



GÖTEBORGS UNIVERSITET

# ”Språket är nyckeln till allt”

Pedagogers syn på språkutveckling i förskoleklass i olika  
socioekonomiska upptagningsområden

Hanna Larsson, Lina Lidskog och Kajsa Wilhelmsen

LAU390

Handledare: Ylva Odenbring

Examinator: Oskar Lindwall

Rapportnummer: VT14-2920-017



# GÖTEBORGS UNIVERSITET

## Abstract

### Examensarbete inom Lärarprogrammet LP01

**Titel:** ”Språket är nyckeln till allt” – pedagogers syn på språkutveckling i förskoleklass i olika socioekonomiska upptagningsområden

**Författare:** Hanna Larsson, Lina Lidskog och Kajsa Wilhelmsen

**Termin och år:** VT 2014

**Kursansvarig institution:** Institutionen för sociologi och arbetsvetenskap

**Handledare:** Ylva Odenbring

**Examinator:** Oskar Lindwall

**Rapportnummer:** VT14-2920-017

**Nyckelord:** språkutveckling, socioekonomisk, förskoleklass

### Sammanfattning:

Syftet med studien är att undersöka pedagogers syn på barns språkutveckling. Studien fokuserar på förskoleklasser i olika socioekonomiska upptagningsområden.

De frågeställningar vi har arbetat utifrån är:

- Hur ser pedagoger i olika förskoleklasser på språkutvecklande arbete?
- Vilka faktorer anser pedagoger i förskoleklass har betydelse för barns språkutveckling?

I vår studie har vi använt oss av en kvalitativ forskningsansats där vi har valt att göra intervjuer med pedagoger verksamma i förskoleklasser i olika områden i Göteborg. Vi har sedan transkriberat och analyserat de svar vi fick i intervjuerna i relation till den tidigare forskning och teoretiska anknytning vi valt att använda oss av. Denna uppsats redogör för hur våra informanter ser på sitt arbete med språkutveckling i sina respektive förskoleklasser med bakgrund till barnens förutsättningar. Samtliga av våra informanter anser att det enskilda barnets uppväxtförhållanden och tidigare erfarenheter har stor påverkan på dess språkutveckling.

De vetenskapliga kopplingar vi har valt att använda i vår studie är relevanta delar av de teorier som Bourdieu, Bernstein och Bronfenbrenner arbetade med. Vidare har vi tagit del av forskning kring språkutveckling och förskoleklassen som skolform.

Vi hoppas att med denna studie motivera pedagoger till att göra en kartläggning av barnens kunskaper och möta dem där de befinner sig kunskapsmässigt. Detta för att barnen på så vis ska kunna utvecklas och tillgodogöra sig så mycket som möjligt. Slutligen har vi förhoppningar om att barnens livslånga lust att lära ska få näring genom vetenskapen att lärandet sker hela tiden.

# Förord

Vi som skrivit denna studie har alla läst lärarprogrammet med inriktning på svenska för tidigare åldrar. Vi har alla ett stort intresse för språk och har genom vår utbildning fascinerats av hur barn lär sig språk. Därför kändes det naturligt att vår studie skulle handla om just språkutveckling. Att vi valde att fokusera på förskoleklass beror på att ingen av oss haft möjlighet under vår utbildning att ha praktik inom just denna skolform och det kändes därför som ett bra tillfälle för oss att få en inblick i hur arbetet där kan gå till. Med denna bakgrund valde vi att göra en kvalitativ studie med hjälp av samtalsintervjuer med pedagoger som arbetar i förskoleklass. Denna studie har sedan fått vara grunden till det resultat vi kommer redovisa här nedan.

Vi vill tacka våra informanter som ställt upp och delat med sig av sin syn på arbete med språkutveckling i deras förskoleklasser, utan er hade det inte blivit någon studie. Vi vill även tacka vår handledare Ylva Odenbring som utmanat och stöttat oss på vägen genom denna process som vår uppsats har varit. Vi vill även ge ett speciellt tack till Karin Olofsson som, i kris när en av våra datorer krashade, vänligt lånade ut sin dator till oss.

Hanna Larsson, Lina Lidskog och Kajsa Wilhelmsen

# Innehållsförteckning

<b>1. Inledning</b>	<b>1</b>
<b>2. Syfte och frågeställningar</b>	<b>2</b>
<b>3. Bakgrund</b>	<b>2</b>
3.1 Förskoleklassen som skolform	2
3.2 Styrdokument	2
<b>4. Tidigare forskning</b>	<b>3</b>
4.1 Förskoleklassen	3
4.2 Språkutveckling	5
4.2.1 <i>Språket som verktyg</i>	5
4.2.2 <i>Språkutveckling och hemmiljö</i>	6
<b>5. Teoretisk anknytning</b>	<b>7</b>
5.1 Begreppsdefinition	7
5.2 Bourdieu och kapital	7
5.3 Bernstein och sociolingvistiska koder	8
5.4 Utvecklingsekologi enligt Bronfenbrenner	9
<b>6. Metod och material</b>	<b>11</b>
6.1 Metodval	11
6.2 Urval	11
6.3 Etiska hänsyn	12
6.4 Genomförande	13
6.5 Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet	13
6.6 Tematisering av materialet	14
<b>7. Resultatredovisning</b>	<b>14</b>
7.1 Didaktiskt arbete med språkutveckling	14
7.2 Spontant arbete med språkutveckling	18

7.3 Barnens förkunskaper	20
7.4 Individualisering	24
<b>8. Diskussion</b>	<b>28</b>
8.1 Metoddiskussion	28
8.2 Resultatdiskussion	29
8.2.1 <i>Didaktiskt arbete med språkutveckling</i>	30
8.2.2 <i>Spontant arbete med språkutveckling</i>	31
8.2.3 <i>Barnens förkunskaper</i>	32
8.2.4 <i>Individualisering</i>	34
8.3 Didaktiska konsekvenser	36
8.4 Fortsatt forskning	37
Referenser	38
Bilaga 1	41
Bilaga 2	42

# 1. Inledning

Lekis, “nollan” eller förskoleklass? Det sägs att kärt barn har många namn, vilket stämmer bra när det gäller den ettåriga verksamhet som barn i sex års ålder i Sverige har möjlighet att delta i. Åtminstone fram till år 1998, då det bestämdes att verksamheten skulle kallas för förskoleklass och bli en helt egen skolform. Syftet med verksamheten skulle vara att stimulera barns utveckling och lärande samt att förbereda dem för fortsatt utbildning. Skolformen är frivillig, men trots det så går nästan alla barn i Sverige i förskoleklass innan det är dags att börja årskurs ett (Skolverket, 2014).

Förskoleklassens uppdrag är att vara som en bro mellan förskolan och skolan och på så sätt bidra till att dessa två pedagogiska verksamheter närmar sig varandra (Herrlin, Frank & Ackesjö, 2012). Denna bro kan ibland skapa dilemman i frågan om vad som ska ingå i verksamheten. Å ena sidan ska förskoleklassen vara förberedande inför skolan genom att innehålla undervisning precis som i grundskolan, men å andra sidan är skolformen frivillig och innehåller inga mål som ska uppnås (Herrlin et.al., 2012). Detta dilemma är en av anledningarna till att vi har valt att fokusera på förskoleklass som skolform i vårt examensarbete, då vi är intresserade av att få reda på om olika pedagoger arbetar på olika sätt med tanke på detta. Vi går alla tre lärarutbildningen med inriktning på svenska för tidigare åldrar och är intresserade av språk. Vi har valt att skriva vår studie utifrån pedagogers syn på språkutveckling i förskoleklass för att få en inblick i hur arbetet med språk ser ut. Vi har under vår utbildning haft praktik i grundskolans tidigare år och inte varit något i förskoleklass, vilket är ännu en anledning till varför vi vill få en insyn i arbetet i denna verksamhet för att ta chansen att lära oss mer om skolformen innan vi tar examen.

Vi har valt att undersöka förskoleklasser i olika socioekonomiska upptagningsområden för att få en bra spridning på informationen från våra informanter. Göteborg är en stad som i slutet av 2007 var en av Sveriges mest segregerade kommuner (Statistiska centralbyrån, 2007). Segregation som begrepp innebär enligt Boverket fysisk eller rumslig åtskillnad (Boverket, 2007). Vi ser i detta fall segregationen som en möjlighet att få se verksamheten från flera olika vinklar i olika stadsdelar med olika förutsättningar och resurser. Hur mycket påverkar ett barns uppväxtvillkor dess språkutveckling och hur mycket anpassar pedagogerna undervisningen utifrån dessa villkor? Tidigare under vår lärarutbildning har vi skrivit ett arbete om kompensatorisk undervisning i olika stadsdelar i Göteborg. Arbetet visade att pedagoger arbetar mer eller mindre med vissa ämnesområden beroende på vad eleverna har med sig från tidigare skolgång och hemifrån. Detta tyckte vi var mycket intressant och i det här arbetet har vi möjlighet att fördjupa oss i ämnet.

## 2. Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att undersöka pedagogers syn på barns språkutveckling. Studien fokuserar på förskoleklasser i olika socioekonomiska upptagningsområden.

De frågeställningar vi har arbetat utifrån är:

- Hur ser pedagoger i olika förskoleklasser på språkutvecklande arbete?
- Vilka faktorer anser pedagoger i förskoleklass har betydelse för barns språkutveckling?
- Hur resonerar pedagoger i förskoleklass kring anpassning av undervisningen utifrån dessa faktorer?

## 3. Bakgrund

### 3.1 Förskoleklassen som skolform

Skolförberedande verksamhet för sexåringar är inget nytt fenomen i Sverige, utan har tvärtom existerat under många år (Ackesjö, 2011). Däremot har förskoleklassen i sin nuvarande form inte funnits längre än sedan 1998. Genom ett riksdagsbeslut blev då förskolans sexårsverksamhet en egen skolform och det som idag heter förskoleklass. Förskoleklassen är en avgiftsfri, frivillig verksamhet för Sveriges sexåringar som syftar till att integrera skolan med förskolan (Melander & Pérez Prieto, 2006). Förskoleklassen ska vara den bro som förenar förskolan med skolan, men därmed inte sagt att den är riktigt som varken förskolan eller skolan (Lumholdt & Klasén McGrath, 2006). Ackesjö (2011) beskriver det som att man under utvecklingen av skolformen tog det bästa från förskolan respektive skolan. Verksamheten är oftast placerad inom skolans lokaler och personalen består till största del av förskollärare, men även fritidspedagoger och lärare (Herrlin, Franck & Ackesjö, 2012).

### 3.2 Styrdokument

Förskoleklassen styrs till viss del av läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet, Lgr11, och då främst av del ett och två (Skolverket, 2011). I första delen som handlar om skolans värdegrund och uppdrag står det bland annat att utbildningen ska se till att eleverna ska få chans att ta till sig och utveckla kunskaper och värden. Verksamheten ska även arbeta för att alla elever ska få en livslång lust att lära. Undervisningen ska på alla skolor vara saklig och allsidig och således inte påverkas av vem som undervisar och vilket synsätt denna person har. Vidare ska undervisningen anpassas till varje individs förutsättningar med tanke på till exempel elevens bakgrund, språk och kunskaper. Enligt skollagen ska utbildningen vara likvärdig oavsett var i landet man bor, men för den delen så behöver den inte se exakt likadan ut. Det viktigaste är att ta hänsyn till elevernas olika förutsättningar.

Läroplanen tar upp vikten av att ge barnen möjligheter att utveckla sin förmåga att kommunicera genom att samtala, läsa och skriva, vilket ska ge eleverna en tilltro till sin språkliga förmåga. Den tar även upp vikten av att låta barnen leka särskilt under de första åren i skolan då leken kan hjälpa barnen att ta till sig kunskap (Skolverket, 2011).

Den sociala och kulturella värld som finns på skolan skapar förutsättningar för lärande och utveckling och bör därför användas i olika kunskapsformer. Om man dessutom har ett gemensamt pedagogiskt synsätt mellan förskoleklass, skola och fritidshem kan det främja elevernas lärande och utveckling (Skolverket, 2011).

Enligt 2 § i 9 kap. av skollagen (2010: 800) beskrivs förskoleklassens syfte som att “Förskoleklassen ska stimulera elevers utveckling och lärande och förbereda dem för fortsatt utbildning. Utbildningen ska utgå från en helhetssyn på eleven och elevens behov. Förskoleklassen ska främja allsidiga kontakter och social gemenskap”.

## **4. Tidigare forskning**

### **4.1 Förskoleklassen**

Skillnaderna mellan förskola och skola har tidigare varit tydliga. I förskolan har man betonat omsorg och omvårdnad medan skolan har fokuserat på kunskap. Med de nya läroplanerna har dock skillnader mellan förskola och skola i vissa fall börjat suddas ut. Inom förskolan fokuserar man nu mer på lärandeprocesser och det pedagogiska uppdraget är tydligt, medan ny forskning fört fram att omsorg och goda relationer mellan lärare och elever har stor betydelse även i skolan (Ackesjö, 2011). Dessa förändringar påverkar även hur verksamheten ser ut i förskoleklass. Karlsson, Melander, Pérez Prieto och Sahlström (2006) menar att det finns både likheter och skillnader mellan förskoleklass, förskola och skola. Vidare skriver de att den största skillnaden mellan förskola och förskoleklass är hur man delar upp dagen. I förskoleklassen fokuseras det på kortare, men mer effektiva arbetspass medan dagarna i förskolan är indelade i längre pass.

Förskoleklassen har samma läroplan som grundskolan, men det är endast de två första delarna, övergripande mål och riktlinjer samt skolans värdegrund, som behandlas i förskoleklassen. Man har inga kunskapsmål att uppnå (Lumholdt & Klasén McGrath, 2006). Det finns inte heller något ämnesinnehåll, som visar vad undervisningen ska bestå av (Herrlin, Frank & Ackesjö, 2012). Myndigheten för skolutveckling menar att förskoleklassen är vad som kan kallas terra incognita – ett ingenmansland (Lumholdt & Klasén McGrath, 2006).

Som en följd av detta uppstår lätt frågor då det gäller hur verksamheten ska se ut i förskoleklass. Ackesjö menar att lärarna i förskoleklass upplever svårigheter med att arbeta



inom en skolform, det vill säga skolan, men att samtidigt utgå från traditioner och organisation som kommer från en annan; förskolan. Ackesjös intervjustudie visar att det finns en osäkerhet då det gäller vad som ska tas upp i förskoleklass respektive första klass. Bland annat diskuteras om och i så fall hur man arbetar med bokstäver i förskoleklasserna. Lämnar man det helt och hållet till pedagogerna i skolan, arbetar man med det då barnen efterfrågar eller bedriver man mer traditionell undervisning med en bokstav i veckan (Ackesjö, 2011)? Wedin menar att läs- och skrivundervisningen tidigare tillhörde skolår ett och två, medan man numera börjar redan i förskolan med språkutvecklande och läs- och skrivförberedande verksamhet (Wedin, 2011.).

Året i förskoleklass handlar också om att förbereda eleverna för sin fortsatta skolgång. Det finns dock olika syn även på vad som ingår i denna skolförberedelse. Å ena sidan kan det vara att lära sig sitta stilla och lyssna eller att arbeta språkförberedande. Å andra sidan kan det handla om att skapa trygghet i en ny miljö och lära sig nya rutiner (Ackesjö, 2011).

En tanke med förskoleklassens verksamhet är att den ska bedrivas med ett förhållningssätt till lärande och kunskap som är hämtat från förskolan. Detta ska föra med sig en syn på lek och lärande som utgår från elevernas individuella förutsättningar och tar tillvara på allas intressen och talanger (Lumholdt & Klasén MacGrath, 2006). Detta har dock visat sig inte vara så lätt som det låter. Skolverket undersökte under åren 1998-2001 integrationsprocessen mellan förskoleklass, grundskola och fritidshem och presenterade resultatet i två delrapporter och en slutrapport med titeln *Att bygga en ny skolform för 6-åringarna* (Skolverket, 2001). Man tittade då på hur verksamheten i förskoleklass bedrevs och fann flera tecken på en verksamhet som påminde mer om skolans än om förskolans, något man i rapporten kallar en "skolifiering" av verksamheten. Detta visade sig bland annat i de lokaler som användes. De var till största del placerade i anslutning till, eller i, skolans lokaler. Deras utformning påminde även mest om traditionella klassrum, vilket man menar kan ha stor inverkan på verksamheten. Lokalerna var inte anpassade för lek eller skapande verksamhet, trots att detta ses som en viktig del av förskoleklassens arbete (a.a.).

Även sättet man lägger upp aktiviteterna på påminner till stor del om skolan, med ett fast schema med tydligt avgränsade arbetspass, där också leken är organiserad och schemalagd. Man menar i rapporten att detta sätt att dela upp arbetsdagen kan göra det svårare för barnen att se helheter och sammanhang och kan ha en negativ inverkan på lärandet (Skolverket, 2000).

I de förskoleklasser som undersökts i dessa utredningar fokuserar man på språklig medvetenhet och läsning men lägger inte samma vikt vid utvecklandet av barns skrivande. Undersökningar har också visat att förskollärares och grundskollärares syn på läs- och skrivinläringen skiljer sig. Grundskollärarna lägger vikt vid systematisk övning av bokstäver, medan förskollärarna i stället framhåller vikten av att leka med språket (Skolverket, 2000). Eftersom båda dessa lärarkategorier förekommer i förskoleklass kan detta ha påverkan på hur verksamheten utformas.

Då det gäller läs- och skrivutveckling skiljer Skolverket på formell och informell undervisning. Man ser att de undersökta förskolorna alla sysslar med den formella typen av undervisning, med bland annat bokstavsarbete och språklig medvetenhet. Den informella delen handlar om att barnen själva ska ha möjlighet att välja aktiviteter som utvecklar denna typ av förmågor. Förutsättningarna för detta visade sig inte vara optimala, till viss del på grund av den utformning av lokaler som nämns ovan (Skolverket, 2001). I alla förskolor som undersöktes hade barnen fri tillgång till böcker, men det kunde vara svårt att hitta vad man sökte, då alla typer av böcker fanns blandade på samma plats (a.a.).

Stor vikt lades vid att individualisera undervisningen och ge alla elever möjlighet att utvecklas utifrån sin egen nivå och sina egna förutsättningar (Skolverket, 2011). Från detta perspektiv menar Skolverket i sin slutrapport att man inte har lyckats nå målet då det gäller läs- och skrivutveckling i förskoleklass. Många barn klarar redan att läsa enkla ord eller hela texter då de börjar i förskoleklass och dessa elever ges inte alltid möjlighet att fortsätta utvecklas. Man har inte heller sett att insatser gjorts för att hjälpa de barn som förväntas få svårigheter med läsning eller skrivning (Skolverket, 2001).

## 4.2 Språkutveckling

### 4.2.1 Språket som verktyg

När man pratar om läs- och skrivförmåga måste man se det i ett större sammanhang än att en individ enbart ska kunna avkoda, stava rätt och skapa korrekta meningar. Det handlar om att kunna använda sig av språket i olika ämnen och förstå att man använder sig av olika språk vid olika tillfällen och ämnesområden (Skolverket, 2000).

Herrlin, Frank och Ackesjö skriver om svenskundervisningens roll i förskoleklassen och menar att syftet är att barn ska utveckla kunskaper och färdigheter såväl *i* som *om* det svenska språket. Skillnaden däremellan, menar de, är att kunskaper *i* det svenska språket innebär att man kan orientera sig i olika sociala forum och veta att språket anpassas efter syfte och mottagare. Kunskaper *om* det svenska språket innebär att man har kunskaper om hur språket är byggt av delar som blir till en helhet (Herrlin, et.al., 2012). Arbetet med språk i skolan är därför viktigt då barn ska få en chans att lära sig de språkliga varianter som kan dyka upp i olika sammanhang. Undervisningen ska successivt stödja eleverna i detta arbete och låta eleverna utvecklas i tal-, läs- och skrivundervisning (Skolverket, 2000).

För att detta bäst ska ske är det viktigt att ha ett samtalande klassrum där barnen får chans att pröva sina tankar och uppfattningar med andra. I ett klassrum där allas röster är lika viktiga och får utrymme så är det även lättare för läraren att få en överblick av elevernas förståelse och hen kan således vägleda sina elever utifrån de kunskaper eleverna har (Skolverket, 2000).

Kommunikativa sammanhang likt ovan nämnda klassrum bidrar till att elever får chans att utveckla sin läs- och skrivförmåga. För att svenskundervisningen ska främja denna språkliga förmåga bör den vara uppbyggd av fyra fundamentala huvudkomponenter: *tala, lyssna, läsa* och *skriva* (Herrlin et.al., 2012). När barn börjar interagera med andra människor är språket ett viktigt verktyg för att kunna göra sig förstådd och det är även i samspelet med andra som språket utvecklas. Den sociala interaktionen begränsar sig inte till att endast tala, lyssna, skriva och läsa, utan barn uttrycker sig även genom mimik och gester samt genom alternativa verktyg såsom bild eller musik (a.a.).

Små barn börjar med att leka med språket och blir med tiden medvetna om att språket är uppbyggt av fonem, språkets minsta byggstenar, vilka i sin tur bildar ord. Det är den språkliga medvetenheten som utvecklas, vilken är viktig för förståelsen för skillnaden mellan tal- och skriftspråk (Herrlin et.al., 2012). Eriksen Hagtvet (2004) nämner att skillnaden mellan ett icke språkligt medvetet barn och ett språkligt medvetet barn ligger i att i det ena fallet ser barnet språket som ett verktyg för kommunikation och i det andra fallet har barnet även en förmåga att se språket som ett objekt. Hon menar att när man har förmågan att se språket som ett objekt kan man bland annat prata om språket, om betydelsen av olika ord och lyssna efter specifika ljud i ord. Herrlin, Frank och Ackesjö tar upp fem former som den språkliga medvetenheten bygger på och benämner dem som *fonologisk medvetenhet*, *morfologisk medvetenhet*, *syntaktisk medvetenhet*, *semantisk medvetenhet* och *pragmatisk medvetenhet*. Denna språkliga medvetenhet är en nödvändig grund för att kunna lära sig att läsa och skriva och bör utgöra en betydande del i det dagliga arbetet i förskoleklass (Herrlin et.al., 2012).

#### **4.2.2 Språkutveckling och hemmiljö**

Herrlin med flera resonerar kring barns språkinläring och menar att alla barn har förmåga att lära sig att läsa och skriva men att de har olika förutsättningar. De lyfter bland annat att barn vars föräldrar är engagerade skrivande och läsande förebilder som tidigt presenterar böcker och högläsning för sina barn, har lättare för att läsa och skriva senare i livet (Herrlin et.al., 2012). Svensson menar att vad föräldrarna gör är att förmedla innebörden av språket och hur man använder det (Svensson, 2009). En faktor som har stor betydelse för barns läs- och skrivinläring är ett utvidgat och varierat ordförråd. Barn fyller på sitt ordförråd mycket tidigt vilket innebär att barnens uppväxtvillkor och hemmiljö spelar stor roll för hur pass rikt ordförrådet är när barnet börjar i förskoleklass (Herrlin et.al., 2012).

Barns språkliga upplevelser från den tidiga barndomen förenklar respektive försvårar barnens språkutveckling under senare undervisningstillfällen. Många barn möter ett språkbruk i skolan och ett annat i hemmet, vilket blir problematiskt då barnet har svårt att ta till sig språknormerna som råder i skolan och har därmed svårare att hänga med i undervisningen. Vidare skriver Svensson om Bernsteins språkliga koder och menar att alla barn möts av den utvecklade koden i skolan där det till stor del är abstrakta och teoretiska kunskaper som behandlas. Barn som har den utvecklade koden med sig hemifrån har lättare i skolsituationen

än de barn som använder sig av den begränsade koden. Detta för att de med den begränsade koden får ytterligare ett koncentrationsmoment i att försöka tyda och förstå språket (Svensson, 2009).

## 5. Teoretisk anknytning

### 5.1 Begreppsdefinition

**Språkutveckling** - när vi skriver om språkutveckling så syftar vi på en utveckling av det egna språket. De delområden som vi huvudsakligen fokuserar på i vår studie är språkets kommunikativa funktioner, det vill säga tala, lyssna, läsa och skriva (Herrlin et.al., 2012).

**Socioekonomisk** - när vi lyfter det socioekonomiska perspektivet syftar vi på den hierarkiska samhällsstruktur som utgår från tre olika faktorer; utbildningsgrad, inkomstnivå och yrkesstatus (Encyklopedica, 2012). Statistiska centralbyrån (SCB) menar att den socioekonomiska position vi har i samhället har en betydande roll när det gäller vilka möjligheter vi har i livet (SCB, 2014).

Nedan redovisar vi för en teoretisk bakgrund med utgångspunkt i våra frågeställningar. Vi har valt att koppla vår uppsats till Bourdieu, Bernstein och Bronfenbrenner som alla tre på olika sätt utvecklade teorier kring social klass och språk. Vi fokuserar på de delar av deras teorier som vi har ansett vara relevanta för vår studie.

### 5.2 Bourdieu och kapital

Pierre Bourdieu (1930-2002) var en fransk professor i sociologi. Ett centralt begrepp i Bourdieus arbete kom att bli *kapital* i olika former. Kapital är, enkelt förklarat, ett samlingsbegrepp för symboliska och materiella tillgångar. Det mest fundamentala kapitalbegreppet är det som kallas för *symboliskt kapital*, vilket kan förklaras som det kapital som tillskrivs dignitet och värde av erkända sociala grupper (Bourdieu, 1995).

Bourdieu skiljer mellan olika typer av kapital såsom *ekonomiskt*, *socialt* och *kulturellt kapital* bredvid kapital som är mer av undergrupper till de tidigare nämnda. Det ekonomiska kapitalet mäts i materiella tillgångar och rikedom medan det sociala kapitalet syftar till att man har ”rätt kontakter” inom olika nätverk. Det kulturella kapitalet kan visa sig som både konkreta föremål som böcker eller konst, men även som symboliska tillgångar såsom utbildningsnivå (Bourdieu, 2011). Han förknippar även kulturellt kapital med språklig förmåga. Han menade att en som kan behärska olika språk i olika kontexter och kan sätta in ord i rätt sammanhang har lärt sig att använda sitt kulturella kapital. Han pratar om *folkligt* språk och *bildat* språk och att om man till exempel har hög utbildningsnivå kan hantera skillnaderna mellan dessa mer korrekt än en som har lägre utbildning (Bourdieu, 1970). Ett viktigt kulturellt kapital är just

*utbildningskapitalet* som Bourdieu menar förs vidare till nästkommande generation. Han menar att ett barn från arbetarklassen hellre avstår helt från en högre utbildning än att riskera att misslyckas under utbildningens gång, då det ligger djupt rotad i vem man är och vad man är kapabel till. (a.a.) Vad han menar är att en ung människa vars föräldrar är akademiker har större möjligheter att genomföra en akademisk utbildning, då hen i högre utsträckning över huvud taget överväger möjligheten att påbörja utbildningen. Barnet har ofta även i större utsträckning förväntningar från föräldrar att man ska klara en utbildning och har möjlighet att få stöd av föräldrarna genom utbildningen då de besitter kunskapen och kan föra den vidare (a.a.). De olika kapitalformerna kan existera helt på egen hand, men Bourdieu hävdar ändå att det ekonomiska kapitalet på något sätt ofta är grunden i alla de andra kapitalen (Bourdieu, 2011). Han menade till exempel att ett stort kulturellt kapital i form av hög utbildning kan leda till ett stort ekonomisk kapital då man med hög utbildning kan få ett välbetalt jobb (Bourdieu, 1993).

Bourdieu utformade ett diagram som visar det sociala rummet som han menade återspeglade samhället. Diagrammet är uppbyggt av två axlar, en horisontell och en vertikal, och består alltså av fyra olika fält. Dessa fyra fält grupperar samhällets individer där avståndet på pappret motsvarar det sociala avståndet i verkliga livet. En individs position i diagrammet bestäms av två differentieringsprinciper; dels hur mycket kapital individen har totalt och dels hur fördelningen ser ut mellan dess innehav av kulturellt- respektive ekonomiskt kapital. Diagrammet över det sociala rummet visar i förenklad form exempelvis om individen tros rösta till höger eller till vänster samt vilka intressen och typ av mat och dryck individen uppskattar (Bourdieu, 1995).

Bourdieu hade teorier om att samhället är ett klassamhälle som hela tiden återbildas. Han pratade om reproduktionsstrategier och menade att lika kapital söker sig till varandra och de sociala mönstren har en benägenhet att vidmakthållas (Bourdieu, 1995). Bourdieu tänkte att familjer lever i slutna grupper och drivs av driften att bibehålla sitt sociala "jag" och de förmåner och möjligheter som kommer med det. Utbildningssystemet har en central roll i denna reproduktion och kan vara ett sätt att nå en högre position och på så sätt förflytta sig i det sociala rummet. Dock är utbildning och kunskap inte tillräckligt för detta, utan det krävs också att man lär sig sociala mönster, som språk, beteende och kunskapsformer, vilket man kan stöta på i olika sammanhang i samhället. Hans undersökningar har även visat att utbildningssystemet främjar barn från övre medelklass (a.a.). Barn med lägre socioekonomisk bakgrund har svårare att anpassa sig till miljön och språket de möter i skolan (Bourdieu, 1970).

### **5.3 Bernstein och sociolingvistiska koder**

Basil Bernstein (1924-2000) var professor i utbildningssociologi vid Londons universitet. Han studerade sociolingvistiska koder och utvecklade under 1970-talet en teori om olika språkliga koder och hur de utvecklas i olika samhällsskikt (Bernstein & Lundgren, 1983). Hans teori bygger på att det finns två olika språkkoder, *den begränsade koden* (eng. restricted code) och

*den utvecklade koden* (eng. elaborated code), vilka olika samhällsklasser har olika tillgång till (Bernstein, 1964). Koderna fungerar som språkliga egenskaper i skilda sociala strukturer (Bernstein, 1971). Bernstein lyfter att det inte enbart är individens storlek på ordförrådet som spelar roll vid uppdelningen mellan begränsad- och utvecklad kod, även om det påverkar hur utvecklat man kan förklara och samtala kring olika saker i olika sammanhang. Huvudsakligen ligger skillnaden i hur lätt det är att förutspå hur en individ kommer att uttrycka sig (Bernstein, 1964).

De som vuxit upp och socialiserats i den lägre samhällsklassen använder sig troligen till stor del av en begränsad kod i sitt språkbruk. Den begränsade koden kännetecknas av ett konkret språk med få abstrakta och analytiska komponenter där talarens ordförråd är mindre och möjligheterna till varierande meningsbyggnader är begränsade. Huvudsakligen fungerar den begränsade koden som ett sätt att förstärka sociala relationer där det förutsätts att både talare och lyssnare är införstådda i samtalskontext då man har svårt att utveckla det man pratar om med det ordförråd man har (Bernstein, 1971).

Individer från de högre samhällsklasserna har oftare tillgång till båda koderna och kan således även använda den utvecklade koden. Att ha tillgång till den utvecklade koden innebär att man kan föra samtal som är mindre situationsbundna då lyssnarens förförståelse inte tas för given. Språket anpassas efter situationen och efter lyssnaren. Den som har tillgång till båda koderna och har förmågan att växla mellan dem får ett övertag socialt (Bernstein, 1971).

Den begränsade koden är inte på något vis är sämre än den utvecklade koden, men det ligger en problematik i att den begränsade koden inte når upp till samhällets språknormer. En del av den problematiken ligger i att barn som kommer till skolan med tillgång till endast den begränsade koden står framför en social förändring, medan barnen med utvecklad kod står inför en social utveckling (Bernstein, 1971).

## 5.4 Utvecklingsekologi enligt Bronfenbrenner

Den amerikanske forskaren Urie Bronfenbrenner (1917-2005) såg på barns utveckling ur ett så kallat utvecklingsekologiskt perspektiv. Det innebär att ett barn utvecklas i relation till de miljöer som det kommer i kontakt med. Bronfenbrenner menade att olika individer påverkas på olika sätt av olika faktorer i de miljöer de vistas i beroende på till exempel personlighet och vad man har för erfarenheter sedan tidigare. Han hävdade dock att detta påverkar ett barns utveckling (Svensson, 2009).

Bronfenbrenner talade om att miljöer påverkar individer, direkt eller indirekt, på olika nivåer. De fyra nivåer som ingår i hans modell är *mikronivån*, *mesonivån*, *exonivån* och *makronivån*. Av dessa fyra nivåer menade Bronfenbrenner att de två första är de nivåer som påverkar barnet mest direkt och de två sista mer indirekt. Mikronivån innebär ett barns närmiljö så som familj, grannskap, kamrater och skola. Vad som sker i dessa närmiljöer kommer påverka

barnet och dess utveckling samt dess uppfattning om verkligheten. På denna nivå spelar personer i närmiljön en stor roll. Till exempel spelar ett barns föräldrar en viktig roll och kommer således påverka hur barnet utvecklas. Beroende på vad föräldrarna gör med sina barn och hur den fysiska miljön hemma ser ut så kommer barnet formas av detta (Bronfenbrenner, 1977).

Mesonivån innehåller de förväntningar och de kontakter som finns i och mellan de olika närmiljöerna. Om kontakten mellan ett barns familj och dess olika närmiljöer fungerar dåligt så kommer detta påverka barnets syn på både sin familj och närmiljön i fråga. Om ett barns föräldrar till exempel pratar illa om barnets förskoleklass eller pedagogerna i klassen så kommer barnet att ha med detta i sin uppfattning om just denna närmiljö (Bronfenbrenner, 1979).

Med exonivån menas de miljöer som påverkar ett barn indirekt. Till exempel kan ett barns uppväxtmiljö spela en stor roll på denna nivå. Beroende på vilket bostadsområde barnet växer upp i, vilken ekonomi föräldrarna har eller vilken barnomsorgspolitik kommunen barnet bor i bedriver så kommer barnet påverkas (Bronfenbrenner, 1977). Vidare nämner Bronfenbrenner att familjer där föräldrar spenderar tid med sina barn utanför hemmet har större chans att utvecklas socialt och på så sätt även språkligt. Barnet får se flera sammanhang och har möjlighet att skaffa sig ett större nätverk med personer utanför hemmet. Det kan till exempel vara släktingar, grannar eller personer man möter i samhället (Bronfenbrenner, 1979). Den yttersta nivån kallas för makronivån och innebär de strukturer som finns i samhället. Här menade Bronfenbrenner att utformning till följd av till exempel politiska ställningstaganden och lagar påverkar alla medborgare och således även barnen. Han menade även att samhällets syn på att kunna läsa och skriva påverkar barnet och dess språkutveckling (Bronfenbrenner, 1977).

Vidare menade Bronfenbrenner (1979) att alla dessa nivåer samverkar med varandra. Samtliga miljöer och system där barnet, direkt och indirekt, verkar står hela tiden i relation till varandra och kan således inte ses som isolerade delar. Andersson exemplifierar detta och säger att man inte kan mäta ett barns skolprestationer enbart beroende på vad de gör i skolan och hur pedagogen lagt upp arbetet där. Det beror även på hur attityden till skolan ser ut i hemmet. Om föräldrarna ger stöd och uppmuntran i samband med skolarbete eller om de inte bryr sig alls (Andersson, 1986). Bronfenbrenners utvecklingsekologi vilar hela tiden på synsättet att interaktionen mellan individ och miljö är det väsentliga när det gäller ett barns utveckling. Han menade alltså att både arv och miljö påverkar hur ett barn utvecklas, men framförallt är det relationen mellan dessa två delar som spelar störst roll (Bronfenbrenner, 1979).

## 6. Metod och material

### 6.1 Metodval

Vi valde en kvalitativ ansats för vår studie då vi ville försöka förstå hur pedagogerna resonerade kring sin verksamhet. Målet var att hitta mönster i deras berättelser och upplevelser, för att därigenom kunna säga något om likheter och skillnader i deras praktiker (Trost, 2010). Vår huvudsakliga metod har varit så kallade semistrukturerade samtalsintervjuer (a.a.). Vi använde oss av ett fastställt intervju-schema (bilaga 2) där både frågeställningar och deras ordningsföljd är bestämda. Intervjuerna höll dock en förhållandevis låg grad av standardisering, då vi som intervjuat exempelvis gav förklaringar till frågor då det behövdes. Vi formulerade oss inte heller på exakt samma sätt vid alla intervjuer. Det fanns inte några förutbestämda svarsalternativ och vid behov, för att få ytterligare förståelse, ställde vi följdfrågor till informanten (a.a.). Vi valde att intervjua informanterna enskilt och inte i gruppintervjuer, för att få fram deras åsikter på ett bättre sätt. Trost menar att det vid gruppintervjuer kan vara svårt att få fram alla deltagares åsikter, då vissa personer har lättare att göra sin röst hörd. Det finns dessutom en risk att deltagarna enas kring en och samma åsikt om något, på grund av gruppsyck (a.a.).

### 6.2 Urval

Vid kvalitativa studier rekommenderas det att man begränsar sig i antal intervjuer då det lätt kan bli för mycket intervju-material (Trost, 2010). Vi gjorde ett strategiskt urval och tillämpade därmed principen om maximal variation (Esaiasson, Gilljam, Oscarsson & Wängnerud, 2012). Vår studie syftar till att undersöka pedagogers syn på språkutveckling i förskoleklasser i olika socioekonomiska upptagningsområden. Vi valde ut tre skolor som skiljde sig åt i detta avseende och tog på skolorna kontakt med pedagoger i förskoleklasserna. Vi genomförde sju samtalsintervjuer, med tre pedagoger från en skola och två pedagoger vardera från de övriga två skolorna. Antalet intresserade pedagoger som arbetade i förskoleklass på de skolor vi kontaktade var begränsat så ett visst mått av bekvämlighetsurval användes (Trost, 2010). Genom dessa urvalsprinciper fick vi inte fram något statistiskt representativt urval, men det var inte heller vad vi strävade efter. Alla våra informanter är kvinnor, men då vårt syfte var att undersöka ett visst antal specifika fall och studera dessa närmare, så genererar inte detta i någon felkälla.

Nedan redovisar vi för de informanter som har deltagit i studien.

#### **Skola A**

En kommunal skola med 250 elever i årskurs f-5 (Skolverket, 2013) i ett av de mer utsatta områdena inom Göteborgs stad. I detta område äger endast omkring 10% sin egen bostad.



Omkring 30% har eftergymnasial utbildning och 20% av befolkningen har inte gått gymnasiet (Göteborgs stad, 2014) .

**Anna 44 år**

Kvinnlig lärare för tidigare åldrar, har varit verksam i fyra år, varav ett år i förskoleklass. Arbetar i förskoleklassen **Apelsinen**.

**Aliza 38 år**

Kvinnlig lärare för tidigare åldrar, har varit verksam i tre år, varav drygt ett år i förskoleklass. Arbetar i förskoleklassen **Ananasen**.

**Skola B**

En kommunal skola för elever i årskurs f-3 med ca 280 elever (Skolverket, 2013), som ligger i en av Göteborgs kranskommuner. I kommunen i stort är andelen med eftergymnasial utbildning 44% och 47% äger sin bostad (Partille kommun, 2014).

**Britt 53 år**

Kvinnlig förskollärare, har jobbat i 30 år, varav sex år i förskoleklass. Arbetar i förskoleklassen **Bananen**.

**Beatrice 40 år**

Kvinnlig förskollärare, har jobbat i 15 år, varav två år i förskoleklass. Dessförinnan mycket arbete inom särskolan. Har specialkompetens om språkstörningar. Arbetar i förskoleklassen **Blåbäret**.

**Bodil 43 år**

Kvinnlig förskollärare, har jobbat i 20 år, varav tio år i förskoleklass. Har en bakgrund inom Montessoripedagogik. Arbetar i förskoleklassen **Bönan**.

**Skola C**

En friskola för årskurs f-9 med 350 elever (Skolverket, 2013) i ett område med hög socioekonomisk status. Andelen elever i årskurs 9 som fick godkänt i alla ämnen läsåret 2012/2013 var 90,9%. Mer än hälften av hushållen i området äger sin bostad och nära 75% av de boende har eftergymnasial utbildning (Göteborgs stad, 2014).

**Cecilia 48 år**

Kvinnlig förskollärare, har jobbat i 15 år, varav sex år i förskoleklass. Arbetar i förskoleklassen **Citronen**.

**Caroline 29 år**

Kvinnlig lärare för tidigare åldrar. Har jobbat fyra år, varav snart ett år i förskoleklass. Arbetar i förskoleklassen **Clementinen**.

## 6.3 Etiska hänsyn

När man ska genomföra en studie ska man väga de förväntade fördelarna med forskningens framsteg mot de eventuella nackdelarna för undersökningsdeltagarna. Detta för att finna en skälig balans mellan kunskapsintresset och integritetsintresset som båda är legitima och som ibland kan komma i konflikt med varandra . Dessa överväganden görs genom att ansvarig

forskare för studien tar hänsyn till de etiska kodexar och den lagstiftning som berör forskningen (Vetenskapsrådet, 2011).

Vetenskapsrådet (VR) hänvisar till etikprövningslagen och lyfter att studier som inte behandlar känsliga personuppgifter (2 §) och som inte har fysisk eller psykisk verkan som mål (3 §) inte prövas under den lagstiftningen. Det finns trots detta etiska överväganden som ansvarig forskare behöver ta ställning till och informera forskningsdeltagarna om. Bland annat ska forskningsdeltagarna samtycka till medverkan och de ska vara medvetna om att de när som helst kan avbryta sin medverkan. Dessutom måste deltagarnas integritet beaktas så tillvida att de, för en utomstående, inte kan identifieras. Kravet på undersökningsdeltagarnas integritet kan vid intervjustudier tillgodoses genom att informanternas namn och uppgifter anonymiseras (VR, 2011). I vår studie har vi använt oss av fingering av informanternas namn och uppgifter vilket gör att ingen utomstående kan identifiera vilka som har deltagit i studien. Vidare ska deltagarna bland annat informeras om studiens syfte, vilka metoder som kommer att användas och vem som står som ansvarig forskare (Codex, 2013). Informationen fick våra deltagare via vårt missivbrev (bilaga 1) som de fick vid den första mailkontakten.

## **6.4 Genomförande**

Vi ställde ett antal öppna frågor till pedagogerna för att vi ville få spontana svar från intervjupersonerna. Samtidigt har vi tagit hänsyn till att frågorna måste ha en riktning och vara fokuserade till syftet för studien (Svensson & Starrin, 1996).

Vi var två intervjuare vid varje intervjutillfälle med anledning av att vi upplevde oss otränade i sammanhanget och ville öka reliabiliteten. Trost lyfter dilemmat kring om det är mest rimligt att vara en eller två intervjuare vid intervjutillfället och menar att det kan se olika ut ur aktörernas olika synvinklar. Han menar att det ur intervjuarens synvinkel kan vara en tillgång att vara två vid intervjun, men det krävs då att intervjuarna är samspelta. Vidare menar han att det ur informantens synvinkel kan kännas som att två intervjuare ger ett slags maktövertag (Trost, 2010). Detta tog vi hänsyn till i beslutsfattandet kring intervjugenomförandet och frågade därför varje informant om tillåtelse att vara två intervjuare. Vi lyfte samtidigt fram att vi hade olika fokus under intervjun. Med detta menade vi att den ena ställde frågor och ledde intervjun, medan den andra lyssnade, antecknade och uppmärksammade gester och kroppsspråk (Stukát, 2005). Ingen av våra informanter hade något att invända mot detta och vi kunde därför genomföra intervjuerna som planerat. Intervjuerna spelades in efter tillåtelse av informanterna, även detta för att öka reliabiliteten vid transkriberingen.

## **6.5 Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet**

Åtgärder vi tog för att öka reliabiliteten var att vi alltid var två närvarande vid intervjutillfällena samt att vi utformade en intervjuguide för att säkerställa att alla intervjuade

fick samma frågor. Enligt Trost är dock begreppet reliabilitet på vissa sätt problematiskt att diskutera vid kvalitativa intervjuer, då själva idén med reliabilitet handlar om att få en korrekt mätning av något, vilket inte är vad vi gör i kvalitativa studier (Trost, 2010). Vi har ändå naturligtvis strävat efter en så hög grad trovärdighet som möjligt i vår studie.

Vi valde att använda oss av kvalitativa intervjuer som forskningsmetod. Detta lämpar sig bra för vårt valda ämnesområde vilket främjar studiens validitet. Vi skrev intervjuguiden med utgångspunkt i studiens syfte för att inte tappa fokus på vad vi faktiskt ville undersöka. Under bearbetningen och analysen valde vi att använda oss av utvalda delar av intervjun för att på så vis ytterligare försöka öka validiteten.

Då vi intervjuade ett fåtal pedagoger i Göteborgsområdet går inte resultaten att generalisera utan visar hur dessa strategiskt utvalda pedagoger reflekterat kring ämnet. Som vi tidigare nämnt var detta inte heller vad vi strävade efter.

## **6.6 Tematisering av materialet**

Den första bearbetningen av materialet skedde direkt efter intervjun. Detta genom att vi fört ett reflekterande samtal över de svar och uppgifter som informanterna gett oss. Vi har sedan transkriberat intervjumaterialet samma dag som intervjun ägt rum, alternativt dagen efter. Vidare har vi sammanställt vårt underlag med målet att tematisera materialet. Detta gjorde vi genom att ställa transkriberingarna i förhållande till varandra. De teman vi kunde urskilja och som vi sedan valt att redovisa vårt material i blev *didaktiskt arbete med språkutveckling*, *spontant arbete med språkutveckling*, *barnens förkunskaper och individualisering*.

## **7. Resultatredovisning**

### **7.1 Didaktiskt arbete med språkutveckling**

I detta avsnitt redovisar vi pedagogernas syn på det språkutvecklande arbete som utförs under de organiserade arbetspassen. Ett vanligt förekommande arbetsmaterial då det gäller språkutveckling är Bornholmsmodellen, vilken används inom alla de förskoleklasser vi besökt. Inom Bornholmsmodellen arbetar man med språklig medvetenhet, men lär inte ut bokstäver utan fokuserar istället till stor del på språkljuden. I de förskoleklasser vi undersökt hade samtliga fått besked från respektive skolledning att de ska använda sig av Bornholmsmodellen som redskap för språkutveckling och pedagogerna hade fått fortbildning inom detta. Britt i förskoleklassen Bananen beskriver Bornholmsarbetet såhär:

*Just det här arbetssättet som vi har nu, så har ju inte jag arbetat förut. Just med fokus på ljud, vad börjar detta ordet på, vilket ljud? Och vad slutar det på, den är klurig! Och sammansatta ord - hus och vagn, vad blir det - husvagn!*

(Intervju med Britt, förskoleklassen Bananen)

I övrigt fann vi olika typer av språkutvecklande arbete i de olika förskoleklasserna och arbetssätten skiljde sig även åt mellan olika förskoleklasser inom samma skola. Ett exempel på detta är om och hur man ägnar sig åt arbete med bokstäverna. Alla förskoleklasser sysslar med någon form av bokstavsarbete men det sker på skilda sätt. Även informanternas inställning till och tankar kring det ser olika ut. Flera av informanterna berättar att man arbetar med "veckans bokstav" på olika sätt. Britt från förskoleklassen Bananen och Bodil från förskoleklassen Bönan har en bokstavsläxa, där barnen får ta med sig ett föremål vars namn innehåller veckans bokstav. Bodil berättar:

*Och sen så har de ju en bokstavsläxa, där man får leta efter nånting hemma som har det ljudet i sig. Och så redovisar man det för klassen för att få prova på hur det känns att berätta för de andra en och en. Och så har vi ett utställningsbord. Då skriver vi ju varje sak och så får barnet tala om ifall bokstaven är först, sist eller mitt i ordet.*

(Intervju med Bodil, förskoleklassen Bönan)

Beatrice från förskoleklassen Blåbäret säger däremot att hon och hennes kollega har slutat arbeta med "veckans bokstav". De väljer istället att vara öppna för elevernas egna initiativ och visa dem då de efterfrågar det. Beatrice säger:

*Vi jobbar mycket med det när det finns lust och vilja. Men det är inte något vi sitter med.. Det är ju många som har "veckans bokstav" och sånt och det gjorde vi också, förra året. Men vi gör inte det i år. Så att det inte traggas, det ska inte bli tråkigt.*

(Intervju med Beatrice, förskoleklassen Blåbäret)

Trots att samtliga informanter berättar att de jobbar med bokstäver på olika sätt, är det ingen av dem som jobbar med att öva det tekniska utförandet av hur man ska skriva bokstäverna. Två av dem lyfter fram olika synpunkter på det. Cecilia i förskoleklassen Citronen säger:

*Rent vad gäller läsning och så är de väldigt duktiga. Och det är väl det vi jobbar väldigt mycket med också här. Inte lika mycket med det skriftliga. Det har ju också med mognad att göra, det här finmotoriska, så då kan man väl vänta lite med det. Även om vi skriver också, men vi jobbar mer med bokstäver och läsning.*

(Intervju med Cecilia, förskoleklassen Citronen)

Britt i förskoleklassen Bananen beskriver sin inställning så här:

*Vi har ju haft det här med veckans bokstav. Men inte på det sättet att man låter barnen fylla i "K" 25 gånger på ett papper, utan mer att praktiskt göra ett "K", till exempel av piprensare, eller att forma kroppen.*

(Intervju med Britt, förskoleklassen Bananen)

Flera av informanterna menar att de vet att eleverna ändå kommer att arbeta med bokstavsarbete i ettan och vill inte tråka ut dem genom att låta dem upprepa samma övningar. Cecilia i förskoleklassen Citronen har en tanke om att det vore bra att kunna diskutera arbetsfördelningen med kommande lärare, men att det tyvärr inte brukar vara möjligt.

*Jag har precis fått veta nu vilka som ska ha de här eleverna i ettan så annars hade man ju kunnat ha den diskussionen innan, men jag vet att alla lärare vill gå igenom bokstäverna en och en och då tycker inte jag att vi behöver göra det. Så vi har inget sånt att man sitter och spårar eller skriver, över huvud taget.*

(Intervju med Cecilia, förskoleklassen Citronen)

Hon menar även att dagens sexåringar ligger på en högre kunskapsnivå än de gjorde för tio år sedan, men tycker inte alltid att lärarna i skolan tar hänsyn till det.

*Det är så väldigt lätt att man dragglar samma saker som man gjorde för tio år sedan men då kunde inte barnen lika mycket. Det är klart att man ska gå igenom bokstäverna och så, men man kanske inte behöver ta en bokstav i veckan, för det sitter ju 26 barn där och kan.. den här bokstaven.*

(Intervju med Cecilia, förskoleklassen Citronen)

Britt i förskoleklassen Bananen uttrycker också en känsla av att grundskollärarna inte alltid tar sig tid att stämma av med förskoleklassens pedagoger inför en överlämning.

*Det är ju enormt viktigt att man (som lärare) tar reda på, från förskoleklassen, vad har man jobbat med där? Vad har fokus varit, vad har man gjort och vad är det du får att ta hand om? Vilka styrkor har klassen? Och just det här att inte servera sånt som man redan har gjort.*

(Intervju med Britt, förskoleklassen Bananen)

Anna i förskoleklassen Apelsinen har en delvis annorlunda syn på den eventuella upprepning som kan ske i ettan. Hon tänker inte så mycket på att undvika upprepning och ser ingen direkt risk att någon blir uttråkad, utan ser det hela i stället som en positiv repetition. Anna säger:

*Alltså, det blir garanterat en upprepning, men de kan ju inte allt härifrån heller. Så vi tänker så här att om de nu har lärt sig och det sitter, då tror jag snarare att det stärker dem att de redan kunde. Och det finns ju svårare uppgifter även i*

*ettan. Och de som inte har lärt sig det ännu, de får repetition och förhoppningsvis så sitter det ju då. För då är det inte helt nytt.*

(Intervju med Anna, förskoleklassen Apelsinen)

En annan återkommande del av det språkutvecklande arbetet är högläsningen. Cecilia i förskoleklassen Citronen berättar att man i hennes förskoleklass läser kapitelböcker och nämner att man försöker jobba medvetet med högläsningen. Hon vill att högläsningen ska bli mer än bara en mysig stund medan barnen äter sin frukt. Hon tar upp exempel som att prata om vad som hände i förra kapitlet, att titta på framsidan av boken och diskutera vad man tror ska ske, samt att stanna upp vid svåra ord. Britt i förskoleklassen Bananen och Bodil i förskoleklassen Bönan ställer också frågor efter läsningen, men här verkar skälet vara att kontrollera att barnen lyssnar. Britt berättar att de lägger upp det som en utmaning till barnen för att se att de inte tappar koncentrationen.

*Vi läser ju kapitelbok under fruktstund och då har vi utmanat barnen att "nu när vi har läst detta kommer vi att fråga nånting som har hänt så ska vi se, om nån kommer ihåg nånting av det här". Och vi har ju barn som verkligen har nappat på detta och verkligen är fullt koncentrerade med hela kroppsspråket och sen när man frågar så räcker de upp handen med en gång!*

(Intervju med Britt, förskoleklassen Bananen)

Bodil i förskoleklassen Bönan berättar att barnen utöver högläsningen även får möjlighet att läsa på egen hand. För att barnen ska få inspiration till vad de vill läsa så går de tillsammans till biblioteket en dag varannan vecka. Där har barnen lärt sig att själva leta efter böcker som de är intresserade av.

*Vi har fått en genomgång av hur man hittar olika böcker och vad man är intresserad av, böcker som man själv kan läsa, med lättare texter och stora bokstäver. Då vet barnen var de finns.*

(Intervju med Bodil, förskoleklassen Bönan)

Flera av informanterna tar upp att de arbetar ämnesöverskridande med undervisningen i sina förskoleklasser. Bodil pratar bland annat om att de oftast arbetar tematiskt, nu senast med temat "bondgårdsdjur". Man har i och för sig arbetspass som styrs av ett fast schema, men arbetar inte med ett speciellt ämne i varje pass.

*Allt går i vartannat, för vi har ju liksom inte lektionsstyrt så att "nu har vi svenska och nu har vi matte" utan allt går i vartannat, men har ett tema och så jobbar man med temat i alla ämnen. Man håller på med kreativa, skapande grejer och man sjunger sånger om ämnet och man räknar antalet kossor eller så..*

(Intervju med Bodil, förskoleklassen Bönan)

Informanterna i vår studie arbetar alla mycket med språkutveckling. Vissa delar, som Bornholmsarbetet, är gemensamma för alla förskoleklasser. Andra delar skiljer sig åt, både mellan olika områden och mellan olika förskoleklasser.

## 7.2 Spontant arbete med språkutveckling

Lärandet i förskoleklass pågår hela dagen och inte endast under de planerade arbetspassen. Anna i förskoleklassen Apelsinen berättar att barnen ibland tar egna initiativ till lärande utanför den planerade undervisningen. Detta tar hon, som pedagog, tillvara på.

*Det kan till exempel vara när vi är ute, på väg någonstans kanske.. Då kan ett barn peka på ett brunnslock och säga "där är en cirkel!" varpå ett annat barn uppmärksammar att fönstren på huset intill är rektangulära. Där kan jag som pedagog gå in och ta tillvara på stunden. Det blir ett spontant mattepass liksom.*  
(Intervju med Anna, förskoleklassen Apelsinen)

Bodil i förskoleklassen Bönan nämner en annan möjlighet för barnen att ta egna initiativ till lärande. Hon lyfter att barnen i hennes förskoleklass har stor tillgång till böcker under skoldagen, även när de inte aktivt arbetar med det.

*Vi ställer böcker som handlar om det vi arbetar med för tillfället framme vid tavlan så att man får gå och ta. Och vi har ju ett bibliotek i klassrummet med faktaböcker också.*  
(Intervju med Bodil, förskoleklassen Bönan)

För att barnen ska ha möjlighet att ta egna initiativ, krävs det att lokalerna inbjuder till detta. Britt i förskoleklassen Bananen lyfter lokalernas utformning och menar att det är en faktor som påverkar inläringen för barnen. För vissa aktiviteter behöver barnen kunna gå undan och få lugn och ro, medan andra kan kräva mer utrymme.

*Barn jobbar på olika sätt. Då finns möjligheten att sätta en grupp barn vid det bordet och en grupp här, lite avskilt. Men det har ju med lokalerna att göra.*  
(Intervju med Britt, förskoleklassen Bananen )

En annan faktor som har betydelse för barnens samspel med varandra är hur väl de kan uttrycka vad de menar. Anna i förskoleklassen Apelsinen och Aliza i förskoleklassen Ananasen lyfter att en stor del av barnen har svårigheter med ordförrådet. I den förskoleklass där Anna jobbar har de barn ifrån tolv olika ursprungsländer. Många har svenska som andraspråk och vissa av barnen talar aldrig svenska i hemmet. Anna berättar att detta ibland kan skapa missförstånd mellan barnen och ibland även mellan barnen och pedagogerna i förskoleklassen. Om ett barn saknar ord eller använder ord i fel sammanhang så har det hänt att det blivit missförstånd och att en konflikt brutit ut. Då får de som pedagoger gå in och hitta

vägar så att barnet kan förklara vad hen egentligen menar och man kan lösa konflikten. Anna säger:

*Ofta är det lite språkförbistringar. För barnen... även om de flesta är uppväxta i Sverige så har de väldigt olika språknivå. Och de använder inte samma ord hemma och en del har ju ett helt annat språk hemma hela tiden. Så då får man ibland förklara.*

(Intervju med Anna, förskoleklassen Apelsinen)

Även Aliza har noterat att vissa barn i hennes förskoleklass har ett begränsat ordförråd. Hon säger:

*Eh. Vissa barn har.. om man säger. Eller, de kan inte riktigt uttrycka sig så varierat eftersom att de har ganska litet ordförråd. Ibland blir det bråk i onödan liksom.. just för att de missförstår varandra om man säger.*

(Intervju med Aliza, förskoleklassen Ananasen)

Den här problematiken finns även i områden där barnen inte har olika modersmål i samma utsträckning. Beatrice i förskoleklassen Blåbäret berättar att man som pedagog i förskoleklass stöttar barnen i deras kommunikation då hon upplever att barnen ofta missförstår varandra. Hon säger:

*Om man är med och lyssnar också så hör man ju ofta att de kan prata om samma saker, men att de får inte fram det och kan bli ovänner och så.. Att vi stöttar dem i det, eller om det har blivit konflikter, hur man kan prata med varandra, vad man kan säga och så.*

(Intervju med Beatrice, förskoleklassen Blåbäret)

Anna i förskoleklassen Apelsinen och Aliza i förskoleklassen Ananasen arbetar även mycket med ordsammansättning och meningsbyggnad som kan vara svårt när man inte har svenska som förstaspråk. Anna är dock mycket tydlig med att de aldrig tillrättavisar barnen så att de känner sig dåliga för att de gjort fel, utan de upprepar mer vad barnet sagt men med rätt ordföljd.

*Ja, för vissa språkliga fel kan ju bero på att man har två språk. Att man använder fel ordföljd för att det andra språket har den ordföljden till exempel. Men vi jobbar ju hela tiden med att vi inte rättar fel, utan säga det rätta. Så vi säger liksom inte "nu sa du fel fel fel" utan mer "jaha, du menar såhär" och vad det nu kan vara då.*

(Intervju med Anna, förskoleklassen Apelsinen)

Caroline i förskoleklassen Clementinen pratar också om att de inte anmärker på barnen när de uttrycker sig felaktigt och säger:



*Vi jobbar mycket med språket. Med hur man själv talar till barnen. Man säger ord att.. Ja, men om det här om de pratar och så säger de att "jag skar dig i fingret" och så får man säga "jaha, du skar dig i fingret?". Man försöker rätta, men att man ändå inte står med pekpinnen så.*

(Intervju med Caroline, förskoleklassen Clementinen)

Britt i förskoleklassen Bananen resonerar kring att hon tror att man har olika huvudfokus när det gäller språkutveckling i olika områden och lyfter att hon arbetar mycket med barnens språkbruk. Hon började arbeta som pedagog 1983 och upplever att attityden och klimatet bland barnen har blivit mycket hårdare. Genom samtal och diskussioner arbetar de med vad som är okej att säga till någon annan och hur man pratar med varandra. Hon säger:

*Vi pratar väldigt mycket om vad som är okej och inte och förskoleklassen är ju väldigt mycket socialt arbete. Det är ju väldigt mycket hela tiden varje dag, hur man pratar till varandra, vad man säger, vad man inte säger.. Här måste vi vuxna vara vuxna och våga prata och säga till föräldrar också att nu vill vi ha ett samarbete här och vad är okej och inte och hur man visar det.*

(Intervju med Britt, förskoleklassen Bananen)

Informanterna menar att det språkutvecklande arbetet pågår under hela dagen. Mycket av det arbete som inte är schemalagt utgår från barnens egna initiativ och informanterna lyfter fram vikten av att ta tillvara på deras lust och intresse. Även det allmänna språkbruket och hur man pratar med varandra framhålls av informanterna som betydelsefullt.

### **7.3 Barnens förkunskaper**

Vi kommer i följande avsnitt att beskriva informanternas syn på barnens kunskapsnivå innan de börjar förskoleklass. De faktorer som enligt våra informanter främst påverkar barnens förkunskaper är dess uppväxtförhållanden, intresse och kontakt med språk innan de börjar förskoleklass. Samtliga informanter menar att barnens uppväxtförhållanden spelar stor roll för vad de kan och inte kan när de börjar förskoleklass. Dels beroende på de hemförhållanden barnen har vuxit upp i, men även beroende på vilken förskola barnet har gått på och hur mycket man arbetat med språkutveckling där. Cecilia i förskoleklassen Citronen uttrycker det på följande sätt:

*Jag tror det är både hemifrån och vilka förskolor man har gått på, hur medvetet man har jobbat där...Vi hade ju några som kunde läsa redan när de började här och några som inte kunde alls och det tror jag är en kombination mellan hemmet och förskolan, hur medvetet de har jobbat.*

(Intervju med Cecilia, förskoleklassen Citronen)

Flera av informanterna nämner att man kan märka tydlig skillnad mellan olika barn som kommit från olika förskolor framförallt i hur man arbetat med bokstäver och ljudning av ord, och även om man arbetat mycket med ramsor. Britt som arbetat på skola B i fyra år säger att hon nu efter att ha tagit emot barn från samma förskolor under dessa år tydligt kan se vilka barn som fått med sig mer kunskap än andra främst beroende på vilken förskola de kommit ifrån.

*Det är ju lite.. spännande eller skrämmande, att man märker på olika förskolor, hur man har jobbat. Och det lite går igen lite att, barn från den avdelningen på den förskolan har inte med sig det som de på den förskolan har med sig, va. Och då i och med att, det kommer ju barn mest från samma ställen så ser man ju. Så där har det ju varit skillnad som jag har uppmärksammat nu egentligen. Så det är faktiskt nåt som vi har gett vidare till vår specialpedagog då.*

(Intervju med Britt, förskoleklassen Bananen)

Britt har alltså uppmärksammat ett återkommande mönster när det gäller barnens förkunskaper. Barn från vissa förskolor i området har fått lära sig mer än andra i samma område. Detta har Britt och hennes kollegor nu tagit upp med specialpedagogen som arbetar med alla förskolor samt förskoleklasser i området så att hen ska kunna upplysa förskolorna om att arbeta mer likvärdigt med språkutveckling för att ge alla barn samma förutsättningar när de börjar förskoleklass.

Anna i förskoleklassen Apelsinen säger att hon märker vilka som kan mer eller mindre från olika förskolor precis när de börjar i förskoleklassen, men att hon sedan inte tänker så mycket på det.

*Jag glömmet ganska snabbt vilka förskolor barn kommer ifrån om jag ska vara helt ärlig för vi får från fem, sex olika förskolor och den första veckan så kanske man kommer ihåg, men sen så tappar man det här.*

(Intervju med Anna, förskoleklassen Apelsinen)

Anna reflekterar inte så mycket över barnens bakgrund utan använder de första veckorna på höstterminen för att scanna av hur barnen ligger till kunskapsmässigt, för att sedan utgå från dessa förutsättningar och arbeta framåt.

Barnens språkliga bakgrund skiljer sig en del mellan de olika områden vi besökte, både med fokus på vilket språk som talas i hemmet och hur utvecklade språkkunskaper inom svenska de har. I förskoleklasserna Citronen och Clementinen, i det område som har en relativt hög socioekonomisk status, anser informanterna att barnen har goda språkkunskaper redan när de börjar i förskoleklass. De nämner båda två att man främst märker detta på barnens ordförråd. I detta område är många av föräldrarna akademiker och i samtal med både barn och föräldrar har pedagogerna förstått att barnen till exempel läser mycket tillsammans med sina föräldrar hemma, vilket påverkat ordförrådet. Cecilia i förskoleklassen Citronen lyfter att hon tror att

barn överlag läser mer hemma idag, än vad man förut trott, men är även medveten om att det kan bero på vilket område man växer upp i.

*Jag tror faktiskt att de flesta läser för sina barn hemma...men samtidigt är vi ju här i ett bra område där barnen får mycket stöd hemifrån.*

(Intervju med Cecilia, förskoleklassen Citronen)

Bodil i förskoleklassen Bönan har dock en annan uppfattning huruvida det är vanligt att barnen läser med sina föräldrar hemma. Trots att hon arbetar i ett område där många föräldrar har hög utbildning och förmodligen besitter förmågan att kunna läsa med sina barn hemma så tror hon inte att det är så vanligt förekommande.

*Ja, jag frågade ju barnen just om det där med läsning, och det är nog inte hälften ens, som läser varje dag. Det är ledsamt att höra...och det kan man ju tycka är konstigt i ett sådant upplyst område, med många högutbildade. Men jag tänker också att då kanske man inte orkar, man jobbar för mycket och man stressar och man har flera barn och man kör slut på sig. Och då är läsningen kanske en sådan sak som ryker.*

(Intervju med Bodil, förskoleklassen Bönan)

Anna i förskoleklassen Apelsinen tror även hon att läsning i hemmet påverkar språkutvecklingen för barnet, men hon lyfter även andra faktorer som påverkar till exempel ordförrådet. Hon menar att i familjer där föräldrarna tar med sina barn till olika sammanhang kan man tydligt märka att barnen har ett större ordförråd, samt att de kan sätta in de ord de lär sig i förskoleklass i ett sammanhang lättare. Hon säger:

*Man kan ju tydligt höra att vissa barn är med i många olika sammanhang. De kanske är på museum, bibliotek och så vidare. Och vissa barn verkar inte vara med i så mycket utan verkar mer vara hemma efter att dagen är slut. Där ser man att vissa barn har ett betydligt bättre ordförråd då de har kommit i kontakt med fler ord i olika sammanhang helt enkelt och har fått självklart en mening till det här ordet i ett sammanhang där det betyder någonting.*

(Intervju med Anna, förskoleklassen Apelsinen)

Både Anna i förskoleklassen Apelsinen och Aliza i förskoleklassen Ananasen lyfter dock att många föräldrar är väldigt engagerade och vill att sina barn ska lära sig mer så de arbetar mycket med språk hemma. Aliza säger:

*Ibland märker man och ser att vissa har jobbat hemma. Vi har faktiskt också barn som jobbar mycket hemma, föräldrarna satsar väldigt mycket på barnen så, de sitter med bokstäver och sitter med ord och köper såna där böcker med ord. Man läser texter och böcker. Man märker att det har skett en parallell språkutveckling. Förskolan, hemma och här.*

(Intervju med Aliza, förskoleklassen Ananasen)

Många föräldrar i detta område prioriterar alltså att jobba med språkutveckling hemma, även om det ibland är svårt för vissa barn att arbeta med just det svenska språket då ingen förälder kan någon svenska alls. Här är det alltså kunskapen i svenska hos föräldrarna som påverkar hur mycket hjälp ett barn får hemma, medan i de andra två områden vi besökt handlar om hur mycket tid föräldrarna har och väljer att lägga på sina barn för att arbeta med språkutveckling hemma.

Caroline i förskoleklassen Clementinen pratar även om föräldrarnas intresse och engagemang och menar att det också spelar in i barnens språkutveckling. Hon säger att:

*Om föräldrarna läser för sina barn.. Det gör ju jättemycket för när barnen pratar också.*

(Intervju med Caroline, förskoleklassen Clementinen)

Flera informanter är inne på samma spår och lyfter föräldrarnas intresse och engagemang i barnens språkutveckling. Britt från förskoleklassen Bananen säger att de uppmanar föräldrarna att läsa för sina barn då hon och hennes kollega lägger stor vikt vid det som läsningen hemma tillför. Samtidigt berättar hon om ett barn med utländsk bakgrund och säger:

*Hennes mamma är ju inte så duktig på det svenska språket, men då har hon ju syskon som är äldre, som pratar flytande svenska i princip så. Men sen är det också så att oavsett vilket språk du läser på så är det viktigt.*

(Intervju med Britt, förskoleklassen Bananen)

Samtliga informanter utom en lyfter att intresset hos barnen spelar stor roll när det gäller språkutveckling. Bodil i förskoleklassen Bönan, som tidigare har arbetat med montessoripedagogik, säger:

*Det allra viktigaste jag har anammat från montessoripedagogen är det här med den egna lusten och viljan att lära sig.*

(Intervju med Bodil, förskoleklassen Bönan)

och berättar vidare att de i hennes klass brukar duka fram ett ”smörgåsbord” med aktiviteter för barnen att sysselsätta sig med. Hon menar att de allra flesta barnen i förskoleklassen hittar något att göra men att det är ett fåtal elever som behöver lite vägledning. Bodil säger:

*Även de som faktiskt sa rätt ut att det var jätteströkt att jobba, hittar nåt att göra för egen maskin.*

(Intervju med Bodil, förskoleklassen Bönan)

Aliza i förskoleklassen Ananasen berättar om ett barn i hennes förskoleklass som har ett inte så utvecklat ordförråd. Barnet är född i Sverige men har haft väldigt små möjligheter att tala svenska under sin uppväxt då de endast talar sitt modersmål på hemmaplan. Aliza säger att:

*Ett barn i klassen är född i Sverige, men pratar aldrig svenska hemma.. man kan tro att han precis flyttat hit. Det är jättebra att man pratar modersmål, det skapar identitet och "vem är jag". Han koncentrerar sig inte och han visar inte så stort intresse. Det påverkar språkutvecklingen också.*

(Intervju med Aliza, förskoleklassen Ananasen)

Informanterna lyfter att det finns stora skillnader mellan barnens språkliga förkunskaper då de börjar i förskoleklass. De menar att både hemförhållanden och tidigare förskolors arbete påverkar. Informanterna nämner även att intresset hos barnet såväl som föräldrarnas intresse har betydelse.

## 7.4 Individualisering

I detta avsnitt beskrivs informanternas tankar om att anpassa och individualisera verksamheten utifrån barnens olika förutsättningar. Samtliga informanter är överens om att individualisering är en viktig del i verksamheten. Flera av informanterna pratar om att de delar in barnen i olika grupper, beroende på hur mycket de kan, vid de tillfällen då de aktivt arbetar med språkutveckling. De flesta nämner dock att denna gruppindelning sker först en bit in på höstterminen eller till och med först på vårterminen då man som pedagog lärt känna sin klass och vet hur de ligger till kunskapsmässigt. Britt i förskoleklassen Bananen uttrycker det som att:

*Det blir ju lite så att under höstterminen, då samlar man mer ihop dem så att man blir en grupp och man jobbar mycket med fokus på det sociala och vi gjorde en kartläggning av vad man kan och vad man tycker är roligt och inte roligt, lite så. Och sen nu under våren, så blir det mer fokus på det, med en uppdelning.*

(Intervju med Britt, förskoleklassen Bananen)

Britt berättar vidare att de efter denna kartläggning försöker tillgodose barnens önskemål gällande vad de vill lära sig och erbjuder olika arbetsuppgifter till barnen och låter dem arbeta med detta i olika grupper. Hon nämner även att då de är två pedagoger som hela tiden arbetar tillsammans så kan ofta en av dem ta ut en liten grupp på runt fem barn och arbeta separat med dessa då resten av klassen är kvar med den andra pedagogen och har en gemensam aktivitet. I den lilla gruppen hinner de som inte riktigt hänger med på undervisningen i helklass få den hjälp de behöver för att arbeta lite extra med de uppgifter som resten av klassen kanske redan är klara med.

Bodil i förskoleklassen Bönan berättar att de inledde Bornholmsarbetet med ett test av barnens förkunskaper, för att kunna placera dem i grupper med olika kunskapsnivå. De

kommer även att göra detta test igen i slutet av vårterminen för att se vad barnen har lärt sig. Även i förskoleklassen Citronen har man testat vad barnen kan. Cecilia berättar:

*Vi har ju intervjuat dem inför utvecklingssamtalen för några veckor sedan och då gick vi igenom vilka bokstäver de kan och så, så vi vet ju att de flesta faktiskt kan nästan alla bokstäver.*

(Intervju med Cecilia, förskoleklassen Citronen)

Beatrice i förskoleklassen Blåbäret, å andra sidan, har en annan inställning till att mäta barnens kunskap. Då vi frågar henne om hur hon tycker att hennes förskoleklass ligger till kunskapsmässigt, svarar hon:

*Ja, det är ju jättesvårt.. liksom kunskapsmässigt, det är ju också egentligen.. I förskolan, mäter man kunskap och så?*

(Intervju med Beatrice, förskoleklassen Blåbäret)

Hon uttrycker alltså en ovilja att ens försöka bedöma barnens kunskapsnivå.

Bodil i förskoleklassen Bönan berättar även hon att de arbetar på liknande sätt med gruppindelningar för att kunna ge vissa barn mer tid till uppgifter som de har svårt med eller inte hinner med i helklass:

*I den gruppen som inte har kommit lika långt, där man inte har den här förförståelsen och där man har lite svårare för en hel del utav sakerna, där kan man jobba flera gånger med uppgifterna.*

(Intervju med Bodil, förskoleklassen Bönan)

Hon lyfter vikten av att behålla lusten i barnens lärande. Att det måste vara roligt för att barnen ska vilja lära sig mer, och för att de ska vara roligt så måste de få känna att de kan och att de utvecklas. Alltså är det viktigt att lägga tid på de barn som behöver mer stöd för att hitta alternativa sätt att arbeta som till exempel genom lek eller med hjälp av bilder. Hon berättar att barnen tycker att detta arbetssätt är väldigt roligt och att de hela tiden utvecklas och lär sig mer. Även Cecilia i förskoleklassen Citronen tar upp att de delar in barnen i grupper utifrån vilken kunskapsnivå barnen ligger på och vad de behöver öva på, men att det även finns en svårighet i detta:

*Vi delar ju in dem i grupper ibland och ska göra det ännu lite mer nu efter påsk, vi har ju nu haft utvecklingssamtalen och lite sådär. Sen är ju det svåra, för vi har ju 26 barn, att anpassa det efter alla 26. Men det har vi väl också kommit fram till att ibland får det va för lätt för några och ibland får det va för svårt för några, man får liksom ha både och.*

(Intervju med Cecilia, förskoleklassen Citronen)

Cecilia menar vidare att ibland gör det inte heller något ifall det är för lätt eller för svårt för något barn, för barnen lär hela tiden av varandra. Ett barn som kan mycket kan få chansen att förklara för ett barn som kan lite mindre och får på så sätt utmanas i sin kunskap, medan det barn som får något förklarat för sig av en klasskompis får chansen att förstå på ett annat sätt än om en vuxen skulle förklara det.

Något som flera av våra informanter också betonar är vikten av att se till att alla får utmaningar, för att inte framför allt de elever som lär sig lättare ska tappa intresset. Bodil i förskoleklassen Bönan säger:

*Annars är det nog lätt att man tappar vissa elever, framför allt de som är duktiga. Jag tror att det är dem man tappar.. Och det är ju väldigt sorgligt, för man vill ju fortsätta att behålla deras glöd och alla har ju rätt att utvecklas från där de är.*  
(Intervju med Bodil, förskoleklassen Bönan)

Cecilia uttrycker en liknande åsikt:

*Man vill ju inte att några ska bli skoltrötta för att det är för enkelt redan i förskoleklassen, så att, det tycker jag är det svåraste, att motivera dem som är väldigt duktiga. Det tycker jag nästan är svårare än dem som behöver mycket hjälp..*  
(Intervju med Cecilia, förskoleklassen Citronen)

Aliza i förskoleklassen Ananasen nämner att hon riktar olika frågor till olika barn beroende på kunskapsnivå. Hon försöker utmana barnen efter deras förmåga så att de utvecklas men att de inte blir besvikna om de inte kan svaret.

*Man får utmana dem sen. Om vi säger att vi jobbar med bokstäver som en del av språket, eller med ord. Man skriver och frågar ett barn vad den bokstaven heter, så kanske den säger "s". Då kan man i den utmaningen för den som man vet kan så kanske man kan fråga om barnet kan läsa det här ordet, eller ljuda det här ordet. Eller vad är motsatsen till det här ordet? Man kan utmana dem på det sättet. Man kan försöka hitta vägar. Man vet ju vilka som kan.*  
(Intervju med Aliza, förskoleklassen Ananasen)

Även andra informanter nämner att de anpassar sina frågor till barnen beroende på hur mycket de kan. Detta kräver naturligtvis att pedagogen lärt känna sin förskoleklass och vet hur mycket hon kan utmana respektive barn. Caroline i förskoleklassen Clementinen säger att hon känner av under samlingen vilka frågor hon ska säga till olika barn. Hon vill hela tiden att barnet ska känna att de får en fråga som de kan svara på så att de känner att de kan, även om barnen såklart måste utmanas för att utvecklas. Hon nämner även att de försöker anpassa undervisningen utifrån vad barnen vill och behöver lära sig:

*Nu har vi precis haft utvecklingssamtal med alla barnen och då så har barnen, och vi tillsammans med föräldrarna skrivit upp mål för varje enskilt barn och då ska vi utforma nu lektionerna fram till sommaren där de får träna på det de behöver.*

(Intervju med Caroline, förskoleklassen Clementinen)

Anna i förskoleklassen Apelsinen och Aliza i förskoleklassen Ananasen som jobbar i ett mer socialt utsatt område än resten av informanterna har många barn med svenska som andraspråk i sina förskoleklasser och får således arbeta mycket grundligt med det svenska språket. Vissa av barnen kan i princip ingen svenska när de börjar i förskoleklass och då får de börja med enkla och få ord. Anna berättar att kunskapsnivån ser väldigt olika ut i förskoleklassen och att de därför får arbeta väldigt olika med olika barn.

*Som just nu har vi två stycken som inte kan någon svenska alls i princip och då blir det ju enstaka ord som man upprepar och sådär, medan för andra så pratar man mycket mer avancerat. Det blir väldigt mycket individuellt.*

(Intervju med Anna, förskoleklassen Apelsinen)

I förskoleklasserna Apelsinen och Ananasen arbetar man med Bornholmsmetoden, men ibland anpassar de uppgifterna och de ord som tas upp i materialet för att de ska passa deras barn bättre. Många ord är alldeles för svåra så då väljer båda informanterna som arbetar i dessa förskoleklasser att byta ut dessa ord eller helt enkelt hoppa över dem. Anna säger att:

*Det är bättre att de förstår och går vidare. Och då kan man hellre jobba med färre ord, men att de förstår vad vi gör. Någon gång i livet kommer det ju komma i kontakt med ordet ändå. Men vi behöver inte göra allt i förskoleklass. Det finns vissa ord som man stöter på i det här materialet som man känner att aaah, lite svårt.*

(Intervju med Anna, förskoleklassen Apelsinen)

Anna nämner vidare hur viktigt hon tycker det är att arbeta just med ord i detta område där många barn har svenska som andraspråk. Hon vill utrusta barnen i hennes förskoleklass så mycket hon kan under det år hon undervisar dem.

*Personligen så tycker jag ju att språket är nyckeln till allt under skolgången. Så jag försöker alltid att lägga så mycket krut jag kan på att lära barnen det mesta. Jag brukar tänka att de samlar ord. Liksom att jag vill ge dem ord och sammanhang och mening. För de klarar både skolgången bättre och i samhället sen när de växer upp. I och med att vissa barn kommer bara i kontakt med svenskan i skolan inte hemma och vissa föräldrar tyvärr har inte heller den svenska läskunskapen.*

(Intervju med Anna, förskoleklassen Apelsinen)



En annan svårighet som Beatrice i förskoleklassen Blåbäret får arbeta med är att tillgodose barn med språkstörningar i hennes klass. Det finns flera barn i hennes förskoleklass som har en språkstörning och för att hjälpa dessa barn så har hon och en annan pedagog som arbetar i förskoleklassen lärt sig teckenspråk för att kunna använda sig av tecken som stöd i undervisningen.

*Vi har gått kurs, både jag och min kollega. Så att, vi är inte jätteduktiga på det, men vi försöker. Vi gör det alltid i samlingsstillfällena, då vi går igenom dagen och vad vi ska göra och dagar och månader och datum och så där.*

(Intervju med Beatrice, förskoleklassen Blåbäret)

De arbetar även med bilder som stöd då de pratar om ord för att förtydliga vad ett ord betyder. Beatrice menar på att detta inte bara är till stöd för de barn med språkstörningar utan kan även vara positivt för resten av barnen i förskoleklassen.

Alla informanter arbetar alltså med någon form av individualisering, men den ser olika ut i de olika förskoleklasserna beroende på vilka behov som finns i respektive förskoleklass. Det som alla informanter dock lyfter som en viktig del i anpassningen av undervisningen är att hela tiden ha kvar lusten i lärandet och se till att barnen utmanas precis lagom så att de känner att de kan, men att de hela tiden också utvecklas.

## **8. Diskussion**

### **8.1 Metoddiskussion**

Nedan diskuterar vi vårt metodval och genomförandet av studien. Vi diskuterar studiens styrkor och svagheter, vad som kan ha påverkat resultatet och vår roll som intervjuare samt de problem som vi stött på.

Vårt syfte med studien var att undersöka pedagogers syn på barns språkutveckling. Vi har i studien fokuserat på förskoleklasser i olika socioekonomiska upptagningsområden. Vi har använt oss av en kvalitativ forskningsansats där våra resultat bygger på samtalsintervjuer med sju olika pedagoger från tre olika områden i Göteborg.

VR (2005) belyser vikten av att bedöma forskningens tillförlitlighet i form av en felanalys där man noggrant granskar källor och omständigheter som kan påverka studiens tillförlitlighet. Faktorer som kan äventyra reliabiliteten i vår studie är att vi var olika personer som utförde samtalsintervjuerna. Vidare ägde intervjuerna rum på olika platser, så som klassrum, konferensrum, litet grupprum och även hemma hos en av informanterna. De intervjuer som

ägde rum i klassrum avbröts vid tre av tillfällena av barn som kom in under intervjun, vilket skapade ett avbrott som skulle kunna påverka informantens svar om den kommer av sig och glömmet vad den pratade om innan avbrottet. Vi ansåg dock att det var viktigt att varje informant skulle få välja var den ville intervjuas då vi ville att den skulle känna att den var i en lugn och trygg miljö (Stukát, 2005). Två av informanterna fick, efter förfrågan, tillgång till de frågor vi tänkte ställa i förväg då de ville få chansen att vara förberedda inför intervjutillfället. Det är möjligt att dessa två informanter hade svarat mer spontant om de inte hade sett frågorna innan, och svaren hade i sådana fall kunnat bli lite annorlunda. För oss kändes detta dock inte som ett problem, utan kanske snarare som en tillgång i vår studie då vi fick många genomtänkta svar som vi har haft god användning för i vårt arbete med resultatet.

Ett problem som vi stötte på under arbetets gång var att vi hade svårt att få tag på informanter i tre socioekonomiskt skilda områden. Vi fick ganska snabbt tag på informanter från två olika områden, men behövde personer även ifrån ett område med lägre socioekonomisk status för att kunna göra jämförelser utifrån ett socioekonomiskt perspektiv. Efter att ha mailat till omkring 15 rektorer i olika områden i Göteborg och endast fått svar utav en så valde vi att ta de två pedagoger vi fick kontakt med ifrån denna skola. Detta område hade högre socioekonomisk status än det område vi först ämnade undersöka för att få en stor bredd i våra svar. Det skilde sig dock markant från de andra områdena vi undersökte.

Även vår roll som intervjuare kan ha påverkat det resultat vi kommit fram till efter våra genomförda intervjuer. Vi är inga vana intervjuare och ibland var det svårt att hålla sig helt till den intervjuguide vi hade skapat för att frågorna i stunden kändes för otydliga eller ibland för formella. Vi ville få informanten att känna sig trygg och ville därför få intervjun att kännas mer som ett samtal än som ett förhör. Det gjorde det dock viktigt för oss att hela tiden ha koll på de frågor vi hade skrivit ner så vi verkligen fick svar på dem, utan att för den delen bara rada upp fråga efter fråga.

Efter att vi genomfört samtliga intervjuer kände vi oss nöjda med den information vi fått ut ifrån dem. Vi tycker att vi fått fylliga svar från de flesta av våra informanter. Två av informanterna var något svårare än de andra att få ut relevant information för vår studie ifrån, men överlag är vi nöjda med den data vi kunnat samla in utifrån dessa intervjuer.

## 8.2 Resultatdiskussion

I vår resultatdiskussion har vi valt att använda samma tematisering som i resultatredovisningen med rubrikerna *didaktiskt arbete med språkutveckling*, *spontant arbete med språkutveckling*, *barnens förkunskaper* och *individualisering*. I denna del av uppsatsen diskuterar vi resultaten vi fick och kopplar till relevant litteratur från våra rubriker “tidigare forskning” och “teoretisk anknytning”.

## 8.2.1 Didaktiskt arbete med språkutveckling

Samtliga informanter i vår studie arbetar med Bornholmsmodellen, som handlar mycket om att öka den språkliga medvetenheten. Eriksen Hagtvvet menar att ett kännetecken för språklig medvetenhet är att kunna se på språket som ett objekt, och därigenom bland annat kunna lyssna efter olika delar i ett ord (Eriksson Hagtvvet, 2004), något som alltså ingår i Bornholmsarbetet. Vårt resultat visar att informanterna däremot inte lägger så mycket tid på att utveckla det tidiga skrivandet hos barnen. I Skolverkets utredning om förskoleklassen och dess integration med skolan, såg man att det i de olika undersökta förskoleklasserna fanns ett tydligt fokus på språklig medvetenhet. Man arbetade däremot inte i lika hög utsträckning med barnens skrivande (Skolverket, 2001). Det här är något som stämmer mycket väl med resultatet av vår studie.

Vårt resultat visar stora skillnader mellan arbetet i olika förskoleklasser, bland annat då det gäller bokstavsarbetet. I Ackesjös intervjustudie diskuterar pedagogerna hur deras arbete med bokstäver ser ut och hur de delar upp det mellan förskoleklass och ettan. Många av dem känner en osäkerhet gällande hur arbetet ska fördelas mellan respektive årskurs (Ackesjö, 2011). Dessa dilemman bekräftas av informanterna i vår studie. De två första delarna i läroplanen gäller för förskoleklassen, men däremot saknas ett konkret ämnesinnehåll för vad de ska arbeta med (Herrlin et. Al., 2012). Eftersom det inte finns några tydliga riktlinjer för vad som ska tas upp, finns det stora skillnader mellan hur man arbetar i de olika skolorna och även skillnader mellan olika pedagoger inom samma skola. Vissa av dem arbetar strukturerat och tar upp en ny bokstav varje vecka och har även en läxa, där barnen får ta med sig ett föremål som innehåller den bokstaven. Andra vill inte ta upp bokstäverna på det sättet, då de menar att det ändå kommer i ettan. De inväntar istället barnens egna frågor om bokstäver och visar dem då intresset finns. Läroplanen uttrycker att undervisningen inte ska påverkas av vem som undervisar (Skolverket, 2011), vilket vi här kan se att den gör. Rapporter visar även att förskollärares och grundskollärares syn på läs- och skrivinläring skiljer sig åt, med fokus mer på lekfullt lärande respektive metodisk inläring (Skolverket, 2000). I vår studie ingår både pedagoger med lärarutbildning och förskollärarytutbildning, vilket alltså skulle kunna generera dessa skillnader mellan didaktiskt synsätt. Detta förklarar dock inte alla skillnader vi sett, då arbetssätt och synsätt skiljer sig åt även mellan olika förskollärare. Det kommer i och för sig alltid att finnas skillnader mellan undervisningen i olika förskoleklasser, men dessa skillnader skulle kunna minska genom att ett tydligt undervisningsinnehåll för förskoleklass fanns tillgängligt. Ett tydligare fastställt ämnesinnehåll skulle även kunna underlätta samarbetet med de pedagoger som tar över barnen i ettan. Flera informanter uttrycker att detta samarbete ofta har brister och att samma arbete sker både i förskoleklass och året efter. Läroplanen uttrycker att ett gemensamt pedagogiskt synsätt genom förskola, förskoleklass och grundskola är positivt för elevernas möjlighet till utveckling och lärande (Skolverket, 2011), vilket alltså inte alltid är fallet.

Vårt resultat visar att ett tematiskt arbetssätt är vanligt förekommande i förskoleklasserna. Informanterna lyfter fram att de inte skiljer på olika ämnen, som man gör i skolan. Då de har ett speciellt tema går detta i stället igen i allt arbete de gör. De har dock ett schema som måste

följas och behöver både äta och gå ut på rast vid fasta tider, vilket ändå gör att verksamheten blir förhållandevis styrd. Skolverket (2000) menar att barnens lärande och möjlighet att se samband kan försämrans genom ett sådant upplägg.

## 8.2.2 Spontant arbete med språkutveckling

Arbetet med språkutveckling pågår inte enbart under schemalagda arbetspass, utan är en process som sker hela tiden. Samtliga informanter är överens om att arbetet med språkutveckling måste vara en pågående process under hela dagen och inte bara under de schemalagda undervisningspassen. De menar alla att det är viktigt att ta tillvara på de tillfällen som ges då man kan prata om språket och stötta barnen i att använda sitt språk på ett korrekt sätt. Hur man arbetar och vad man fokuserar på skiljer mellan förskoleklasserna. I de förskoleklasser som har många barn med svenska som andraspråk arbetar pedagogerna spontant med språket för att bland annat bygga på barnens ordförråd och hjälpa dem att sätta in rätt ord i rätt sammanhang. När barnen kan använda rätt begrepp så som cirkel och rektangel i sitt rätta sammanhang i vardagen så är de på god väg att, vad Bourdieu menar, behärska olika språk i olika kontexter (Bourdieu, 1970). När man som pedagog tar tillvara på tillfällen som ges utanför de schemalagda undervisningspassen för att prata om begrepp och lära barnen att använda de begrepp de pratat om på samlingar, så stöttas barnen i processen att lära sig behärska sitt språk.

Informanterna lägger stor vikt vid den spontana inläringen som sker på barnens eget initiativ. Exempelvis visar resultatet att barn i vissa förskoleklasser har fri tillgång till böcker under dagen. Böckerna har i dessa fall varit sorterade efter genre så att det ska vara lätt för barnen att hitta vad de letar efter. Rapporten från Skolverket visade att barnen hade tillgång till böcker i alla de observerade klassrummen, men att alla böcker var blandade på samma ställe och det var därför svårt att sovra bland böckerna (Skolverket, 2001). Om barnen själva kan hitta vad de letar efter så ökar det både motivation till att inhämta kunskap och självkänslan hos barnet. Detta kan styra den livslånga lusten att lära i positiv riktning.

Vidare lyfter informanterna möjligheten att sprida ut barngrupper på olika utrymmen som betydelsefull. Både på grund av att barnen har skilda intressen men även för individualiseringens skull. För att detta ska kunna ske krävs det att lokalerna som förskoleklassen har tillgång till inbjuder till det. Förskoleklassen har enligt en rapport från Skolverket sin hemvist i, eller i nära anslutning, till skolans lokaler. Rapporten talar vidare om att de lokaler där verksamheten för förskoleklass bedrevs var skollika till sin utformning och påminde om ett traditionellt klassrum. Vidare i rapporten från Skolverket framgår det att lokalerna inte var anpassade för lek och skapande verksamhet, vilket de menar har inverkan på verksamheten (Skolverket, 2001). Betydelsen av utrymmen till att leka på och dela upp barnen på är stor. Detta då förskoleklassen som skolform ska innehålla både lek och lärande växelvis. Vidare kan leken hjälpa barnen att inhämta kunskap och stärka barnens gemenskap.

Resultatet visar även att informanterna arbetar med elevernas språkbruk och med vad som är okej och inte okej att säga till någon annan. Resultaten visar att pedagogerna vill samarbeta med föräldrarna i detta för att fler vuxna i barnens närhet ska vara goda föredömen. Att personer i en individs närhet påverkar en och hur man uppfattar sin verklighet är en central del i Bronfenbrenners teori om utvecklingsekologi. Han menade att föräldrar och personer i skolan, i detta fall förskoleklass, som ingår i ett barns närmiljö kommer att forma barnet åt det ena eller andra hållet (Bronfenbrenner, 1977). Som pedagog, och vuxen förebild, är det viktigt att föregå med gott exempel och använda sitt språk på ett föredömligt sätt.

Konflikter kan även uppkomma bland barnen på grund av barnens språkförbistringar i de olika förskoleklasserna. Det händer att barnen missförstår varandra till följd av till exempel bristande ordförråd. Informanterna lyfter vikten av att stötta barnen i kommunikation med varandra där missförstånd kan förekomma. Missförstånden kan bero på att barnen inte fullt ut kan förklara vad de menar och att de helt enkelt inte förstår varandra. Bernstein lyfter denna problematik i relation till den begränsade koden. Han menar att individer som använder sig av den begränsade koden kräver att båda parter i ett samtal är införstådda i samtalets kontext för att man ska förstå varandra (Bernstein, 1971). Det är därför viktigt att stötta barnen i förekommande konflikter där man som pedagog hör var missförståndet ligger, när barnen inte själva förstår det. På så sätt ger man barnen en chans att utveckla sin begränsade kod så att de kan förstärka sina sociala relationer (Bernstein, 1971).

### **8.2.3 Barnens förkunskaper**

Samtliga av våra informanter menar att barnens uppväxtförhållande spelar roll för deras språkliga färdigheter när de börjar i förskoleklass. Herrlin, Frank och Ackesjö menar även de att barnets uppväxtförhållande och hemmiljö spelar stor roll för hur rikt språk barnet har då hen börjar i förskoleklass. Detta då barnet mycket tidigt börjar fylla på sitt ordförråd (Herrlin et.al., 2012). Majoriteten av informanterna lyfter fram att det till stor del beror på barnets hemmiljö, men att deras tidigare erfarenheter från eventuell förskola spelar större roll. Informanterna ser det som en kombination mellan hemmiljön och förskolan och hur medvetet de arbetat med språket på respektive ställe. Vårt resultat visar att olika förskolor har arbetat med språkutvecklande arbete på olika sätt och i varierande grad. Förskolorna kan ligga i samma område, men ändå ha väldigt varierande arbetssätt. Såväl Bourdieu som Bernstein ansåg att vårt arv och våra tidigare erfarenheter spelar stor roll för vilket språk vi använder oss av. Bourdieu benämnde det som folkligt- och bildat språk (Bourdieu, 1970), medan Bernstein talade om begränsad- och utvecklad kod (Bernstein, 1964). Vad de båda menade var att vilken form språket tar beror till stor del på vilken samhällsklass man tillhör och vilka erfarenheter man bär på (Bourdieu, 1970, Bernstein, 1971).

Andelen barn med svenska som modersmål varierar mellan de olika förskoleklasserna vi besökte. Likaså uppväxtvillkor och familjeförhållanden. I en av förskoleklasserna finns barn från tolv olika nationaliteter, varav många har svenska som andraspråk och några barn talar aldrig svenska i hemmet. Som följd av detta är barnens färdigheter i svenska språket varierande i denna förskoleklass. Informanterna lyfter att barnen i det området ofta har ett litet

ordförråd när de kommer till förskoleklassen och därför begränsade möjligheter att uttrycka sig korrekt. Bernstein menar att det inte endast är ordförrådet som avgör om en individ använder sig av en begränsad- eller en utvecklad kod, men lyfter att ordförrådet är en del av det (Bernstein, 1971). Vi tänker att ett begränsat ordförråd genererar i försämrade möjligheter att uttrycka sig varierat och kanske i vissa situationer svårigheter att uttrycka sig på ett lämpligt sätt över huvud taget. Resultatet visar att begränsade möjligheter att uttrycka sig kan skapa missförstånd bland barnen. Dessa missförstånd kan i sin tur mynna ut i omotiverade konflikter. Vidare tänker vi att frustrationen av att inte kunna uttrycka sig som man önskar vara svår att hantera för barnen. Detta kan då exempelvis ta sig uttryck i ilska och irritation, vilket även det kan leda till svårigheter i samspelet mellan barnen.

Bernstein menade vidare att den begränsade koden inte på något vis är sämre än den utvecklade koden, men att det ligger en problematik i att den begränsade koden inte alltid når upp till samhällets språknormer. En del av de svårigheter som kan uppstå är att barn som endast har tillgång till den begränsade koden när de börjar skolan står inför en social förändring. Detta medan barn som använder sig av en utvecklad kod står inför en social utveckling (Bernstein, 1971). De barn som växer upp i det mer socialt utsatta området befinner sig i större grad inom den begränsade koden om man till exempel jämför med de barn som lever i området med högre socioekonomisk status. Detta främst i, som vi tidigare nämnt, storlek av ordförråd och trygghet i det svenska språket. Detta kan skapa missförstånd då barnen inte helt kan uttrycka det de vill säga. Informanterna lyfter att det därför är viktigt att ge barnen möjligheter att utveckla sitt språk. Inte för att den begränsade koden skulle vara sämre, utan för att undvika de misstag som tenderar att dyka upp på grund av språkförbistringar.

Området där skola C ligger är ett område med relativt hög socioekonomisk status och informanterna här har uppfattningen att föräldrarna läser en hel del med sina barn hemma. Informanterna från förskoleklasserna i denna skola upplever att barnen i respektive förskoleklass har goda språkkunskaper redan när de börjar i förskoleklassen. Detta märks framför allt på barnens ordförråd, menar de. Bourdieus teorier om samhället som klassamhälle vilket hela tiden återbildas handlar mycket om olika reproduktionsstrategier. Han menade att familjer lever i slutna grupper som drivs av viljan att upprätthålla sitt sociala "jag" och de möjligheter som kommer med det (Bourdieu, 1995). Informanterna lyfter det faktum att barn får olika mycket hjälp hemma beroende på i vilket område man växer upp. I området med högre socioekonomisk status är många föräldrar akademiker och Bourdieus tankar om en reproduktion i familjerna skulle alltså kunna stämma in. Föräldrarna som har akademisk bakgrund och är vana att läsa mycket har större möjligheter att stötta sina barn i till exempel läsning än föräldrarna i området där Skola A ligger. Där är förutsättningarna helt andra, då många av föräldrarna inte kan någon svenska alls. Det är dock viktigt att framhäva att språkutveckling kan ske på alla olika språk, men att arbetet med just det svenska språket kan här bli lidande.

Informanterna lyfter intresset som en betydande faktor för barns språkutveckling och då inte minst föräldrarnas intresse. Informanternas uppfattning är att barn med föräldrar som läser för dem har ett visst försprång i sin språkutveckling. Här lyfter Herrlin, Frank och Ackesjö särskilt att barn vars föräldrar är läsande och skrivande förebilder för sina barn och redan tidigt presenterar texter och litteratur i hemmet, senare i livet har lättare för såväl läs- som skrivinläring (Herrlin et.al., 2012). Detta skriver även Svensson om och hon menar att effekten av att föräldrar läser för sina barn blir att barnen bland annat får chans att se språkets användningsområde (Svensson, 2009). Då informanterna ser de effekter som läsningen hemma ger, försöker de uppmuntra föräldrarna att läsa för sina barn. Resultatet visar att det kan finnas en problematik med barn vars föräldrar inte kan svenska språket så bra. Å andra sidan finns det då ofta andra möjligheter till högläsning hemma, exempelvis av äldre syskon som kan svenska. Dessutom lyfter informanterna att högläsning är positivt för barnet, oavsett på vilket språk man läser.

Resultatet visar att föräldrarnas intresse och engagemang inte endast handlar om att läsa hemma. Informanterna upplever att barn som får följa med sina föräldrar eller andra närstående till olika ställen i samhället, har lättare för sig när det kommer till dess språkutveckling. Autentiska upplevelser och möjligheter att sätta in ord i olika sammanhang kan bidra till att vidga de språkmöjligheter man har. Detta skriver Svensson (2009) om och menar att barns möjligheter till språkliga upplevelser antingen kan försvåra eller förenkla för barnen under senare undervisningstillfällen.

## **8.2.4 Individualisering**

Vårt resultat visar att alla informanter arbetar medvetet med att individualisera och anpassa undervisningen till varje individs behov. Enligt läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet så ska all undervisning ske med anpassning till varje individs förutsättningar och behov i form av barnets bakgrund, språk och kunskap. Undervisningen ska i största mån ge barnet möjlighet att utveckla sin förmåga att kommunicera genom att läsa, skriva och samtala (Skolverket, 2011) För att kunna göra detta berättar flera av våra informanter att de i början av höstterminen arbetat mycket med att bara lära känna barnen och kartlägga hur de ligger till rent kunskapsmässigt för att sedan senare under terminen eller i början av vårterminen kunna börja med att anpassa undervisningen. Enligt en rapport från skolverket angående läs- och skrivprocessen så tas vikten av att ha ett samtalande klassrum upp. Detta för att man som pedagog ska kunna få en inblick i hur barnen ligger till kunskapsmässigt (Skolverket, 2000). När pedagoger lägger mycket tid på att lära känna sina elever och samtala med dem och låta eleverna samtala med varandra så skapar de möjligheter för att en rättvis och korrekt kartläggning av barnen ska kunna ske. När de sedan vet på vilken kunskapsnivå barnen befinner sig så kan de börja anpassa sin undervisning till exempel i form av riktade frågor eller indelade grupper utefter vad de kan.

Behoven av vad barnen, i de förskoleklasser vi besökt, behövde utveckla ser något olika ut. I förskoleklasser med barn från många olika nationaliteter, visar vårt resultat att man arbetar mycket med att lära barnen att skapa meningar med rätt ordföljd samt att ge dem ord som de kan samla på sig för livet. Det visar sig även vara viktigt att inte få barnen att känna det som att de gör fel utan att man bara introducerar dem till det rätta, eller i många fall kanske bara mindre ansträngda meningar. Ett sätt att aktivt arbeta med detta är till exempel att vara noggrann med att aldrig säga att barnen säger fel, utan i stället fråga om man själv har uppfattat det rätt. Då läggs bristen på pedagogen istället för barnet.

Resultatet tar upp att alla de besökta förskoleklasserna arbetar med Bornholmsmodellen. Informanterna i det något mer socialt utsatta området uttrycker dock tydligt att de anpassar arbetet för att det bättre ska passa barngruppen och dess språkkunskaper. Att många barn i detta område har ett begränsat svenskt språk skulle enligt Bernstein beskrivas som att de har tillgång till en så kallad begränsad kod. Denna kod, menar Bernstein, är vanlig bland personer som vuxit upp i en lägre samhällsklass (Bernstein, 1971). Enligt vår studie så har de flesta familjer i detta område en lägre socioekonomisk status än till exempel familjerna som tillhör skola C, vilket kan relateras till vad Bernstein säger om den begränsade koden. I Skola C nämner även informanterna att barnen har goda språkkunskaper och ett stort ordförråd redan när de börjar i förskoleklass. Det här tyder på att de har tillgång till den utvecklade koden och kommer därför att ha lättare att förstå språket som används i skolan (a.a.).

Resultatet lyfter vikten av att ge barnen ord som de kan bära med sig resten av livet och nämner vidare hur viktigt det är att man som pedagog lär barnen rätt ordföljd i meningar. När pedagoger gör det är de med och styrker, vad Bourdieu kallar för, det kulturella kapitalet (Bourdieu, 1970). På så sätt ger man barnen en chans att utveckla sitt språk och att kunna sätta in ord i olika sammanhang för att få en förståelse för de ord de lär sig. Detta resonemang kan relateras till vad Bourdieu nämner om vikten av att kunna behärska olika språk i olika sammanhang, vilket visar på att man kan använda det kulturella kapital man besitter (Bourdieu, 1970).

Resultatet tar upp att i den förskoleklass där det finns flera barn med olika språkstörningar så har pedagogerna behövt anpassa undervisningen utifrån detta bland annat genom metoden "tecken som stöd", men också genom bilder när de talar om nya ord. Enligt Herrlin m.fl. så är detta sätt att arbeta en del av den sociala interaktionen och kan således främja även barn utan språkstörning, även om det är vanligare som i detta fall då barnet är i faktiskt behov av det (Herrlin et.al., 2012).

Eftersom förskoleklass är en skolform som är mer fri än grundskolan så finns det inga måsten. Man kan därför arbeta med det som barnen vill och tycker är roligt. Vårt resultat visar att flera informanter arbetar med individualisering i form av att skapa uppgifter utifrån barnens önskemål. Läroplanen tar upp vikten av att skapa förutsättningar för ett livslångt lustfullt lärande (Skolverket, 2011). Om man låter barnen välja vad de vill arbeta med får de chansen att göra det som de tycker är roligt och som de är intresserade av, vilket skapar goda möjligheter till ett lustfyllt lärande och kanske även ett intresse för kommande studier.



Eftersom det inte finns specifika mål som verksamheten i förskoleklass måste uppnå, öppnar det upp för möjligheten att arbeta med det barnen efterfrågar.

Flera informanter nämner vikten av att behålla lusten i lärandet och att de absolut inte vill att barnen ska bli skoltrötta redan innan de ens börjat grundskolan. För att behålla lusten betonar informanterna vikten av att alla barn får uppgifter som ligger på rätt kunskapsnivå för just dem. Bland annat kan man ställa riktade frågor till barnen och anpassa dem efter barnens individuella nivå. Det är enligt vårt resultat viktigt att barnen inte blir ledsna för att de får en fråga de inte klarar av. Samtidigt behöver andra barn större utmaningar för att behålla lusten. Flera informanter från områdena med hög socioekonomisk status menar att det ofta kan vara svårare att möta behoven från de barn som har lättare att lära sig än dem som har behov av mer hjälp. Ett par informanter talar om risken att vissa barn blir uttråkade redan innan de börjar ettan, om de inte får tillräckliga utmaningar. Även Skolverkets undersökningar visar att barn som redan kan läsa då de börjar i förskoleklass inte alltid ges förutsättningar att utvecklas vidare på sin nivå. Samma undersökning säger dock att barn i förskoleklass som har svårigheter inte heller får det stöd de behöver (Skolverket, 2001). Detta stämmer inte med det resultat vi har fått i de förskoleklasser vi har undersökt. I de förskoleklasserna verkar de ägna mycket tid åt att stötta och hjälpa barn med svårigheter.

Pedagogerna i vår studie använder sig av olika sätt att anpassa sin verksamhet, beroende på de förutsättningar som råder i respektive förskoleklass. Alla de olika sätt som pedagogerna individualiserar undervisningen på främjar varje barns förutsättningar att lära, vilket enligt läroplanen är det viktigaste i all undervisning (Skolverket, 2011).

### **8.3 Didaktiska konsekvenser**

Vi har uppmärksammat ett antal områden som vi anser är viktiga för pedagoger att arbeta vidare med i samband med språkutveckling. I vår studie nämnde vissa av informanterna att de pratar mycket om språket och hur man bör använda det. Studien tar bland annat upp hur pedagoger arbetar med att barnen ska ha ett vardagligt språk gentemot varandra och att det är viktigt att man som vuxen tar sitt ansvar och pratar med barnen om vad som är okej och inte att säga till någon annan. Detta tycker vi är mycket viktigt och vi anser också att det spelar stor roll hur pedagoger faktiskt pratar. Vilket språkbruk de använder mot barn, men också pedagoger emellan eller i kontakt med föräldrar. Barn gör inte alltid som vuxna säger, men de gör ofta som vuxna gör. Vi tänker således att en medvetenhet i sitt eget språkbruk skulle främja barnen i deras språkutveckling.

Det är även viktigt att man som pedagog tar tillvara på de förkunskaper och förutsättningar man har i det område man arbetar. Precis som informanterna i vår studie berättar att de gör, så tycker vi att det är viktigt att man gör en kartläggning i början av terminen för att få en överblick på vilka förkunskaper barnen i förskoleklassen har och hur mycket de kan. Utifrån det kan man sedan göra sin planering med tanke på hur man kan individualisera undervisningen för var och en av barnen så att de ska lära sig så mycket som möjligt. Det är

även lättare att arbeta med kompensatorisk undervisning om man vet vad barnen saknar och skulle behöva arbeta mer med. Det kan till exempel vara att man i områden där många barn har svenska som andraspråk arbetar mycket med ord och begrepp för att de ska få utvidga sitt ordförråd. Det kan också vara att man tar med barnen till olika sammanhang så som museum, en bondgård eller havet för att låta barnen få en chans att sätta in de ord de lärt sig i ett sammanhang. I en förskoleklass där barnen har med sig många erfarenheter redan innan de börjar i förskoleklass så kan man kanske istället arbeta mer med att de får skapa egna berättelser utifrån det ordförråd och de erfarenheter de har för att låta dem utveckla sitt språk både inom skrivning och läsning. Vi menar alltså att medvetenheten om att olika områden har olika förutsättningar är viktigt. Det är först när man förstått förutsättningarna som man kan arbeta vidare med dem.

Slutligen vill vi också belysa vikten av det livslånga lärandet. Barnen utvecklar inte sitt språk enbart under de planerade undervisningstillfällena, utan det är viktigt att man som pedagog hela tiden tar tillvara på de tillfällen som ges under hela dagen att arbeta med språket. Detta är ett synsätt som även kan appliceras i kommande skolgång när barnen börjar grundskolan. Vi anser därför att det är viktigt att övergången mellan förskoleklass och ettan, samt övergången mellan senare stadier fungerar väl. Om man kan få en bra övergång där man kan föra vidare detta synsätt om att lärandet är en process som sker hela tiden och att det är viktigt att ta tillvara på de tillfällen som ges så tror vi att barnen har goda förutsättningar att få en god språkutveckling under hela sin skolgång och sedan resten av livet.

## 8.4 Fortsatt forskning

Efter att ha genomfört denna studie så har flera tankar om fortsatt forskning dykt upp hos oss. Dels hade det varit intressant att utveckla denna studie med att även göra observationer i de förskoleklasser som vi under denna studie besökt. Framför allt för att få se hur pedagogerna konkret arbetar med språkutveckling, men också för att få en tydligare inblick i hur förskoleklasserna ser ut, när man får se hur barnen i klassen är. Det hade även varit intressant att under dessa observationer få reflektera mer kring lokalerna och hur de kan påverka barnens språkutveckling.

Ett annat sätt att arbeta vidare skulle kunna vara att göra en studie med fokus på enbart socialt utsatta områden i Göteborg. Man skulle även kunna fördjupa sig i Bourdieus teori om de olika kapitalen och studera vilka stora skillnader det finns mellan familjer i dessa områden, men som kanske inte syns så tydligt i vår studie på grund av språkförbistringar hos många av barnen och dess familjer. Kanske finns stora kulturella kapital hos många av föräldrarna till barnen, men som sällan kommer fram då språket hindrar dem att visa den kunskap som de faktiskt besitter? Det hade varit intressant att få fördjupa sig i detta och kanske göra intervjuer med även barn och föräldrar i områdena.

## Referenser

- Ackesjö, H. (2011). *Förskoleklassen: en ö eller en bro mellan förskola och skola?*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.
- Bernstein, B. (1971). *Class, codes and control. Vol. 1, Theoretical studies towards a sociology of language*. London: Routledge.
- Bernstein, B. (1964). Elaborated and restricted codes: their social origins and some consequences. ur *American anthropologist*, Vol 66, 55-69.
- Bernstein, B. & Lundgren, U.P. (1983). *Makt, kontroll och pedagogik: studier av den kulturella reproduktionen*. (1. uppl.) Stockholm: LiberFörlag.
- Bourdieu, P. (2011). The Forms of Capital. I A. R. Sadovnik (Red), *Sociology of education: a critical reader*. (2nd ed.) (s. 83-95). New York: Routledge.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. (2008). *Reproduktionen: bidrag till en teori om utbildningssystemet*. Lund: Arkiv.
- Bourdieu, P. (1993). *The Field of Cultural Production*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge, Mass.: Harvard Univ. Press.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, vol 32. 513-531.
- Esaiasson, P., Gilljam, M., Oscarsson, H. & Wängnerud, L. (red.) (2012). *Metodpraktikan: konsten att studera samhälle, individ och marknad*. (4., [rev.] uppl.) Stockholm: Norstedts juridik.
- Gustafsson, B., Hermerén, G. & Petersson, B. (2005). *Vad är god forskningsred?: synpunkter, riktlinjer och exempel*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Hagtvét, B.E. (2004). *Språkstimulering. D. 1, Tal och skrift i förskoleåldern*. (1. uppl.) Stockholm: Natur och kultur.
- Herrlin, K., Ackesjö, H. & Frank, E. (2012). *Förskoleklassens didaktik: möjligheter och utmaningar*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Karlsson, M., Melander, H., Pérez Prieto, H. & Sahlström, F. (2006). *Förskoleklassen - ett tionde skolår?* (1. uppl.) Stockholm: Liber.

Lumholdt, H. & Klasén McGrath, M. (2006). *Förskoleklassen: i en klass för sig*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.

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

Svensson, A. (2009). *Barnet, språket och miljön: från ord till mening*. (2., omarb. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Svensson, P. & Starrin, B. (red.) (1996). *Kvalitativa studier i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.

Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer*. (4., omarb. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Wedin, Å. (2011). *Språkande i förskolan och grundskolans tidigare år*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

### **Elektroniska källor**

Boverket (2007). *Vad är integration och vad är segregation?* Hämtad 2014-04-15, från [http://www.boverket.se/Global/Webbokhandel/Dokument/2007/vad\\_ar\\_integration\\_och\\_vad\\_ar\\_segregation.pdf](http://www.boverket.se/Global/Webbokhandel/Dokument/2007/vad_ar_integration_och_vad_ar_segregation.pdf)

Codex - regler och riktlinjer för forskning (2013). *Informerat samtycke*. Hämtad 2014-05-02, från <http://www.codex.vr.se/manniska2.shtml>

Encyklopedica (2012). *Folkhälsa - socioekonomisk status*. Hämtad 2014-04-25, från <http://encyklopedica.se/folkhalsa/socioekonomisk-status/>

Folkhälsan (2014). *Barns språkutveckling*. Hämtad 2014-04-25, från <http://www.folkhalsan.fi/startside/Var-verksamhet/Barn--familj/Sprak/Barns-sparkutveckling/>

Göteborgs stad (2013). *Områdesfakta stadsdelar och närområden*. Hämtad 2014-05-20, från <http://www4.goteborg.se/prod/G-info/statistik.nsf>

Löwendahl, P.(2013, 14 november). Göteborg Sveriges tredje mest segregerade kommun, *Metro*. Hämtad 2014-04-12, från <http://www.metro.se/goteborg/goteborg-sveriges-tredje-mest-segregerade-stad/EVHmkl!IQni3zCRTAVt6/>

Partille kommun (2014). *Partille i siffror*. Hämtad 2014-05-20, från <http://www.partille.se/Upptack-Partille/Om-Partille/Partille-i-siffror/>

Skolverket (2013). *Siris - kvalitet och resultat i skolan*. Hämtad 2014-05-20, från [http://siris.skolverket.se/siris/f?p=101:54:0::NO::P54\\_KOMMUN:gotteborg](http://siris.skolverket.se/siris/f?p=101:54:0::NO::P54_KOMMUN:gotteborg) och [http://siris.skolverket.se/siris/f?p=101:54:0::NO::P54\\_KOMMUN:partille](http://siris.skolverket.se/siris/f?p=101:54:0::NO::P54_KOMMUN:partille)

Skolverket (2014). *Skolformer - Förskoleklass*. Hämtad 2014-04-15, från <http://www.skolverket.se/skolformer/forskoleklass>)

Statistiska centralbyrån (2007). *Barn, boendesegregation och skolresultat*. Hämtad 2014-06-10, från [http://www.scb.se/statistik/publikationer/LE0102\\_2006A01\\_BR\\_BE51ST0702.pdf](http://www.scb.se/statistik/publikationer/LE0102_2006A01_BR_BE51ST0702.pdf)

Statistiska centralbyrån (2014). *Socioekonomisk indelning (SEI)*. Hämtad 2014-04-25, från <http://www.scb.se/sv/Dokumentation/Klassifikationer-och-standarder/Socioekonomisk-indelning-SEI/>

Sverige. Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011 [Elektronisk resurs]*. Stockholm: Skolverket.

Sverige (2010). *Skollagen (2010:800): med Lagen om införande av skollagen (2010:801)*. [Elektronisk resurs] Stockholm: Norstedts juridik.

Sverige. Skolverket (2000). *Förskoleklass - 6-åringarnas skolform? : integration förskoleklass - grundskola - fritidshem [Elektronisk resurs] : Skolverkets delrapport nr 2 till regeringen*. Stockholm: Skolverket.

Sverige. Skolverket (2001). *Att bygga en ny skolform för 6-åringarna [Elektronisk resurs] : om integrationen förskoleklass, grundskola och fritidshem*. Stockholm: Skolverket.

Sverige. Skolverket (2000). *Läs- och skrivprocessen som ett led i undervisningen*. [Elektronisk resurs]. Stockholm: Statens skolverk.

Vetenskapsrådet (2011). *God forskningssed*. [Elektronisk resurs]. Stockholm: Vetenskapsrådet.

<https://www.vr.se/download/18.3a36c20d133af0c12958000491/1321864357049/God+forskningssed+2011.1.pdf>

# Bilaga 1

Göteborg, 25 april 2014

Hej!

Vi är tre studenter vid Göteborgs universitet som heter Hanna Larsson, Lina Lidskog och Kajsa Wilhelmsen. Vi läser sista terminen på lärarprogrammet med inriktning svenska för tidigare åldrar. Den här terminen ska vi skriva vårt examensarbete som kommer att fokusera på pedagogers arbete med barns språkinläring i förskoleklass.

Undersökningen kommer att baseras på intervjuer med pedagoger verksamma i förskoleklasser i olika stadsdelar i Göteborgsområdet. Vi undrar om du kan tänka dig att delta i studien? Din medverkan är frivillig och samtliga namn på deltagare och verksamheter kommer att fingeras.

Intervjun bygger på ett antal öppna frågor och uppskattas ta mellan 30-60 minuter. Arbetet beräknas vara färdigställt i början av juni och vid intresse får du gärna ta del av det. Om du har några frågor så får du gärna höra av dig till oss.

Med vänliga hälsningar,

Hanna Larsson  
070-788 43 99  
[guslarham@student.gu.se](mailto:guslarham@student.gu.se)

Lina Lidskog  
070-994 17 19  
[guslidskli@student.gu.se](mailto:guslidskli@student.gu.se)

Kajsa Wilhelmsen  
070-223 67 68  
[gusostenka@student.gu.se](mailto:gusostenka@student.gu.se)

## Bilaga 2

### Intervju

#### Inledande frågor

- Vad har du för utbildning?
- Hur länge har du arbetat i förskoleklass?
- Hur skulle du beskriva den här förskoleklassen?
- Vilken typ av uppväxtförhållanden har barn som växer upp i den här stadsdelen?

#### Språkinläring

- Lutar ni er mot några särskilda lärandeteorier i er undervisning? I så fall vilka?
- Hur arbetar ni med språkinläring under de lärarstyrda aktiviteterna?
- Hur arbetar ni med språkinläring under den fria leken?
- Hur ser du på barns språkliga bakgrund när de börjar i förskoleklass?
- Hur anpassar du undervisningen utifrån detta?

#### Avslutande fråga

- Är det något du har tänkt på eller vill tillägga?