



GÖTEBORGS UNIVERSITET

*Ett språk är ju det finaste man kan
erbjuda någon egentligen*

- En studie av pedagogers synsätt och
arbete med barns språkutveckling

Marina Sandström

LAU370

Handledare: Agneta Simeonsdotter Svensson

Examinator: Anita Franke

Rapportnummer: VT10-2611-002

Abstract

Examensarbete inom lärarutbildningen

Titel: *Ett språk är ju det finaste man kan erbjuda någon egentligen* - En studie av pedagogers synsätt och arbete med barns språkutveckling

Författare: Marina Sandström

Termin och år: VT 2010

Kursansvarig institution: Institutionen för pedagogik och didaktik

Handledare: Agneta Simeonsdotter Svensson

Examinator: Anita Franke

Rapportnummer: VT10-2611-002

Nyckelord: Språkutveckling, synsätt, arbetssätt, förskola

Sammanfattning: Undersökningens syfte var att ta reda på pedagogers syn- och arbetssätt angående barns språkutveckling i förskolan i en av Göteborgs kommuner. Undersökningen utgick ifrån en rad frågeställningar som berörde pedagogernas synsätt, arbetsmetoder, vad för skillnader och likheter det fanns, samt vad det kan uppstå för pedagogiska konsekvenser. För att kunna besvara frågorna utfördes samtalsintervjuer med sammanlagt åtta pedagoger, varav materialet sedan transkriberades och analyserades utifrån vad litteratur och forskning säger om barns språkutveckling. De jämfördes även med varandra och med mina teoretiska perspektiv som var sociokulturellt och utvecklingspsykologiskt förankrade. De huvudsakliga resultat som framkom visade på att pedagogerna hade olika utgångspunkter genom vilka de beskrev barns språkutveckling, samt även olika uppfattningar om vad man framför allt bör undvika att göra när man språkstimulerar förskolebarn. De var dock samtliga överens om att trygghet är en central faktor. En del pedagoger visade på en osäkerhet gällande verksamhetens förankring i förskolans verksamhetsplan och styrdokument som förskolans läroplan samt Göteborgs skolplan, i och med att ingen beskrev hur en aktivitet i verksamheten kunde relateras till vad som stod i verksamhetsplanen och hur det i sin tur bidrar till ett uppfyllande av styrdokumentens strävandemål. Resultaten visade även att avdelningarna arbetade väldigt olika, vilket kan ha en pedagogisk konsekvens i form av att det kan fungera som en inspiration för andra förskolor.

Förord

Barns språkutveckling har varit mitt stora intresse sedan jag började på lärarutbildningen och mina livserfarenheter har bidragit till ett ökat intresse om språk i allmänhet, hur ett barn utvecklar sitt första talspråk, hur det kan tillämpa flera språk samtidigt, samt hur människor generellt kan lära sig varandras språk. Att få upptäcka vart det hela börjar och vilka faktorer människans viktigaste redskap bygger sin grund på, har varit otroligt roligt och lärorikt. Studerande av utbildningens litteratur och annan relevant forskning om ämnet har, tillsammans med intervjuer av pedagoger verksamma ute i förskolor i en av Göteborgs kommuner, utgjort materialet i undersökningen, bidragit till min ökade förståelse om barns språkutveckling och kommer förhoppningsvis bidra till nya kunskaper hos andra som läser det.

Ett stort tack till alla medverkande pedagoger för att ni ställt upp i mitt examensarbete och för att ni tog er tid till att ge en stressad student ett oerhört intressant material av era tankar och upplevelser, när ni själva var stressade med utvecklingssamtal med föräldrar på era arbetsplatser.

Även tack till min handledare som hjälpt mig i mitt arbete och stått ut med mina ombokningar av våra möten på grund av vulkanen på Island.

Ett sista tack till min familj och pojkvän och för att alla här ska förstå så skriver jag på engelska: *Thank you so much for your help and support during my examination project, without it I would surely have had a way less enjoyable spring than I ended up having.*

Marina Sandström

Innehållsförteckning

Abstract.....	2
Förord.....	3
1. INLEDNING.....	6
2. SYFTE OCH PROBLEMFÖRMULERING.....	7
2.1. Frågeställningar.....	7
3. LITTERATUR OCH TEORETISKA PERSPEKTIV.....	7
3.1. Centrala begrepp.....	7
3.2. Teoretisk anknytning.....	8
3.2.1. Utvecklingspsykologiskt perspektiv.....	8
3.2.2. Sociokulturellt perspektiv.....	9
3.3. Litteraturgenomgång.....	10
3.3.1. Språkets byggstenar och sociala faktorer som påverkar.....	10
3.3.2. Språkets komponenter och struktur.....	11
3.3.3. Språk och lärande - lekens och imitationens betydelse.....	12
3.3.4. Olika villkor för språkutveckling - kön, flerspråkighet och behov av särskilt stöd.....	13
3.3.5. Pedagogens roll och utmaningar.....	14
3.3.6. Sammanfattning.....	15
4. METOD.....	15
4.1. Val av metod.....	15
4.2. Undersökningens urval.....	17
4.3. Etiska ställningstaganden.....	18
4.4. Genomförande och bearbetning.....	19
4.5. Analysmetod.....	19
4.6. Arbetets tillförlitlighet.....	19
4.6.1. Generaliserbarhet.....	19
4.6.2. Reliabilitet.....	20
4.6.3. Validitet.....	20

5. RESULTATREDOVISNING.....	20
5.1. Pedagogernas syn på barns språkutveckling.....	20
5.2. Mål, riktlinjer och anknytning till läroplanen.....	24
5.3. Olika arbetssätt.....	28
6. DISKUSSION OCH SLUTSATS.....	31
6.1 Resultatdiskussion.....	31
6.1.1. <i>Pedagogernas syn på barns språkutveckling.....</i>	<i>31</i>
6.1.2. <i>Mål, riktlinjer och anknytning till läroplanen.....</i>	<i>33</i>
6.1.3. <i>Olika arbetssätt.....</i>	<i>35</i>
6.2. Metoddiskussion.....	36
6.3. Slutsats.....	37
7. REFERENSER.....	39
8. BILAGOR.....	41
8.1. Intervjufrågor.....	41
8.2. Etiska ställningstaganden.....	42

1. INLEDNING

Språket är tankens redskap och ett av våra viktigaste kommunikationsmedel, om inte det viktigaste. Konflikter och missförstånd uppstår ofta när två individer ser på en situation på olika sätt genom att begreppen inte har samma innebörd eller att språket inte är entydigt. Ett väl uppbyggt språk och kunskap om hur man använder det ger individen bättre möjligheter att fungera i ett mångkulturellt samhälle och samspela med andra människor, än individen som inte har det. Att behärska ett språk är även en förutsättning för lärande och införskaffande av nya kunskaper, vilket innebär att det är något som måste vara tillämpat innan ett barn börjar skolan. Med andra ord är det därmed förskolans uppgift att tillsammans med familjen aktivt och medvetet arbeta med barns språkutveckling. Lpfö98, som är förskolans läroplan, konstaterar att "språk och lärande hänger oupplösligt samman liksom språk och identitet-utveckling. Förskolan skall lägga stor vikt vid att stimulera varje barns språkutveckling" (Utbildningsdepartementet, 2006, s.6). Vidare lägger Lpfö98 stor vikt på arbetet med barn som har ett annat modersmål och att de ska ges möjlighet att tillämpa alla språk det har i sin familjära omgivning. Kort och gott ska förskolan, enligt Lpfö98, sträva 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 begrepps-förråd och sin förmåga att leka med ord, sitt intresse för skriftspråk och för förståelsen av symboler samt deras kommunikativa funktioner,
- som har ett annat modersmål än svenska utvecklar sin kulturella identitet samt sin förmåga att kommunicera såväl på svenska som på sitt modersmål (Utbildningsdepartementet, 2006, s.9).

Denna undersökning har som mål att studera ett antal förskolor i en av Göteborgs kommuner och analysera hur personalen på dessa förskolor ser på och arbetar med utvecklandet av barns talspråk. Eftersom läroplanen endast tar upp den pedagogiska frågan om vad som ska arbetas med lämnas det därmed utrymme för varje kommun och dess förskolor att bestämma över hur detta ska gå till, det vill säga den didaktiska frågan ligger hos personalen som arbetar inom dessa enheter. Jag undrar dock vad för konsekvenser detta utrymme kan få i form av skillnader i arbetssätt och uppsatta mål. Hur likasinnat arbetar pedagoger i förskolor inom samma kommun? Hur likasinnat arbetar pedagogerna inom samma förskola? Inom samma arbetsgrupp? Vad har skillnader i syn- och arbetssätt för pedagogiska konsekvenser när det kommer till verksamheten och framför allt barnen?

Språk är något som alltid har fascinerat mig, allt ifrån det lilla barnet som utvecklar sitt första talspråk till människor som flyttar till andra länder och där lär sig ett helt nytt språk vid sidan av det de redan kan. Genom mina livserfarenheter, vad jag varit med om under mina år som vikarie i förskolan, samt läst om under lärarutbildningen, har bidragit till mitt stora intresse om hur barn utvecklar sitt talspråk. Bente Eriksen Hagtvet är professor i specialpedagogik och skriver att det är en vanlig uppfattning att talspråket utvecklas naturligt hos barnet utan att några särskilt medvetna arbetsmetoder tillämpas av vuxna runtomkring, medan skriftspråket å andra sidan kräver formell undervisning, vilket hör till skolans arbetsuppgifter. Författaren menar dock att den sociala miljön runt en individ spelar en stor roll i båda fallen och anser att genom kunskaper om detta, samt aktivt och medvetet pedagogiskt arbete, kan man ge barn stora möjligheter att utveckla ett rikt och nyanserat talspråk tillsammans med en stadig skriftspråksgrund (Hagtvet, 2004).

2. SYFTE OCH PROBLEMFORMULERING

Syftet med denna undersökning är att *studera och beskriva ett antal pedagogers syn- och arbetssätt angående barns språkutveckling och analysera dessa för att ta reda på vilka skillnader det finns inom en avdelning, mellan avdelningar inom samma förskola, samt mellan olika förskolor*. Anledningen är för att undersöka vad olika sätt att erfa och hantera barns språkutveckling kan få för pedagogiska konsekvenser för de olika verksamheterna och deras arbete med läroplanens stävandemål.

2.1 Frågeställningar

För att få en klarare överblick delas syftet in i en rad frågeställningar som genom undersökningen ska analyseras och förhoppningsvis kunna besvaras:

1. Hur upplever pedagogerna barns språkutveckling och hur arbetas det med det?
2. Vari består skillnaden i deras olika sätt att erfa och arbeta med barns språkutveckling?
3. Vad kan dessa skillnader få för pedagogiska konsekvenser för verksamheten och arbetet med läroplanens strävandemål?

3. LITTERATUR OCH TEORETISKA PERSPEKTIV

Här läggs den teoretiska grunden i form av att en översikt ges om barn och lärande, enligt utvecklingspsykologiska och sociokulturella perspektiv, vilket är de teoretiska utgångspunkter jag har valt att använda. Anledningen till att studien inte fokuserar på endast ett teoretiskt perspektiv är på grund utav att risken att bli alltför snäv i synsättet och att missa faktorer som kan analyseras. Som Silwa Claesson, docent vid Göteborgs universitet, förklarade under en föreläsning om teorier och lärande på Göteborgs universitet – forskare fördjupar sig i sina teoretiska perspektiv, medan pedagogen drar fördel av att placera sig i distans till dem och därigenom ha lättare för att få en klarare överblick över flera sätt att se på en och samma företeelse (LAU310, 21/1 2010). Dessutom så är dessa två perspektiv de som övergripande används utav de författare vars böcker utgör den tidigare forskningen som används i studien. Inledande förtydligas arbetets centrala begrepp, därefter den teoretiska anknytningen och avslutningsvis redogörs några forskares syn på barns språkutveckling, samt vad det finns för utmaningar för pedagoger som arbetar med barn. En kort sammanfattning knyter an till och motiverar arbetets problemformulering och preciserade frågeställningar. De sökvägar som har använts för att hitta relevant litteratur utöver de böcker som införskaffats under utbildningens gång är huvudsakligen Google Scholar, där sökorden har varit "barns språkutveckling", "arbetssätt" och "studier". De vetenskapliga uppsatser som filtrerades fram av sökmotorn lästes igenom och ett flertal andra referenser kunde hittas i deras källhänvisning som var relevanta för denna undersökning.

3.1. Centrala begrepp

Språk - Ett kommunikationssystem som omfattar kroppsspråk, talspråk och skriftspråk där de två senare formerna är unika för människan. I uppsatsen kommer ordet språk att syfta på talspråket och dess två olika former, dels det grundläggande kommunikationssystemet som

människan tillämpar under sina första levnadsår och dels de olika sorters språk som existerar mellan olika människogrupper och länder.

Språkutveckling - Likadant här kommer ordet språkutveckling i uppsatsen att syfta på tal-språkutvecklingen som omfattar hur barn lär sig ett språk.

Kommunikation - Ordet härstammar från latin och betyder gemensam. Askland och Sataøen (2003) anser att begreppet innebär "*att överföra information, dela erfarenheter och ta verbal eller icke verbal kontakt för att skapa mening för två eller flera individer*" (s.88). Med andra ord har all kommunikation en sändare och mottagare som båda är medvetna om varandra. Jag delar deras uppfattning av begreppet och det kommer att användas som beskrivning av dessa typer av handlingar.

Lärande - En redogörelse av begreppets innebörd ges i litteraturgenomgången på sidan 9.

Lek - En redogörelse av begreppets innebörd ges i litteraturgenomgången på sidan 12.

Social - En redogörelse av begreppets innebörd ges i litteraturgenomgången på sidan 9.

3.2. Teoretisk anknytning

3.2.1. Utvecklingspsykologiskt perspektiv

Kort beskrivet så omfattar utvecklingspsykologi de perspektiv och teorier som fokuserar på människans kognitiva och sociala utveckling, Jean Piagets kognitiva stadieteori är ett exempel medan John Bowlbys anknytningsteori är ett annat. Om man fokuserar på barnets uppväxt och utveckling under dess första levnadsår så beskriver Askland och Sataøen, två lektorer i pedagogisk teori och praktik, utvecklingspsykologins uppgift såhär:

"...beskriva alla de förändringsprocesser barnet genomgår, där det lär sig hantera alltmer sammansatta nivåer vad gäller rörelse och aktivitet, tänkande, känslor och samspel både med personer och objekt i omgivningen. Med andra ord, man belyser människolivets första, mycket formbara år" (2003, s.20).

Synen på barn har onekligen varierat genom tiderna. Det har beskrivits som allt ifrån en tom målarduk, även refererat som tabula rasa, till en genetiskt bunden och primitiv varelse. Alla dessa synsätt har dock i stort sett förespråkats samma sak, nämligen att barnet är passivt, oförmöget och ska fyllas med alla de kunskaper som vi vuxna besitter. Detta sker dessutom från oss vuxna i form av att vi till exempel överför kunskaper samt tolkar och tillgodoser barnets behov. I dagens läge råder ett annat synsätt inom utvecklingspsykologin. Här präglas bilden av barnet av kompetens, styrka, förmåga att kommunicera, förmedla och utforska, där det aktivt konstruerar kunskaper i samspel med omvärlden. När man observerar och analyserar barnets handlingar ses de därmed oftare som meningsfulla istället för slumpmässiga och man kan upptäcka logiska slutsatser som barnet drar inför en handling, vilket enligt min uppfattning stärker bilden av barnet som kompetent istället för oförmöget.

Hur är det då med barnets lärande och utveckling? Askland och Sataøen (2003) redogör i sin bok *Utvecklingspsykologiska perspektiv på barns uppväxt* att utvecklingspsykologiska forskare idag fokuserar, liksom de inom det sociokulturella perspektivet, på samspelet mellan människor och omgivning. De menar att den sociala miljön som vi vistas i är där vi utvecklas individuellt och att "sociala upplevelser är själva råmaterialet när människan bygger upp sig

själv” (s.24). Därmed spelar även olika kulturaspekter en stor roll eftersom de präglar de sociala arenor där barn vistas och växer upp. Ett annat tankesätt som varit dominerande när det kommer till att betrakta barns utveckling inom utvecklingspsykologi är att göra det Stegvis där trappor oftast har använts som metafor. Idag vill man istället innefatta sambanden mellan olika steg och få en helhetsbild, vilket är en ytterligare likhet med det sociokulturella perspektivet. Askland och Sataøen ersätter trappan med ett spindel nät, som illustrerar ett barns utveckling som en sammanvävd massa, där allting samspelar och påverkar varandra och bildar en helhet (2003). Enligt min uppfattning är ett spindel nät en mycket talande illustration som visar på en större komplexitet än de vanliga metaforerna och är anledningen till att den togs med i perspektivbeskrivningen.

3.2.2. Sociokulturellt perspektiv

Medan utvecklingspsykologiska teorier som t.ex. kognitivismen och konstruktivismen menar att lärande sker inom individen, bygger det sociokulturella perspektivet på att lärandet sker i ett socialt samspel med människor och med omvärlden.

Vikten av ett fungerande socialt samspel och kunskaper om kultur, lärande och hur dessa kunskaper genom kommunikation och interaktion bidrar till barns utveckling, är utan tvekan det tankesätt som dominerar våra styrdokument i dagens läge. Språket har i det sociokulturella perspektivet en central roll, vilket delvis betyder att kunskap om ords innebörd också är något detta perspektiv lägger stor tyngd på. Vad innebär då lärande i ett socialt samspel? Knud Illeris är professor i livslångt lärande vid Köpenhamns universitet och har gjort en urskiljning av vanliga sätt att betrakta vad lärande är. Ett synsätt är att lärande i stort sett är lika med undervisning, ett annat att lärande är det processarbete som en individ genomgår när han eller hon bearbetar information och blir förtrogen med den. Lärande har också betraktats som resultatet av dessa processer, med andra ord det som lärts (2007). Mitt sätt att se på lärande är att förutom anskaffandet av kunskaper genom läroprocesser, innefattar det att veta varför det lärs och hur det kan användas, vilket innebär att det krävs reflektion över och ett kritiskt värderande av de kunskaper man förvärvat. Först då har ett lärande ägt rum, enligt mig. Olga Dysthe är professor vid Universitetet i Bergen och redogör för innebörden av begreppet social. I ena bemärkelsen läggs fokus på människan som en social varelse i form av att vi alla är anknutna till den kultur vi växt upp i. Med det menas att de strukturer, regler, normer och värden som kulturen präglas av påverkar människans tankesätt och sätt att se på sin omgivning. I den andra bemärkelsen riktas begreppet mot de sociala handlingar människan utför, det vill säga de interaktioner och relationer vi har med andra människor (2003). Lärande i ett socialt samspel omfattar således, utefter min tolkning av det sociokulturella perspektivet, förvärvandet av kunskaper genom deltagande i interaktion med människor och omgivning samt reflektion och kritisk värdering av denna kunskap.

Hur detta lärande sen sker i interaktion och samspel beskrivs i det sociokulturella tankesättet med populära begrepp som mediering, appropriering, artefakter och zonen för proximal utveckling. Dessa kan kort beskrivas som att artefakter är de praktiska redskap och stöd som skapats av människan för att förmedla, ”mediera”, kunskaper och det är genom dessa vi tolkar vår omgivning. Språket anses vara det viktigaste medierande redskap vi har, vilket jag håller med om eftersom det är genom språket som vi kommunicerar med andra och reflekterar inom oss själva. James Wertsch som är professor och översatte en del av Vygotskijs verk, förklarar appropriering som en utökning av internalisering och innebär att förutom införlivning av kunskaper så bemästras dem av individen och görs till dess egen kunskap (Wertsch, 1997 i

Dysthe, 2003). Man kan också se det som att bli förtrogen eller hemmastadd med något. Zonen för proximal utveckling är något som Vygotskij utformade och belyser den potentiella kunskapsnivå en individ ännu inte nått, men når med hjälp av en mer kompetent annan. Det är genom aktivt och medvetet stöd i denna zon som individen lyfts upp till att i slutändan ha internaliserat och approprierat kunskapen, vilket i sin tur banar väg för en utvidgning av den proximala utvecklingszonen i och med att den potentiella kunskapsnivån ökar (Dysthe, 2003).

3.3 Litteraturgenomgång

3.3.1. Språkets byggstenar och sociala faktorer som påverkar.

Som nämndes i inledningen så är det, enligt Eriksen Hagtvvet (2004), en vanlig uppfattning att ett barns talspråk har en närmast naturlig utveckling, utan krav på medvetna arbetsmetoder från de vuxna som befinner sig i barnets närmiljö. Till viss del håller författaren med, men menar på att det samtidigt är missvisande eftersom ett barns språkutveckling förutsätter att vissa byggstenar är på plats i form av insikter om kommunikationens krafter och betydelse, samt inövade färdigheter om språkanvändningen i sig. Askland och Sataøen skriver om *det tidigaste samspelet* och påpekar att det är där insikter om kommunikation etableras hos spädbarnet. Med tidigt samspel menar de allt från blickkontakt och kroppsberöring till mimik och ljud som sker med ett kommunikativt syfte från början av förälder till spädbarn och sedan mellan förälder och spädbarn. Ett tydligt exempel som beskrivs är när ett barn gråter och föräldrarna försöker tolka vad barnet vill. Är barnet hungrigt signalerar det att det inte vill sova eller ha den spelande leksaken eller bli rapad genom att fortsätta skrika, vända bort huvudet och fäkta med armar och ben, med andra ord genom att uttrycka en känsla av obehag (2003:91-92). När barnet gång på gång får sina, i princip uttalade, behov tillfredsställda på detta sätt, bidrar det till att en begynnande förståelse om kommunikationens betydelse börjar ta form. Askland och Sataøen redogör vidare för tre olika förståelser som, enligt utvecklingspsykologiska perspektiv, är vad barn utvecklar för att kunna röra sig i dessa förspråkliga kommunikationstillfällen. Insikten om att en särskild utförd handling resulterar i en särskild reaktion från människorna runtomkring, vilket författarna kallar *generaliserad förväntning*. Även att ha en uttänkt *intention* med den utförda handlingen och sedan att barnet dessutom är initiativtagare till samspel så att det blir en *ömsesidig fördelning* och något meningsskapande som barn och förälder gör tillsammans, vilket är vad kommunikation innebär om man ser till det latinska ursprungsordet "communis", som betyder gemensam. Dessa färdigheter blir byggstenar som barnet kan basera sin fortsatta språkutveckling på.

Förutom barnets införskaffade kunskaper om kommunikationens betydelse så är de vardagliga situationerna, i vilka kommunikationstillfällena utspelar sig, av stor vikt för utvecklingen av barnets språk. "Kända rutiner och förutsägbara händelseförlopp skapar mening och förståelse av ord och uttryck" (2004, s.118) skriver Eriksen Hagtvvet och belyser att i vardagsituationerna förankras språket i objekt och handlingar, vilket bidrar till ett barns utvecklande av sitt ordförråd. Enligt författaren utvecklar och använder barn sitt ordförråd på olika sätt och refererar till Nelson, professor i psykologi, när hon beskriver att vissa barn främst tar till sig och uttrycker substantiv i början medan andra imiterar meningar som använts i liknande sammanhang (1973 i 2004:103-104). Vissa barn lagrar ord och begrepp i sitt passiva ordförråd medan andra aktivt använder dem utefter bästa förmåga så fort de hört dem. Några utmärkande vardagssituationer som finns både i hemmet och på förskolan är de vid skötbordet, matsituationerna, samt när barnet ska kläs av och på. Studier har visat att det tillfälle där språklig stimulering är mest aktivt är vid matbordet, menar Eriksen Hagtvvet, men

belyser samtidigt vikten av att språkstimulering är frekvent och allomfattande, så att alla tillfällen till språkligt samspel tillvaratas. Det är i alla vardagssituationer i barnets närmiljö som det lär sig språkets relation till de sociala regler och den kultur som miljön är präglad av, vilket är något Askland och Sataøen även redogör för - "Att lära sig prata är också en tilläggnan av kulturella redskap" (2003, s.130).

3.3.2. Språkets komponenter och struktur

Samtidigt som barnet får insikt om kommunikationens kraft, språkets nytta och samspelets möjligheter, vilket till största delen sker fram till barnet är runt tre år, så måste det även bygga upp en förståelse för språkets uppbyggnad, komponenter och struktur, med andra ord bli metaspråkligt medvetna. Det innebär att kunna tala om språket och dess funktioner, vilket vanligen sker under tre-femårsåldern och är då barnet slipar på de språkliga färdigheterna. De områden som är under utveckling under denna period är *fonologin*, *syntaxen*, *semantiken* och *pragmatiken*.

Fonologin, eller ljudutvecklingen, berör barnets uttal, vilket tar ett språng under barnets tredje levnadsår och går från att ha bestått av otaliga fel till att övergripande låta fonologiskt korrekt. Eriksen Hagtvvet skriver att Fintoft m.fl. (1983) utförde den så kallade Trondheimsundersökningen där 73 fyraåringar, 31 pojkar och 42 flickor deltog och resultatet därifrån visade att de flesta felen i uttalet var begränsade till vissa ljudsammansättningar. Dessa antogs utvecklas efter fyraårsåldern och omfattade ljud som /r/, /s/, /tj/ och /sj/. Annars är det vanligt att barn i tidig språkutveckling blandar ihop ljud som låter snarlika varandra såsom /t/, /d/, /g/ och /k/, menar författaren. Om ett barn är sent i sin fonologiska utveckling kan det bero på ett flertal orsaker, däribland att barnet helt enkelt inte hör skillnaden på ljuden eller inte kan förmå sig att röra munnen, tungan och struphuvudet tillräckligt för att forma orden (2004:66,67).

Syntaxen berör språkets strukturella uppbyggnad och sammansättning och kan i tre-femårsåldern beskrivas, enligt Eriksen Hagtvvet, som "en utveckling från komprimerad användning av innehållsord till flexibel användning av innehållsord och funktionsord som överensstämmer med språkets grammatiska regler" (2004, s.77). Något annat som brukar tillkomma under denna period är barnets vilja att sätta ihop meningar med hjälp av ord som "och" eller "också". Barnet lyfter sitt språk från objektbundna ord och börjar skapa berättelse-liknande meningar, exempelvis "Jajja, böket bita Ena umpan essen" blir "Jajja, spöket får inte bita Lena i rumpen för hon blir ledsen".

Den semantiska utvecklingen omfattar ords betydelse och innebörder. Ett ord kan ha flera betydelser, de kallas för homonymer och olika ord kan ha samma betydelse, med andra ord synonyma. Det som bestämmer vad ett ord innebär är dock sammanhanget eller situationen i vilket det uppstår och är där man får reda på om "väst" är vad farfar hade på sig igår eller om det är vädersträcket som det syftar på. Eriksen Hagtvvet beskriver barnets semantiska utveckling med att "från början kopplas ord samman med gester i förhållande till en konkret situation men efter hand får orden en mer självständig betydelse" (2004, s.86). Med det menar hon att för det lilla barnet finns bara en mamma, dess egen, medan allt eftersom barnets semantiska färdighet utvecklas blir ordet "mamma" även en benämning på den kvinna som alla andra barn refererar som sin mamma.

Den pragmatiska utvecklingen handlar om språkanvändning i förhållande till kontexten, var och när ska en viss sak sägas och hur ska ett uttalande tolkas utifrån olika situationer? När det brister på den pragmatiska nivån leder det ofta till konflikter och missförstånd, men de är samtidigt en bra övning i att förbättra sina pragmatiska och generellt metaspråkliga färdigheter. Det refereras även ur common sense-synvinkeln som att öva på sin sociala intelligens (Eriksen Hagtvet, 2004: 94-96). Här innefattas även icke verbal kommunikation, vilka signaler ges från mottagaren av det som sägs? Det är även något som inte alltid bemästras. Många vuxna har svårt att läsa av stämningen i ett rum eller signalerna den han eller hon pratar med ger, vilket kan ta sig i uttryck genom att personen kan fyra av ett skämt när det verkligen inte är lämpligt eller inte sluta prata fastän mottagaren har vänt bort blicken som ett sista tecken på att "nu får du sluta prata så att jag kan få säga mitt".

3.3.3. Språk och lärande - lekens och imitationens betydelse

Förskolans läroplan konstaterar att "språk och lärande hänger oupplösligt samman" (Utbildningsdepartementet, 2006, s6.) och många forskare betonar språkets vikt för att ett lärande ska kunna äga rum. Samtidigt så menar många av dem, bl.a. Knutsdotter Olofsson (2003), Pramling Samuelsson & Sheridan (1999), att leken är en arena i vilken barn utvecklas och skaffar sig kunskaper om omvärlden genom att kroppsligt och språkligt erfara den inom lekens trygga ramar. Pramling Samuelsson & Sheridan, professor respektive doktorand i pedagogik, belyser två olika synsätt av leken varav den å ena sidan betraktas som en fri aktivitet för barnen och å andra sidan som ett pedagogiskt redskap för pedagogerna att främja lärande (1999). Knutsdotter Olofsson är professor vid Lärarhögskolan i Stockholm och har genom försök att beskriva vad lek är kommit fram till slutsatsen att den är paradoxal och undviker en simpel definition. Med paradoxal menar författaren att den ofta kräver beskrivningar av motsägelsefull karaktär, där alla definitioner är lika sanna. Exempel på detta är lekens karaktär av att vara på riktigt, men samtidigt på låtsas, att den är på skämt, men samtidigt måste tas på allvar (2003). Hon påpekar dock att leken har vissa förutsättningar för att kunna behålla sin harmoni och framgång, vilket är att den präglas av samförstånd, ömsesidighet och turtagning. Alla deltagande måste vara införstådda med lekens regler och varandras sinnesstämning till den, samtidigt som respekt måste visas och att leken kan anpassas till allas nivå. Dessutom måste strålkastarljuset kunna riktas mot alla så att inte en eller två har huvudrollen och resten enbart är statister eller redskap (2003:25, 26).

När det kommer till fri lek som främjande av språkutvecklingen så menar Knutsdotter Olofsson (2003), Askland & Sataøen (2003) m.fl. att leken i sig är en social och kommunikationsbunden aktivitet så fort den innefattar fler än en person. Det handlar om de leksignaler som ges ut som definierar situationen som en lek och om förmedlandet av regler, händelser och kompromisser om framtida ageranden. Framför allt i rollekar är språkutvecklingen gynnsam eftersom barn inte bara samtalar i leken utan även växlar till att samtala om leken, vilket ger övning i att samtala i olika språkliga rum. Vid lek som pedagogiskt redskap kan det handla om att rikta lekens handling och fokus till något som pedagogen vill belysa eller hjälpa barnet att få övning i, t.ex. om ett barn inte har lyckats sortera vilken färg som är vilken eller konstant uttrycker verb i imperfekt inkorrekt.

Knutsdotter Olofsson är känd för sin välciterade fras "leken föds på skötbordet" och belyser genom den fenomenet där den vuxne introducerar barnet för en låtsasvärld, där det som sägs inte ska tolkas bokstavligt och de glittrande ögonen och stora leendet signalerar att det här som görs är något roligt (2003). En mamma som frekvent böjer sig ner utom synhåll för att

sedan dyka upp igen och ropa "tittut!" eller tar tag i barnets fötter och nafsar på tårna samtidigt som hon säger "nu äter jag upp dina tår!" är några exempel på hur föräldern börjar leka med barnet för att få det att skratta och ha roligt. Som nämndes i föregående delavsnitt angående kända rutiner i vardagssituationer där språkutvecklingen främjas, så är de här första leksituationerna av liknande gynnsam karaktär i form av att de ofta består av enkla fraser som upprepas gång på gång. Barnet lär sig att när mamma försvinner med ett busigt leende utom synhåll vid skötbordet så kommer hon snart dyka upp och ropa "tittut!" eller att när pappa säger att "nu kommer jag och tar dig" så kommer det snart att kittlas över hela kroppen. Det bidrar även till en trygghetskänsla av att kunna lista ut vad som händer härnäst. "I början är den vuxne bästa lekkamraten" (2003, s.34) menar Knutsdotter Olofsson och påpekar att barn måste utveckla sin lekförmåga lika mycket som alla andra färdigheter, vilket också blir en av förskolepersonalens uppgifter eftersom många barn idag börjar förskolan vid ett och ett halvt års ålder (2003).

Eriksen Hagtvat (2004) skriver att tidiga lekar där språkanvändningen är komprimerad och vad som kommer att hända är lätt att förutse, såsom "tittut" eller "Var är? Där är!", är grundläggande för utvecklingen av språkligt samspel parallellt med utvecklingen av lekförmågan. Många av dessa lekar är dessutom av en imiterande karaktär, vilket också är något som Eriksen Hagtvat (2004), Askland & Sataøen (2003) m.fl. menar är språkutvecklingsfrämjande. Ofta refererar tillbaka till Vygotskij ses imitation i uttryck av återskapande aktivitet som ett bra sätt för barn att lära sig något om det ligger inom deras zon för proximal utveckling. Askland & Sataøen beskriver imitation som att "kunna uppfatta vad andra gör, omforma denna uppfattning för sig själv och utföra olika motoriska handlingar som liknar modellen för imitationen" (2003, s.77). Författarna menar att en imitation är en komplicerad handling som kräver förståelse och samtidigt bidrar till erfarenheter. Eriksen Hagtvat redogör dock för vad hon kallar för "skapad imitation", och refererar till situationer där vuxna kommenterar barns uttal eller grammatiska böjelser och ber barnen härma när de säger meningen eller ordet korrekt. Sådana former av skapad imitation är vanligt förekommande och författaren menar att de tycks ha en relativt liten effekt på barnets omstrukturering av språkanvändningen eftersom det uppfattas vara knutet till just den specifika situation i vilket den skapade imitationen uppstod (2004:107,108).

3.3.4. Olika villkor för språkutveckling - kön, flerspråkighet och behov av särskilt stöd

Barn föds med olika villkor för i vilken takt och på vilket sätt de lär sig språk. Saker hos individen såsom olika typer av störningar och fysiska handikapp sätter andra ramar för språkutvecklingen än de barn som inte har några. Ett barn som föds i en flerspråkig familj lär sig ofta två eller fler språk parallellt och faktumet att vi alla föds som flickor eller pojkar kan påverka hur man blir bemött av människor runtomkring, vilket i sin tur kan påverka i vilken takt språket utvecklas. Tallberg Broman (2002) som är professor i pedagogik och aktiv inom genusteoretisk forskning, skriver att undersökningar har visat på skillnader i hur pedagoger språkligt bemöter flickor respektive pojkar. Tilltal till pojkar har i större utsträckning präglats av kortare meningar och fler uppmaningar. Författaren menar att detta, förutom att påverka synen på jämställdhet mellan könen, kan påverka barnens språkutveckling och framför allt pojkarnas i en negativ riktning. Svaleryd (2006) är jämställdhetsstrateg i Gävle och en av upphovsmakarna till jämställdhetspedagogiken och belyser problematiken med ett inspelat exempel från hennes tid som förskollärare:

Vid bordet satt fyra flickor och sex pojkar i åldrarna 4-6 år. På bordet fanns gröt, mjölk och sylt samt socker och kanel. En av pojkarna säger "Skicka", och jag skickar gröten. Flickorna ber varandra om saker

i långa meningar och tackar när de tagit emot. En stund senare säger en av pojkarna "Mjök" och den skickas till honom. Strax efteråt säger han "Skicka" igen. En av de fyraåriga flickorna läser av hans tallrik och kommer fram till att det är dags för sylt. Hon vet dessutom att han gillar sylt bättre än socker och kanel, och skickar den raskt till honom (2006, s.18).

Barn som föds in i flerspråkiga familjer får, som nämnts ovan, ofta lära sig mer än ett språk parallellt, vilket ofta tar sig i uttryck att båda språken lagras och organiseras i det passiva ordförrådet under en längre period och blir aktiva senare än hos barn som endast lär sig ett språk. Som nämnts ovan i delavsnitt 3.2.1 så innebär en språkutveckling även ett lärande om den kultur och de sociala regler som finns i närmiljön, enligt Askland & Sataøen. Även Eriksen Hagtvet förespråkar detta och belyser att det därmed kan uppstå svårigheter med att urskilja vad som är språkliga respektive kulturella färdigheter (2004). Exempelvis så kan ett sätt att uttrycka sig på ett språk låta nästan oförskämt på ett annat, metaforer och andra bildliga uttal kan vara förvirrande när det sägs på olika sätt på olika språk. Omvänt översatta uttryck som "nyfikenhet dödade katten" och "that was near the eye" kan gå ifrån en välkänd metafor till något nästan obegripligt.

Fysiska handikapp som t.ex. syn- eller hörselskador påverkar givetvis språkutvecklingen. Detsamma gäller utvecklingsstörningar, Downs syndrom och autism. Det kan både ske på det rent språkliga planet och på det sociala samspeletsplanet. Något som inte syns i samma utsträckning på ytan och som uppmärksammas mer och mer idag är koncentrationsstörningar och som Kadesjö (2007), med. dr och forskare om barn med beteendeproblem, delar in i två kategorier - primära och sekundära koncentrationssvårigheter. Primära koncentrationssvårigheter menar författaren är ett "biologiskt betingat tillstånd som innebär problem med att rikta uppmärksamheten på en uppgift, att *utesluta* ovidkommande stimuli och dessutom att *hålla fast* vid uppgiften tills den är avslutad" (2007, s.21). Till skillnad från sekundära koncentrationssvårigheter, som bl.a. räknas till tillfälliga perioder när ett barn har det särskilt stressigt i sin närmiljö eller när det handlar om en specifik typ av arbetsuppgift, så innebär primära att det sitter hos individen. Dessa barn, skriver författaren, har även ofta problem med bl.a. språket.

3.3.5. Pedagogens roll och utmaningar

Det ligger givetvis en stor utmaning i att vara lärare idag. Inga Andersson som är leg. psykolog och lektor vid Lärarhögskolan i Stockholm menar att det "är svårt att avgränsa lärarrollen, eftersom arbetet blivit mer socialt inriktat. Betoningen har förskjutits från kunskapsinläring till elevvårdande verksamhet och social träning" (1999, s.22). Med det menar författaren att det idag krävs mer av läraren än att vara en kunskapsförmedlare. Det krävs en rad av närmast motsägelsefulla egenskaper och färdigheter, såsom förmåga att kunna strukturera och planera sin verksamhet, men samtidigt kunna vara flexibel nog att följa riktningen barnens och elevernas intresse tar. Något av det viktigaste författaren påpekar är lärarens synsätt på barns olikheter, vilka ska ses som resurser istället för endast hinder (1999). Att se möjligheter istället för svårigheter, utmaningar istället för problem, dvs. att överlag ha en mer positiv inställning, är något jag anser skulle bidra till att göra arbetet lättare och mer nöjsamt. Detta är å andra sidan vad Tideman m.fl. (2005) anser är den stora utmaningen, att just skifta synsätt mellan dessa dikotomier och se barns olikheter som resurser.

Emelie Kinge (2000) är förskollärare och specialpedagog och lyfter fram vikten av att inta ett empatiskt förhållningssätt i arbetet med barn. Det härstammar från psykoterapeutiken där det används för att kunna tolka och förstå beteende och handlingar hos patienter. Att detta har

spridit sig till andra yrken som innefattar omsorg och fostran har sina förklaringar, menar författaren. I ett referat från Ulla Holm (1987), psykolog och psykoterapeut, nämner Kinge de huvudsakliga anledningarna - att det strömmar ur en ideologi om ett respektfullt givande och tagande, att det handlar om en önskan om ökad kunskap vad gäller interaktion mellan människor och även om det "ömsesidiga samspelet mellan sociala, psykiska och fysiologiska faktorer, och hur dessa inverkar på människors hälsa och trivsel" (2000, s.48). Att ha ett empatiskt förhållningssätt som lärare innebär, enligt författaren, att kunna känna sig in i barnets känslor och intentioner utan att värdera dem och samtidigt kommunicera med barnet om det. Det handlar således om att kunna uppfatta underliggande budskap och känslomässiga tillstånd, kunna skilja på barnets känslor och ens egna och därefter förmedla sin förståelse (Kinge, 2000). Det sträcker sig därmed längre än sympati, som det lätt kan förväxlas med, i och med att empati även innefattar att kunna sätta sig in i ett känslomässigt tillstånd man själv inte håller med. Även detta innebär en utmaning för pedagoger eftersom det kan vara svårt att undvika värderingar och identifiera sig själv med barnets känslor. Exempelvis kan en situation med ett barn som är förtvivlat över att ha blivit uteslutet ur en lek resultera i ett igenkännande av en liknande händelse i pedagogens barndom, och därmed påverka dennes konfrontation med de barn som inte ville att det andra skulle vara med. Det som egentligen handlar om rätten att få vara med respektive rätten att få bestämma över sin egen lek riskerar snarare att handla om pedagogens önskan att låta barnet slippa känna som pedagogen själv har känt sig.

Andersson skriver att många lärare idag ser en svårighet med att hävda sin auktoritet i samhället. De menar att läraryrket har lägre status än förr och att detta tas i uttryck i att lärare ifrågasätts hårdare av föräldrar och samhället i stort. De flesta människor har spenderat större delen av sin barndom i förskola och skola och har även åsikter om hur de ska bedrivas, framför allt skolan (1999). Colnerud & Granström är docent respektive professor i pedagogik och diskuterar vikten av ett professionellt yrkesspråk för att kunna hävda sin position i ett specialiserat arbetsområde. De framhäver att lärarutbildningen fram till slutet av 1900-talet inte har "hjälpit de blivande lärarna att i samma grad utveckla ett vetenskapligt språk och en kunskapsbas som är till nytta i beskrivandet och bearbetandet av den egna yrkespraktiken" (2002, s.17). När *allmänt utbildningsområde* lades till i lärarutbildningen gjordes det med intentionen att göra just detta - låta alla områden inom läraryrket förenas i frågor om kunskap och lärande och hur detta beskrivs och kan arbetas med, dvs. "förvärva gemensamma teorier om läraryrket som profession" (2002, s.17). Framför allt förskolan kan här binda sin verksamhet till skolans uppdrag genom att förklara samband mellan det barnet lär sig där och hur det utvecklas vidare till nya kunskaper och färdigheter i senare år. Författarna menar dock att ett yrkesspråk inte innebär att man överrumplar utomstående, alltså personer utanför yrket, med tjugiga och svårbegripliga termer med intention att märkvärdifiera det, utan att istället kunna anpassa språket till mottagarens nivå så att det blir tillgängligt för alla (2002). Yrkesspråket har således två funktioner, nämligen att fungera som en samlad arena för yrkesutövarna att reflektera över och utveckla sin yrkespraktik, samt att kunna förmedla detta på olika språkliga nivåer beroende på om det är en förälder som vill veta vad hans eller hennes barn gjort idag, om man skriver en bok med ett utbildningsvetenskapligt ändamål eller om man hamnar i en het diskussion med en läkare och en civilingenjör på ett café.

3.3.6. Sammanfattning

Barn utvecklar alltså en mycket tidig förståelse om kommunikationens betydelse och utövar det även själv, vilket utvecklas till ett samspel med föräldrarna i vardagssituationerna där ord och begrepp förankras och får mening. Samtidigt som barnet får stimulering i kommunikation

och språk får det även erfarenheter av hur man leker, vilket sedan får en stor roll i barnets fortsatta språkutveckling och lärande. Leken har visat sig dock vara svårdefinierad, men den behöver präglas av samförstånd, ömsesidighet och turtagning för att kunna vara tillfredsställande och lärofrämjande för alla som är med. Det är i dess trygga ramar som barnet vågar sig på att kroppsligt och språkligt bearbeta gamla eller erfara nya aspekter av omvärlden, eftersom leken är något som abrupt kan avslutas om något inte går rätt till eller känns fel. I lek och samspel skaffar sig barnet fler kunskaper om språket och dess uppbyggnad och användningsområden, dess färdigheter inom fonologi, syntax, semantik och pragmatik utvecklas i snabb takt mellan 3-5 årsåldern och lyfts ifrån att handla om här-och-nu till där-och-då, där barnet till slut även kan prata om språket.

Barn har olika förutsättningar för i vilken takt språket utvecklas, vilket till exempel kan innefatta flerspråkighet eller behov av särskilt stöd. Barn som växer upp i en flerspråkig familj tar ofta till sig mer än en kultur i och med att språket är kulturellt betingat och kan ta längre tid på sig att omvandla det passiva ordförrådet till ett aktivt än barn som endast lär sig ett språk i taget. Det är pedagogens uppgift att stimulera språkutvecklingen utefter barnets villkor, vilket innefattar medvetenhet om hur pedagogen språkligt bemöter pojkar respektive flickor, samt även att han eller hon har kunskaper om förutsättningar som inte är lika påtagliga som fysiska attribut. Det är en utmaning för pedagoger att ta tillvara på alla barns olikheter och förutsättningar och se de som resurser i förskolan och skolan. Samtidigt kan pedagogen med ett empatiskt förhållningssätt möta barnet i dess erfarenhetsvärld och främja lärande och social utveckling.

Hur pedagogen ser på barns språkutveckling och även sin egen påverkan bidrar således till hur han eller hon arbetar med det i förskolan. Därför söker denna undersökning att ta reda på hur de medverkande pedagogerna ser på och arbetar med barns språkutveckling, samt vad det kan finnas för likheter och skillnader i arbetssätt i verksamheten.

4. METOD

I detta avsnitt redovisas valet av metod och en beskrivning av intervjuernas urval, genomförande och bearbetning ges. De etiska principerna redogörs och undersökningens analysmetod framförs. Metodens reliabilitet, validitet och generaliserbarhet diskuteras avslutningsvis.

4.1. Val av metod

För att kunna få svar på undersökningens frågeställningar så ansågs en frågeundersökning vara den mest optimala insamlingsmetoden. En sådan undersökning kan göras på olika sätt och i studien valdes vad Esaiasson m.fl. (2007) kallar för *samtalsintervjuer av respondentkaraktär*, vilket innebär att insamlingsmaterialet kommer att fungera som en kartläggning av pedagogernas uppfattningar om sitt arbete, deras roll i verksamheten och deras arbetsplats mål vad gäller barns språkutveckling. Detta brukar vanligen kallas för en kvalitativ insamlingsmetod, men bl.a. Staffan Stukát som är fil. dr. i pedagogik menar att det uttrycket ger en felaktig vridning i synsättet eftersom begreppet kvalitativt delvis är positivt laddat (2005). Esaiasson m.fl. håller med samt påpekar att begreppet samtalsintervjuundersökning bättre beskriver vad det är för typ av insamlingsmetod än kvalitativ

undersökning (2007). Samtalsintervjuer har därmed intervjupersonen som undersökningssubjekt och har en möjlighet att gå in på djupet och ställa följdfrågor på ett sätt som skulle ha varit mycket svårt med andra insamlingsmetoder som till exempel observationer eller enkätundersökningar. Den typ av samtalsintervju som har använts i studien är vad Esaiasson m.fl. kallar en semistrukturerad intervju, vilket innebär att frågorna ställs utefter olika teman, men de behöver inte nödvändigtvis ställas i tur och ordning utan kan anpassas utefter den riktning som intervjun tar (2007). Dessa teman behandlar var och en av de preciserade frågeställningarna i syftet och den frågeguide som användes i intervjuerna finns att läsa i bilaga 1. Efter intervjuerna så samlades alla dokument om Göteborgs skolplan samt de medverkande förskolornas verksamhetsplaner in för att kunna analyseras i relation till pedagogernas svar, de teoretiska perspektiv som har använts, samt den tidigare forskningen.

Eftersom detta är ett examensarbete har det ett parallellt syfte, nämligen att delvis knyta ihop säcken för utbildningen och delvis vara en fördjupning inom ett helst redan bekant område. Litteraturen valdes därför utifrån vad utbildningen hittills har gett inom barns språkutveckling och olika arbetssätt och sedan kompletterats med utomstående referenser som jag ansett vara relevanta till ämnet, samt även forskning som kurslitteraturens studier är baserade på. Anledningen till det var för att få göra min egen tolkning av forskningsresultatet, samt för att kunna göra en kritisk granskning av författarens tolkning och slutsats. Därmed har försök gjorts att i så stor utsträckning som möjligt undvika andrahandsreferenser. De samlade referenserna valdes ut i samarbete med handledaren.

4.2. Undersökningens urval

För att få svar på undersökningens frågor krävdes det ett strategiskt urval av intervjupersoner i form av att minst två var tvungna att befinna sig på samma förskoleavdelning, minst två inom samma enhet och minst två på olika förskolor där den enda likheten mellan alla medverkande var att de arbetade inom samma kommun. Sammanlagt har fem förskolor medverkat i undersökningen och åtta pedagoger har intervjuats. De medverkande var antingen förskollärare eller barnskötare och anledningen till den heterogena yrkesgruppen var att dessa två professioner utgör de flesta personalgrupper på förskoleavdelningar och det kunde ge intressanta skillnader i svaren. Det som beskrivs hos intervjupersonerna är åldern, professionen och antal år på nuvarande avdelning. En översikt ges i tabellerna nedan.

Namn	Ålder	Förskola	Avdelning	Profession	Antal år
Anna	38	Havet	Lagunen	Förskollärare	15 ½
Johanna	45	Havet	Lagunen	Förskollärare	16
Hillevi	51	Himlen	Molnet	Förskollärare	7
Ylva	43	Savannen	Slätten	Barnskötare	10
Cilla	30	Savannen	Oasen	Förskollärare	4
Emma	26	Skogen	Dungen	Förskollärare	1
Bea	55	Rymden	Galaxen	Förskollärare	9
Sofi	50	Rymden	Stjärnan	Förskollärare	9

Förskola	Avdelning	Antal barn	Ålder
Havet	Lagunen	19	1-5

Himlen	Molnet	24	3-6
Savannen	Slätten	16	1-3
Savannen	Oasen	16	1-3
Rymden	Galaxen	16	1-3
Rymden	Stjärnan	16	1-3
Skogen	Dungen	20	1-5

4.3. Etiska ställningstaganden

De etiska principerna är till för att skydda undersökningsobjektets integritet och rätt över sitt bidragna material. Viss information som ges ut kan vara känslig om den identifieras med personen som ger ut den, varpå forskaren har en skyldighet att informera om hur materialet ska behandlas, vilka som får ta del av den, samt i så stor utsträckning som möjligt skydda personen som ger ut det. Esaiasson m.fl. menar dock på att ett insamlingsmaterial även måste kunna granskas av andra och att man därmed bör vara försiktig med att garantera anonymitet. Staffan Stukát beskriver de etiska principerna som ett sätt att ”skydda rätten till intellektuell egendom /.../ men också att bidra till riktighet och noggrannhet i vetenskaplig kunskap” (Stukát, 2005 s.131). De etiska aspekterna som präglar varje vetenskaplig undersökning har tagits i beaktande och samtliga medverkande intervjupersoner har tagit del av dem. Information om dessa är hämtade från Humanistisk-samhällsvetenskapliga forskningsrådet, även förkortat HSEFR, i en reviderad upplaga från 1999 och behandlar nedanstående fyra krav:

Informationskravet – Alla medverkande har fått ta del av arbetets syfte och användning, samt deras del i processen. De har även blivit informerade om att deras medverkande är frivilligt och kan avbrytas i vilket stadium arbetet befinner sig i, dock att det är oåterkalleligt när det slutgiltiga resultatet har skickats in till universitetets urkundssystem, vilket de blir informerade om när det sker. Samtliga deltagare har även fått reda på vad för information om dem som kommer att lämnas ut, hur materialet kommer att behandlas, samt vilka som kommer att få ta del av det. Slutgiltigen har de även erbjudits att få läsa transkriberingarna av sina intervjuer för att få känna sig bekväma med vad som har sagts.

Samtyckeskravet – Samtliga deltagare är över 18 år och har gett sitt samtycke till det som informerats ut, hur länge de medverkar, samt hur materialet kommer att bearbetas och användas i undersökningen. De som ville läsa sina transkriberingar har även fått bestämma om några delar inte fick nämnas i undersökningen.

Konfidentialitetskravet – Intervjupersonerna har blivit informerade om vilka uppgifter om dem som kommer lämnas ut, dessa är ålder, profession, antal år i yrket samt kön. Namn på personer och förskolor kommer att fingeras redan i transkriberingsstadiet så att originaluppgifter endast kommer att finnas på inspelningarna av intervjuerna, vilket undersökningens författare är den enda personen som kommer ha tillgång till.

Nyttjandekravet – Allt material som samlas in från intervjuerna får endast användas i vetenskapliga ändamål och refereras från denna undersökning. Om någon önskar använda transkriberingsmaterial i studien i ett eget arbete ska författaren kontaktas så att berörd deltagare i sin tur kan kontaktas och bestämma över sitt material.

4.4. Genomförande och bearbetning

En dag spenderades med att leta fram vilka förskolor som fanns i kommunen där undersökningen tog plats. På kommunens hemsida fanns länkar till alla förskolors respektive hemsidor där information om avdelningarna fanns samt telefonnummer. De som ville ställa upp på en intervju blev informerade om att de skulle besökas på eftermiddagen för att ett papper med de huvudsakliga intervjufrågorna skulle delas ut. Anledningen till detta var för att de skulle få en chans att tänka över sitt syn- och arbetssätt eftersom en önskan var att risken att de stressar fram svar under intervjuens gång skulle minskas, vilket sågs som en fördelaktig metod eftersom studien behövde så detaljrika svar som möjligt.

Intervjuerna tog plats där de medverkande hade förberett, vilket kunde vara personalrummet, samtalsrummet eller kontoret. De spelades in på en mp3-spelare, både för att få med allt som sades och för att jag skulle slippa koncentrera mig på anteckningar, vilket jag av erfarenhet vid tidigare intervjuer upptäckt är ett oerhört distraherande moment för alla inblandade. Å andra sidan så har ljudinspelningar ingen möjlighet att fånga upp visuell kommunikation, vilket kräver att personen som intervjuar fortfarande är alert på alla de andra kommunikationsmedel den intervjuade använder. Sådana aspekter antecknades direkt efter att intervjun var avslutad och användes som komplement till transkriberingen och analysen av vad som sagts. Genom att spela in intervjun motverkades samtidigt en vanligt förekommande intervjuareffekt till viss del, nämligen selektivt lyssnande och antecknande.

4.5. Analysmetod

Varje intervju transkriberades samma dag som den utfördes, varpå dessa transkriberingar, tillsammans med förskolornas verksamhetsplaner, sedan utgjorde materialet för analysen. Transkriberingarna jämfördes med varandra utefter undersökningens frågeställningar och olika aspekter angående barns språkutveckling och arbetet med det som togs upp under intervjuerna lyftes upp och tolkades. Dessa aspekter kartlades och sammanställdes och utgjorde vad pedagogerna uttryckte prägla deras synsätt och arbetsmetoder. Det som i undersökningen också var av intresse att studera var avståndet mellan praktik och teori och därför jämfördes de även med den tidigare forskningen och tolkades utifrån de teoretiska perspektiven för att urskilja likheter och skillnader mellan de medverkande pedagogerna och det aktuella kunskapsläget angående barns språkutveckling.

4.6. Arbetets tillförlitlighet

4.6.1. Generaliserbarhet

Liksom alla vetenskapliga undersökningar så präglas även denna av ramfaktorer som påverkar utförande, insamlat material och resultat. Som redogjort för i avsnittet om val av metod så krävde de frågor som ställdes i syftet en särskild typ av insamlingsmetod, nämligen samtalsintervjuer. En nackdel som uppstod var att jag blev tvungen att hålla min svarsfrekvens relativt låg. Anledningen till detta är att intervjuer av respondentkaraktär tar lång tid att transkribera, bearbeta och analysera, och arbetets tidsomfång begränsade mina möjligheter att ha en större svarsfrekvens än 7-9 undersökningsobjekt. Detta medför en del svårigheter med att kunna generalisera resultaten, men jag ansåg att en annan insamlingsmetod inte hade givit samma riklighet av detaljer och nyanser i svaren, vilket var

vad jag behövde få tag på. Denna undersökning kan dock göras i en större skala och på så sätt få mer representativa resultat, med hjälp av fler resurser och mer tid att disponera än ett examensarbete i lärarutbildningen.

4.6.2. Reliabilitet

Samtalsintervjuer som insamlingsmetod har å andra sidan en del brister på egen hand, utan att ställas i relation till ramfaktorer som brist på tid och resurser. Intervjuareffekter är en sådan brist. Trots att effekten av selektivt lyssnande och antecknande delvis kringgås genom att intervjuerna spelas in och transkriberas ordagrant så bidrar forskaren med en del andra som kan vara svåra att bli av med. Hur en fråga ställs, vilka följdfrågor som ställs, gester, mimik och rent utav intervjuarens klädstil kan påverka deltagarens svar, men är något som Esaiasson m.fl. anser att man kan jobba ner till ett minimum genom övning, förberedelse inför intervjun och medvetenhet av ens eget bidragande (2007). Som lärarstudent har jag haft ett antal tillfällen att utföra intervjuer, men det kräver givetvis mer övning för att jag ska kunna minimera intervjuareffekter ytterligare.

4.6.3. Validitet

Även om insamlingsmetoden beräknas vara bra för att få svar på syftets frågeställningar, krävs det även att intervjuformuläret fångar upp de områden som ska beröras, med andra ord måste en vetenskaplig undersökning ha en god resultatvaliditet och mäta det den ger sig ut för att mäta. De frågor som ställdes till de deltagande undersökningsobjekten har arbetats ihop i samverkan med handledaren och prövats på en testperson, för att kontrollera att frågorna inte är för komplicerade. Det har redan konstaterats att den *externa validiteten*, dvs. hur representativa resultaten blir, kommer att bli mycket svår att uppnå med en sådan här liten svarsfrekvens. Den *interna validiteten*, som belyser giltigheten och rimligheten i slutsatserna, kan öka genom att man klart redogör för de centrala begrepp som används, så att de är entydiga och kan förstås av alla som läser på ett tillfredsställande lika sätt, med andra ord ha en god begreppsvaliditet.

5. RESULTATREDOVISNING

Här redovisas utdrag från transkriberingarna och resultat av analyser i relation till undersökningens syfte och även delas upp utefter de preciserade frågeställningarna. I utdragen uttrycks olika aspekter av barns språkutveckling och arbetet med detta och tolkas av studiens författare och utifrån tidigare forskning. I några av utdragen finns det text emellan två hakparenteser [], vilket innebär att studiens författare har kommenterat något och är alltså inget som de intervjuade pedagogerna har sagt. Kommentarer har lagts till för att klargöra saker i pedagogernas yttranden och även ersatt namn för att avidentifiera undersökningsmaterialet i så stor grad som möjligt.

5.1. Pedagogernas syn på barns språkutveckling

Ett av undersökningens mål är alltså att ta reda på de intervjuade pedagogernas synsätt på barns språkutveckling - hur de upplever att barn lär sig språk och vad för faktorer som

påverkar språkutvecklingen. Bea på Galaxen uttrycker sig såhär:

Bea. Det är ju ett samspel hela tiden, redan från första början är det ju det, det är ögonkontakten, mimiken, hur man tar i barnet och allt det här som hela tiden blir ett samspel och så börjar det liksom med lite ljud och... första tecken på tal, kan jag ju tycka, förutom skratt då, det var ju att de började bubbla, du vet liksom att man blåser såpbubblor med munnen fast med spottet... alltså alla mina barn har börjat ljuda på det sättet och sen kommer det mer och mer...

Sofi som arbetar på avdelningen bredvid belyser sitt synsätt med ett exempel:

Sofi. Det är som man brukar säga till föräldrarna när de kommer, det var en pappa som sa att "ja det här med blöjor det brukar jag försöka välja bort" och då sa jag att "vad synd för det är faktiskt där du får den absolut första bästa kontakten med ditt barn" Du har det här öga öga, det lär sig se likheter, skillnader liksom det första matematiska... verkligen de första begreppen som kommer och det lär sig att urskilja dig jämt mot de andra, din röst och allt det här som jag sa, melodin i rösten i och med att inte han har burit barnet, för det har ju mamma gjort.

Dessa uttalanden beskriver språkets ursprung såsom den redogörs för av bland annat utvecklingspsykologiska perspektiv. Det tidiga samspelet mellan föräldrar och barn som grundar sig på icke verbal kommunikation i kombination med barnets skrik, skratt och även bubblande. Askland och Sataøen refererar till Hundeide, som är professor vid Universitetet i Oslo och har strukturerat upp en mall som illustrerar hur samspelet under ett barns första år förändras och utvidgas. Under de första veckorna är samspelet fokuserat på ansikten och de känslor som förmedlas där, vilket skapar mening för barnet. Detta utvidgas under barnets första levnadsår från att det intresserar sig för omgivningen och vill samspela med den till att barnet blir medvetet om hur kommunikationen fungerar och aktivt använder den med både gester, mimik och begynnande språk (Hundeide, 2001 i Askland & Sataøen, 2003). De andra pedagogerna började beskriva språkutvecklingen i ett av de senare stadierna, till exempel med barnets joller och var generellt mer förankrade i sin verksamhet, vilket ibland tycktes göra intervjufrågan om hur de upplever att ett barns första språk utvecklas förvirrande för de pedagoger som mest eller enbart har äldre barn på sina avdelningar. Ett antal pedagoger menade på att barnen på deras avdelning ofta redan kan ett antal ord när de börjar och Hillevi på Molnet frågade rakt ut om jag menade hennes barn eller barn generellt, eftersom hon arbetar på en avdelning med enbart större barn.

Vid funderingar på hur pedagogerna såg att barnen på deras avdelningar utvecklade sina språkfärdigheter var svaren relativt lika. Pedagogerna noterade att barn ofta tog efter varandra, framför allt på 1-5-avdelningarna betonades de yngre barnens imitationer av vad de äldre gjorde, och menade att de ansåg detta vara en fördel med att ha en så stor åldersspridning i barngruppen.

Emma. ... och där kan man ju se väldigt tydligt på de yngre barnen hur mycket de anammar av de äldre... genom, eh... om de bara börjar säga deras namn eller bara några få ord till att bli flera meningar. Och de har verkligen koll på vad de äldre barnen gör till exempel, bara så som samling och alla dem situationerna, och de lär sig av att se sådant från de andra.

Ylva. De frågar, imiterar och observerar, de hör på meningar och det går från kropps nivå till verbal kommunikation. Många barn som börjar här har ju inte alltid språket utan det är ju kroppsspråket med mycket pekningar och sådant där i början... men man märker ju när de börjar komma igång.

Pedagogerna uttryckte att barnen på avdelningarna utvecklar sitt språk främst genom att observera varandra, härma och försöka anamma vad andra säger och gör, samt även att de ställer frågor till personalen. Dock så kan exemplen som stod i intervjuguiden ha varit ledande och bidragit till ett meroreflekterat svar, både i och med att Ylva i citatet ovan nämner vad

barnen gör i exakt den ordning de stod i intervjuguiden och dessutom eftersom att inga andra metoder togs upp under någon av intervjuerna. Å andra sidan så ställer det frågan vilka andra sätt det finns för barnen att ta till sig ett språk, vilket kan tolkas att pedagogerna inte funderade på när tre alternativ var presenterade.

I arbetet med främjandet av barns språkutveckling är det viktigt att vara medveten om faktorer som påverkar, både i omgivningen och i hur pedagogen bemöter barnet. Detta för att kunna ta tillvara på situationer som uppstår i barnets vardag och för att motverka saker som kan hämma barnets utveckling. Alla de intervjuade pedagogerna betonade vikten av trygghet i barngruppen som en grundläggande faktor för en bra språkutveckling. När barnet känner trygghet vågar det utforska omgivningen, lära känna andra människor och leka, varpå stort arbete läggs på att skapa en stabil trygg grund i varje barngrupp. Knutsdotter Olofsson skriver att lekens harmoni störs om den som leker inte känner sig trygg och belyser med ett exempel där några barn och en pedagog lekte Bockarna Bruse, varpå pedagogen var trollet under bron och barnet en av bockarna. När trollet kommer fram och vrålar att det ska äta upp bocken skräms det barnet ur leken och snabbt säger att han inte alls är någon bock utan ett av barnen (2003). Sofi på Stjärnan uttrycker sin syn på trygghet i relation till språkutvecklingen:

Sofi. ... för det är först när de känner sig socialt trygga som språket kommer. De bygger på sina... de får sitt ordförråd och ordförståelse, man ser det genom att be de om saker "Tror du att du skulle kunna hämta det?" ja och så går de och hämtar det, så att de förstår, men själva talspråket kommer ju långt senare när de känner sig trygga, det är när tryggheten sitter där.

Med social trygghet kan det tolkas att pedagogen syftar just på den trygghet ett barn behöver känna i sin omgivning för att våga göra saker och utveckla sina språkfärdigheter. Hon uttrycker även i intervjun att de arbetar mycket med att få barnen att lära sig läsa av varandra och lära sig hur andra reagerar på olika saker i olika situationer. När barnen vet var de har de andra och vad de kan förvänta sig utav dem, vågar de ge sig hän i lekar och andra sociala samspel. Det kan å andra sidan även tolkas att hon med social trygghet i det här fallet menar mer utifrån språket i sig, dvs. när barnet känner sig tryggt med de ord, meningar och associationer till de föremål och händelser orden har. Man kan formulera det som att barnet då har den delen av språket approprierat, vet vad orden syftar till och vet vad som förväntas av det när det, som i det här fallet, får en fråga om att gå och hämta en sak. När ordens betydelse är bekanta och vad som sägs har en innebörd hos barnet blir det i sig en trygghet, varpå barnet sedan vågar att själv använda sig utav det.

De intervjuade pedagogerna fick fundera över vad de ansåg vara viktiga aspekter i deras eget bemötande av barnen, vad är viktigt att göra och vad bör undvikas att göra när man pratar med barn för att främja respektive motverka hämmande av språkutvecklingen? De flesta pedagogerna betonade vikten av att prata *med* barnen istället för till dem, och att man upprepar vad som sagts, både för att klargöra att de tolkat rätt vad barnen vill och för att det samtidigt låter barnen få höra korrekt uttalade ord och grammatisk följd. Även användandet av redskap för att konkretisera talet var befintligt på alla avdelningar och det kunde ta sig i uttryck på olika sätt, till exempel Språkpåsar och Tecken som stöd, vilket kommer redogöras för längre fram i resultatredovisningen. En skillnad i pedagogernas uttalanden var när de skulle ange vad de ansåg som hämmande för barnens språkutveckling och därmed något som borde undvikas att sägas eller göras. Här blev det nästan helt olika svar från varje pedagog, förutom delvis Anna och Johanna som båda arbetar på Lagunen och som båda ansåg att prata bebisspråk är något som man bör undvika. Anna uttryckte att man genom att prata bebisspråk benämner saker fel, varpå barnet lär sig fel - hunden säger vov-vov, men det är inte en vov-vov. Johanna belyser en annan aspekt och tar sin utgångspunkt ifrån barnens håll:

Johanna. ... att man inte härmar det de säger så att det blir ett förlöjligande, för det är ju nästan att kränka barnet, om man liksom håller på att härma hur de säger utan att man pratar som vanligt med dem.

Andra saker som togs upp var att inte prata i för långa och komplicerade meningar, att inte prata för barnen dvs. lägga ord i munnen på dem om de har svårt för att hitta orden eller tar lång tid på sig att få fram det de vill ha sagt, samt även undvika att använda sig utav ironi, eftersom barn inte uppfattar eller förstår ironi, menar pedagogen. Bea och Sofi arbetar på samma förskola, men på olika avdelningar. Något som de hade gemensamt var åsikten att barns användande av napp hämmar språkutvecklingen, vilket de var de enda om att nämna. På Galaxen arbetas det med att göra föräldrarna medvetna om konsekvenserna av alltför frekvent nappanvändning genom att betona att personalen har märkt skillnader på barn som sällan använder napp och de som får den inproppad i munnen så fort mamma eller pappa kommer och hämtar dem.

Bea. ... de som verkligen har det som rutin att bara trycka in den så fort de kommer ut i hallen så blir det "hej, nu ska vi gå hem" jaha in med nappen och på med kläderna, och då sitter ju barnet där helt tyst och ögonen börjar gå i kors hehe och blir trötta med en gång... alltså barnet tycker väl det är jättegott också, och få sitta i mammas famn då när man inte fått se henne på hela dagen... och då... gäller det för oss att vara tydliga för att vi ser ju skillnader på de barnen som har det mycket, men där är vi på dem direkt. Men annars så tycker jag att föräldrarna är ganska medvetna om att de behöver prata med sitt barn för att det ska utvecklas och lära sig.

Sofi på Stjärnan lyfter även fram barns tendenser att ha en slapp munmotorik och det kan tolkas att hon ser ett försämrande av det om ett barn använder napp för mycket. Hon berättar även att det är något de arbetar med på avdelningen.

Sofi. Vi försöker ha munmotorik, till exempel att de får suga, de får blåsa... saker som löv och fjädrar... för många barn har ju nappen och det är samtidigt nästan inga som har nappen här nu och det gör ju liksom, för barn har ofta en slapp munmotorik, de slarvar och det där med tungan de använder ju den... [gör någon tungrörelse] så där är det ju motoriskt väldigt mycket och att man håller på

Båda förskollärarna tycks se nappen som ett hinder i barns språkutveckling och betonar detta på olika sätt, samt även tar upp olika sätt de arbetar kring det - ha munmotoriska övningar med barnen och för en dialog med föräldrarna så att även de väljer bort nappen under dagen när barnet är vaket. Det är vanligt förekommande att nappen väljs bort på förskolor med argumentet att den endast används som en tröst, ofta tillsammans med ett gosedjur eller en snuttefilt. Att inga andra pedagoger tog upp nappens relation till språkutvecklingen kan tolkas vara på grund av att de inte reflekterat över det som ett eventuellt hinder eller att det istället sitter i väggarna - man har inte napp i förskolan när man inte behöver trösten liksom att man inte har keps i klassrummet i skolan. Bea lyfter även upp en annan aspekt som hon anser är hämmande för språkutvecklingen, men som inte handlar om ett direkt bemötande från den vuxnes sida:

Bea. ... och TVn, också ett hinder, det tycker jag är jättebra här att det inte finns någon direkt möjlighet till...

J. På vilket sätt tycker du det är ett hinder?

Bea. Ja att de blir passiva.

J. Jaha okej.

Bea. Ja, det tycker jag, alltså jag tycker TV är helt okej... i en viss mängd hehe. Men det finns... alltså vi hör ju det också från föräldrar och så att när de kommer hem så är det nappen i munnen, på med en video och så är det lugnt.

Imsen (2005) skriver att det under 70-talet för fram en stormig debatt angående det då allt mer frekventa TV-tittandet, som ansågs göra barnen språkligt passiva och att den var på väg att "hämma utvecklingen av språkliga eller semantiska tankeprocesser, så att vi var i färd att fördummas" (s.342). Vidare redogör författaren att det under 80-talet lugnades ner och poängterades att intagning av visuell kunskap kräver tolkning och meningsskapande, dvs. samma mentala tankeprocesser som approprieringen av annan kunskap. Imsen fastslår avslutningsvis att TV-tittande i sig inte passiviserar barn med argumentet att det ger ord mening i och med att det ger en visuell och konkret anknytning och att det därmed är en kvarlevande myt (Imsen, 2005). Å andra sidan indikerar Bea på att hon anser att TVn används i för överdriven mängd och lyfter även fram i intervjun att det inte finns någon efterfrågan på avdelningen, utan att barnen leker, pratar, utforskar och utvecklas utan TV. En annan aspekt som Imsen (2005) lyfter fram är hur djupgående bearbetningen av den visuella informationen är som man får från TV-tittande och påpekar att till exempel fantasin är beroende av att man kan skapa inre bilder, vilket kan tolkas bli understimulerat hos ett barn om det får allting serverat på ett silverfat - eller rättare sagt på en TV-skärm.

Något som har tagits upp i den undersökta kommunens riktlinjer är att alla förskolor aktivt ska arbeta med genus och ha ett jämställdhetsperspektiv i sin verksamhet, varpå de intervjuade pedagogerna då fick frågan om deras medvetenhet vad gäller deras bemötande av pojkar respektive flickor. På de flesta avdelningar arbetade man aktivt med att synliggöra detta bemötande i form av att personalen observerade varandra och tog tag i situationer när ett könsstereotyp bemötande upptäcktes.

Ylva. Och då var det den här lilla tjejen som inte sa någonting så jag sa "önskar du dig en docka?" sa jag då och sen tänkte att men så skulle jag ju inte säga, "... eller en bil kanske!" haha. Nä så visst sjuttan är det lätt att hamna i de här mönstren, men man försöker ju tänka på det.

Även när det uppmärksammas hos barnen arbetar pedagogerna med att motverka traditionella könsmonster så att barn inte fråntas några möjligheter på grund utav sitt kön.

Ylva. Vi hade ju en flicka här som var alldeles förtvivlad för brodern ville ha tofsar, men det fick han ju inte enligt henne för det var ju tjejer som hade det, pojkar hade inte tofsar. Men det fick ju Monica [annan kollega] lösa och framföra det då att "jamen han vill också vara fin". Så ja nä, det är mycket att tänka på.

Innehåll och namngivning av saker på avdelningarna har ibland ändrats sedan pedagogerna har börjat gå på genusutbildning:

Hillevi. Och så har vi ändrat om våran dockvrå, det kallar vi stjärnornas rum, däremot så har vi fortfarande legorummet kvar, men där är allt blandat... massa olika sorters lego, vi har rosa lego till och med.

Det kan dock ifrågasättas om genom att ändra namnet från dockvrå till stjärnornas rum så blir dockvrån automatiskt mer attraktiv för pojkar, liksom tillgång till rosa lego gör legobygge mer attraktivt för flickor. Att Hillevi påpekar att legorummet fortfarande är kvar och heter legorummet, men sedan tillägger att de har rosa lego kan tolkas som att hon ser legobygge som en aktivitet pojkar gärna gör, men som flickor inte intresserar sig för om det inte finns något typiskt flickaktigt där som kan locka dem, som till exempel färgen rosa.

5.2. Mål, riktlinjer och anknytning till läroplanen

För att få en klarare översikt om vad som ska arbetas med på en förskola, samt för att knyta an till diverse styrdokument formuleras det ihop en verksamhetsplan. I den beskrivs hur arbetet ska nå upp till kommunens mål och visioner. Eftersom verksamhetsplanen sammanställs av enhetschefen eller rektorn är det vanligt att förskolor som samarbetar med varandra och har samma chef arbetar efter samma verksamhetsplan. Denna undersökning har därmed tagit del av tre stycken eftersom förskolorna Rymden och Himlen har samma rektor, samt förskolorna Skogen och Havet. För att svara på undersökningens fråga fokuseras analysen på vad det står i verksamhetsplanerna angående barns språkutveckling.

På förskolan Savannen, där Ylva och Cilla arbetar på varsin avdelning läggs det stort fokus på barnens språkliga medvetenhet och att möjlighet ska ges till varje barn att kommunicera och göra sig förstått. Vidare står det i verksamhetsplanen att stöd för språket sker i form av bilder och tecken och Cilla uttrycker:

Cilla. Språket är ALLTID en stående punkt... vävs in i alla delar. Vi har en språkgrupp... vi arbetar med Tecken som stöd som förstärkning

Språkgruppens uppgift är, enligt pedagogen, att samlas då och då och gå igenom specifikt hur arbetet med språket ska gå till så att det sker enhetligt mellan alla avdelningar på förskolan och inte faller i skymundan som det kan tolkas vara lätt att göra när det inte aktivt lyfts upp i diskussioner. Tecken som stöd, eller TSS som det vanligen förkortas, har under en lång tid använts på förskolans resursavdelning, men har på senare tid beslutats att användas övergripande i hela huset. I kommunen där undersökningen ägt rum har det även börjat erbjudas modersmålsstöd till förskolebarn där det finns behov eller önskan av föräldrarna. Ylva berättar om hur Savannen har använt sig utav denna tjänst:

Ylva. Ja i början då så var det inte speciellt mycket om jag ska vara helt ärlig, vi pratade om att personalen på huset som kunde olika språk att de skulle ta över den biten då, men nu insåg vi att då skulle personalen försvinna från barngruppen och då måste man ta in vikarie och det funkade inte. Så nu kommer ju personal från [namnet på organisationen som ansvarar för modersmålsstöd] en gång i veckan, två timmar per gång, vi har modersmålsstöd i kurdiska... saroni [sorani, en dialekt av kurdiskan]... tror jag det heter, arabiska, turkiska, finska, samt bosniska...

Pedagogen uttrycker en vilja hos personalen att hantera modersmålsstödet på egen hand, vilket inte fungerade på grund av att det då skulle skapa personalbrist på de håll där pedagoger gick ifrån. Den ekonomiska krisen gör det fortfarande svårt för förskolor att ta in vikarier alltför ofta och det undviks i så stor utsträckning som möjligt. Det kan även tolkas att just detta är en anledning till att förskolan ville använda sina egna resurser från första början, eftersom inhyrda modersmålstränare från den ansvariga organisation kostar pengar det också, vilket är något som även kan tolkas utifrån Hillevis redogörelse:

Hillevi. ... vi har löst det på det viset att vi har tre barn som har bosniska som hemspråk, och då har vi en kollega uppe på Rymden som kan bosniska och varannan vecka går en personal upp en timme med dem tillsammans med barn från den förskolan, vi köper inte in någonting från [organisationen]. Vi utnyttjar de resurserna som finns...

Avdelningen Molnet samarbetar med Galaxen där Bea arbetar och har således modersmålsstöd med sina egna resurser, medan Stjärnan, den andra avdelningen på förskolan Rymden har köpt in tjänster från organisationen på grund utav att det inte fanns personal med det språket som efterfrågades. Övergripande så används modersmålsstödet olika på alla förskolor, en del utnyttjar sina egna resurser först och främst, medan andra inte ser någon möjlighet med att kunna göra det och då istället tar in en utomstående modersmålstränare.

Pedagogerna berättar även om så kallade Språkväskor som innehåller böcker, musik och annat material på det språket det är till för, vilket tas in på avdelningarna och även ibland lånas hem till föräldrarna. Cilla på Oasen uttrycker även vad hon anser viktigt att föräldrarna gör:

Cilla. Vi betonar vikten av att de pratar sitt modersmål hemma... viktigt att de pratar med sina barn och läser m.m. Föräldrar pratar för lite med sina barn och är samtidigt oroliga för försenad språkutveckling.

Som nämndes ovan så omfattar förskolan Rymdens verksamhetsplan även förskolan Himlen och i den redogörs det för arbetet med barns språkutveckling att det ska ske genom utforskande och användande av olika kommunikativa redskap. Det utvecklas vidare genom att benämna olika tillvägagångssätt såsom daglig läsning, aktiviteter som innefattar bildskapande, musik och rytmik, samt att leken ges stort utrymme under dagen. Här kan man se en tydlig skillnad i verksamhetsplanernas upplägg mellan Savannen och Rymden och Himlen, där den sist nämnda har lek och skapande aktivitet invävd som didaktiska redskap för främjande av språkutvecklingen. Savannen nämner att genom lek med ord så ökar barnens ord- och begreppsförråd, men skriver inte ut några tillvägagångssätt i hur leken kan användas för att främja språkutvecklingen. Istället så har leken fått en egen rubrik i Savannens verksamhetsplan där det beskrivs vilka mål som ska åstadkommas genom leken, varav utvecklandet av språket är ett utav dem. Det kan finnas olika anledningar till att verksamhetsplanerna formulerats på så olika sätt. Å ena sidan så blir det lättare för utomstående att se hur det arbetas med språket på en förskola om det står skrivet olika redskap och metoder som används och även ger en tydlig förankring för personalen att förhålla sig till. Å andra sidan kan leken, genom att få en egen rubrik, bli upplyft som något mer än enbart en metod genom vilket ett barn lär sig något annat. Det blir särskilt från andra mål och kan tolkas nästan vara ett mål i sig, frågan är då om det antingen är en metod, ett mål eller bådadera, vilket kan tolkas bli förvirrande för utomstående som läser verksamhetsplanen. Hur väl bekanta är pedagogerna med sina verksamhetsplaner då? Vid frågan om vad som står i verksamhetsplanerna var några uttalanden:

Emma. ... det som vi har på vårat det är det här att... med modersmålsstödet... ska vara eh... ska finnas med om de behöver det. Nu ska vi se här, och sen så det här att "barn behöver ett språk och det ska... eh, att det ska vara glädje och lustfyllt att lära sig" alltså att man aktivt ska arbeta på så vis för att förstärka barns språkutveckling, talspråk som skriftspråk. Och sen så det egna modersmålet då.

Anna. ... nä för i våran så står det ju lite om det här att vi tycker det är viktigt just det här med språket som ju är lyft i verksamhetsplanen och att vi tycker det är jobbigt att eh viktigt att jobba med språket... och liksom att alla barn har rätt till ett rikt språk. Och att det är viktigt liksom hur vi är som förebilder, eh... har vi ju skrivit då.

Ylva. Vi har ju valt att aktivt jobba med språk, empati och... eh... språket, empati och leken. Det är ju de vi valt att jobba ifrån då.

Hillevi. Ja vi har ju genus då och vi har språk, vi arbetar med matematik och naturvetenskap... så att eh... sen har vi mycket lek hos oss, man får aldrig glömma det, lek och lekinläring som stärker barnen. Och det kommer ju in, och matematik kommer ju alltid in.

Genom att utgå från enbart pedagogernas beskrivningar av deras verksamhetsplaner kan det tolkas vara svårt att utläsa någon konkret förankring till verksamheten och även till styrdokumentet. Vissa hade även med sig utdrag från verksamhetsplanerna och tittade igenom dem medan de berättade, och en del hade gjort en kopia som jag fick ta med mig och menade att all information jag kunde tänkas behöva om hur de arbetade stod där i. Det underlättar arbetet med att förstå vad förskolorna arbetar med, men ger samtidigt en tolkning av att de inte är tillräckligt nära verksamhetsplanen för att kunna beskriva och berätta om den

utan att ha den till hands. Det kan å andra sidan även betyda att pedagogerna uppfattade att jag ville veta vad som stod i verksamhetsplanen och inte deras egen vetskap om det.

I Göteborgs skolplan tydliggörs stadens "prioriteringar av läroplanernas övergripande mål. På varje enhet smälts de nationella styrdokumentet samman med skolplanen och övriga måldokument. Kommunfullmäktige fastställer skolplanen och ansvarar för att resurser finns för genomförandet" (Center för skolutveckling, 2010-05-09). De intervjuade pedagogerna blev frågade om hur deras verksamhetsplan var upplagd i relation till dessa strävandemål som kommunfullmäktige sammanställt från skolplanen. Anna på Lagunen uttryckte:

Anna. Jaa... för de övergripande målen som vi har fått från kommunfullmäktige de är ju egentligen bara det här med full behovstäckning och det känner ju inte vi egentligen att vi har så mycket... eh... det är ju inte vi som ordnar så att det blir full behovstäckning. Däremot så är det ju det här om man tittar sen längre upp och då är det ju det här med ökad måluppfyllelse och att de ska klara av... alltså att fler ska kunna få godkänt i sina kärnämnen och sådant där. Och där vet ju vi att vi har en viktig... alltså vi är ju ändå första steget på något sätt, så jag menar att det de får med sig härifrån bygger ju resten av deras utbildning på.

Anna beskriver både den organisatoriska biten där ansvaret för att barnen i det närliggande området som står i kö ska få tilldelas en plats berörs, samt den praktiska biten dvs. att verksamheten ska bedrivas på så sätt att barnen erbjuds de redskap som behövs för att kunna utvecklas i ett livslångt lärande och för att klara av sin skolgång och fortsatta studier. Det sistnämnda anser Anna vara mer hennes och de andra pedagogernas uppgift än att lösa kravet med full behovstäckning. Det är å andra sidan något som ändå påverkar verksamheten, vilket Emma på Dungen redogör för:

J. Har ni alltid varit en 1-5a?

Emma. Nej, utan det är ganska nytt... jag vet inte exakt, men när jag började nu i juni... jag tror att de började ett halvår innan jag började för innan har det varit 3-5 på de här två avdelningarna och sen så har vi en småbarnsavdelning längst ner, så den är fortfarande en 1-3 då, men nu har de här två blivit en 1-5.

J. Vad har det varit för argumentation för att omorganisera barngrupperna?

Emma. Det är kön. Det är många små barn som står i köerna.

J. Det är behovstäckning då alltså?

Emma. Ja, precis, de var tvungna för att få in alla barnen.

En del av pedagogerna tolkades inte vara bekanta med vilka mål det rörde sig om, medan andra hade med sig ett utdrag från skolplanen och beskrev deras prioriteringar, vilket rörde sig från hälsa och hållbar utveckling till mer ämnes- och temaorienterat som matematik, teknik och genus. Främst så var hälsa, hållbar utveckling och likabehandling de tre prioriteringar som förskolorna fokuserade på. Dock så uttrycktes det under flera intervjuer en osäkerhet om de svar pedagogerna gav var vad frågan om Göteborgs skolplan syftade på, varav det kan tolkas att de som inte var bekanta med målen hade missuppfattat frågan och blev nervösa under intervjun.

Göteborgs skolplan tydliggör, som nämndes ovan, vilka övergripande mål i läroplanerna som det ska ligga fokus på, men hur förankras Lpfö98 i pedagogernas arbete? De flesta pedagogerna menade att de arbetar övergripande med läroplanen medan Emma på Dungen redogör för hur förskolan Skogen valt att förankra läroplanen i verksamheten:

Emma. Mm. Då tänker jag att det stämmer in lite mer på den där första biten att vi liksom har tagit ut någon bit såhär som vi fokuserar på, så att eh... jamen det med modersmål och lustfyllt lärande liksom, så det fokuserar vi på.

Sofi på Stjärnan berättar vad hon tycker om verksamhetsplanens upplägg.

Sofi. ... och därför är det så käckt när vi gör den här verksamhetsplanen att det är både ifrån vårt synsätt och får med alla målen ifrån kommunen för då behöver man inte tänka på dem utan då är det redan integrerat där, för det har varit så jobbigt att hålla på att tänka på att ha med läroplan och kommunens mål, men nu är liksom allting i ett och det gör att det är så mycket lättare.

Det kan tolkas vara en skillnad i hur de olika förskolorna valt att arbeta med läroplanens mål - å ena sidan att vissa bitar lyfts upp och fokuserar verksamheten och å andra sidan att verksamhetsplanen fungerar som en sammanställning av allt ifrån lpfö98 och kommunens mål och att man därmed har allt förankrat. Man kan dock fundera på vad det finns för för- och nackdelar med dessa upplägg. Att fokusera på vissa bitar i taget kan tolkas göra det lättare att få en djup förståelse för vad målen innebär och även att det blir mer tydligt i verksamheten, men det kan samtidigt tolkas att övriga mål hamnar i skymundan med argument som att "det tar vi sedan". Att arbeta övergripande med läroplanen kan å andra sidan innebära att man tar tag i alla aspekter, men samtidigt resultera i att tid för fördjupande arbete inte finns, varpå det istället blir ett flyktigt skrapande på ytan. En annan tolkning som kan göras är att båda verksamheter arbetar på båda sätten och att Sofi har tankarna i verksamhetsplanens upplägg medan Emma mer tänker utefter det praktiska arbetet i verksamheten.

5.3. Olika arbetssätt

Hur ser det praktiska arbetet i verksamheten ut angående barns språkutveckling? Vad används det för metoder och vad gör pedagogerna? En del arbetssätt används på samtliga förskolor och avdelningar såsom användandet av sånger, rim och ramsor där barnen får leka med ord, bli bekanta med begrepp och samspela i en social gemenskap. Detta sker även på samtliga avdelningar ofta med hjälp av språkpåsar som innebär att en sång eller saga har bilder till som används i samband med att något sjungs eller berättas.

Anna. Så om du ska sjunga Bä bä vita lamm så har vi ett litet lamm och man har... eh, jag menar vad är en kjol till exempel? Och då har vi alla attributen till, och ull och sådant där så att de får känna på... jag menar det här gör ju att de både, de både förstår ordet, de hör ordet och hör sången och kan även förstå och förknippa det med en sak, och det gör det också lättare.

Det är vanligast förekommande att pedagogerna själva skapar materialet i språkpåsarna och argumenten för deras användning är, som Anna redogjorde för, att det blir en konkretisering av ordet, vilket hjälper barnet att skapa en mening kring det. Ett annat sätt att konkretisera ord är användandet av Tecken som stöd eller TSS och Ylva på Slätten uttrycker:

Ylva. Vi har det för att förstärka ord. Till exempel vid Lille katt, där har vi, när vi tecknar lille katt så tecknar vi alla tecknen, men annars som för barn som inte sitter så "sitt" [tecknar ordet 'sitta'] och när man pratar om kon så gör man ko-tecknet och med får så det här är ju fåret [tecknar ordet 'får'] att man visar det...

TSS är således en konkretisering av talet och används endast i samband med att man pratar med barnet. Tecken som man gör tillämpas främst på nyckelord såsom substantiv, verb och vissa adjektiv och är något som Specialpedagogiska myndigheten har material för och arbetar med. Det går även under betäckningarna TAKK – Tecken som Alternativ och/eller Kompletterande Kommunikation, TTT – Tecken Till Tal eller Teckenkommunikation. SPSM redogör dock för att detta inte är samma sak som Teckenspråk, men att det är vanligt förekommande att tro det (Specialpedagogiska myndigheten, 2010-05-11). Anna på Lagunen berättar om en annan metod genom vilket de arbetar med barnens språkutveckling:

Anna. Eh, och nu håller vi ju på med START och Stegvis och det är ju ett sätt att eh... det är ju ett arbete, det handlar lite mer om det här med konflikthantering och kunna sätta ord på sina känslor och det jobbar vi med på hela huset och även vårt grannhus [Skogen]. Och där är det mycket med att sitta i smågrupper lite utifrån olika åldrar och jobba med att kunna sätta ord på sina känslor och att man kan känna olika. Så det är ju väldigt bra just när de får säga sina åsikter.

START är för de yngsta barnen medan Stegvis är från 3-6 år och är tillsammans ett program för att utveckla förskolebarns sociala och känslomässiga kompetens genom att beröra konflikthantering och empati. Social träning i samband med utveckling av talspråket är vad förskolorna Skogen och Havet ämnar göra med den här metoden. Ett annat sätt att öva in talspråket ger Emma på Dungen uttryck för genom att berätta hur barnen på hennes avdelning använder datorn som redskap:

Emma. ... för där får han instruktioner om hur han ska göra. Och i början så satt han bara och tryckte, men till slut så började han lyssna på "vad sa dem?" vad sa rösten på datorn, vad skulle jag göra... så att eh... där bygger han ju också upp det. /.../ Det kan vara allt ifrån Mulle Meck bygger en båt och Alfons är väldigt populär och Ludde... sådana bara enkla spel där man kanske ska plocka upp ett paket och då ta det runda paketet... väldigt så, ganska enkla saker men för det barnet så var det svårt för det röda paketet, "vad menar dem med det röda paketet?" tills han förstod att "jaha, det var det som var det röda paketet"

Barnet i exemplet är utländskt och kunde ingen svenska när han började på avdelningen. Emma ger uttryck för att hon märkt att hans användande av datorn på avdelningen har hjälpt till att utveckla barnets ordförståelse genom att han "började lyssna" på instruktionerna som gavs i spelen. Det kan även tolkas utifrån exemplet att pojken använde uteslutningsmetoden när han satt och tryckte sig fram till det rätta svaret, varpå man kan fråga sig om han utvecklat en förståelse för vad färgen röd innebär eller enbart lärt sig vart på skärmen den ligger när den frågan dyker upp. Å andra sidan observerades inte hur dessa spel är upplagda och om objekten som barnen ska peka ut förflyttas just för att förhindra den typen av trial and error-memorering. Dessutom så kan det tolkas att Emmas uttalande om att barnets ordförståelse har utvecklats även härstammar ifrån andra situationer där datorn inte är inblandad.

TRAS - Tidig registrering av språkutvecklingen används på ett flertal av avdelningarna, dock endast när personalen känner ett behov utav det, vilket kan vara om ett barn visar tecken på en ojämn eller sen språkutveckling samt även om det är flerspråkigt. Efter att ha fått kritik av att fungera bedömande av barnens språkliga färdigheter samt även att inte vara applicerbar på barn med fler än ett språk, har TRAS språkkartläggning gått ifrån att vara något som ska användas i förskolan till något som används mer sporadiskt av personalen när de känner att de vill få en tydligare överblick över ett barns språkutveckling. Anna på Lagunen uttrycker:

Anna. Nä de har ju sagt att de inte vill att man ska bedöma barnen på det sättet så det blir ju inte att vi arbetar med TRAS så att vi sitter och kartlägger barnen. Däremot så har vi använt TRAS litegrann som en [ohörbart ord pga. högt ljud i rummet utanför] för oss själva som är bra. Vissa grejer i TRAS är ju inte sådant du gör i det normala, du säger liksom inte "ge mig den man kan rita med" eller "kan du ge mig den som inte är gul"

Anna benämner två utav frågorna i TRAS som man ställer till barnen för att kunna kartlägga deras språkförståelse, vilket är ett av de områden som TRAS omfattar. De andra berör samspel, kommunikation, uppmärksamhet, språklig medvetenhet, uttal, ordproduktion och meningsbyggnad. Den är även utformad utefter barnens ålder varpå svårighetsgraderna i frågorna ökar och högre krav på varje område ställs för att det ska kunna räknas att barnen uppnått tillräcklig nivå. Det kan tolkas att Anna tycker att vissa frågor som ställs till barnen inte är autentiska formuleringar och att barnens svar därmed inte kan räknas som deras

faktiska språkförståelse. Ylva på Slätten redogör för Savannens syn på och användande av TRAS i nuläget:

Ylva. ... förr så gjorde man ju det utefter åldern men nu så har man då helhetsperspektivet istället, du fyller liksom bara i det de [barnen] kan så man inte stirrar sig blind på vilken ålder. Och det är ju också lite i tankesättet med det situerade världsbarnets läroplan, liksom det här med att det är ju borttaget det här med Piagets utvecklingsteori, att man inte bara ska stirra sig blind på de kunskaperna att "jamen då ska de kunna si och så" utan att man ska istället se på barnet som en helhet, det här är det lilla barnet och det här kan det.

Det kan tolkas att Ylva ger uttryck för att de på hennes avdelning ser på TRAS på så vis att åldersindelningen i kartläggningen fungerar som en ribba, där barnet ska kunna klara uppgifterna för att anses ha en normal språkutveckling, men att det samtidigt inte behöver vara strikt utefter åldern när man utför kartläggningen. Ett yngre barn på 2-3 år kan mycket väl klara av frågor som i kartläggningen ställs till barn på 4-5 år. På så sätt finns det två tolkningar på användandet av TRAS - å ena sidan att man följer åldersindelningen och kartlägger barnets språkutveckling där barnet befinner sig åldersvis och å andra sidan att man kartlägger barnets fullständiga språkutveckling och, som Ylva säger, ser det lilla barnet och vad det kan.

Förutom ovan beskrivna metoder och redskap så arbetas det med barns språkutveckling övergripande i alla vardagliga situationer, vilket är något samtliga intervjuade pedagoger har varit tydliga med att påpeka. Moment som matsituationerna, av- och påklädning i tamburen samt samlingarna bidrar till olika sorters samtal med barnen. Vid matbordet sker det ofta samtal som innebär en reflektion av dåtid och framtid t.ex. vad lekte barnet förut? Vad ska det hitta på ikväll med mamma och pappa? Vid av- och påklädning är det ofta mer knutet till nuet, vilket Bea beskriver:

Bea. ... det går ju inte bara att vända på barnet och dra på dem overallen utan man får ju vara med att liksom "så får du sätta dig ner" och "vad tar du nu då? Hur ska du göra nu?" och så hela tiden så bollar man ju detta, dessa situationer tycker jag är jättebra att använda många gånger bättre än de andra tillgjorda som det här med samling och så här tycker jag, för det är liksom vardagslivet.

Hon ställer sig samtidigt skeptisk till samtalsformer som hon ser dominera samlingarna och betonar att hon anser dem vara tillgjorda. Samtal som sker under samlingar tenderar att vara mer styrda av pedagogerna och det momentet ses ofta som närmast relaterat till skolans undervisningssituationer än andra i förskoleverksamheten. Det är dock ofta där som dagens upplägg diskuteras med barnen och om avdelningen arbetar utefter olika teman så knyts de ofta an till samlingen dessutom. Johanna på Lagunen berättar om deras tema som är ett färdigskapat tema ämnat att användas i förskolan:

Johanna. Vi jobbar ju med det tema som heter Sagan om Ninni Skogstroll... ursprungligen, och sen plockar vi alla bitar från det här temat så att vi får in alla bitar ifrån läroplanen i detta... det låter kanske konstigt från en saga, men att man får in så mycket i det här, åh det är svårt att förklara om du inte har läst den... den handlar om ett litet troll som blir retat för hon har runda öron och de andra har spetsiga öron och bla bla bla och du kan få in allt, du kan utgå från allt i den här sagan.

Johannas kollega Anna ger ett exempel om hur de använder temat i relation till barns språkutveckling:

Anna. ... där vi har Trollmor som har varit ute i skogen och har med sig en påse med en massa grejer i som hon inte vet vad det är till och då har barnen fått berätta... vad man till exempel gör med en gaffel. Så på så sätt får man ju ändå med det, så kan man ju ändå använda det och se hur barnen kan beskriva vad saker används till och sådant där.

6. DISKUSSION OCH SLUTSATS

I detta avsnitt sammanfattas undersökningens tillvägagångssätt och resultat och diskuteras utefter litteraturen och studiens författares egna slutsatser. Frågorna i syftet ska här få ett så uttömmande svar som möjligt, samt förslag på vidare forskning formuleras.

6.1. Resultatdiskussion

6.1.1. Pedagogernas synsätt om barns språkutveckling

Syftet med denna studie har varit att ta reda på några förskolepedagogers synsätt och arbete med barns språkutveckling, samt att belysa och analysera likheter och skillnader i arbetssätt inom och mellan olika arbetsgrupper och förskolor i en av Göteborgs kommuner. För att ta reda på detta intervjuades åtta pedagoger som fick fundera över hur de ser på barns språkutveckling, deras roll i det hela samt hur de själva och förskolan arbetar med att främja vidare utveckling. Resultaten visar att pedagogernas syn på barns språkutveckling kan delas in i två områden - dels i vad Askland och Sataøen (2003) kallar *det tidigaste samspelet*, när föräldrarna uppmärksammar och stimulerar barnet och dels när barnet självt tar initiativ till samspel med både icke verbal kommunikation och joller. Dessa utgör två olika stadier i Hundeides språkutvecklingsmodell där det tidigaste samspelet är det första grundläggande stadiet och där joller och mer ömsesidigt icke kommunikativt samspel är ett senare stadium (Hundeide, 2001 i Askland & Sataøen, 2003). Det gavs uttryck för att språkutvecklingen började när barnet redan har insikt om förståelsen av *föväntad generalisering, intention* och *ömsesidig fördelning* hos en del pedagoger, medan de andra menade att den allra första kommunikationen, som är mer enkelriktat från förälder till barn, är den grundläggande byggstenen som barnet sedan bygger vidare sina insikter om kommunikationens betydelse. De pedagoger som betonade det tidiga samspelet var generellt mer förankrade i relationen mellan barn och förälder, medan de andra som började beskriva barns språkutveckling med joller och ömsesidigt kommunikativt kroppsspråk var övergripande mer förankrade i sin verksamhet. Resonemanget styrks av en del av pedagogernas förvirring kring intervjufrågan om hur de upplever att ett barns första språk utvecklas, där ett flertal påpekade att när barnen börjar hos dem så har de ofta redan ett språk, varpå de sedan beskrev hur deras barn utvecklades vidare. Denna utveckling beskrevs övergripande av pedagogerna att det sker genom observation och imitation av varandra och vuxna, ofta inom lekens ramar, samt genom sång och rim. Som nämdes i resultatredovisningen så misstänks den intervjufrågan vara en aning ledande eftersom observation och imitation stod som alternativ, och inga andra sätt än de som var uppskrivna togs egentligen upp av pedagogerna. Dessa tillvägagångssätt är dock vanligt förekommande på samtliga avdelningar, enligt intervju svaren, men om några andra sätt präglar deras verksamheter så kan intervjufrågan ha lett bort tankarna från dessa genom att ge tre alternativ att fokusera på.

Vid pedagogernas funderingar kring omgivningens påverkan på barns språkutveckling och vad som är viktigt att tänka på respektive undvika när man pratar med barn för att ge en bra språkstimulering, framkom det att trygghet var centralt. Efter närmare analys fastslogs det att denna trygghet kunde läggas på två nivåer. Å ena sidan gäller det social trygghet, att barnet känner sig säkert i omgivningen och med gruppen och å andra sidan handlar det även om en sorts språklig trygghet. Med det menas att barnet inte bara behöver känna trygghet med människorna och miljön runtomkring för att våga uttrycka sig verbalt, utan även känna trygghet med vad som ska uttryckas - att orden är bekanta och att det finns en mening med

vad som ska sägas. Detta kan kopplas till barnets passiva ordförråd, där innebörd och struktur organiseras innan barnet känner sig bekvämt med det och aktivt använder det. Eriksen Hagtvet betonar att barn är olika på detta område i och med att vissa verkar pröva nya ord så fort de hört dem, medan andra låter språket ligga i det passiva ordförrådet och organiseras innan det yttras (2004). Det kan då undras om vissa barn enbart är så snabba på att organisera begreppen att det verkar som att de använder det vind för våg, eller om de faktiskt gör det och egentligen känner sig tillräckligt trygga med omgivningen att en trygghet med orden inte är nödvändig. Trygghet i båda nivåer behöver inte vara befintlig för alla barn, skulle jag tro, medan det kan vara centralt för andra. En annan viktigt aspekt enligt pedagogerna är konkretiseringen av språket, vilket särskilt betonades gynna flerspråkiga barn. Detta sker på olika sätt på olika förskolor. Övergripande används språkpåsar och andra bilder och föremål i samband med samtal med barn på samtliga avdelningar. Förskolan Savannen där Ylva och Cilla arbetar använder även Tecken som stöd som konkretisering av talet. På bl.a. Specialpedagogiska myndighetens hemsida beskrivs Tecken som stöd som ämnat för barn med särskilda behov i form av handikapp, grava språkstörningar eller som stöd för barn med annat modersmål. Detta har uttalade fördelar i och med att man använder fler sinnen, man kan både se och känna ett tecken, medan ett yttrat ord är mer flyktigt. Det används endast på betydelsebärande ord, vilket kan göra det lättare att sälla ut den viktigaste informationen i en mening (Specialpedagogiska myndigheten, 2010-05-11). En kritisk fundering är dock om barnet riskerar att bli alltför bekvämt med att endast teckna och därmed låter bli att tala.

Där de intervjuade pedagogerna först riktigt började skilja sina uttalanden var angående deras åsikter om vad man ska undvika att göra på grund av risk för hämmande av barns språkutveckling. Här var svaren väldigt bundna till förskolan de arbetade på, där Sofi och Bea på förskolan Rymden var skeptiska till överdriven nappanvändning, eftersom man delvis proppar igen hålet där man vill att ord ska komma ut och delvis ansåg Sofi att det ledde till en slapp munmotorik, vilket också kan hämma språkutvecklingen. Det kan kopplas till vad förespråkare för Tecken som stöd menar med att tal kräver mer finmotorik - man måste forma läppar och tunga, använda tillräckligt med luft och tillräcklig kraft med stämbanden. (Tisell, Johansson & Heister Trygg, 2010-05-18). Johanna och Anna på förskolan Havet ansåg båda två att bebisprat är negativt, dels eftersom det lär barnet fel och dels att det kan anses vara ett förlöjligande av barnets språkanvändning. Förutom dessa två punkter var svaren spridda från alla pedagogers sida och berörde allt ifrån överdrivet TV-tittande och användandet av för långa meningar till ironiska uttalanden och att man pratar *för* barnen och lägger ord i munnen på dem. De saker som uttrycktes rörde således å ena sidan respekt för barnens känslor i och med att man inte ska bemöta dem på ett sätt som kan verka förlöjligande eller kränkande, och å andra sidan att man ska undvika att ligga för långt över barnens nivå, då det inte möter barnet i sin zon för proximal utveckling. Detta är enligt Vygotskijs teori centralt för att ett barn ska kunna gynnas av den stimulans det får. Om barnet inte förstår något kan det inte bli förtroget med det och göra det till sitt eget, med andra ord inte appropriera det (Dysthe, 2003).

Vid pedagogernas arbete med genus och jämställdhet framkom det att de flesta avdelningarna aktivt lyfte upp genusfrågor i verksamheten, samt även observerade varandra för att kunna upptäcka könsstereotypa bemötanden av barnen. Jag kunde dock upptäcka mönster i en del av pedagogernas svar som jag vill hävda tydde på att de pedagogerna inte fullt ut är medvetna om sitt eget genustänkande eller inte riktigt är förtrogna med vad det innebär att arbeta utifrån detta förhållningssätt. Exempel på detta är när Ylva erbjuder en bil till en flicka direkt efter att ha kommit på sig själv erbjuda en docka. Det verkar som att hon fortfarande tänker i könsstereotypa banor istället för att ha barnets intressen som utgångspunkt. Å andra sidan så undersöktes inga barn i denna studie och flickans faktiska intressen är därmed obekanta för

mig. Hillevis beskrivning av deras ändringar på avdelningen i relation till genusarbetet är ett annat exempel. Hon visar på en uppfattning att genom att ge dockvrån ett mer könsneutralt namn så kommer pojkarna på avdelningen kanske att finna den mer attraktiv, samtidigt som hon verkar framhålla att genom att tillsätta en flickig färg bland legot så kan flickorna på avdelningen komma att finna legobygge mer intressant. Detta anser jag visar på ett tydligt könsstereotyp förhållningssätt som snarare förstärker än förhindrar. Detta eftersom ett av grundargumenten hos genusforskare är att manligt ses som det normativa medan kvinnligt ses som det andra (Tallberg Broman, 2002). Dockvrån ses som något kvinnligt och därmed ändras namnet till något mer könsneutralt, dock inte legorummet utan där tillsätts något som ses som typiskt kvinnligt istället, nämligen färgen rosa. Utefter min kunskap om ett genusinriktat förhållningssätt i arbetet med barn så räcker det inte att tillsätta "den flickiga färgen" bland legot eller att plötsligt en dag kalla dockvrån för stjärnornas rum eller lägenheten, eftersom tankesättet fortfarande är fokuserat på stereotypa attribut. Svaleryd (2002) redogör för normens makt att definiera vad som är självklart och vad som därmed ligger omedvetet i människors förhållningssätt eftersom man vanligen inte reflekterar över det självklara. Att ge dockvrån ett annat namn är ett exempel på en reflektion, i och med att dockvrån har en könsspecifik värdeladdning ändrar personalen på avdelningen namnet till något som anses vara mer könsneutralt. Detta, menar Svaleryd, är ett sätt att arbeta eftersom en starkt befäst norm lättare kan kringgå om man inte har den förankring som ett namn kan inge och att ändra namnet på något är lättare än att slå sönder värderingen kring det (2002). Men samtidigt kan det funderas över om de barn som nu leker i stjärnornas rum skulle leka i dockvrån på en annan avdelning. Att arbeta med genus är således, enligt min tolkning, att inte fokusera på könsspecifika stereotyper i form av namn, färg och andra attribut, utan att istället ha ett könsneutralt förhållningssätt, erbjuda allt till alla och låta barnen bestämma, som kan belysas i citatet från Ylva med pojken som ville ha tofsar. Att skifta perspektiv på detta sätt är en lång process som kräver reflektion och medvetenhet och man trillar ofta tillbaka in i gamla mönster, vilket även kan uppmärksammas i Ylvas citat när hon kommer på sig själv med att erbjuda en docka till en flicka och därefter skyndar sig att erbjuda den könsstereotypa motsvarigheten, nämligen en bil.

6.1.2. Mål, riktlinjer och anknytning till läroplanen

En sammanställning av pedagogernas beskrivningar om vad som stod i förskolornas verksamhetsplaner visar på att många av pedagogerna inte var helt förtrodda med dem till den grad att de kunde beskriva och förklara fritt vad de innehöll eller direkt kunna relatera de till sin verksamhet. En del pedagoger hade med sig en kopia, men visade fortfarande på svårigheter med att kunna berätta om argumenten bakom innehållet eller ge exempel från verksamheten. Övergripande så visar resultaten av svaren att pedagogerna antog att jag enbart ville veta innehållet i deras verksamhetsplaner snarare än deras kunskaper om dem, vilket kan ha med intervjufrågans utformning att göra. Vid närmare granskning av verksamhetsplanerna framkom det att förskolor har lagt upp de fokuserade punkterna på olika sätt. I en av verksamhetsplanerna beskrivs leken som en metod för att främja språkutvecklingen, medan den i en annan får en egen rubrik och ses i relation till all form av lärande som barn erfar, varav språkutveckling är en utav dem. Tankesättet om lek som medel, mål eller båda två kopplar jag till vad Pramling Samuelsson & Sheridan (1999) delar upp i termerna fri lek respektive lek som pedagogiskt redskap. Den sistnämnda har en klar form av att vara ett medel för lärande eller en metod genom vilket ett barn ska införskaffa nya kunskaper på ett lustfyllt sätt. Fri lek däremot kan vara både och, det kan ses som ett medel i pedagogens

synsätt eftersom han eller hon kan se vad barnet lär sig och utvecklas när det leker, men är samtidigt i större utsträckning ett mål för barnen.

Liksom arbetet med genus och jämställdhet så ska det även i kommunen, där undersökningen ägde rum, erbjudas modersmålsstöd till alla förskolebarn med behov utav det, och pedagogerna berättade om hur de hade valt att arbeta med det. En del avdelningar försökte i så stor utsträckning som möjligt att använda sig utav sina egna resurser, i form av personal med andra modersmål, medan andra köpte in tjänster från organisationen som kommunen samarbetar med i arbetet med modersmålsstöd. De största anledningarna till dessa två alternativ var mängden pengar som fanns till förfogande, om de språk som krävde stöd fanns bland personalen eller inte, samt om verksamheten gav utrymme till att en personal tog hand om modersmålsstödet. En översikt om användandet av modersmålsstöd ges i tabellen i nästa delavsnitt.

Annas och Emmas uttalanden lyfte tillsammans upp några av de motstridande målen som är förskolepersonals vardag i dagens läge, nämligen full behovstäckning och ökad måluppfyllelse i form av fler godkända betyg i skolan. Att barngrupperna fortsätter att öka medan personalantalet står kvar, samtidigt som resurserna skärs ner i form av att det inte finns råd att ta in vikarier, bidrar ofta till att förskoleavdelningar är underbemannade. Detta medför en stor sannolikhet att det pedagogiska arbetet i verksamheten tar skada, varpå det kan uppstå svårigheter med att uppfylla de strävandemål som styrdokumentet framhäver. Stefan de Vylder är nationalekonom och skriver om dagens ekonomiska politikens ignorering av landets barn och ungdomar och menar att politiker idag endast tänker i kortsiktiga banor istället för att se till det långsiktiga perspektivet. Med det menar författaren att genom att slå igenom alla dessa kortsiktiga lösningar och fortsätta att göra nedskärningar inom allt som har med barn att göra så kommer det att slå tillbaka i längden och innebära stora problem (1997). Författaren sammanfattar situationen angående ekonomisk politik och barns utbildning och framtid med att konstatera att det "är både bättre och billigare att förebygga än att bota. En hållbar ekonomisk och social utveckling är omöjlig utan barn som mår bra" (s.15).

Enligt resultatet av intervjuerna kan det tolkas som att målet med full behovstäckning har högre prioritering, eftersom avdelningarna tvingas att anpassa sig efter det. Därmed uppstår risken att arbetet med att ge barnen de praktiska och intellektuella redskap, som är nödvändiga för ett livslångt lärande, genom aktivt pedagogiskt arbete hamnar i skymundan, eftersom pedagogerna först och främst måste få sin verksamhet att gå runt och vara en trygg plats för barnen. Vid pedagogernas uttalanden om det pedagogiska arbetet med språkutvecklingen visar resultatet på två sätt - övergripande arbete med läroplanen generellt eller fokus på vissa punkter som sedan genomsyrar arbetet i verksamheten. De två sätternas för- och nackdelar tycktes vara både varandras problem och varandras lösningar i och med att ett fokuserat arbete ger utrymme för fördjupning, vilket ett övergripande arbete kanske inte kan göra, medan ett övergripande arbete kan ha lättare för att ta tag i alla aspekter, som ett fokuserat arbetssätt kanske föser åt sidan tills det blir aktuellt. Det gick dock inte att utläsa av pedagogernas svar om de verkligen arbetade på det ena eller andra sättet eller om de hade olika utgångspunkter från vilka de besvarade frågan. Efter granskning av verksamhetsplanerna och pedagogernas svar om hur de arbetar på avdelningarna ges det skäl att tro att verksamhetens upplägg har ett övergripande tankesätt vad gäller läroplanen, medan en stor del av arbetet i verksamheten tar sig i uttryck av fokus på olika punkter i form av teman, som t.ex. matematik. Något som däremot argumenteras vara ett övergripande arbete i verksamheten är arbetet med barns språkutveckling, vilket framkom på samtliga intervjuer. Det stämmer även med vad Eriksen Hagtvat (2004) skriver angående stimulering av barns språkutveckling,

nämligen att den behöver vara frekvent och genomsyra alla aktiviteter under dagen, så att den inte begränsas till vissa moment.

6.1.3. Olika arbetssätt

Det kunde urskiljas tolv olika arbetsmetoder genom vilka målet är att främja språkutvecklingen och dessa används i olika utsträckning på de avdelningar som undersökningen ägt rum i. Något som används på samtliga avdelningar är användandet av sånger, rim och ramsor, språkpåsar samt tillvaratagande av vardagssituationer där pedagogiska samtal med barnen sker i samband med aktiviteterna som utförs, vilket kan vara måltider, av- och påklädning, samlingar samt vid skötbordet. Användandet av TRAS är inte regelbundet utan endast knutet till barngruppen, vilket innebär att språkkartläggningen endast utförs om personalen anser att barnet är sent i sin språkutveckling eller att den är ojämn och därför behöver extra stöd. Ojämn språkutveckling kan t.ex. innebära en rik ordproduktion, men sämre uttal. Andra arbetsmetoder används endast på ett fåtal förskolor såsom TSS, datorlek, START och Stegvis. En sammanställd överblick ges i tabellen nedan:

Arbetsmetoder	Lagunen	Dungen	Galaxen	Stjärnan	Oasen	Slätten	Molnet
START	x	x					
Stegvis	x	x					
TSS					x	x	
Sånger	x	x	x	x	x	x	x
Rim/ramsor	x	x	x	x	x	x	x
TRAS	x		x	x	x	x	x
Språkpåsar	x	x	x	x	x	x	x
Modersmålsstöd			x*	x	x	x	x*
Språkväskor	x	x			x	x	
Munmotorik				x			
Dataspel		x					
Vardagssituationer	x	x	x	x	x	x	x

* = använder endast egna resurser

De arbetsmetoder som används kan nu ses vara väldigt lika, inte bara på de avdelningar inom samma förskola, utan även mellan de förskolor som har samma rektor eller enhetschef, som t.ex. förskolorna Havet och Skogen vars representerade avdelningar båda arbetar med START och Stegvis. Vissa skillnader kan dock utläsas, dels att Dungen var den enda avdelningen som betonade sig använda datorn som redskap för främjande av barns språkutveckling och dels att Stjärnan var den enda avdelningen som nämnde munmotoriska övningar som en frekvent aktivitet med barnen. Knutsdotter Olofsson (2003) skriver att "Leksaker är till för att lära barnen och föra in dem i samhället" (s.123), varpå man kan undra varför datorer inte används i större utsträckning i förskolan. Inte för att den ska ses som ett av barnens leksaker, men för att datorn är en sådan stor del av dagens samhälle och en artefakt för lärande. Det spelar sannolikt en stor roll att en dator inte är vad förskolor prioriterar att köpa in med de begränsade resurser som finns, men frågan är om det är den enda anledningen eller om datorn har en likadan stämpel på sig som TVn - att den gör barn alltför stillasittande, fantasimässigt understimulerade och språkligt passiva? Exemplet på hur den används på förskolan Skogen visar på att aktiviteter vid datorn kräver barnets engagemang på ett sätt som TV-tittande inte

gör, nämligen att barnet praktiskt måste utföra vissa moment på ett framgångsrikt sätt för att kunna fortsätta spelet. Det handlar ofta om problemlösning, vilket jag skulle vilja hävda är en positivt utvecklande aktivitet för barn att utföra, så länge den befinner sig inom barnets zon för proximal utveckling. Spel av problemlösande karaktär vid en dator fungerar även ofta som den mer kompetenta stötten som kan hjälpa barnet utvecklas vidare.

Förskolorna Rymden och Himlen har även de samma enhetschef och samarbetar mycket, vilket också tydliggörs av tabellen. Munmotoriken är den enda språkutvecklande aktiviteten som inte används på alla tre avdelningar, samt att modersmålsstödet sköts mellan Himlen och Galaxen eftersom de har en personal med det efterfrågade språket. De köper således inte in några tjänster från organisationen, något som dock Stjärnan gör eftersom de inte har språken representerade i arbetsgruppen. De tycks å andra sidan vilja använda sina egna resurser först och främst, vilket även Oasen och Slätten delvis gör. Av tolv olika arbetsmetoder används således endast fyra av samtliga avdelningar.

6.2. Metoddiskussion

Hur fungerade då samtalsintervjuer som insamlingsmetod? Efter granskning av resultatet i relation till frågeställningarna i syftet så anser jag att intervjuer var en bra metod att använda för att få reda på pedagogernas synsätt vad gäller barns språkutveckling och deras arbetssätt i verksamheten. Genom att intervjua pedagogerna blir jag inbjuden till deras livsvärld såsom de uppfattar den och agerar utifrån den i och med att de aktivt och medvetet kan berätta om hur de arbetar och varför de exempelvis hanterar en viss situation på ett visst sätt. Möjligheten att kunna ställa följdfrågor som går på djupet av pedagogernas tankar och åsikter hade inte funnits vid t.ex. enkäter, vilket inte heller hade kunnat fånga in visuella och auditiva intryck och hade varit beroende av att frågorna hölls enkla och lättförståeliga, oftast med redan förberedda svarsalternativ. Det hade dessutom krävt mer pengar i form av att alla enkäter skulle ha tryckts upp och har en tendens att innebära ett större bortfall, vilket var något jag ville undvika. Intervjuer var den metod som krävde minst pengar och tid, vilket var de två ramfaktorer som präglade undersökningen till den grad att vissa avgränsningar behövde göras. Något som inte heller hade kostat några pengar var observationer, dock hade det krävt mycket nerlagd tid, både på att utföra observationerna och sedan att analysera dem, vilket var anledningen till att även den metoden valdes bort. Dessutom skulle vad som observerats ha analyserats utefter min tolkning och förförståelse, varpå min okunskap om pedagogernas arbetssätt och teoretiska perspektiv hade bidragit till en, enligt mig, felaktig utgångspunkt att analysera materialet utifrån. Observationer hade å andra sidan fungerat som ett bra komplement till samtalsintervjuer genom att pedagogerna kunde ha observerats i sitt arbete efter intervjun och analyserats i relation till vad som sagts, men arbetets storlek ansågs för litet för att kunna innefatta analyser av så mycket material, samt att tiden inte hade räckt till. Det hade dock bidragit till att kunna analysera konsekvenser av pedagogernas arbetssätt på ett plan som jag kände att samtalsintervjuer inte riktigt kunde.

En annan fråga man kan fundera över är om det var fördelaktigt eller inte att ge ut frågorna i förväg. En del intervjuer gav mindre än andra och en fråga har redan misstänkts vara ledande. Å andra sidan så var en del intervjuer oerhört givande och pedagogerna hade skrivit stödpunkter intill frågorna, så de medverkande förberedde sig olika mycket, vilket kan ha varit den större anledningen till att intervjuerna gav så olika mycket. Jag skulle vilja hävda att det fanns fler fördelar än nackdelar med att ge ut frågorna i förväg, både på grund utav att pedagogerna hade ett hum om vad de var ämnade att prata om mer detaljerat än att enbart få

förklarar om vad undersökningen handlar om generellt. Det fungerade som ett stöd under intervjuens gång och jag tyckte mig se att de fann papperet med frågorna som en trygghet och förankring. En nackdel kan ha varit att den snävade av tankesättet för mycket och om pedagogerna inte förstod någon fråga kunde det ha bidragit till extra nervositet.

Mitt eget bidragande till intervjuerna har både fördelar och nackdelar även det. Fördelar som att jag kunde ställa följdfrågor och förtydliga frågor som pedagogerna inte fullt ut förstod. Å andra sidan är en negativ aspekt min oerfarenhet av att hålla i intervjuer. Trots att de spelades in så att selektivt lyssnande delvis minskade så upptäckte jag ändå under transkriberingarnas gång saker som pedagogerna sagt som jag inte hade uppfattat under intervjun. De följdfrågor som ställdes och den riktning intervjun tog var därmed ändå resultat av ett selektivt lyssnande. Att arbeta upp en bredare uppmärksamhetsradie är något som enligt min åsikt tar lång tid och mycket övning, vilket jag oturligt nog inte kan säga mig ha fått under utbildningens gång för att minimera dessa intervjuareffekter i största utsträckning. Jag har å andra sidan fått upp ögonen för vad det är jag som intervjuare gör som påverkar, vilket innebär att jag har tagit lärdom av det hela och nu har en djupare insikt i vad som behövs förbättras till nästa gång.

6.3. Slutsats

För att svara på undersökningens frågor och därigenom återkoppla till arbetets syfte så vill jag belysa pedagogernas olika sätt att erfa och arbeta med barns språkutveckling. Synsätten har tagit utgångspunkt i framför allt två områden, dels lyfts upp ur det tidigaste samspelet från förälder till barn som sedan utvecklas till att ske mellan förälder och barn och dels ur den ömsesidiga icke verbala kommunikationen samt barnets första joller. De pedagoger som beskrev språkutvecklingens början i det tidigaste samspelet ansågs generellt mer förankrade i relationen mellan förälder och barn, medan de som beskrev språkutvecklingens början hos barnet som skapare av förspråkliga ljud och ömsesidig kommunikation var generellt mer förankrade i sin verksamhet, vilket delvis kan bero på att de ofta hade lite äldre barn i sina barngrupper. Alla pedagoger lyfte även olika aspekter om vad som är viktigt att tänka på, samt undvika när man språkstimulerar barn, varav de största faktorerna var att barnen känner trygghet och att man pratar *med* barnen istället för att prata *till* eller *för* dem. Att känna trygghet upptäckte jag kunde menas ligga på två nivåer, dels att känna trygghet i den omgivningen man befann sig i och de människor som fanns där och dels att barnet känner en trygghet med språket i sig, ordens innebörd och mening, samt sin egen förmåga att kunna förmedla vad man vill ha sagt.

De medverkande pedagogernas förtrogenhet med verksamhetens förankring i styrdokumentet och kommunens riktlinjer var på ett sätt en svårbesvarad fråga, på grund utav att pedagogerna handlade såpass olika när de skulle beskriva hur de arbetade utefter verksamhetsplan och styrdokument. Någon beskrev verksamhetsplanen fritt, en del tog med sig en kopia och berättade lite medan de läste ur den, medan någon drog ut en fullständig kopia och gav den till mig och menade att det jag ville veta om verksamhetens upplägg stod i kompendiet. Utefter vad pedagogerna beskrev vill jag ändå hävda mig kunna urskilja en osäkerhet om dess förankring till verksamheten eftersom ingen av pedagogerna drog direkta paralleller till Lpfö98 eller redogjorde direkta exempel som förtydligade vad som stod i verksamhetsplanerna och illustrerade om hur det omsattes i praktiken.

Sammanställningen av de olika arbetssätten visade på klara skillnader mellan olika förskolor och även lite mindre tydliga skillnader mellan avdelningar på samma förskola. Olika metoder

såsom Tecken som stöd och START och Stegvis användes enbart på en eller två förskolor av de fem som undersöktes. Andra arbetssätt såsom modersmålsstöd användes även olika inom samma förskola, en avdelning använde enbart egna resurser medan den andra köpte in tjänster från organisation som erbjuder modersmålstränare till kommunen. Munmotoriska övningar var även det en metod som användes på en avdelning, medan den andra inte nämnde något av det slaget. Endast en avdelning hade två pedagoger som deltog i undersökningen och där kunde inte urskiljas några direkta skillnader i arbetssätt vad gäller barns språkutveckling, så om det arbetas olika inom samma arbetsgrupp kunde det inte besvaras på ett tillfredsställande sätt i den här undersökningen.

Ett intressant sätt att gå vidare kunde här vara att låta alla pedagoger få ta del av varandra syn- och arbetssätt, se varandras goda exempel på applicerade arbetsmetoder och därigenom få ny inspiration till sin egen verksamhet. En pedagogisk konsekvens av att arbeta olika är därmed möjligheterna att inspirera till andra arbetssätt och även låta andra förskolor och avdelningar få se hur andra metoder fungerar under liknande förutsättningar. Att kunna ta reda på vilka sätt olika arbetssätt verkligen kan ha för pedagogiska konsekvenser för barnen anser jag skulle vara lättare att besvara om man kunde komplettera samtalsintervjuer med en rad observationer av pedagogernas verksamhet. Detta kan således vara ett förslag på fortsatt forskning, att observera verksamheter med olika arbetssätt för att analysera hur det påverkar barnen på de olika avdelningarna. Slutligen så kan en konsekvens av att inte vara helt förtrogen med verksamhetens förankring i styrdokument och den egna verksamheten vara att det uppstår svårigheter med att kunna förklara för utomstående om vad det är man faktiskt gör på en förskoleavdelning och varför man gör det. Att kunna förankra en sångstund med barnen till hur det ger barn övning i språkliga färdigheter och i sin tur uppfyller ett strävandemål i läroplanen, är något jag anser är av vikt för att kunna öka förskollärayrkets status i övriga samhällets ögon och därför anser jag det är viktigt att kunna relatera verksamhet till både verksamhetsplan och styrdokument, röra sig i de olika språkliga sfärerna och även förmedla dess innehåll och mening till andra människor.

7. REFERENSER

- Andersson, I. (rev.). (1999). *Samverkan för barn som behöver*. (2:a uppl.). Stockholm universitet.
- Askland, L. & Sataøen, S.O. (2003). *Utvecklingspsykologiska perspektiv på barns uppväxt*. Stockholm: Liber.
- Center för skolutveckling. (u.å.). *Göteborgs skolplan 2009-2010*. Hämtat 9 maj 2010, från <http://www4.goteborg.se/prod/sk/skolutvecklingsenheten/dalis2.nsf/vyPublicerade/3FAFF040345D95DFC1256CED00435C26?OpenDocument>
- Colnerud, G. & Granström, K. (rev.). (2002). *Respekt för läraryrket - Om lärares yrkesspråk och yrkesetik*. (2:a uppl.). Stockholms universitet.
- Dysthe, O. (Red.). (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Studentlitteratur.
- Eriksen Hagtvat, B. (2004). *Språkstimulering Del 1: Tal och skrift i förskoleåldern*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Esaiasson, P., Gilljam, M., Oscarsson, H. & Wängnerud, L. (2007). *Metodpraktikan. Konsten att studera samhälle, individ och marknad*. (3:e uppl.). Stockholm: Norstedts Juridik.
- HSFR-Etikregler. (red.). (1999). *Forskningsetiska principer i humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Hämtat 9 maj 2010, från <http://www.stingerfonden.org/documents/hsetikregler.pdf> .
- Illeris, K. (2007). *Lärande*. (2a uppl.). Roskilde: Studentlitteratur.
- Imsen, G. (2006). *Elevers värld - Introduktion till pedagogisk psykologi*. (4e uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Kadesjö, B. (2007). *Barn med koncentrationssvårigheter*. (3:e uppl.). Stockholm: Liber.
- Kinge, E. (2000). *Empati hos vuxna som möter barn med särskilda behov*. Lund: Studentlitteratur.
- Knutsdotter Olofsson, B. (2003). *I lekens värld*. (2:a uppl.). Stockholm: Liber.
- Pramling Samuelsson, I. & Sheridan, S. (1999). *Lärandets grogrund*. Lund: Studentlitteratur.
- Specialpedagogiska myndigheten. (u.å.). Hämtat 11 maj 2010, från <http://www.spsm.se/Rad-och-stod/Var-kompetens/Pedagogiska-konsekvenser-kring-funktionsnedsattning/Alternativ-och-kompletterande-kommunikation/vadarAKK/Manuell-AKK/Tecken-som-AKK/>
- Svaleryd, K. (2006). *Genuspedagogik*. Malmö: Liber.
- Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Tallberg Broman, I. (2002). *Pedagogiskt arbete och kön – Med historiska och nutida exempel*. Lund: Studentlitteratur.

Tideman, M., Rosenqvist, J., Lansheim, B., Ranagården, L. & Jacobsson, K. (2005). *Den stora utmaningen - Om att se olikhet som en resurs i skolan*. (2:a uppl.). Halmstad Tryckeri AB.

Tisell, A., Johansson, I., Heister Trygg, B. (u.å.). Hämtat 11 maj 2010, från <http://www.teckna.se/>

Utbildningsdepartementet. (2006). *Läroplan för förskolan. Lpfö98*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Vylder de, S. (1997). *Barn och ekonomisk politik*. Borås: Centraltryckeriet.

8. BILAGOR

8.1. Intervjuguide

Inledande frågor

Vad är din nuvarande yrkesbeteckning?

Vilken utbildning gick du?

Hur länge har du arbetat inom förskolan?

Hur länge har du befunnit dig på denna avdelning?

Tema 1. Hur ser de deltagande pedagogerna på barns språkutveckling?

1. Kan du berätta hur du upplever att ett barns första språk utvecklas?
 - Vilka faktorer bidrar och påverkar?
2. Kan du ge exempel på hur du ser att barn på er avdelning utvecklar sitt språk?
 - Frågar dem? Imiterar dem? Observerar dem tyst?
3. Vad anser du är bland de viktigaste sakerna man ska tänka på när man pratar med barn för att ge en bra språkstimulering?
 - Är det något du tycker att man absolut inte ska göra som kan vara vanligt förekommande?

Tema 2. Vad säger de olika förskolornas verksamhetsplaner om arbetet med barns språkutveckling?

4. Hur ser er verksamhetsplan ut? Vad har ni valt att aktivt arbeta med på er förskola? Vad gäller barns språkutveckling?
5. Hur ofta går ni igenom era mål med kollegor och rektor på exempelvis APT?
 - Andra möten och diskussioner?
6. Hur har ni förankrat er verksamhet i styrdokumentet? Vad gäller barns språkutveckling?
7. Vad säger Göteborgs skolplan i relation till er verksamhetsplan?
 - Hur har ni ställt er till Lundbys samarbete med Språkcentrum om modersmålsstöd?
 - Hur arbetar ni med det?

Tema 3. Vad finns det för likheter och olikheter med deltagarnas arbetssätt?

8. Berätta om hur du arbetar med språkutveckling på er avdelning.
9. Vad gör du i samarbete med dina kollegor?
 - Vad gör du på egen hand?
10. Hur ser samarbetet med föräldrarna ut angående barns språkutveckling?
 - Kan du ge exempel på situationer som uppstått under din yrkesgång?
 - Vilka är vanligt förekommande samtal angående språkutveckling?
11. Finns det något du funderar över och vill tillägga?

8.2. Etiska ställningstaganden

Informationskravet

- Arbetets syfte är att undersöka pedagogers syn på barns språkutveckling, samt likheter och skillnader i arbetssätt hos olika förskolor inom samma kommun.
- Du har rätt att avbryta din medverkan fram till att arbetet har skickats in till universitetets urkundssystem, vilket sker den 24 maj 2010.

Samtyckeskravet

- Du har rätt att få läsa och godkänna transkriberingarna innan de bearbetas.
- Du bestämmer över ditt material och har rätt att välja ifall vissa delar av intervjun inte får användas.

Konfidentialitetskravet

- Beskrivningar i arbetet kommer vara kön, ålder, profession och antal år i yrket.
- Namn på personer och förskolor kommer vara fingerade.
- Kommunens namn kommer inte att nämnas.

Nyttjandekravet

- Materialet får endast användas för vetenskapliga ändamål och refereras från denna undersökning.

Ifall du önskar att avbryta din medverkan när du mig på:

Tack för din medverkan!

Marina Sandström