



GÖTEBORGS UNIVERSITET

”Skapandet skapar ju språk”

-en studie om förskollärares funderingar och användande av skapande aktiviteter integrerat med barns språkutveckling.

Anna Agardsson, Malin Berndtsson

LAU390

Handledare: Birgitta Kullberg

Examinator: Hans Rystedt

Rapportnummer: VT 14 2920- 001

Abstract

Examensarbete inom lärarutbildningen LP01

Titel: "Skapandet skapar ju språk" -en studie om förskollärares funderingar och användande av skapande aktiviteter integrerat med barns språkutveckling.

Författare: Anna Agardsson, Malin Berndtsson

Termin och år: VT 2014

Kursansvarig institution: Institutionen för sociologi och arbetsvetenskap

Handledare: Birgitta Kullberg

Examinator: Hans Rystedt

Rapportnummer: VT14 2920- 001

Nyckelord: Språkutveckling, vidgat språkbegrepp, skapande verksamhet, integrerat arbetssätt.

Vårt övergripande syfte med denna studie är att undersöka hur fem förskollärare, i fem förskolor, arbetar med barnens språkutveckling och om denna kan vävas samman med skapande verksamhet i ett integrerat arbetssätt som utgår från det vidgade språkbegreppet.

Studiens frågeställningar är:

- Använder sig förskollärare av skapande verksamhet, integrerat, i sitt arbete med språkutveckling, och hur kommer det till uttryck i samvaron med barnen?
- Hur resonerar lärare i förskolan kring ett integrerat arbetssätt där språkutveckling och skapande aktiviteter vävs samman?

Studien är kvalitativ och de metodiska redskap vi använt oss av är observationer med efterföljande intervjufrågor till respondenter. Vi har valt att använda oss av båda dessa kvalitativa redskap för att kunna *se* hur förskolläraren gör, samt för att ta del av hur förskolläraren *resonerar* och *tänker* kring det som undersökningen handlar om.

Studiens resultat visar, genom de observerade aktiviteterna, att det vidgade språkbegreppet tydligt kommer till uttryck på tre av de fem förskolorna i samvaron med barnen och mindre tydligt på två av förskolorna. De tre förskolorna integrerar barnens språkutveckling i den skapande verksamheten och skapar på så sätt olika ingångar i barns lärande. Genom de ställda intervjufrågorna har vi i respondenternas svar, kunnat utläsa en skillnad i deras syfte med den genomförda aktiviteten. En utförlig beskrivning ges i resultatdelen.

Vår undersökning har betydelse för vår kommande yrkesroll, då vi kommer att kunna dra nytta av det som studiens resultat visar. Genom att bli medveten om det enskilda barnets möjligheter att lära i tidig ålder och barnets olika sätt att ta till sig kunskap, kan vi pedagoger erbjuda barnet fler verktyg och fler ingångar för att stimulera språkutveckling på ett lustfyllt sätt.

Förord

Vi är två studenter som snart är färdigutbildade lärare mot tidigare åldrar efter 3,5 års studier på Lärarprogrammet vid Göteborgs Universitet. Våra respektive inriktningar är *Skapande verksamhet för tidigare åldrar* samt *Kultur och språk för tidigare åldrar*. Vårt examensarbete har givit oss möjlighet att sammanfatta våra gemensamma tankar för hur man redan i tidig ålder kan lägga en god grund för barns språkliga och skapande utveckling. Genom att integrera dessa två "ämnen" tror vi på ett lustfyllt lärande, som på sikt, möjligtvis, kan ge en ökad läsförståelse. Vi har också tyckt att det har varit givande att få ta del av, och se olika förskolors verksamheter i samband med den empiriska delen av undersökningen.

Vi vill uttrycka vår tacksamhet mot de förskollärare samt andra berörda pedagoger för att de tagit sig tid att ta emot oss för genomförandet av studiens empiri. Vi vill också rikta ett stort tack till barnen som berördes under observationerna för deras förevisande i ord och handling av vad pedagogerna guidade.

Slutligen önskar vi tacka vår fantastiska handledare som på ett professionellt sätt väglett och stöttat oss med stort engagemang och ödmjukhet.

Till sist vill vi tacka varandra för ett lustfyllt och lärorikt samarbete.

Innehållsförteckning

Abstract

Förord

Innehåll

1. Inledning och bakgrund 5

1.1 Centrala begrepp 6

1.1.1 Skapande aktiviteter 6

1.1.2 Det vidgade språkbegreppet 6

1.1.3 Ett integrerat arbetssätt i förskola 7

2. Syfte och frågeställningar 8

3. Beskrivning av studiens problemområde 9

3.1 Historisk tillbakablick 9

3.2 Teoretisk anknytning och tidigare forskning 11

3.2.1 Sociokulturellt perspektiv 11

3.2.2 Barns tidiga informella skriftspråksutveckling 13

3.2.3 Literacy 13

3.2.4 De multipla intelligenserna 14

3.2.5 Sång, musik, rim och ramsor 16

3.2.6 Bild 17

3.2.7 Sagor/dramatisering 19

3.2.8 Tematiskt arbete, lärarinspirerad lek 20

3.2.9 Förskolans uppdrag 21

4. Metod 22

4.1 Val av metod 22

4.2 Om studiens direktobservationer och intervjuer 22

4.3 Urvalsgrupp 22

4.4 Frågornas utformning 23

4.5 Tillvägagångssätt 23

4.6 Validitet, reliabilitet, generalisering 23

4.7 Etiska hänsyn 24

4.8 Bearbetning av data 25

4.9 Metoddiskussion 25

5. Resultatredovisning 27

5.1 Sagor/dramatisering 27

5.1.1 Analysering av kontexten av sagor/dramatisering 29

5.2 Tematiskt arbete, lärarinspirerad lek 30

5.2.1 Analysering av kontexten av tematiskt arbete, lärarinspirerad lek 32

5.3 Bild 34

5.3.1 Analysering av kontexten av bild 36

5.4 Sång, musik, rim och ramsor 37

5.4.1 Analysering av kontexten av sång, musik, rim och ramsor 37

5.5 Studiens slutsatser/huvudresultat 38

6. Slutdiskussion 40

6.1 Didaktiska konsekvenser 42

6.2 Förslag till fortsatt forskning 43

7. Referenser

Bilagor

Intervjufrågor

1. Inledning och bakgrund

I detta kapitel beskrivs motiv och problemområde samt de centrala begrepp vi använt i studien. Vi har tillsammans diskuterat oss fram till rapportens innehåll, men kan ändå var för sig individuellt stå för rapportens hela innehåll.

Under tiden på lärarutbildningen har det hos oss utkristalliserats ett intresse både för barns språkliga utveckling och för att man som lärare redan i förskolan kan arbeta mer medvetet kring detta. Då vårt intresse för skapande verksamhet har funnits där hela tiden, blir vår självklara tanke att i framtiden, i vår profession, kunna integrera språk-utveckling med skapande aktiviteter. Vi uppfattar även, att pedagoger i såväl förskola som i skolans tidiga år, har användning för hela denna studie, men framför allt i beskrivningen av problemområdets teorier samt studiens resultat.

Vi skildrar hur lärare i förskolan bär sig åt för att möta barns olika sätt att ta till sig språket. Det vidgade språkbegreppet är ett begrepp som vi båda kommit i kontakt med under utbildningens gång, inte minst inom inriktningarna, och det är innebörderna i detta begrepp som vi undersöker i detta examensarbete.

Inom våra respektive inriktningar, men också i samband med andra kurser, har vi provat på att praktisera de olika skapande uttrycksformerna vilka är, drama, bild, sagor, rim, ramsor, dans, musik, sång och rytmik. Dessa innebörder har också relaterats till teoretisk kunskap. Därigenom har vi förstått vilka berikande redskap de skapande uttrycksformerna kan vara i vilka det vidgade språkbegreppet kommer till uttryck och kognitivt främjar barnets personliga utveckling och möjligheter att fördjupa lärandet. De kunskaper som vi fått kring det vidgade språkbegreppet, har väckt nyfikenhet på området. Genom möjligheten att undersöka förekomsten av ett sådant integrerat arbetssätt, kan teoretiska och praktiska färdigheter i våra och andra pedagogers yrkesroller utvecklas. Genom att arbeta utifrån ett vidgat språkbegrepp tror vi att man som pedagog kan skapa olika ingångar in i barnets lärande. Ambitionen med den här undersökningen är att ta reda på förskollärarens bakomliggande syfte med lärarstyrda, skapande aktiviteter och på vilka sätt dessa stimulerar barnets språkliga utveckling.

Undersökningen tar också stöd i läroplanen för förskolan, Lpfö98 (Skolverket, rev. 2010), där det beskrivs hur språk och lärande är relaterade likaväl som språk och identitetsutveckling. Enligt Lpfö98, ska man i förskolan lägga stor vikt vid att stimulera varje barns språkutveckling och uppmuntra varje barns nyfikenhet. Det uttrycks i läroplanen att genom att skapa och kommunicera med hjälp av olika uttrycksformer som bild, sång och musik, drama, rytmik, dans och rörelse främjas barnets utveckling och lärande (s. 7).

Det sociokulturella lärandeperspektivet har varit en naturlig teoretisk utgångspunkt och har genomsyrat hela lärarutbildningen. Vygotskij (1995) menar att barn lär i ett kommunikativt samspel med andra människor. Vi belyser även betydelsen av att barn tar till sig kunskap på olika sätt, för vilket stöd har hämtats i Howard Gardners (i Svedberg, Zaar, 1998) teori om de multipla intelligenserna.

En av de författare som inspirerat oss och förespråkar tidig medveten språkutveckling i förskolan är Barbro Westlund (2009) som i sin bok "Att undervisa i läsförståelse, lässtrategier och studieteknik", betonar lekens betydelse för all inlärning, dvs. även

språkutveckling. Westlund menar att det *inte* handlar om undervisning i form av läsning eller skrivning utan att man ger barnet möjlighet att upptäcka språket genom skapande uttrycksformer, såsom lek, rim, ramsor och sånger (s. 140).

Läroplanen för förskolan poängterar även den, de skapande aktiviteterna och har satt upp som mål att barnen ska få möjlighet att utveckla ”sin skapande förmåga och sin förmåga att förmedla upplevelser, tankar och erfarenheter i många uttrycksformer som sång och musik, dans och drama, lek, bild och rörelse” (s. 9).

Det har under senare år riktats ett allt större fokus mot skolfrågor inom den svenska samhällsdebatten och Skolverket (Internet, 2014-03-30) förklarar hur svenska elevers skolkunskaper jämförs med elever i andra länder i internationella studier där PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) och PISA (Programme for International Student Assessment) är internationella studier som undersöker läsförmågan samt läsförståelse hos elever. Enligt en artikel i Lärarnas tidning (Internet, 2014-03-31) saknar var fjärde elev grundläggande kunskaper i läsförståelse och Sverige är det land av de 34 OECD - länderna som tappat mest. Vad som bland annat lyfts fram i artikeln är att läsförmågan är nyckeln till framgång i alla skolämnen men även att det handlar om demokrati på längre sikt eftersom man som medborgare behöver kunna förstå hur det samhälle man lever i är uppbyggt.

Vår insikt om förskolans betydelse när det gäller att understödja och lägga en grund för barns språkutveckling har vuxit sig allt starkare vilket också är något som Clas-Uno Frykholm (2007) menar. Frykholm skriver att “När det gäller läsande och skrivande är det särskilt viktigt att förbereda och underlätta den tidiga läs- och skrivinläringen. Det arbetet påbörjas redan i förskolan, förskoleklassen och de tidiga skolåren” (s. 101).

Examensarbetets titel återges i nedanstående textutdrag, hämtat från en av intervjuerna, vilket i stora drag återspeglar innehållet i detta arbete.

Skapande skapar ju språk, eller ett nytt språk
kan man ju se det som, så allting ingår ju i vartannat.
Barn är ju skapande varelser, det är ju deras språk
kan man ju säga, sedan kan de ju skapa språk
men man kan ju också utveckla sitt språk,
med hjälp av skapandet.

1.1 Centrala begrepp

Nedan följer en redogörelse för centrala begrepp som används i uppsatsen samt en presentation av vidare forskning.

1.1.1 Skapande verksamhet/aktivitet

Den skapande verksamheten i en förskola uttrycks i olika former såsom, bild, sång, musik och dans, gestaltning, sagor. Genom att skapa olika ingångar i barns lärande menar vi att man kan komma åt och finna olika sätt för barn att befästa kunskap på.

1.1.2 Det vidgade språkbegreppet ger uttryck för andra uttrycksformer än endast det verbala. Här skiljer sig begreppet från det andra mer omtalade “vidgade textbegrep-

pet”, som, så som vi har förstått det genom vår utbildning, inte inbegriper de kroppsliga uttryckssätten. Det vidgade språkbegreppet kan uttrycka sig genom sång och musik, dans och drama, lek, bild, rörelse.

1.1.3 Ett integrerat arbetssätt i förskolan

Då begreppet, ett integrerat arbetssätt, används, menar vi två ämnen/metoder eller aktiviteter som vävs samman. Centralt i studien gäller integreringen barns språkliga utveckling tillsammans med skapande ämnen.

2. Syfte och frågeställningar

Det övergripande syftet med denna studie är att undersöka huruvida lärare i fem förskolor arbetar utifrån ett vidgat språkbegrepp för att möta barns olika sätt att ta till sig språket. Genom observationer och intervjuer undersöks hur lärare i förskolan använder planerade, integrerade, skapande aktiviteter i barns språkliga utveckling. Vi vill ta del av fem förskollärares tankar kring ett integrerat arbetssätt. Vi vill också ta reda på hur innehållet i vår studie förhåller sig till aktuell forskning.

Frågeställning:

- Hur använder sig förskollärare av skapande verksamhet i sitt arbete med språkutveckling och hur kommer detta till uttryck i samvaron med barnen?
- Hur resonerar lärare i förskolan kring ett integrerat arbetssätt där språkutveckling och skapande aktiviteter vävs samman?

3. Beskrivning av studiens problemområde

I detta kapitel ges en historisk beskrivning, 1600-1996, utifrån Gerda Simmons-Christenssons (1997) bok "Förskolepedagogikens historia".

3.1 Historisk tillbakablick

Simmons-Christenson (1997) beskriver inledningsvis hur små barns fostran sedan urminnes tider ansetts vara familjens uppgift. Barnens fostran skulle ske under stränghet. Lydnad och disciplin var en självklarhet, både i hemmet och i skolan (s. 13).

Under medeltidens slut då olika skolformer började växa fram blev den hårda disciplinen ett framträdande inslag. "Riset" beskrevs som lärarens speciella verktyg och detta verktygs användning på barn skildras i teckningar som finns bevarade i museer och i skrifter.

Under 1600-talet lade Humanismen grunden till ett för den tiden annat tänkande, i vilket man uppfattade att en mer verklighetstrogen syn än den med "riset" som pedagogiskt verktyg, växte fram. En av förespråkarna för dessa pedagogiska idéer var Johann Amos Comenius (1592-1670, i Simmons-Christensson, 1997), Comenius menade, att det lilla barnet inte orkar sitta stilla några längre stunder. Han skriver att "Rörliga barn är friska barn och endast de som sitter stilla för länge bör man oroa sig för" (s. 45). Comenius påpekar också att barn tycker om att "dra, släpa och konstruera. På så sätt lär de sig nya saker" (s. 45). Under denna tid mildrades också bestraffningarna något. Upplysning var ett ord som blev centralt under 1700-talet. Upplysningstiden präglades av en stark tro på uppfostran och dess betydelse för det lyckliga samhälle man ville skapa. Med tron på människans möjligheter skapades en rad pedagogiska teorier. Ur dessa såg man människan, därmed även barnet som en egen varsel med värdighet. Genom dessa teorier förändrades synen på barnet i positiv riktning (s. 49).

En del av de nya tankar som präglade upplysningstiden, stod en man vid namn John Locke (1632-1704, i Simmons-Christensson, 1997) för. Locke var engelsman och den nya tradition som han lade grund till inom uppfostran, främst överklass, lever fortfarande kvar till viss del i det engelska skolväsendet. Lockes tro på förnuftet och de förbättrade villkor för människan som individ, gjorde att han själv blev förändrad i sin tanke gällande uppfostringsfrågor. Locke såg den nyfödda människan som ett oskrivet blad. Detta gjorde att han såg uppfostran som innehållande utomordentliga möjligheter till att forma individen (s. 50).

En man som kom att bli starkt påverkad av bl.a. Locke var, Jean Jaques Rousseau (1712-1778, i Simmons-Christensson, 1997). Rousseau förespråkade större frihet och flexibilitet i uppfostran. Han proklamerade "barnens rättigheter" och var ivrig förkämpe för de mindre barnens fostran (s. 52). Så småningom omsattes Rousseaus idéer i olika förskolepedagogiska försök. En av dem som praktiserade dessa var Johann Bernhard Basedow (1724-1790, i Simmons-Christensson, 1997) från Tyskland. Speciellt uppmärksam var Basedows "lekpedagogik". På olika sätt lektes kunskapen in hos barnen. Basedow tränade latin genom att barnen uppmanades att utföra aktiviteter på latin. Barnen fick också leta efter gömda föremål eller härma djur (s. 58).

Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827, i Simmons-Christensson, 1997) framstår som en av de stora pedagogerna där utvecklingen av den mänskliga förmågan stod i cent-

rum. Pestalozzis kärlek till barnen sträckte sig över alla samhällsklasser. Hans engagemang för de fattigaste barnen, blev mycket omtalat. Pestalozzi var även han influerad av de två föregångarna, Locke och Rousseau. Pestalozzis pedagogik fanns redan i tiden men utvecklades, gavs en fastare form, och nådde på så sätt längre än föregångarna (s. 62). Pestalozzis pedagogiska tankar innehöll en, för den tiden, sällsynt förståelse för orsakerna till ett barns oönskade beteende. Pestalozzi var en av de första pedagogerna som tittade på det som fanns omkring barnet, såsom miljön och familjeförhållanden (s. 66). Pestalozzi förde fram de tankar kring ett "barnhus", där fattiga mödrar skulle kunna lämna in sina barn och där barnens uppfostran skulle tillgodoses. Tanken var att de rika familjerna skulle bekosta detta. Dessa tankar fördes vidare genom tiden (s. 70f).

Under industrialismens genombrott under mitten av 1800-talet, övergav allt fler jordbruket för att söka sig annat arbete. De fabriker som byggdes skapade många arbetstillfällen. Hela familjer tvingades att ta del av arbetspassen, som ofta uppgick till sexton timmar. På grund av den låga lönen, var det oerhört slitsamt. De allra minsta barnen, under sex år, lämnades ensam hemma och fick utstå vanvård och hunger i sin ensamhet. Dessa fruktansvärda förhållanden blev bakgrunden till att det inrättades flera anstalter som tog hand om de minsta barnen. Pedagogiken saknades i princip helt i dessa välgörenhetsinrättningar som kom till både genom privata och statliga initiativ. Dessa kom att kallas för barnkrubbor och anknöt sitt namn till Jesusbarnet i krubban. Barnkrubborna spred sig från 1800-talets början till dess mitt, runt om i Europa (s. 78f). Så småningom började barnkrubborna även ta emot de äldre barnen. Lokalerna var torftiga, sparsamt inredda och det fanns knappt något att leka med. Dagarna var ofta indelade efter en dagordning med utsatta tider för vila, mat, andaktstunder och toalettbesök. Barnkrubban kvarstod som namn på inrättning för de små barnen, samtidigt som Kindergarten tillkom och likaså andra småbarnsskolor genom privata medel fram till 1950-talet. Det tog lång tid innan någon pedagogisk förbättring skedde på inrättningarna.

En kvinna som försökte övertyga att det krävdes utbildning för att arbeta med barn var Anna Warburg (Årtal saknas, i Simmons-Christensson, 1997). Warburg höll föredrag och skrev tidningsartiklar men gensvaret var svagt. I Sverige kom barnkrubborna så småningom att kallas för daghem, men de ansågs fortfarande, enligt Warburg, som en nödlösning för mödrarna (s. 79ff).

En person som intresserade sig för Pestalozzis pedagogik och ville utveckla denna var Freidrich Fröbel (1782-1852, i Simmons-Christensson, 1997). Fröbel miste sin mor som liten och blev intresserad av Pestalozzis syn på barnet och miljön runt det. Men Fröbel gavs en ganska undanskymd plats i historien och det är först på senare tid som hans pedagogik upptäckts. Frøbels pedagogik grundade sig i tanken att man redan tidigt kan ge de små barnen kunskap som de senare i livet kan dra nytta av (s. 100ff). Fröbel underströk också barnets självverksamhet samt lekens betydelse för utveckling (s. 106).

Strax efter Fröbel dök ytterligare ett namn av betydelse för vår tid upp, John Dewey (1859-1952, i Simons-Christensson, 1997), som med sitt uttryck, "*learning by doing*" (s. 123), kom att bli den pedagog som ville skapa fritt spelrum för barnens aktiviteter genom att låta dem pröva olika metoder till inläring istället för den traditionella undervisningen i skolan.

Maria Montessori (1870-1952, i Simmons-Christensson, 1997), Italiens första kvinnliga läkare, började intressera sig för de möjligheter hon trodde sig kunna ge barn med olika handikapp. Istället för medicinal hjälp trodde Montessori att barnen kunde bli hjälpta med uppfostringsmetoder, individuellt anpassade för dem (s. 128f). Montessori skriver att dessa hennes uppfostringsmetoder var en "hjälp till utveckling av hela den mänskliga personligheten" (s. 129). Montessori förespråkade en tillrättalagd miljö för barnen, en miljö som gör det lättare för barnet att utvecklas utan beroende av den vuxne. Väsentligheten av barnets behov till frihet är enligt Montessori relaterad till den tillrättalagda miljön, där den vuxne mer ska finnas som en länk mellan barnet och dess uppgifter. Montessori uppmärksammade också barnets sinnen. Genom sinnesträningen såg Montessori sambandet till senare utveckling. Montessoris ide, om att barnet, då det kommer till förskolan på morgonen själv får bestämma vad det vill sysselsätta sig med, hämta sitt eget material och arbeta i sin egen takt, lever starkt kvar i vår tid (s. 130ff).

Då den barn-psykologiska forskningen, enligt Simmons-Christensson (1997) tog fart på allvar i början på 1990-talet, väcktes intresset för frågor som gällde barn i de tidigare åldrarna. Våren 1996 presenteras att förskola, skola och barnomsorg skulle länkas samman och integreras under samma huvudman (s. 259).

3.2 Teoretisk anknytning och tidigare forskning

I detta avsnitt presenteras de teoretiker samt den tidigare forskning, vi inspirerats av och relaterar undersökningen till.

3.2.1 Sociokulturellt perspektiv

Olga Dysthe (2003), professor vid Programmet för forskning om lärande och Programmet för pedagogik, förklarar att när hon till en början fick inblick i vad det sociokulturella teoriperspektivet inbegrep insåg att detta överensstämde med en mångårig arbetslivserfarenhet av lärande och läromiljö. Dysthe jämför det sociokulturella perspektivet med andra inlärningsperspektiv och sammanfattar att " /.../behaviorismen betonar lärande som förändring av elevens yttre, iakttagbara beteende, *kognitivismen* understryker lärande som elevens inre processer och *sociokulturell teori* betraktar lärande som deltagande i social praktik" (s 33).

Dysthe resonerar kring sex centrala aspekter för lärande enligt det sociokulturella perspektivet, vilka är a) lärande är situerat i specifika fysiska och sociala kontexter, b) lärande är huvudsakligen socialt, c) lärande är distribuerat, d) lärande är medierat, e) språket är grundläggande i läroprocesserna samt att f) lärande är deltagande i en praxisgemenskap (s. 42). En sammanfattning av dessa aspekter gör gällande att de fysiska och sociala kontexterna är en integrerad del av lärandet vilket, enligt Dysthe, utmanar tanken av "att det finns en kognitiv kärna i lärandet oberoende av kontext och syfte." (s. 42). Vidare förklarar Dysthe begreppet "socialt" likt något som dels åsyftar det historiska och kulturella sammanhanget dels interaktionen och relationen mellan människor samt hur detta är relaterat till läroprocesser. Därmed är också kunskap något som varje människa besitter och kan bidra med, vilket skapar den förutsättning som behövs för att barnet ska kunna utveckla en helhetsförståelse. Utöver samverkan mellan människor har verktygen en avgörande roll i en läroprocess, dvs. i lärförhållandet som inkluderar kunskapskälla och det verktyg (exempelvis en penna, eller språket) som används för lärandet. Detta förhållande, skriver Dysthe, benämns idag *mediering*. Verktyg syftar inom det sociokulturella perspektivet på, skriver Dysthe "de intellektu-

ella och praktiska resurser som vi har tillgång till och som vi använder för att förstå omvärlden och för att handla” (s 45). I vid mening är således språket ett verktyg vilket också är det mest betydelsefulla medierande redskapet för människan.

Lev Semenovic Vygotskij (1995) levde under åren 1896-1934 och var under sin korta levnadsperiod den mest betydelsefulla nytänkaren inom psykologin och lingvistikerna i början av 1930- talet. Först under 1960-talet blev Vygotskij känd i västvärlden. Hans bidrag till psykologin kan jämföras med både Jean Piagets (1896-1980) och Sigmund Freuds (1856-1939). Vygotskij beskriver hur grunden till barnets skapande finns i leken. I denna tolkar barnet sina tidigare upplevelser och ger dem liv genom dramatisering (s. 9).

Vygotskij menar, att hjärnan inte bara är ett organ där allt lagras, såsom erfarenheter och minnen utan också ett organ för bearbetning så att personen förmår tänka att liknande situationer kommer ur tidigare erfarenheter. Vygotskij beskriver att människan har en föreställning inom sig, en fantasi, och att det är människans kreativa sida som gör att hon skapar sin egen framtid samtidigt som hon förändrar sin nutid. Ordet “fantasi” är tolkningsbart, skriver Vygotskij. Ofta används begreppet vardagligt som något som inte existerar, dvs. det som är påhittat och ihopfantiserat. Vygotskij beskriver att det ”i själva verket handlar om att fantasin är själva grunden för varje kreativ aktivitet inom alla kulturens områden och möjliggör det konstnärliga, vetenskapliga och tekniska skapandet” (s. 13). Vygotskij skriver på omslagets baksida av boken ”Fantasi och Kreativitet” som följer:

Den kommande människan uppnår allt med hjälp av den skapande fantasin: att orientera sig i framtidens värld och skapa ett beteende, som grundar sig på denna framtid och utgår ifrån den, är den viktigaste funktionen hos fantasin. Och i den mån som det pedagogiska arbetets viktigaste uppgift är att styra skolbarnets beteende så att barnet förbereder sig för denna framtid, är en utveckling och övning av barnets fantasi en av de viktigaste uppgifterna i processen att förverkliga detta mål. Formandet av en skapande personlighet som strävar mot framtiden initieras med hjälp av en skapande fantasi som tar gestalt i nuet.

Roger Säljö (2010) beskriver Vygotskijs tankar kring hur människor ständigt kan utvecklas med hjälp av andras kunskaper i samspelssituationer. Säljö lyfter fram Vygotskijs begrepp *den närmaste utvecklingszonen*, vilken enligt Säljö, syftar till det “avstånd” mellan vad en människa på egen hand klarar av utan stöd och vad människan kan prestera med stöd och hjälp av någon annan och dennes kunskaper. Den i lärandesammanhanget mer kompetenta människan kan vara en annan vuxen men också ett annat barn. Vygotskijs syn var, enligt Säljö, att människor utvecklas i samspel med andra människor, där den i den aktuella kunskapsfrågan mer kompetenta personen skapar förutsättningar för den mindre kompetenta personen, dvs. den person som ska överta kunskapen, att fortsättningsvis kunna använda denna och i sin tur överföra denna till nästa person i behov av den specifika kunskapen. Vygotskij benämner, skriver Säljö, detta förhållande *appropriering* (s. 119-120).

3.2.2 Barns tidiga informella skriftspråsutveckling

Caroline Liberg (2006), professor för Institutionen för pedagogik, didaktik och utbildningsstudier vid Uppsala universitet, talar om hur barn redan i förskoleåldern kan

bygga upp språkliga förmågor såsom fonologisk medvetenhet och ordförråd men också förmågor såsom att återberätta och aktivt samtala. Liberg menar också att i vår nya medieålder blir barnen i allt större utsträckning användare och konsumenter av visuella symboler, populärkultur och andra nätbaserade kommunikationsformer som konkurrerar ut den skrivna texten och det vardagliga samtalet (s. 22).

Liberg sammanfattar faktorer som understödjer barns läs- och skrivutveckling och beskriver hur samtalet i vardagliga sammanhang har en särställning när det gäller att lägga grunden för den skriftspråkliga utvecklingen. En sida att utveckla är även, skriver Liberg, förståelsen för skillnaden mellan ett situationsbundet språk -"här-och-nu" och att kunna tala om dåtid eller framtid (s. 11).

Bente Eriksen Hagtvvet (2006), professor vid institutet för specialpedagogik vid Oslos universitet, talar om en "pedagogisk guldålder" och syftar på åren *innan* barnen börjar skolan som särskilt gynnsamma i fråga om förutsättningar för att utveckla språket. "Medvetna satsningar här ger större utdelning än någon gång senare i livet" (s. 7), säger Eriksen Hagtvvet och betonar att barn befinner sig på olika utvecklingsnivåer och kommer från olika hemförhållanden. Hagtvvet Eriksen framhåller leken på förskolan som en "möjlighet att pröva på något de inte kan, inom ramen för något de kan" (s. 9).

I fråga om begreppsstimulering talar Eriksen Hagtvvet om en kombination av sinnliga och konkreta erfarenheter och vuxnas förklaringar som med fördel uttrycks genom att ställa frågor eller kommentera på ett sätt som fördjupar barnets upplevelse. Återigen poängteras pedagogens medvetna hållning och förmåga att anpassa sig till det enskilda barnets behov. Att uppleva med hjälp av alla sina sinnen skapar enligt Eriksen Hagtvvet "förstahandserfarenheter" vilket främjar begreppsutfattningen genom att man som pedagog framför allt sätter ord på det som barnen gör, upplever, känner och tänker (s.16f).

3.2.3 Literacy

"Literacy" inbegriper många aspekter och om man slår på "literacy" på "Språkrådet - Institutet för språk och folkminnen" (Internet, 2014-04-22) förstår man komplexiteten kring detta begrepp. Termen "Literacy" ges enligt Språkrådet följande beskrivning:

Det är svårt att entydigt översätta *literacy* till svenska. Det engelska ordet *literacy* är ett samlingsbegrepp som kan betyda:

- läs- och skivförmåga
- läskunnighet
- alfabetisering
- skriftkultur
- skriftbruk

Ordet *litteracitet* förekommer också i svenska texter, men är som term lika oklar som det engelska *literacy*. Vi rekommenderar därför att man hellre använder något av de mer exakta begreppen ovan. (<http://www.sprakradet.se/frågelådan>)

Carina Fast (2008), filosofie doktor och verksam vid bland annat Institutionen för didaktik vid Uppsala universitet, hänvisar till de anglosaxiska literacy-forskarna och understryker att literacy inte bara har med förmågan att läsa och skriva att göra utan även avser aktiviteter, alltså praktik i stället för uppnått resultat. Med anledning av detta refererar Fast till Roger Säljös (2005) uttryck "skriftspråkliga aktiviteter" men

hänvisar också till de australiensiska forskarna Laurie Makin och Criss Jones Diaz (2002) som beskriver innebörden i Literacy vara “den sociala verklighet där individen lever sitt liv och praktiserar läsande och skrivande” (s. 41). Detta ökar vår förståelse för hur barn faktiskt lär sig läsa och skriva i olika sammanhang som påverkas av social, kulturell, ekonomisk men även religiös bakgrund (s. 40f).

Vidare hänvisar Fast till Marie Clays (1966) begrepp “emergent literacy” som åsyftar att skriftspråsutvecklingen sker gradvis långt innan barnet börjar skolan (s. 38). Framför allt har Fast inspirerats av David Barton (1994) som utifrån ett “emergent literacy”- perspektiv menar att barn på ett informellt och vardagligt sätt socialiseras in i skriftspråket på ett tidigt stadium som startar redan vid födseln. Det är det muntliga språket och den sociala interaktionen med omgivningen som ligger till grund för att barnet ska kunna lära sig skriftspråket längre upp i åldern (s. 8).

Elisabeth Björklund (2008), filosofie doktor i pedagogik vid Göteborgs universitet, använder sig av den svenska termen “litteracitet” som Språkrådet också nämner. Björklund vill på så sätt göra ett ställningstagande när det gäller att stärka svenska språket men också som ett led i att införa ett nytt begrepp som motsvarar engelskans “literacy” med dess breda omfattning gällande innebörd och som då, även omfattar skriftspråkliga aktiviteter hos barn i tidiga år (s. 21 - 22).

Björklund refererar till Gunther Kress (i Björklund 2008) som resonerar kring hur innebörden av litteracitets-begreppet behöver omprövas utifrån “hur budskap representeras och kommuniceras” (s. 22) och talar om att det förutom språket handlar om gester, symboler, ikoner, bilder och musik vilket Kress sammanfattar med begreppet *multimodalitet* (s. 23).

Björklund (2008) intresserar sig för de allra yngsta barnen som går på förskolan och hur litteracitet kommer till uttryck genom fokus på innehållet i barnens handlingar relaterade till litteracitet samt hur interaktionen ter sig. Litteracitetshändelser som kom till uttryck var bland annat berättelser, läsning- text, bok och bläddring och ritande/skrivande samt sjungande. Ett exempel är hur barnen gärna återskapade sago- och bilderboksberättande för varandra med hjälp av föremål ur sagan som fungerade som ett konkret stöd i återberättandet. Genom sagans form och att på egen hand återberätta den, får barnen, enligt Björklund, en uppfattning om texters uppbyggnad med en inledning, en handling och en avslutning (s. 29, 201, 112).

3.2.4 De multipla intelligenserna

Lars Svedberg (1998), studierektor vid Skolledarhögskolan och Monica Zaar (1998), utbildare vid rektorsutbildningen, båda i Stockholm, beskriver i sin antologi “Boken om pedagogerna” Gardners nio multipla intelligenser”. Howard Gardner född 1943, professor i pedagogik och verksam vid Harvards universitet, myntade begreppet, multipla intelligenser. Gardner har under drygt 20 år forskat kring människor och framför allt barns olika intelligenser. Gardner menar, att var och en av oss människor besitter alla de nio intelligenser som Gardner hittills definierat, men i olika stor utsträckning och på varierande sätt. Sju av dessa är det så kallade, ursprungliga intelligenserna. De flesta människor känner igen sig i flera av intelligenserna. Vissa är mer utvecklade än andra. Gardner menar att det finns en begåvning bakom varje barn men på skilda sätt. Han påpekar även vikten av den individuella inläringen. Alla måste få finna sin egen inlärningsstil. Gardners grundtanke är att om människan får utgå från sitt eget intresse,

använda sin bästa intelligens, sina talanger och sin kreativitet som passar dennes personlighet så ökas motivationen och engagemanget för det egna lärandet. Ofta krävs det flera olika intelligenser i kombination vid utförande av t.ex. en aktivitet eller läro-tillfälle.

Gardner menar att all undervisning bör ske utifrån barns enskilda förmåga att ta till sig och använda sin kunskap och sina färdigheter i nya sammanhang. Genom att arbeta på detta sätt skapas det enligt Gardner olika ingångar i lärandet som skapar möjlighet för alla barn att utgå från sina kvalitativt skilda sätt att lära (i Svedberg och Zaar, 1998, s. 222). Svedberg och Zaar beskriver Gardners nio intelligenser som följer och med början av de sju ursprungliga:

Lingvistisk, språklig intelligens: Kännetecknar de människor som besitter en väl utvecklad förmåga att uttrycka sig i tal och skrift. Ett utbrett ordförråd samt en uttalad läsförståelse och lätthet för att ta till sig främmande språk.

Logisk- matematisk intelligens: Människor med väl utvecklad logisk- matematisk intelligens har ett så kallat matematiskt huvud, god känsla för logiska mönster, logiska resonemang och sammanhang. Har lätt för att planera och hålla en tidsplan.

Spatial, visuell, rumslig intelligens: Finns hos de människor som har den kreativa förmågan att använda sig av färg och form. Rita, måla, pussla, skulptera är några exempel. Personen med denna intelligens har också ett väl utvecklat lokalsinne och ett närmast fotografiskt minne samt lätt för att se mönster.

Kroppslig- kinetisk intelligens: Kännetecknar de människor som använder sin kropp som verktyg och för att ge uttryck. Gestaltande uttrycksformer så som dans, rollspel är centrala. Alla de aktiviteter där något av våra fem sinnen ger sig i uttryck används gärna.

Musikalisk intelligens: Kännetecknar de människor som är musikala, sjunger, spelar instrument. De är taktfasta och har ofta ett utbrett musikaliskt öra som är bra på att komma ihåg melodier.

Interpersonell, social intelligens: Kännetecknas av människor som har en god utvecklad empatisk förmåga. Är socialt kompetenta och har lätt för att "läsa" av nya människor och situationer. Fungerar ofta som medlare i diskussioner och är mycket bra på att samarbeta.

Intrapersonell, reflekterande intelligens: En människa som har god självkännedom, självdisciplin. Förmåga att nå sina utsatta mål och planera sin tid. Den intrapersonella människan tar sig tid att reflektera och dagdrömma. Här kommer också närheten till fantasin in.

Naturintelligens: Kännetecknar människan som genom att ta del av naturen, djuren och miljön förstår dess sammanhang och hur vi som människor påverkas av den. Den naturintelligenta människan har också ett utvecklat ord-

ningssinne vilket gör dem bra på att sortera, organisera och klassificera olika mönster och sammanhang.

Existensintelligens: Kännetecknar människan som intresserar sig för de existentiella frågor som rör livet och döden. Hur kommer det att gå för mänskligheten? Vart är vi på väg? De fördjupar sig ofta i sig själv och sina egna tankar (s. 211f).

3.2.5 Sång, musik, rim och ramsor

Eriksen Hagtvvet (2006) beskriver hur barn känner språket rent fysiskt i kroppen genom rörelse, sång och rytm i ramsor. Eriksen Hagtvvet betonar också att barnen genom upprepning och utantillinlärning får kontroll över sitt språk för att senare kunna se språket utifrån som ett system och utveckla språklig medvetenhet. Framför allt är det barn i tre- till femårsåldern som är särskilt receptiva för musikaliska och rytmiska språklekar (s. 49, 69).

Ulf Jederlund (2011), legitimerad musikterapeut och lärarutbildare vid Stockholms universitet betonar, liksom Eriksen Hagtvvet (2006), hur barns hjärnor i förskoleåldern är exceptionellt formbara och mottagliga för ny information som utvecklar språk, tänkande och andra kognitiva förmågor och understryker också förskolans roll när det gäller att lägga grunden för barns lärande och utveckling (s. 29 ff). Vidare ifrågasätter Jederlund den uppdelning av kunskap som råder i samhället i allmänhet och i skolan i synnerhet där skolämnen delas upp i "teoretiska" och "praktiskt-estetiska" och där prioriteringar har gällt kärnämnen svenska, engelska och matematik (s. 32), något som kommer till uttryck i Loris Malaguzzis (i Jederlund, 2011) berömda citat:

Ett barn har hundra språk
men berövas nittionio
Skolan och kulturen
skiljer huvudet från kroppen.
De tvingar en att tänka utan kropp
och handla utan huvud
Leken och arbetet
verkligheten och fantasin
vetenskapen och fantasteriet
det inre och det yttre
görs till varandras motsatser (s. 21).

Begreppet *språk* syftar enligt Jederlund, till olika kommunikationskanaler så som tal, tecken, ton, bild och kan således vara verbala och ickeverbala. Begreppet *kommunikation* har sitt ursprung i det latinska verbet *communicare* som betyder "att göra något gemensamt" alternativt "att dela något" (s. 18).

Med citatet i bakgrunden och med stöd från dagens språkforskning menar Jederlund att alla språkliga uttryck befruktar varandra, vilket till exempel kan visa sig genom att "ett barn som hittar pulsen i musiken och sången tar ofta samtidigt ett stort steg i sin talspråkutveckling" (s. 21). Jederlund talar om barns *kommunikativa identitet* och menar att vuxna runt omkring barnet ska uppmuntra och möta barnet genom de skapande uttrycken för att därigenom stärka samspelet, vilket på sikt främjar talspråket. Inte minst är detta av betydelse när det gäller barn med språksvårigheter och språkin-

lärningsproblem. Dessa är de barn, som enligt Jederlund behöver mest positiv uppmuntran (s. 22f).

Claes Ericsson och Monica Lindgren (2012), den förstnämnda gästprofessorn i musikpedagogik och den andra nämnda docent i musikpedagogik vid Högskolan för scen och musik vid Göteborgs universitet, beskriver utifrån ett lärarperspektiv att det sedan 1970-talet råder en "alla kan"-diskurs inom musikutbildningen för blivande lärare. Erikssons och Lindgrens studier inom lärarutbildning har visat en avspeglning av denna diskurs, eftersom det enligt dem framkom att "barnen sågs som i behov av terapi för att känna sig trygga i det musikaliska uttrycket" (s 58). Samtidigt uttrycker pedagogerna inför barnen öppet sin egen omusikalitet i syfte att skapa en känsla av trygghet hos barnen. Ericsson och Lindgren ifrågasätter denna hållning och menar att läraridentiteten har förändrats sedan 1970-talet från att ha varit kunskapsförmedlare till att bli handledare för kunskapssökande. Med tanke på de musikaliska ideal som framträder för barnen genom populärkulturen i media, exempelvis TV-programmet *Idol*, där bedömning och konkurrens blir avgörande inslag, blir frågan vilka konsekvenser som dessa dubbla budskap får för barns förhållningssätt till musik (s. 56-59).

3.2.6 Bild

Traditionellt har bildskapandet haft en central roll i förskolans verksamhet, både som planerad aktivitet men också inom ramen för barns fria lek, menar Eva Änggård (2006) som forskar på Tema Barn vid Linköpings universitet. Änggård studerar bildskapandet ur ett barnperspektiv och menar att det finns en skillnad beträffande bildmotivet då barnen själva får bestämma och när det är vuxenstyrt. Detta beror på, menar Änggård, att olika syften föreligger. Ur ett pedagogiskt perspektiv kan bildskapande till exempel vara en del av ett temaarbete men det kan även handla om att följa barns utveckling. Ofta handlar det, då pedagogen bestämmer, om konkreta upplevelser, där barnen efteråt ska måla sina intryck. Detta förhållande uppfattas av Änggård ligga till grund för lärarinitierade bildaktiviteter och då föreställer motiven i större utsträckning verkliga händelser och konkreta föremål än när målandet sker på barnens egna initiativ. När barnen bestämmer är det snarare barnens egna intressen som styr i form av fantasifigurer från media - exempelvis prinsessor och dinosaurier.

Änggård beskriver även hur barn använder sig av olika *konventioner* när de ritar som innebär att ett objekt är generaliserat vilket sker på ett schematiskt sätt och detta är något som är kulturbundet. Författaren skriver att i Sverige ritas exempelvis en fågel som två bågformade linjer bredvid varandra (s. 39f).

Änggård lyfter också det faktum att förskolan är en arena som bygger på kollektivism mellan barn, vilket också återspeglas i deras bildskapande. Meningsskapandet för barn på förskolan handlar, enligt Änggård, i mångt och mycket om att jämföra sig med kamraterna och att passa in i gruppen (s.155f), vilket leder till att barn finner strategier som i bildskapandet kan handla om att barn kopierar varandras bilder - "kollektiva bildsamtal" - vilket har en social funktion (s. 57). Dock menar Änggård att när barn skapar egna ideal, genom exempelvis mallar och målarböcker, kolliderar detta med förskolans pedagogik som av tradition är starkt präglad av äldre konstvetenskapliga ideal som förespråkar originalitet, vilket enligt det romantiska synsättet står i motsats till imitation (s. 154).

Änggård poängterar aspekter av bildskapande inom förskolan som skapar förutsättningar för samvaron. Bildaktiviteten sker ofta runt ett bord där alla har rätt att delta och där det alltid finns material så att det räcker till alla. Det konkreta materialet skapar grogrund för samtal. På detta sätt underlättas kommunikationen och gemenskapen underlättas eftersom det inte är en situation som kräver förhandling, vilket är en förutsättning för rollerkar. Änggård pekar på den sociala aspekten av den verbala kommunikationen och menar att barnen har ett behov av att upprätthålla kontakten fastän de arbetar individuellt, vilket tyder på en social kompetens. När förskollärarna på motsvarande sätt pratar högt om det de gör, till exempel "nu ska jag ta på mig förklädet" bibehålls enligt Änggård, den känslomässiga kontakten med barnen (s. 112-116).

Författaren poängterar möjligheter när det gäller planerade bildaktiviteter och när det gäller att finna en balans där barnens egna bildkulturer och strategier får plats samtidigt som det är pedagogens uppgift att ge barnen "tillgång till genrer och redskap som de annars inte skulle upptäcka" (s. 163). För att bildaktiviteten ska skapa känslan av kunskapande hos barnen, är förebilder och mallar bra hjälpmedel, vilket Änggård menar att pedagogerna själva kan skapa anpassade till barnens nivå. Vidare anser Änggård utifrån ett demokratiskt förhållningssätt att barns egen bildkultur/populärkultur har en given plats i förskolan, inte minst för att bildskapandet ska kännas tillgängligt för alla barn, även de som inte behärskar de traditionella genrerna (s. 163-170).

Rigmor Lindö (2009), lärarutbildare, skolutvecklare och föreläsare skriver om bildpedagogiken enligt Reggio Emiliapedagogiken, vars teoretiska grund utgår från Vygotskij och Piaget. Det var efter andra världskriget som psykologen, pedagogen och ideologen Loris Malaguzzi, enligt Lindö, tog initiativet till att grunda en förskoleorganisation i den italienska staden Reggio Emilia. Lindö skriver "Framför allt lyfte han fram ett kreativt perspektiv där barnet i samspel med sin omgivning konstruerar sin kunskap med stöd av alla sina sinnen" (s. 128). Därför ansåg Malaguzzi att barnets ögon och intellekt skulle få en så rik stimulans som möjligt utifrån barnets utvecklingsnivå. Malaguzzi (i Lindö) uttrycker:

Språkliga begrepp utvecklas genom mänsklig värme och barnets egna levande, sinnliga och konkreta iakttagelser och upplevelser. Ögat ser det handen gör och kopplar allt till hjärnans halvors helhet - både den vänstra mer verbalt analytiska och den högra mer bildrikt intuitiva (s. 129).

Kunskapande förutsätter skapande, beskriver Lindö, med utgångspunkt i Reggio Emilias arbetsmetoder i vilka man tar tillvara på barnens naturliga nyfikenhet. Genom att få pröva många olika material och tekniker så följer även insikterna och kunskaperna. "Barnen måste ta in och *gripa* för att kunna *begripa*." (s. 129) förklarar Lindö. En avsikt med metodiken är också att den ska visa på motsatsförhållanden, till exempel att färger delas upp i motsatsparet starkt - svagt. Barn ska bli medvetna om sin förmåga att se att det alltid är möjligt att förändra och genom skapande pedagogik "vill man därför understödja och stimulera barnen att reflektera över ett fenomenens egenskaper och dess motsatser" (s. 130). Malaguzzis pedagogiska tankar kan enligt honom själv sammanfattas bäst med orden *utforskande* och *delaktighet* och idéerna är förankrade i en djupt humanistisk livshållning i vilken barnens individualitet och rättigheter ska bekräftas i syfte att forma ett demokratiskt samhälle (s. 130f).

Birgitta Kullberg (2006), docent vid Göteborgs Universitet, institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande, berättar om hur barn på ett tidigt stadium börjar klottra som ett led i skriftspråsutvecklingen. Barn i tvåårsåldern klottrar och talar samtidigt högt för sig själv, dvs. använder sitt talstöd, för att medvetandegöra budskapet. På så sätt uppfattar Kullberg att klottret och talstödet är ett förstadium till skrivandet och läsandet (s. 25f). Klottret övergår allteftersom i olika former (s. 28) som senare övergår i figurer (s. 30) och så småningom kan barn särskilja symboler för bilder från symboler för bokstäver och text och börjar lekskriva från vänster till höger på ett papper (s. 34). Efter det kommer intresset för bokstavssymbolerna och det egna namnet är för många barn en första kontakt med ordbilden. Efterhand lär sig barnen hur de enskilda bokstävernas ljud låter (s. 36f). Även den metakognitiva förmågan utvecklas vilket "handlar om att vara medveten om sitt eget tänkande och lärande samt att ha kontroll över detta" (s. 41). Kullberg menar, att läraren är "en person som *väl* att utbilda sig för att ha kunskap om och medvetet vilja påverka barns utveckling till medvetna, kunniga, goda och självständiga samhällsmedlemmar" (s. 41). Dessutom kan läraren bidra till att den metakognitiva förmågan utvecklas tidigare hos barn än om de skulle söka denna på egen hand.

3.2.7 Sagor/dramatisering

Barbro Westlund (2009) beskriver den språkliga träningens betydelse för förskolebarnet. Tyngdpunkten i förskolepedagogiken bör därför vara att ge barnen ord, ett språk. Desto fler ord de utsätts för i tidig ålder desto bättre möjligheter ges barnet att senare få en ökad läsförståelse. Westlund betonar högläsningen och samtalet om det som berättas som grogrund för den senare förståelsen av olika slags texter och berättelser (s. 134, 140).

Marie Arnesson Eriksson (2009), förskollärare och författare till boken "Lärande i sagans värld", uppmanar den som läser sagan att säga "Blunda nu så hårt du kan. Önska så kommer det en tomteman och trollar oss bort till sagans land" (s. 9). Genom att arbeta utifrån en saga, menar Arnesson Eriksson att sagan ligger till grund för lärandet. Detta ger både pedagoger och barn inspiration och lust. Arnesson Eriksson beskriver att en saga är en barnbok eller berättelse som bygger på fantasi. Sagan ska ge barnen bestående kunskap och metoden används för att arbeta mot målen i läroplanen (s. 11f). Vidare beskriver Arnesson Eriksson att sagan ofta efterföljs av lek i vilken barnen bearbetar berättelsens handling. Här får barnen pedagogens hjälp och vägledning att sätta ord på det som sker i leken. För att kunna fungera som en lyhörd pedagog och stöttepelare, krävs det att pedagogerna finns nära barnen och är lyhörda och bekräftande (s. 36). Arnesson Eriksson belyser också den metod som används som konfliktlösare, nämligen sagofigurer i form av handdockor och dockor. En enklare typ av forumspel (rollspel som syftar till att lösa konflikter och problem) används. Barnen blir genom forumspelet själva aktiva i problemlösningen. Då barnen är mitt i en egen konflikt kan det vara svårt att sätta ord på känslorna och finna lösningar. Genom att arbeta konfliktlösande på detta sätt kan barnen återknyta till tidigare "fall" som tagits upp i tidigare forumspel, vilket ger stöd och motivation till att komma med egna lösningar (s. 55f).

Mirella Forsberg Ahlcrona (2012), lektor i pedagogik vid Högskolan i Skövde och vid Göteborgs Universitet, beskriver i sin avhandling handdockans kommunikativa betydelse och de möjligheter handdockan skapar i förskolan. Handdockan, menar Forsberg Ahlcrona är ett samlat begrepp för tråddockan, stavdockan och handdockan, alla

stys av handen. Dockan beskrivs som ett redskap som, genom att agera visuellt och likt en levande varelse, varierar sitt kroppsspråk och kan på så sätt förmedla den känsla eller det budskap man vill få fram. Dockan används, skriver Forsberg Ahlcrona, i förskolan för att utveckla barns relationer och som hjälpmedel för att kommunicera (s. 7f).

3.2.8 Tematiskt arbete, lärarinspirerad lek

Björklund (2008) beskriver hur det som vi idag benämner temaarbete i förskolan handlar om ett ämnesintegrerat arbetssätt som traditionellt har innehållit sagor, sånger, berättelser och sånglekar men också rim, ramsor och fingerlekar. Utgångspunkten för temaarbete av idag, har enligt Björklund förflyttats till barns intressen. Eriksen Hagtvét (2004) beskriver hur pedagogiska situationer kan delas. En del består av de situationer som barnet skapar och startar utifrån barnets egna intressen och utvecklingsnivå. Den andra delen består av de teman som den vuxna startar. Dessa teman eller projekt som verksamheten tar avstamp i blir på så vis ett medel för att uppnå kunskapsmål. Eriksen Hagtvét menar, att då man låter barnet styra utifrån eget intresse får man som pedagog barnets motivation till skänks. Vid initiativ från den vuxne gäller det att stimulera barnets motivation parallellt med stöttning, jämförelsevis det som sker i zonen för den närmaste utvecklingen (s. 47f). Genom att erbjuda barnen ett varierat utbud, kan man möta det enskilda barnets sätt att ta till sig kunskap, skriver Eriksen Hagtvét.

Att utgå från ett tema i sitt arbetssätt förespråkar också Arnesson Eriksson (2009) som beskriver hur sagotemat får ligga till grund för allt arbete i förskolan. Med utgångspunkt i ett förutbestämt tema, utkristalliserar sig enligt Arnesson Eriksson en vidare utveckling av temaarbetet. Arnesson Eriksson talar om temaarbetet som något lustfyllt och de upplevelser man får tillsammans skapar de bästa förutsättningar för lärande och utveckling (s. 8). Upplevelserna anpassas efter hur gruppen ser ut och de figurer som presenteras i temat gör entré på olika sätt. Arnesson Eriksson beskriver att figurerna som anknyter till temat kan vara allt från små dockor att hålla i handen till levande karaktärer i form av en pedagog som iklätt sig en roll (s. 15, 26). Arnesson Eriksson betonar även lekens betydelse för lärandet om man som pedagog ser till att fylla den med ett innehåll. Ett exempel som ges är då barnen trängs utanför tvättrummet i väntan på sin tur. Här menar Arnesson Eriksson att man som pedagog kan förvandla väntan till lek genom att inspirera barnen att snabbt hoppa i "båten", som är bänk mitt i hallen (s. 30f).

Ett dilemma som Arnesson Eriksson tar upp är de avbrott som sker i förskolan. Hon menar att det ofta är svårt att gå in och bryta en lek för att till exempel ta på sig och gå ut. Barnens lek måste respekteras, menar Arnesson Eriksson, och går inte att tvärt avslutas utan då måste man som pedagog "ta med leken ut". Genom att anknyta den pågående leken inne, till en fortsättning där ute hjälper pedagogen barnen till en lättare övergång och uppbrottet uteblir (s. 30f).

Eva Johansson (2005) lektor vid enheten för barn och ungdomsvetenskap, Institutionen för pedagogik och didaktik vid Göteborgs Universitet samt professor vid Oslo universitet, beskriver hur förskolans samling är ett sammanhang där pedagoger ofta arbetar avsiktligt med barnens språkutveckling. Johansson förespråkar användandet av språkpåsar som fylls med olika föremål och som används för att uppmärksamma bar-

nen på olika begrepp, djur med mera. Språkpåsarna kan även, menar Johansson, användas för att anknyta till sagor och liknande (s. 203).

Forsberg Ahlcrona (2012, i Sheridan, Pramling Samuelsson och Johansson, 2010), beskriver hur varje enskild pedagog bär ansvar för att i arbetslaget utforma ett arbetsätt som leder till att barn lär sig språk och kommunikation i olika sammanhang (s.46). Forsberg Ahlcrona menar att förskolans reviderade läroplan, Lpfö98 (Skolverket, rev. 2010) innehåller budskapet att pedagogerna ska utveckla barns språk och kommunikation men utan vägledning hur. Sett ur Vygotskijs perspektiv beskriver Forsberg Ahlcrona dockans användning som pedagogiskt redskap. Dockan ses som ett sätt att skapa möjligheter för barnen att vidga sina kommunikativa erfarenheter och skapa sin egen "verktygslåda" (s. 46).

3.2.9 Förskolans uppdrag:

Läroplanen för Förskolan, Lpfö98 (Skolverket, rev. 2010, i Lärarens handbok, 2011), beskriver att förskolan vilar på demokratisk grund. Utefter detta ska verksamheten utformas och stämma överens med de grundläggande demokratiska värderingarna. Var och en av oss som arbetar inom förskolan ska arbeta för och respektera varje enskild individ samt respektera och värna om vår gemensamma miljö (s. 21).

Undersökningen tar stöd i läroplanen för förskolan, när det beskrivs hur språk och lärande är relaterade likaväl som språk och identitetsutveckling. Enligt Skolverket, ska man i förskolan lägga stor vikt vid att stimulera varje barns språkutveckling och uppmuntra barns nyfikenhet. Det uttrycks i läroplanen att genom att skapa och kommunicera med hjälp av olika uttrycksformer som bild, sång och musik, drama, rytmik, dans och rörelse främjas barnets utveckling och lärande (s. 7).

Läroplanen för förskolan poängterar de skapande aktiviteterna och har satt upp som mål att barnen ska ha möjlighet att utveckla "sin skapande förmåga och sin förmåga att förmedla upplevelser, tankar och erfarenheter i många uttrycksformer som sång och musik, dans och drama, lek, bild och rörelse (s. 9). Enligt dessa mål att sträva mot ska barnen erbjudas olika ingångar i lärandet.

4. Metod

Nedan beskrivs den vetenskapliga ansats studien har och de metodiska redskap som använts. Försättningsvis beskrivs urvalsgrupp, intervjufrågornas utformning och tillvägagångssätt. Studiens tillförlitlighet i form av validitet och reliabilitet behandlas samt huruvida studiens resultat är generaliserbara. Studiens etiska hänsynstagande och bearbetning av insamlad data beskrivs och kapitlet avslutas med en metoddiskussion.

4.1 Val av metod

Beskriven undersökning är kvalitativ och som undersökningsredskap har direktobservation med efterföljande samtalsintervju valts. Intervjuerna består av öppna frågor (bilaga), vilket enligt Staffan Stukat (2005), ger mer ostrukturerade intervjusvar än vid en kvantitativ undersökning (s. 41). Detta i sin tur öppnar för de intervjuade att beskriva sina unika tankar och uppfattningar. Med dessa två metodiska redskap önskar vi som forskare synliggöra förskollärarens arbetssätt. Genom detta kvalitativa vetenskapliga arbetssätt är förhoppningen att undersöka huruvida förskolläraren arbetar med språkutvecklingen integrerat med skapande aktiviteter där barnens språkutveckling gynnas i den skapande verksamheten och hur det kommer till uttryck i samvaron med barnen.

4.2 Om studiens direktobservationer och intervjuer

Enligt Peter Esaiasson, Mikael Gilljam, Henrik Oscarsson och Lena Wägnerud (2012) är fördelen med direktobservationer att forskaren finns på plats och gör iakttagelser med egna ögon. Vidare menar Esaiasson m.fl. att direktobservationer ter sig särskilt lämpliga då man vill studera olika processer eller strukturer som kan vara svåra att beskriva enbart i ord av de som är inblandade. I direktobservationen har forskaren möjligheten att göra egna iakttagelser istället för att förlita sig till vad som enbart återberättas (s. 343).

Direktobservationerna har följts upp med samtalsintervjuer av respondentkaraktär. Med denna beskrivning av studiens intervjuer menas, enligt Esaiasson m.fl. att det är de intervjuade individernas unika tanke kategorier som är av intresse snarare än individerna i sig (s. 295). Kombination av användningen av två olika vetenskapliga undersökningsredskap uppfattas beskriva undersökningens forskningsfrågor ur perspektiven vad som sägs och vad som görs. Vid undersökningar i respondentform vill man, enligt Esaiasson m.fl. ta reda på vad varje svarsperson tänker och uppfattar om det som undersöks. Desamma frågorna ställs till samtliga svarspersoner (s. 259), men eftersom frågorna är öppna och autentiska ges svarspersonen möjlighet till unika och utförliga svar utefter egna förförståelser, erfarenheter och tankar (s. 231). Samtalsintervjun öppnar också upp för oväntade svar och pedagogiska upptäckter. Det ges även möjlighet till individuella följdfrågor (s. 283).

4.3 Urvalsgrupp

Vi har valt att besöka två privata och tre kommunala förskolor. Förskolorna är belägna i en medelstor kommun. Två av dessa förskolor arbetar Reggio Emilia inspirerat. Denna pedagogiska filosofi kommer vi senare i texten att beskriva. Intervjupersonerna är fem förskollärare. Förskollärarna är slumpvis utvalda efter eget intresse att delta. De fick via telefon reda på att vi ville observera en aktivitet och ställa nio intervjufrågor. Utefter denna information fick de avgöra om de önskade delta. Vi informerade även om att det var yrkesgruppen förskollärare vi valt som föremål för vår undersök-

ning, och arbetssättet kring språkutvecklingen, samt hur denna integrerades i den skapande verksamheten bland barn i åldern 1-5 år. Vi valde förskollärare då vi tycker att den yrkesgruppen är mest kompetent för att arbeta med barns språkliga utveckling i förskolan. Vi har ingen betydande anknytning till intervjupersonerna. Detta urval tror vi kan vara intressant för studiens resultat.

4.4 Frågornas utformning

Som utgångspunkt i undersökningen har vi ställt två forskningsfrågor. Utifrån dessa har vi sedan utformat nio intervjufrågor. Frågorna är öppet formulerade, med det menas enligt Esaiasson m.fl. (2012), att intervjupersonen får utveckla det som han eller hon upplever som det väsentliga i det som står i centrum för undersökningen (s.298). Ett par av intervjufrågorna följs av en så kallad *uppföljningsfråga*, för att få fram ett mer innehållsrikt svar (s. 298f). Dessa följdfrågor varierar utifrån respondenternas svar. Genom att ställa dessa frågor, önskar vi inte enbart ha användbara svar, utan också sätta igång en tankeprocess hos respondenterna som förhoppningsvis kommer att synliggöra deras arbete för dem själva, samt stärka syftet i det de gör.

4.5 Tillvägagångssätt

Vid vår första kontakt med förskolan, via mejl eller telefon, berättade vi kortfattat om vår undersökning och ställde frågan om vi kunde få göra ett besök innehållande en observation och en efterföljande intervju. Flera förskolor sade sig inte ha tid eftersom de var mitt upp i utvecklingssamtal eller liknande. Fem förskolor visade sig vara villiga att ta emot oss. Vi informerade kontaktpersonen på förskolan om vårt tillvägagångssätt och vad vi skulle använda informationen till, samt att intervjun skulle komma att spelas in och att den senare skulle kunna transkriberas. Detta sätt förespråkar Stukat (2005) då han beskriver att transkriberingen gör att analysen kan ske stegvis eftersom materialet går att lära känna riktigt bra genom upprepade läsningar (s.33f). Vid intervjutiden och under observationerna valde vi att båda närvara. Vid observationerna användes block och penna för att anteckna det som sågs samt ljudinspelning.

Förskolan som var föremål för vår observation och intervju upplystes om att allt insamlat material skulle behållas konfidentiellt. Ingen enskild person, och inte heller vilken förskola som var föremål för undersökningen ska kunna urskiljas i den färdiga uppsatsen. Vi informerade förskolan om att vi inledningsvis skulle starta med att observera en aktivitet/samling eller liknande. Därefter genomföra en intervju med den pedagog som haft huvudansvar för aktiviteten. Detta för att kunna ta del av dennes tankar kring aktiviteten och arbetssättet. Vi lät respondenterna själv välja på vilken plats eller i vilket rum de ville att intervjun skulle ske. Detta för att skapa trygghet och få arbeta ostört.

4.6 Validitet, reliabilitet, generalisering

Bjereld, Demker och Hinnfors (2009) skriver att förenklat kan man översätta validitet med ”i vilken utsträckning vi verkligen undersöker det vi avser att undersöka” (s 112). Hög validiteten har man ifall man mäter det man avser att mäta. Både Ahlberg (2009) och Thomsson (2002) uttrycker att det råder delade meningar om att använda begreppet validitet i tolkande studier. Ahlberg framhåller förslaget att diskutera i termer av trovärdighet. Kvale (1997, i Thomsson, 2002) menar, att forskaren har arbetat med valideringsbegreppet om han eller hon har frågat sig själv vad och varför man gör det

man tänkt, för att därefter fråga sig hur man ska gå tillväga. I beskriven studie har vi ställt dessa frågor till varandra. Kvale menar också, att forskaren ska ha en kritisk syn på såväl bearbetningar av data som på utgångsperspektivet för det fenomen som undersöks. Fortsättningsvis skriver Kvale och också Kullberg (2004) att validering handlar om att ha en teoretisk föreställning om vad det är som undersöks. Om en undersökning är valid, menar författarna att resultaten framträder som välgrundade och därmed hållbara för kritisk granskning.

Bjereld m.fl. (2009) beskriver att en studies reliabilitet är beroende av validiteten. Om man analyserar data oskickligt, blir resultatet inte riktigt trots hög validitet. En undersökning kan ha höga krav på reliabilitet utan att vara valid. Däremot kan en undersökning inte ha hög validitet utan att ha hög reliabilitet. Validitet är ett överordnat begrepp. ”Reliabilitet är nödvändigt men inte tillräckligt villkor för validitet” (s. 116), skriver Bjereld m.fl. En studies reliabilitet beror enligt Kvale och Brinkmann (2009) på om studien går att göra om av andra forskare och vid en senare tidpunkt. Bjereld m.fl. samtycker och säger att i så fall har en undersökning hög intersubjektivitet. Ett problem som följer med intersubjektivitet är att personkemin mellan respondent och intervjuare kan ha stor betydelse för vilka svar som ges. Vi uppfattar att en studie likt vår kan utföras av annan forskare, men sannolikt blir resultatet annorlunda, eftersom personerna som svarar inte är desamma.

Trost (2010) påtalar att han, i likhet med Ahlberg (2009), inte tycker att man ska använda sig av begreppen validitet eller reliabilitet i kvalitativa undersökningar utan i stället tala om trovärdighet och tillförlitlighet. Trovärdighet, påstår Trost (2010), visar man enklast i anslutning till presentation och diskussion av den använda metoden. För att få god reliabilitet, tillförlitlighet och noggrannhet i studien, använder man sig av ett enkelt och begripligt språk så att i stort sett alla som deltar i studien uppfattar frågorna på samma sätt. Vi uppfattar att vi i denna studie har använt oss av ett sådant språk att innehållet uppfattas vara trovärdigt. I beskriven studie företogs dessutom en pilotintervju, efter vilken frågor och intervjuförfarande justerades. Denna intervju torde höja studiens reliabilitet.

Thomsson (2002) skriver att man i en studie som handlar om förståelse, inte kan generalisera och fastslå att något är på ett visst sätt. Det förs enligt Thomsson ett resonemang kring ifall en studie som bygger på intervjuer över huvud taget kan vara generaliserbar. Kullberg (2014) skriver, att om man inom kvalitativ forskning med intervjuer är intresserad av att få fram en numerär evidens är det inte antalet personer som ska räknas, utan snarare antalet uppfattningar de intervjuade personerna har. Thomsson (2002) fortsätter med att om man genom resonering, argumenterande och teoretiserande för fram en förståelse som gör generaliseringen rimlig att anta eller åtminstone intressant att reflektera över, kan det ändå vara giltigt. Thomsson framhåller att ”en undersökning kan bidra till nya angreppssätt i försöken att förstå också andra grupper eller situationer än de undersökta och på så vis vara generaliserbar” (s. 33). Vår tillförsikt är därför, att denna studie innehåller så mycket information att den som läser den kan göra en egen bedömning av resultatets generella värde utifrån att den håller god kvalitet.

4.7 Etiska hänsyn

De fyra grundläggande aspekterna; informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet som Vetenskapsrådet ställer som krav vid forskning har vi noga övervägt (Vetenskapsrådet, s.6-14).

Förskollärarna har informerats om syftet i frågeundersökningen samt att de deltar av fri vilja (Informationskravet, s. 7).

Förskollärarna har själv bestämt på vilka villkor de deltar och har informerats om sin rätt att närsomhelst avbryta sin medverkan (Samtyckeskravet, s. 9).

Vi har även informerat förskollärarna om deras anonymitet genom hela studien, samt att allt insamlat material, och att deras lämnade uppgifter, ej är identifierbara (Konfidentialitetskravet, s. 12).

Förskollärarna har också fått veta att samtliga uppgifter som vi samlat in endast är för forskningsbruk i studien och får inte användas i annat syfte. Materialet kommer efter godkänd uppsats att förstöras (Nyttjandekravet, s. 14).

4.8 Bearbetning av data

Det som slutligt används i bearbetningen av vetenskaplig data är oftast en text. I studien har transkriberingen av intervjuerna samt renskrivningen av observationerna utgjort innehåll i bearbetningen. Det första steget för att med analytiska ögon förstå studiens resultat var att använda studiens forskningsfrågor som sökredskap i texterna. Redan under transkriberingarna framstod ett kommande mönster.

Datamaterialet genomlästes flera gånger. För varje läsning skapade läsningen gången innan att vi mot bakgrund av den kunskap den förra läsningen gav, ta oss an den nya läsningen. Figurer och bakgrunder skiftade och riktningar utifrån studiens frågeställningar formades successivt. Dialogen oss forskare emellan varje läsning gav även dessas riktning i bearbetningen. När mönstret började innehålla svar på forskningsfrågorna, arbetade vi med överstrykningspenna för att markera det vi funnit som relevanta resultat i undersökningen, och som temavis formades, i vilka intervjuresultat och observationssvar integrerades.

4.9 Metoddiskussion

Studiens val av ansats och metodiska redskap är grundat i bådars vår nyfikenhet att i ett vetenskapligt arbete använda såväl direktobservationer som intervjuer. En ordboksmässig definition av observation är *uppmärksam iakttagande*. Esaiasson m.fl. (2012), beskriver att betoningen vid observationsstudier är det icke-verbala, med det menas, vad folk gör, och inte lika mycket, vad folk säger, som står i centrum i intervjuerna (jfr, s. 344) i vilken vi önskade få ta del av de tankar och funderingar som väckts hos respondenterna under en samtalsintervju. I en samtalsintervju finns det också större möjligheter att gå in på djupet av det man undersöker. Dessutom uppfattar vi att denna intervju ger mer utrymme för interaktion (s. 229) än en intervju med fastställda frågor.

Att vi i den första metoden som är observation, tittar på hur aktiviteten utförs och om språklig utveckling integreras i den skapande verksamheten, efterföljs av en samtalsintervju, är från vår sida medvetet. Vi uppfattar att vi genom denna ordning fått en mer heltäckande bild av det som undersökningen gäller än om endast ett vetenskapligt redskap använts. Den förskollärare som haft det övergripande ansvaret för aktiviteten som vi observerat, är också samma person som är föremål för samtalsintervjun. Förskolläraren ges med dessa kombinerade metoder möjlighet att reflektera över sig själv och sin didaktiska förmåga. Detta tror vi kan generera intressanta svar. Respon-

terna fick själv välja var de tyckte att samtalsintervjun skulle ske, detta för att de skulle känna sig så bekväma som möjligt i situationen, samt för att undvika att bli avbrutna. Frågorna i samtalsintervjun har varit okända för respondenterna fram till intervjutillfället. Detta för att få ett så levande samtal som möjligt utan möjlighet till förberedelse, samt för att kunna fånga det som sägs spontant och uppriktigt. Samtalsintervjun utgick från av oss, förutbestämda, öppna frågor, men kunde vid några tillfällen efterföljas av en följdfråga för att förtydliga eller förklara det som frågan gällde. Då frågorna är av liknande karaktär kunde det ibland upplevas som om respondenterna redan svarat på den ställda frågan. Frågorna kunde med fördel ha gjorts färre och istället efterföljts av fler följdfrågor, ställda utefter respondenternas svar.

Ett problem som är svårt att göra något åt under samtalsintervjuer av denna karaktär är enligt Esaiasson m.fl. de felaktigheter som kan uppkomma då intervjupersonerna anpassar sina svar till det som vi som intervjuar upplever att de förväntas av dem (s. 266).

Det är möjligt att man som läsare kan uppfatta att studiens resultat i teman är relaterade till några av rubrikerna i studiens teoretiska del. Vad vi har förstått, är att ett vetenskapligt arbete formas under såväl det vetenskapliga arbetets gång som i det slutliga författandet. Studiens undersökningsfrågor har naturligt nog guidat oss i såväl val av innehåll i beskrivningen av problemområde som i empiriskt genomförande som i organisation av författande. Dock har vi hela tiden arbetet med att ha ett upptäckande perspektiv utan förutbestämda tankar, förväntningar och åsikter. Kanhända var det så, att de framkomna temana var självklara, dock är det innehållsliga i resultatet beskrivningar av nya upptäckter.

5. Resultatredovisning

De teman som framstod i de observerade aktiviteterna och som även formades i intervjuerna beskrivs innehållsligt i kontextuella avsnitt och är följande: Sagor/dramatisering, tematiskt arbete/läroinspirerad lek, sång, musik, rim och ramsor, samt bild.

Under respektive tema berättas och beskrivs vad förskollärarna faktiskt gör, utifrån det vi observerat, samt vad de uttrycker i utsagor av tankar och funderingar utifrån samtalsintervjuerna. Efter respektive kontextuella beskrivning följer en analyserande beskrivning vilken relateras till tidigare forskning och våra egna bearbetningsresultat. Avslutningsvis i kapitlet följer studiens slutsatser, dvs. studiens huvudresultat. Vi har valt att använda oss av förkortningarna FSK samt R som står för förskola och respondent. Efter förkortningarna finns ett nummer (1, 2, 3, 4, 5) som betecknar vilken förskola/respondent det handlar om utifrån den ordningsföljd/det datum som vi besökte förskolan.

5.1 Sagor/ dramatisering

Under samlingen, på FSK 1, inledde läraren tillsammans med 19 barn, med att plocka fram en korg med små dockor, dockorna symboliserade barnen. Dockorna är ungefär en hand höga och gjorda av tyg, garn, knappar, mm. När barnen skolas in får föräldrarna i uppgift att tillverka en docka som får symbolisera deras barn. Systematiskt gicks det igenom vilka barn som var på förskolan den dagen genom att ta upp en docka åt gången och då skulle det barnet, som dockan föreställde, bekräfta att han/hon var där. De dockor/barn som var sjuka lades i en speciell korg och de dockor/barn som var lediga/bortresta lades i en annan. Även pedagogerna hade varsin docka.

På samma förskola tar läraren med sig tre femåriga barn som tillhör "Hajgruppen", (som är den grupp där de barn som ska börja skolan deltar), in i ateljén för att fortsätta med sitt temaarbete. Under aktiviteten hör det plötsligt ett ljud från en brevlåda. I brevlådan bor en handdocka i form av en bläckfisk.

Läraren trär dockan på handen och" bläckfisken " börjar prata med barnen: "Hej alla barnen, är det Hajgrupp?"

Barnen: "Jaaa!"

Läraren: "Åh, vad roligt att få träffa er igen, jag har ju legat här nere och väntat, väntat och väntat, och sovit lite och sen så smög jag iväg på natten och simmade lite i det riktiga havet, men sen kom jag tillbaka, det är därför det är lite blött här i. Om ni känner med handen så känner ni, känner ni? Känns det blött?"

Barnen: "Ja, lite".

R 1 beskriver att språkutveckling inte varit deras fokus denna termin. Vidare beskriver hon att språket finns med hela tiden, i allt hon gör. De har också bestämt i arbetslaget för att tänka extra mycket på hur de bemöter barnen i de dagliga samtalen. Till exempel att man inte ger dem svaren innan de hunnit tänka efter. Det är viktigt, menar hon, att man ger barnen förståelse för orden de använder och att man lär dem att kommunicera. R 1 poängterar att på deras förskola är det viktigt att utgå från barnen, vilken nivå de befinner sig på och anpassar då t.ex. dramatiseringen därefter.

R 1 menar dock att det är viktigt att ha en tanke innan man startar aktiviteten, ett syfte, vad man vill att barnen ska lära sig, men sen är det inte alltid att man vet vart det lan-

dar. R 1 tycker att det finns alla möjligheter till ett användande av skapande aktiviteter för att främja språkutvecklingen, men hon ser också att det kan vara svårt att lyfta fram hela gruppen. Det är lätt att någon hamnar i skymundan för att vissa i gruppen är mer framåt. Det gäller då att som pedagog vara uppmärksam på att detta sker.

R 1 beskriver ett barn kring denna situation “ som nummer tre här, som man hela tiden, jag känner ju att man tappar honom, och när vi då har hela gruppen så är han ju en sån som jag verkligen får tänka på, för dom andra kliver ju fram, för att han måste ju också få använda sina begrepp och prata, och så. Sen tror jag ju på det här att man själv hela tiden sätter ord. Lilla glaset, ta ditt lilla glas, ta din lilla sked, ta den stora kniven. Att man själv hjälper dom. Den lilla stenen, den stora stenen. Den mjuka. Att man ger dem ord, verktyg”.

På FSK 4 väntade 12 barn i åldrarna 2-5 år utanför ”sagovärlden”. Tygremсор markerade dörröppningen in till sagovärlden (ett rum som används för dramatisering och sagoberättande). Sagoberätterskan gav barnen varsitt klistermärke i form av en stjärna som sattes på barnens hand. Därefter fick de gå in och sätta sig på ett sagotäcke. Inne i satorummet var det mörklagt och det fanns ett soffbord som fungerade som en scen. På scenen var det förberett med olika saker som skulle vara med i sagan. Där fanns också ett symboliskt litet sagoträd. Barnen fick sätta sig som en publik framför scenen. Inledning: ”I sagans värld kan allting hända... (pinglade med bjällror)...det var en gång”...

Sagorna handlade om påsken med en påskhare som skulle leta efter påskägg i olika färger och med olika siffror (1-9). Bakom, under och andra positionsbegrepp användes när äggen skulle hittas.

Den andra sagan handlade om en påsk-kärtingen som skulle åka till Blåkulla men inte visste vägen. Under berättelsens gång träffar påsk-kärtingen på olika karaktärer som hjälper henne att finna vägen.

I början var barnen lite försiktiga men blev efterhand mer aktiva i sagan och svarade på vilka färger det var på äggen och vilken siffra, osv.

R 4 berättar att genom sagan förmedlas olika begrepp, färger och ord. Viktigt är att göra berättandet lustfyllt. “Man får ju vara lyhörd för hur barnen vill göra det, det finns ju många sätt man kan göra de på. Och prata med barnen. Och sen är ju sagan jätteviktig. Man måste försöka läsa mycket för barnen. Vi har ju en skatt i dem. Att få barnen att lyssna och återberätta. Vi läser alltid för de stora barnen efter maten”. Hon beskriver att när de ska läsa en bok så är det inte viktigt att det finns en massa text, utan det kan vara en bok med bilder som öppnar upp för samtal. Då är det viktigt, enligt R 4, att man som lärare är lyhörd för att barnen förstår ordens innebörd, att de får med sig förståelsen för orden. Hon menar att språkutvecklingen genomsyrar verksamheten hela tiden. R 4 beskriver när de går ut i skogen med ett mindre antal barn, gruppen får inte vara för stor för då kan det vara svårt att nå fram till barnen. Stationer med olika skapande innehåll har förberetts. Stationerna kan innehålla matematik, samarbete, bild och teknik samt sång. Dessa aktiviteter kan knytas ihop, menar R 4, till en egen sagoberättelse. Vidare berättar R 4 att skapande verksamhet inbegriper så mycket.” På förskolan brukar vi ibland benämna det som “pyssel”, men det är det ju egentligen inte, för barnen är det ju skapande”. Men utgår man från barnens eget in-

tresse. Har man det som grund och de får skapa fritt så kan vi vara där och handleda barnen, vi är där och sätter ord på det de gör”. Hon beskriver också de vardagssituationer som genomsyras av den språkliga utvecklingen för barnen, t.ex. samtalet vid matbordet, att man där pratar mycket med barnen och låter dem komma till tals så att det uppstår en god kommunikation. I kapprummet, där kläder och hur de används benämns. R 4 menar att barnen hör vårt språk hela tiden och det gäller att tänka på hur vi talar och upprepa det som sägs, särskilt för de allra minsta.

Att barn tar till sig det de ser och gör som vi gör, visar sig i den skapande verksamheten, enligt R 4 som uttrycker att “Om man börjar skapa någonting med barnen, då ser ju de barnen som kanske inte har varit med hela tiden, då blir det en positiv effekt. De går omkring och väntar och nu blir det snart min tur och då blir de ju en positiv effekt. Det händer något spännande och roligt. Det är en jättepositiv effekt. De tar också efter vad man gör, de är ju positivt för mig, de är en happening varje gång barnen kommer och säger att dom ska spela teater”

5.1.1 Analysering av kontexten av sagor/dramatisering

Vid användandet av dockor i FSK 1, som symboliserar barn och pedagoger, bekräftas barnets närvaro, men också dess frånvaro om så är fallet. Forsberg Ahlcrona beskriver dockan som ett redskap som genom att agera visuellt och likt en levande varelse, i detta fall barnen och pedagogerna, kan förmedla den känsla eller budskap man vill få fram (s. 7). På det sätt som handdockan, föreställande en bläckfisk används, så flyttas barnens fokus helt till brevlådan där bläckfisken bor och de lyssnar på vad den säger. Genom att använda handdockan emellan sig och barnen fångas deras uppmärksamhet. Med hjälp av handdockan som kommunikationsmedel får R 1 fram det hon vill förmedla på ett lustfyllt och spännande sätt, vilket också förespråkas av Forsberg Ahlcrona som menar att handdockan är ett utmärkt hjälpmedel i kommunikationen (s. 7f).

R 1 belyser vikten av att hela tiden utgå från barnen, deras intressen och utifrån ålder och individ anpassa aktiviteten efter gruppen. R 1 förespråkar en liten skara barn då hon menar att det ges större plats för barnen att uttrycka sig och lättare för pedagogen att se och höra varje enskild individ. R 1 betonar betydelsen av att ge barnen ord samt förståelsen för dessa, hon beskriver att vi som pedagoger, genom samtalet med barnen, utvecklar deras språk. Detta stöds av flera forskare, Westlund menar att förskolepedagogikens tyngdpunkt bör vara att i tidig ålder utsätta barnen för ett rikt språk för att öka deras möjligheter till att senare utveckla läsförståelsen (s. 134, 140). Eriksen Hagtvet uttrycker att “Medvetna satsningar här ger större utdelning än någon gång senare i livet /.../” (s 7), och syftar på åren innan barnen börjar skolan som särskilt gynnsamma för den språkliga utvecklingen. Även Liberg beskriver det vardagliga samtalet som grundläggande i barnets skriftspråkliga utveckling (s. 11).

Att använda sig av berättandet av en saga i kombination med en dramatisering som R 4 gör, skapar mystik och förväntningar hos barnen. Genom enkla medel såsom stjärnor på barnens händer och tygremсор i dörröppningen då de träder in i sagans förtrollade värld, gör att barnens sinnen skärps. De slår sig ner på sagotäcket i tystnad och stämningen är högtidlig.

Allt eftersom sagan fortskrider blir barnen mer interaktiva och svarar R 4 då hon ställer frågor och behöver hjälp med olika problem. Här kan man som pedagog styra vilket budskap som behöver lyftas fram och genom karaktärerna i sagan rycks barnen

med. Denna enklare typ av forumspel menar Arnesson Eriksson att man kan använda som metod då syftet är att lösa konflikter, problem eller annat som kan vara svårt för barnen att sätta ord på (s. 55f).

R 4 beskriver likt föregående respondent vikten av att vara lyhörd för att barnen förstår ordens innebörd. Detta bör man som pedagog vara uppmärksam på vid t.ex. högläsning. Genom att göra pauser i texten och låta barnen komma till tals kring det som läses eller berättas förvissas man sig om att barnen följer med. R 4 berättar att då de ofta läser böcker för barnen är det inte alltid texten som är viktig. De kan vara bilderna som berättar. Med hjälp av barnen sätter de tillsammans ord på vad de ser.

Vidare betonar R 4 vikten av variation av lärandet i samvaron med barnen. Exempelvis vid utevistelsen, då det beskrivs hur sagan förs framåt av olika aktiviteter vid stationer där barnen på ett interaktivt sätt medverkar. Detta arbetssätt menar Gardner, skapar olika ingångar i barnets lärande och ger möjlighet för alla barn att ta till sig kunskapen utifrån sin enskilda förmåga (i Svedberg och Zaar, s. 222).

Att barn tar till sig det de ser och gör som vi gör, visar sig i den skapande verksamheten, enligt R 4. Hon menar att barnen ofta gestaltar de sagofigurer som det berättats om och sätter upp egna små föreställningar.

Björklund (2008) intresserar sig för de allra yngsta barnen som går på förskolan och hur litteracitet kommer till uttryck genom fokus på innehållet i barnens handlingar relaterade till litteracitet samt hur interaktionen ter sig. Litteracitetshändelser som kom till uttryck var bland annat berättelser, läsning- text, bok och bläddring och ritande/skrivande och sjungande. Ett exempel är hur barnen gärna återskapade sago- och bilderboksberättande för varandra med hjälp av föremål ur sagan som fungerar som ett konkret stöd i återberättandet. Genom sagans form och att på egen hand återberätta den, får barnen, enligt Björklund, en uppfattning om texters uppbyggnad med en inledning, en handling och en avslutning (s. 29, 201, 112).

5.2 Tematiskt arbete, lärarinspirerad lek

På FSK 1 har ett tematiskt arbete innehållande havet, pågått under några veckor. Hajgruppen som består av de äldsta barnen på förskolan, denna dag endast tre barn, får gå iväg med R 1 till ateljén. R 1 visar en film som handlar om fiskar och relaterar till de barnen gjorde förra gången de hade Hajgrupp. Barnen minns. Plötsligt hörs ett ljud. R 1 går fram till en brevlåda och lyfter på locket. En bläckfisk i form av en handdocka tas upp. R 1 använder samma handdocka i kommunikationen med barnen: ”Åh, vad roligt att få träffa er igen, jag har ju legat här nere och väntat, väntat och väntat, och sovit lite och sen så smög jag iväg på natten och simmade lite i det riktiga havet, men sen kom jag tillbaka, det är därför det är lite blött här i. Om ni känner med handen så känner ni, känner ni? Känns det blött?”

Barnen: ”Ja lite”

R 1: ”Jag såg att ni hade massa fiskar på väggen här förut, vad var det för fiskar?”

Barnen: ”Långa fiskar”.

R 1: ”Var det sååå långa fiskar?”

Barnen: ”Gröna och blåa fiskar”.

R 1: ”Spännande, var det nån annan fisk då?”

Barnen: ”Ähhh, kanske en lakritsfisk”.

R 1: ”Finns det lakritsfiskar?”

Barnen: ”Jaa, vi har sett dem”.

R 1: ”Är det de man kan köpa på lördagar?”

Barnen: ”Jaa”!

R 1: ”Fast vi som bor i havet, vi äter inte så mycket godis faktiskt, vi äter mest varandra (skratt) och så äter vi sjögräs.”

R 1: ”Men vad roligt att du kom och hälsade på oss idag bläckfisken, nu känner jag att nu har vi suttit still så länge så nu måste vi jobba lite också. För nu orkar i alla fall inte jag sitta ner längre. Du får nog kliva ner i din brevlåda igen. Och så får jag berätta vad vi ska hitta på idag.”

R 1: ”Okej, ses nästa vecka!” (Lägger ner bläckfiskhanddockan i brevlådan).

Alla: ”Hej då!”

Barn och R 1 förflyttar sig i rummet till ett stort plastkar som står på en slags ställning på golvet. I karet ligger det sand, stenar, snäckor och annat torkat från havet. Barnen uttrycker att de vill fylla på vatten.

R 1 berättar att idag ska vi sortera. Hon frågar barnen om de har någon tanke om vad det betyder. Barnen är tysta och R 1 berättar att hon börjar med att lägga alla stenar i den stora lådan. Barnen tar efter och bestämmer sedan själva i vilka burkar de lägger det andra materialet. En pojke frågar R 1 vart han ska lägga den torkade tången. R 1 svarar att han ska fråga sina kompisar. Efter en stund börjar ett barn att flytta ner stenarna på golvet. R 1 visar att man kan lägga dem i storleksordning. Därefter räknas stenarna högt tillsammans. En pojke hittar en sten och uttrycker att den känns len. En annan uttrycker att stenarna glittrar. Barnen förvandlar sina armar till grävskopor och alla stenar flyttas ner på golvet. R 1 går och hämtar små leksaksfigurer och börjar leka med figurerna på stenarna. R 1 håller en plastfisk i luften och simulerar hur den rör sig i vattnet samtidigt som hon sjunger sången, ”Fisken simmar många timmar”, barnen sjunger med.

R 1 berättar att nästa gång de har Hajgrupp med havstema ska de få göra fiskar. Ett barn föreslår att de ska göra en stor fisk tillsammans. R 1 tar fram bilderböcker innehållande fiskar. Barnen sätter sig och tittar i böckerna.

R 1 börjar titta i en bok med fiskar i och efter ett tag sitter även barnen och tittar i boken.

När ett barn frågar om en bild (en eremitkrabba) visar R 1 med händerna hur eremitkrabban gör när den kryper fram ur sitt skal och barnen härmar henne.

De fortsätter att titta på bilder i boken och barnen frågar vad de föreställer.

De bestämmer sig för att göra ”den blå fisken” nästa gång. ”Den ska va så häää stor” säger en pojke och visar med armarna. Barnen föreslår att fisken ska vara blå, gul och grön.

R 1: ”Vad har vi gjort idag, har vi lärt oss något?”

Barnen svarar lite trevande, mmm...

R 1: ”Jag lärde mig en massa nya saker.”

R 1 belyser vikten av att hela tiden utgå från barnen, deras intressen och utifrån ålder och individ anpassa aktiviteten efter gruppen. R 1 betonar betydelsen av att ge barnen ord samt förståelsen för dessa, hon beskriver att vi som pedagoger, genom samtalet med barnen, utvecklar deras språk. Det är viktigt, menar R 1, att vi inte ger barnen

svaren innan de tänkt efter. R 1 beskriver en tidigare aktivitet som exempel då barnen själva kommer med lösningar. En haj skulle tillverkas av papper. Barnen tyckte att hajen var för platt och kom med förslag att man kan sätta korkar bakom som höjer upp den. R 1 menar att hon inspirerade och vägledde barnen till korkarna men att det ändå var de som kom med idén.

Syftet med den aktivitet vi observerat, enligt R 1, i detta tema, var att låta barnen sortera. Det finns en utgångspunkt i form av ett syfte men det är svårt att veta var de landar i. Hon berättar vidare att barnen gjort detta vid ett tidigare tillfälle och då tyckte barnen att det var jättekul att sortera på olika sätt. R 1 betonar att sorteringen inte gick till så som vi i vår vuxna värld tänker, utan på barnens egna sätt. Hon menar också att i denna övning tränar barnen sig på att använda och förstå begreppet samt att räkna på talraden.

FSK 2 arbetar tematiskt med färger. För tillfället är det färgen grön som är central. På väggarna hänger det teckningar i olika gröna färger. Torkad pasta i olika former har färgats grön. I taket hänger en fantastisk "kristallkrona" i form av ett gammalt cykelhjul. Prismor hänger ner och ovensidan av hjulet är täckt av grönt silkepapper i olika nyanser. Detta skapar ett varmt grönt sken. I ateljén där tre barn i åldern 2-3 år får gå in för att måla, plockar R 2 fram tre burkar innehållande ljusgrön, mörkgrön och gul färg. De använder först penslar att färglägga toarullar med men efter ett tag börjar en pojke att måla på rullen med händerna. R 2 tar fram papper och alla tre barnen prövar att använda händerna som redskap. En pojke tycker att kompisens händer som är helt täckta av mörkgrön färg ser läskiga ut.

Syftet med denna aktivitet är, enligt R 2, att så klart befästa färgen grön, men också stimulera flera sinnen. Att barnen ska kunna se vad de gör men också känna, så som de gjorde med färgen på händerna. Hon betonar att barnen ska känna sig fria och ohämmade. För trots att aktiviteten har ett syfte så är det inte säkert att det är det syftet som når fram.

Viktigt är att motivera barnen genom att ge dem stimulans till att vilja fortsätta i det de gör, "stimulans till att vilja utveckla", som R 2 uttrycker det. Genom att ge barnen utmaningar, kan barnen uppfatta det som svårt men genom att introducera det som ska göras vid flera tillfällen så blir det till slut en vana, menar R 2, och då syns framstegen tydligare. R 2 beskriver hur barnen ofta arbetar med till exempel en uppgift själv, men samtidigt har en dialog med någon som befinner sig i barnets närhet. De tar ofta hjälp av varandra både i det som görs och det som sägs. R 2 menar att skapandet i vardagen främjar det mesta inom språkutvecklingen.

R 2 menar att det är viktigt att reflektera över hur barnen tilltalar varandra under aktiviteten, för den språkliga utvecklingens skull. Hur vi som pedagoger tilltalar barnen. Hon beskriver att de arbetat en del med prepositioner för att utveckla en förståelse hos barnen för begrepp såsom, vid sidan av, framför, bredvid.

5.2.1 Analysering av kontexten av tematiskt arbete, lärarinspirerad lek

Det tematiska arbetet med havet på FSK 1 visar tydligt hur R 1 använder sig av ett vidgat språkbegrepp i samvaron med barnen. Barnen erbjuds flera olika ingångar till

lärandet. Film, där barnen ser sig själva och får en tillbakablick i det som gjordes förra gången. Här ges det tid till reflektion och samtal.

Då filmen är slut fångas barnens intresse direkt av Bläckfisken, i form av en handdocka som med R 1:s röst samtalar med barnen. Sett ur Vygotskijs perspektiv beskriver Forsberg Ahlcrona dockans användning som pedagogiskt redskap. Dockan ses som ett sätt att skapa möjligheter för barnen att vidga sina kommunikativa erfarenheter och skapa sin egen "verktygslåda" (s. 46).

På detta sätt då nästa metod tar vid direkt efter föregående, hinner inte barnen att bli ofokuserade och fundera kring vad som ska hända närmast. R 1 använder handdockan för att likt en röd tråd, spinna vidare på det samtalet kring fiskar som startades under filmvisningen. R 1 lockar barnen till att prata och utifrån barnens tidigare erfarenheter och upplevelser så leds samtalet in på lakritsfiskar. R 1 kommer då in på fakta kring vad bläckfiskar äter. Säljö skriver kring Vygotskijs begrepp, *den närmaste utvecklingszonen*, vilket innebär att människor ständigt kan utvecklas i samspelssituationer med hjälp av andras kunskaper och kompetens. I lärarsammanhang kan det vara en annan vuxen men också ett annat barn (s. 119).

Denna metod stödjer även Eriksen Hagtvet, som menar att vid initiativ från den vuxne gäller det att stimulera barnets motivation parallellt med stöttning.

Eriksen Hagtvet (2004) beskriver hur pedagogiska situationer kan delas. En del består av de situationer som barnet skapar och startar utifrån barnets egna intressen och utvecklingsnivå.

Efter att Bläckfisken talat om att det är dags att "jobba lite" så talar R 1 om för barnen att de ska få sortera. Detta har gjorts vid ett tidigare tillfälle då barnen på eget initiativ, började sortera upp saker i olika högar. Barnens sorterings aktivitet inspirerade R 1 och syftet var att barnen skulle få fortsätta att sortera och öka sin förståelse för detta begrepp. Barnen frågar aldrig vad ordet sortera betyder utan R 1 modellerar begreppet genom att visa hur hon lägger alla stora stenar i en låda. Barnen ser och tar efter. Vid ett tillfälle frågar en pojke vart han ska lägga den torkade tången. Fråga dina kompisar, säger R 1. På detta sätt befastes ordet och dess innebörd för barnen, både praktiskt, konkret och teoretiskt.

Modelleringen av begreppet samt uppmaningen från R 1 att fråga kompiserna om hjälp relaterar till de som Säljö skriver kring Vygotskijs begrepp, *den närmaste utvecklingszonen*, vilket innebär att människor ständigt kan utvecklas i samspelssituationer med hjälp av andras kunskaper och kompetens. I lärarsammanhang kan det vara en annan vuxen men också ett annat barn (s. 119). Denna metod stödjer även Eriksen Hagtvet, som menar att vid initiativ från den vuxne gäller det att stimulera barnets motivation parallellt med stöttning.

Eriksen Hagtvet (2004) beskriver hur pedagogiska situationer kan delas. En del består av de situationer som barnet skapar och startar utifrån barnets egna intressen och utvecklingsnivå. Den andra delen består av de teman som den vuxna startar. Dessa teman eller projekt som verksamheten tar avstamp i blir på så vis ett medel för att uppnå kunskapsmål. Eriksen Hagtvet menar, att då man låter barnet styra utifrån eget intresse får man som pedagog barnets motivation till skänks. Genom att erbjuda barnen

ett varierat utbud, kan man möta det enskilda barnets sätt att ta till sig kunskap, skriver Eriksen Hagtvæt (s. 47f). Att barnen inte behöver motiveras ser man tydligt i dessa aktiviteter. Här har R 1 utgått från barnens intressen både vad gäller temat och uppgiften sortering.

På FSK 2 där temat är färg, arbetar man just nu med färgen grönt. Färgen används genomgående på väggar och i färgburkar. Till och med lampan ger ett grönt sken med hjälp av grönt silkepapper.

Med utgångspunkt i ett förutbestämt tema, utkristalliserar sig enligt Arnesson Eriksson en vidare utveckling av temaarbetet. Arnesson Eriksson talar om temaarbetet som något lustfyllt och de upplevelser man får tillsammans skapar de bästa förutsättningar för lärande och utveckling (s. 8).

R 2 betonar vikten av att barnen ska få styra aktiviteten, att de ska få känna sig fria. Då syftet med aktiviteten, enligt R 2, är att befästa grön som ett ord och kunna relatera ordet grön till färgen, är också syftet att låta barnen se, men även känna färgen. Detta initiativ tas av en pojke och uppmärksammas positivt av R 2 som ställer frågor kring hur det känns. Då de andra barnen tar efter plockar R 2 fram papper vilket uppmanar barnen till att fortsätta att måla med händerna. Detta sätt bekräftar barnens handlingar positivt. Under tiden barnen målar och täcker händerna med färg tittar de på varandra, hur kompiserna gör, gör efter, och tittar på R 2 som ger ett positivt bekräftande.

Samtalet mellan barnen är viktigt, enligt R 2. Barnen pratar med varandra under aktiviteten och de som ännu inte har fått språket helt till sig studerar och lyssnar på sina kamrater. Hela tiden befinner sig R 2 i närheten, upprepar och bekräftar och vägleder. Vygotskijs syn var, enligt Säljö, att människor utvecklas i samspel med andra människor, där den i den aktuella kunskapsfrågan mer kompetenta personen skapar förutsättningar för den mindre kompetenta personen, dvs. den person som ska överta kunskapen, att fortsättningsvis kunna använda denna och i sin tur överföra denna till nästa person i behov av den specifika kunskapen. Vygotskij benämner, skriver Säljö, detta förhållande som appropriering (s. 119f).

R 1 och R 2 talar båda om att det till en början har ett syfte med aktiviteten. Däremot vet de aldrig hur den utformas då det är barnens intressen och lust som styr.

5.3 Bild

På FSK 2 arbetade man utifrån färgtema och det var grönt som var aktuellt för tillfället. I aktiviteten med tre barn, 2-3 år, fick barnen tre färger (ljusgrön, mörkgrön och gul), penslar och två stycken tomma toapappersrullar var som barnen började måla på. Istället för att måla med penslar övergick målandet i att barnen använde sina händer som de täckte med färg. Då frågade läraren hur färgen på händerna kändes, ”mjukt” svarade då ett barn. Under hela tiden samtalade, lyssnade och bekräftade läraren barnen i det de gjorde och sade och hade en följsam och tillåtande attityd gentemot barnens vilja. R 2 vill att flera olika sinnen ska stimuleras hos barnen och framförallt att de ska få möjligheten att känna. En annan central aspekt, menar R 2, är att det ska kännas fritt för barnen och inte hämmande och spontanitet är en viktig ingrediens som ska prioriteras framför andra eventuella syften som man som lärare har. Men att även utveckla skapandet är ett mål i sig, att till exempel inte stanna vid att en teckning är klar utan att man tänker längre och kanske klistrar på något och fäster den i en ram.

Vidare märker R 2 att även om barnen arbetar själva så brukar de ofta ha dialoger med varandra samtidigt som de hjälper varandra genom att visa och använda språket och det är också med hjälp av språket som de utvecklar gemensamt skapande som i ett exempel där barnen skulle samarbeta i en skapande aktivitet med färgad pasta och ris. På FSK 3 hade sju barn i åldern 5-6 år en bildaktivitet då de satt vid ett bord med plastduk, koppar med vatten, penslar, sugrör och färg. Läraren modellerade hur barnen skulle gå till väga genom att hon berättade att de skulle ta vatten och mycket färg på sin pensel för att sedan skvätta färgen på papperet. Sedan skulle de ta sugröret och blåsa ut färgen. Barnen började med varierande framgång. Efter att läraren hade visat att sugröret måste riktas mot färgen snett underifrån gick det bättre. Barnen såg att då de använde flera färger blandades dessa och blev till nya färger. Ett barn tog väldigt mycket färg på sitt papper och R 3 tyckte att barnet skulle pröva att blåsa lite också. Den nya bildtekniken gjorde att barnen var koncentrerade och inte pratade så mycket med varandra under aktiviteten.

R 3 uttryckte under intervjun att "jag är nog lite låst i det här att det ska bli någonting men jag förstår och känner mer och mer att det egentligen kanske mera ska skapa känslor, att det inte måste bli något speciellt, för ofta är det så egentligen att vi utgår ifrån att nu ska vi måla en familj". Vidare reflekterade R 3 över det faktum att det ibland skapas en prestationsångest hos barnen och berättar om ett exempel där uppgiften handlade om att barnen skulle rita sin favoritleksak. Ett barn blev då förtvivlat över att hon inte kunde rita sin favorit som var en Lilla sjöjungfrun-docka. Pedagogerna skrev då ut en färdig målarbild som hon fick färglägga. I det skapande vill R 3 att barnen ska få möjlighet att använda färg på nya sätt för att de ska få möjlighet att upptäcka nya tekniker som de annars inte skulle ha gjort när de målar på eget initiativ. Ytterligare ett exempel som anspelar på prestationsångest och som R 3 uttryckte, "att det ska likna någonting", handlar om en pojke som behövde en annan ingång i målandet genom att pröva olika tekniker, exempelvis såpbubblemålning och sockermålning. R 3 poängterar vikten av att lära sig använda rätt ord och uttryck och utveckla ett rikt ordförråd. Men även att kunna sätta ord på sina känslor i konfliktsituationer för att undvika fysiskt bråk. Vidare lyfter R 3 möjligheten att man som pedagog kan använda sig av ett så rikt språk som möjligt i skapande aktiviteter med barnen samt att mindre grupper skapar god grund för känslan av "att man har ett litet gemensamt projekt" och tillhörande samtal. Men, menar R 3, att "även om de inte alltid har orden, som när de är mindre, så får de ändå upplevelsen och orden på det sättet".

Angående möjligheterna för att utveckla språket i skapande aktiviteter säger R 1 att "du får in jättemycket begrepp och färger och öva på att be varandra att skicka färgen och vänta på sin tur, och alla material, materialkännedom naturligtvis, och papper och mycket färg sa dom ju här, vi ska ha mycket färg". Vidare berättade R 1 om ett exempel då man hade gjort hajar som skulle sättas upp på papper. Men barnen tyckte att hajarna blev så platta och att R 1 då ordnade det genom att klistra på korkar bakom. Att interagera med barnen och att kommunicera och följa dem är viktiga förutsättningar menar R 1.

Gällande språkbefrämjandet genom skapande aktiviteter menar R 5 att "det är ju ett väldigt bra sätt att nå barnen på för det brinner de för. Det behöver inte vara någon ordnad aktivitet utan bara att man sitter med dem i skapanderummet så händer det väldigt mycket kring språket och de lockar varandra till att utveckla olika saker". Samlingen som observerades innehöll ett moment där ett barn i taget skulle gå fram

till Smartboarden och klicka bort sitt namn. R 5 beskrev att “det är ju ett faktum att de håller på väldigt mycket med bokstäver/.../ och väldigt många barn kan skriva väldigt bra och kan de skriva bokstäver så är det det de gör. De ritar teckningar, skriver och pratar om bokstäver”. R 5 anser att man som pedagog bör sitta med barnen och prata med dem om möjligheten finns. Genom skapande aktiviteter, menar R 5, tränas också finmotoriken med tanke på barnens intresse för att skriva bokstäver.

5.3.1 Analysering av kontexten av bild

FSK 2 är en Reggio Emilia - inspirerad förskola vilket också avspeglades i den observerade aktiviteten och intervjun. R 2 var följsam, tillåtande och uppmuntrande i samvaron med barnen som målade mer på, och med hjälp av sina händer, istället för på toapappersrullarna. R 2 ville att flera olika sinnen skulle stimuleras, inte minst känslan och att barnen ska känna sig fria och inte hämmade i sin spontanitet. När ett av barnen hade täckt sina händer och armarna en bit upp på med färg frågade R 2 hur det kändes och barnet svarade “mjukt”. Lindö (2009) betonar barns nyfikenhet som en utgångspunkt för Reggio Emilia-pedagogiken där själva utforskandet utgör kunskapsprocessen (s 128f). R 2 talar återkommande om att *utveckla* skapandet vilket går att relatera till Lindö då hon resonerar kring vikten av att göra barn medvetna om sin förmåga att kunna förändra (s. 130). Vidare berättar R 2 att barnen ofta har dialoger och hjälper varandra och samarbetar i skapande aktiviteter. Änggård (2006) menar att det konkreta materialet samt att bildskapande på förskolan erbjuder alla barn möjlighet att delta befrämjar samtal och kommunikation (s.112f).

FSK 5 urskiljde sig en del från de andra förskolorna i studien då barnen, enligt R 5, intresserade sig mycket för bokstäver vilket kom till uttryck inne i “skapanderummet” där det ritade teckningar, skrev och pratade om bokstäver. R 5 menade att det var bra om man som pedagog kunde vara med där inne då. Kullberg (2006) beskriver hur barn redan i tvåårsåldern börjar klottra och att det är ett förstadium till läsandet och skrivandet. Allteftersom förändras klotret till former och så småningom till bokstäver. Kullberg betonar även en av lärarens huvuduppgift, att utveckla barns metakognitiva förmåga (s. 41). R 5 verkade vara stolt över barnens intresse för att läsa och skriva och såg det som sin uppgift att sporra just det. Under samlingen där Smartboarden användes fick barnen klicka bort sitt namn och Kullberg skildrar hur just det egna namnet ofta är den första ordbilden som barn kommer i kontakt med.

På FSK 3 modellerade F 3 en ny bildteknik för barnen där bland annat sugrör användes för att blåsa ut färgen över pappret och F 3 ansåg att det var viktigt att just ge barnen möjligheter att skapa i bild genom nya tekniker och menade att hon för egen del höll på att ändra sin syn på skapandet som handlade om att processen var viktigare än det färdiga resultatet. Utifrån ett exempel beskrev F 3 hur man hade fått skriva ut en färdig målarbild på ett barns favoritleksak då det för barnet skapade så stor prestationsångest att skapa en egen bild. Ett annat exempel gällde ett barn som behövde en annan ingång i målandet genom att pröva olika tekniker, exempelvis såpbubblemålning och sockermålning. Änggård (2006) beskriver att bildaktiviteten som pedagogiskt verktyg i förskolan traditionellt sett ofta har som syfte att vara en del i ett temaarbete eller att den ska vara kopplad till barns utveckling där man utgår från konkreta motiv som barnen ska måla. Änggård poängterar dock vikten av att ge barn tillgång till nya genrer som de annars inte skulle upptäcka för få barnens bildskapande att bli mindre “likriktat och mediedominerat” (s. 163). Detta resonemang och även de re-

flektioner som F 3 har angående processen kontra så som hon uttrycker det “att det ska bli någonting”, går att relatera till Lindös (2009) beskrivning av Reggio Emilia-pedagogiken som mycket handlar om att genom den utforskande skapandeprocessen göra barn till tänkande och självständiga individer (s. 129f). F 3 lyfter möjligheten att man som pedagog kan använda sig av ett så rikt språk som möjligt i skapande aktiviteter och de allra bästa förutsättningarna för samtal skapas i mindre grupper och intim samvaro kring en gemensam aktivitet. Ånggård lyfter den sociala aspekten av bildskapande på förskolan där allas rätt och lika villkor skapar en avslappnad situation som präglas av fungerande samtal och kommunikation (s. 112f).

5.4 Sång, musik, rim och ramsor

På FSK 1 hade man tema “vatten” som utgångspunkt för lek och lärande och R 1 som satt ner på golvet i aktiviteten började spontant sjunga sången “Fisken simmar många timmar...” varpå barnen stämde in i sången. Sång och rörelse var även ett inslag under samlingen på FSK 3 där R 3 sade att hon hade suttit på ett möte och därför tyckte att det var dags att röra sig och sjunga. Sången “Huvud, axlar, knä och tår” sjöngs och man gjorde rörelser till i ett allt snabbare tempo.

Även på FSK 5, var sång, rörelser och ringdans med som ett inslag under morgonsamlingen då man sjöng “Det var en kyckling som hette Gullefjun...” samt en annan sång med påsktema. Efteråt resonerade R 5 angående förskolans arbete med språkutveckling som att de jobbar väldigt mycket med det, “ja som på samlingarna till exempel så förutom att när man sjunger och sånt där så jobbar man ju med språket/.../vi har specifika språksamlingar där man kan till exempel jobba med bokstäver eller leka på olika sätt, språkåsar, rimma och ramsa, leka med ord”.

Vidare diskuterar R 5 kring samlingens syfte och funktion och nämnde att det funnits tankar på förskolan om samlingens vara eller icke vara på grund av konflikter och att barnen under en period själva hade fått välja om de ville vara med. Det hade trots detta visat sig att alla barnen i slutändan uppskattade samlingen. R 5 menade också att “uppskattar de det inte så är det ju vi som gör fel i så fall”. Förutom den individstärkande funktionen anser R 5 att det finns flera andra syften som till exempel sång och musik och uttryckte att “Sjunga är ju alltid roligt också, Nu hade vi ingen gitarr idag, då blir det ju ännu er lockande att sjunga på olika sätt då. Sedan försöker vi alltid ta många nya sånger hela tiden, vi sjunger sällan gamla sånger. Det kan man göra någon gång vid olika slags samlingar. Fredagssamlingar har vi så där lite på skoj när vi svarar på gåtor eller någonting sånt där.” Vidare menar R 5 “Att sjunga är ju jätteviktigt och vi har ju två stycken som kan spela gitarr också dessutom /.../och de är ju väldigt kunniga på lite mer spännande låtar och melodier/.../Jag är inte så duktig på just den delen men då har man ju kollegor som är det så att de lägger ju stor vikt vid att introducera nya sånger”. På tal om hur samlingen planeras berättade R 5 att pedagogerna ansvarade för samlingen veckovis var tredje vecka och att förutom ambitionen att använda smartboarden minst en gång i veckan ska det i samlingen finnas en språkdal som “bygger språket tydligare än att sjunga så att säga”.

5.4.1 Analysering av kontexten av sång, musik, rim och ramsor

På tre av förskolorna var sång inslag i den verksamhet som vi observerade och i två av fallen var det även rörelse till. Till exempel på FSK 3 sjöng man en välkänd sång som

många barn genom åren har tyckt om just för den utmaning det ger när rörelserna ska koordineras till sången i ett allt snabbare tempo. Eriksen Hagtvvet (2006) beskriver att barn upplever en fysisk känsla av språket genom rörelse och sång och att upprepning och utantillinlärning ger barnen kontroll över språket vilket är ett led i den språkliga utvecklingen och medvetenheten (s. 49).

När R 5 skulle initiera sången under samlingen fick hon först börja leta efter sångtexten och intrycket var att hon inte kunde texten så bra vilket gjorde att sånginslaget blev trevande. Det framgick tydligt i efterföljande intervju att R 5 ansåg andra aktiviteter, exempelvis att rimma och ramsa, vara mer språkbyggande än just att sjunga som snarare bara verkade vara trevligt och lättsamt samtidigt som hon senare säger "att sjunga är ju jätte viktigt". Jederlund (2011), liksom Eriksen Hagtvvet (s. 69), poängterar den unika receptiva förmåga som barn i förskoleåldern besitter och att sång, musik, rytm och rörelse i allra högsta grad bidrar till språkutveckling genom den kroppsliga stimulansen (s. 29ff). Jederlund menar också att alla språkliga uttryck befruktar varandra vilket till exempel kan visa sig genom att ".../ett barn som hittar pulsen i musiken och sången tar ofta samtidigt ett stort steg i sin talspråkutveckling." (s. 21). En annan aspekt som framgick var enligt R 5 att införandet av nya sånger premierades på FSK 5. Forskningen enligt Eriksen Hagtvvet däremot talar om vikten av upprepning och utantillinlärning (s. 49, 69).

Det totala intrycket var att R 5 inte kände sig helt bekväm i att använda sång och musik för sin egen del och det leder även till frågan om huruvida kunskapen om sång och musik som språkbefrämjande skapande aktivitet är känt hos R 5. En annan reflektion som uppstår är huruvida sång och musik som aktiviteter i förskolan skapar en slags prestationsångest hos pedagoger och vad det kan få för konsekvenser för barnens vilja och lust att sjunga och musicera. R 5 uttrycker under intervjun sin egen osäkerhet inför sång och musik och säger "jag är inte så duktig på just den delen" och jämför sig med sina två kollegor som kan spela gitarr. Ericssons och Lindgrens (2012) forskning om blivande lärare och musikutbildning talar om en "alla kan"-diskurs som krockar med ideal med höga prestationskrav för sång och musik som barnen märker av i andra sammanhang, inte minst inom media och populärkulturen (s. 56-59).

5.5 Studiens slutsatser/huvudresultat

Studiens resultat visar, genom de observerade aktiviteterna, att det vidgade språkbegreppet tydligast kommer till uttryck på tre av de fem förskolorna i samvaron med barnen och mindre tydligt på två av förskolorna. Dessa tre förskolor integrerar barnens språkutveckling i den skapande verksamheten och skapar på så sätt olika ingångar i barns lärande. Genom de ställda intervjufrågorna har vi i respondenternas svar, kunnat utläsa en skillnad i deras uttryck och syfte med den genomförda aktiviteten.

När det gäller vilka möjligheter som lärarna ser med språkutveckling integrerat i skapande verksamhet så framkommer det hos samtliga respondenter att gemenskapen och upplevelsen i en skapande aktivitet ger upphov till samtal i största allmänhet men också kommunikation och dialog i samarbete barnen emellan.

Samtliga respondenter uttrycker den fördel som det innebär att arbeta med en liten grupp barn. Merparten av respondenterna belyser vikten av att hela tiden utgå från

barnen och deras intressen, att ge plats för spontanitet och att utifrån ålder och individ anpassa aktiviteten för gruppen.

När det gäller de olika skapande uttryckssätten, som framför allt observerades, visade det sig att *Sång, musik, rim och ramsor* förekom först och under intervjuerna framkom det endast vid ett tillfälle eller inte alls att aktiviteten relaterades till språkutveckling.

6. Slutdiskussion

Det övergripande syftet med denna studie har varit att undersöka huruvida lärare i fem förskolor arbetar utifrån ett vidgat språkbegrepp för att möta barns olika sätt att ta till sig språket. Genom observationer och intervjuer har vi undersökt hur lärare i förskolan använder planerade, integrerade, skapande aktiviteter i barns språkliga utveckling samt tagit del av fem förskollärares tankar kring ett integrerat arbetssätt. Följande frågeställningar ligger till grund för studien:

- Hur använder sig förskollärare av skapande verksamhet, integrerat, i sitt arbete med språkutveckling och hur kommer detta till uttryck i samvaron med barnen?
- Hur resonerar lärare i förskolan kring ett integrerat arbetssätt där språkutveckling och skapande aktiviteter vävs samman?

Det vidgade språkbegreppet, menar vi, kommer till uttryck genom andra uttrycksformer än endast det verbala. Här skiljer sig begreppet från det andra mer omtalade "vidgade textbegreppet", som, så som vi har förstått det genom vår utbildning, inte inbegriper de kroppsliga uttryckssätten. Det vidgade språkbegreppet kommer till uttryck genom skapande aktiviteter så som sång och musik, dans och drama, lek, bild, rörelse.

Undersökningen finner stöd i läroplanen för förskolan, Lpfö98 (Skolverket, rev. 2010), där det beskrivs hur språk och lärande är relaterade likaväl som språk och identitetsutveckling. Enligt Lpfö98, ska man i förskolan lägga stor vikt vid att stimulera varje barns språkutveckling och uppmuntra barns nyfikenhet. Det uttrycks i läroplanen att genom att skapa och kommunicera med hjälp av olika uttrycksformer som bild, sång och musik, drama, rytmik, dans och rörelse främjas barnets utveckling och lärande (s.7).

De skapande aktiviteter som vi har tagit del av och observerat har vi låtit ligga till grund för hur vi har undersökt tidigare forskning, kapitel 3, men också dispositionen i resultatredovisningen, kapitel 5.

Aktivitetserna har vi valt att dela in i temaområdena "sång, musik, rim och ramsor", "bild", "saga/dramatisering", "tematiskt arbete och lärarinspirerad lek". Således är dessa temata en del av resultatet och utgör exempel på skapande aktiviteter inom vilka barn erbjuds olika ingångar i lärandet genom ett varierat utbud av upplevelser som stimulerar flera sinnen och inte minst fantasin.

Begreppet "språkutveckling", som finns med i vårt syfte och frågeställningar, inbegriper många olika aspekter och vi har inför vår studie valt att inte göra någon avgränsning.

I jämförelse mellan de fem olika förskolorna har vi valt ut de tre, som enligt vår studie, genom observation tillsammans med intervju, tydligast bidrar med intresseväckande information och därmed svarar på våra frågeställningar. Frågeställningarna har varit vägledande för att komma fram till ett resultat då vi har jämfört huruvida den observerade aktiviteten har överensstämmt med respondentens resonemang efteråt. De tre förskolor där det tydligast framgick att man arbetar uttalat med språkutveckling integrerat i skapande verksamhet är FSK 1, FSK 2 samt FSK 4. Utifrån observationerna och

respondenternas resonemang visade det sig att två av förskolorna arbetade mer konkret med språket på så sätt att de i samvaro med barnen, i skapande aktiviteter uttalade och "gestaltade" till exempel begrepp och färger, men också räkneord. Den andra förskolan arbetade på ett mer abstrakt sätt där barnen skulle uppleva och utforska och där vi menar att den sinnliga upplevelsen är ett språk i sig, som påverkar barnen, men också utvecklar deras kognitiva förmåga. Men den konkreta aspekten, likt hos de andra två förskolorna, fanns även med där, till exempel när läraren frågade ett barn hur det kändes att ha färg på händer och armar och barnet svarar, "mjukt". Eriksen Hagtvet (2006) talar om en kombination av sinnliga/konkreta erfarenheter och pedagogens medvetna sätt att ställa frågor eller sätta ord i situationen för att ge barnet en "förstahandserfarenhet" i sin begreppsuppfattning (s. 16f). En gemensam nämnare hos de tre förskolorna är framförallt det faktum att lärarna hela tiden interagerade med barnen genom att de höll igång en dialog och var följsamma och lyhörda för barnens intressen och nyfikenhet och lärarnas närvaro gick inte att ta miste på.

Att utgå från det vidgade språkbegreppet i arbetet med skapande verksamhet integrerat i barnets språkutveckling gör att alla får en möjlighet att ta till sig kunskap på ett individuellt sätt och genom olika sinnen. Barnens unika personligheter gör att de tar till sig lärandet på olika sätt. Gardners (i Svedberg och Zaar, 1998) teorier kring de multipla intelligenserna, där han menar att vi borde använda hela kroppen och alla våra sinnen i lärandet torde därför vara ett självklart arbetssätt i förskolan.

Gardner menar att all undervisning bör ske utifrån barns enskilda förmåga att ta till sig och använda sin kunskap och sina färdigheter i nya sammanhang. Genom att arbeta på detta sätt skapas det, enligt Gardner, olika ingångar i lärandet som skapar möjlighet för alla barn att utgå från sina kvalitativt skilda sätt att lära (s. 222).

En av temabeskrivningarna, *Sång, musik, rim och ramsor*, urskiljde sig från de övriga då det visade sig att den förekom i liten grad under observationerna samt att den på ett otydligt sätt eller inte alls relaterades till språkutveckling. Reflektioner kring detta är att det skulle kunna bero på att sång, musik, rim och ramsor traditionellt sett alltid har setts som en självklar och lustfylld del av förskolans verksamhet och därmed blivit "osynlig". Det kan även bero på okunskap om relationen till språkutveckling, till exempel säger Jederlund (2011) att "ett barn som hittar pulsen i musiken och sången tar ofta samtidigt ett stort steg i sin talspråkutveckling." (s. 21). Eller att musik och sång är en "personlig gren" som inte alla förskollärare känner sig bekväma i och därför inte riktigt vågar praktisera fullt ut, likt resonemanget som Ericsson och Lindgren (2012, s. 56-59) för.

Enbart utifrån intervjudelen kommer det hos samtliga respondenter fram infallsvinklar på språkutveckling som handlar om hur barns gemenskap och upplevelser i samband med skapande aktiviteter genererar samtal i största allmänhet men också kommunikation och dialog i samarbete barnen emellan. Merparten av respondenterna belyser vikten av att hela tiden utgå från barnen och deras intressen, att ge plats för spontanitet och att utifrån ålder och individ anpassa aktiviteten för gruppen. Samtliga respondenter uttrycker också den fördel som det innebär att arbeta med en liten grupp barn. Detta ökar barnens möjlighet att träda fram samt gör det lättare för pedagogen att se och höra varje enskild individ.

Barnen pratar med varandra under aktiviteten vi observerar på FSK 2, och de som ännu inte har fått språket helt till sig studerar och lyssnar på sina kamrater. Hela tiden befinner sig förskolläraren i närheten, upprepar, bekräftar och vägleder. Barnen styr vad som ska hända härnäst och F 2 är tillåtande och främjar barnens fria tanke. Här arbetar man med en liten grupp barn, i detta fall tre. Funderingar kring hur aktiviteten fungerat om antalet barn varit fler dyker upp och kan då relatera till de som R 1 beskriver, nämligen att det är lätt att "tappa" ett barn. R 1 påtalar där vikten av att man som pedagog måste vara uppmärksam så att inte vissa, ej så framträdande barn, hamnar i skymundan.

En av de författare som inspirerat oss och förespråkar tidig medveten språkutveckling i förskolan är Westlund (2009) som i sin bok "Att undervisa i läsförståelse, lässtrategier och studieteknik", betonar lekens betydelse för all inläring, dvs., även språkutveckling. Westlund menar att det *inte* handlar om undervisning i form av läsning eller skrivning utan att man ger barnet möjlighet att upptäcka språket genom skapande uttrycksformer, såsom lek, rim, ramsor och sånger (s. 140).

Två av respondenterna modellerar för barnen teknik eller innebörden av begrepp i samband med observationerna och barnen ser och tar efter.

Vid ett tillfälle frågar en pojke vart han ska lägga den torkade tången. "Fråga dina kompisar", säger förskolläraren. Modelleringen av begreppet samt uppmaningen från förskolläraren att fråga kompiserna om hjälp relaterar till de som Säljö skriver kring Vygotskijs begrepp, *den närmaste utvecklingszonen*, vilket innebär att människor ständigt kan utvecklas i samspelssituationer med hjälp av andras kunskaper och kompetens.

Att barn tar till sig det de ser och gör som vi gör, visar sig i den skapande verksamheten. En förskola menar att barnen ofta gestaltar de sagofigurer som det berättats om och inspireras att sätta upp egna föreställningar. Genom detta sätt bearbetar barnen de som de tidigare sett och gör om det till sitt eget.

Handdockan användes på två förskolor och med hjälp av den som verktyg mellan pedagog och barn kan dilemma och problem tas upp. Dockan beskrivs som ett redskap som, genom att agera visuellt och likt en levande varelse, varierar sitt kroppsspråk och kan på så sätt förmedla den känsla eller det budskap man vill få fram. Dockan används, skriver Forsberg Ahlcrona, i förskolan för att utveckla barns relationer och som hjälpmedel för att kommunicera (s. 7f).

6.1 Didaktiska konsekvenser

Eriksen Hagtvet menar, att då man låter barnet styra utifrån eget intresse får man som pedagog barnets motivation till skänks. Genom att erbjuda barnen ett varierat utbud, kan man möta det enskilda barnets sätt att ta till sig kunskap, skriver Eriksen Hagtvet (s. 47f). Genom att erbjuda olika ingångar i lärandet skapas en variation i samvaron med barnen.

Ett sätt som vi stött på i två förskolor i vår undersökning är att använda sig av berättandet av en saga i kombination med en dramatisering vilket gör att man som pedagog kan styra vilket budskap som behöver lyftas fram. Metoden går att variera och anpassa efter den barngrupp som är aktuell.

Genom att använda handdocka eller andra karaktärer emellan sig och barnen fångas deras uppmärksamhet.

6.2 Förslag till fortsatt forskning

Fortsättningsvis skulle det vara intressant att följa två grupper barn under hela förskoleperioden. En slumpvis vald förskola, samt en förskola som säger sig arbeta medvetet kring barns språkutveckling integrerat med skapande verksamhet. Utifrån denna undersökning skulle man senare kunna följa barnen under deras första skolår och titta på eventuella skillnader vid läs- och skriftspråksinläringen samt läsförståelsen.

7. Referenser

- Ahlberg, A. (2009). Kunskapsbildning i specialpedagogik. I A. Ahlberg. (Red.). *Specialpedagogisk forskning - en mångfasetterad utmaning*. Lund: Studentlitteratur.
- Arnesson Eriksson, M. (2009). *Lärande i sagans värld*. Stockholm: Lärarförbundets förlag.
- Bjereld, U., Demker M., & Hinnfors, J. (2009). *Varför vetenskap?* Lund: Studentlitteratur.
- Dysthe, O. (2003). Sociokulturella teoriperspektiv på kunskap och lärande. I O. Dysthe. (Red.). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Eclund, A. (2013). Lär av sjukvården, *Lärarnas tidning*, nr 8, s 30. Stockholm.
- Ericsson, C., Lindgren, M. (2012). Kvalitet och kompetens i den pedagogiska musikverksamheten. I B. Riddersporre, & J. Söderman. (Red). *Musikvetenskap för förskolan*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Eriksen Hagtvet, B. (2006). *Språkstimulering. Del 2: Aktiviteter och åtgärder i förskoleåldern*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Esaiasson P., Gilljam M., Oscarsson H., & Wängnerud L. (2012). *Metodpraktikan. Konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Stockholm: Norstedts juridik.
- Fast, C. (2008). *Literacy - i familj, förskola och skola*. Lund: Studentlitteratur.
- Forsberg Ahlcrona, M. (2012). *Förskolans didaktik och dockan som redskap - kommunikation och skapande i förskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Jederlund, U. (2011). *Musik och språk. Ett vidgat perspektiv på barns språkutveckling och lärande*. Stockholm: Liber.
- Johansson, E. (2005). *Möten för lärande, Pedagogisk verksamhet för de yngsta barnen i förskolan*. Kalmar: Lenanders grafiska förlag.
- Kullberg, B. (2014). *Etnografi i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Kullberg, B. (2006). *Boken om att lära sig läsa och skriva*. Malmö: Gleerups.
- Kvale, S., & Brinkman, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Kåreland, L. (2013). *Barnboken i samhället*. Lund: Studentlitteratur.
- Liberg, C. (2006). *Hur barn lär sig läsa och skriva*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindö, R. (2009). *Det tidiga språkbudet*. Lund: Studentlitteratur.

Simmons-Christenson, G. (1997). *Förskolepedagogikens historia*. Stockholm: Natur & kultur.

Stukat, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Svedberg, L., & Zaar, M. (1998). *Boken om pedagogerna*. Stockholm: Liber.

Säljö, R. (2010). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Norstedts.

Thomsson, H. (2002). *Reflexiva intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.

Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur

Vygotskij, L. (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Daidalos.

Westlund, B. (2009). *Att undervisa i läsförståelse, lässtrategier och studieteknik*. Stockholm: Natur & Kultur.

Änggård, E. (2006). *Barn skapar bilder i förskolan*. Lund: Studentlitteratur

Avhandling

Björklund, E. (2008). *Att erövra litteracitet. Små barns kommunikativa möten med berättande, bilder, text och tecken i förskolan*. (Akademisk avhandling). Hämtad 2014-04-02, <http://hdl.handle.net/2077/18674>

Övriga källor

Vetenskapsrådet: Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning. Hämtad 2013-10-10, <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>

<http://www.skolverket.se/statistik-och-utvardering/internationella-studier/pirls> (30/3)

<http://www.skolverket.se/statistik-och-utvardering/internationella-studier/pisa> (31/3)

<http://www.lararnasnyheter.se/lararnas-tidning/2014/01/07/alla-larare-uppmanas-gelasinsikt> (31/3)

Frykholm, C-U. (2007). Pedagogiska konsekvenser. I C. Liberg, K. Hyltenstam, M. Myrberg, C-U. Frykholm, M. Hjort, G. Z. Nordström, U. Wiklund & M. Persson (Red.), *Att läsa och skriva. Forskning och beprövad erfarenhet*. (s 101). Stockholm. Myndigheten för skolutveckling. Hämtad 2014-04-10, <http://www.skolverket.se/publikationer?id=1887>

Lärarens handbok (2011). Stockholm: Lärarförbundet

Språkrådet - Institutet för språk och folkminnen. Hämtad 2014-04-22, <http://www.sprakradet.se>

Utbildningsdepartementet (1998) Reviderad (2010). *Läroplanen för förskolan. Lpfö98*.
Stockholm: Fritzes

Bilaga 1

Intervjufrågor:

Hur arbetar ni med språkutveckling på denna förskola/avdelning?

Vad anser du att barn behöver utveckla när det gäller språket?

Vad vill du att barnen ska lära sig? Berätta vad som var ditt syfte med aktiviteten?

Jag har observerat en aktivitet nämligen....och jag undrar om och hur du varierar aktiviteten?

Vad innebär skapande verksamhet för dig?

Vad uppfattar du vara ett integrerat arbetssätt, hur ser du på detta, positivt och negativt.

Vilka metoder eller arbetssätt utgår du ifrån? Beskriv.

Vilka möjligheter ser du i att använda skapande aktiviteter för att främja språkutveckling?

Berätta om ett konkret exempel då en aktivitet med skapande innehåll? Beskriv.

