stöttar barn i deras tal-, läs- och skrivutveckling och även att den fysiska miljön bör utformas på ett sätt som stödjer detta.

Resultatet i vår undersökning visade att det var olika hur pedagogerna arbetade och hur de utformade den fysiska miljön kring barnens språkutveckling. Vi kunde se att pedagogerna stöttade barnen och vi kunde även se att pedagogerna inte stöttade dem fast möjliga tillfällen uppstod. Utifrån vår studie kommer vi till slutsats att det därför är av betydelse att pedagoger tillägnar sig forskning kring ämnet och att de i verksamheten arbetar för att stödja barns språkutveckling. Forskning visar att barns intresse väcks redan i förskolan och därför har pedagoger ett ansvarsfullt uppdrag. Med anledning av detta ser vi vår undersökning som betydelsefull för pedagoger och andra verksamma inom förskolan där de kan ta till sig vår studie i deras arbete.

# Förord

Under vår lärarutbildning fann vi ett gemensamt intresse för att fördjupa oss i hur man som pedagog kan skapa miljöer för lärande kring barns språkutveckling. Det gemensamma intresset uppkom när vi läste kursen "Skriftspråklärande i förskola, förskoleklass, fritidshem och de tidiga skolåren" (PDG512). Vi ansåg att vi skulle kunna komplettera varandra eftersom vi har tillägnat oss olika erfarenheter inom det område vi vill fördjupa oss i. Det såg vi som en fördel som kan hjälpa oss att få en bred kunskapsbas i vårt examensarbete. Att vi känner varandra sedan tidigare har varit en fördel under processens gång och det har underlättat vårt samarbete.

Vår process började med att vi gjorde upp en plan för hur vi skulle lägga upp vårt arbete, där vi bland annat beskrev och resonerade kring vårt syfte och våra frågeställningar. Vi fortsatte med att läsa in oss på och fördjupa oss mer kring ämnet. Under processens gång har vi mestadels arbetat tillsammans därför att vi ansåg att det var viktigt att alla var insatta i studiens alla delar och att det då blev lättare att diskutera framställningen under studiens gång. I och med detta har vi inte behövt ägna tid åt att sammanställa olika delar och formulera texten till ett enhetligt språk. Vissa delar av texten har vi dock var och en sammanställt exempelvis vid studiens observationer.

Vi vill tacka vår handledare Alexandra Utrén som hjälpt oss att kritiskt granska vårt arbete och stöttat oss under studiens process. Vi vill även tacka våra undersökningsgrupper som ställt upp och gjort det möjligt för oss att genomföra vårt examensarbete.

Götene den 6 januari 2009

Elenor Claesson  
Victoria Selmosson  
Lina Widell

# Innehåll

|  |           |
|--|-----------|
| <b>BEGREPPSLISTA</b> .....   | <b>5</b>  |
| <b>1. INLEDNING</b> .....  | <b>6</b>  |
| <b>2. SYFTE</b> .....  | <b>8</b>  |
| <b>3. LÄRANDETEORI</b> .....                                       | <b>9</b>  |
| 3.1 SOCIOKULTURELLT PERSPEKTIV .....                               | 9         |
| <b>4. TIDIGARE FORSKNING</b> .....                                 | <b>10</b> |
| 4.1 BARNNS SPRÅKUTVECKLING .....                                   | 10        |
| 4.2 PEDAGOGENS BETYDELSE FÖR BARNNS SPRÅKUTVECKLING .....          | 11        |
| 4.3 DEN FYSISKA MILJÖNS BETYDELSE FÖR BARNNS SPRÅKUTVECKLING ..... | 14        |
| 4.4 VAD SÄGER FÖRSKOLANS LÄROPLAN? .....                           | 15        |
| <b>5. METOD</b> .....  | <b>16</b> |
| 5.1 VAL AV METOD.....  | 16        |
| 5.2 INTERVJUFRÅGOR .....   | 17        |
| 5.3 OBSERVATIONSSCHEMA.....  | 18        |
| 5.4 UNDERSÖKNINGSGRUPP.....  | 18        |
| 5.5 UNDERSÖKNINGSFÖRFARANDE.....                                   | 19        |
| 5.6 TILLFÖRLITLIGHET OCH AVGRÄNSNINGAR .....                       | 19        |
| 5.7 ETISKA ÖVERVÄGANDEN .....                                      | 20        |
| <b>6. RESULTAT OCH ANALYS</b> .....                                | <b>21</b> |
| 6.1 INTERVJU MED PEDAGOG 1 OCH OBSERVATIONER VID FÖRSKOLA 1 .....  | 21        |
| 6.1.1 Att stödja barnens talutveckling?.....                       | 21        |
| 6.1.2 Att stödja barnens läsutveckling? .....                      | 24        |
| 6.1.3 Att stödja barnens skrivutveckling? .....                    | 25        |
| 6.2 INTERVJU MED PEDAGOG 2 OCH OBSERVATIONER VID FÖRSKOLA 2 .....  | 26        |
| 6.2.1 Att stödja barnens talutveckling?.....                       | 27        |
| 6.2.2 Att stödja barnens läsutveckling? .....                      | 29        |
| 6.2.3 Att stödja barnens skrivutveckling? .....                    | 30        |
| 6.3 SAMMANFATTNING.....  | 31        |
| 6.3.1 Förskola 1 .....   | 31        |
| 6.3.2 Förskola 2 .....   | 32        |
| <b>7. DISKUSSION</b> .....   | <b>33</b> |
| 7.1 ATT STÖDJA BARNENS TALUTVECKLING?.....                         | 33        |
| 7.2 ATT STÖDJA BARNENS LÄSUTVECKLING?.....                         | 34        |
| 7.3 ATT STÖDJA BARNENS SKRIVUTVECKLING? .....                      | 35        |
| <b>8. SLUTSATSER</b> .....   | <b>37</b> |
| <b>REFERENSER</b> .....  | <b>38</b> |
| <b>BILAGA A: INTERVJUFRÅGOR</b> .....                              | <b>39</b> |
| <b>BILAGA B: OBSERVATIONSSCHEMA</b> .....                          | <b>40</b> |
| <b>BILAGA C: BREV TILL RESPONDENTER</b> .....                      | <b>41</b> |
| <b>BILAGA D: BREV TILL FÖRÄLDRAR</b> .....                         | <b>42</b> |
| <b>BILAGA E: FOTOGRAFIER AV DEN FYSISKA MILJÖN</b> .....           | <b>43</b> |

# Begreppslista

**Fysisk miljö:** Den konkreta miljön exempelvis möbler och material.

**Skriftspråk:** När vi använder begreppet menar vi att det innefattar både läs- och skrivutveckling.

**Språkmiljö:** När vi använder begreppet menar vi att det innefattar olika tal-, läs- och skrivmiljöer, både inom den fysiska miljön och inom pedagogernas arbetssätt.

**Språkutveckling:** När vi använder begreppet menar vi barns tal-, läs- och skrivutveckling.

# 1. Inledning

Barn erövrar omvärlden genom språket. Språket är ett sätt att nyskapa, återskapa och hålla fast vid det betydelsefulla inom den egna kulturen och samhället. Den som inte kan uttrycka tankar och upplevelser i tal och skrift eller kan läsa, är på många sätt utestängd från gemenskapen med andra människor (Pramling Samuelsson & Sheridan 2006:71).

Citatet ovan fångar vårt intresse och visar på vikten av att stödja barns språkutveckling. Vår studie behandlar alltså hur pedagoger arbetar för att stödja barn i deras språkutveckling. Våra undersökningsgrupper innefattar två förskolor där vi genom intervjuer och observationer samlat in vårt material. Anledningen till att vi väljer ämnet är att vi finner ett behov av att närmare studera detta forskningsområde. Vi upplever att det inom förskolan behövs ett mer varierande förhållningssätt kring ämnet. Våra erfarenheter från tidigare VFU är att det kan variera mycket mellan olika förskolor hur man arbetar kring barns språkutveckling.<sup>1</sup> Vi ser därför forskningsområdet som meningsfullt inför vår kommande yrkesprofession. Genom en studie likt denna kan pedagoger och andra intresserade ges inspiration för hur de kan arbeta.

Vår studie kan förankras i läroplanen för förskolan där vi finner stöd för att arbeta med barns språkutveckling: ”Språk och lärande hänger oupplösligt samman liksom språk och identitetsutveckling. Förskolan skall lägga stor vikt vid att stimulera varje barns språkutveckling och uppmuntra och ta till vara barnets nyfikenhet och intresse för den skriftspråkliga världen” (Skolverket 1998:6). Det är också därför av största vikt att pedagoger och lärarstuderande tillägnar sig kunskaper inom området.

Eriksen Hagtvét (2004:10) påpekar att det tidigare har funnits en tendens till att skriftspråket uppfattats som något som man inte ska arbeta med i förskolan. Idag råder motsatta uppfattningar och nu är det inte längre fråga om man ska arbeta med skriftspråket utan *hur* man ska arbeta med det. Det har blivit en del av förskolans vardag där pedagoger möter barn med lust att lära och som visar intresse för skriftspråket. Med anledning av det menar hon att det är viktigt att pedagoger redan i förskolan ska arbeta med barns språkutveckling.

Dahlgren m.fl. (2006:9) tar upp hur arbetet med barns språkutveckling i förskolan bör se ut. De anser att det viktigaste inte är att barn ska lära sig läsa och skriva tidigt eftersom det finns mycket annat meningsfullt att lära sig under förskoleåren. Barns skriftspråkslärande ska utgå från deras erfarenheter och intresse och inom ramen för barnen kända sammanhang i vardagen. För att detta överhuvudtaget ska kunna ske ska barnen stöttas av omgivande vuxna som uppmuntrar barnen i deras skriftspråksutveckling.

Det är inte vår avsikt att med studien framhålla att barn redan i förskoleåldern ska lära sig läsa och skriva utan att det är pedagogens uppgift att stödja barnet när intresse uppstår och på ett lekfullt sätt inspirera dem. Det är av vikt att pedagogerna är medvetna om att stödja barns språkutveckling och skapa en inbjudande miljö för detta. Pramling Samuelsson & Sheridan (2006:89) poängterar att: ”I förskolan skall den pedagogiska miljön inspirera barn till olika typer av verksamheter och handlingar, till utforskande och upptäckande.”

---

<sup>1</sup> VFU: Verksamhetsförlagd utbildning (praktik inom lärarutbildningen).

I vår rapport börjar vi med att beskriva syftet med studien och vilka frågeställningar som kommer att behandlas. Sedan följer en genomgång av det sociokulturella perspektivet och tidigare forskning kring ämnet. Därpå redogörs i metodkapitlet hur vi har gått till väga med undersökningen. Vi har sedan valt att sammanföra resultatet och analysen för att underlätta för läsaren. I diskussionsdelen utvecklas analysen och vi lyfter fram relevanta resonemang varpå vi sammanfattar vår studie och diskuterar hur det kan forskas vidare om ämnet.

## 2. Syfte

Vårt syfte är att undersöka hur förskollärare på två förskolor genomför det pedagogiska arbetet och hur de utformar den fysiska miljön för att stödja barnens språkutveckling (tal-, läs- och skrivutveckling). Det vill vi analysera och diskutera utifrån tidigare forskning som ett stöd för att komma fram till slutsatser om dessa pedagogers arbetssätt stödjer barnens språkutveckling. För att ta reda på syftet använder vi oss av följande frågeställningar:

Hur arbetar pedagogerna för att stödja barnens tal-, läs- och skrivutveckling?

Hur är den fysiska miljön utformad kring barnen gällande tal-, läs- och skrivutveckling?



## 3. Lärandeteori

Detta avsnitt behandlar det sociokulturella perspektivet men vi är medvetna om att det finns andra lärandeteorier såsom behaviorism och konstruktivism. Vi väljer att se på lärande ur ett sociokulturellt perspektiv för att vi under vår utbildning har skolats in i denna syn på lärande. Vi menar att det har färgat vårt synsätt och att vi därför har utgått från detta perspektiv.

### 3.1 Sociokulturellt perspektiv

Lev Vygotskij (1896-1934) var en av de främsta ryska teoretikerna som förespråkade det sociokulturella perspektivet. En grundtanke hos Vygotskij var att i en social aktivitet tar all intellektuell utveckling och allt tänkande sin utgångspunkt. Social aktivitet skapar individuell utveckling och den börjar med att barnet gör saker tillsammans med andra för att sedan leda till att barnet kan agera ensam. Enligt Vygotskij är lärande och utveckling ett resultat av socialt samspel. Språket är ett viktigt redskap i socialiseringsprocessen när människor tillägnar sig gemensamma kunskaper. Först är språket en social aktivitet men efter hand delas det och blir både ett socialt språk att kommunicera med och ett inre tal för eget tänkande. På grund av det är språket en förutsättning för den intellektuella utvecklingen (Imsen 2000:180, 184ff, 191).

Människans psykiska funktioner (exempelvis problemlösning, minne) utvecklas i ett socialt samspel genom socialt skapade aktiviteter. Dessa erfarenheter internaliseras och med detta menas att det görs till inre erfarenheter. Utvecklingen sker därmed från det sociala och kollektiva till det individuella, alltså från det yttre till det inre (Jerlang 2008:363).

En viktig del i Vygotskijs teori handlar om den närmaste utvecklingszonen vilket också kan kallas den närmaste utvecklingszonen. Detta innebär området mellan vad en individ kan klara av ensam och vad den kan klara av i samspel med andra som kommit längre i sin utveckling. Till att börja med utför barnen handlingen med hjälp för att så småningom klara av det själv (Imsen 2000:188). När barnet befinner sig i utvecklingszonen kan man observera vad barnet klarar på egen hand och det finns alltid något som är under utveckling. Detta kan man iakta när barnen befinner sig i samspel med vuxna eller andra barn. Det är bara på detta sätt man kan få klarhet i var barnen befinner sig i sin utveckling (Jerlang 2008:368). Utifrån teorin om den närmaste utvecklingszonen har begreppet scaffolding utvecklats. Detta innebär att den vuxne ska finnas som ett stöd kring barnet i dess utveckling. Utifrån begreppet den närmaste utvecklingszonen är det viktigt att tala om anpassad undervisning. Det innebär att undervisningen läggs på en något högre nivå än vad barnet redan kan vilket medför att barnet utmanas i sitt tänkande (Imsen 2000:190f).

Mikhail Bakhtin var samtida med Vygotskij och var en sovjetisk psykolog. Han intresserade sig för språket i det sociala samspelet. Bakhtin kallade en språklig aktivitet för ett ”yttrande” vilket både kan vara skriftligt och muntligt. Ett yttrande måste uppfattas i förhållande till den person som avger det och i ställning till den situation där det sker. ”Röst” är ett begrepp som han lägger stor vikt vid. Med det menade han att när man vill förmedla något till en person tar man hänsyn till vilka förutsättningar och vilken bakgrund individen har. Det vill säga att man talar på ett sådant sätt att den andre förstår (Imsen 2000:199-202).

## 4. Tidigare forskning

I kapitlet behandlas barns språkutveckling och därefter pedagogens och den fysiska miljöns betydelse för detta. Skälet till att vi tar upp dessa är att vår analys grundar sig på dem. Vi har valt att beskriva barns språkutveckling som en bakgrund till pedagogens och den fysiska miljöns betydelse. Syftet med studien har naturligtvis påverkat att vi går igenom tidigare forskning kring det. Den forskning som vi har valt att utgå från är bland annat Eriksen Hagtvét och Dahlgren m.fl. Vi är medvetna om att det finns annan forskning kring språkutveckling både i Sverige och internationellt. Anledningen till att vi ändå valde den forskning som vi gjorde var att den var inriktad mot barn i förskoleåldern och därmed relevant för vår studie. Vi är också medvetna om att författarna inriktar sig specifikt på olika metoder och att det finns andra perspektiv som de inte tar upp.

Eriksen Hagtvét (2004:51, 59) framhåller att det muntliga och skriftliga sättet att kommunicera på är likartade. Detta för att en person vill delge någon annan något med hjälp av språket i dessa båda sätt att kommunicera på. De skiljer sig dock åt i avseendet att kommunikationskraven som möter talaren och lyssnaren respektive författaren och läsaren är olika. Lyssnaren stötts av talarens röst med pauser, betoningar och tonfall där man kan se varandra. I skrivet språk är det orden i sig som måste förmedla författarens budskap till läsaren med stöd av tecken och mellanrum mellan ord. Skriftspråket är ofta mer oberoende av situationen jämfört med talspråket som är mer situationsbundet. Eriksen Hagtvét inriktar sig på att där-och-då-kommunikation i det talade språket leder barnet in i skriftspråkets värld. När barnet utvecklar sin förmåga att samtala om sådant som har hänt och tänkts leder det till att barnet förbereds på att möta skriftspråket. Detta för att skriftlig kommunikation ofta handlar om där-och-då-kommunikation (sådant som har hänt). Med anledning av det har vi i vår studie haft synsättet att där-och-då-kommunikationen i det talade språket leder barnet in i skriftspråkets värld.

Bland annat Dahlgren m.fl. (2006) och Liberg (2006) inriktar sig på att barn lär sig skriftspråk genom helordsmetoden vilket innebär att barnet lär sig läsa och skriva hela ordet genom dess utseende och inte genom att se varje bokstav för sig. Vi har medvetet valt att se på barns skriftspråkslärande i förskolan på detta sätt.

### 4.1 Barns språkutveckling

Eriksen Hagtvét (2004:63f) påvisar att det finns typiska drag i barns språkutveckling. Det är egentligen inte en fråga om att dela in detta efter deras ålder eftersom det varierar mellan olika barn i olika åldrar. Eriksen Hagtvét menar ändå att det är viktigt att pedagoger känner till de typiska dragen i barns utveckling så att de kan ge barnen det stöd de behöver.

Talspråket för barn i ett- till tvåårsåldern karaktäriseras främst av att det används och förstås på ett situationsbundet vis. Detta med stöd i ”här-och-nu-situationer” som innebär att tala om saker som sker i situationer just nu. Mellan två- och femårsåldern utvecklas barnets förmåga att tala om det som planerats, hänt och tänkts. Språket för ett- till tvååringar är endast ett sätt att kommunicera på medan tre- till femåringarna blir bättre på att se på språket utifrån, exempelvis prata om ords betydelser och lyssna på bokstavsljud. Övergripande för barn i tre- till femårsåldern är att de språkliga redskapen de upplevt från de tidigare levnadsåren utvecklas och förfinas. När barnet börjar använda språket genom att samtala om saker som

inte finns närvarande förbereds de på att möta skriftspråket (Eriksen Hagtvvet 2004:50f, 57, 66).

Dahlgren m.fl. (2006:52f, 55-61, 69) är några av flera forskare som tar upp barns möte med skriftspråket och deras skriftspråksutveckling. Författarna redogör för barns utveckling i tidsföljd och påpekar att detta inte får ses som någon mall eftersom barn utvecklas i olika takt. Istället ska den ses som en illustration och därför görs inte några åldersangivelser. De menar ändå att utvecklingen kan beskrivas i olika faser på ett generellt plan. I början handlar barns skrivning och läsning om att härma de som redan kan detta och barnen skapar läs- och skrivsituationer. Deras skrift handlar om att göra markeringar på papper som blir detsamma som att skriva och att titta i böcker som blir detsamma som att läsa. Avsikten med detta är att det ska likna de läs- och skrivkunnigas beteenden exempelvis genom att peka i texten med fingret, vända blad och prata. Läs- och skrivsituationerna övergår till att barnen koncentrerar sig på bilderna. Läsning är för barn detsamma som att prata om och titta på bilderna och på samma sätt handlar skrivning om att rita bilder. Texten och bokstäverna är inte det väsentliga. Så småningom kan barnet skilja mellan text och bild och förstå att det är två olika sätt att förmedla budskap på. I nästa steg börjar barnet koncentrera sig på texten och dess utseende. När de börjar upptäcka den kan man lära dem läsa med hjälp av ordbildsmetoden som handlar om att minnas hur orden ser ut. "Läsningen" övergår nu till utantilläsning vilket innebär att barnet utnyttjar sin förmåga att minnas sagornas handling. Barnen återberättar sagorna nästan ordagrant och har förstått att texter låter på samma sätt varje gång de läses. De har nu närmat sig hur text låter och ser ut, men har ännu kvar perspektivet att härma. Detta gäller den avbildade, ihågkomna och ritade texter. Nästa period i skriftspråksutvecklingen handlar mer om att försöka skriva och mindre om att försöka läsa. Barnen skriver texter med mer eller mindre bokstavslänkande krumelurer. Den tidiga förståelsen för skriftspråket utvecklas så småningom till att skriva kommunicerande meddelanden som exempelvis brev, lappar, önskelistor, inköpslistor med mera. Något som är centralt när barn lär sig skriftspråk är grov- och finmotorik. Deras skrivförsök handlar om att få kontroll på motorik och koordination mellan öga och hand. Barnet ska sedan "knäcka" den alfabetiska koden, förstå och kunna tillämpa funktionen och konstruktionen som skriftspråket har. När barnen har förstått att bokstäver är symboler för ljud i talspråket uppstår den första "riktiga" skrivfasen.

Man kan även dela in barns läsande och skrivande i minst tre olika delar som liknar det Eriksen Hagtvvet tar upp. Den första delen är preläsande och preskrivande som innebär att barnet hittar på egna sätt att läsa och skriva. Därefter blandas detta med ett situationsläsande och situationsskrivande. Barnet känner redan till den situation där texten förekommer och det kan utifrån vad som står i texten dra slutsatser. Exempel på det är när barn kan "läsa" mjölk på mjölkpaketet bara för ordet befinner sig i sitt sammanhang. Den tredje delen, tidig form av helordsläsande och helordsskrivande, innebär att orden läses och skrivs som en helhet (Liberg 2006:43, 46, 48).

## **4.2 Pedagogens betydelse för barns språkutveckling**

Eriksen Hagtvvet (2004:10f) framhåller att många pedagoger känner obehag över att de tidigt ska arbeta med skriftspråket för att det kan skapa stress hos barnen. Hon ser ingen större fara i att arbeta med skriftspråket men att det beror på hur arbetet sker. Om pedagoger utgår från barnens självvalda aktiviteter och intresse läggs inte fokus på bokstävernas form och utseende utan på barnens lek.

Eriksen Hagtvet (2006:10) föreslår fyra pedagogiska nyckelområden som är grunden för skriftspråkutveckling: allmän språkfärdighet, situationsberoende språk, språklig medvetenhet och lekskrivning och lekläsning.

Nyckelområde ett (allmän språkfärdighet) handlar om här-och-nu-dialog, begreppsstimulering och gruppsamtal. Här-och-nu-dialogen utgör basen för muntlig och skriftlig språkstimulering därför behövs goda sådana dialoger där orden är enkla att förstå för att situationen ger dem betydelse. I sådana dialoger är det viktigt att pedagoger lyssnar aktivt för då känner sig barnen sedda. För att arbeta med barnens allmänna språkfärdighet är det meningsfullt att stimulera barns begreppsbyggnad. Barn lär sig begrepp genom erfarenheter men också genom att den vuxne förklarar. Gruppsamtal är också viktigt för den allmänna språkfärdigheten. Där kan man föra samtal om till exempel vad man ska göra och vad man har gjort. Den vuxne bör vid gruppsamtal utgå från barnens intresse och ställa frågor för att uppmärksamma varje individ (Eriksen Hagtvet 2006:11-21).

Det andra området, situationsberoende språk, är emellertid ett missvisande uttryck eftersom språk alltid är beroende av den situation det produceras i. Situationsberoende språk måste återskapas med hjälp av språket och alltså handlar om att prata om saker som har hänt eller ska hända. Det är då viktigt att leka fram ett berättande språk för det är då som barn vågar och känner att de får misslyckas eftersom att det sker inom lekens trygga ram. Återberättande av olika slag är en viktig del i barns språkutveckling som kan göras på olika sätt exempelvis genom teater, återberättande av sagor eller berättelser i olika former. Om det behövs kan den vuxne ställa frågor till barnen som gör att de kommer vidare i sina berättelser eller att de blir mer målade. Då skapar man tillsammans och är stöd för varandra (Eriksen Hagtvet 2006:22-44).

Område tre (språklig medvetenhet) innebär att bli språkligt medveten och att man kan se på språket utifrån och tala om det, ett så kallat metaperspektiv. För att "knäcka" läs- och skrivkoden gäller det alltså att skapa en medvetenhet om de språkliga beståndsdelarna i talet. Man behöver då vara medveten om fonem (språkljud). Att dela upp ett ord i fonem så att bokstäverna blir självständiga är en nödvändighet för att lära sig läsa och skriva. Man ska också lära sig bokstäverna och hur de sätts ihop rätt så att de bildar ett ord. Det är meningsfullt att barn får upplevelser av språkljud och bokstäver i ett språkligt sammanhang. På så vis skapas mening och språklärandet blir mer konkret för dem. Att ha en språklig medvetenhet innebär även att bedöma hur mycket information som lyssnaren behöver veta för att förstå vad man säger. För att skapa meningsfulla sammanhang för barnen där de kan öva sin språkliga medvetenhet är det viktigt att leka med språket. Det kan göras genom att de får använda alla sina sinnen exempelvis genom rim, ramsor och rytm (Eriksen Hagtvet 2006:45-78).

Det fjärde området (lekskrivning och lekläsning) handlar om att barn får möjlighet att upptäcka att de kan lekskriva och lekläsa. Detta har betydelse för den skriftspråkliga utvecklingen. Inom lekens ram kan de testa och utforska språket. När barn lekläser och lekskriver kan de upptäcka saker som till exempel att det finns långa och korta ord och att det som de skriver och läser betyder något. Anledningen till varför barn bör uppmuntras att lekskriva och lekläsa är att de ska få upplevelser av att de kan. Pedagogerna bör uppmärksamma barns skrift och ställa frågor som uppmuntrar dem i deras utveckling (Eriksen Hagtvet 2006:79-210).

Skrivande i interaktion med andra är inte lika vanligt som gemensamt läsande i de tidiga åldrarna. När barn och vuxna läser och skriver tillsammans stöttas barnen i deras utveckling och de får en god grund till att själva börja läsa och skriva. Steget här emellan blir inte långt (Liberg 2006:42f).

Barn utvecklar sitt talspråk i interaktion med en talande vuxenvärld. Det är viktigt att pedagogerna tillvaratar de situationer som uppkommer bland barnen. Om man utgår från deras lek kommer ett kommunicerande skriftspråk in naturligt i verksamheten. Pedagogers arbetssätt bör ge barnen utrymme för att aktivt utforska språket tillsammans med dem. Skriftspråket bör arbetas med i meningsfulla och sociala sammanhang (Dahlgren m.fl. 2006:23, 140f). Likt detta tar Pramling Samuelsson och Sheridan (2006) upp att barns språk, både muntliga och skriftliga, utvecklas i samspel med andra barn och vuxna i olika sammanhang både i vardagen och i leken. Även Eriksen Hagtvet (2004:37) kommer fram till att det är viktigt att arbeta på ett lekfullt sätt med barns tal- och skriftspråk där de inte känner prestationskrav.

Johansson (2003:199-224) kartlägger pedagogers sätt att tala med barn där följande teman framkommer: samtal i vardagen, öva språket och begränsande (envägs)kommunikation. Samtal i vardagen handlar om att pedagogen för en utvidgande dialog med barnet och även talar om saker som ska hända eller har hänt (bortom här och nu). Hon ser att pedagogerna i förskolan arbetar för att barn ska öva språket och det uppkommer bland annat i samlingen som ses som en språk- och kommunikationsövning. Hon upptäcker även att pedagogerna uppmärksammar skriftspråket genom att göra barnen medvetna om att det talade språket kan beskrivas i form av symboler. Den begränsande kommunikationen innefattar att de vuxnas kommunikation prioriteras, man samtalar med de barn som kan och använder till stor del tillsägelser. Pedagogerna i hennes undersökning understryker vikten av att samtala i vardagen där de kan stödja barnens språkutveckling exempelvis vid blöjbyten, samlingen, måltiderna med mera.<sup>2</sup> Hon menar att ta tillvara på vardagliga situationer innebär att den vuxne svarar och uppmärksammar barns kommunikation och att denne tar egna initiativ till samtal. Sammanfattningsvis kommer hon fram till att pedagoger kommunicerar med barn på olika sätt. Den ena av en mer distanserad karaktär (den begränsande kommunikationen där den vuxnes kommunikation prioriteras) och den andra av en mer tillmötesgående kommunicerande form (samtal i vardagen där barnen involveras).

Pedagoger får se till att i den pedagogiska verksamheten skapa rika tillfällen för alla barn där de utmanas i att samtala och utveckla sin språkliga förmåga. Därmed har förskolan ansvar för att stödja hur barns språkutveckling framskrider och man ska ta tillvara på barns intresse för språk när det uppstår. Pedagoger kan också arbeta för att väcka barns intresse genom att utforma en språklig miljö där barnen omges av det talade och det skrivna språket. Den vuxne kan med andra ord arbeta för att skapa planerade situationer men även för att ta tillvara på barns nyfikenhet när det uppstår (Pramling Samuelsson & Sheridan 2006: 72, 75f).

Det är av mening att pedagoger uppmuntrar barnens skrivande och läsande på samma sätt som deras tal. Vuxna uppmuntrar ofta barnens tal och kritiserar sällan deras fel och brister och på samma sätt bör barns läs- och skrivförsök bemötas av de vuxna. Det är meningsfullt att pedagogen utmanar barnen med aktiviteter där de kan reflektera över och förstå talet och skriftspråkets konstruktion. Detta måste vara en del av vardagen och det bör göras på olika

---

<sup>2</sup> Samling: Ett tillfälle där barn och pedagoger samlas och gör olika aktiviteter.

sätt och i olika sammanhang så att så lång tid som möjligt ägnas åt skriftspråket (Gustafsson & Mellgren 2000:157f).

### 4.3 Den fysiska miljöns betydelse för barns språkutveckling

Den fysiska miljön har betydelse för barns utveckling och lärande i förskolan. Den ska byggas upp på ett sätt som stimulerar barns utveckling och lärande. Barn lär med alla sina sinnen och därför är det viktigt att tänka på rummets uttryck. Det vill säga bland annat hur man placerar böcker, material, föremål och soffor (Björklid 2005). Pramling Samuelsson & Sheridan (2006:89) framhåller även de miljöns betydelse för barns utveckling. Den ska inspirera till utforskande och upptäckande och miljön ska utformas efter barns intresse och erfarenheter i relation till förskolans mål.

Dahlgren m.fl. (2006:81, 143ff) belyser vikten av att skapa en stimulerande läs- och skrivmiljö för barnen. Bland annat tar de upp betydelsen av att skapa en skrivhörna i miljön där olika material finns tillgängliga. För att barnen ska kunna uppleva skriftspråkets kommunikativa syfte i ett meningsfullt sammanhang kan man sätta skriftbilder där både bild och text visas exempelvis på skåp, lådor och hyllor. Det är emellertid inte lika viktigt att ha alfabetet uppsatt på väggarna eftersom det kan missvisa barnen när de upptäcker skriftspråket. Det eftersom det inte är kommunikativt på samma sätt som skriftbilder är. Att se bokstäverna för sig kommunicerar inte något specifikt som alla bokstäverna i ett ord tillsammans gör. Författarna framhåller även att man bör utforma en stimulerande läsmiljö i ett avgränsat utrymme där det bör råda ett lugnt och stillsamt klimat där barnen enskilt eller tillsammans kan sitta och läsa. Det viktiga är inte att ha många böcker utan att de placeras på ett inbjudande och tydligt vis. De bör även varieras efter barnens intresse och bytas ut regelbundet. Den grundläggande tanken hos författarna är att låta barnen befinna sig i en levande språklig miljö som består och är arrangerad med både tal- och skriftspråk vilket gynnar utvecklingen.

Ett kompletterande sätt att se på miljön är att utformningen inte får vara statisk. Den måste kunna ändras och vara flexibel. Miljön bör medvetet byggas upp för att stödja barnens lust att skriva och läsa. Materialet ska inbjuda till barns samspel där de tillsammans kan utforska den och där olika tankar och lösningar kan komma fram (Pramling Samuelsson & Sheridan 2006:77, 94). I en studie om barns skrivlärande tas det också upp att miljön kring barnen ska utformas på ett positivt sätt där den innehåller och stödjer skriftspråket. Barnet ska med andra ord omges av ett kommunikativt skriftspråk och när de befinner sig i en rik skriftspråksmiljö utvecklas de. Detta gör att barnet tidigt upptäcker skriftens mening (Gustafsson & Mellgren 2000:157).

Gustafsson & Mellgren (2002:603-621) har observerat textmiljön på olika förskolor och fann två olika sorters textmiljöer, den passiva textmiljön och den aktiva textmiljön (vår översättning). Den passiva textmiljön karakteriseras av att det inte finns en tydlig koppling mellan texten, barnen och pedagogerna. Det finns heller inget tydligt samband mellan text och bild exempelvis om det står *skåp* på ett skåp och *papper* på ett annat skåp kan detta upplevas missvisande för barnen. Den aktiva textmiljön har ett kommunicerande perspektiv som involverar barnen och samspelar med dem. Skyltar, böcker och skrivplatser med mera arrangeras på ett sådant sätt att de inbjuder barnen att utforska miljön. Texten i miljön återkopplas till förskolan och handlar om barnen, om sådant som de har gjort eller ska göra tillsammans. Det finns tre kategorier som karakteriserar den aktiva textmiljön vilka är att den

kommunicerar ett budskap, relaterar till barnens upplevelser och till sammanhanget och att den används på ett naturligt sätt i den vardagliga interaktionen.

## 4.4 Vad säger förskolans läroplan?

”Förskolan skall lägga grunden för ett livslångt lärande” (Skolverket 1998:4). Vi kan i läroplanen utläsa att det är meningsfullt att lägga stor vikt vid att stimulera barns språkutveckling och skriftspråkliga utveckling. Förskolans uppdrag handlar om att ta till vara på och uppmuntra barnets nyfikenhet och intresse kring detta. Kommunikation genom tal- och skriftspråk ska ingå i förskolans innehåll och metod för att sträva efter att främja varje barns utveckling och lärande (Skolverket 1998:6f).

Det står även om den fysiska miljön som ska vara inbjudande för att utveckla barnens lärande:

Den pedagogiska verksamheten skall genomföras så att den stimulerar och utmanar barnets utveckling och lärande. Miljön skall vara öppen, innehållsrik och inbjudande. Verksamheten skall främja leken, kreativiteten och det lustfyllda lärandet samt ta till vara och stärka barnets intresse för att lära och erövra nya erfarenheter, kunskaper och färdigheter (Skolverket 1998:8).

Pedagogerna på förskolan ska arbeta för att skapa goda miljöer för barns utveckling, lek och lärande och även arbeta för att stötta de barn som av olika anledning behöver stöd i sin utveckling (Skolverket 1998:10).

I målen för det pedagogiska arbetet kan vi utläsa att det är viktigt att man som pedagog strävar efter att varje barn:

- tillägnar sig och nyanserar innebörden i begrepp, ser samband och upptäcker nya sätt att förstå sin omvärld,
- utvecklar ett rikt och nyanserat talspråk och sin förmåga att kommunicera med andra och att uttrycka tankar,
- utvecklar sitt ord- och begreppsförråd och sin förmåga att leka med ord, sitt intresse för skriftspråk och för förståelsen av symboler samt deras kommunikativa funktioner (Skolverket 1998:9).

Vi kan även uppfatta att alla pedagoger i förskolan ska arbeta för att alla barn får uppmuntran i sin språk- och kommunikationsutveckling. Det är även viktigt att stimulera barns begynnande nyfikenhet och förståelse för skriftspråket och att i utformningen av miljön sträva efter att utgå ifrån barns intressen och behov (Skolverket 1998:10).

## 5. Metod

I detta kapitel behandlar vi hur vi gått tillväga i vår undersökning och vilken metod vi använt. Vi diskuterar även kring fördelar och nackdelar med vårt val.

### 5.1 Val av metod

Vår undersökning har genomförts med hjälp av kvalitativa studier både intervjuer och observationer. I den inledande fasen av studien var vår tanke att endast utföra intervjuer och då med ett större antal respondenter. Efter diskussioner och överväganden valde vi dock att minska antalet respondenter och samtidigt komplettera undersökningen med observationer. Anledningen var att vi ansåg att det skulle hjälpa oss att på ett bättre sätt få svar på våra forskningsfrågor, uppfylla vårt syfte och för att ge ett mer tillförlitligt resultat. Vi kunde då observera det som respondenterna berättat i intervjuerna och det skulle kunna komplettera dem.

Stukát (2005:38f) beskriver två olika typer av intervjutekniker, strukturerade och ostrukturerade. Strukturerade intervjuer innebär att intervjuaren i förväg har bestämt ett antal frågor som följer samma ordning och formulering där det ofta finns fasta svarsalternativ. Tillskillnad från den första tekniken har den andra en mer öppen ordning där det har bestämts ett ämnesområde men att frågorna ställs utifrån situationen där de passar in.

I vår undersökning valde vi att göra en blandning av strukturerade och ostrukturerade intervjuer. Vi hade i förväg formulerat ett antal fasta frågor utifrån vårt syfte som ställdes i ordningsföljd med öppna frågor. Vi valde att göra på så sätt eftersom vi var ovana intervjuare och inte ville riskera att glömma någon fråga. När vi ställde öppna frågor hade vi möjlighet att följa upp respondenternas svar genom att ställa följdfrågor. Något som kan ha påverkat vårt resultat är att vi under intervjun kan ha missat att ställa följdfrågor som kan ha varit relevanta. En annan faktor som kan ha påverkat resultatet är att vi ställde öppna frågor och att det därför kan ha varit svårt för pedagogerna att samla sina tankar och uttrycka sig för att få med allt de arbetar med.

Enligt Stukát (2005:49ff) är observation en metod som kan vara lämpligt att använda sig av när man vill undersöka vad människor egentligen gör och inte bara vad de påstår sig göra. Detta kan skilja sig åt markant. Det finns tre olika observationsmetoder. Den första är vanlig osystematisk observation som innebär att man inriktar sig på olika bestämda fokus, man kan till exempel befinna sig i bakgrunden och observera. Den andra är en deltagande observation som innebär att observatören befinner sig i sammanhanget utan att förändra och störa den situation denne är delaktig i. Den sista metoden är att observera enligt ett särskilt registreringsschema och innebär att man på förhand vet vilka händelser och beteenden som kommer att uppstå. Man kan till exempel titta på hur ofta någon situation förekommer.

Vi valde att i vår studie göra en vanlig osystematisk observation då vi befann oss i bakgrunden av verksamheten, vi deltog med andra ord inte i den. Detta sätt att observera valde vi för att i så liten uträkning som möjligt påverka förskoleverksamheten. Innan vi genomförde observationerna diskuterade vi olika fokus vi kunde ha när vi observerade i förhållande till vårt syfte. Vi var medvetna om att det skulle kunna uppstå andra händelser än de vi från början tänkt och därför vill vi påpeka att vi även har observerat andra situationer.



Vi tror att det är en fördel för vår studie att ha genomfört observationer eftersom vi då kunde observera det vi ville undersöka i sitt sammanhang. Detta hjälpte oss att med egna ögon se det pedagogerna berättade under intervjuerna. Våra observationer kan ändå ses som en begränsning för att vi som observatörer med våra förkunskaper har tolkat situationer som vi har sett. Ytterligare en begränsning var att det var svårt för oss att veta pedagogernas avsikter och tankar med det de gjorde. Något som också kan ha varit ett hinder var att vi på grund av tidsbrist inte kunnat observera under en längre period vilket skulle kunna gjort att resultatet sett annorlunda ut. Om vi hade observerat under en längre period hade vi kunnat få ett bredare och fördjupat underlag. Om vi hade haft mer tid på oss skulle vi kunnat följa upp våra observationer genom att göra intervjuer även efter dessa. Detta hade kunnat komplettera våra iakttagelser.

En tredje undersökningsmetod är att använda sig av enkät vilket är en bra metod om man vill nå ett större antal människor. Detta gör att resultatet i större utsträckning blir generaliserbart och ger större underlag (Stukat 2005:42). Vi skulle ha kunnat använda enkät som metod men vi ansåg att det inte var lämpligt för att kunna ta reda på vårt syfte eftersom vi ville observera den fysiska miljön och hur de arbetade. En enkätundersökning i vår studie skulle också kunna ha en tendens att endast ge en bild av vad pedagogerna sade att de arbetade med och inte vad de egentligen gjorde.

## 5.2 Intervjufrågor

Bakgrundsfrågor valdes med anledning av att vi skulle få en inblick i pedagogernas bakgrund.<sup>3</sup> Vi trodde att detta kunde ha betydelse för rapportens syfte för hur pedagogerna arbetade med olika språkmiljöer kring barnen. Beroende på när de utbildade sig och hur länge de varit verksamma inom förskolan kan ha betydelse för vad de har för synsätt och arbetssätt. Detta eftersom det kan skilja sig mellan olika utbildningar och utbildningsår. Vi tänkte även att vilken åldersgrupp de arbetar med, hur många barn det finns på avdelningen och om det är majoritet av barn med annat modersmål än svenska kunde ha betydelse för detta. Vi menar att beroende på vilken barngrupp pedagoger arbetar med utförs arbetet på olika sätt.

Intervjufrågorna valdes på grund av att de var relevanta för studiens syfte och frågeställningar.<sup>4</sup> Vi hade för avsikt att ta reda på hur man på två förskolor arbetar kring en stödjande språkmiljö för barns språkutveckling och varför de har valt att arbeta på detta vis. Genom att använda dessa intervjufrågor trodde vi att vi skulle få en uppfattning om pedagogernas tankar och arbetssätt.

Att intervjufrågorna utformades på ett öppet och övergripande sätt beror på att vi ville att pedagogerna själva skulle kunna tänka efter hur just de arbetar. Vår ambition var att inte påverka innehållet i intervjun. Vi skulle kunna ha ställt frågan om hur pedagogerna arbetar för att stödja barnens läsutveckling på följande vis istället, hur läser ni för barnen? Om vi skulle ha ställt frågan på detta sätt tror vi att det hade styrt pedagogernas tankar och svar eftersom vi inte kunde vara säkra på att de arbetar med att läsa för barnen.

---

<sup>3</sup> Se bilaga A

<sup>4</sup> Se bilaga A

## 5.3 Observationsschema

Anledningen till att vi valde att göra ett observationsschema var att vi ville ha en överblick på vad vi skulle observera.<sup>5</sup> Som vi har nämnt innan observerades även ytterligare händelser som uppkom men som vi valt att inte analysera. Det skulle blivit oöverskådligt att analysera allt. Vi valde att dela upp schemat i två delar, en del för miljön och en del för pedagogernas arbetssätt. En sådan uppdelning kunde göra det lättare att veta vad vi skulle observera.

Denna observationsmetod blev en komplettering till våra respondenters svar på våra intervjufrågor. Den fysiska miljön var värd att observeras eftersom den skulle ge oss en uppfattning om hur pedagoger arbetar och hur de utformar den fysiska miljön. Vi valde att använda just de frågorna i observationsschemat för att detta skulle hjälpa oss att ta reda på vårt syfte.

## 5.4 Undersökningsgrupp

När undersökningsgrupperna valdes började vi med att kontakta flera förskolor och rektorer för att se om det fanns något intresse av att medverka i vår undersökning. Därefter valde vi ut två av förskolorna eftersom de verkade mest intresserade. Vi kontaktade våra respondenter genom att ringa. Vi informerade kort om undersökningens syfte, de medgav sitt intresse varav vi via e-post skickade ut ytterligare information till dem.<sup>6</sup>

Våra undersökningsgrupper bestod av två förskolor med barn i åldrarna tre till fem år. Den förskoleavdelning vi väljer att kalla förskola 1 har 20 barn och är belägen nära centrum i en mindre stad. Den förskoleavdelning vi benämner förskola 2 har 35 barn och ligger i samma kommun fast på landsbygden. Att förskolorna är belägna på olika ställen tror inte vi har någon påverkan på resultatet. Vi tror att det handlar mer om hur man som pedagog väljer att arbeta. I barngrupperna fanns bara några barn med annat modersmål än svenska och därför valde vi att inte lägga någon vikt vid det i vår undersökning. Vi finner det mindre relevant för vår studie.

Vi intervjuade två pedagoger, en på varje förskola. Vi utförde våra observationer under två dagar efter varandra på vardera förskolan då vi observerade alla pedagoger på de två förskoleavdelningarna. Observationerna genomfördes ca en vecka efter intervjuerna. Vid tillfällena observerades tre pedagoger på förskola 1 och fyra på den andra. Anledningen till att vi valde att observera alla pedagoger och endast intervjua en på vardera förskolan var att vi fann det överflödigt eftersom vi då skulle kunna fått liknande svar. Det kan ha påverkat resultatet eftersom en pedagog fick representera hela avdelningens arbetssätt. Skälet till att vi valde att observera alla pedagoger var att vi skulle få ett större underlag på kortare tid än om vi endast skulle observerat en. Något annat som kan ha påverkat resultatet var att det under observationsdagarna saknades en pedagog på förskola 1 och två pedagoger på den andra förskolan. Istället befann det sig vikarier i verksamheten vilka vi valde att inte observera eftersom de inte tillhörde verksamheten i vanliga fall.

---

<sup>5</sup> Se bilaga B

<sup>6</sup> Se bilaga C

## 5.5 Undersökningsförfarande

Vid intervjuerna medverkade vi alla tre då vi hade olika roller. En av oss intervjuade respondenten med utgångspunkt från intervjufrågorna, en av oss var uppmärksam på att ställa följdfrågor och en av oss ansvarade för tidsramar och anteckningar för eventuella teknikproblem. Att vi deltog alla tre vid intervjun kan ha påverkat vårt resultat eftersom de kan ha känt sig otrygga med många som lyssnade. Vi valde ändå att göra på detta sätt efter överenskommelse med respondenterna. Det kan även vara positivt då det blev ett mer naturligt samtal mellan oss.

Vi beräknade att intervjun skulle ta 30 minuter men de varierade mellan 20-30 minuter. För att inte behöva lägga fokus på att anteckna under intervjuerna använde vi en diktafon för att spela in dem. Vi lät pedagogerna välja ett rum där vi kunde sitta ostört. Detta resulterade i att intervjuerna skedde i ett arbetsrum och ett konferensrum.

Observationerna genomförde vi under sammanlagt 11 timmar på vardera förskolan. Den tiden vi valde att vistas på förskolorna hade de bland annat följande aktiviteter: frukost, lunch, lek, samling och läsvila.<sup>7</sup> Vi valde att dela upp oss under observationsdagarna eftersom vi inte fick möjlighet att befinna oss alla tre i förskoleverksamheten. Detta resulterade i att vi var två observatörer på den ena förskolan och en observatör på den andra. En sådan uppdelning kan i viss mån ha påverkat resultatet eftersom vi kan lägga märke till olika situationer. Under observationerna antecknade vi situationer som uppstod i relation till vårt syfte. Vi dokumenterade den fysiska miljön med hjälp av anteckningar och digitalkamera för att komma ihåg och kunna stödja oss på dessa i resultatet.

## 5.6 Tillförlitlighet och avgränsningar

Begreppet reliabilitet (mätnoggrannhet, tillförlitlighet) innebär vilken kvalitet valet av metoden i studien har, det vill säga hur bra mätinstrumentet är bra på att mäta (Stukát 2005:125). För att skapa högre reliabilitet för vår undersökning använde vi under våra intervjuer en diktafon. Detta för att minska risken att vi skulle tolka respondenternas svar men också för att vi i efterhand skulle ha möjlighet att ha tillgång till svaren. Digitalkamera användes för att öka tillförlitligheten eftersom vi annars kunde ha tolkat och kommit ihåg fel. Något som kan ha påverkat resultatet och minskat tillförlitligheten är att vi under våra observationer av pedagogerna har valt ut situationer som uppstått i förskolornas verksamheter. Det är något som vi menar alltid sker när man använder observation som metod. För att få ett något säkrare resultat av observationerna av pedagogerna skulle vi ha kunnat använda oss av videokamera men vi hade inte möjlighet till det på grund av tidsbrist och etiska hänsyn. Därför menar vi att vi till viss del har tolkat våra observationer av pedagogerna. För att ändå få ett så tillförlitligt resultat som möjligt skrevs de uppkomna situationerna ner direkt när de uppstod.

I studien har vi valt att använda oss av forskning som vi anser har hög tillförlitlighet där tiden inte har förflutit allt för länge sedan det skrevs ner. Vi har använt oss av förstahandskällor med anledning av att författaren själv då är primärkällan och inte tolkat från någon annan källa.

---

<sup>7</sup> Läsvila: Ett tillfälle där barnen får lyssna på sagor, som oftast förekommer efter lunch.

Ett annat begrepp gällande studiers tillförlitlighet är validitet (giltighet). Det handlar om hur bra ett mätinstrument mäter det som man har avsett att mäta i undersökningen (Stukát 2005:125f). För att förbättra vår studies validitet valde vi att göra både intervjuer och observationer eftersom dessa då kompletterade varandra. Vi menar därför att vi har fått ett mer tillförlitligt och bredare underlag än om vi endast hade gjort intervjuer eller observationer. Vårt syfte var att ta reda på hur pedagoger ser på sitt sätt att arbeta kring vårt ämne och även att undersöka hur språkmiljön ser ut. Därför anser vi att om vi bara skulle gjort intervjuer skulle vi endast fått reda på hur pedagogerna berättade att de arbetar. Vi skulle inte kunnat vara säkra på om det de berättade för oss var för att vara oss tillags. Om vi endast skulle gjort observationer skulle vi inte fått de bakomliggande tankarna till varför de arbetar som de gör.

När man diskuterar studiens tillförlitlighet är det viktigt att man tar upp dess generaliserbarhet vilket innefattar vem eller vilka som resultaten man får fram gäller för (Stukát 2005:129). Eftersom vi har gjort observationer under endast två dagar på vardera förskolan kan detta ses som en brist i vår studie därför att vi inte hann observera allt som sades i intervjuerna. Vi är medvetna om att vårt resultat inte gäller generellt för alla förskolor utan endast för de förskolor som varit med i undersökningen. Därför är inte generaliserbarheten gällande i vår studie. Vi är också medvetna om att vi låtit pedagogerna som medverkat i intervjuerna representera hela förskoleavdelningarnas arbetssätt.

Vi har avgränsat vår studie genom att inte observera hur barnen använder miljön eftersom vi då hade behövt mer observationsdagar och på grund av tidsbrist var det omöjligt. Vi valde även att begränsa vår undersökning till två förskolor och två intervjuer också detta på grund av tidsbrist.

## **5.7 Etiska överväganden**

Innan respondenterna deltog i intervjun informerades de om anonymitet, användning av diktafon, att det var frivilligt att delta och att de när som helst fick avbryta sin medverkan. Vi gav respondenterna en informationslapp om studiens syfte. De blev också informerade om att det inspelade materialet förstörs efter transkribering, vilka vi som forskningsansvariga är och vilken institution vi studerar vid. Vi kontaktade även vårdnadshavarna till barnen på förskolan via en informationslapp för att informera dem om vår studie och få deras medgivande.<sup>8</sup> Vi var noggranna med att informera om att det inte var barnens språkutveckling som vi skulle observera utan pedagogernas arbetssätt. För att skydda förskolan och pedagogernas identitet har vi i framställningen av rapporten valt att avidentifiera dem genom att kalla dessa för förskola 1, förskola 2, pedagog 1 och pedagog 2.

---

<sup>8</sup> Se bilaga D

## 6. Resultat och analys

I detta avsnitt ges en redovisning av resultatet av våra intervjuer och observationer av språkmiljön. Vi har lagt upp denna del på följande vis: först följer en genomgång och analys av intervju med pedagog 1 och observationer på förskola 1 där vi har delat upp den i tre delar (tal-, läs- och skrivutveckling). Genomgången av resultatet och analysen av intervju med pedagog 2 och observationer vid förskola 2 är upplagd på samma sätt.

När vi från början funderade kring tal-, läs- och skrivutveckling var det för oss en självklarhet att dela upp dessa tre. Vi vill dock belysa att det under arbetets gång ibland har varit svårt att skilja de tre delarna åt men vi har ändå valt att göra det. Detta eftersom vi valde att lägga upp intervjuerna med pedagogerna på det sättet. Vi utgick då från det pedagogerna svarade under respektive del.

### 6.1 Intervju med pedagog 1 och observationer vid förskola 1

Pedagogen vid förskola 1 är utbildad förskollärare och blev färdigutbildad julen 1990 och har varit verksam inom förskolan sedan dess. Hon arbetar på en förskoleavdelning med 20 barn i åldrarna tre till fem år. På avdelningen fanns det tre barn med språksvårigheter som fick stöd i sin utveckling av pedagoger, talpedagog och logoped. Det fanns ingen övervägande majoritet barn med annat modersmål än svenska, tre barn av 20.

#### 6.1.1 Att stödja barnens talutveckling?

Under intervjun berättar pedagogen att de gör observationer som går ut på att kartlägga barns talutveckling. De använder sig av ett observationsmaterial minst två gånger per år för att se om något barn har språksvårigheter. Om det behövs sker ett samarbete med en talpedagog och en logoped då de får material att arbeta med tillsammans med dessa barn. Cirka tre gånger i veckan är det utsatt specialtid för de barnen som behöver och de har även språkgrupp för dem istället för läsvila.<sup>9</sup> Pedagogen menar att dessa barn då slipper att sitta och lyssna på en bok som de inte förstår. Arbetet med språkgruppen är en planerad verksamhet där de arbetar med de olika barnens behov. Pedagogen berättar under intervjun att när man språktränar måste man arbeta tillsammans och se till att barnen tycker att det är lustfyllt: ”Vi har arbetat med så galna historier som möjligt det blir mycket kiss och bajs och prutt och sånt och det får gärna vara det bara dom pratar då bli det lustfyllt” (Pedagog 1, 14 november 2008).

Under observationerna kunde vi iaktta att det pedagogen berättade under intervjun om språkgruppen stämmer. Vi kunde se hur en pedagog arbetade med en språklek med barnen i språkgruppen. Hon tog fram många olika föremål och frågade barnen vad de föreställde (nalle, flygplan, träsko, gris med mera). Hon frågade sedan barnen vad sakerna hade för färg och tillsammans beskrev de föremålen (exempel: en nalle med blå blöja). Ett barn i taget fick välja tre föremål medan de andra blundade. De fick ge ledtrådar till varandra genom att berätta om olika egenskaper som kännetecknade de olika föremålen varpå de andra fick gissa vad det var. Pedagogen ställde frågor till barnen så som: kan du berätta något mer? Börjar det på K (ljudar)? Pedagogen var också med i leken och berättade om ett föremål: det är något som kan hoppa, det är ett litet djur, det är ett grönt djur och det finns en sång om det (sjunger små grodorna). Vi kan urskilja att pedagogerna här strävar efter att barnen ska öva sin språkliga

---

<sup>9</sup> Språkgrupp: En aktivitet där barn som behöver extra stöd i sin språkutveckling får tillfälle att öva det.

medvetenhet. Att öva sin språkliga förmåga menar Eriksen Hagtvat (2006:44-78) innebär att bedöma hur mycket information som lyssnaren behöver veta för att förstå vad man säger. Det är då viktigt att leka med språket i meningsfulla sammanhang. Vi kan se att pedagogen försökte hjälpa barnen på ett lekfullt sätt med att förstå hur mycket information de behövde ge för att det andra barnet skulle förstå vilket föremål det var.

Pedagogen berättar vidare för oss att matsituationen: ”är en riktig härlig stund” (Pedagog 1, 14 november 2008) där de kan sitta och samtala och alla barn får tid att prata. Hon menar att de lyssnar mycket på vad barnen säger, hur de pratar med varandra och att de stöttar och hjälper till under samtalet.

Under våra observationer kunde vi urskilja olika sätt som pedagogerna talade med barnen på, inte bara under måltiderna utan under hela dagen. Det förekom olika långa samtal beroende på vilken pedagog som pratade med barnen. Vi kunde urskilja två olika sätt att tala vilka var att tala *med* barnen (en tvåvägskommunikation där barnen involverades i samtalen med pedagogerna) och att tala *till* barnen (en envägskommunikation där det endast var pedagogen som talade till barnen).

Tala *med* barnen:

- Vad gör vi: detta sätt att tala förekom oftast vid måltiderna. Till exempel pratade de om att skicka maten, om att de inte bara får äta pålägget och andra diskussioner om maten. Ett annat exempel var vid städningen då en pedagog hjälpte barnen med att bestämma vad de skulle städa.
- Vad ska vi göra/vad har vi gjort: barnen och pedagogerna pratade om att de skulle ha luciatåg för de gamla som bor på sjukhemmet. De samtalade om att de därför måste sjunga högt för att de gamla ska kunna höra vad barnen sjunger. När pedagogerna och barnen skulle göra ett tittskåp uppstod det ett problem. De kom inte på någon lösning utan bestämde sig för att tänka på hur de skulle lösa problemet medan de var ute och lekte. I samlingen före maten fick barnen berätta vad de skulle äta till lunch. Pedagogen pratade tillsammans med barnen om vad de har gjort genom dokumenterade bilder de hade. Barnen fick berätta vad de hade ritat och pedagogen ställde frågor som stöttade och förde barnens berättelser vidare.
- Frågor som utvecklar det barnen pratar om: pedagogerna ställde frågor till barnen som utvecklade deras svar, till exempel ”Vill du ha mera mat?” med följdfrågan ”Vad vill du ha för mat?”. När en pedagog och barnen pratar om Liseberg frågar hon vad de gjorde där, hur de åkte dit, vad som hände där och varför det blev så.

Tala *till* barnen:

- Vad gör vi inte/uppmaningar: pedagogen förklarade för barnen varför de inte fick göra olika saker och gav de uppmaningar vad de skulle göra. Exempelvis ”Du ska inte göra så för då går den sönder”. En annan pedagog sade till barnen om att de inte fick kasta boll i hallen med anledning av att det står ett plaströr med vatten i där. Pedagogen sade att ”då får vi vatten i hela hallen som vi fick en annan gång”. Andra uppmaningar som förekom var: ”Ni stör oss när ni springer och vi sitter här och äter”, ”Sätt dig ner!”, ”Spring inte, det ska vi inte göra inne, nu är det färdigsprunget!” och ”Jag vill inte att du sitter där du måste hjälpa till att städa!”.

Jerlang (2008:363) tar upp det sociokulturella perspektivet som handlar om att individer utvecklas från det sociala till det individuella. Pedagoger nämner att de samtalar mycket med barnen och stöttar dem i deras samtal med varandra. Vi kunde också se det under våra observationer när de i olika vardagliga sammanhang talade *med* barnen. Vi ser att samtalen på förskolan är en social aktivitet vilket då enligt det sociokulturella perspektivet görs till inre erfarenheter. Eriksen Hagtvet (2006:11-21) tar upp att det är viktigt att den vuxne stöttar barnen och utgår från deras intressen när de ställer frågor kring det barnen pratar om. Detta kan vi koppla till våra observationer. Under dessa har vi uppmärksammat att pedagogerna samtalar tillsammans med barnen med en här-och-nu-dialog. Eriksen Hagtvet (2006:22-44) menar att det innebär att det är enkelt att förstå språket därför att situationen ger det betydelse. Det är viktigt att prata med barnen på ett sådant sätt eftersom det utgör grunden för den muntliga och skriftliga utvecklingen. Hon tar även upp där-och-då-samtal vilket innebär ett samtal om sådant som har hänt. Vi kunde se tendenser av det här sättet att tala på under våra observationer. Till exempel när de pratade om vad de hade gjort och vad de skulle göra.

Johansson (2003:199-224) har även hon kartlagt pedagogers sätt att tala som vi beskrev i avsnittet tidigare forskning. Hon kom i sin studie fram till två övergripande sätt att tala med barn på. Det ena sättet var av en distanserad karaktär och det andra var en tillmötesgående kommunikation. I våra observationer såg vi tendenser till båda dessa sätt att tala på. Den distanserade karaktären var när pedagogerna talade *till* barnen då de inte involverades i samtalen. Det sättet att tala på som var tillmötesgående kommunikation var när pedagogerna talade *med* barnen och involverade dem i samtalen.

Pedagogen berättar att de i samlingarna har övningar som stödjer språket så som rim och ramsor och de sjunger mycket tillsammans. Under samlingen observerade vi när pedagogerna och barnen övade på Lucia-sånger. Pedagogerna tydliggjorde konkret med rörelser vad de sjöng. Utifrån intervjun och observationerna kan vi se att det verkar som att pedagogerna ser samlingen som bland annat en aktivitet där barnen övar sitt tal. Johansson (2003:199-224) betonar vikten av att samtala i den vardagliga aktiviteten samlingen vilket ses som en språk- och kommunikationsövning.

Pedagogen berättade att de i miljön har en språkhylia, veckans bokstav, böcker tillgängliga, pennor och skrivmaterial och skrivböcker som barnen kan sitta och skriva i själva när de vill. Detta har de för att tydliggöra bokstävernas betydelse, vad man använder de till och vad de står för. Hon menar att: ”det lockar ju dom väldigt ofta till att ta tag i detta lite tidigare för att inte hamna och bli lite chockade när dom kommer till förskoleklass” (Pedagog 1, 14 november 2008). Det verkar som att pedagoger har svårt att skilja på tal- läs- och skrivmiljön. Pramling Samuelsson & Sheridan (2006:94) menar att materialet i miljön ska inbjuda barnen till att samtala om olika tankar och lösningar med varandra. Vi såg under observationerna att det fanns mycket dokumentation på väggarna. Där fanns bland annat en digital fororam med kort på vad de hade gjort, bilder som barnen hade gjort, naturvetenskapliga experiment som de hade utfört och dokumentation av vädret som barnen kunde samtala kring. Vi såg att det fanns mycket som enligt oss kunde stödja talspråket i den fysiska miljön som pedagoger kanske inte tänkte på under intervjun.

Att de arbetar med barns talutveckling på ovanstående sätt beror enligt pedagoger på:

För att det fungerar för den här barngruppen. Sen vet man ju aldrig och det är ju det som är så

inspirerande att jobba med detta att man hela tiden ställs inför nya utmaningar och att man känner att man inte stagnerar, att man inte tycker att man har ett koncept som man kör i ur och skur (Pedagog 1, 14 november 2008).

Vi kan jämföra det med vad som står i läroplanen om att alla som arbetar inom förskolan ska utgå från barns intressen och behov för att stödja varje barns utveckling (skolverket 1998:8). Detta antyder pedagogen i sitt resonemang kring varför de arbetar med barns talutveckling när hon talar om att arbetssättet fungerar för deras barngrupp.

### **6.1.2 Att stödja barnens läsutveckling?**

Pedagogen berättar att de läser mycket och för samtal med barnen under tiden. Vid intervjun tar hon upp hur de arbetar med barnens läsutveckling:

Ja deras läsutveckling vet jag inte om vi stimulerar. Vi läser ju mycket böcker, vi sätter fingret under när vi läser, vi tittar på orden och jämför orden men vi stimulerar inte deras läsutveckling. Det är inget medvetet, ja det är klart att ser man att det är ett barn som tycker att det är jätteroligt och man kan sätta sig med den när den läser och då kan man titta på bokstäverna och då stimulerar man ju dom andra barnen (Pedagog 1, 14 november 2008).

I detta citat kan vi utläsa att pedagogen arbetar för att stödja barnens läsutveckling. Däremot verkar det som att hon inte själv tänker på det eftersom hon säger att hon inte vet om de stimulerar det. Liberg (2006:42f) tar upp att när barn och vuxna läser tillsammans stöttas barnen i sin utveckling och en grund bildas till att de själva ska börja läsa. Därför menar vi att pedagogerna visst stödjer barnens läsutveckling även fast de själva inte läser.

Under våra observationer vid läsvidan läste pedagogen en kapitelbok. Hon började med att fråga barnen vad de läst tidigare och vad som då hände i sagan. Barnen fick återberätta och pedagogen stöttade genom att ställa frågor till dem. Under sagans gång frågade pedagogen om olika svårförståliga ord och vad de hade för betydelse i berättelsens handling. Hon kompletterade även sagan genom att visa konkret för barnen vad som hände i den. Hon ställde sig bakom gardinen och viftade på fötterna för att visa barnen hur det såg ut när tjuven gömde sig bakom ett draperi. När de läst en stund återberättade pedagogen tillsammans med barnen igen vad som hade hänt och det verkade som att pedagogen försökte få alla barnen att förstå innehållet.

När de hade läst färdigt sagan avslutade pedagogen med att berätta för barnen vad de skulle läsa om nästa gång och frågade dem vad de tror kommer hända. Barnen fick då gissa vad som kom att hända. Vikten av att återberätta tar Eriksen Hagtvét (2006:22-44) upp vilket är betydelsefullt för barns språkutveckling. Det kan göras i form av att återberätta sagor där den vuxne kan ställa frågor till barnen som gör att de utvecklar sin berättelse.

Pedagogen berättar att det på förskolan finns böcker lättillgängligt och att materialet finns nära barnen. Det finns språkmaterial i en hylla som de kallar språkhyllan och där finns bland annat en plansch med bokstäver på.<sup>10</sup> Detta kan jämföras med det läroplanen för förskolan tar upp om att det är viktigt att ha en inbjudande och innehållsrik miljö runt barnen (Skolverket 1998:8). När barnen slutar på förskolan menar pedagogen att de inte ska kunna läsa och skriva i egentlig mening. Hon anser däremot att det är viktigt att man som pedagog lägger stor vikt vid att barnen ska kunna känna igen sitt namn. Hon ger exempel på att de har: ”barnens namn på inplastade lappar där dom som inte kan skriva sitt namn när dom har ritat en teckning exempelvis går och hämtar den och lägger den framför sig och så skriver dom av” (Pedagog

---

<sup>10</sup> Se bilaga E



1, 14 november 2008). Hon berättar vidare att det då är viktigt att den som har ett namn som är likt någon annans tar rätt lapp och att den då känner igen sitt eget namn. Börjar man med detta kommer barnens intresse för att läsa så småningom och de börjar känna igen andras namn och upptäcker att man har lika eller olika bokstäver. Pedagog 1 berättar att de har: ”namnlappar för att det ska finnas närhet till det. Vi har bokstäver också i lådor och vi har köpt in magnettavlor där dom kan sätta upp bokstäver och leka med orden” (Pedagog 1, 14 november 2008).

Under observationerna kunde vi se att det fanns böcker tillgängliga som stod i en hylla där framsidan på dem kunde ses och hyllan var satt i barnens höjd. Det fanns olika sorters böcker: barnböcker, faktaböcker, folksagor, böcker på olika språk och för olika åldrar. Det fanns även böcker som var placerade högt upp och som barnen fick ta fram om pedagogerna hjälpte dem. Dahlgren m.fl. (2006:143ff) menar att det är viktigt att ha en lugn plats där barnen kan sitta och läsa enskilt eller tillsammans. Mängden böcker är inte det viktiga utan att de placeras på ett inbjudande vis. Vi fann inget speciellt rum för barnen att sätta sig och läsa i men det fanns en soffa där de kunde sitta och läsa, dock inte i samma rum som böckerna fanns i. Björklid (2005) kommer fram till att det är meningsfullt att miljön byggs upp på ett för barnen stimulerande sätt som stödjer deras utveckling och lärande. Det är då viktigt hur man placerar föremål, material, soffa och böcker.

### **6.1.3 Att stödja barnens skrivutveckling?**

Under intervjun berättar pedagog 1 om hur de arbetar för att stödja barnens skrivutveckling. Hon framhåller att det handlar mycket om hur man arbetar med det och att man måste få med barnen i det man gör för att de ska tycka att det är lustfyllt. Som hon tidigare nämnt berättar hon att de arbetar med veckans bokstav.<sup>11</sup> I språkhyllan finns det skrivböcker som barnen kan använda sig av.

På förskolan fanns det en språkhylla med olika föremål i och vi kunde även se att de arbetade med veckans bokstav. När bokstaven presenterades pratade de om hur den lät och hur den såg ut. Under observationstillfället arbetade de med bokstaven U. Först frågade pedagog 1 varje barn om de hade bokstaven U i sitt namn och sedan fick de komma på ord som började på bokstaven U eller hade U någonstans i ordet. Pedagog 1 skrev upp alla ord som barnen kom på.

Pedagog 1 berättar under intervjun att det är viktigt att arbeta på ett lustfyllt sätt:

Barnen ska aldrig behöva känna att dom måste sätta sig och skrivträna. Man ska känna att det är lustfyllt det är det som det hänger på, blir det inte det så är det ingen idé och inte förrän man har lockat dom till att det är lustfyllt (Pedagog 1, 14 november 2008).

Under några tillfällen tycktes vi kunna se att pedagog 1 försökte få barnen att intressera sig för skriftspråket på ett lustfyllt vis. Detta var bland annat under fruktstunden då en pedagog sade: idag bjuder jag på P-frukten (håller upp ett päron), Ä-frukten (håller upp ett äpple), B-frukten (håller upp en banan) och C-frukten (håller upp en clementin). Pedagog 1 skrev alla frukternas namn med versaler på en tavla. Pedagog 1 gjorde barnen uppmärksamma på att clementin är ett längre ord och har fler bokstäver än päron, äpple och banan. Hon förklarade att det är lite klurigt med bokstaven C för citron stavas med C fast låter S och cirkus stavas också med C fast låter S, men clementin stavas med C och låter K. Sedan frågade hon varje

---

<sup>11</sup> Se bilaga E

barn vad de ville ha för frukt och de fick säga den bokstav som frukten som de vill ha börjar med.

Ett annat tillfälle var under den fria leken då en pedagog och några barn började skriva namn och ord på en tavla. Pedagogerna skrev olika ord och tog bort bokstäver och läste det nya ordet. Hon frågade också barnen vad det då blev för ord. Exempelvis skrev de "lilla" och tog bort ett L och då blev det "lila". Vi kan sammankoppla det med vad läroplanen för förskolan tar upp att det är viktigt att stimulera barns nyfikenhet och begynnande förståelse för skriftspråket (Skolverket 1998:10). Vi kan också se ett samband med det som Eriksen Hagtvet (2004:37) menar är viktigt. Pedagoger bör utgå från barnens lek och uppmuntra dem att använda sig av skriftspråk i den för att det då sker på ett lustfyllt sätt så att barnen inte känner prestationskrav.

Vi upplevde att pedagogerna på ett lustfyllt sätt försökte föra in skriftspråket i leken och i det vardagliga sammanhanget fruktstunden. Dahlgren m.fl. (2006:23, 140f) menar att det ska ges utrymme för att experimentera med skriftspråket för barnen tillsammans med pedagogerna där det kommer in naturligt i verksamheten och där man tar tillvara på de situationer som uppkommer.

Pedagogen menar att det finns material tillgängligt i miljön för att alla barn ska känna att de kan använda det på olika sätt om de vill. Vi observerade att det fanns mycket bokstäver uppsatta på väggarna och även bokstäver som barnen kunde använda. Barnens namn förekom på många olika ställen i förskolemiljön bland annat på deras låda, hylla och det fanns namnlappar som barnen använde för att titta på när de skulle skriva sitt namn. Månadernas namn förekom på olika ställen till exempel på tavlor och lappar. Det fanns text som beskrev olika saker de hade gjort på förskoleavdelningen exempelvis hade de dokumenterat ett experiment om ytspänning. Det satt bokstäver på väggarna som var uppsatta i olika nivåer, det förekom mest versaler men det fanns även gemener. Det fanns en språkhylla med spel om bokstäver, magnettavlor med bokstäver, fyll-i-teckningar med bokstäver, olika ABC-böcker med ramsor i, små bokstavsböcker och bokstavspussel. Det fanns även olika sorters pennor, papper och skrivböcker som barnen hade och kunde skriva i. Sammanfattningsvis kan vi konstatera att det fanns mycket skrivmaterial i miljön som barnen kunde använda.<sup>12</sup>

Det är viktigt att utforma miljön på ett inbjudande och tydligt vis där materialet finns tillgängligt för barnen menar Dahlgren m.fl. (2006: 81, 143ff). De skriver dock att det inte är så viktigt att ha alfabetet uppsatt på väggarna för det kan vara missvisande. Det är inte ett kommunikativt skriftspråk tillskillnad från skriftbilder exempelvis att det står "stol" på en stol. Även Gustafsson & Mellgren (2000:157) tar upp att miljön kring skriftspråket ska utformas på ett positivt sätt som ska stödja barnens utveckling.

Pedagogen menar att arbetet med skrivutveckling används för att det är vad just denna barngrupp behöver utveckla. Hon menar att det är viktigt att ta reda på vad var och ett av barnen behöver utveckla och att man gör det på ett lustfyllt vis. "Det kommer nya utmaningar hela tiden och man får byta ut material och känna att man hela tiden måste utgå från deras intresse" (Pedagog 1, 14 november 2008). Vi kan koppla det till läroplanen där det står att man i förskolan ska utgå från barns intresse och nyfikenhet kring skrift (Skolverket 1998:6f).

## 6.2 Intervju med pedagog 2 och observationer vid förskola 2

---

<sup>12</sup> Se bilaga E

Pedagogen vid förskola 2 är utbildad lärare för yngre åldrar med inriktning mot förskola och förskoleklass och med skapande och drama som inriktningar. Hon blev färdigutbildad i januari 2005 och har varit verksam inom förskolan sedan dess. Hon arbetar på en förskoleavdelning med 35 barn i åldrarna tre till fem år. Det fanns inga barn med annat modersmål än svenska på avdelningen.

### **6.2.1 Att stödja barnens talutveckling?**

Under intervjun berättade pedagogen att de kontinuerligt under hela dagen arbetar med talet. Dels med hjälpmedel men också i vardagligt tal. På samlingen arbetar de med språkpåsar, sånger och barnen får även själva tala om vad de vill göra på samlingen.<sup>13</sup> Hon menar att de vid matsituationerna samtalar med barnen och att det blir en övning där man berättar, lyssnar, samtalar och samspekar. Även förskolans läroplan tar upp att det är viktigt att sträva efter att varje barn utvecklar ett rikt och nyanserat talspråk, sin förmåga att kommunicera med andra och uttrycka sina tankar (Skolverket 1998:9). Vi kan också jämföra vår observation med Vygotskij som menar att social aktivitet skapar individuell utveckling och lärande där språket är ett viktigt redskap (Imsen 2000:180, 184ff, 191). Därför kan det vara bra att i förskolans vardag stödja barns berättande och samtal med varandra eftersom språket utvecklas i sociala aktiviteter.

Även på denna förskola kunde vi urskilja två olika sätt som pedagogerna talade med barnen på. Dessa olika områden var samma som de vi såg vid förskola 1. Det kan ha funnits andra sätt att tala på men som vi inte har uppfattat eller att det faktiskt var lika på dessa två förskolor. På förskola 2 var det varierande om pedagogerna pratade med barnen eller inte. I likhet med förskola 1 förekom nedanstående sätt att tala:

Tala *med* barnen:

- Vad gör vi: vi kunde se detta sätt att tala vid olika tillfällen under dagen. Exempelvis när ett barn målade en teckning frågade en pedagog ”vad målar du?”. Under måltiderna förekom det frågor som ”Vill du ha mer mat?” och ”Var det gott?”. När de pysslade pratade de om hur de målade delarna till pysslet.
- Vad ska vi göra/vad har vi gjort: under frukosten frågade en pedagog ett barn ”Vad har du tänkt göra efter frukosten?”. Vid en måltid samtalade barnen och pedagogen om vad de skulle göra i helgen. Ett annat exempel är när en pedagog förklarade för barnen vad som kommer att hända efter samlingen. Under lunchen frågade ett barn en pedagog hur ett kanelträd ser ut och hon svarar att de skulle ta reda på det genom att söka på Internet eftersom hon inte visste. Det förekom även samtal om vad de har gjort. Ett exempel som observerades var vid frukosten när en pedagog frågade barnen vad de gjorde på förskolan igår.
- Frågor som utvecklar det barnen pratar om: under en måltid pratade barnen och pedagogerna om hur många barn som kunde vara i lekhallen. Efter barnens svar frågade pedagogen vad som händer om alla barn är där samtidigt. Ett barn ville ha

---

<sup>13</sup> Språkpåse: Innehåller material som kan användas som hjälpmedel vid exempelvis sagoläsning eller ramsor.

mjölk under lunchen och pekar på paketet. Pedagogerna sa då ”berätta för mig vad du vill ha?” barnet svarade mjölk.

Tala *till* barnen:

- Vad gör vi inte/uppmaningar: några barn lekte med bilar och körde med dem på väggen och på möblerna som fanns i rummet. Pedagogerna förklarade att de inte fick köra med bilarna där för att de hade bestämt att man bara fick köra på mattan. Under frukosten sade en pedagog till ett barn att ”du kan inte skrika så mycket för då får inte de andra barnen någon chans att prata”. En pedagog uppmanade några barn som hon tyckte satt på ett olämpligt ställe: ”Här får ni inte sitta! Gå därifrån”. När några barn hade varit ute och lekt uppmanade en pedagog dem att gå och tvätta sig i ansiktet. Under ett annat tillfälle säger en pedagog till ett barn att hänga in sina kläder i torkskåpet.

Detta kan vi jämföra med Johanssons (2003:199-224) studie av pedagogers olika sätt att tala med barn på, som vi även kopplade till i analysen av förskola 1. På samma sätt kan vi se att pedagogerna på förskola 2 talar med barnen på ett distanserat sätt då de talade *till* barnen. Vi kunde också se att de talade med dem på ett kommunicerande vis när de talade *med* barnen. Vi uppfattade under vår intervju att pedagogerna tänkte på att samtala med barnen. Detta eftersom hon sade att de talar mycket med barnen under exempelvis måltiderna. Vi vill poängtera att det fanns en tendens hos pedagogerna att inte föra utvecklande samtal med barnen fast möjliga tillfällen uppstod. Exempelvis vid måltiden då vi upplevde att pedagogerna inte gav barnen gensvar när de berättade om saker de hade gjort.

När vi frågade pedagogerna hur de valt att utforma den fysiska talspråkliga miljön svarade hon:

Vi har ju mycket på väggarna just nu med den pedagogiska dokumentationen också och det är ju grejer som barnen kan samtala om och prata om och så. Det finns mycket man kan samtala kring och vi försöker utgå från barnet så att man kan hitta deras intressen och så (Pedagog 2, 14 november 2008).

Pedagogen menar att de har valt att utforma miljön på detta vis för att utveckla och utmana barnen i deras tal- och språkutveckling. I likhet med läroplanen ska alla som arbetar i förskolan se till att alla barn får uppmuntran i sin språkutveckling (Skolverket 1998:10).

Vi kunde observera det pedagogerna berättade för oss om den pedagogiska dokumentationen. Det fanns bland annat dokumenterade bilder av verksamheten uppsatta på väggarna och en stor karta. Under våra observationer kunde vi dock inte se att de samtalade kring detta men det skulle kunna bero på att det inte uppstod några tillfällen just då.

Barn erövrar sin omvärld genom att samspela med den och den pedagogiska miljön ska vara utformad så att den stimulerar, utmanar och underlättar barns lärande. Den ska skapas efter barnens intresse och erfarenheter i relation till förskolans mål (Pramling Samuelsson & Sheridan 2006:89). Pedagogerna berättade att de försöker utgå från barnens intressen när de samtalar med barnen. Detta observerade vi och det var en blandning av om pedagogerna valde att vara med och samtala med barnen för att ta tillvara på deras intresse eller inte.

Pedagogen talar om orsaken till varför de arbetar med barns talutveckling:

Ja det har väl funnits från grunden hela tiden man arbetar och barnens språkutveckling är ju jätteviktig. Vi gick ju även en kurs TKT, tal- och kommunikationsträning. Som man kan göra för då var det en period

som vi arbetade intensivt med den då vi hade många barn som var språksvaga då (Pedagog 2, 14 november 2008).

Pedagogen förklarar för oss hur de arbetar med TKT. Det är viktigt att det vid samlingen finns en tydlig början, ungefär samma innehåll och ett tydligt slut. Hon menar att det handlar om rutiner och att de har märkt att det är viktigt för barnens tal.

### 6.2.2 Att stödja barnens läsutveckling?

Pedagogen berättar för oss om hur de arbetar med barns läsutveckling:

Ja, dom är ju inte så stora så läsa är ju lite svårt för dom. Det är ju inga som kan det än men vi har ju många av barnen skriver på sitt sätt egna berättelser får dom gärna göra och många vill som sagt spela teater och skriva små manus ibland. Sen har vi ju sagoläsningen har vi ju och läsa är svårt eftersom dom inte är inne i det så ja men det blir indirekt. Det ingår ju och dom är ju intresserade av bokstäver och dom låtsas ju sitta läsa i böckerna och har man läst en bok, en del böcker är ju väldigt populära, och har man då läst den många gånger då har dom ju nästan memorerat hela boken så då kan dom ju nästan säga så då ser det ut som dom kan läsa verkligen för dom säger nästan ordagrant vad som står i böckerna men dom kan ju inte det på riktigt men det är ändå kul att intresset finns och dom försöker (Pedagog 2, 14 november 2008).

Vi kan urskilja att pedagogen inte ser förskolan som en plats där barn ska lära sig läsa ”på riktigt”. Utan hon ser förskolans arbete med läsning som en del i barns utveckling eftersom hon påpekade att sagoläsning påverkar deras läsutveckling indirekt. Hon har sett att barnen lär sig böcker utantill och låtsasläser dem. Det kan kopplas till Libergs (2006:43, 46) begrepp preläsande. Vilket innebär att barnen betar sig som en utvecklad läsare där de hittar på egna sätt att läsa.

Pedagogen beskriver att de använder sig av språkpåsar eller sagopåsar med figurer i för att tydliggöra berättelser så mycket som möjligt. De ställer även frågor för att utmana barnen efter att de läst en saga till exempel frågar de vad som hände i sagan för att se om de har förstått olika begrepp. Vi observerade två lässtunder på förskolan. Vid det ena tillfället lästes en flanosaga och vid det andra tillfället läste pedagogen en saga till ett bildband.<sup>14</sup> Vid det första tillfället fördes ingen diskussion om sagan utan den lästes bara för barnen. Under det andra tillfället pratade de om bilderna tillsammans med barnen och förklarade ord som de inte förstod. Detta kan vi koppla till begreppet scaffolding vilket innebär att den vuxne ska finnas som stöd i barnets utveckling (Imsen 2000:190f). Eriksen Hagtvet (2004:50f, 57) beskriver barns utveckling i tre till femårsåldern och att de då är bättre på att se språket utifrån, exempelvis att prata om ords betydelser. Vi såg att pedagogen under läsningen försöker få barnen att förstå olika svårförståliga ord genom att de pratade om vad de betyder.

Dahlgren m.fl. (2006:55ff) menar att barns läsning i början är det samma som att titta på bilderna och att de så småningom förstår att det är ett sätt att förmedla budskap på. Vi såg att pedagogen talade med barnen om bilderna när bildbandet lästes. Det är ett tillfälle där pedagogen kan få barnen att förstå att bilder förmedlar budskap.

I förskolans läroplan står det att det är viktigt att varje barn utvecklar sitt ord- och begreppsförråd och sin förmåga att leka med ord (Skolverket 1998:9). Vi såg att pedagogerna hjälpte barnen att öva sin språkliga medvetenhet genom att tillsammans med barnen läsa en ramsa med hjälp av konkreta bilder för att få dem att förstå. Under en samling tog en pedagog fram en ramsa som hon läste tillsammans med barnen med tillhörande bilder. De sjöng även

---

<sup>14</sup> Flanosaga: En saga som berättas med hjälp av bilder som sätts på en tavla av flanelliknande material.

sånger som de använde föremål till som tydliggjorde sångens innehåll. Eriksen Hagtvæt (2006:45-78) menar att det är viktigt att öva barns språkliga medvetenhet och det kan man göra genom rim, ramsor och rytm.

Pedagogen berättar vidare om böckerna de har på förskolan. Eftersom det är många barn på avdelningen och de är indelade i olika grupper har de böcker i boklådor i tre rum. De använder sig av flanosagor, diabilder och bildband för att väcka barnens intresse. Hon berättar även att det är många barn som tycker om att lyssna på böcker och vill sitta och lyssna länge. Hon menar att det inte alltid finns tillfälle att göra det vilket hon tycker är synd: "för dom utvecklas och lär sig så oerhört mycket" (Pedagog 2, 14 november 2008).

På förskolan såg vi att det fanns tre likadana boklådor i tre olika rum.<sup>15</sup> Lådorna var placerade på golvet och det var ingen speciell ordning i dem. I två av rummen var boklådorna placerade bredvid soffor och i det tredje rummet var den placerad bredvid två stora "puffar". Där fanns barnböcker, faktaböcker och böcker för olika åldrar. Som vi tidigare nämnt tar Björklid (2005) upp att det är betydelsefullt att ha en inbjudande läshörna där barnen kan sitta ostört.

Pedagogen menar att de arbetar på ovanstående sätt med barnens läsutveckling för att språket är grunden för att göra sig förstådd och blir man inte det är det svårt att klara sig i samhället. Annars kan det bli svårt för barnen med det sociala samspelet. Hon menar vidare att kunna läsa och även skriva och tala är det viktigaste man har för att kunna vara med i samhället idag. Vi kan uppfatta att pedagogen har en tanke om varför det är viktigt att arbeta med barns läsutveckling. Hon tänker i ett framtida perspektiv och att förskolan är meningsfull för barns begynnande läsande.

### **6.2.3 Att stödja barnens skrivutveckling?**

Pedagogen framhåller att när barnen börjar intressera sig för skriftspråket försöker de ta tillvara på deras intresse. Hon menar att de upptäcker relativt fort när barnen börjar intressera sig för detta. Det kan vi koppla till förskolans läroplan där vi kan utläsa att det är meningsfullt att stödja barns skriftspråkliga utveckling och att uppdraget handlar om att ta till vara på och uppmuntra barnets nyfikenhet och intresse kring det (Skolverket 1998:6f).

I intervjun framkommer att pedagogerna vid samlingarna lägger ut namnlappar på golvet med barnens namn på innan de sätter sig. Barnen får sedan gå och sätta sig vid sin lapp och när de samlar in lapparna säger pedagogerna till exempel de som har sitt namn som börjar på bokstaven T kan lämna in sin lapp. Vi kunde under våra observationer under samlingen se det. Barnen fick gå in en och en i rummet och hitta sitt namn i samlingsringen. Då frågade ett barn om bokstäver och pedagogen och barnen började diskutera hur olika bokstäver ser ut. De samtalade om att man kan skriva med stora och små bokstäver och om några hade likadana bokstäver i sina namn. Ett annat tillfälle då de samtalade om bokstäver var vid den tidigare nämnda bildbandsagan. I slutet kom en bild med eftertext fram och pedagogen frågade om någon kände igen någon bokstav.

Vi ser i dessa observationer att pedagogerna försökte uppmärksamma barnen på att det finns bokstäver och tog tillvara på tillfällena som uppkom där barnen intresserade sig. Vygotskijs begrepp den närmaste utvecklingszonen kan vi koppla till denna situation där pedagogen stöttar barnen i deras skrivutveckling (Imsen 2000:190f). Vi uppmärksammade också att några barn under leken ville sitta och skriva i lekhallen i sin lek men det fick de inte för en av

---

<sup>15</sup> Se bilaga E

pedagogerna. De fick istället sitta vid ett bord och skriva och fortsätta leken där. Den avtog då och barnen började leka med annat. Vi uppmärksammade att anledningen till att barnen inte fick skriva var att de inte fick ha pennor i lekrummet Eriksen Hagtvét (2006:79-210) skriver om barns lekskrivning och den är viktig för barns skrivutveckling där barnen i sin lek kan testa och utforska skriftspråket på sitt sätt..

Pedagogen beskriver sedan för oss hur de utformar den fysiska skrivmiljön:

Vi har ju en låda med massa kort i med bokstäver och siffror på som dom får använda och sätta upp och dom kan göra egna ord och grejer då och sen är många väldigt intresserade av bokstäver och sånt ju så dom skriver alfabetet kan dom en del nästan, själva skriva hela (Pedagog 2, 14 november 2008).

Det som pedagogen berättade kunde vi också observera. Hon sade vidare att de har övningslappar med bokstäver som barnen kan sitta och fylla i och där de kan se skillnader på olika bokstäver. Vi kunde även se att det ganska högt upp på väggen i ett av rummen fanns ett alfabet uppsatt. I samma rum fanns också tillgång till olika sorters papper och pennor vilket även fanns i ett annat rum som var placerat lätt åtkomligt för barnen.<sup>16</sup> På olika ställen på förskolan bland annat på barnens lådor och pärmar stod barnens namn skrivna. Texten i miljön var blandad med både versaler och gemener och var placerad på olika nivåer, både högt och lågt. Genom att ha en inbjudande skrivmiljö där barnen kan utforska skriftspråket menar Dahlgren m.fl. (2006: 81) är av vikt för barnens skrivutveckling.

Pedagogen framhåller sedan varför det är viktigt att arbeta med barns skrivutveckling:

Det är ett måste, vi måste ha med detta för det är ju grunden i allting och man får det ju så mycket ifrån allt. Man lär ju sig inte bara genom att se utan att göra saker och allting både för att få motoriken och allt ingår ju när dom ska lära sig läsa och prata och skriva (Pedagog 2, 14 november 2008).

Vi kan utläsa att pedagogen kopplar samman tal-, läs- och skrivutveckling och att hon ser det som att det är viktigt att ha med sig i framtiden som hon även nämnde tidigare under intervjun.

## 6.3 Sammanfattning

Nedan följer en sammanfattning av resultaten på de respektive förskolorna.

### 6.3.1 Förskola 1

På förskolan har de en språkgrupp för de barn som behöver särskilt stöd i sin språkutveckling. I språkgruppen arbetar pedagogerna tillsammans med barnen för att stödja varje barns behov. Vi upptäckte att pedagogerna talade med barnen på två olika sätt i de vardagliga samtalen. Det ena sättet var att tala *till* barnen och det andra var att tala *med* barnen. Vi kunde se att det fanns mycket i den fysiska miljön för barnen och pedagogerna att tala om.

Under sagoläsningen samtalade pedagogen med barnen om det de läste och pedagogen förklarade även svårförståliga ord för barnen. De samtalade också om vad som skulle hända i sagan vid nästa lästillfälle. I miljön var böckerna placerade med framsidan utåt i en bokhylla. Där fanns olika sorters böcker.

---

<sup>16</sup> Se bilaga E

Det förekommer ett arbete med veckans bokstav där de varje vecka arbetar med en bokstav som presenteras för barnen. Vi kunde se att det i miljön fanns många enskilda bokstäver där de bland annat hade alfabetet uppsatt på väggen på flera ställen. Vi kunde även se att det fanns text i miljön till exempel barnens namn. På förskolan hade de även en hylla som de kallade språkhyllan. I hyllan fanns material som kunde användas för att stödja barnen i deras språkutveckling.

### **6.3.2 Förskola 2**

Även på denna förskola upptäckte vi att pedagogerna talade *med* barnen och *till* barnen. Det var olika om pedagogerna tog tillvara på barnens initiativ till samtal. I miljön fanns det pedagogisk dokumentation som pedagogerna och barnen kunde samtala om.

Under sagoläsningen samtalade pedagogerna med barnen om bilderna i sagan och förklarade svårförståliga ord. Det förekom dock att pedagogerna inte samtalade med barnen när de läste utan sagan lästes utan reflektion. I miljön fanns det boklådor i tre rum där böckerna låg ovanpå varandra. Där fanns olika sorters böcker.

Vi såg att pedagogerna samtalade med barnen om bokstäver när tillfälle uppkom. I miljön kunde vi se att det fanns text till exempel barnens namn. Där fanns också enskilda bokstäver till exempel alfabetet som var uppsatt på väggen.



## 7. Diskussion

I detta kapitel diskuterar vi vårt resultat och vår analys och för en diskussion som anknyter till vårt syfte och våra frågeställningar. Vi sammanfattar vårt resultat med hänvisning till tidigare forskning.

Ur ett sociokulturellt perspektiv, som vi tidigare nämnt, är språket ett socialt redskap som efter hand delas och blir till ett socialt språk att kommunicera med och till ett inre språk för det egna tänkandet. Språket utvecklas i samspel med andra där man måste ta hänsyn till vilka förutsättningar den man vill förmedla något till behöver ha för att förstå (Imsen 2000:184ff, 199-202). Därför är det viktigt att man i förskolan tar tillvara på vardagliga aktiviteter som uppkommer naturligt i verksamheten där barn och vuxna samspejar med varandra i olika språkmiljöer.

### 7.1 Att stödja barnens talutveckling?

Vi kunde urskilja att det var olika hur pedagoger arbetade för att stödja barns talutveckling. Studien visar att några pedagoger talade med barnen på ett sätt som upplevdes stödja barnen i deras samtal med varandra. Vi iakttog även situationer där det varit möjligt för pedagoger att följa med i barnens initiativ till samtal men där pedagogerna inte gjorde detta. Utifrån intervjuerna kan vi utläsa att pedagogerna hade en tanke med varför de arbetade som de gjorde. På båda förskolorna tänkte de mycket på att tala med barnen och stötta dem i deras tal med varandra.

Vid förskola 1 arbetade de, som vi tidigare nämnt, med en språkgrupp. Vi kan ifrågasätta huruvida det är bra att några barn plockas ut från gruppen för att få egen språkträning. På ett vis kan det vara bra eftersom de verkligen får öva sina individuella behov för i en större grupp blir det lätt att de barnen hamnar i bakgrunden. Om vi tittar på det från ett annat perspektiv så kan det vara i interaktionen med de andra barnen som de utvecklar sin språkfärdighet. Eriksen Hagtvet (2006:11-21) framhåller att gruppsamtal är viktigt för den allmänna språkfärdigheten. Vi tror även att det kan vara bra för barnen att vara i språkgruppen för beroende på vad barnen har för olika språkliga behov kan de komplettera varandra. Imsen (2000:188) tar upp Vygotskijs begrepp den närmaste utvecklingszonen. Denna innebär området mellan vad en individ kan klara av ensam och vad den kan klara av med hjälp av någon som kommit längre i sin utveckling. Därför kan barnen i språkgruppen stödja varandras språkliga behov.

Läroplanen för förskolan tar upp att alla pedagoger i förskolan ska arbeta för att alla barn får uppmuntran i sin språk- och kommunikationsutveckling (Skolverket 1998:10). Vi har påträffat olika sätt som pedagogerna talade med barnen på och de sammanfattade vi i två kategorier. Den ena att pedagogerna talade *med* barnen och den andra att de talade *till* barnen. Det framgick under intervjuerna att pedagogerna ansåg att de hade en viktig roll i barns talutveckling och att deras arbetssätt är betydelsefullt för att stödja detta. Det skedde mest samtal *med* barnen vid måltiderna och under samlingarna. Under övriga tillfällen upplevde vi att pedagogerna oftare talade *till* barnen.

Vår uppfattning är att samlingen är en god aktivitet där man som pedagog kan hjälpa barnen att öva språket på ett lekfullt sätt. Som vi såg uppkom det naturliga samtal där pedagogerna talade *med* barnen under samlingarna. Vi tycker dock att det är viktigt att ha i åtanke att det

kan vara en konstruerad situation som visst kan utveckla språket men att det på ett sätt inte är utifrån barnens intressen. Det kan bero på hur pedagogerna väljer att lägga upp samlingen. Detta utifrån barnens samtal eller utifrån språkaktiviteter som redan är planerade där man inte utgår från barnens intresse och behov, vilket i och för sig planerade aktiviteter också kan göra. Dahlgren m.fl. (2006:23, 140f) beskriver att barn utvecklar sitt talspråk i interaktion med andra och det är viktigt att pedagogerna tar tillvara på de situationer som uppkommer bland barnen. Vi menar att barnen kan utveckla sitt talspråk i samlingarna i samspel med både pedagogerna och barnen.

Att vi har observerat att pedagoger samspelar med barn på olika sätt för att stödja deras talutveckling kan vi tolka utifrån ett sociokulturellt perspektiv. Språket utvecklas i samspel med andra och går från ett socialt språk till ett individuellt språk (Jerlang 2008:363). Vi menar att det är viktigt att ta vara på de olika samtal som uppstår i olika vardagliga aktiviteter såsom vid måltider, av- och påklädning etcetera. Där kan barns språk stöttas ur ett socialt perspektiv. Som vi tidigare tagit upp är barns talspråkutveckling beroende av en tillmötesgående och samtalande vuxenvärld (Dahlgren m.fl. 2006:23). Med anledning av detta anser vi att det är mer utvecklande för barnen när pedagoger talar *med* barnen och inte *till* barnen. Då kan barnens egna språk stöttas och de ges möjlighet att utveckla sitt eget tal.

Vi upptäckte att det i den fysiska miljön på förskolorna fanns mycket att tala kring och att det varierade hur mycket de samtalade kring det. Vi upplevde att det under den första intervjun fanns svårigheter att sätta ord på den talspråkliga fysiska miljön och varför de har valt att utforma den så. Vi kunde ändå se att det fanns mycket i miljön att tala kring.

I den andra intervjun kunde vi uppfatta att pedagogen hade en tanke kring varför och hur den fysiska miljön kan stödja barnens talutveckling. Detta genom att ha pedagogisk dokumentation på väggarna som de kunde tala kring. Känslan vi fick var att det inte talades så mycket om det som fanns i miljön. Pramling Samuelsson och Sheridan tar upp att: ”talspråkets utveckling är beroende av samspelet med omgivningen” (2006:74). Om vi tolkar detta som att omgivningen innefattar den fysiska miljön stödjer det vårt antagande om att det är viktigt att i förskolan ha en fysisk miljö som gynnar barns talspråk. Vi menar att det därför har betydelse hur man utformar den talspråkliga miljön och likt det en av pedagogerna tog upp är det viktigt att ha mycket pedagogisk dokumentation på väggarna.

## 7.2 Att stödja barnens läsutveckling?

Vi kan konstatera utifrån intervjuerna och observationerna att arbete med barns läsutveckling förekom vid läsvidan och att det skedde på olika sätt. Under observationsdagarna lade pedagogerna fokus vid att låta barnen reflektera kring bilderna i sagan, återberätta och förutspå vad som kommer att hända och samtala kring svårförståeliga ord.

Det är viktigt att man som pedagog samtalar om och återberättar sagans budskap tillsammans med barnen (Pramling Samuelsson & Sheridan 2006:76). Vi menar att när böcker läses för barnen är det därför meningsfullt att inte endast läsa boken och tro att de förstår sagans budskap.

Vi såg under en läsvidan att pedagogen bara läste sagan utan att låta barnen samtala och reflektera kring vad den handlade om. Vi såg även exempel på hur pedagoger involverade barnen och fick dem att förstå innehållet. Här ser vi hur pedagogen fungerar som stöd runt barnen för att utveckla deras förståelse av sagan. Det kan vi knyta samman med begreppet

scaffolding som innebär att den vuxne ska finnas som ett stöd kring barnet i dess utveckling (Imsen 2000:190f).

Eriksen Hagtvvet (2006:79-210) betonar, som vi innan tagit upp, att det är viktigt att låta barn lekläsa eftersom de inom lekens ram kan utforska språket i ett språkligt sammanhang. När barn lekläser kan de upptäcka saker till exempel att det man läser betyder något. Vi upplever att det behövs ett mer varierat förhållningssätt i förskolan där man inte endast fokuserar på pedagogens läsning för barnen utan att man låter barnen lekläsa för varandra. Dahlgren m.fl. (2006:53) tar upp att barns läsutveckling i början handlar om att härma de redan läskunnigas handlanden för att sedan fokusera på bilderna och därefter berätta sagan utantill. Vi menar att om man låter barn lekläsa får de en första inblick i hur det är att själv läsa och att de sedan kan fortsätta sin egen utveckling till att bli en läsande person.

Som vi nämnt ska miljön i förskolan enligt läroplanen utformas på ett sådant sätt att den utmanar barns utveckling och lärande. Den ska vara öppen, inbjudande och innehållsrik (Skolverket 1998:8). Läsmiljön på förskolorna var utformad på olika sätt. På förskola 2 hade de tänkt på att ha böcker i boklådor i flera rum stående bredvid soffor. På den andra förskolan hade de böcker i ett rum i en hylla som visade böckernas framsida och där soffan inte var placerad i samma rum. I likhet med Pramling Samuelsson & Sheridan (2006:77) anser vi att det har mening för barns läsutveckling vart och hur böcker är placerade. Det är viktigt att de placeras på ett inbjudande och intresseväckande vis där barnen själva kan välja den bok de vill ha utan att be om hjälp.

På förskola 2 tyckte vi att det blev inbjudande för barnen när böcker fanns i många olika rum där de kunde sitta och läsa. Rummen var inte enbart utformade för barns läsning men de hade ändå möjlighet att sitta ostört om de ville. Genom att ha böcker i flera olika rum tror vi att det finns fler möjligheter för barnen att upptäcka böcker i olika situationer. Dock menar vi att när man har böcker i lådor ser man inte varje bok så tydligt eftersom de ligger ovanpå varandra. Vi kan jämföra det med observationerna vid förskola 1 där de hade böckerna i en bokhylla med framsidan utåt. Vilket vi upplevde blev mer tydligt och inbjudande för barnen.

På förskola 1 sade pedagogen under intervjun att de inte hade något speciellt arbetsätt kring barns läsutveckling och hur de utformade miljön men vi såg att det ändå förekom. Detta genom att de exempelvis försökte få barnen att förstå böckers budskap när de lästes. Under intervjun med pedagog 2 framkom en anledning till varför de arbetar med barnens läsutveckling. Anledningen var att det är viktigt att kunna läsa för att kunna vara med i samhället idag.

### **7.3 Att stödja barnens skrivutveckling?**

På förskola 2 lade vi märke till att en pedagog vid ett tillfälle inte tog tillvara på barnens intresse när de ville använda skrift i leken. På förskola 1 uppstod en lek med ord där vi uppfattade det som att pedagogen gjorde det. Som tidigare nämnts påpekar Liberg (2006:43, 46, 48) att barns skrivande i början handlar om att de hittar på egna sätt att skriva. Vi menar att det därför är viktigt att möta barnen i deras skrivning och låta dem använda det på ett lekfullt sätt. Likt det som Eriksen Hagtvvet (2006:79-210) betonar är det viktigt att låta barn lekskriva och uppmärksamma deras skrift eftersom det i lekens form blir kravlöst.

Båda förskolorna lät skrivmaterial finnas i miljön runt barnen för att ta vara på deras intresse när det uppkom. På förskola 1 såg vi även ett arbete med veckans bokstav. Vi vill

uppmärksamma att pedagogen i intervjun framför att man hela tiden måste utgå från barnens intresse. Vår fråga är om arbetet med veckans bokstav gör det. Känslan vi får av att ”beta av” en bokstav varje vecka är att fokus läggs på bokstaven och inte så mycket på barnens intresse för skrivning. Det kan kopplas till det som Eriksen Hagtvét (2004:10f) tar upp om att många känner att det kan skapa stress hos barnen att arbeta med skriftspråket men det beror på hur arbetet sker. Därför menar hon att det är viktigt att utgå från barnens självvalda aktiviteter och intressen eftersom fokus då inte läggs på bokstävernas form utan på leken. Vi vill även påpeka att det kan vara positivt att arbeta med bokstäver på detta sätt. Barnen kan få förståelse för att det finns bokstäver så att detta inte blir helt nytt för dem när de kommer till förskoleklass.

Vi vill framhålla att när man tar vara på barns intresse när det uppkommer naturligt i leken blir det mer betydelsefullt. Detta tillskillnad från ett arbete med veckans bokstav som inte är något som barnen naturligt tagit initiativ till. I förskolan ska pedagoger arbeta för att skapa planerade situationer kring barns skrivande dels för att väcka deras intresse men även för att ta tillvara på deras nyfikenhet när det uppstår naturligt (Pramling Samuelsson & Sheridan 2006: 72, 75f). Vi menar att arbete med veckans bokstav är en planerad aktivitet som visst kan väcka barnens intresse men eftersom fokus läggs mycket vid bokstäver tenderar arbetet enligt vår uppfattning att bli skollikt. I intervjuerna och vid observationerna verkade det som att pedagogerna tycktes ha fokus på att barnen i förskolan ska ha möjlighet att leka med och utforska bokstäver. Dahlgren m.fl. (2006:143ff) tar upp att det är viktigt för barn att befinna sig i en skriftspråklig miljö för att det gynnar deras utveckling. I likhet med detta konstaterar Gustafsson och Mellgren (2000:157) att det är viktigt att barnen tidigt omges av ett kommunikativt skriftspråk där de kan upptäcka skriftens mening.

Som vi har nämnt tidigare framhåller Gustafsson och Mellgren (2002:603-621) att det finns olika sätt att utforma textmiljöer på. Den ena är en passiv textmiljö vilket innebär att det inte finns någon tydlig koppling mellan text, barn och pedagog. Den andra är en aktiv textmiljö som har ett kommunicerande perspektiv och involverar och samspelar med barnen.

Vi tolkar att den aktiva textmiljön framställs som mer positiv för barnens utveckling och därför menar vi att det är viktigt att ha en sådan textmiljö i förskolan. Vi såg en mer passiv textmiljö på förskolorna genom mycket fokus på enskilda bokstäver. Det fanns även en aktiv textmiljö till exempel då de hade barnens namn och fotografi fastsatt på deras hylla i tamburen. Ett annat exempel på det är dokumentationen från experimentet som satt på väggen som beskrev hur det hade genomförts. Vi menar att de enskilda bokstäverna inte har ett kommunicerande budskap på samma sätt som den aktiva textmiljön har. Detta eftersom de är tagna ur sitt sammanhang och inte knyter an till något som exempelvis ett ord. Däremot gör namnet och bilden det och ger då en förståelse för att text betyder något. Det gjorde också experimentet eftersom det kommunicerade hur det hade utförts.

Under intervjun med pedagog 1 framkom anledningen till varför de arbetar med barnens skrivutveckling och varför de utformat miljön som de gjort. Anledningen var att det skulle finnas tillgängligt för att kunna ta tillvara på barnens intresse när det uppstår. I läroplanen för förskolan står det att barnens behov och intressen ska ligga till grund för utformningen av miljön och ska inrymmas i planeringen av den pedagogiska verksamheten (Skolverket 1998:10). Vid intervju med pedagog 2 framkom det varför de arbetade som de gjorde och varför de har skrivmaterial i miljön. Skälet var för att kunna skriva är en viktig grund för att kunna göra sig förstådd i samhället.

## 8. Slutsatser

Vårt syfte med studien var att undersöka hur förskollärare på två förskolor genomför det pedagogiska arbetet och hur de utformar den fysiska miljön för att stödja barns språkutveckling. Vi vill som vi tidigare nämnt poängtera att det ibland har varit svårt att skilja barns tal-, läs- och skrivutveckling åt.

Utifrån studien vill vi belysa att pedagogerna arbetade med barns språkutveckling på olika sätt. Vi kunde under intervjuerna och observationerna se att pedagogerna stöttade barnen exempelvis under måltiderna. Vi kunde också se att de stöttade barnen fast vi kunde utläsa ur intervjun att de inte tänkte på att de gjorde det exempelvis under läsvidan då de pratade med barnen om sagans innehåll. Vid något tillfälle upplevde vi att pedagogen inte stöttade barnens språkutveckling fast tillfälle uppstod exempelvis när barnen inte fick skriva i deras lek.

Den fysiska språkmiljön kring barns språkutveckling var utformad på olika sätt på båda förskolorna. Vi kunde urskilja att det fanns hjälpmedel i miljön som stöttade barnens språkutveckling mer än andra. Exempelvis var böckerna i miljön placerade på olika sätt på de två förskolorna då det ena sättet upplevdes mer inbjudande för barnen.

”Språk och lärande hänger ouplösligt samman liksom språk och identitetsutveckling. Förskolan skall lägga stor vikt vid att stimulera varje barns språkutveckling och uppmuntra och ta till vara barnets nyfikenhet och intresse för den skriftspråkliga världen” (Skolverket 1998:6). Utifrån läroplanen kan vi tolka att pedagoger i förskolan har ett betydelsefullt uppdrag att arbeta med barns språkutveckling. Vi vill framhålla att det inte finns någon specifik mall att arbeta efter men att man i förskolan bör tänka över sitt arbetssätt så att det utgår mer från barnens intressen. Som vi tidigare nämnt var inte vår avsikt med denna studie att påvisa att barn ska lära sig läsa och skriva i förskolan utan att pedagoger ska arbeta för att stödja denna utveckling, liksom deras tal.

Utifrån vår studie ser vi att det är av stor betydelse att pedagoger tillägnar sig forskning och att de i verksamheten tänker på att arbeta med barns språkutveckling. Det är meningsfullt att barns intresse för olika språkmiljöer väcks redan i förskolan och därför har man som pedagog ett ansvarsfullt uppdrag. Vi vill framhålla att det måste arbetas fram hur man i förskolan ska arbeta med barns språkutveckling så att arbetet där inte blir ett skollikt arbetssätt. Detta eftersom ämnet tidigare har uppfattats som något som tillhör skolan. Det är viktigt att barns lärande har en helhet så att det inte blir ett stort steg mellan förskola och förskoleklass eller att lärandet sker på ett liknande sätt där allt upprepas. Därför tycker vi att ämnet är något som borde forskas vidare om. Det skulle även vara intressant att genomföra vår undersökning igen och lägga mer fokus på barnen. Dels hur de samspelar med miljön och dels hur de tar till sig pedagogernas arbetssätt.

Tillsist vill vi understryka att: ”Förskolan skall lägga grunden för ett livslångt lärande” (Skolverket 1998:4). Genom språket erövrar barn omvärlden och det är ett sätt att hålla fast vid och på nytt skapa det som är meningsfullt inom den egna kulturen och samhället. Kan man inte uttrycka sig i tal och skrift eller kan läsa blir man på många sätt utanför gemenskapen med andra människor (Pramling Samuelsson & Sheridan 2006:71). Det är därför det är så betydelsefullt att redan i förskolan arbeta med att stödja barns språkutveckling.

## Referenser

- Björklid, Pia (2005). *Lärande och fysisk miljö –En kunskapsöversikt mellan lärande och fysisk miljö i förskola och skola*. Forskning i fokus, nr 25. Stockholm: Liber.
- Dahlgren, Gösta. Gustafsson, Karin. Mellgren, Elisabeth & Olsson, Lars-Erik (2006). *Barn upptäcker skriftspråket*. Stockholm: Liber.
- Eriksen Hagtvet, Bente (2004). *Språkstimulering. Del 1: Tal och skrift i förskoleåldern*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Eriksen Hagtvet, Bente (2006). *Språkstimulering. Del 2: Aktiviteter och åtgärder i förskoleåldern*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Gustafsson, Karin & Mellgren, Elisabeth (2000). *En studie om barns skrivlärande*. IPD-rapporter Nr 2000:08. Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Gustafsson, Karin & Mellgren, Elisabeth. (2002). *Using Text in Pre-school. A Learning Environment*. Manuscript accepted for publishing in *Early Childhood Development and Care Vol 172*, 2002.
- Imsen, Gunn (2000). *Elevers värld. Introduktion till pedagogisk psykologi*. (3:e uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Jerlang, Espen (red.) (2008). *Utvecklingspsykologiska teorier*. (5:e uppl.). Stockholm: Liber
- Johansson, Eva (2003). *Möten för lärande. Pedagogisk verksamhet för de yngsta barnen i förskolan*. Forskning i fokus, nr.6. Stockholm: Skolverket.
- Liberg, Caroline (2006). *Hur barn lär sig läsa och skriva*. (2:a uppl.). Lund: Studentlitteratur
- Pramling Samuelsson, Ingrid & Sheridan, Sonja (2006). *Lärandets grogrund*. (2:a uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Skolverket (1998). *Läroplan för förskolan (Lpfö 98)*. [www.skolverket.se](http://www.skolverket.se).
- Stukát, Staffan (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

# Bilaga A: Intervjufrågor

## Bakgrundsfrågor

- Berätta om vad du har för utbildning (inriktningar, kurser med mera)
- Vilket år blev du färdig med din utbildning?
- Hur länge har du varit verksam inom förskolan?
- Vilken åldersgrupp är det på barnen på den avdelningen du arbetar på?
- Hur många barn finns det på avdelningen?
- Har majoriteten av barnen annat modersmål än svenska?

## Intervjufrågor kring språkmiljöer

### Tal

- Hur arbetar ni som pedagoger för att stödja barnens talutveckling?
- Varför har ni valt att arbeta på det här sättet?
- Hur utformar ni omgivningen kring barnen gällande den talspråkliga miljön?
- Varför har ni valt att utforma miljön på det här sättet?

### Läs

- Hur arbetar ni som pedagoger för att stödja barnens läsutveckling?
- Varför har ni valt att arbeta på det här sättet?
- Hur utformar ni omgivningen kring barnen gällande läsmiljön?
- Varför har ni valt att utforma miljön på det här sättet?

### Skriv

- Hur arbetar ni som pedagoger för att stödja barnens skrivutveckling?
- Varför har ni valt att arbeta på det här sättet?
- Hur utformar ni omgivningen kring barnen gällande skrivmiljön?
- Varför har ni valt att utforma miljön på det här sättet?

# **Bilaga B: Observationsschema**

## **Observation av pedagoger**

- Hur talar pedagogerna med barnen?
- Finns det planerade språkutvecklande aktiviteter?
- Hur arbetar pedagogerna för att stödja skriftspråket?
- Tar de vara på barnens intresse?
- Hur använder de böcker?

## **Observation av den fysiska miljön**

- Hur ser textmiljön ut?
- Hur är böckerna placerade? Vad finns det för typ av böcker?
- Hur ser skrivmiljön ut? Vad finns det för material?
- Vilken nivå är materialet placerat på?



## Bilaga C: Brev till respondenter

Hej,

Tack för att du är vänlig och deltar i vår intervju och våra observationer. Det är betydelsefullt för oss att du bidrar med dina erfarenheter och kunskaper. Detta är ett meningsfullt underlag för vårt examensarbete. Här nedan kan du läsa om oss och få information om vårt examensarbete.

Våra namn är Victoria Selmosson, Elenor Claesson och Lina Widell. Vi studerar till lärare för tidigare åldrar vid Göteborgs Universitet. Vi läser nu vår sista termin och ska göra vår C-uppsats. Våra inriktningar inom lärarprogrammet är barn och ungas uppväxtvillkor, lärande och utveckling, skapande verksamhet, matematik och svenska.

När vi läste svenska fann vi intresse för att fördjupa oss i ämnet och arbetet kring det i förskolan. Vårt syfte är att undersöka hur pedagoger på olika förskolor arbetar med olika språkmiljöer. Vilket innefattar tal-, läs-, och skriftspråkande miljöer. Dels hur det pedagogiska arbetet genomförs men också hur de beskriver utformningen av miljön på förskolan.

Vi kommer att intervjua och observera pedagoger på två olika förskolor för att undersöka och samla information till vårt arbete. Observationerna kommer att ske under två dagar och intervjun kommer att ske med en pedagog vid ett tillfälle och kommer spelas in på band.

Direkt efter transkribering förstörs materialet. Du som medverkande förblir anonym genom hela arbetet. Det vill säga att vi inte nämner något som avslöjar din eller förskolans identitet.

Vi kommer även använda tidigare forskning och litteratur som stöd i vårt arbete.

Vi ser fram emot att få träffa dig!

Med vänliga hälsningar Victoria Selmosson, Elenor Claesson och Lina Widell

## Bilaga D: Brev till föräldrar

Hej!

Vi är tre lärarstudenter som heter Lina Widell, Elenor Claesson och Victoria Selmosson. Vi läser vår sista termin vid Göteborgsuniversitet. Vi skriver nu vårt examensarbete som handlar om hur pedagoger arbetar med barns språkutveckling (tal, läs och skriv). Vi kommer därför under två dagar observera hur pedagogerna arbetar med detta. Vi vill göra er uppmärksamma på att det är pedagogernas arbetssätt som observeras och inte ditt barn. Men vi vill ändå informera er om detta och samtidigt undrar vi om ni ger ert medgivande till att vi vistas där. Vi skulle vara väldigt tacksamma om vi fick detta.

Vi vill att ni lämnar in denna blankett snarast. Detta eftersom att vi är angelägna om att göra detta så snart som möjligt eftersom vi har ont om tid på oss.

Ja

Nej

Barnets namn: \_\_\_\_\_

Vårdnadshavarens underskrift: \_\_\_\_\_

Datum/ort: \_\_\_\_\_

## Bilaga E: Fotografier av den fysiska miljön



Bokhylla, förskola 1



Boklåda, förskola 2



Veckans bokstav, förskola 1



Språkhylla, förskola 1



Alfabet, förskola 2



Skrivmaterial, förskola 1



Skrivmaterial, förskola 2