



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

Pedagogers arbete med barns språkkompetens.

En empirisk studie om ett språkutvecklande arbetssätt i förskolan



Namn: Fredrik Görling & Nahid Halawi
Program: Förskolläraryrket

Examensarbete: 15 hp
Kurs: LÖXA1G
Nivå: Grundnivå
Termin/år: VT-2016
Handledare: Christian Sjögreen
Examinator: Maj Asplund Carlsson
Kod: VT16-2920-011-LÖXA1G

Nyckelord: Verbalt språk, förskola, pedagoger, arbetssätt, skillnader/likheter

Sammanfattning

I allmänhet går förskolebarn från ett initialt icke behärskat verbalt språk till ett behärskat verbalt språk när de lämnar förskolan för förskoleklass. I denna process förekommer många stunder och många olika aktiviteter där pedagogerna på avdelningarna arbetar intensivt med att främja barnens språkutveckling. Det vår undersökning visar är hur pedagogers arbetssätt påverkas och styrs utifrån barns språkliga kompetensnivå under olika aktiviteter. Arbetar pedagogerna med språket på ett mer avancerat sätt till de barn som redan har börjat behärska det verbala språket och de barn som inte har det, hamnar de i skymundan? Arbetar pedagogerna mer mot de barn som inte behärskar det verbala språket för att få en så jämn barngrupp som möjligt, eller arbetar pedagogerna med rättvist språkarbete gentemot alla barnen i barngruppen?

Vi har intervjuat tre pedagoger på en småbarnsavdelning samt observerat avdelningen för att stärka validiteten av arbetet. Vårt arbete utgår ifrån en etablerad sociokulturell teori som går ut på att kommunikationen och språkanvändningen utgör en länk mellan individ och omgivning eftersom språket är det viktigaste kulturella redskapet (Kultti, 2012). De viktigaste resultaten i vår undersökning är att det ibland kan vara skillnad på pedagogernas arbetssätt beroende på vilken aktivitet som genomförs, och vilken tid på dagen aktiviteten genomförs. Andra slutsatser som visat sig är att pedagogerna försöker att vara så enhälliga i sitt arbete om språket som möjligt, men att det kan ibland avvika från deras planer på grund av tidsbrist.

C-essay: 15 hp
Course: LÖXA1G
Level: First Cycle
Term: Spring 2016
Mentor: Christian Sjögreen
Examiner: Maj Asplund Carlsson
Code: VT16-2920-011-LÖXA1G

Key words: Verbal language, kindergarten, educators, working methods, differences/similarities

Abstract

Children in general are going from a non-verbal language to a controlled verbal language once they leave kindergarten for preschool. In this process there are many moments and many different activities where the teachers of the department are working hard to promote children's language development. What our study shows is that teachers work methods are influenced and controlled based on children's linguistic skill levels during various activities. Are educators working with the language in a more advanced way to the children who have already begun to master the verbal language than towards the children who do not have it, and do those children remain in the background? Are educators working more towards the children who have not yet mastered the verbal language to get as even of a children's group as possible or are the educators working on a fair basis with the language towards all the children in the children's group?

We interviewed three teachers in an early childhood department and observed the department to strengthen the validity of our work. Our work is based on the socio-cultural theory which is based on communication and language use constitutes a link between the individual and the environment because the language is the most important cultural tool (Kultti, 2012). The main results of our study is that sometimes there can be differences in the teachers' work depending on the activity and which time of the day the activity is carried out. Other conclusions revealed that the teachers are trying to be as unanimous in their work on the language work as possible, but it can sometimes deviate from their plans because of lack of time.

Tack!

Att genomföra detta arbete har varit svårt men roligt och vi hade inte varit där vi är idag utan hjälp från vår fantastiska handledare Christian Sjögren som hjälpt oss i svaga och starka tider för att få just vårt arbete genomfört. Vi vill även tacka vänner och familj för de stöd vi fått när vi behövt det. Vi vill slutligen också tacka förskolan och pedagogerna för ett gott samarbete och för att vi fick förtroendet att utföra vårt arbete där.

Innehållsförteckning

1. Inledning	1
1.2 Syfte och frågeställning	1
2. Bakgrund	2
2.1 Lagrum	2
2.1.1 Skolverket	2
2.1.2 Barnkonventionen	2
2.1.3 Läroplanen för förskolan	2
2.2 Språkträningsmaterial	3
2.2.1 Karlstadsmodellen/Babblarna	3
2.2.2 TAKK	3
3. Teoretiska utgångspunkter	4
3.1 Sociokulturell teori	4
3.2 Pedagogers arbetssätt	4
3.2.1 Explorativa Samspel	5
3.2.2 Formbundna Samspel	5
3.3 Barnperspektiv & Barns perspektiv	5
3.3.1 Barnperspektiv	5
3.3.2 Barns perspektiv	6
4. Metod och material	7
4.1 Urval	7
4.2 Datainsamlingsmetod	7
4.2.1 Genomförande av intervju	9
4.2.2 Genomförande av observation	10
4.3 Analysmetod	10
4.4 Metodologiska överväganden	11
4.4.1 För- och nackdelar med valda metoder	11
4.4.2 Etiska överväganden	12
4.4.3 Validitet och Reliabilitet	12
5. Resultat och analys	15
5.1 Riktlinjer och lagar som styr pedagogernas arbetssätt	15
5.2 Metod och material som pedagogiska verktyg	16
5.2.1 Den språkliga kompetensen hos barnen	16
5.2.2 Teoretiska utgångspunkter och förhållningssätt	17

5.3 Aktiviteternas påverkan på barns språkutveckling	18
5.3.1 Utevistelsen.....	18
5.3.2 Samling	18
5.3.3 Måltid.....	19
5.3.4 Den fria leken.....	19
5.4 Förändringar i verksamheten	20
6. Slutdiskussion	22
6.1 Metoddiskussion	22
6.1.1 Slutsats	22
6.2 Aktiviteterna	23
6.2.1 Samlingen	23
6.2.2 Utevistelsen.....	24
6.2.3 Måltiden	24
6.2.4 Den fria leken.....	24
6.2.5 Slutsatser	25
6.3 Tankar om arbetet	25
6.4 Begränsningar i arbetet och vidare forskning	26
7. Referenslista	27
Informationsmail	Bilaga 1
Intervjufrågor	Bilaga 2

1. Inledning

Språkkompetensen hos barn i förskolan varierar konstant från förskola till förskola och kommun till kommun. Barn lär sig språket i olika åldrar och utövar det på sitt unika sätt för att utvecklas som människa och bara för att kommunicera med sina kompisar i leken och utanför. I förskolsprofession ingår det att se till varje enskilt barns utveckling samt till att gruppens samverkan byggs upp av ett tryggt och kontinuerligt lärande. Enligt förskolans läroplan ska pedagogerna i förskolan sträva efter att barn utvecklar ett rikt och nyanserat talspråk, både när det gäller deras förmåga att kommunicera med andra och även i deras sätt att uttrycka tankar (Skolverket, 2011). Vi har sett både under vår verksamhetsförlagda utbildning samt ute i tjänst att detta ibland inte är synligt hos arbetslagen. I vårt arbete försöker vi ta reda på om språkkompetensen hos barnen kan påverka pedagogernas arbetssätt när det gäller att stödja barn till att utveckla språket. Får barn med utvecklad språkkompetens mer hjälp än barn som inte än har utvecklat något språk? Hur ser det ut i olika aktiviteter samt vilka metoder använder pedagogerna sig av för att introducera språket till barnen? Vårt intresse för detta ämne kommer från våra tankar kring hur vi själva skulle agera i språksituationer med stöd från den litteratur vi har fått ta del av under förskollärarytbildningen gentemot det stöd som pedagogerna har i verksamheten.

Vår studie har gett oss ny kunskap om hur man kan arbeta med barns språkkompetens samt utmana barnen till språk och vår syn på verksamheten hjälper oss att ta oss ut i arbetslivet. För oss har studien varit relevant eftersom språket är en stor del av förskolans vardag och ett välutvecklat språk kan hjälpa till att etablera en individ enligt samhällets normer.

Med hjälp av intervjuer, observationer och analyser har vi fått syn på mängder av olika material och metoder för att underlätta lärandet i förskolan. Vi har av vår studie dragit slutsatsen att rätt material och metod har en stor påverkan på vad en pedagog kan åstadkomma när det gäller lärandet hos barnen. Det vi också anser vara viktigt är hur pass nära man är sina kollegor och personal runt om på avdelningarna. Genom interaktion och samverkan med andra pedagoger på andra avdelningar kan man dela med sig av resurser och erfarenheter för att hela tiden utveckla sin egen verksamhet.

1.2 Syfte och frågeställning

Syftet med uppsatsen är således att studera hur pedagogers arbetssätt påverkas och styrs utifrån barns språkliga kompetensnivå under olika aktiviteter. I vår undersökning besvarar vi följande frågor;

- Hur arbetar pedagogerna utifrån det enskilda barnets språkkompetens?
- Vilka aktiviteter förekommer i verksamheten och hur integrerade är pedagogerna i dessa aktiviteter?
- Vilka språkinlärningsmetoder används för att stödja och utveckla barnens språkhantering?

Genom att utgå från dessa frågor hoppas vi kunna få en bild av hur pedagoger förhåller sig till barn med varierande språklig kompetens.

2. Bakgrund

I följande avsnitt kommer vi att belysa de olika myndigheter och lagar som främst styr förskolans verksamhet. Nedan redogör vi för vad skolverket, barnkonventionen och förskolans läroplan beskriver. Vi kommer även att belysa olika metoder och material som pedagogerna på avdelningen använder sig av för att stimulera barns språkkompetens. Innan vi börjar gå igenom vårt material och förklara våra metodval kommer vi även att gå igenom teoretiska utgångspunkter och olika perspektiv på barnsyn för att visa att vår studie vilar på en vetenskaplig grund.

2.1 Lagrum

Vi kommer att använda oss av de olika lagrummen som styr förskolans verksamhet samt pedagogernas dagliga arbete i avsnitten nedan. Detta kommer vi att göra för att synliggöra om pedagogernas arbetssätt ibland kan sakna rötter i de olika lagrummen beroende på vilken aktivitet som genomförs. Vi vill se ifall pedagogerna grundar sitt arbetssätt i de olika lagrummen. Nedan kommer vi att berätta mer om de olika lagrummen som vi kommer att använda oss av.

2.1.1 Skolverket

Skolverket är den myndighet som anger riktlinjer och strävansmål för förskolans och skolans verksamhet och ska se till att alla barn får samma möjlighet till trygghet och utbildning samt en trygg miljö. Myndigheten har allmänna råd, kunskapskrav samt måldokument för verksamheterna. Skolverket ansvarar även för att det systematiska kvalitetsarbetet av verksamheten verkställs och att nationella uppföljningar och utvärderingar genomförs. Därtill ska Skolverket även bidra till god kvalitet i svensk utbildning. Det gör de genom fortbildning av personal, nationella insatser och verksamhetsutveckling (Skolverket, u.å).

2.1.2 Barnkonventionen

Barnkonventionen är juridiskt bindande i Sverige, men gäller inte som svensk lag utan det regeringen och riksdagen har gjort för att åtaga barnkonventionen är att anpassa och ändra de lagar vi har i Sverige så att de överensstämmer med barnkonventionens bestämmelser (Unicef, 2009). Det barnkonventionen visar i sina artiklar är att varje barn har samma rättigheter och värde samt att barnets bästa alltid ska komma först i rummet (Unicef, 2009, artikel 2&3). Detta har vi kopplat till vårt arbete eftersom vi vill se att alla barn behandlas likvärdigt och att alla barn får samma möjlighet till utveckling av sin egna språkkompetens.

2.1.3 Läroplanen för förskolan

Den första läroplanen för förskolan publicerades år 1994 och innehöll uppdrag och mål som den pedagogiska verksamheten skulle sträva mot. Läroplanen för förskolan har reviderats många gånger sedan dess och nya strävansmål har lagts till utifrån vad som visar sig i det systematiska kvalitetsarbetet av verksamheten. Även om läroplanen har reviderats finns fortfarande många centrala begrepp kvar. Förskolans uppdrag bygger på att verksamheten ska erbjuda att barnen ska få stimulans och vägledning av oss vuxna, för att genom egen aktivitet öka sin kompetens och utveckla nya kunskaper och insikter. Detta förhållningssätt förutsätter att olika språk- och kunskapsformer samt olika sätt att lära balanseras och bildar en helhet (Skolverket, 2011).

Skollagen (2010:800) [SFS] belyser också att förskolan ska stimulera barns utveckling och lärande samt att utforma verksamheten utifrån en helhetssyn som leder till att utveckling och lärande bildar en helhet (Skollagen, 8 kap. 2§). Språk och lärande hänger enligt läroplanen för

förskolan oupplösligt samman och klarlägger att förskolan ska lägga stor vikt vid att uppmuntra och stimulera varje barns språkhantering samt låta barnen vara delaktiga i sitt egna lärande och ha rätt att påverka den dagliga verksamheten (Skolverket, 2011). Förskolan ska också bidra med olika metoder och verktyg som uppmuntrar barnen till att använda sig och utveckla sin språkinläring och i vårt empiriska arbete har förskolan använt sig av metoder och verktyg som vi kommer att presentera nedan.

2.2 Språkträningmaterial

I detta avsnitt redogör vi för de material pedagogerna på avdelningen använder sig av när de arbetar med att utveckla barns verbala språk. De material som lyfts fram här kommer vi att ta upp och återknyta till i resultat- och analysavsnittet.

2.2.1 Karlstadsmodellen/Babblarna

Grunden till Karlstadsmodellen (2010) är att alla är lika värda i samhället. I vårt samhälle finns det människor med livsbegränsningar och som har hinder av något slag som stör deras språkutveckling. De är dessa människor, som av olika orsaker inte kunnat utveckla sitt språk, som Karlstadsmodellen fokuserar på. Dessa människor kan vara barn, unga eller vuxna. Karlstadsmodellen är till för alla och anpassas utefter behov och intressen.

Karlstadsmodellen (2010) är en modell som man kan arbeta med för att stödja barns språkutveckling. Genom att arbeta utifrån Karlstadsmodellen kan man stödja barn att utveckla ett verbalt språk då Karlstadsmodellen är en modell för språkträning. Språkträningen ses som en tågresä med vagnar fyllda med språkliga egenskaper och man är ständigt på väg mot nya mål. Språkträningen utgår från tre grundläggande principer:

- Träningen sker dagligen och språket ska utgå från den verklighet individen lever i.
- Anpassa träningen till individen, familjen och det sociala nätverket.
- Välja metod och material utifrån individens förutsättningar, krav och behov.

Metod och material som används inom Karlstadsmodellen är bland annat Babblarna. Babblarna ger en utmärkt start till språkutveckling. Genom att använda Babblarna som metod och material kan man väcka nyfikenhet samt lust att lära (Karlstadsmodellen, 2010). Babblarna (u.å) är små färgglada figurer som finns på Youtube och som bidrar till språkutveckling genom deras namn och deras sätt att prata. Babblarnas olika namn är Babba, Bobbo, Bibbi, Diddi, Doddo och Dadda som är lätta språkkombinationer för barnen att lära sig uttala. Babblarna har ett eget språk som bygger på ljud i deras namn. Genom att lyssna på Babblarna tränar man på förmågan att använda melodi och betoning i språket. Babblarna (u.å) finns som böcker och leksaker som plastfigurer, pappdockor och finger- och handdockor. Babblarna finns även som spel och pussel som man kan använda sig av i ett språkutvecklingsarbete.

2.2.2 TAKK

TAKK står för Tecken som Alternativ och Kompletterande Kommunikation. Man använder sig av TAKK när barn har språk- och kommunikationssvårigheter, vilket möjliggör att barnen kan kommunicera genom andra vägar utöver talet. TAKK skiljer sig från det svenska teckenspråket men samtidigt finns det vissa likheter. TAKK är alltså en metod och inte ett språk, och man använder denna metod tillsammans med ett verbalt språk. TAKK kan användas av både barn och vuxna med eller utan utvecklingsstörning men som har bristande språk- och kommunikationskompetenser. TAKK anpassas till barns språkliga nivå, och bör användas av både vuxna och barn dock ska omgivningen använda tecken hela tiden för att barn ska få bättre förståelse och större inlärningsmöjlighet av TAKK (Heister Trygg, 2010).

3. Teoretiska utgångspunkter

I detta avsnitt lyfter vi fram teori samt perspektiv som vi kommer att utgå ifrån i denna studie. Vi har valt den sociokulturella teorin då vår studie utgår från de pedagogiska verktygen och metoderna som finns i verksamheten och hur de kan bidra till att barn utvecklar en språkkompetens i aktiviteter. Pedagogers arbetssätt är även centralt i denna studie då vi vill ta reda på om pedagogernas arbetssätt påverkas samt styrs av barns språkkompetens under aktiviteter.

3.1 Sociokulturell teori

Säljö (2012) förklarar att det sociokulturella perspektivet ursprungligen kommer från Vygotskijs arbeten om lärande, utveckling och språk. Kultti (2012) lyfter fram det sociokulturella perspektivet och menar att språket är det viktigaste kulturella redskapet. Säljö (2000) påpekar detta och förklarar att redskap och verktyg har en speciell samt teknisk betydelse inom ett sociokulturellt perspektiv. Vidare förklarar Säljö (ibid.) att redskap och verktyg innebär språkliga och fysiska resurser som vi har tillgång till och som vi använder oss av för att förstå vår omvärld. Inom ett sociokulturellt perspektiv är kommunikationen och språkanvändningen centrala och utgör en länk mellan barnet och dess omgivning (Säljö 2000). Med detta menas att barnen blir delaktiga i hur människor i omgivningen uppfattar och förklarar händelser genom att kommunicera om vad som händer i lek och interaktion. För att lära sig ett nytt språk måste man lära sig att tänka inom ramen för språkkulturen och dess samhälleliga gemenskap.

Säljö (2000) belyser att människor utvecklas och skapar erfarenheter genom samspel med andra. Genom lek eller annan form av samspel får barn kunskap och erfarenheter av omvärlden, då omvärlden medieras. Författaren redogör vidare för begreppet mediering och menar att vårt tänkande och föreställningar uppstår från ens kultur med dess intellektuella och fysiska redskap. Mediering är när man använder sig av redskap eller verktyg för att förstå omvärlden man lever i och för att kunna agera i den. Vygotskij (refereras i Säljö, 2012) förklarar att människan utmärks genom att använda sig av två redskap. Dessa två redskap är, språkliga och materiella redskap. De språkliga redskapet kan även kallas för ett intellektuellt eller mentalt redskap då det består av tecken och symboler som vi använder oss av för att kommunicera eller tänka med. Vidare förklarar Säljö (2012) att språkliga redskap är bland annat bokstäver, siffror och begrepp. De materiella redskapen skiljer sig från språkliga, och står för bland annat tangentbord att skriva på. Säljö (2012) förklarar att dessa två typer av redskap förekommer ofta tillsammans och kan även kallas för kulturella redskap. Gjems (2011) förklarar att ord och tecken innehåller budskap som vi förstår genom att leva in i en viss kultur och lär oss tolka samt förstå. När barn lär sig ett språk blir språket ett medierande redskap som hjälper dem att förstå och utveckla nya kunskaper i samspel med andra.

Ett begrepp som hänger samman med Vygotskijs synsätt på lärande och utveckling, är *Den proximala utvecklingszonen*. Säljö (2012) förklarar att i denna zon är barn känsliga för förklaringar och instruktioner. I den proximala utvecklingszonen kan pedagogerna leda barnen in i hur man använder sig av ett kulturellt redskap. Den proximala utvecklingszonen går ut på att man tillägnar sig kunskaper som den andre personen har genom att få hjälp av en mer kunnig person för att klara av en uppgift.

3.2 Pedagogers arbetssätt

Pedagoger arbetar på olika sätt och Johansson och Pramling Samuelsson (2007) redogör för två olika arbetssätt som pedagogerna utgår ifrån. Vi har valt att analysera pedagogernas

arbetssätt utifrån de två samspelet och arbetssätten som författarna redogör för. Vi lyfter fram ett exempel som Johansson och Pramling Samuelsson (2007) redogör för i sin bok, för att tydliggöra hur pedagogers arbetssätt kan hämma barns lärande och utforskning.

3.2.1 Explorativa Samspel

Johansson och Pramling Samuelsson (2007) förklarar att *explorativa samspel* är ett arbetssätt för pedagogerna att vara med barnen. Det handlar om pedagogernas synsätt att bemöta barn i olika aktiviteter. Pedagogerna skapar aktiviteter som inspirerar barn och en vilja att utvecklas i aktiviteter. Det handlar om att utmana och samspele med det enskilda barnet och barngruppen. Johansson och Pramling Samuelsson (2007) förklarar att pedagogen har ett fritt förhållningssätt där de ger barn kontroll över sin egen situation. Barnen får på så sätt möjlighet att upptäcka och utmana sig själv och får mer förståelse kring situationer. Pedagogerna utgår från barnens frågor och intentioner och skapar en aktivitet som stimulerar dem vilket leder till att väcka barns intresse. Barnen ges en frihet att själva utforska sin fantasi och kreativitet när de får vara delaktiga och skapa en miljö som intresserar dem (Johansson & Pramling Samuelsson, 2007).

3.2.2 Formbundna Samspel

Johansson och Pramling Samuelsson (2007) förklarar att de *formbundna samspelet* skiljer sig från de explorativa då pedagogerna ser aktiviteter som en produkt och ett lärande där de strävar efter att nå ett mål, alltså den färdiga produkten. Genom att pedagogerna använder detta syn- och arbetssätt försämras barnens möjlighet till att upptäcka och utforska samt blir underordnade av pedagogernas avsikter. Barnen kan få ett inflytande men deras lekfullhet begränsas. Johansson och Pramling Samuelsson (2007) redogör för hur pedagoger fokuserar på den färdiga produkten vilket medför att lärande går förlorat. Ett exempel som Johansson och Pramling Samuelsson (2007) lyfter fram är när barnen ska måla hösten tillsammans med pedagogerna. Aktiviteten går ut på att barnen ska måla sina händer med färg och trycka på pappret. Pedagogen hindrar barn att själva upptäcka, utforska och utveckla sin fantasi genom att skynda på uppgiften och ”hjälpa” barnen att göra färdigt teckningen genom att måla barnets hand och sätta den på pappret.

3.3 Barnperspektiv & Barns perspektiv

I de två nästkommande avsnitten kommer vi att bearbeta begreppen barnperspektiv och barns perspektiv samt beskriva dilemman som kan uppstå i de olika begreppen. Vi kommer även att betrakta vilket perspektiv en pedagog bör förhålla sig till. Vi har tagit stöd från olika författare och teoretiker för att kunna grunda vårt arbete i det vetenskapliga så att studien bygger på en vetenskaplig grund.

3.3.1 Barnperspektiv

Begreppet barnperspektiv eller barnsyn betyder pedagogernas eller de vuxnas syn på ett barn utifrån deras föreställningar eller grundtaganden om vad barnet behöver eller inte behöver utan att samtala med barnen och bemöta barnens villkor (Arnér, 2009). I detta perspektiv ser pedagogerna målet som det bästa för barnet och inte barnets vilja eller inflytande. Ofta i detta perspektiv agerar pedagogerna över barnet istället för med barnet och barnets upplevelser och förståelse av situationen hamnar i skymundan av de vuxnas idéer om vad som är rätt och fel (Johansson, 2011). Dilemmat med denna barnsyn blir att pedagogerna arbetar mot sitt uppdrag och sina mål men att barnets perspektiv ibland kan ses som ett hinder. Pedagogen misslyckas då med att möta barnet som person och är endast fokuserad på att nå de mål eller uppdrag som är i fokus på förskolan (Johansson, 2011). Barn kan ibland ges konstruerad kontroll i detta perspektiv genom att pedagogerna försöker ge barnen en känsla av kontroll

medan avsikterna är att fortfarande genomföra sina egna föreställningar utan att barnet märker av det. Johansson (2011) ger ett exempel på hur denna konstruerade makt;

Exempelvis kan ett barn ha en bestämd uppfattning om vad det ska ha på sig. Pedagogerna accepterar barnets vilja och tar sedan omärkligt av eller på plagget då barnet tycks ha glömt bort sin önskan. Barn kan ges rätt att uttrycka sin vilja utan att pedagoger följer denna (Johansson, 2011 s.68).

Vuxna har också en tendens att bekräfta barnets önskan men att inte följa detta menar Johansson (2011). Detta visar sig genom uttrycket ”Jag vet att du inte tycker om detta, men (...)”. Ibland kan också barnen ges möjlighet att välja men att det är inom strikta ramar vilket kan påverka barnens kognitiva utveckling negativt. Pedagogerna kan till exempel ställa fram ett pussel och säga ”Vill du pussla?” vilket inte ger barnet chans till något annat svar än ”ja” eller ”nej”. De kognitiva, tänkande frågorna, utesluts i detta perspektiv och barnets utveckling blir inte lika omfattande som om pedagogerna hade utgått ifrån barns perspektiv.

3.3.2 Barns perspektiv

För att få insikt och förståelse för de olika barnens omvärld menar Arnér (2009) att det är viktigt att pedagogerna utgår ifrån barnens egna livsvärldar. Barns perspektiv handlar om hur barnen ser på situationer utifrån sina uppfattningar och synvinklar och då är det viktigt att pedagogerna förstår samt bekräftar barnens tankar och föreställningar för att ge barnen meningsfullt lärande. Det är viktigt att pedagogerna ser till barnet just där barnet är för att lättast kunna se vad barnet är i behov av och inte i behov av genom att studera det barnen säger och tycker (Arnér, 2009).

Vuxna i både förskolan och i hemmet har alltid en maktposition gentemot barnen och kan därför vara direkt påverkande på barnens delaktighet och inflytande. Genom att möta barnen där de befinner sig skapar de vuxna en relation mellan dem och barnen för att kunna ta reda på vart barnen riktar sin uppmärksamhet samt anser vara intressant (Johansson, 2011). Vygotskij (i Säljö, 2012) nämner den proximala utvecklingszonen där proximal betyder närmast. Vygotskij (ibid.) menar med det att barnen får hjälp att utvecklas inom det kognitiva området, med hjälp av personer i deras närhet som kan vara både pedagoger och föräldrar. Det är viktigt att pedagogerna fokuserar på att stödja barnen inom den utvecklingszon där det sker ett samspel med andra för att både skapa samspelande mönster samt att barnen lär sig om andras och i sin egna livsvärld. Piaget (ibid.) belyser att språket inte är nödvändigt för barns kognitiva utveckling eftersom de kognitiva strukturerna kommer före språkets utveckling. För Piaget (ibid.) innebar språkutvecklingen att barnen utvecklar tankar kring ting innan de skapat ord för dem medan Vygotskij hävdar att barn först upptäcker symboler och dess funktioner för att sen skapa en övergång där språket gynnar det kognitiva tänkandet. Denna twist mellan de stora teoretikerna belyser hur viktigt det är för pedagogerna att verkligen se till barnets behov och se barnet där de befinner sig för att kunna skapa den bästa utvecklingszonen för dem (Säljö, 2012).

Barns perspektiv kan ofta kopplas ihop med samspels- och delaktighetsbegreppen då det är viktigt att pedagogerna och barnen samspejar om vilken aktivitet som barnen tycker är roligast att genomföra. Delaktigheten, som barnen känner i och med att de får vara med och bestämma vad de själva tycker är roligast att göra, kommer genom samspel mellan pedagogerna och barnen och är betydelsefullt för barnens utveckling (Arnér, 2009). För att ta reda på vad barnen tycker är meningsfullt bör pedagogerna utgå ifrån barnens perspektiv genom att kommunicera och samtala med barnen om hur de upplever en dag på förskolan (Arnér, 2009).

4. Metod och material

I följande kapitel kommer vi att presentera våra metodval, tillvägagångssätt samt de tolkningar och överväganden vi gjort i vårt empiriska arbete. Vi har valt att använda oss av observationer och intervjuer för att analysera vår studies syfte och frågeställningar. Vi kommer även att presentera de etiska dilemman som kan uppstå i de metoder vi valt samt olika kriterier för att försäkra att vårt material visar upp en tillförlitlighet och giltighet. I vår studie har vi valt att benämna både förskollärare och barnskötare som pedagoger.

4.1 Urval

För att finna en förskola som är relevant för vår studie sökte vi efter en förskola där förskolebarnen befinner sig på olika nivåer i utvecklingen av den språkliga kompetensen då vår studie fokuserar sig på hur pedagogerna styrs utav detta under olika aktiviteter. Vi har använt oss av strategiska val som innebär att man utgår från den informationen man vill ha. Då vi ska använda oss av intervjuer är det av betydelse att få tag på pedagoger som har kunskaper och erfarenheter som kan svara på de frågor som hör till vår studie (Alvehus, 2013). Val av förskola och pedagoger har alltså utformats utifrån studiens forskningsfrågor.

När vi kontaktade förskolan blev vi hänvisade till en förskoleavdelning som pedagogen ansåg är lämplig för vår studies syfte och frågeställning. Denna strategi kallas för snöbollsurval och Alvehus (2013) förklarar att man skapar kontakt med nya respondenter utifrån de personer man redan varit i kontakt med. Genom denna strategi fick vi kontakt med förskoleavdelningen och de pedagoger som arbetar där, vilket Alvehus (2013) förklarar som en genväg till att identifiera lämpliga personer till en studie. Nackdelen med denna strategi är däremot att man kan gå miste om saker och ting då man oftast hamnar i ett nätverk där de flesta har delvis gemensam syn och arbetssätt. För att undvika detta valde vi att intervjua de två pedagogerna som var närvarande vid observationstillfället och även den pedagog som var frånvarande vid observationen för att ta del av pedagogens syn och arbetssätt.

Slutligen vill vi även få reda på hur pedagogerna arbetar med att stödja barn att utveckla den språkliga kompetensen samt hur integrerade pedagoger är i de olika aktiviteterna. Därför utgick vi från en förskola som har en avdelning med barn som har olika språkliga kompetensnivåer. Vi valde intervjua både de pedagoger som var närvarande och frånvarande vid observationen då ett misstag är att man riskerar att bli för strategisk. Med detta menas att för att ta del av personalens arbetssätt ska man inte endast studera pedagogerna som observerades, utan även den pedagog som var frånvarande då den är en del av verksamheten och kan arbeta på ett annat sätt (Alvehus, 2013).

4.2 Datainsamlingsmetod

För att samla in empiri till vår studie har vi använt oss av kvalitativa metoder i form av semistrukturerade intervjuer och deltagande observationer. Den kvalitativa metoden har vuxit fram under 1900-talet som en opposition till kvantitativ metod och kan också jämföras med begreppet *etnografi* vilket associeras med insamling av data i form av observationer och fältarbete. *Etnografi* avser ett närmande av kulturella och sociala grupper med så öppet sinne som möjligt för att försöka förstå kulturens eller den sociala gruppens sätt att leva ut sin världsbild och för att undersöka detta använder forskaren sig av intervjuer, observationer, fältstudier, informella samtal samt andra sätt som kan underlätta förståelsen av gruppen (Alveus, 2013). Vi har i denna text valt att benämna begreppet som kvalitativa metoder och inte som etnografi för att få en konsistens i vår text gällande begreppsbyggnad.

Kvalitativa metoder är den insamling av data som utformas av intervjuer, observationer, analyser, texter och berättelser och brukar ses som data av sinnena, händelser, yttranden, känslor och tankar (Ahrne och Svensson, 2015). Vidare belyser forskarna (ibid.) att man ej mäter kvalitativ data utan endast konstaterar att de finns, vart de förekommer samt hur de fungerar.

Under 1900-talet användes kvalitativa metoder i varierad grad inom samhällsvetenskapen. Antropologen Geertz (1973, i Alvehus, 2013) visar att antropologin främst grundar sina värderingar i mening och innebörd och är ute efter att ta reda på hur vi människor skapar mening i vår tillvaro genom hur vi fabricerar våra relationer samt tolkar vår egna världsbild. All kvalitativ forskning är självfallet inte antropologi men traditionerna i den kvalitativa forskningen är snarlik den antropologiska och menar att det som vi människor upplever som viktigt i vissa situationer, upplevs även som viktigt för andra att intressera sig för och vara delaktig i (Alvehus, 2013).

Genom våra deltagande observationer vill vi skapa kvalifikationer för en djupare förståelse kring pedagogernas arbetssätt samt för att kunna se om den språkliga kompetensen hos förskolebarn styr pedagogernas arbetssätt under olika aktiviteter. De semistrukturerade intervjuerna, vilket kanske är de mest använda intervjuformen, används för att ta reda på pedagogernas uppfattningar och synsätt om sitt egna arbetssätt genom väl formulerade och öppna frågor angående de centrala tema som vårt syfte handlar om. På så sätt får vi som observatörer/intervjuare kunskap om vad pedagogerna upplever som relevant och viktigt för verksamheten. Vi valde semistrukturerade intervjuer för att få så detaljerade svar som möjligt men även ge en chans till respondenten att påverka intervjuens innehåll. Detta kommer innebära att vi intervjuare och observatörer kommer behöva vara mer aktiva i vårt lyssnande och för att inte missa något betydligt, kommer vi även att spela in intervjuerna med hjälp av media (Alvehus, 2013).

För att underlätta de semistrukturerade intervjuerna kommer vi spela in samtalen med pedagogerna och till hjälp använder vi oss av inspelningsfunktionen på en telefon. Detta gör vi för att säkerställa att vi inte missar viktig information när vi intervjuar. Eftersom vi är två som kommer intervjuas har vi fördelen att en person leder samtalet och den andra personen kan agera observatör eller passagerare och fokusera på att anteckna samtidigt som vi spelar in samtalet (Bjørndal, 2005). Genom att anteckna samtidigt garanterar vi oss ifall tekniken skulle strula samt även för att kunna dokumentera saker som inspelningen inte fångar, till exempel ansiktsuttryck och gestikuleringar (Eriksson-Zetterqvist och Ahrne, 2015).

I dagens samhälle är intervjuer antagligen den mest kvalitativt använda forskningsmetoden bland både studenter och forskare och används till en rad olika syften. Genom att använda sig av intervjuer kan forskaren eller studenten samla kunskaper om såväl sociala förhållanden som personliga känslor och upplevelser (Eriksson-Zetterqvist och Ahrne, 2015). Den kvalitativa intervjun baseras på respondentens uppfattningar, synsätt och ståndpunkt vilket gör att respondenten har större påverkan på innehållet i intervjun (Alvehus, 2013). För att intervjun inte ska betraktas som något slags test av respondentens kunnande eller utvecklas till ett förhör, krävs det även en viss medvetenhet och skicklighet från intervjuaren för att bidra till att samtalet får en produktiv utveckling. För att intervjun inte ska handla om att se till att få ett svar på frågorna intervjuaren ställer, bör mängden frågor begränsas för att istället ställa följdfrågor och uppmuntra respondenten till att fortsätta prata (Alvehus, 2013).

För att ta reda på vad pedagogerna faktiskt gör i samspel med barngruppen, och inte vad de sa under intervjuerna, brukar forskare använda sig av observationer. Det finns olika former av begreppet observation som en forskare bör ha kunskaper kring och det första som bör bestämmas är om observationen ska vara öppen eller dold. Detta innebär att om forskaren väljer att använda sig av en öppen observation gör sig observatören känd för de som kan komma att observeras. I en dold observation väljer forskaren att inte göra sig känd angående detta. I dessa två sätt finns för och nackdelar, både etiska och tekniska. En dold observation är svårare att genomföra då de etiska reglerna kan sätta stopp för ditt uppdrag och bör i så fall ha noggranna etiska överväganden. Det finns även tekniska svårigheter som att göra anteckningar och blir beroende på observatörens minne då anteckningsblock och inspelningsmaterial inte förekommer i en dold observation för att just bevara den dolda. Fördelar med detta sätt att observera kan dock vara att man tar sig in bakom kulisserna och kan identifiera problem som annars kanske inte hade upptäckts i den öppna observationen där ibland ”deltagareffekt” eller ”observatörseffekt” kan dominera. Dessa effekter är nackdelen med den öppna observationen genom att observatören på ett eller annat sätt påverkar vad som sker och gör att validiteten sjunker och bli mindre representativ. Fördelen med att använda sig av en öppen observation är att de etiska aspekterna och den tekniska anblicken blir lättare att hantera (Alvehus, 2013).

Nästa del observatören bör tänka på är om det ska vara en deltagande eller en passiv observation. Lalander (2015) menar att de flesta forskare antar en passiv stil till en början för att lära känna deltagarna i observationen genom interaktion i deras ritualer och traditioner för att senare inta en mer partiellt deltagande observation. Genom att delta partiellt behåller observatören avståndet till situationerna så att ögat för observationen inte försvinner in i deltagandet (ibid.). Stukát (2011) förklarar hur en observatör på lämpligaste sätt får fram metodiken i den deltagande observationen och gör detta genom att utgå ifrån frågorna *vad*, *vem*, *när*, och *hur*. I observationen till vårt arbete kommer vi använda oss av en öppen observation för att de etiska och tekniska aspekterna blir lättare att hantera och vi kan anteckna fritt i miljön utan att missa några viktiga situationer. Vi kommer även att använda oss av en partiellt deltagande observation för att inte fastna för djupt i deltagandet men ändå kan påverka, ställa frågor och samtala med arbetslaget i de vardagliga situationerna. Vi kommer även att observera på deltid eftersom syftet med vårt examensarbete är att beskriva hur den språkliga kompetensen hos förskolebarn styr pedagogernas arbetssätt under olika aktiviteter på en småbarnsavdelning (Lalander, 2015). Det vi vill ta reda på genom vår undersökning är bland annat hur pedagogerna arbetar med att stödja och utveckla det verbala språket hos barngruppen. De frågeställningar vi kommer att ställa oss för att ta reda på detta är om det finns skillnader och/eller likheter på pedagogernas arbetssätt beroende på vilken aktivitet som genomförs samt om pedagogernas arbetssätt skiljer sig beroende på vilka språkverktyg eller metoder som används. Därför kommer vi att göra vår observation på deltid för att kunna se skillnader och/eller likheter under de olika aktiviteterna samt de olika klockslagen på dagen.

4.2.1 Genomförande av intervju

Intervjuerna genomfördes på samma avdelning som respondenterna arbetade på och tog ca 15 minuter per person att genomföra och den intervjumetod som användes var som tidigare nämnt semistrukturerade intervjuer för att kunna vara flexibla i vårt ställande av frågor. Vi valde att inte följa exakt hur våra intervjufrågor var uppställda (Se bilaga 2) utan valde istället att ställa följdfrågor beroende på respondentens svar. Detta gav oss friheten att hoppa mellan frågorna och bidra till att intervjun inte blev stel eller osammanhängande. Genom att ge respondenten mer frihet till att kunna uttrycka sina egna erfarenheter och tankar samt påverka frågeställningen, skapades en tryggare miljö mellan oss som intervjuade och respondenterna.

För att intyga att respondenten var klar för att gå vidare till nästa fråga ställde vi tolkande frågor för att bekräfta att materialet uppfattats korrekt. Vi använde oss av telefon för att spela in intervjuerna, efter respondenternas godkännande, för att säkerställa att inget material skulle glömmas bort, missas eller försvinna.

4.2.2 Genomförande av observation

I vår observation använde vi öppen observation för att pedagogerna på avdelningen skulle veta att vi observerade, vad vi skulle observera samt att pedagogerna skulle vara medvetna att de deltog i vårt arbete (Lalander, 2015). Vi pratade med avdelningen innan vi anlände om vad vårt syfte med arbetet var, vilka delar vi ville observera och varför. Vi använde oss av fältanteckningar som stöd på plats för att dokumentera våra observationer och genom våra fältanteckningar kunde vi skriva ner vad vi sett, hur vi kände för just den situationen, frågor kring händelsen samt annan metodrelevant information (Bogdan och Taylor, 1975). Vi använde oss av partiellt deltagande observation vilket innebar att vi kunde vara passiva i deltagandet när vi kände för att observera ett visst tillfälle men att ändå ha möjligheten till att delta och ställa frågor samt interagera i situationen (Lalander, 2015).

4.3 Analysmetod

Enligt Rennstam och Wästerfors (2015) handlar en analys inte om att endast foga samman teori utan man ska även argumentera, utveckla eller ifrågasätta materialet och bilda ett inlägg eller en kommentar till teorier och tidigare forskning. Hjerm och Lindgren (2010) redogör för arbetet med kvalitativa datamaterial och menar att intervjuer, anteckningar från observationer och ljudinspelningarna måste transkriberas och göras om till analyserbar text. Hjerm och Lindgren (2010) förklarar vidare att analysen bör innehålla en eller flera teorier för att kunna tolka det insamlade materialet.

Att analysera kvalitativa material innebär att man utgår från tre grundläggande arbetssätt, där man i första hand sorterar och skapar ordning för sin analys. Vad man bör tänka på när man sorterar är att utgå ifrån de teorier som ligger till grund för analysen och även de begrepp man vill arbeta fram. När man sorterar materialet och skapat en ordning bör man tänka på att man inte kan få med allt material utan man måste beskära materialet och lyfta fram det viktigaste delarna och som vad som är nödvändigt till forskningen. Det material om man anser är väsentligt bör vara förbundet med teori och tidigare forskning för att hålla sig inom ramarna till forskningen och kunna analysera utifrån de teorier och tidigare forskning som finns. Det tredje arbetssättet innebär att man argumenterar för sin tes och göra sig hörd. Det handlar om att ställa sig jämte andra forskare och teoretiker samt använda sin erfarenhet och kunskap i en dialog med dem för att göra sig hörd i forskar- och kunskapssamhället (Rennstam och Wästerfors, 2015).

När vi analyserade vår text utgick vi från de tre grundläggande arbetssätten som Rennstam och Wästerfors (2015) lyfte fram och som vi beskrivit tidigare. Vi fokuserade på att tolka det material vi har samlat in till vår studie. Efter transkriberingen utgick vi från det som Hjerm och Lindgren (2010) lyfter fram och redogör för metoden "*the constant comparative method*" samt förklarar att forskarna i analysen ständigt jämför mönster med nytt material och teoretiska utgångspunkter. Hjerm och Lindgren (ibid.) förklarar att analysprocessen innehåller tre steg; *kodning*, *tematisering* och *summering*. Med *kodning* menar Hjerm och Lindgren (ibid.) att man börjar med det insamlade materialet, i detta fall är det intervjuutskrifter och observationsanteckningar och hitta ett mönster i det. Målet med detta är att hitta det mest centrala i materialet för att studera detta. Vi utgick från detta och gick igenom materialet noggrant och valde ut de delar som vi ansåg var relevanta till vår frågeställning och vårt syfte. Nästa steg i analysprocessen är *Tematisering* som Hjerm och Lindgren (ibid.) redogör och som innebär att man ordnar kategorierna i relation till varandra. Tematiseringen är inte endast

ett sorteringsarbete utan har en avgörande del av själva analysen. Det gäller att hitta kopplingar och mönster som är betydelsefulla för forskningen i relation till teoretiska utgångspunkter och forskningens frågeställning samt i relation till kunskapen som man fått fram från det insamlade materialet. När man arbetar med tematisering har man som mål att presentera ett tema i det material där man förklarar och fördjupar förståelsen av det som studeras. Hjerm och Lindgren (ibid.) förklarar vidare att när processerna av kodning och tematisering anses vara tillräckliga kan man börja dra slutsatser. Då är man inne på nästa steg som kallas för *summering*. När man börjar dra slutsatser kan man även sträva efter att verifiera dessa. Det handlar i sin tur om att försöka utmana sina egna slutsatser och gå tillbaka och sammanföra dessa med det insamlade datamaterialet. Hjerm och Lindberg (ibid.) menar att man bör försäkra sig om att man gjort ett tillräckligt bra arbete där man undviker att arbetet är dåligt underbyggt slutsatserna.

4.4 Metodologiska överväganden

I denna del kommer för- och nackdelar med de metoder som vi använder oss av i vår studie att presenteras. Vidare kommer vi att gå igenom de etiska regler som finns att följa när man genomgår ett sånt här arbete samt att vi också kommer att förklara validitet och reliabilitet samt hur de olika begreppen påverkar arbetet.

4.4.1 För- och nackdelar med valda metoder

Det finns självklart fördelar och nackdelar med båda metoderna som vi valt att använda oss av samt att det också finns för- och nackdelar med det urval som vi gjort. Vi valde att arbeta utifrån strategiska urval då fördelen är att man utgår från det man vill ha svar på och utifrån detta söka efter förskola och/eller intervjupersoner som kan besvara studiens frågeställning. En nackdel med denna metod däremot är att det kan vara svårt att få tag på en förskola som har den information man söker till studien. I en snöbollsurval kan man få en genväg genom ett specifikt nätverk för att hitta lämpliga personer till en studie, och på så sätt var snöbollsurval nyckeln till vår förskoleavdelning. En nackdel med denna metod däremot är att man kan fastna i samma nätverk och gå miste om ytterligare information om hur man som pedagog kan arbeta med att stödja barnen att utveckla språkliga kompetenser utan att det har en påverkan på ens arbetssätt under aktiviteter (Alvehus, 2013).

Intervjufrågor kan många gånger anses som ett oslagbart verktyg att använda sig av för insamling av data eftersom på väldigt kort tid kan man få flera personers reflektioner och tankar kring den fråga man ställer utifrån deras synvinkel. Eftersom vi också använde oss av ljudinspelningar vid vår intervju fick vi en klar bild på pedagogens tankar om insatserna och arbetssättet i verksamheten. Nackdelen med ljudinspelningar vid intervju är att transkriberingen kan ta lång tid att göra och eftersom ett examensarbete har en deadline kan tidsbristen vara ett faktum. En nackdel med intervjuer är att vi måste lita på respondenten svar eftersom vi missar det som sker i verksamheten. Som intervjuare kan man inte ta för givet att respondenten har bäring på sina handlingar utan behöver också ha stöd från till exempel observationer för att skapa trovärdighet (Fangen, 2005).

Fördelen med observationer är att eftersom observatörerna vistas i den direkta miljön där sammanhanget sker, blir tillgängligheten av information betydligt tydligare. Eftersom vi har valt att arbeta med en öppen observation blir fördelen för oss att vi kommer nära in på pedagogerna i dess naturliga miljö för att kunna se deras reaktioner på situationer direkt när det händer. En annan fördel med observation är att den fungerar som ett supplement till intervjuerna och kan användas som en validering då vi som observerar kan få syn på det som sades under intervjuerna för att styrka det respondenten svarade. Den största nackdelen med observationer är chansen till feltolkningar av situationer. ”Observationseffekten” kan vara ett

faktum och istället för att pedagogerna agerar naturligt finns det chans att de kan anpassa sitt beteende på vad de tror att vi förväntar oss (Lalander, 2015). Om vi som observatörer inte använder oss av videoobservationer på grund av etiska försvårigheter kan det vara en nackdel att vi inte kan mäta värderingar, känslor eller attityder.

Vi valde dessa metoder för att vi ansåg att fördelarna var större än nackdelarna samt om vi ville få fram data var dessa två metoder tillsammans vårt förstaval. Dels för att genom intervjuer få fram respondentens tankar och reflektioner kring verksamheten samt observationer för att se hur pedagogerna faktiskt arbetar utifrån de forskningsfrågor vi valt att ställa för att få svar på vårt syfte. Hade vi bara använt oss av intervju eller bara observation hade inte vårt arbete varit lika trovärdigt eftersom helhetsbilden av verksamheten hade fattats.

4.4.2 Etiska överväganden

Vetenskapsrådet (2011) lyfter fram etik som en medveten, reflekterad samt motiverad moral. Fyra viktiga begrepp som Vetenskapsrådet (2011) redogör för är; *sekretess*, *tystnadsplikt*, *anonymitet* och *konfidentialitet*. Med sekretess menas de uppgifter som faller under en paragraf i offentlighets- och sekretesslagen, som i sin tur innebär att all insamlad material inte får lämnas ut till allmänheten om det bedöms som skadligt för den berörda. Ett krav som ställs i förskolan samt på forskaren är tystnadsplikten. En forskare, som har tystnadsplikt, får inte prata med obehöriga personer vad som sker i verksamheten när man är samlar empiri för studien eller sprida detta på ett annat sätt. Anonymisering, eller avidentifiering som det även kan kallas, innebär att när man samlar material genom att anteckna ska man göra det på ett sätt som gör det omöjligt att återupprätta och koppla svar på intervjufrågor med respondenterna. För att uppnå anonymisering bör man samla in material utan att anteckna respondentens identitet. För att skyddas mot att obehöriga tar del av den insamlade materialet samt uppgifter, kan man använda sig av konfidentialitet som innebär att forskarna kan använda sig av bland annat kodnycklar för att föra samman uppgifter till enskilda personer. Forskaren har inte rätt till att avgöra vem som är behörig och obehörig till att ta del av uppgifterna (Vetenskapsrådet, 2011).

För att ta hänsyn till de etiska överväganden lyfter Vetenskapsrådet (2002) fram fyra huvudkrav inom de etiska reglerna; *informationskravet*, *samtyckekravet*, *konfidentialitetskravet* och *nyttjandekravet*. Innan vi påbörjade vår studie informerades pedagogerna om studiens syfte och frågeställning samt vad forskningen kommer att bidra till, vilket uppfylls som informationskravet. Pedagogerna informerades om samtyckekravet där de har rätt till att veta att det är frivilligt att delta men att vi måste få ett samtycke av dem först innan vi kan observera och intervju. Innan vi påbörjade observationerna och intervjuerna fick pedagogerna information om att de har rätt till att när som helst avbryta observationerna och intervjuerna. Med konfidentialitetskravet innebär det att pedagogerna får information om att vi har tystnadsplikt och att alla uppgifter är strikt konfidentiella, vilket innebär att vi antecknade på ett sätt att ingen obehörig ska kunna identifiera respondenterna eller ta del av vår insamlade material. Pedagogerna har även blivit underrättade om att all information och material som vi samlar in under observationerna och intervjuerna endast kommer att användas i denna forskning och inte spridas vidare, vilket uppfylls av nyttjandekravet (Vetenskapsrådet, 2002).

4.4.3 Validitet och Reliabilitet

Validitet och reliabilitet är begrepp som kan användas för att stärka pålitligheten i sitt empiriska arbete och används för att beskriva hur bra en datainsamlingen har fungerat. Reliabilitet är viktigt för att säkerställa att resultaten går att upprepa, det vill säga om en forskare gör samma undersökning kommer den få fram samma resultat eller inte.

Reliabiliteten i vårt empiriska arbete med kvalitativ inriktning handlar om att på ett intressant, pålitligt och begripligt sätt kunna beskriva hur vi har gått tillväga för att samla in och bearbeta vår data (Alvehus, 2013). Reliabiliteten visar om det finns likheter eller skillnader mellan olika insamlingstillfällen med samma metod. Eftersom vi var två stycken som observerade samma situationer och använde oss av samma observationsmetoder, och såg samma saker, ökar reliabiliteten och tillförlitligheten samt vid våra intervjuer ökade även reliabiliteten eftersom den ena ställer intervjufrågorna och den andra observerar respondentens kroppsspråk och beteende. Validitet är viktigt för att kunna generalisera en utrednings resultat, om det som ska undersökas faktiskt undersöks. Kvale (refereras i Alvehus, 2013) menar att validiteten omformuleras för att anpassas till den kvalitativa forskningen och belyser tre typer av validitet där dessa samtliga begrepp har relevans till det giltighetsarbete som genomförs. Det första begreppet som Kvale (ibid.) nämner är *hantverksvaliditet*, som präglar problematisering och diskussioner i alla uppsatser. Rimligheten av sitt arbete sätts alltid på test och genom att hela tiden ifrågasätta och problematisera textens rimlighet bygger arbetet upp en giltighet. Genom att problematisera de fenomen som undersöks i det empiriska arbetet, öppnar det upp andra synvinklar och ingångar som annars inte hade kunnat ta form. Detta gör att validiteten stärks utifrån de egna resultatet och slutsatser samt genom andra synvinklar.

Den andra validiteten som nämns handlar om kommunikation. Den *kommunikativa validiteten* visar sig i dialog med antingen den grupp som undersökts. I dessa kommunikativa dialoger diskuteras och undersöks relevansen av slutsatserna och resultaten i en större utsträckning för att kunna få den respons texten behöver för att visa validitet. I dessa samtal kan det dock förekomma maktobalanser om det finns starkare etablerade röster inom de fält som diskuteras.

Det sista begreppet som Kvale (refereras i Alvehus, 2013) beskriver är *pragmatisk validitet* och handlar om att kunskapen som kommunicerats, diskuterats och problematiserats i resultaten och slutsatserna i det empiriska arbetet blir relevant då den kan appliceras för att påverka samhället och skapar då en samhällsrelevans.

Andra forskare har också undersökt validitetsområdet och kommit fram till fler olika typer av validitet som kan användas i kvalitativa studier. Maxwell (refereras i Svensson, 1996) belyser fem olika typer av validitet som beskrivs som tolkande, beskrivande, teoretisk, generaliserbarhet och värderande validitet. Nedan beskriver vi vad dessa validiteten kan ha för påverkan på ett empiriskt arbete.

Den *beskrivande validiteten* är den trovärdighet som forskarna upplevt genom att delta i observationer för att jämföra de problem- och frågeställningar som har tagits upp i syftet och under intervjun. För att stärka trovärdigheten av intervjuvaren observerar forskarna respondenten i jakt på likheter mellan de svar som respondenten avgett under intervju och i faktiska verksamheten. I vårt empiriska arbete anser vi den beskrivande validiteten vara hög då vi kunde bekräfta det som respondenten svarade under intervjuerna genom att påvisa likheter i den dagliga verksamheten.

Den andra validitetstypen som tas upp av Maxwell (refereras i Svensson, 1996) är *teoretisk validitet* och beskrivs som validiteten mellan begrepp och själva begreppets validitet. Begrepp som är framtagna av forskare som anses vara relevanta för det som ska undersökas eller studeras benämns som teoretisk validitet och används också mycket i vårt empiriska arbete eftersom vi utgår ifrån andra forskares begreppsbyggnad utifrån de syfte som vårt arbete grundar sig på.

Tolkande validitet bygger på att forskaren tolkar de kvalitativa metoderna, intervju och observation, genom att kontrollera om de överensstämmer med varandra och att respondentens personliga upplevelser framgår både i observationerna och i svaren till intervjun. Vi anser att den tolkande validiteten varierar i vår studie eftersom vi såg både skillnader och likheter mellan svaren i intervjuerna och hur respondenterna agerade i barngrupp utifrån observationens utgångspunkt. Vår utgångspunkt till observationerna var att se om barnens verbala språkkompetens påverkade pedagogernas arbetssätt under olika aktiviteter.

Generaliserbarhetsvaliditet kan också benämnas som extern validitet och omfattar vad som utifrån undersökningen kan sägas om populationen. I kvalitativa studier baseras ofta den externa validiteten på att begreppen och teorierna som används kan appliceras i liknande situationer och personer (Svensson, 1996). Eftersom vi har en liten undersökningsgrupp och endast utgår ifrån respondenterna samt våra observationer av respondenterna anser vi inte generaliserbarhetsvaliditeten vara hög i vår studie.

Den sista validiteten som nämns är den *värderande validiteten* och handlar om att jämföra de material som samlats in genom de kvalitativa metoderna med vad som anses vara ett acceptabelt beteende i den situation som observerats (Svensson, 1996). Vi anser att den värderande validiteten skiftar i vårt arbete då respondenternas arbetssätt till viss del överensstämmer med vad läroplanen för förskolan säger (Skolverket, 2011). Det fanns uppenbara skillnader av hur barnen behandlades enskilt och i grupp utifrån deras språkliga förmåga.

5. Resultat och analys

I detta avsnitt kommer vi att redovisa respondenternas svar utifrån intervjuerna samt vad som blev synligt under observationerna. Vi kommer att analysera detta utifrån det vi tidigare lyft fram under teoretiska utgångspunkter, språkträningmaterial samt bakgrund. Vi kommer att nämna de intervjuade pedagogerna som P1, P2, P3 för att ge en tydligare förståelse kring pedagogers arbetssätt samt synsätt på arbetet med språk i förskolan. Vi inleder resultatet med att lyfta fram de riktlinjer och lagar som ska styra pedagogernas arbetssätt. Därefter redogör vi för vilka metoder som ligger till grund för pedagogernas arbetssätt samt hur barns språkkompetenser har en påverkan på den dagliga verksamheten och aktiviteterna.

5.1 Riktlinjer och lagar som styr pedagogernas arbetssätt

Respondenterna under intervjun bekräftar att de arbetar efter riktlinjerna som förskolans läroplan (Skolverket, 2011) förespråkar och använder stöd från läroplanen för att utmana barnen på den språkliga biten. P2 menar att de använder läroplanens riktlinjer för att både träna de barnen som inte har samma språkliga kompetens som de lite äldre barnen på avdelningen samt för att lägga ribban lite högre för de barnen som har en högre språkkompetens. Alla tre respondenter är överens om att de riktlinjer som de måste förhålla sig till är förskolans läroplan och de strävansmål som läroplanen visar. För att bemöta de riktlinjerna använder sig avdelningen av Karlstadsmodellen som metod. Respondenterna anser att genom att använda sig av Karlstadsmodellen lär sig barnen mycket om språket då de innan användandet av modellen menar att barnen inte hade något utvecklat verbalt språk. Genom att se barnen där de befinner sig och se till det individuella barnet kan de se en tydlig utveckling från när de började med modellen tidigare i år.

P3 nämner att de är också viktigt att dokumentera utvecklingen som sker genom Karlstadsmodellen och att läroplanen styr vad som ska dokumenteras och vad arbetslaget kan utveckla genom dokumentation. P3 fortsätter med att förklara att de använder läroplanen som stöd för att få med alla viktiga delar som finns skrivna i myndighetsdokumentet. Strävansmål som att barnen på avdelningen ska utveckla ett nyanserat talspråk, begreppsbildning och hitta lust att lekfullt använda sig av ord, uttryck och tankar för att argumentera och kommunicera används frekvent av pedagogernas språkarbete bland barnen (Skolverket, 2011).

I våra observationer såg vi att pedagogerna arbetade flitigt med att försöka utveckla barnens språkkompetens och att läroplanen fanns med i bakgrunden. Även om pedagogerna kanske inte själva tänkte på att en aktuell aktivitet utgick från såg vi ändå att stödet fanns i bakgrunden. I våra observationer har vi inte lagt märket till om det fanns några riktlinjer utskrivna och uppsatta runt om i verksamheten men vi såg ändå att pedagogerna förhöll sig till detta. En tolkning kan vara att de behöver synliggöras mer för att involvera föräldrarna och bidra till att föräldrar kan ta del av det arbete som pågår.

Enligt förskolans läroplan (Skolverket, 2011) hänger språk och lärande ouplösligt samman liksom språk och identitetsutveckling. Därför är det viktigt att förskolan lägger stor vikt vid att stimulera varje barns språkutveckling och uppmuntra och ta till vara barnets nyfikenhet. Det tycker vi syntes i arbetet med språket i nästan varje aktivitet som genomfördes. Dessa stöd och riktlinjer tycker respondenterna är viktiga för att systematiskt kunna utveckla kvaliteten på arbetet som pedagogerna gör.

Det vi kunde se som ett dilemma i våra observationer var att alla barn inte fick samma möjligheter gällande språkträning. Ofta föll pedagogerna från de riktlinjer som läroplanen

förespråkar genom att vända sig med frågor och konversationer till de barn som kunde svara och som hade en utvecklad språkkompetens. Vi kunde se att pedagogerna försökte förhålla sig till många riktlinjer som strävar efter att utveckla barns talspråk. Å andra sidan blev det tydligt hur barnens möjlighet att utmanas språkligt varierade. Vår tolkning av situationerna var att pedagogerna verkade stressade av att inte kunna få svar på de frågor de ställde och istället förlitade sig på att de barn som har ett nyanserat talspråk kunde svara på det pedagogerna frågade efter. Alla riktlinjer är viktiga att förhålla sig till men enligt våra tolkningar av läroplanen bör barnets bästa gå först och inte pedagogernas egna mål med aktiviteten eller uppgiften. Mer om detta kommer vi att ta upp och diskutera senare i texten.

5.2 Metod och material som pedagogiska verktyg

När det gäller pedagogers arbetsätt samt metod och material som pedagoger använder sig av för att utveckla barns språk samt stödja språkutvecklingen kan man konstatera att pedagogerna erbjuder en miljö där språkutvecklingen är central med hjälp av Babblarna och TAKK som metod.

5.2.1 Den språkliga kompetensen hos barnen

I våra intervjuer ställde vi frågan om hur den språkliga kompetensen såg ut hos barnen på avdelningen och alla tre respondenter var eniga om att den språkliga kompetensen var spridd men inte speciellt hög på grund av att de precis bara för några månader sen börjat med metoder för att utveckla språkkompetensen hos barnen. Innan de började med Karlstadsmodellen och ”Babblarna” använde sig avdelningen av tecken som alternativt kompletterande kommunikation för barnens språkutveckling. Bara på några månader med Karlstadsmodellen kan alla tre respondenter se en ökad kompetens hos barnen men att vissa barn tar till sig snabbare än andra.

P2 berättade att pedagogerna arbetar med språket kontinuerligt genom lek, sång och aktiviteter med barnen för att skapa ett intresse kring språket, då P2 anser att det inte finns en hög språkkompetens på avdelningen. I våra observationer tolkar vi också samma sak som respondenterna och det är bara ett fåtal på avdelningen som faktiskt behärskar språket, vissa barn har börjat smått med ordbildningar och begreppsbyggnad medan några barn inte har något språk alls utan kommunicerar genom gester och kroppsspråk.

För att få in ordbildningar och begreppshantering hos barnen i förskolan svarar alla respondenter att de hela tiden sätter ord på saker och ting samtidigt som de försöker upprepa hela tiden för att barnen ska få en uppfattning om vad ordet betyder och vilken betydelse ordet kan ha.

Vi upprepar samma ord flera gånger, ibland måste man göra det hundra gånger för att tillslut få ett svar från barnen. (P2)

P2 fortsätter med att belysa vikten av pedagogernas ansvar att se till de enskilda barnet för att kunna jobba utefter den proximala utvecklingszonen och för att se vart varje individ befinner sig. På så sätt tycker P2 att det kan bli synligt vart mest hjälp och utmaningar behövs.

Vi är eniga om att alla barnen inte hade samma språkkompetens. Vad vi inte kunde se i våra observationer var att pedagogerna saknade förmågan att se barnets individuella utveckling. Vi kunde inte observera att de arbetade med alla barn på deras individuella nivå och vi såg bara att vissa barn utmanades med svårare begrepp och ordbildningar samt argumentationer och konversationer.

Skolverket (2011) nämner att alla barn ska ha rätt till samma möjligheter och utbildning samt att alla ska behandlas på ett likvärdigt sätt för att skapa en sammanhållning och trygg miljö för barnen. I våra observationer kunde vi se att i vissa aktiviteter fokuserade pedagogerna mer på de barn som hade en god språkkompetens istället för att utmana de barn som inte hade det vilket vi tolkar som att arbetslaget behöver jobba mer på.

5.2.2 Teoretiska utgångspunkter och förhållningssätt

Inom det sociokulturella perspektivet har språket en central betydelse där redskap och verktyg är en tillgång för att kunna förstå och tolka omvärlden (Säljö, 2000). Genom att arbeta med Babblarna utgår man ifrån verktyg som stöd till språkträningen och som bidrar till att barn utvecklar ett språk genom att man dagligen arbetar med språkträning i verksamheten (Karlstadsmodellen, 2010). Språkträning är viktig att beakta då språkanvändningen är länken mellan barnet och omgivningen (Säljö, 2000).

I de tre intervjuerna med pedagogerna på avdelning pratar vi om vilka teoretiska utgångspunkter och förhållningssätt som pedagogerna utgår ifrån i det språkliga arbetet samt varför.

Vi jobbar med Babblarna, och utgår från Karlstadsmodellen. Varför vi arbetar med detta här på avdelningen beror på att barnen inte hade något större språk. Vi kände att vi måste komma igång och använda tecken, TAKK. Det har blivit en stor skillnad under de tre månaderna som vi har hållit på med Babblarna. Barnen var jätte tysta i början, och bara att få igång glädjen att känna på ord var vårt fokus. Vårt fokus var att få igång pratet, vilket prat spelar ingen roll bara vi fick igång glädjen att prata. Och det är enligt Karlstadsmodellen (P1).

Vi jobbar med språket för att många av våra barn är invandrare och har ett annat hemspråk. Vi jobbar med Babblarna som är från Karlstadsmodellen. Vi jobbar väldigt mycket med TAKK som är tecken som stöd. Vi använder oss både verbalt och med hjälp av tecken när vi pratar med barnen, sjunger och läser samt även i det vardagliga aktiviteterna (P2).

Vi jobbar väldigt mycket med just språk. Babblarna och Karlstadsmodellen har vi nu jobbat med i några månader och tycker att det fungerar toppen. TAKK har vi nu kört mycket med och kör fortfarande och tycker att barnen har till sig det fort (P3).

En tolkning kan vara att TAKK används som komplement till det verbala språket med barn som har svårigheter i språk- och kommunikationsutveckling (Heister Trygg, 2010). Pedagogerna på avdelningen arbetar med att stödja barns språkutveckling genom att utgå från Karlstadsmodellen och använda Babblarna som metod. Utifrån observationerna och intervjuerna blir det synligt hur pedagogerna använder sig av Babblarna för att kommunicera med barn och stödja barn att utveckla sitt verbala språk. När vi var ute på observation fick vi syn på ett barn som satt vid ett bord och bläddrade Babblarna-bok. Barnet upprepade gång på gång vad de olika Babblarna-figurena hette och pedagogen bekräftade barnet genom att upprepa efter barnet samt ställa frågor som bland annat ”*Vad gör Doddo?*”.

En rimlig tolkning är alltså att pedagogerna använder både det verbala språket, TAKK och Babblarna för att stödja barn att utveckla sitt språk och som språkträning. P1 satt med barnet som bläddrade i Babblarna-boken och ställde frågor för att stödja barns kommunikativa förmåga, väntade in barnets svar och upprepade efter barnet samt visade tecken på bland annat att köra bil. Det som blir synligt är att pedagogerna anpassar TAKK till barns språkliga nivå samt väver in det i den dagliga verksamheten vilket bidrar till att TAKK ses som något naturligt och en del av den pedagogiska verksamheten (Heister Trygg, 2010). P1 berättar att de arbetar med att lära ut några tecken i veckan för att inte överösa barn med massa tecken.

I läroplanen för förskolan står det att arbetslaget ska väcka barns nyfikenhet och förståelse för språk och kommunikation (Skolverket, 2011), vilket blir tydligt av respondenternas svar då

alla har Karlstadsmodellen och Babblarna som utgångspunkt. En tolkning är att pedagogerna arbetar mot gemensamma mål och riktlinjer då det i läroplanen framgår att arbetslaget ska samarbeta för att erbjuda en lärorik miljö för utveckling, lek och lärande som stimulerar barnen och väcker deras intressen och nyfikenhet samt lust att lära (Skolverket, 2011). P1 berättar även att om de stöter på några svårigheter med att arbeta med barns språkträning, löser de dessa svårigheter tillsammans i arbetslaget genom att diskutera och hitta en gemensam lösning.

5.3 Aktiviteternas påverkan på barns språkutveckling

I den dagliga verksamheten råder det aktiviteter hela dagen. Man ser de vardagliga situationerna som en aktivitet under dagen, vilket gör att pedagoger bör stödja barns språk i alla moment under dagen likaså vid samling, utevistelse och måltid. Enligt pedagogerna är det viktigt att lyfta fram det enskilda barnet och möta den på dess nivå och utmana dem att ständigt nå nya mål i språkutvecklingen. Pedagogerna på avdelningen har olika åsikter kring aktiviteternas påverkan på barns språkutveckling.

Nej, jag tycker inte att det påverkar dem på olika sätt. Jag tror att de tar till sig det vi erbjuder när som helst på dagen. Det kanske kan vara svårare ute då det är mer spritt och inte så styrd lek. Där är det svårare att nå alla (P1).

Ja det kan man säga att det gör, vissa barn har längre dagar än andra barn. Det kan vara att man är trött på eftermiddagen eller förmiddagen. Se det individuella barnet och fånga upp dem där de är under dagen (P2).

Man kan tolka respondenternas svar på olika sätt, dels att de har olika arbetssätt och dels att de ser på lärande ur olika perspektiv, dvs utgår från ett barns perspektiv eller håller sig till barnperspektivet. I de nästkommande rubrikerna kommer vi att tolka och analysera respondenternas svar utifrån de aktiviteter som vi observerade.

5.3.1 Utevistelsen

Arnér (2009) förklarar att barnperspektiv är när pedagogerna utgår från deras föreställningar om vad barnet behöver eller inte behöver utan att ta hänsyn till barnets villkor. Detta blir tydligt utifrån P1:s svar då pedagogen anser att det är svårare för barn att ta till sig och få ett lärande i den fria leken och aktiviteten. Det som däremot blev synligt i våra observationer är att barnen kommunicerade och samspelade med varandra dock inte verbalt utan med kroppsspråk och deras intresse för leken. Man kan även tolka detta som att P2 hade mer förståelse för barnen och utgick från barns perspektiv som Arnér (2009) förklarar är då pedagogen utgår från barns egna livsvärldar. P2 tog hänsyn till om barnen var trötta och utgick från det individuella barnet vilket även blev synligt på observationen då pedagogen hade en mer övergripande koll under utevistelsen och inte var delaktig i barnens fria lek. Vi tolkar detta som att barnen har mer styrda aktiviteter inomhus med stödjande pedagoger som finns nära till hands och ställer frågor samt utmanar barnen och lägger ribban något högre beroende på barnens språkkompetens.

5.3.2 Samling

När vi var ute på observation fick vi ta del av den dagliga samlingen. Broberg, Hagström och Broberg (2013) förklarar att samling är en vardagssituation där alla barn sitter samlade i en rund ring och har en gemensam aktivitet. Samlingen började med att pedagogen som höll i samlingen, räknade upp alla barn som var närvarande genom att vidröra huvudet, skapa ögonkontakt med barnet och uttala siffran som barnet var i ordningen. Vi observerade ett högt

tempo och brist i kommunikation mellan pedagog och barn då alla barn inte hängde med på att räkna upp och benämna siffrorna. Pedagoger var här mer inställda på ett formbundet samspel (Johansson & Pramling Samuelsson, 2007). På avdelningen vi observerade handlade samlingen också om Babblarna och pedagoger hade med sig verktyg i en väska som ska väcka barns intresse och nyfikenhet och få barnen delaktiga i aktiviteten. Under samlingsaktiviteten ställde pedagoger frågor som *"Vem är det?"* som skulle kunna bidra till ett lärande och som utmanar barnen att använda sitt verbala språk, men det som hände var att pedagoger inte väntade in barns svar utan svarade istället för barnen *"Det är Doddo"*. Barnen får på sätt och vis ett lärande genom att de hör vad pedagoger säger, vilket enligt Karlstadsmodellen (2010) leder till genom att barnen lyssnar på Babblarna och ljudet i deras namn bidrar till att barnen tränar på förmågan att använda melodi och betoning i språket. Det som däremot hämmas är barns möjlighet att komma till tals vilket alla barn har rätt till enligt barnkonventionen (Unicef, 2009). På så sätt utmanar man inte barnen och ger dem inte möjligheten till att utveckla ett verbalt språk. Samlingen fortsätter och pedagoger ställer ytterligare frågor till barnen, men vänder sig mot de barn som pedagoger vet har ett utvecklat verbalt språk, vilket även här bidrar till att alla inte får lika möjlighet till att utveckla sitt språk samt använda sig av det verbala språket. Det som blev tydligt på observationerna är att pedagoger arbetade utefter de formbundna samspelet som Johansson och Pramling Samuelsson (2007) redogör för. Varför vi tolkar det som att pedagoger utgår från denna samspel beror på att pedagoger inte väntade in barnens svar utan ville ha ett svar direkt, vilket tolkas som att pedagoger ville ha en färdig produkt och tog inte hänsyn till det lärande som medförs på vägen till den slutfärdiga produkten. Genom att pedagoger arbetar utifrån denna arbetssätt hämmas barns möjlighet till delaktighet och inflytande samt även till att upptäcka och utforska. Barnen får alltså inte möjligheten till att leka med ord, uttrycka tankar och utveckla ett nyanserat talspråk är ett av läroplanens strävansmål (Skolverket, 2011).

5.3.3 Måltid

Vid måltiden satt en pedagog med fyra barn. Ett barn hade ett utvecklat verbalt språk, vilket blev tydligt under våra observationer då barnet samtalande med pedagoger under hela måltidsstunden. Detta är något som vi anser är ganska viktigt och som faktiskt stödjer samt utmanar barnen att använda och utveckla sitt verbala språk, dock var det endast samtal med detta barn och inte med de tre andra som satt vid matbordet. I denna aktivitet blev det tydligt hur pedagoger utgår både från explorativa samspel och formbundna samspel i relation till hur utvecklat barns språkkompetens är. Pedagoger samtalar med de andra barnen i syftet av att fråga om de vill ha mer mat eller något att dricka, medan samtalen med det barn som har ett utvecklat språk leder till vad barnen har gjort ute på gården, vad barnen har för figur på tröjan samt stödjer det barnet när barnet säger att den har en gaffel i handen. Pedagoger stödjer barnet genom att fråga vad barnet har i den andra handen och vad man använder besticken till (Johansson & Pramling Samuelsson, 2007). Ett barn söker pedagogers uppmärksamhet för att kommunicera men pedagoger svarar med att man får äta upp maten som man har på tallriken.

5.3.4 Den fria leken

I den fria leken som vi observerade satt två pedagoger vid ett bord tillsammans med fem barn och pysslade med olika föremål. Tre barn degade, ett barn bläddrade i en Babblarna-bok och ett barn pusslade. P1 satt vid det bordet och gav stöd och beröm till barnet som bläddrade i boken genom att fråga vem det var på bilden. När barnet svarade upprepade pedagoger efter barnet och gav beröm genom att berätta för barnet hur duktigt barnet var. Samtidigt stödjer pedagoger barnet genom att ställa följdfrågor och visa med tecken, alltså använder sig av TAKK, för att kommunicera med barnet. Genom att pedagoger arbetar på detta sätt utgår man

från de explorativa samspelen som Johansson och Pramling Samuelsson (2007) förklarar som ett arbetssätt att vara med barnen. Barnen ges på så sätt möjlighet till att upptäcka samt utmanas till att utveckla sin språkliga kompetens. Pedagogerna bemöter barnet och utgår från barnets intressen samt gör barnet delaktig i kommunikationen. På så sätt intar pedagogerna ett barns perspektiv genom att man bekräftar barns tankar och föreställningar för att bidra till ett meningsfullt lärande hos barnen.

Pedagogen samspelar och kommunicerar även med barnet som satt och pusslade. Barnet har inte utvecklat den språkliga kompetensen än, men pedagogerna kommunicerade med barnet på ett tydligt sätt genom att förklara att *"Titta elefanten har en snabel som sprutar så.."* och visar med tecken orden elefant och sprutar. Pedagogerna fortsätter även med att peka på pusslet och visa tecken för respektive djur, vilket även här visar på en explorativ samspel genom att pedagogerna inspirerar barnen och stödjer dem att utveckla det verbala språket i aktiviteten (Johansson & Pramling Samuelsson, 2007).

Till en början satt två barn och degade, det tredje barnet var inte intresserad av att göra något. Pedagogerna erbjöd barnet material och spel men barnet var inte intresserad. P1 gav beröm till de som degade genom att berätta hur duktiga de var på att kavla och gav stöd till barnet samt utmanade dem verbalt och med tecken att trycka ännu mer på kaveln. P1 erbjöd det tredje barnet att vara med genom att prata och ställa frågor om vad barnet vill göra samt visade med tecken, vilket även här visar på ett explorativt samspel som vi tidigare lyft fram. Pedagogerna ger barnen kontroll över sin egen situation i aktiviteten (Johansson & Pramling Samuelsson, 2007).

5.4 Förändringar i verksamheten

I intervjuerna med pedagogerna kom vi fram till att pedagogerna har olika synsätt på redskap och materialet i verksamheten.

Jag skulle vilja köpa in mer språkmaterial så att vi slipper göra och lägga så mycket tid på att göra material själva. Och gärna ha en till pedagog så vi lättare kan tillgodose alla barn. Eftersom vi har många med annat modersmål hade det varit en tillgång om en annan hade det modersmålet (P1).

Jag känner att jag inte vill ändra på något. Jag tycker att vi är ganska bra på det vi gör och hur vi gör det. Jag är nöjd med vårt arbetssätt (P2).

Innemiljön först och främst. Jag tycker att det är lite fattigt med material, lärandematerial. Jag tycker att det finns massor att göra med utemiljön och utveckla den. Har man bra redskap att leka med och bra lärandeaktiviteter så utvecklas språket med det. Det är för barnens skull och inte för pedagogerna (P3).

I observationerna av förskolans lokaler visade sig material i form av bilder uppsatta på väggarna som illustrerade ett ting. På illustrationen fanns även en tydlig bild på hur tecknet för tinget skulle göras samt även ordet på tinget i skriftlig form. Dock visade det sig i intervjun med alla respondenterna att det inte fanns tillräckligt med material i miljön och att de alla ville att det skulle finnas mer material tillgängligt. Alla tre uttryckte sig tydligt i frågan vad de skulle ändra om de hade obegränsat med resurser och det var att införskaffa mer material till förskolans lokaler. P1 uttryckte också att de brukar bli tvungna att skapa eget språkmaterial som visserligen är roligt att göra med barnen men att det tar tid från andra saker som behöver fokuseras på.

Vi tolkar detta som att pedagogerna är i behov av att utveckla verksamheten, både innemiljön och utemiljön då det råder brister i att stödja samt utmana barn att utveckla sin språkliga

kompetens. De slutsatser vi kan dra av respondenternas svar är att alla arbetar olika och har olika synsätt på vad som behövs för att kunna tillgodose barns behov och intressen. Vi tolkar detta som att P1 vill ha mer tid med barnen än att lägga till på att göra material som kan stödja barns språkutveckling. P2 anser att det är bra som det är, och vi tolkar detta som att P2 anser att de har det som krävs för att stödja barnen i språkutvecklingen. P3 däremot vill satsa på att ändra verksamheten, både inom miljön och utemiljön då P3 anser att om man har bra redskap att leka med och om det uppstår bra lärandeaktiviteter kan barnen ta del av det samt utveckla sitt eget språk. Vi tolkar detta som att P1 och P3 utgår från barns perspektiv och bemöter barnet där den är för att ta reda på vad barnet är i behov av. P2 utgår ifrån barnperspektiv där man inte följer barns önskan och intressen utan agerar över barnet istället för att utgå från barnens intressen och behov (Arnér, 2009).

6. Slutdiskussion

Syftet i den här uppsatsen var att studera hur pedagogers arbetssätt påverkas och styrs utifrån barns språkliga kompetensnivå under olika aktiviteter. I undersökningen har vi besvarat bland annat följande frågor;

- Hur arbetar pedagogerna utifrån det enskilda barnets språkkompetens?
- Vilka aktiviteter förekommer i verksamheten och hur integrerade är pedagogerna i dessa aktiviteter?
- Vilka språkinlärningsmetoder används för att stödja och utveckla barnens språkhantering?

Vi kommer i detta kapitel diskutera studiens resultat och analys samt presentera våra egna åsikter och tolkningar till varje diskussionsdel. Slutdiskussionen kommer att vara upplagd på så sätt att de rubriker som ni finner här under är direkt kopplade till dilemman vi sett i våra observationer eller fått höra under intervjufrågorna som kanske inte stämmer överens med varandra. Viktigt att notera att diskussionerna inte kommer att utgå ifrån respondenternas individuella tankar kring deras egna arbetssätt utan ifrån våra egna föreställningar samt dilemman vi sett under studiens gång. Till sist kommer vi att ge förslag till fortsatt forskning och hur dilemmat kan lösas om syftet med arbetet visar sig vid andra tillfällen i framtiden.

6.1 Metoddiskussion

En del av frågeställningen för att ta reda på syftet till studien var att undersöka vilka material och metoder som pedagogerna på avdelningen använde för att bygga upp barnens språkkompetens. Av det resultat vi presenterat framkommer det att pedagogerna använder sig av både Karlstadsmodellen (2010) som innefattar ”Babblarna” samt även tecken som alternativ kommunikation, eller TAKK som det förkortas. Enligt Karlstadsmodellen (2010) kan arbetet med språket genom denna metod stödja barnens verbala utveckling då den är en modell för språkträning. Genom att studera pedagogernas arbetssätt i dess språkarbete kunde vi se skillnader på hur pedagogerna arbetade gentemot barn som hade högre språkkompetens än andra barn. Skillnaderna blev synliga främst i aktiviteter där pedagogerna hellre vände sig till de barn som hade högre språkkompetens för att få sina egna mål och föreställningar besvarade istället för att utmana de barn som inte hade lika hög språkkompetens. Vår tolkning var att pedagogerna uppfattades som alldeles för ivriga i vissa situationer och inte hade tålamod till att vänta in barnet och gick istället vidare med att benämna de som skulle benämna eller svara på det som skulle svaras på. Detta medför att språkträningen hos vissa barn uteblir och Karlstadsmodellen samt TAKK blir ineffektiv samtidigt som de också blir utmanande och bra träning för de barn som får ta del av den. Arbetet mot det enskilda barnet visade sig tydligt i resultatet och analysen och vi kunde applicera denna tolkning till varje moment i barngruppen under dagen.

Båda metoderna används flitigt av pedagogerna och då metoderna användes kontinuerligt fick vi även svar som hjälpte oss att undersöka vårt syfte. Vi såg många tillfällen i aktiviteterna där barnens språkkompetens hade utvecklats så pass mycket, på grund av TAKK och Karlstadsmodellen, att vi noterade skillnader mellan pedagogernas arbetssätt.

6.1.1 Slutsats

Den slutsatsen vi har kommit fram till angående vår frågeställning om vilka språkträningmaterial som används för att stödja och utveckla barnens språkkompetens, har framkommit vara Karlstadsmodellen och TAKK. Dessa språkträningmaterial var de ledande språkverktygen på avdelning då barnen innan Karlstadsmodellen inte hade något utvecklat

språk alls. Enligt vår analys har barnens språkkompetens utvecklats på de månader som avdelningen använt metoderna. Även om det finns brister i lärandet är vi överens om att pedagogerna själva är i ett utvecklingsstadium där de lär sig tillsammans med barnen och gör sitt bästa för att barnen ska få samma möjligheter till lärande.

6.2 Aktiviteterna

Under en förskolas vardag introduceras många olika aktiviteter och lekar för att utmana barnens nyfikenhet och lärande. Många av dessa aktiviteter kräver ofta en utvecklad språkkompetens för att barnen ska förstå innebörd av vissa ord samt vad vilka begrepp betyder. De aktiviteterna som vi har observerat i vår studie är främst samlingar, fri lek, måltiden samt utevistelsen och alla dessa aktiviteter har involverat språkträning från pedagogernas sida. Alla aktiviteter innehöll på något sätt antingen TAKK eller Babblarna från Karlstadsmodellen (2010). Heister Trygg (2010) förklarar att TAKK bör hela tiden vara en del av omgivningen i miljön för att barnen ska få en bättre förståelse och större inlärningsmöjlighet. Detta kunde vi se när vi observerade miljön till förskolan. På många ställen fanns det olika bilder på vardagliga ting där också tecknet för ordet fanns med samt vad tinget hette i skriftform. Vi ansåg att det fanns utvecklingsmöjligheter i miljön men inte tillräckligt. I analysen framgår det att pedagogerna tycker samma angående material för att underlätta aktiviteterna och att en aktivitet i sig blir att skapa materialet själva som kan ta upp tid från andra saker som behöver göras.

6.2.1 Samlingen

Samlingsaktiviteten som genomfördes påbörjades med att pedagogen räknade de barn som var närvarande genom att gå runt i ringen, vidröra barnen på huvudet, skapa ögonkontakt och bemöta barnet. Pedagogen gav barnen möjlighet till delaktighet genom att bjuda in dem i aktiviteten och att räkna tillsammans samt fråga barnen *"Ska ni hjälpa mig?"*. Detta sätt att räkna upp barnen tycker vi visar på ett samspel mellan barn och pedagoger för att tillsammans lösa en uppgift och bidra till barns gemensamma lärande. Vi ansåg att eftersom det var begränsad språkkompetens behövde pedagogen vara tydlig och noggrann med sitt arbets sätt kring aktiviteten. Vi ansåg att pedagogen behövde ha tålmod och ett lugn för att alla barnen skulle hänga med då vi observerade att pedagogen körde på i sitt tempo och lämnade många barn förundrande om vad som skedde eftersom vi upplevde att det gick väldigt snabbt för dem. Det snabba tempot och låga tålmod visade sig också senare i samlingen då pedagogen hade en påse som innehöll de olika figurerna i Babblarna. Aktiviteten gick ut på att ett barn skulle få sträcka in handen i påsen och plocka fram en figur som denne sedan skulle gissa vad figuren hette. Pedagogen frågade vem av barnen som ville börja, vilket bara de barnen som hade språkkompetens och visste hur de skulle svara på frågan, svarade. Vi ansåg att pedagogen istället borde ha valt ut olika barn, språkkompetent eller inte, och få kontakt med det enskilda barnet för att utmana dess språkkompetens.

När pedagogen var klar med sin aktivitet var det dags att plocka ihop alla figurer igen och då valde pedagogen ut vilka barn som skulle få hjälpa till att benämna figuren, samt lägga figuren i påsen igen. Pedagogen valde ett barn som inte har något utvecklat nyanserat språk vilket resulterade i att ingen kommunikation delades. Pedagogen visade då igen inget tålmod utan benämnde figuren åt barnet och lade figuren i påsen själv.

Resultatet visar att alla tre respondenter belyser att språkkompetensen är varierande hos barnen samtidigt som vi observerar att kommunikationen och lärandet brister i vissa aktiviteter som är skapade för att utmana och väcka intresse för barnen. Vi ansåg att pedagogen verkade stressad över situationen och att aktiviteten tog längre tid än vad pedagogen hade tänkt sig. Detta tänkande överensstämmer med det Arnér (2009) och

Johansson (2011) berättar om när de förklarar barnperspektiv och barns perspektiv. Pedagogen i detta moment hade mer ett barnperspektiv där dess egna mål var viktigare och barnets perspektiv hamnade i skymundan.

6.2.2 Utevistelsen

Vidare observerade vi utevistelsen där vi saknade konkret kommunikation och språkträning. Utevistelsen var väldigt fri där barnen lekte medan pedagogerna valde att mer ha övergripande koll då förskolans utemiljö var stor och gick runt huset. Pedagogerna har då kommit överens om att hålla koll runt hörn och upp bland träden och stenarna. Detta ansåg vi vara bristande för barnens språkträning i utevistelsen. För att utveckla utevistelsen till att barnen får ett meningsfullt lärande kan pedagogerna hålla i lekar gemensamt med alla barnen, ha aktiviteter utomhus där pedagogerna kan benämna ting som kottar och vart de kommer ifrån, hur träden blommar efter vintern och andra saker som finns runt omkring på gården.

6.2.3 Måltiden

Måltiden är en aktivitet som är ett tillfälle som bör tas tillvara då barnen sitter vid bordet tillsammans med en eller två pedagoger. Pedagogernas uppgift blir att göra måltiden så meningsfull som möjligt och kan göra detta genom att hela tiden benämna saker att göra som ”Vill du ha mjölk eller vatten?”, ”Vi hjälps åt att skära köttbullarna så att det blir lättare att äta!” samt genomföra sakerna tillsammans med barnen. På så sätt skapas ett meningsfullt lärande och barnen får erfarenheter av de olika momenten i måltiden. Vi observerade fyra barn och en pedagog vid ett bord och tolkar måltidssituationen som en lyckad och meningsfull lärandesituation för barnen. Vi såg att pedagogen var mycket vokaliserad och benämnde allt som barnen gjorde samt hjälpte tillsammans med barnen att lösa uppgifter som att skära maten och hålla upp mjölken. Den enda bristen som vi kunde observera som påverkar barnens språkträning var att pedagogen ofta föll tillbaka mot de barnet som hade högst språkkompetens. Vi såg detta genom att pedagogen påtalade att barnet hade en tröja med ett tryck av ett djur och pratade med barnet om djuret men när konversationen var slut gick pedagogen vidare i måltiden. Det pedagogen missade var att fler barn vid bordet också hade tryck med djur på tröjan men såg inte detta. Den situationen hade kunnat vara en mycket mer samspelande situation och pedagogen hade kunna involvera alla barnen i samtalet om djuren men påvisade ett formbundet arbetssätt. Hade pedagogen använt sig av explorativa samspel och bemött barnens synsätt i aktiviteten och sett till det hela hade de andra barnen också känt delaktighet och blivit involverade i konversationen (Johansson & Pramling Samuelsson, 2007).

6.2.4 Den fria leken

Den fria leken kan alltid beskrivas olika beroende på förskola till förskola. Den fria leken kan bestämmas som fri fast inom vissa strikta ramar som till exempel att barnet kan få välja vilken färg som helst eller vilken pensel som helst och vilket motiv som helst under en formad bildlek. Andra anser att den fria leken bör vara exakt som det låter, fri. Det betyder att inte ha för många planerade saker att göra utan istället vara med i barngruppen för att observera när barnen skapar egna lekar, avslutar andra lekar samt interagerar och tränar på språket med sina kamrater. Det som framgick i resultatet var att två pedagoger hade under vissa ramar skapat en pysselstund där olika föremål låg framme för eget val. Det fanns deg, pussel och böcker vilket gav barnen en frihet att välja vad de ville göra fast under ramarna att de satt vid bordet med de andra barnen. När vi tolkade situationen på plats, tolkade vi den som en väldigt formbunden situation men när vi hade tid att reflektera med varandra och överse situationen ändrade vi vår tolkning eftersom vi även observerade hur pedagogerna agerade i situationen gentemot barnen. Vi ansåg att pedagogen visade på ett explorativt samspel med barnen då barnen gavs möjlighet till att upptäcka sin egna nyfikenhet. Genom att hela tiden samtala med

barnen och använda sig av TAKK för att visa vad ord betyder och heter gavs även möjligheten till barnen att utveckla sin språkkompetens (Johansson & Pramling Samuelsson, 2007). Vi vill även lyfta fram att pedagogerna under denna situation samspelade med alla barnen och var lika konsekvent med lärandet och språkträningen gentemot alla barn som var närvarande vid situationen.

Våra slutsatser kring denna situation är att den fria leken kan användas som ett verktyg för att utmana och stödja barnens språkträning. Vi anser att situationen utvecklades till en meningsfull och lärande aktivitet eftersom att det inte fanns någon press på att pedagogerna skulle planera, utföra och reflektera kring en planerad aktivitet. Vi anser att stressen av att hela tiden planera någonting nytt kan hämma det verkliga arbetet som i grund och botten är att stödja barnens språkkompetens.

6.2.5 Slutsatser

Vår slutsats av aktiviteterna och dess syfte till att utveckla barnens språkkompetens är att pedagogerna arbetar flitigt och mycket med att få in språkträningen i alla aktiviteter som genomförs. Det kan uppstå brister då fokus ligger mest på att genomföra sin idé istället för att ha tålamod och sätta sig ner på barnens nivå. Resultatet visar att barnens språkkompetens påverkar pedagogernas arbetssätt i aktiviteterna och vår tolkning är att pedagogerna kommer att utveckla detta med tiden eftersom de fortfarande är i ett utvecklingsstadium tillsammans med barnen. I sinom tid kommer pedagogerna se vilka barn som fortfarande inte har utvecklad språkkompetens och vet därför vilka barn som behöver mer hjälp och vilka barn som behöver utmanas mer. Vi anser att tiden från när de startade med sina metoder inom språkträningen till våra observationer är relativt kort för att kunna se en större språkutveckling hos barnen.

6.3 Tankar om arbetet

I studien uppger samtliga respondenter att de skulle utveckla miljön på förskolan samt materialet på avdelningen om de hade mer resurser att tillgodose. Detta tolkar vi som att pedagogerna inte helt är nöjda med vad som finns tillgängligt på avdelningen för att de ska kunna bibehålla sitt språkliga arbete med barnen. Det vi rekommenderar är att ha en öppen konversation med andra avdelningar samt förskolechefen för att ta del av andra avdelningars erfarenheter samt även om material kan passeras vidare i verksamheten. Den öppna konversationen med förskolechefen är viktig för att pedagogerna ska känna att de har stöd från en position som har chans att påverka uppåt eller bekräfta situationen genom att bidra med mer material. Det är alltid tal om att det inte finns resurser eller tid för att lösa dessa problem men om material saknas på avdelningarna hämmas barnens bästa och barnen saknar mening i det som de gör om dagarna. Enligt resultatet skapar även avdelningen eget språkmaterial vilket vi anser är väldigt bra för barnen att få vara med och göra. Det skapar både sammanhållning och tekniska aspekter samt motorik för barnen när de hjälper till att skapa materialet. Det som kan hämma avdelningen vilket också kommer upp i resultatet är att det tar tid ifrån andra aktiviteter för att göra material som egentligen borde funnits redan från början tycker respondenterna.

För att barnen ska få en så nyanserad språkkompetens som möjligt behöver både pedagogernas arbetssätt och materialet i verksamheten stämma överens med riktningarna som pedagogerna har satt upp genom förskolans läroplan (Skolverket, 2011). Om en av delarna eller båda delarna fungerar dåligt, alltså arbetssätt och material, kan barnens språkutveckling komma att ta skada eftersom de då kanske får ta del av bra pedagoger men inget material till stöd, eller att pedagogernas arbetssätt inte är gynnsamt för barnen men att det finns material att använda.

Slutsatsen vi drar, och som också besvarar vårt syfte med studien, är att avdelningen är i en utvecklingsfas när det gäller barns språkkompetens och behöver mer tid till språkträning med barnen. För att fortsätta sitt språkliga arbete anser vi att pedagogerna behöver tänka på vissa saker som vi har observerat. De behöver behålla sitt lugn, inte stressa på barnen när de försöker lösa ett problem, vara mer konsekventa när det gäller språkträningen gentemot alla barn för att alla barn ska få ta del av lärandet. Pedagogerna behöver också mer stöd från förskolechefen i form av material till miljön och till aktiviteterna samt mer resurser för att kunna hantera språkträningen så pedagogiskt som möjligt. Det vi observerade som vi är imponerade över är ändå hur långt vissa barn har utvecklat sin språkkompetens på den korta tid som de använt Karlstadsmodellen (2010) och babblarna som vi tidigare presenterat. Vi är imponerade över pedagogernas ihärdighet när det gäller att konsekvent använda sig av TAKK i alla situationer samt deras arbete med språkträningen. Vi anser att det främst behövs tid för att kunna dokumentera och reflektera kring sitt egna arbete och av verksamhetens riktlinjer för det systematiska kvalitetsarbetet ska kunna utveckla och förbättra verksamheten.

6.4 Begränsningar i arbetet och vidare forskning

I vår studie hade vi vissa begränsningar som förhindrade arbetets gång och som bidrog till att vi kom igång med vårt arbete ganska sent. Den största begränsningen var att vi inte fick tag på någon förskola i mån av tid vilket medförde att vi fick väldigt begränsat med tid till observationer och intervjuer. I sin tur begränsar detta möjligheten till att jämföra med en annan förskola eller en annan avdelning för att belysa de likheter och/eller skillnader som finns i pedagogernas arbetssätt. På så sätt blir resultatet av vår studie väldigt begränsat i jämförelse med vad vi framförde i metoddelen.

Det vi kunde ta reda på från intervjuerna och från observationerna är att pedagogernas val av metod för att arbeta med språk har bidragit till att barn har börjat utveckla ett verbalt språk. Det som även visar sig är att pedagogerna bör vara närvarande och se hela barngruppen samt stödja de barn som inte har det verbala språket. För att pedagogerna ska ta del av barns utvecklande språkkompetens bör de dokumentera utvecklingen för att i framtiden kunna arbeta utifrån beprövad erfarenhet och vetenskaplig grund.

Ett förslag till vidareforskning är att jämföra denna studie med andra förskolor och avdelningar för att belysa de likheter och/eller skillnader som finns i pedagogernas arbetssätt och som vi inte fick möjligheten till att studera. Vi skulle vilja se mer forskning om pedagogers arbetssätt med barns språkkompetens och hur detta styr pedagogerna samt vilka andra metoder man kan använda i ett språkligt arbete med barn. Det hade varit intressant att göra en liknande studie i form av en uppföljning med samma barngrupp och pedagoger för att ta del av hur utvecklingen har varit och hur mycket barnen har tagit till sig av språket. Det hade även varit intressant att ta få syn på pedagogernas arbetssätt, om det har ändrats eller om det påverkas av barns språkkompetens.

7. Referenslista

Ahrne, G. & Svensson, P. (2015) Kvalitativa metoder i samhällsvetenskapen. I Ahrne, G. & Svensson, P. (red.). *Handbok i kvalitativa metoder*. Malmö: Liber.

Alvehus, J. (2013). *Skriva uppsats med kvalitativ metod: en handbok*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.

Arnér, E. (2009). *Barns inflytande i förskolan – en fråga om demokrati*. Studentlitteratur AB, Lund

Babblarna (u.å). Hämtat 12 maj 2016, från:
<http://www.hattenforlag.se/index.asp?mainId=105&cat1=109&cat2=200&show=200>

Babblarna (u.å). Hämtad 12 maj 2016, från; <http://www.babblarna.se/>

Bjørndal, C. R. P. (2005). *Det värderande ögat*. Stockholm: Liber

Bogdan, R. & Taylor, S.J. (1975). *Introduction to qualitative research methods: a phenomenological approach to the social sciences*. New York: Wiley.

Broberg, M., Hagström B., & Broberg, A. (2012). *Anknytning i förskolan: vikten av trygghet för lek och lärande*. Stockholm: Natur & Kultur.

Eriksson-Zetterqvist, U. & Ahrne, G. (2015) Att få kunskap om samhället genom att fråga folk. I Ahrne, G. & Svensson, P. (red.). *Handbok i kvalitativa metoder*. Malmö: Liber.

Fangen, K. (2005). *Deltagande observation*. (1. uppl.) Malmö: Liber ekonomi.

Gjems, L. (2011). *Barn samtalar sig till kunskap*. Lund: Studentlitteratur.

Heister Trygg, B. (2010). *TAKK: tecken som alternativ och kompletterande kommunikation*. (2., rev. uppl.) Malmö: Södra regionens kommunikationscentrum (SÖK).

Hjerm, M, och Lindgren, S. (2010). *Introduktion till samhällsvetenskaplig analys*. Falkenberg: Gleerups utbildning AB.

Johansson, E. (2011). *Möten för lärande: pedagogisk verksamhet för de yngsta barnen i förskolan*. (2., rev. uppl.) Stockholm: Skolverket.

Johansson, E., & Pramling Samuelsson, I. (2007). *Att lära är nästan som att leka. Lek och lärande i förskola och skola*. Stockholm: Liber.

Karlstadmodellen (2010). *Språkträning*. Hämtad 12 maj 2016, från;
<http://www.karlstadmodellen.se/spraktraning>

Kultti, A., (2012). *Flerspråkiga barn i förskolan: Villkor för deltagande och lärande*. Göteborg: Institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande. Göteborgs Universitet. Tillgänglig: https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/29219/1/gupea_2077_29219_1.pdf

- Lalander, P. (2015) Att få kunskap om samhället genom att titta på folk. I Ahrne, G. & Svensson, P. (red.). *Handbok i kvalitativa metoder*. Malmö: Liber.
- Rennstam, J. & Wästerfors, D. (2015). Att analysera kvalitativt material. I G. Ahrne & P. Svensson (red.). *Handbok i kvalitativa metoder* (s. 220-236). Malmö: Liber.
- Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. (2. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Svensson, P-G. (1996). Förståelse, trovärdighet eller validitet?. I P-G, Svensson och B, Starrin (red.). *Kvalitativa studier i teori och praktik* (s.209-217). Lund: Studentlitteratur
- SFS 2010:800. *Skollagen*. Stockholm: Regeringskansliet. Hämtat 5 Maj, 2016, från; http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Skollag-2010800_sfs-2010-800/?bet=2010:800#K8
- Skolverket (u.å). *Det här gör skolverket*. Hämtad 5 maj, 2016, från; www.skolverket.se/om-skolverket/det-har-gor-skolverket-1.61165
- Skolverket (2011). *Läroplan för förskolan Lpfö 98. Reviderad 2010*. Stockholm: Fritzes Hämtad 5 Maj, 2016 från: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2442>
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Säljö, R. (2012). Den lärande människan – teoretiska traditioner. I Lundgren, U, Säljö, R & Liberg, C (red.). *Lärande, Skola, Bildning - Grundbok för lärare*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistiska- samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Elanders Gotab. Hämtad 2 maj 2016 från: <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>
- Vetenskapsrådet (2011). *God forskningssed*. Stockholm: CM-Gruppen AB Hämtad 2 maj 2016, från: <http://www.vr.se/download/18.3a36c20d133af0c12958000491/1340207445825/God+forskningssed+2011.1.pdfq2>

Informationsmail

Bilaga 1

Hej!

Vi är två studenter som läser vår sjätte termin på förskolläraryrket vid Göteborgs Universitet. Vi har börjat med examensarbetet där vi vill undersöka hur pedagoger arbetar med det svenska språket på en förskola med både flerspråkiga barn samt barn med svenska som modersmål.

Syftet med vårt examensarbete är att studera hur pedagogers arbetssätt påverkas och styrs utifrån barns språkliga kompetensnivå under olika aktiviteter.

För att synliggöra vårt syfte, utgår vi ifrån tre frågeställningar:

- Hur ser den språkliga kompetensen ut hos barnen på förskolan?
- Vilka aktiviteter förekommer i verksamheten och hur integrerade är pedagogerna i dessa aktiviteter?
- Vilka språkinlärningsmetoder används för att stödja och utveckla barnens språkanvändning?

Allt material som samlas in kommer vi att anonymisera enligt de etiska reglerna och *nyttjandekravet* vilket innebär att materialet som samlas in endast används i denna forskning och ska inte spridas vidare. För att kunna undersöka och svara på vår frågeställning är vi i behov av observations- och/eller intervjupersoner, och det vore tacksamt om er förskola samt pedagoger skulle kunna ställa upp. Tanken är att vi först gör observation på avdelningen och därefter planerar vi en ny tid för fördjupning i form av intervju.

För vidare information eller frågor nås vi på mail.

Fredrik Görling
gusgorfr@student.gu.se

Nahid Halawi
gushalna@student.gu.se

Bakgrundsinformation

- Vad har du för tjänst och hur länge har du arbetat på denna avdelning?
- Kan du ge en sammanfattande beskrivning av avdelningen du jobbar på idag?
- Vilka teoretiska utgångspunkter och förhållningssätt utgår ditt språkliga arbete ifrån? Varför?
- Vilka riktlinjer måste du förhålla dig till i ditt arbete?

Tankar om arbetet

- Vad anser du vara svårast med att ett arbete som stimulerar barns språkkompetens och språkutveckling?
- Om det finns svårigheter, hur arbetar ni med det?
- Tycker du att språkaktiviteter påverkar barnen olika beroende på vilken tid på dagen samt vilket aktivitet som genomförs? Vad tror du det beror på?
- Hur arbetar ni om barnen har kommit olika långt i sin språkutveckling?
- Hur möter ni det enskilda barnets språkliga behov samt hur möter ni barngruppens behov?

Verksamheten

- Hur ser den språkliga kompetensen ut hos barnen?
- Vilka aktiviteter förekommer i verksamheten?
- Vilka aktiviteter bidrar till att barns språkkompetens utvecklas? På vilket sätt?
- Hur interagerade är ni i dessa aktiviteter?
- Om du fick möjligheten att ändra något i verksamheten (arbetsätt, riktlinjer, metoder etc.) med fria händer och obegränsat med resurser, vad skulle det vara och varför?

Metoder

- Vilka metoder använder ni för att bygga upp barns språkkompetens?
- Vilket material använder ni er av? Hur och varför?
- Hur vävar ni in era metoder och material i den dagliga verksamheten?
- Vilket syfte har ni med ert arbetsätt och metodval?