

ATT UTVECKLA BARNES SPRÅK OCH KOMMUNIKATION

– PEDAGOGENS ROLL I BARNES
SPRÅKUTVECKLING

Grundnivå
Pedagogiskt arbete

Engela Maliqaj
Isabelle Dragjija

2020-FÖRSK-G56



HÖGSKOLAN I BORÅS

Program: Förskolläraryrket

Svensk titel: Att utveckla barns språk och kommunikation – Pedagogens roll i barns språkutveckling

Engelsk titel: The value of language and communication – The educators role in children´s language development

Utgivningsår: 2020

Författare: Engela Maliqaj & Isabelle Dragija

Handledare: Anna-Lena Sjögren

Examinator: Märtha Pastorek Gripson

Nyckelord: språk, språkutveckling, kommunikation, förskola

Sammanfattning

Inledning

Språket är en naturlig del av livet och redan i tidig ålder uttrycker sig språket på olika sätt. Det är då viktigt att pedagogerna skapar förutsättningar för att barn ska få en fortsatt utveckling i språket. I Läroplan för förskolan 18 (Lpfö 18, s. 8) styrks det att barn ska få möjlighet att utveckla sitt språk när de befinner sig i verksamheten. Undersökningen visar hur verksamma pedagoger kan arbeta för att främja barnens språk och kommunikation i specifika vardagssituationer, hallsituation, vid lunch samt vid bokläsning.

Syfte

Syftet med undersökningen är att ta reda på hur situationerna vid påklädning i hallen, vid lunchen och vid högläsning av pedagoger används för att stimulera och utveckla barnens verbala språk och kommunikation i en förskola.

Metod

Undersökningen är baserad på kvalitativa, icke-deltagande observationer, som innebär att vi endast observerade pedagogerna och förde anteckningar på vad vi såg. De vi observerade är barnskötare och förskollärare.

Resultat

Undersökningens resultat visar att pedagogerna använder vardagssituationer för att utveckla och stimulera barnens verbala språk och kommunikation. Detta sker genom att skapa förutsättningar för samtal och diskussioner. Pedagogerna tar tillvara på andra kommunikationsstrategier via tecken och bilder. Detta kan skapa möjligheter för barnen att nå information oavsett tidigare språkliga kunskaper. Undersökningen visar dock att tecken och bilder inte användes som hjälpmedel i alla situationer. Samtalen kan se olika ut beroende på situation barnen och pedagogerna befinner sig i. Kommunikation med hjälp av bilder och tecken framkom mycket i hallen medan vid läsningen låg fokus på begrepp och reflektioner från barnen. Spontana samtal skedde till största delen vid lunch medan strukturerade samtal skedde vid bokläsning.

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

INLEDNING	1
Syfte och frågeställning	2
Frågeställning	2
BEGREPPSBESKRIVNING	2
BAKGRUND: VAD SÄGER FORSKNING OM SPRÅKUTVECKLING	2
Barns språkutveckling och kommunikation	3
Barn och böcker	3
Barn och samtal	5
DEN SOCIOKULTURELLA TEORIN	6
Proximala utvecklingszonen	6
Mediering och artefakter	7
METOD	7
Observation som undersökningsmetod	7
URVAL	9
Genomförande.....	9
Analys/ bearbetning.....	11
Etiska aspekter.....	12
Reliabilitet och validitet	14
RESULTAT	14
Hallen	14
Lunch	16
Bokläsning.....	17
Slutsats av resultat	19
DISKUSSION	19
Resultatdiskussion	20

Pedagogens inflytande vid samtal och kommunikation	21
Boksamtal	22
Metoddiskussion.....	24
Didaktiska konsekvenser	26
REFERENSER	28
BILAGOR	31
Missiv brev	31
Samtyckesblankett	32
Observationsschema.....	33

INLEDNING

Som blivande förskollärare är det av stor vikt att ha i åtanke att barnen kan komma längre i sin språkutveckling om pedagogerna arbetar språkfrämjande. Språk kan uttryckas i fler former än det verbala språket exempelvis genom dans, musik, teater och film. Vi har i vår undersökning valt att fokusera på språk och kommunikation som sker verbalt och icke verbalt genom tecken och bilder.

Det är viktigt att förskolan erbjuder en mångsidig kommunikation då alla barn är olika långt komna i sin språkutveckling. Svensson (2012, s. 29) förklarar att det är personalens ansvar att utmana barnens förståelse för språk och kommunikation. Det blir således viktigt att pedagogerna är medvetna om deras påverkan på barnens språk i förskolan.

Under vår verksamhetsförlagda utbildning (VFU) i olika förskoleverksamheter har vi erfårit olika upplevelser kring hur pedagoger arbetar med barnens språk och kommunikation. Vår VFU har skett periodvis under 3,5 år och varat mellan 2-5 veckor per gång. Totalt har vi gjort 19 veckors verksamhetsförlagd utbildning i olika förskolor. Vi har medverkat vid ett flertal reflektionstillfällen samt planeringstid. Några förskolor diskuterar, reflekterar och planerar hur de kan arbeta med barnens språk. I andra förskolor har denna diskussion inte tagits upp under de perioder vi närvarat. Vi ser därför att det finns ett behov av att undersöka hur pedagoger kan arbeta med språkutveckling för att denna utveckling kan se olika ut hos alla individer. Språk och kommunikation spelar en stor roll i människans liv och pedagogerna blir därför en viktig faktor för språkutveckling redan i barns tidiga år.

I Läroplan för förskola 2018 (s. 8) framställs det att barnen ska få ta del av, och uppleva språk och kommunikation på ett varierat sätt då omvärlden ständigt förändras. Under vår studietid på förskolläraryrket på Högskolan i Borås har språk och kommunikation varit ett återkommande inslag i majoriteten av kurserna. Utbildningen har lyft vikten av och hur barnen ska få möjligheter att etablera sitt språk under tiden de är i förskoleverksamheten.

Alla barn som deltar i en förskoleverksamhet ska få samma förutsättningar att utveckla språket. Det blir då viktigt för pedagogerna att vara medvetna om vilka språkliga erfarenheter och kunskaper som varje barn besitter. Enligt Lpfö 18 (s. 6) ska utbildningen på förskolan vara likvärdig och därmed ta hänsyn till barnens olika förutsättningar och behov. Utifrån våra upplevelser och kunskaper kring lärtillfällen finns det ett flertal aktiviteter, exempelvis vardagsrutiner som kan vara språkutvecklande beroende på hur pedagogen arbetar och tänker. Att skapa aktiviteter för att stimulera språket innebär inte att ta tid från andra aktiviteter som sker i verksamheten, utan språk går att arbeta med under alla situationer. Därför vill vi i vår undersökning lyfta tre situationer som näst intill alltid finns med i barnens vardag oberoende av vilken förskola barnen befinner sig på. De tre situationerna vi kommer basera vår undersökning på är när barnen ska klä på sig inför utevistelse, som senare kommer benämnas som hallsituation, under tiden barnen äter lunch samt vid tillfällen som de har någon form av läsning av en pedagog.

I vår undersökning har vi valt att fokusera på situationer som sker dagligen, där det finns möjlighet för pedagoger och barn att kommunicera samt föra samtal med varandra. Utifrån dessa tillfällen kan barnens språk utvecklas exempelvis genom att de får utökade kunskaper i kommunikationsformer, samt ett utökat ordförråd och större förståelse för meningsuppbyggnader. I förskolan finns det många situationer som går att göra till lärandesituationer för att stimulera barnens språk och kommunikation. Vår förhoppning är att denna undersökning kan bidra med tankar och idéer för hur man som pedagog kan arbeta inom språkutveckling.

Syfte och frågeställning

Syftet med undersökningen är att ta reda på hur situationerna vid påklädning i hallen, vid lunchen och vid högläsning av pedagoger används för att stimulera och utveckla barnens verbala språk och kommunikation i en förskola.

Frågeställning

Hur använder pedagoger specifika tillfällen i förskolan för att utveckla och stimulera barnens verbala språk och kommunikation?

BEGREPPSBESKRIVNING

Nedan presenteras begrepp vi använder som behöver definieras för vår undersökning.

- Barn: Förskolebarn i ålder 1–5 år.
- Kommunikation: Den typ av kommunikation som vi använder i vår undersökning är genom det svenska verbala språket, bilder och tecken.
- Artefakter: Artefakter kan vara fysiska redskap som går att se och ta på för att hjälpa människan att agera ut ett tänkande (Säljö 2014, s. 29).
- Pedagoger: Förskollärare och barnskötare som arbetat i verksamheten i mer än tre månader.
- Språkutveckling: Barns utveckling av språk, både verbalt och icke-verbalt.

BAKGRUND: VAD SÄGER FORSKNING OM SPRÅKUTVECKLING

I avsnittet presenteras vetenskapliga artiklar som tydliggör hur språkutveckling och kommunikation kan ske samt vad barn erhåller eller kan erhålla för språkkunskaper om pedagogerna arbetar språkfrämjande. Några artiklar lyfter hur barns språkutveckling kan ske genom samtal och läsning.

Barns språkutveckling och kommunikation

Lacerda (2012, s. 11) vars artikel baseras på artiklar, tidigare forskning och litteratur förklarar att det tidiga jollret barn utforskar fram till att de är cirka 18 månader, har en tydlig koppling till det kommande verbala språket. Han menar att jollret utgör en grund för de artikulerande rörelserna som behövs när talet blir mer utvecklat. Lacerda visar i sin artikel, studier på att barn som hör samma begrepp ett flertal gånger så småningom lär sig koppla ihop ordet med ett visuellt objekt. Vidare förklarar Lacerda att barn mellan 18 och 24 månader kan börja sätta ihop meningar som består av två ord. Genom att uttala tvåsatsmeningar kan det uppfattas som att barnet börjat förstå hur kombinationer av ord fungerar och funktionen av språkets uppbyggnad. Norling (2019, ss. 6-8) vars studie utgår från fyra fokusgruppsintervjuer med förskollärare och lärare i förskoleklass tar också upp att kommunikation, begreppsuppfattning, meningsbyggnad, berättande, varierat språk och ordförståelse är en del av det som skapar förutsättningar för språk och kommunikation.

Lacerda (2012 s. 11) nämner omgivningens betydelse för barns kommunikativa förmåga, exempelvis att både miljö och människor har en viss påverkan i hur barnet kan utveckla sitt sätt att kommunicera. Liksom Lacerda skriver även Norling (2019, s. 3) att omgivningen har betydelse för barns kommunikation. Svensson (2012, s. 29) förklarar även hon att pedagogerna har en stor möjlighet att utveckla barnens verbala språk när de befinner sig i förskolan. Verksamheten bör utformas på ett sätt som gör det möjligt för barnen att utforska och lära sig språket. Detta kan exempelvis göras genom att ha en lärorik miljö, något som ligger på förskollärarnas ansvar att skapa.

Norling (2019, s. 3) anser att gester också är viktigt för barns meningsskapande, kommunikation och språkutveckling. I likhet med Norling tar även Brereton (2010, ss. 92-94) upp utifrån sina observationer att små barn kan kommunicera med händerna innan de lär sig att tala. Med tecken som hjälpmedel kan barnen både höra och se ord, och att när barnen använder flera sinnen samtidigt kan de förstå information lättare. I kombination med att höra och se ett ord med hjälp av tecken eller bilder kan språket utvecklas. Tecken och bilder kan inkludera samtliga barn oavsett vilka språkliga förmågor de besitter. Med hjälp av dessa artefakter kan barnen interagera med omgivningen på ett sätt de är bekväma med. Brereton beskriver i sin artikel ett exempel där en pedagog visar tecken med händerna för att sitta och stå. Barnen anammade både orden och tecknen, vilket gjorde att pedagogen till sist inte behövde använda ett verbalt språk för att barnen skulle förstå vad de skulle göra. Ibland kan barn behöva en bild på ett ord som gör begreppet förståeligt. Bilden, tecknet och begreppet skapar en förståelse för en handling.

Barn och böcker

Wasik och Jacobi-Vessels (2016, ss. 771-773) förklarar att när barn får samtala under bokläsning kan de lära sig ord som vanligtvis kanske inte används i det vardagliga språket. I interaktion med andra aktörer får barn möjlighet att träna på grammatik. De får höra syntaxens funktion, som innebär hur ord kan skapa information och förstås. De kan också utveckla sin förståelse för semantik som handlar om ordets funktion och dess betydelse. Detta resulterar i att barnen utvecklar sin kommunikationsförmåga. Artikelförfattarna tar även upp att barn som får återuppleva böcker på ett annat sätt än att bara lyssna på den, kan lära sig olika definitioner

av ord och lär sig associera det till något som händer. På så sätt kan barnen utveckla ett lärande kring ord i olika kontexter.

Även Mantzicopoulos och Patricks (2011, s. 270) lyfter vikten av bokläsning som en betydelsefull del i barnens utveckling. Till skillnad från Wasik och Jacobi-Vessels lyfter de dock hur läsning kan utveckla barnens kognitiva förmåga. De menar att i samband med läsning får barn hjälp att identifiera nyckelord som ger dem möjlighet att skapa en förståelse för viss information, som kan leda till att de kan förutse vad som komma skall. Vid läsning får barnen även möjlighet att koppla samman sina tidigare kunskaper med ny information. Artikelförfattarna menar på att läskunnigheten byggs upp baserat på hur berättelser är utformade. Utifrån en metastudie gjord av Svarborough (1998) förklarar även Svensson (2012, s. 30) att bokstavskännet, den fonologiska medvetenheten och ett brett ordförråd är viktiga för både läs- och skrivinläringen. En annan betydelsefull faktor är att kunna ha en snabb tillgång till språket. Med andra ord behöver barnet kunna hitta ord snabbt samt kunna återberätta, skapa ett verbalt minne och ha ett synminne, som innebär att kunna känna igen ett tidigare läst ord. Svensson (2012, s. 31) tar även upp att läsning ger barn en möjlighet att införliva ord som de hör. Barn med ett stort ordförråd får ett försprång till skolstarten då de redan besitter kunskaper kring språket. Barn som införlivat ett flertal ord redan i förskolan kan lättare ta till sig nya ord jämfört med barn som har ett litet ordförråd. Barn med ett mindre ordförråd behöver anstränga sig mer eftersom de behöver ta in ord i en större utsträckning.

Vidare förklarar Svensson (2012, s. 32) att högläsning både kan hämma och stimulera språkutvecklingen beroende på vilket förhållningssätt pedagogen väljer. Pedagogens sätt att samspela och anpassa böckerna till barnens behov och intressen är en bidragande faktor till språkutvecklingen. Bokens innehåll har en betydande roll för huruvida barnen kommer ta till sig kunskaper eller inte. Om boken är ointressant eller obegriplig för barngruppen kommer de till sist sluta lyssna. Samtalsstrukturen och samtalsklimat i sig kan också vara av betydelse. Genom att skapa uppehåll för samtal, förklaringar och kommentarer kan pedagogen skapa goda förutsättningar för att vidareutveckla språket. Det är viktigt att barnen får ta del av sådant som ligger i deras intresse så att de kan skapa en koppling mellan text och erfarenheter. Vidare förklarar hon vikten av ett samtalsklimat där allas åsikter och tankar tillåts och respekteras. Svensson tar även upp att det är viktigt att inte välja en bok som är till för yngre barn på grund av deras ålder utan istället anpassa boken efter barnens språkliga förmågor. Författaren nämner också att situationen man väljer inför läsning är av betydelse. Exempelvis kan läsning som sker i samband med vila ibland verka hämmande då vila syftar till att barnen ska varva ner och i vissa fall somna. Detta skapar ett klimat där samtal om text och begrepp inte lyfts då samtalet inte kan pågå hur länge som helst utan tar stopp inför nästkommande aktivitet. Samma princip gäller läsning som sker innan lunch. Många pedagoger ser detta tillfälle som att barnen ska vara tysta och samlade innan de ska få lov att sätta sig till bords. Likt Svensson tar Mantzicopoulos och Patricks (2011, s. 275) upp att alla lästa texter kan skapa goda diskussioner, som också kan skapa tillfällen att kunna återberätta det lästa. Återberättande kan skapa en större förståelse för texten när barnen får använda sina egna ord och skapa sin egen förståelse om vad texten handlar om. Mantzicopoulos och Patrick (2011, s. 271) menar också att barn utvecklar sina kommunikationsförmågor när de får möjlighet att under läsningen ställa frågor, beskriva sina

observationer och förklara individuella upplevelser, motivera och sammanfatta. Kommunikationsförmågan utvecklas också om barnen får möjlighet att redogöra för sina uppfattningar genom olika sätt som att skriva, prata och rita om det lästa.

Barn och samtal

Vatne och Gjems (2014, s. 115) har gjort en undersökning som utgått från tidigare forskning, som de därefter utvecklat med en egen enkät som besvarades av pedagoger, både utbildade och outbildade. De tar upp att språket lägger grunden för sociala interaktioner och utvecklingen av individens identitet, vilket innebär att språkstimulans är viktigt redan i förskolan. Likt Vatne och Gjems skriver även Wasik och Jacobi-Vessels (2016, ss. 769–772) att den språkliga förmågan ligger nära sammankopplad med barnens sätt att interagera med omgivningen. Deras forskning visar även att de barn som får samtala med vuxna kan skapa sig ett välutvecklat språk och få ett större ordförråd. Även Svensson (2012, s. 30) lyfter vikten av en vuxens engagemang. Hon förklarar att det är viktigt att pedagogen tar initiativ till samtal om barnet själva inte gör det. Svensson förklarar att det kan göras genom att föra en konversation där pedagogen ställer öppna frågor som utmanar barnens tankegångar. Det kan även göras genom att bekräfta och uppmuntra barnen i deras utsagor samt uttrycka sig på ett varierat och anpassat sätt. Motsatsen till att arbeta språkstimulerande blir då att pedagogerna ställer slutna frågor, besvarar barnen kort och fåordigt och därmed inte ger samtalet en chans att påbörjas. Även Whorall och Cabell (2016 ss. 335–336) skriver om de vuxnas betydelse för barns språkutveckling. De menar att pedagoger kan stödja barns verbala språkkunskaper och utveckla deras ordförråd. Pedagogerna kan även stödja deras intressen och utmana dem kognitivt beroende på samtalsämne. Artikelförfattarna beskriver några strategier som pedagoger kan arbeta med för att barnens språk ska stimuleras och utvecklas. Ett exempel som utgår från en av deras observationer är där ett barn själv valt en aktivitet som barnet är engagerad i. Pedagogen tar då tillfället i akt och går fram till honom för att ta del av hans tankar. Pedagogen ställer frågor om hans självvalda aktivitet som visar intresse i det han gör. Frågorna är öppna vilket kräver att barnet behöver tänka och utveckla sitt svar. En aktiv och deltagande pedagog som kan ge feedback och skapa diskussioner baserat på barnens intressen och erfarenheter kan i många fall engagera barnen aktivt och på så sätt utöka deras språkkunskaper.

Kultti (2013, ss. 18-19) har gjort observationer i svenska förskolor med fokus på måltider. Hennes forskning visar att pedagogens roll och deltagande kan påverka huruvida barnen deltar och bidrar till olika samtalsämnen. Undersökningen visar att måltider är ett bra tillfälle till att interagera med barnen, och kan därför användas som en pedagogisk språkaktivitet. Vidare förklarar Kulttis (2013, ss. 23-24) att kommunikation och språk vid måltidssituationer var möjliga om pedagogen engagerade sig tillräckligt för att bjuda in till samtal men även bygga på samtalen som uppstod på barnens initiativ. Liksom Kultti har Whorall och Cabell (2016, ss. 337-338) också undersökt måltidssituationer. Ett resultat de presenterar visar att dessa tillfällen kan skapa samtal som ofta fokuserar på barnens intressen och inte från något målinriktat från en pedagog. Detta ger barnen en chans att prata om saker som de själva är intresserade av. Pedagogen deltar då i samtalet på barnens villkor. Pedagoger kan i dessa situationer välja att utmana barnet kognitivt genom att ställa utmanande frågor om det barnet pratar om i vardagliga sammanhang. Även Vatne och Gjems (2014, ss. 122-123) skriver om barn i samspel med

andra. De skriver att om språket är välutvecklat kan det användas som verktyg för att barnen ska kunna vara deltagande i sociala interaktioner och relationer. Språk är en viktig komponent för barns förståelse för omvärlden, om sig själva och om andra. Kunskap förmedlas genom sociala kontakter, språket blir därmed ett givande verktyg i lärandet.

Whorall och Cabell (2016, ss. 335-336) artikel visar att pedagoger kan under en dag i verksamheten skapa tillfällen där barnen får ta del av många samtal. Detta gäller både stunder där pedagogen redan från början leder samtalet men det finns även många tillfällen att engagera barnen i enskilda samtal eller i små gruppdiskussioner. För att utveckla barnens språkkunskaper är det bra att samtala dagligen. Samtalen bör vila på barnens intressen samtidigt som det kan vara bra att välja ämnen som utmanar barnen kognitivt. De tar även upp att man bör tänka på vilka ord man använder när man samtalar med barn. Barnen bör kunna förstå orden alternativt att det finns en definition till ordet som barnen klarar av att förstå. Positivt är det även om det är ord barnen kommer att möta flera gånger och som kan bli synonymt med andra ord för att utöka kunskapsförståelsen. Barn utmanas kognitivt när de får möjlighet att delta i samtal som kräver och rymmer förklaringar och deras egna utsagor. Barnen får då återberätta händelser samt delge tankar och idéer.

DEN SOCIOKULTURELLA TEORIN

Undersökningen har sin grund i den sociokulturella teorin där samspel med andra aktörer ligger i fokus. Vi har utgått från denna teori då vi anser att den ligger i linje med vårt valda fokusområde. Den teoretiska utgångspunkten hjälper oss att förstå samspelet mellan en vuxen och ett barn, den vuxnes betydelse i utvecklingen och hur fysiska hjälpmedel kan användas för att nå ny kunskap eller förståelse.

Grundaren till den sociokulturella teorin, Lev Vygotskij, ansåg att sättet barn uttrycker sig på inte är personligt, utan snarare socialt och kommunikativt beroende på vad för kunskaper barnet besitter.

Proximala utvecklingszonen

Vygotskij teori förespråkar att barn är sociala aktörer redan i tidig ålder. Han menar på att barnen lär sig i samspel med omgivningen (Vygotskij 2001, ss. 10–11). Enligt Vygotskij (2001, s. 254) kan den proximala utvecklingszonen nås när en pedagog och ett barn samspelar med varandra. Pedagogen vägleder då barnet till att utveckla sitt tänkande. Den proximala utvecklingszonen ligger precis innan barnet klarar av ett problem utan en mer kunnig aktörs vägledning (Vygotskij 2001, s. 338). Barnet tar till sig språket som vuxna i dess omgivning använder. Med andra ord utvecklar inte barnet själv sitt språk utan härmar andra. Barnet utvecklar på detta sätt ett språk med färdiga begrepp för att utveckla sin kommunikation (Vygotskij 2001, s. 209).

Språk gör det möjligt för människan att förstå hur världen fungerar och dra slutsatser kring det. Det skapar möjligheter för människan att förstå världen ur andras perspektiv genom att förstå vad de säger och gör. Det är något som skapar möjlighet att kommunicera och utveckla olika kunskaper i samspel med andra (Säljö 2005, s. 32).

Mediering och artefakter

Säljö (2005, s. 37) beskriver att människor kan fungera som medierande resurser för varandra. Exempel på detta kan vara ett visst tonläge, blickar eller en beskrivning av något under ett samtal. Med hjälp av denna typ av mediering mellan två parter gör det möjligt för ett lärande att ske hos ett barn. Han förtydligar att vid ett samtal kan en vuxen ses som en resurs för ett barn genom att under ett samtal ingripa och förklara skillnaden mellan två ting.

Säljö (2014, ss. 80–82) skriver att mediering handlar om att människor länkas samman med världen med hjälp av olika artefakter, även kallade redskap. Med hjälp av olika artefakter som finns kan människan sedan förstå omvärlden och därefter agera. Det är människan själv som format dessa redskap som lever vidare i generationer. Dessa resurser används för att människan ska kunna agera i och förstå sin omvärld. För att detta ska ske behöver människan förstå hur de individuella förmågorna och tankesätt fungerar ihop med de redskap som erbjuds och finns.

Mediering och artefakter hänger därmed samman. Det betyder att det inte går att enbart titta på det ena eller det andra för att förstå hur människan fungerar. Artefakter kan vara fysiska redskap som går att se och ta på för att hjälpa människan att agera ut ett tänkande. Artefakter gör det även möjligt att skapa olika lärande för en människa (Säljö 2014, s. 29). Artefakter kan dock inte enbart ses som döda ting. Artefakterna kan inte fungera utan att människan själv väljer hur redskapet ska användas. Artefakter skulle kunna vara bilder eller tecken eftersom de används som hjälpmedel för att exempelvis stödja det verbala språket. Ett exempel på mediering skulle kunna vara det verbala språket som används i samband till dessa artefakter och skapar en förståelse. Med andra ord tar människan de medierande redskapen till hjälp för att skapa en ny eller utveckla sin förståelse för något.

METOD

I denna del presenterar och motiverar vi de val vi gjort angående vår metod. Först lyfter vi vårt val av undersökningsmetod. Vidare presenteras vårt urval, genomförande och analys samt vilka etiska aspekter vi tagit hänsyn till.

Observation som undersökningsmetod

Efter att vi tog ställning till vårt syfte och vår frågeställning tänkte vi först göra intervjuer. I samråd med vår handledare och våra kurskamrater kom vi fram till att observationer var ett bättre alternativ för att få svar på frågeställningen.

I vårt val av undersökningsmetod gjorde vi en kvalitativ undersökning baserad på observationer. David och D. Sutton (2016, ss. 135–136) menar att arbeta med observationer gör att data kan samlas in systematiskt utan att behöva fråga pedagogerna efter svar. Observationer går ut på att den som ska undersöka och samla in data befinner sig på den plats som ska ligga till grund för undersökningen, istället för att bjuda in till en situation som undersökaren själv har skapat. I linje med David och D. Sutton förklarar även Franzén (2014, s. 62) att en observation kan vara strukturerad eller ostrukturerad. En strukturerad observation betyder att observatören skapat kategorier som gör det tydligt vad han eller hon ska fokusera på och sedan notera, medan den ostrukturerade är när observatören noterar allting som kan vara relevant för

det som man tänkt studera. Dock måste det inte vara det ena eller det andra, observationen kan därmed ha olika grad av struktur. Vi valde att göra ett observationsschema för att få struktur över vad vi ville fokusera på. Schemat hade dock tillräckligt breda frågor för att ge oss möjligheten att anteckna allt som skulle kunna vara relevant.

Franzén (2014, s. 62) beskriver att observationer kan göras på olika sätt, deltagande och icke-deltagande observationer. Den förstnämnda innebär att observatören är med i situationen och i den sistnämnda är när observatören står bredvid och ser vad som händer, och det är i förväg bestämt vad som ska tittas på. Vi valde att vara icke deltagande observatörer till empiriinsamlingen i hopp om att undvika att påverka resultatet samt att vi inte hade kunnat anteckna observationerna om vi deltagit i dem. Vi tog även stöd av Spradley (1980, s. 60) som beskriver ett modest deltagande som ett sätt att utgå ifrån när det kommer till deltagande observationer. Det innebär att den som observerar klargör för deltagarna att man är där och undersöker, dock är man inte en aktiv part i det som sker. Utifrån Franzéns sätt att förklara icke-deltagande observationer anser vi det var vårt sätt att observera på, samtidigt som vi också tar stöd i Spradleys sätt att förklara modest deltagande.

Vi har även tagit inspiration av etnografiska studier. Roos (2014, ss. 46–48) förklarar att man kan göra en etnografisk studie där syftet är att skapa en förståelse om andra människors agerande. När en etnografisk undersökning genomförs behöver observatören vara i gruppen under en längre period. Om det inte finns så mycket tid behöver undersökningen planeras väl. När våra observationer skulle genomföras visste vi när, var och hur många gånger respektive situation skulle observeras. Vi gjorde observationerna under måndag, tisdag och onsdag. Vi observerade varsin avdelning på en förskola under dessa tre dagar. Utifrån vårt syfte observerade vi våra valda situationer en gång per dag. Vid etnografiska undersökningar finns det en tanke om att förstå och se andra människors sätt att uttrycka erfarenheter då undersökningen görs utifrån deras vardag över tid. Att se hur pedagogerna arbetade i sin vardag med det verbala språket och kommunikation är vad vi ville få en klarare bild över. Roos (2014, ss. 46-47) tar även upp att man kan göra en studie utifrån en komprimerad form som innebär att miljön studeras under en kortare period. Vi valde att göra observationerna under endast tre dagar då vi kände att vi inte hade mer tid för det. Författaren tar även upp selektiv återkommande form som innebär att man studerar specifika situationer flera gånger, vilket vi gjorde när vi endast fokuserade på tre situationer under tre dagar.

Med förankring i vårt syfte som var att se hur vardagssituationer används för att utveckla och stimulera barnens språk och kommunikation i verksamheten, valde vi tre områden att fokusera på. Fokusområdena var de tillfällen som barnen ska klä på sig inför utevistelse i hallen, under lunchen samt vid högläsning av en pedagog. Anledningen till de valda situationerna är att i dessa, utifrån egna erfarenheter, finns möjlighet till samtal. Vi har valt att enbart fokusera på lunch och inte någon annan måltid under dagen i förskolan eftersom en av pedagogerna alltid börjar efter frukost. Vid lunch har alla pedagoger börjat arbeta och vid mellanmålet har minst en pedagog från varje avdelning hunnit sluta. På detta sätt påverkas inte vi om de byter skift med varandra. Vi behövde även begränsa undersökningsområdet till specifika situationer på grund av tidsbrist.

URVAL

Undersökningen utgår från samtliga pedagoger i verksamheten. Vi har valt att inte skilja på barnskötare och förskollärare i denna undersökning då vi anser att det är alla pedagogers ansvar att arbeta utifrån läroplanen och dess mål och riktlinjer oavsett befattning. På vardera avdelningen arbetar tre pedagoger som bestod av både förskollärare och barnskötare. På denna förskola får alla pedagoger samma fortbildning. Vi valde att bara ha med pedagoger som arbetat i verksamheten i längre än tre månader med anledning att barnen förhoppningsvis ska ha skapat sig någon typ av relation till pedagogerna. Vi hoppades på att pedagoger som arbetat längre än tre månader också funnit en trygghet i sin yrkesroll som gör att de inte känner sig för påverkade av att vi observerar deras miljö och handlingar.

Vi genomförde undersökningen på en medelstor förskola, som är placerat i ett område som till största del är villabebyggt med närhet till havet. Anledningen till att bara välja en verksamhet var för att vi ville att alla pedagoger skulle ha samma grundförutsättningar. Vi tror att verksamhetens ekonomi, chef och möjlighet att ta del av föreläsningar och material kan variera mellan verksamheter. Dessa förutsättningar och tillgångar kan skapa olika möjligheter för hur pedagoger kan arbeta. Genom att välja endast en verksamhet tänkte vi att det minskar risken för att resultaten blir olika på grund av faktorer vi själva inte kan påverka samt att vi inte hade tiden att genomföra observationerna på fler verksamheter i fler kommuner.

Genomförande

Vi gjorde ett observationsschema (bilaga 3) som skulle hjälpa oss under tiden vi observerade och även användas som underlag i analysen. Observationsschemat är uppdelat i tre spalter, hall inför utgång, lunch och bokläsning för att dessa är våra utvalda observationsområden. Varje spalt består av vägledande frågor som vi anser intressanta och viktiga för att kunna besvara syftet och frågeställningen i undersökningen. Vi skrev ett missivbrev (bilaga 1) som informerade deltagarna om vad vår undersökning syftar till, deras rättigheter samt hur observationerna kommer att genomföras. Vi tog även del av samtyckesblanketten (bilaga 2) vi blivit tilldelade från Högskolan i Borås och anpassade den till vår undersökning. Under ett tillfälle fick vår handledare ta del av dessa bilagor. Vi diskuterade vårt valda tillvägagångssätt och att allt var skrivet korrekt. Detta är även något som Löfdahl (2014, s. 37) lyfter som positivt att göra innan en undersökning ska genomföras. Efter att handledaren godkänt bilagorna mailade vi ut missivbrevet och samtyckesblanketten till respektive avdelning.

På grund av tidsbrist valde vi att höra av oss till två pedagoger på två olika avdelningar på samma förskola. En av oss hade redan en etablerad kontakt med pedagogerna. Dessa två personer kollade sedan med sina kollegor och gav oss sedan ett godkännande att göra observationer där. Detta tillvägagångssätt kan ses som ett bekvämlighetsurval när vi sökte deltagare till vår undersökning och Bryman (2018, s. 194) beskriver ett bekvämlighetsurval som ett urval baserat på det som ligger nära till hands och kan användas vid exempelvis tidsbrist. När vi kom till förskolan hade vi med oss våra bilagor fysiskt så pedagogerna kunde skriva under samtyckesblanketten samt ta del av informationen igen.

Under måndag, tisdag och onsdag var vi på förskolan mellan 9.00 och 14.00. Vi gick till respektive avdelning under tiden som de skulle klä på sig för att gå ut, äta lunch eller hade bokläsning av en pedagog. Resterande tid skrev vi rent våra anteckningar. Vi var med andra ord enbart närvarande under situationen som skulle observeras. Under dessa dagar hade vi varsin avdelning att förhålla oss till. Vi hade båda två samma fokus under de tre dagar vi befann oss på förskolan då observationsschemat gav oss stöd i vad vi skulle observera. Eftersom hallsituationer, luncher och bokläsning skedde varje dag kunde vi observera samtliga tillfällen under alla tre dagar. Vi gjorde tre observationer var varje dag som resulterade i totalt 18 stycken observationer, 6 stycken till respektive situation. Genom att göra observationer tre gånger under tre dagar fick vi en tydlig bild på hur språket kunde används i de olika situationerna. Vi kände att 18 stycken observationer gav oss ett lagom brett underlag för att kunna dra slutsatser och ett sammanställt resultat till denna undersökning.

Vi utgick från observationsschemat vi tagit fram. Med hjälp av frågeställningar kunde vi smalna av vårt område ytterligare för att kunna titta på samma saker utan att vara på samma plats. Roos (2014, s. 52) förklarar att under tiden en observation pågår kan observatören föra fältanteckningar, vilket i detta fall kan innebära att den som observerar skriver ner och antecknar allt som sker. Då sker det utan att fundera över vad som är relevant till ämnet eller inte samt utan någon vidare reflektion över hur pedagogerna arbetar eller vad de kan göra annorlunda.

När vi första gången mötte pedagogerna tillsammans med barngruppen berättade vi för barnen att vi var där för att titta när pedagogerna jobbar och vilka gånger det kommer att ske under dagen. När vi pratade med barnen använde vi inte ordet pedagog utan nämnde pedagogerna vid namn. Den första observationen varje dag var påklädning i hallen, sedan lunchen och därefter bokläsningen. Detta skedde i samma ordning på båda avdelningarna. I hallen medverkade alla pedagoger samtidigt. Under lunchen fanns det två rum att sitta i, ett med två bord och ett rum med ett bord. Det satt en pedagog vid varje bord. Bokläsningen skedde också i mindre grupper med en pedagog. För att få ta del av varje pedagogs arbets sätt fick vi under de stunder som de var uppdelade välja en pedagog att observera. Vi bestämde oss för att följa en pedagog var under alla situationer under en dag. Vi hann därmed att observera alla pedagoger under de tre dagarna. Vid observationerna satt vi bredvid, tittade, lyssnade och antecknade det vi såg och hörde.

Första dagen kände vi att det var svårt att göra observationerna eftersom vi fick bortse från barnens respons på pedagogernas handlingar. Detta var dock något vi kom in i och lärde oss hitta fokus och iakta enbart pedagogerna. En annan svårighet vi upplevde var att barnen gärna ville ha hjälp av oss eller prata med oss. Vi besvarade ofta barnen eftersom vi ville att de skulle känna sig bekväma med att vi var där, samt att det är det mest naturliga att göra om någon pratar med oss men vi påminde dem även att vi behövde titta på vad de vuxna gjorde. Barnen var väldigt följsamma och förstod vad vi sa. Även pedagogerna var väldigt hjälpsamma och när de märkte att barnen var hos oss så gick de ofta in och försökte vägleda barnen tillbaka till vad de skulle göra.

Analys/ bearbetning

Efter varje observationstillfälle satt vi tillsammans och skrev rent våra anteckningar. Detta gjorde att vi kunde förtydliga det vi precis sett medan det låg färskt i minnet. I anteckningarna från observationerna tog vi enbart med vad pedagogerna sa och i samtal med barnen skrivit “pedagogen lät barnen/ barnet svara” när det är någon annan än den observerade som talade. Barn vars namn som uppkommer är utskrivna som XXX.

Efter observationsdagarna började vi analysera vår data. När man ska analysera kvalitativa data kan man med fördel koda materialet för att göra det begripligt och kategoriserat. Frågor man kan utgå från är exempelvis: vad gör människor och vad säger människor att de gör (Bryman 2018, s. 698). När vi bearbetat och analyserat anteckningar har vi kunnat koda dem. Kodningen lyfte vanligt förekommande ord eller handlingar som gjorde observationerna tolkningsbara. Genom kodningen har vi kunnat kategorisera och tolka dessa på ett sätt som ger oss svar på vårt syfte.

Figur 1: visar kodningen av observationerna i respektive situation.

HALL	LUNCH	BOKLÄSNING
<ul style="list-style-type: none"> -Tecken som förtydligar ord - Bildstöd -Pedagogen pratar -Slutna frågor -Tillsägelser - Instruktioner - Påminnelser -Benämner plagg i den ordning de ska kläs på. -Gester och miner -Öppna frågor till barnen som kräver eftertanke. -Samtal efter barnets initiativ -Upprepningar 	<ul style="list-style-type: none"> -Samtalar utifrån barnens intresse -Följdfrågor -Slutna frågor -Öppna frågor -Uppmuntrar -Bjuder in varje enskilt barn till samtal -Delar med av egna erfarenheter -Upprepar och definierar begrepp -Lyhörd och nyfiken på barns utsagor -Ger alternativ -Försöker få barnet att återkoppla till tidigare erfarenheter -Diskussion -Skapar samtalsämne -Uppmanar till egna diskussioner -Deltagande -Betonar begrepp 	<ul style="list-style-type: none"> - Öppna frågor - Bok väljs utifrån barnens intresse - Hypoteser - Uppmuntrar och bekräftar frågor och utsagor - Intresserar sig för barnens tidigare erfarenheter - Visar bilder - Söker barnens reflektioner och åsikter. - Engagerad i samtal - Begreppsdefinition - Upprepningar - Bemöter samtal - Öppnar upp för samtal - Väntar på barnens svar - Återkoppling - Deltagande - Diskussion

Utifrån vår kodning och analys av observationerna har vi fått fram ett resultat i hur pedagogerna gjorde för att utveckla och stimulera barnens verbala språk och kommunikation.

Etiska aspekter

Enligt Vetenskapsrådet - God forskningssed (2017, s. 12) handlar forskningsetik främst om hur uppgifter om undersökningens deltagare behandlas så att inte de kan komma till skada eller bli utsatta för kränkningar på grund av, eller i samband med undersökningen. Även Ehrlin (2012, ss. 76-77) skriver om forskningsetik och tar upp de fyra etiska ståndpunkterna att sträva efter vid forskning: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Likväl framgår det i Vetenskapsrådet (2017, s. 27) God forskningssed att de tillfrågande bör vara medvetna om vad undersökningen går ut på. Något vi vid två tillfällen upplyste deltagarna i vår undersökning om.

Informationskravet innebär att deltagarna ska veta vad undersökningen går ut på, och de ska delges information både skriftligt och verbalt på ett sätt som de förstår (Ehrlin 2012, ss. 76-77). Vi skickade ut missivbrev till dem, där fick de ta del av syftet med vår undersökning samt hur och när observationerna skulle ske. När vi åkte till förskolan för att observera berättade vi återigen om syftet med observationerna, därmed blev deltagarna informerade både skriftligt och verbalt om undersökningen och påminde dem igen att det var okej att ändra sig ifall de inte längre ville delta. Eftersom barnen inte är med i undersökningen har vi inte delgett vårdnadshavare denna information. Ur ett etiskt perspektiv kan det anses fel att inte ha bitt om vårdnadshavarnas underskrifter, men vi ansåg att deras samtycke inte var relevant då deras barn inte ska observeras. I efterhand tänker vi att det dock hade varit en fördel om vi hade delgett vårdnadshavarna informationen att vi är där och varför.

Samtyckeskravet innebär att deltagande behöver ge sitt samtycke för att vara med i undersökningen, dock kan deras medverkan avbrytas när de vill och de är alltså inte bundna till deras ursprungliga samtycke (Ehrlin 2012, ss. 76–77). Vi fick både verbalt och skriftligt samtycke av deltagarna innan observationerna gjordes. Innan observationerna genomfördes tackade de genom mailkontakt ja till att vara med i undersökningen, och när vi var på förskolan påbörjade vi inte observationerna utan att återigen få deras medverkan bekräftad.

Konfidentialitetskravet går ut på att ingen ska kunna identifiera vem som medverkat i undersökningen (Ehrlin 2012, ss. 76–77). Vi har utgått ifrån detta krav genom att vi i undersökningen inte har med några personuppgifter som gör att deltagarna är identifierbara. Avdelningarna namnges därför som avdelning A respektive B och pedagogerna namnges som pedagog ett, två, tre och så vidare. I och med detta krav har vi även valt att inte nämna vilken stad eller ort vi genomfört undersökning i.

Ehrlin (2012, ss. 76-77) tar även upp nyttjandekravet som innebär att den informationen som samlas under observationerna endast går till undersökningens ändamål. Efter att undersökningen är avslutad kommer empirin att raderas. Detta lyfter även Löfdahl (2014, s. 37) och menar på att det finns fall där medverkande ber om att få ta del av eller diskutera materialet för eget syfte. Det är därmed viktigt att stå fast på att observationerna enbart är till för undersökningens syfte och därför inte bör användas till något annat med hänvisning av nyttjandekravet.

Enligt Löfdahl (2014, s. 37) är det inte endast de fyra principerna som behöver tas i beaktning. Vid observationer där barn är närvarande är det också viktigt att tänka på hur observationerna görs. Även om det är pedagogen och miljön vi i observerade så var barnen närvarande. Vidare förklarar Löfdahl att det är bra att vara uppmärksam för hur barnen reagerar på din närvaro. Ingen ska behöva känna obehag vid att observatören är där, varken barn eller pedagoger. Vi tog detta i beaktning då vi i början av varje dag med att påminna barnen om varför vi var där.

Reliabilitet och validitet

David & D. Sutton (2016, s. 220) förklarar att ett sätt att se reliabiliteten är om resultatet hade visat samma om undersökningen hade omprövats vid ett annat tillfälle, ett så kallade test-retest. Viktigt att ta i beaktning var att en viss felmarginal kan visa sig. Enligt David & D. Sutton är det näst intill omöjligt att eliminera orsaker som kan göra att undersökningen resulterar felfritt. Vi har enbart skrivit ner vad vi sett och hört utan att lägga en egen värdering i observationerna och försökt få en hög reliabilitet på undersökningen. Dock kan det hända att observationen ger annat utfall vid nästa undersökning då observationerna är kontextberoende.

Bryman (2018, s. 72) förklarar att validitet mäter om slutsatserna i en undersökning stämmer överens med varandra och Roos (2014, s. 53) förklarar att validitet, också kallat giltighet, i en studie innebär att man mäter det som är avsett att mäta och inget annat. En fråga att ställa sig själv inför en undersökning med utgångspunkt i validiteten kan enligt Roos vara "Är mina frågor giltiga för att svara på mitt syfte?". I våra observationer undersökte vi hur verksamma pedagogerna använde specifika situationer för att främja barnens språkutveckling. Med observationsschemat fick vi hjälp att behålla fokus på vad vi ville få syn på så vi skulle få data som kunde svara på vår frågeställning.

RESULTAT

I denna del kommer vi presentera hur vi sett att pedagogerna arbetar för att utveckla barnens språk och kommunikation utifrån tre specifika situationer vi observerat: hallen inför påklädning, vid lunch samt läsning. Resultatet är baserat på 18 observationer, sex från varje situation fördelat på två avdelningar. Resultatet är indelat efter respektive situation. Nedanstående observationer är ett sammanslag av resultatet från båda avdelningarna. Respektive avdelning har tre pedagoger närvarande. Barngruppen är i åldrarna 1-5 år och består av cirka 12-15 närvarande barn under de dagar vi gjorde observationerna.

Hallen

När vi kliver in på respektive avdelning möts vi av ett kapprum där alla barnens kläder hänger. Varje barn har en egen plats för sina tillhörigheter. På en av väggarna hänger det även bilder som symboliserar fleecetröja, jacka, överdragsbyxor, mössa, stövlar/ skor, vantar.

När pedagogen ger instruktioner för att det är dags att gå ut väljer hon cirka tre till fyra barn åt gången och tar ut fler barn när de första kommit en bit på sin påklädning. I början av observationerna är det oftast en pedagog med från start, nästa pedagog ansluter när nästa grupp med barn kommer och så gör även den tredje pedagogen.

Vi följer med den första pedagogen till hallen och sitter i samma rum, men vid sidan av. Hallsituationerna gick på liknande sätt på båda avdelningarna. Tillsägelser eller uppmaningar förekom ofta då pedagogerna uttryckte att barnen skulle klä på sig inför utevistelse.

Pedagogen gick ut med några barn i hallen. Till ett barn sa hon: "Ta på dig overallen." Till ett annat barn sa hon "Du ska ha mössa." Till ett tredje barn sa hon: "Fokusera på att klä

dig”. Hon tittade på det första barnet igen och sa: “Hämta skorna”, samtidigt som hon pekade på hyllan.

(Pedagog 5)

I hallen var det ofta pedagogerna som pratade och sade till barnen vad de skulle göra. I många fall används det artefakter, i detta fall tecken som stöd för att betona orden på respektive plagg.

Pedagogen bad barnet att hämta sin fleecjacka, mössa och vantar samtidigt som hon visade tecken till de olika klädesplaggen. Pedagogen tog sedan upp barnet i knät och sa, samtidigt som hon hjälpte barnet på med kläderna och visade tecknet igen: “Vi tar på oss fleecjackan först. Sen tar vi overallen. Sedan sätter vi mössan på huvudet. Och till sist vantarna på händerna.”

(Pedagog 1)

Oftast ställde pedagogerna slutna frågor till barnen, men ibland förekom även öppna frågor där pedagogerna verkade vilja skapa eftertanke från barnen. När det skedde samtal var det oftast på barnens initiativ, dock ibland även på pedagogernas.

Pedagogerna gick till hallen när barnen började klä på sig. En pedagog satte sig på en pall med hjul och rullade till ett barn. Samtal påbörjades och pedagogen besvarade barnets initiativ till samtal genom att upprepa vad barnet sade, dramatiserade ett ansiktsuttryck som visade förvåning samtidigt som hon sade: “Vaaa?”, och skrattade.

(Pedagog 5)

Vid ett annat tillfälle hjälpte en pedagog ett barn att klä sig. Pedagogen tog initiativ till samtal med öppna frågor.

Pedagogen frågade vilka vantar barnet vill ha. Kort samtal skedde då pedagogen frågade “Varför tycker du att dessa vantar är bättre än de fodrade?”.

(Pedagog 4)

Samtliga pedagoger sade till barnen vad de skulle ha på sig och i vilken ordning de olika plaggen skulle kläs på. Artefakter som pedagogerna använde var bilder som hängde på väggen samt tecken för att förtydliga orden men även för att demonstrera plagg, kroppsdel och begrepp i samtal.

Pedagogen gick fram till väggen där det hängde bilder och pekade på bilden med termobyxor. Hon sa till ett barn “Här ska byxorna sitta” och gestikulerade med händerna mot benen och gjorde därefter tecknet för byxor. Slutligen gick hon igenom alla bilder på väggen och sa: “Vad är det på bilden efter jackan? Vad kommer efter mössan?”.

(Pedagog 4)

Lunch

Måltiden utspelades i två olika rum på respektive avdelning, ett rum med två bord och ett rum med ett bord. Barnen satt i grupper som bestod av cirka 5-6 barn i olika åldrar. Dessa platser var förutbestämda, och alla barn visste var de skulle sitta. Vid varje bord satt en pedagog med barnen och åt. Pedagogerna roterade för var dag som observationerna skedde. Vi satt inte vid matbordet men i det rum där pedagogen vi skulle observera satt i.

Under lunchen skedde det många samtal på båda avdelningarna. Pedagogerna ställde frågor som krävde andra svar än ja eller nej. Pedagogerna använde exempelvis fraser som "vad vill du dricka?" istället för "vill du ha vatten?". Detta gjorde att barnen behövde svara med ett substantiv som satte ord på vad de ville ha att dricka och äta utifrån vad som fanns på bordet. Varje enskilt barn fick dessa frågor ställda till sig och de fick chans att uttrycka sig och svara.

Pedagogerna ställde samma frågor till barnen oavsett ålder. Till de barn som inte använde ett verbalt språk utan pekade, satte pedagogerna ord på det barnen pekade på.

Pedagogen frågade ett barn om vad hen vill äta. Pedagogen fick en pekning som svar. "Vill du ha kyckling?" frågade pedagogen samtidigt som hon lyfte upp kycklingen. Hon väntade in barnets svar och fortsatte fråga vad mer barnet ville ha på sin tallrik. Varje gång som pedagogen fick en pekning till svar använde hon de korrekta substantiven.

(Pedagog 1)

I några fall uttryckte sig pedagogerna med slutna frågor men lade betoning på vad för mat hon höll upp eller vad hon gjorde.

"XXX vill du ha ärtor eller oliver?" Pedagogen tog upp det barnet pekade på och sade "ärtor". Pedagogen fortsatte "vill du ha såsen på eller bredvid?" och upprepade sedan "bredvid" och hällde såsen på sidan av tallriken.

(Pedagog 2)

Under tiden som lunchen skedde och alla fått mat uppstod olika samtalsämnen varje dag. Ett fåtal gånger lät pedagogen barnen föra hela samtalet och samspelade genom att visa sig delaktig och svara på deras frågor.

Pedagogen lyssnade när barnen pratade om filmer. Hon satt tyst tills hon sade "Dracula, har du verkligen sett den?". Sedan lät hon barnen fortsätta prata tills hon fick en fråga. Pedagogen svarade på vilken som är hennes favoritfilm och ställde samma fråga tillbaka till barnen och lät sedan barnen prata. Under samtalets gång ställde hon frågor som "varför" och "hur".

(Pedagog 2)

Många gånger startade pedagogerna upp samtal som kunde diskuteras långa stunder. Vid dessa tillfällen frågade pedagogerna de barn som satt tysta.

Pedagogen pekade på en hund utanför fönstret. Pedagogen berättade att hon har en liknande hemma och visade en bild. Det skedde ett långt samtal om djur, vilka djurarter som barnen tyckte om och varför. Pedagogen frågade om de har några djur hemma och lär varje barn runt borde svara. Pedagogen ställde följdfrågor om vad för djur barnen har. Till de barn som inte har något frågade hon istället vad de skulle vilja ha för djur. Emellanåt gav hon utrymme för att äta men lyfte sedan ämnet igen och fortsatte samtalet.

(Pedagog 4)

Ibland kunde det vara tyst vid matbordet, och då fick det vara tyst en stund. Vid några tillfällen skapade pedagogerna en diskussion, ofta i form av en direkt fråga.

“Nu undrar jag, vad har majsen för färg, vad har ärtorna för färg? Vilken form har ärtorna?”
Pedagogen lät återigen barnen dra sina slutsatser. Pedagogen spann vidare på barnens geografiska former och tog upp två gurkor och sade sedan “om jag tar två gurkor så får vi en...” hon lät barnen svara. “precis, och om jag tar bort en halva vad har vi kvar då?”.

(Pedagog 1)

Samtalet fortsatte sedan på barnens initiativ men pedagogen var med och stöttade upp samtalet så att de kunde fortsätta vidare.

Bokläsning

När samtliga runt bordet ätit klart berättade pedagogen vid bordet att det snart är dags för läsning. Pedagogerna instruerade barnen till att gå till respektive rum där läsningen skulle ske. I samband med att pedagogerna roterade vid borden fick de en ny grupp med barn att läsa för. I rummen där läsningen skedde satt pedagogen och barnen i soffan. Vi som observerade satt i samma rum på en plats vi ansåg inte skulle störa barngruppen. Under bokläsningen var barnen uppdelade i tre grupper: 1-2 år, 3-4 år och 5 åringar.

Bokläsningen på båda avdelningarna skapade många samtal i samspel mellan pedagog och barngrupp. Böckerna valdes främst utifrån vad pedagogen ansåg passande till barngruppen.

Pedagogen letade efter en lämplig bok. Hon tittade på barnen i soffan och mumlade för sig själv “vilken bok ska jag ta?” Efter en kort stund frågade pedagogen barnen “Vilken bok ska vi läsa?”. Utifrån barnens svar valde hon boken Prinsessan på ärten.

(Pedagog 5)

Utifrån den valda boken ställde pedagogen frågor som lockade fram hypoteser från barnen. Hon väntade in varje barns svar. Pedagogen uttryckte sig på olika sätt som verkade kräva eftertanke och reflektion från barnen.

Pedagogen ställde frågan "Vad tror ni boken handlar om ifall ni tittar på omslaget?". Pedagogen väntade på svar och sa sedan: "Vilka karaktärer tror ni finns med i boken?". Pedagogen läste några sidor och frågade sedan: "Var tror ni prinsessan bor?". Efter var tredje sida stannade pedagogen upp och ställde frågor om det lästa. Pedagogen uppmanade barnen till att dela med sig av sina erfarenheter, tankar och åsikter och ställde följdfrågor till det.

(Pedagog 5)

Pedagogerna läste varje bok utan att förenkla eller försköna berättelserna. Pedagogerna använde de begrepp som stod skrivna och ställde sedan frågan till barnen om de visste vad begreppet innebar. De lät barnen ge sina tankar och hypoteser och sedan förklarade de den rätta definitionen. Vid vissa tillfällen gav pedagogerna en jämförelse mellan begreppet och något mer som tydliggör begreppet.

Pedagogen besvarade barnets fråga genom att förklara vad en tandemcykel är och hur man cyklar på den och därefter berättade hon även hur en sparkcykel fungerade. Pedagogen visade bilder på de olika cyklarna i boken och berättade hur de fungerar. //...// Pedagogen fortsatte att läsa och under tiden fick hon frågor som hon besvarade med motfrågor.

(Pedagog 6)

Samtliga pedagoger uppmuntrade barnen att koppla bokens innehåll till deras tidigare erfarenheter och kunskaper.

Pedagogen började med att fråga barnen vad de ser på omslaget. Sedan började hon läsa en liten del i taget och frågade "Vilka djur tror ni att fotspåren tillhör?". När barnen svarat frågade hon "Varför tror du det?". Sedan fortsatte pedagogen läsa och texten gav svar på barnens hypoteser. //...// Pedagogen stannade på en sida med en rens klöver på och frågar barnen "Vet ni vad en klöv är?". Efter att pedagogen inte fått något svar säger hon: "En hund har ju tassar, och en människa har fötter, vad tror ni en ren har?". Hon lät sedan barnen svara och bekräftade sedan: "Precis, deras fötter heter klövar".

(Pedagog 1)

Pedagogerna uppmuntrade mycket till diskussion, samtal och reflektion under bokläsning. De lät barnen berätta, förklara och även ändra sina svar. De var tillåtande och uppmuntrade när barnen avbröt bokläsningen och tog det som ett tillfälle för att skapa ett samtal.

Pedagogen visade en bild på en nalle med en kopp i handen. Innan hon började läsa frågade hon vad barnen trodde det skulle finnas i koppen. Hon lät varje barn få svara och lät de barn som ville ändra sitt svar göra det.

(Pedagog 1)

Vid varje bokläsning tog pedagogerna tillvara på barnens tankar. De besvarade alltid barnens frågor i största möjliga mån. Pedagogerna lät alltid barnen prata fritt kring bokens innehåll och deras erfarenheter. Efter bokens avslut diskuterade pedagogerna i samspel med barnen om vad som var intressant, roligt och vad de trodde kan hända efter.

Slutsats av resultat

I alla observationer blev det tydligt att pedagogerna använde ett generellt språk i första hand till alla barnen. I samspel med barnen använde pedagogerna samtal och diskussioner som gjorde att barnen fick ta del av ett variationsrikt språk. Pedagogerna hittade ämnen och ställde frågor som kan göra att barnen utvecklar meningar samt få dem att kunna föra längre samtal. Pedagogerna använde begrepp som barnen känner igen men även nya ord som de kunde förklara och därmed introducera för barngruppen. I vissa fall använde pedagogerna tecken eller bilder som stöd för att förstärka språket.

Observationerna visade att när pedagogerna pratade och gav instruktioner till barnen använde de sig av olika sätt att tala, informera och instruera. Pedagogerna använde artefakter i hallen till samtliga barn, de använde de mest tecken till de yngre barnen i samband med att de talade med dem. De äldre barnen blev ofta hänvisade till bilderna på väggen medan de klädde sig. Vid lunchen syntes tydligt att pedagogerna anpassade samtalsämnen och sättet att tala och kommunicera utifrån barnens ålder. Det förekom mycket pekningar och tecken till de yngre barnen i samband med att de talade och ställde en fråga. Till de äldre barnen var det mer frågor som kan ses som utmanande, och som kräver ett mer genomtänkt svar. Pedagogerna anpassade boken efter barngruppens ålder och språkliga förmågor. Pedagogen som följde med de allra yngsta barnen in för läsning valde ofta en enklare bok med mycket bilder, och de äldsta barnen fick böcker lästa för sig med mindre bilder och mer avancerat språk. I observationerna kunde vi se att samtliga pedagoger diskuterade och frågade barnen kring begrepp. Till de yngre barnen berättade de om begreppen och till äldre använde de sig både av att förklara begreppet och att låta barnen diskutera det.

DISKUSSION

I följande kapitel presenterar vi först resultatdiskussion där det framgår en sammanfattning av vårt resultat som är förankrat till undersökningens syfte, frågeställning och teoretiska ram. Resultatet är uppdelade i två rubriker som urskiljer samtalen vid lunch och i hallen från boksamtal. Detta för att vi upplevde en annan av samtal vid bokläsning. Pedagogens inflytande vid samtal och kommunikation lyfter hur pedagogerna förde samtal med barnen och rubriken boksamtal handlar om hur barnens verbala språk kan utvecklas vid bokläsning. Vi diskuterar innehållet i rubrikerna i förhållande till den sociokulturella teorin, resultatet och den tidigare forskning vi presenterat. Därefter presenteras en metoddiskussion där vi lyfter undersökningens likheter, skillnader, styrkor och brister gällande empiriinsamling. Vi avslutar kapitlet med didaktiska konsekvenser i vår kommande yrkesroll.

Resultatdiskussion

Vygotskij (2001, s. 209) förklarar att barn tar till sig språket som vuxna i dess omgivning använder. Med andra ord utvecklar inte barnet själv sitt språk utan härmar andra. Barn utvecklar på detta sätt ett språk med färdiga begrepp för att utveckla sin kommunikation.

Enligt Svensson (2012, s. 38-39) använder barn kommunikation med andra aktörer för att få sina fysiska, psykiska och sociala behov tillfredsställda. Det innebär att barnens kommunikation, både den verbala och ickeverbala, ligger till grund för deras sociala relationer. Vidare förklarar Svensson att vuxnas sätt att bemöta barn visar hur man kan agera genom sitt eget språk. Vuxna blir därför en betydelsefull komponent i barns språkutveckling, de hjälper och visar barnen hur språk kan användas men även språkets sociala roll.

Resultatet av undersökningen visar att pedagogerna arbetar med att utveckla barnens verbala språk och kommunikation kontinuerligt utifrån den forskning vi tagit del av. Vi vet inte om detta var medvetet eller omedvetet men sättet pedagogerna förhåller sig till att utmana barnen fanns under de allra flesta situationer som observerades. Exempelvis ställde pedagog 2 under en lunch, frågor baserade på hur och varför som verkade kräva eftertanke från barnen. Vi finner stöd i pedagogens sätt i att agera utifrån Kulttis (2013, ss. 18-19) forskning där hon beskriver att pedagogen har en viktig roll i hur samtalet utvecklas. Även Vatne och Gjems (2014, ss. 122-123) förklarar att språket är ett givande verktyg för att kunna ta del av sociala interaktioner. Viktigt att ta i beaktning är dock att språk kan uttryckas i fler former än det talade språket.

Enligt undersökningen sker det mer samtal vid lunch och bokläsning än i hallen. Vid analys av observationerna blir det tydligt att pedagogerna använder lunchen för att skapa öppna diskussioner. Ibland väntar pedagogerna in barnen för att de själva ska få chansen att starta samtalet. Ibland kan pedagogerna vara mindre delaktiga i samtalet men vägleder barnen genom att ställa frågor, inkludera dem som är tysta samt bidra med nya samtalsämnen. Även vid bokläsning uppmuntrar pedagogerna barnen till att diskutera, ställa frågor och delge varandra tankar och nya idéer, något som Svensson (2012, s. 38) rekommenderar pedagoger att göra. Pedagog 1 i vår undersökning frågade barnen en dag vid bokläsning vad de tror finns i nallens kopp. Barnen fick vid detta tillfälle delge kamraterna och pedagogen om sina egna hypoteser kring vad det skulle kunna vara. Vi märkte dock att vid högläsning sker samtalet mer på pedagogens initiativ än vid lunch där samtalen oftast är på barnens initiativ.

Pedagogerna använder både verbalt språk och artefakter i form av bilder och tecken beroende på situation och barn. Efter bearbetning av vår analys kan vi se att samtalen i hallen används mer som instruktioner och uppmaningar för att nå ett annat ändamål än språkutveckling. Svensson (2012, s. 30) förklarar ett mindre effektivt sätt för barns språkutveckling är att ge ett kort, fåordigt svar, men pedagogerna använder konkreta uppmaningar som i detta fall verkar vara effektiv då barnen följde pedagogernas anvisningar och förstod vad de skulle göra. I detta fall blev då inte korta och fåordiga svar något som verkade mindre effektivt än utförliga samtal. I de fall som vi tolkar att pedagogerna behöver förstärka informationen använder de sig av tecken och bilder för att barnen ska utveckla sin förståelse över vad pedagogen vill förmedla. Bilderna och tecknen blev således en tydlig och viktig aspekt i hur barnen tar till sig och förstår språket och kommunikationen.

Många observationer gav samma eller liknande resultat då vi observerade samma situation tre gånger var på respektive avdelning. Med hjälp av observationerna kan vi även se att pedagogerna arbetar varierat med språket, men vi kan dock inte med säkerhet veta om det stimulerade eller utvecklar barnens språk eftersom vi inte intar barnens perspektiv. Att göra barnen delaktiga i undersökningen hade kunnat vara av betydelse för att få reda på om pedagogernas arbetssätt är utvecklande för barnen eller inte. Barnen själva hade exempelvis via intervjuer kunnat få svara på om de själva anser att de lär sig nya ord vid bokläsning eller på vilket sätt bilderna hjälper barnen att förstå vad de ska göra. Även om vi hade intagit barnens perspektiv är det ändå osäkert ifall vi skulle ha vetat ifall pedagogernas arbetssätt bidrar till barnens språkutveckling då undersökningen är tidsbegränsad samt att vi inte har någon information om barnens tidigare kunskaper inom det verbala språket och på vilket sätt de använder bilder och tecken som stöd för att stötta det verbala språket och inta information.

Pedagogens inflytande vid samtal och kommunikation

Kultti (2013, ss. 18–19) tar upp att måltiden kan ses som ett pedagogiskt verktyg. Vid observationerna under lunchen framkommer det att vid dessa situationer pågick samtal nästan ständigt. Pedagogerna driver samtal vidare genom att ställa följdfrågor och inkludera de som är tysta genom att fråga dem specifikt. Flertal av pedagogerna i observationerna samtalar med barnen under lunchen, och beroende på ämne och intresse kan samtalet pågå en längre stund eller bara ett par meningar. Oavsett vem som startar samtalen vid lunchen använder alltid pedagogerna ett korrekt språk, de kopplar svåra begrepp till barnens närhet och förklarar dem. Pedagogen är passiv eller aktivt deltagande i samtalen men de är alltid stöttande och ledande. Whorall och Cabell (2016, ss. 335–336) tar upp ett exempel i sin artikel där pedagogens intresse för barnets aktivitet leder till att barnet öppnar upp till samtal. På liknande sätt har vi sett att pedagogernas intresse för barnen öppnar och leder till långvariga diskussioner under lunch, exempelvis när pedagog 4 pratar om sin hund som gör att samtalet om djur fortsätter under en längre stund.

Kultti (2013, ss. 20-21) skriver om teoretikern Vygotskij som förespråkade om den proximala utvecklingszonen. Vi upplever att pedagogerna utmanar barnen till att komma ur sin proximala utvecklingszon. Ett exempel är när pedagog 4 vägleder ett barn till väggen med bilder och låter barnet själv komma på vad hen behöver. Enligt vår tolkning skulle detta kunna ge barnen mer kunskap om hur en process ska gå till. Detta kan leda till att barnet efter några gånger själv klarar av att klä på sig utan att få vägledning av en mer kunnig aktör. I undersökningen framkommer det att pedagogerna kommunicerar på variationsrika sätt tillsammans med barnen, både genom att teckna samt genom att arbeta med bilder, vilket kan leda till ytterligare kompetenser inom språk och kommunikation. Utifrån forskning vi tagit del av och de observationer vi gjorde tolkar vi det som att pedagogerna skapar förutsättningar för att barnen ska komma över den proximala utvecklingszonen.

Lacerda (2012, s. 11) skriver att miljön är en aspekt som kan påverka barns utveckling av kommunikationsförmåga. I hallen på förskolan som observerades hänger det bilder på väggen som symboliserar ytterkläder. I samband med att pedagogerna påpekar för barnen vilket plagg

de inte har på sig, går pedagogerna flera gånger till väggen för att visa vilken bild som symboliserar plagget som ska tas på. Ibland kan pedagogerna även visa med tecken vilket plagg de ska hämta och var på kroppen det ska sitta. Pedagogerna i observationerna använder sig av redskapen bilder och tecken, som gör att barnen både kan se begrepp genom bilder i hallen samt när pedagogerna arbetar med tecken, något som Brereton (2010 ss. 92-93) lyfter som positivt i sin forskning.

Inom Vygotskijs sociokulturella teori ingår mediering och redskap (Säljö 2014, ss. 80-82). Vi tolkar bilder och tecken som artefakter som stöttar barnen att se hur någonting kan gå till, och med hjälp av det svenska talspråket förstå det. Tecken används i samband med att pedagogerna talar och förtydligar begrepp som verkar göra informationen mer begripligt för barnen, då de sedan agerade utifrån det pedagogerna sade. Vi uppmärksammar att pedagogerna mer frekvent använder tecken som stöd till de yngre barnen men hänvisar till bilderna när det gäller de äldre. Vår tolkning av situationen är att de yngre barnen behöver förtydligande gällande plaggen, och för de äldre är det att de skulle ta till sig bilden och förstå det själva. Tecken och bilder är i dessa fall betydelsefulla artefakter som skapar eller förtydligar barnens förståelse för vad de ska göra. Med hjälp av dessa artefakter kan det tolkas som att pedagogerna hjälper barnen att komma ur den proximala utvecklingszonen.

Boksamtal

Som sociokulturella teorin lyfter lär sig barn i samspel med vuxna (Vygotskij 2001, ss. 10-11). Säljö (2005, s. 32) tar upp att språket gör det möjligt att utveckla kunskaper vid interaktion med andra människor. Språket ger även möjlighet till kommunikation. Detta förespråkar även Lacerda (2012, s. 11) om när han nämner att omgivningen har betydelse för barns kommunikativa förmågor. Vi kunde se via våra observationer att boksamtal gav många tillfällen för barnen att diskutera med varandra. De fick möjlighet att tala om sina egna erfarenheter och deras tankar kring bilder. De fick således också ta del av olika begrepp som även Mantzicopoulos och Patrick (2011, s. 270) lyfter som en viktig aspekt i språkutvecklingen. Enligt Svensson (2012, s. 32) spelar samtalsstrukturen och klimatet en betydande roll för språkutvecklingen, vilket innebär att pedagogen måste stanna upp för samtal och kommentarer. Våra observationer visar att klimatet vid bokläsning är avslappnat och pedagogerna är tillåtande. De välkomnar samtal även om de är mitt uppe i en mening. Något som alla pedagoger har gemensamt är att de gör uppehåll vid ungefär var tredje sida för samtal. Pedagogerna i vår undersökning stannar ofta upp och frågar barnen vad de tror kommer hända härnäst, utifrån det de precis läst. I en av våra observationer frågade pedagog 5 både innan läsningen påbörjades och under tiden som läsningen skedde öppna frågor kring bokens innehåll och utseende till barnen. Vid bokläsningen upplever vi att vikten ligger vid att samtala om boken snarare än att få boken läst. Svensson (2012, s. 33) är dock den enda som lyfter tidpunkten och i vilket syfte man läser är viktig. Hon menar på att detta kan vara avgörande faktorer för om läsningen ska verka hämmande eller utvecklande för barnens språkliga kompetenser. I observationerna sker läsningen efter lunch, dock inte som en tyst stund vilket ger oss indikationer på att bokläsningen är en egen språkfrämjande aktivitet som inte ska resultera i att barnen enbart ska sitta i tystnad. Vi såg en fördel med att läsningen skedde efter lunch eftersom samtliga barn hade ankommit till förskolan och var kvar när lunchen var avslutad. Det hade däremot varit intressant att se hur

bokläsningen ser ut under andra tider på dagen. Hade det varit barn eller pedagoger som tagit initiativ till läsning om det var tidigt på morgonen och hade pedagogerna ställt samma utmanande frågor som uppmuntrar till diskussion. Hade vi haft mer tid till att genomföra undersökningen hade vi kunnat ta del av fler tillfällen där läsning sker vid olika tidpunkter i förskolan. På så sätt hade vi kunnat se skillnader och likheter vid bokläsning.

Mantzicopoulos och Patrick (2011, s. 275) samt Svensson (2012, s. 32) är eniga om att bokläsning kan skapa goda förutsättningar för diskussion och att barnen med hjälp av läsning kan lära sig identifiera nyckelord och förutse hypoteser om vad som komma skall. Detta öppnar upp för barnens egna tolkningar där de kan diskutera sina egna utsagor samt återberätta innehållet i boken. Även Norling (2019, ss. 6-8) lyfter att begreppsuppfattning, meningsuppbyggnad, berättande, varierat språk och ordförståelse är viktiga för barns språk och kommunikation. Som tidigare nämnt i resultatet förskönar pedagogerna i observationerna inte det som står i boken. Ett exempel är när pedagog 6 läste en bok där begreppet tandemcykel uppkommer. Pedagogerna läser meningen, stannar upp för att diskutera begreppet och fortsätter sedan berättelsen. Pedagogerna i observationerna läste även med inlevelse och anpassade rösten i förhållande till händelser och utsagor ur boken. Om inte barnen tog initiativ till diskussion var pedagogerna noga med att ställa frågor och förklara innehåll och betydelsen av det lästa. Detta kan vi även ta stöd i Mantzicopoulos och Patrick (2011, s. 270) forskning som förklarar att böcker kan lära barnen ett språk som inte används i vardagliga sammanhang. Om pedagogernas syfte i observationerna hade varit att läsa en bok för att fördriva tiden eller i samband med vilan hade läsningen därmed inte öppnats upp för diskussioner och reflektioner, som Svensson förespråkar om. Barnen hade då kanske inte fått möjlighet att uttrycka tankar eller få begrepp, meningar och fraser förklarade för dem. Detta i sin tur kunde ha lett till att bokläsningen inte alls blivit en givande aktivitet som stimulerar och utvecklar barnens språk.

De pedagoger som observerades valde bok utifrån innehåll i böcker som de verkade veta att barngruppen har ett intresse för eller genom att fråga dem om önskemål. Vid de tillfällen som pedagogerna valde bok utan att fråga barnen om deras önskemål kan man tolka det som att pedagogerna anser sig tro veta vilka intresseområden som finns i barngruppen de ska läsa för, men det kan också ifrågasättas. Trots att grupperna som barnen var indelade i vid läsningen är jämgamla innebär det inte att samtliga delar samma intresseområden, vilket kan betyda att någon eller några barn inte hade något intresse överhuvudtaget för boken som lästes. Detta kan vi inte veta med säkerhet då vi endast observerade situationerna utan några förkunskaper om barnens intressen. I observationerna såg vi dock att samtliga barn engagerade sig i reflektionerna som uppstod från läsningen vilket kan knytas tillbaka till pedagogerna som antingen valde bok eller frågade barnen om önskemål. Svensson (2012, ss. 31–33) tar upp att pedagoger bör välja böcker som passar barnens språkliga förmågor, vilket vi upplever att pedagogerna i observationerna gjorde. Vi upplevde inte att det uppstod svårigheter kring språket då pedagogerna förklarade enkla ord med begrepp som är lite svårare, såväl som de förklarade svåra ord med enklare begrepp. På så sätt fick samtliga barn höra synonyma ord både utifrån deras språkliga förmåga och ålder men också som utmanar deras ordförråd. En konsekvens av att inte arbeta som Svensson förespråkar hade kunnat vara att barnen fått höra ord de inte förstår betydelsen av. För de yngre barnen hade de kanske lärt sig enklare ord men

inte fått höra synonymer till ordet. Även om de yngre barnen hade fått höra dem när de är äldre kanske det kan vara positivt att höra synonyma ord redan i tidig ålder så att det inte är helt främmande för dem sedan.

Pedagogerna läser böcker traditionellt men projicerar även böckerna på väggen och presenterar e-böcker. Genom att barnen får möjlighet att ta del av böcker på olika sätt blir det skrivna ordet mer visuellt när boken kommer upp på väggen. Barnen kan hela tiden följa texten till skillnad från när bara bilder från boken visas upp. Detta finner vi stöd i Wasik och Jacobi-Vessels (2016, ss. 771–773) forskning där de tar upp att alternativa sätt att få uppleva böcker kan leda till att barn kan lära sig att utveckla ord och förståelse i olika sammanhang. Om pedagoger enbart använder sig av ett sätt att läsa eller inte läser alls, kan barnen gå miste om värdefulla kunskaper. Pedagogerna i undersökningen läste under alla tre dagar vi var där och observerade, dock kan vi inte med säkerhet veta om de läser varje dag när vi inte är där eller om de alltid arbetar med språket på detta sätt. Vi upplevde dock att pedagogerna agerade utefter erfarenhet då de verkade vara trygga i sitt förhållningssätt.

Metoddiskussion

Anledningen till att vi valde att göra observationer istället för intervjuer var för att vi ville undvika att pedagogerna gav svar som de anser eller tror är det rätta svaret samt att de säger att de gör något som inte stämmer. Vi ville se hur pedagogerna arbetade, inte hur de anser att de arbetar. Observationerna gjorde att pedagogerna fick agera i naturlig miljö.

Vi valde att göra observationer på endast en förskola. Vår anledning var att vi ville att pedagogerna skulle ha samma förutsättningar att arbeta mot, då samtliga observerade hade samma chef och arbetade i samma verksamhet. Dock hade det kunnat vara intressant att se om det finns likheter och skillnader om undersökningen gjorts på fler ställen i samma kommun eller i olika delar av landet. Beroende på förutsättningar som ekonomi, område, möjlighet till fortbildning och chef hade observationerna kunnat ge ett annat utfall, och därmed möjligtvis leda till ett annat resultat.

Eftersom detta är en undersökning som är gjord under en kort tid höll vi oss enbart till observationer. Vi hade då Roos (2014, ss. 46–48) antagande i beaktning att tiden var knapp och behövde därför planeras och struktureras väl. Detta gjorde vi genom att skapa ett observationsschema med frågor vi kunde följa under observationerna samt välja ut specifika situationer att observera. Vi ser detta som ett bra sätt då undersökningen inte blir för bred utan den håller sig inom en viss ram och rymmer inom det tidsomfång vi hade. Om vi däremot haft längre tid att göra undersökningen hade utfallet kunnat bli annorlunda. I efterhand har vi ställt oss frågan vad som skulle hända om vi hade gjort en kombination av intervjuer och observationer. Vi hade exempelvis kunnat göra en kartläggning över vad barnens intresse ligger genom barnintervjuer samt intervju med pedagogerna. Vid intervjuerna hade vi också kunnat få reda på hur pedagogerna själva anser sig arbeta med det verbala språket och vad de anser att tecken och bilder fyller för funktion för barnen och om det gör någon skillnad för pedagogerna själva. Hade vi tagit del av pedagogernas tankar kring varför de agerar och kommunicerar som de gör, samt om barnens utsagor och språk tagits i beaktning hade resultatet kanske kunnat bli

annorlunda. Pedagogernas svar i intervjuerna skulle kunnat visa att de medvetet arbetar på det sätt som resultatet visat, men det skulle även kunna vara så att de hade annan tanke bakom sitt agerande som vi inte vet om. Barnens utsagor hade visat hur de upplever exempelvis tecken och bilder, samt vad de tycker om bokläsningen och val av böcker som läses.

Vi upplevde att observationer som metod för att kartlägga hur pedagoger utvecklar barns språk var givande. Vi kunde få en överblick i hur pedagogerna arbetar i våra valda situationer och vilka strategier de använder som kan utveckla barnens språk och kommunikation. Fördelen med att vara icke-deltagande observatörer var att vi kunde se och anteckna det pedagogerna gjorde och sade samt hur pedagogerna samspelade med miljö i interaktion med barnen. Genom observationerna kunde vi även se att pedagogerna använde artefakterna, i detta fall tecken och bilder, som Vygotskij (2001) förespråkar om, för att förmedla eller förtydliga information och kunskap. De använde artefakterna i samband med ord och meningar vilket i sin tur kan skapa eller utveckla kunskaper hos barnen. Hade vi istället varit deltagande observatörer som intar en roll i deras vardag hade vi kanske haft mer fokus på att arbeta med barnen istället för att se hur pedagogerna arbetar. Hade vi varit deltagande observatörer under en längre tid hade vi däremot kunnat fått en insikt över barnens redan etablerade kunskaper och, om tid funnits, kunna följa dem i språkutvecklingen. Då hade vi kunnat kartlägga barnens nuvarande kunskaper och sedan gjort en jämförelse mellan kunskaperna efter en längre tid och sett om de skett en förändring. Vi hade däremot fått ändra både syfte och frågeställning för att få svar på en sådan undersökning vilket hade gjort att resultatet blivit ett annat.

Utifrån Franzéns (2014, s. 62) förklaring till att genomföra strukturerade respektive ostrukturerade observationer var vi eniga om att vårt val om strukturerade observationer var positivt för att det gav oss svar på vår frågeställning. Roos (2014, s. 53) tog upp validitet och om frågorna man ställer är giltiga för att besvara syftet. Vi utgick från observationsschemat som vi skapade i början av undersökningen och använde oss av det under samtliga tre observationsdagar. Innan vi påbörjade observationerna formulerade vi frågor i observationsschemat att utgå ifrån så att de kunde kopplas till undersökningens syfte och frågeställning. Den första dagen använde vi oss av observationsschemat utskrivet på papper och antecknade för hand. Vi upplevde att det var svårt att hinna skriva ner allt, vilket resulterade i att vi dag två och tre antecknade på datorn. Genom att skriva på datorn samtidigt som vi observerade gjorde att vi kunde anteckna situationerna mer detaljerat, till skillnad från när vi antecknade kortare meningar och stödord med papper och penna. Vi skrev rent varje observation direkt efter vilket gjorde att vi inte gick miste om händelser trots att vi bara skrev meningar och stödord den första dagen. Om vi hade fortsatt anteckna på papper med penna tror vi att vi hade missat viktiga händelser i observationerna som vi hade behövt för att sammanställa ett resultat, då allt ofta händer fort och anteckningar behöver göras samtidigt. Detta kan även ske när man skriver på datorn men vi är båda väldigt bekanta i tangenterna och vet var de ligger, så ofta behöver vi inte titta på skärmen medan vi skriver vilket gör att vi kan observera samtidigt.

Vi utgick från Bryman (2018, s. 698) som förklarar att data som samlas in kan kodas och utifrån kodningen bli kategoriserat. När vi analyserade data skapade vi en figur med spalter som vi

sedan kunde skriva ut kodade ord och upprepande handlingar från observationerna i. Vi valde att göra på det sättet för att det blev väldigt överskådligt för oss att se när det var uppdelat och kategoriserat, och vi kunde enkelt hitta det vi letade efter när vi skulle sammanställa resultatet. Utan kodningen vi gjorde tror vi att det hade varit svårt att göra en analys av våra observationer för att skapa ett bra underlag att använda oss av, för att komma fram till ett resultat.

Vi stötte på ett etiskt dilemma under en av observationsdagarna då en deltagare ville se vad vi antecknat för eget syfte. Som Löfdahl (2014, s. 37) påpekade kan det hända att de som medverkar i undersökningen vill ta del av materialet, vilket de inte ska. Vi förklarade då för pedagogen att vi inte kunde dela med oss av insamlade data men att när undersökningen är granskad och godkänd kan vi meddela henne var hon kan ta del av undersökningen. Ur en annan synvinkel kan det vara en fördel att låta deltagarna ta del av materialet eftersom de är deras handlingar. Detta hade kunnat stärka undersökningens reliabilitet då de kunnat styrka att observationerna stämmer överens med hur de anser att de arbetar. Likväl hade reliabilitet kunnat styrkas ytterligare om vi hade intervjuat deltagarna. Deltagarna hade kunnat bekräfta sina utsagor och på så sätt hade vi fått veta att de vi undersökt stämmer överens med verkligheten.

Vi stötte inte på några komplikationer med barngruppen i samband med observationerna. Löfdahl (2014, s. 37) förklarar nämligen att barn kan påverkas av observatörens närvaro, trots att det inte är dem som observeras. Om något barn hade visat eller uttryckt sig obekväma när vi observerade hade vi valt att gå därifrån, vilket betyder att vi hade gått miste om något som skulle kunna vara av betydelse för undersökningen. Under de dagar vi observerade kom barnen ofta fram och frågade varför och vad vi skriver. Vi såg inte detta som att de var obekväma i vår närvaro, utan mest att de var nyfikna då de sedan gick tillbaka till sin aktivitet. Vi besvarade deras frågor och förklarade vad syftet med vår vistelse på deras förskoleplats var, varje gång de frågade.

Vår handledare och våra kurskamrater har tillsammans med oss granskat och kontrollerat arbetet. Detta har gjort att vi under processens gång kunnat reda ut eventuella frågor och missförstånd. Vi har gjort undersökningen saklig och faktabaserad och därmed fri från personliga värderingar. Händelser och citat i resultatet är tagna ur observationer och i resultatdiskussionen stärker vi vårt resultat med vetenskapliga artiklar.

Didaktiska konsekvenser

Syftet med undersökningen är att ta reda på hur situationerna vid påklädning i hallen, vid lunchen och vid högläsning av pedagoger används för att stimulera och utveckla barnens verbala språk och annan kommunikation i en förskola. Genom att genomföra observationer kan vi se att pedagogerna arbetar med att utveckla barnens språk och kommunikation. Pedagogerna i observationerna använder artefakter som bilder och tecken, men även ett verbalt språk som gör barnen delaktiga.

Till vår kommande yrkesroll som förskollärare ligger det på vårt ansvar att skapa likvärdiga möjligheter och förutsättningar för att alla barn ska få utveckla sina språkkunskaper. Det är viktigt att se det individuella behovet hos varje barn för att en likvärdig språkutveckling ska

ske. Barnen lär varken i samma takt eller på samma sätt, något att alltid ta i beaktning. Vi upplever genom vår undersökning att bilder och tecken är effektivt, eftersom samtliga barn kunde vara delaktiga i samtal och kommunikation på olika utefter sina egna kunskaper. Även om det finns barn som kan klara sig utan det skadar det inte att alla barnen i gruppen lär sig tecken, det skapar snarare gemenskap och inkludering för de barn som har behovet. Det ger dem en möjlighet att kommunicera med andra barn och vuxna och kan på så sätt vara deltagande i en större utsträckning. Forskningen vi tagit del av har inte tagit upp några hinder med att använda varken tecken eller bilder. Brereton (2010, ss. 92-92) beskriver hur en pedagog introducerat tecken en barngrupp där hon till sist inte behövde använda det verbala språket när hon visade tecknet. Barnen förstod henne ändå. En tanke som vi fick va om tecken och bilder skulle kunna hämma språket då barnen kanske upplever att det verbala språket inte behöver användas, då de ändå kan göra sig förstådda för andra aktörer.

Det ligger på arbetslaget att tillsammans diskutera och identifiera eventuella problem och finna ett arbetssätt som gynnar alla barn. Arbetslaget i sin tur bör utvärdera och anpassa sitt arbetssätt. Att ta hjälp av tecken och bilder som stöd kan göra att situationer som kan ses som svåra att hantera i vardagen blir mer hanterbara. Vi anser att genom att arbeta med språk och kommunikation i förskolan på så sätt som de observerade pedagogerna gör, får barnen möjlighet att uppleva fler kommunikationsstrategier, barnen får därmed uttrycka sig på olika sätt. Om pedagoger inte tar tillvara på språkmöjligheter kan barnen gå miste om kunskaper inom språk som hade kunnat vara användbara. Frustration och missförstånd kan också elimineras om det finns flera sätt att kommunicera och förstå varandra på. Tanken är att barnen ska utvecklas och inte hämmas i sin språkliga utveckling.

REFERENSER

Brereton, A-E (2010). Is Teaching Sign Language in Early Childhood Classrooms Feasible for Busy Teachers and Beneficial for Children?

Young Children, 65(4), ss. 92-97.

Tillgängligt på Internet:

<https://search-proquest-com.lib.costello.pub.hb.se/docview/873822730/fulltextPDF/78C829536B814E88PQ/1?accountid=9670>

Bryman, A (2018). Samhällsvetenskapliga metoder. Upplaga 3 Stockholm: Liber

David, M & Sutton, C-D (2016). Samhällsvetenskaplig metod. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur

Ehrlin, A (2012). Att lära av och med varandra: en etnografisk studie av musik i förskolan i en flerspråkig miljö. Diss. Örebro : Örebro universitet

Tillgänglig på Internet:

<https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:552453/FULLTEXT03.pdf>

Franzen, K (2014). De yngsta barnen - exemplet matematik. I Löfdahl Hultman,A, Hjalmarsson, M & Franzén, K (red.) Förskollärarens metod och vetenskapsteori. 1. uppl. Stockholm: Liber, ss. 58-69

God forskningssed [Elektronisk resurs]. Reviderad utgåva (2017). Stockholm: Vetenskapsrådet ISBN: 9789173073523

Kultti, A (2013). Mealtimes in Swedish preschools: pedagogical opportunities for toddlers learning a new language. *Early Years - An International Research Journal*, 34(1), ss. 18-31

DOI: 10.1080/09575146.2013.831399

Lacerda, F (2012). Barns talspråsutveckling- en komplex och mångfacetterad komplexitet. *Barnläkaren*, 3(12), ss. 11-12

Tillgänglig på Internet:

<http://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:537289/FULLTEXT01.pdf>

Lpfö 18. Läroplan för förskolan: reviderad 2018. Stockholm: Skolverket.

Tillgänglig på Internet:

https://www.skolverket.se/sitevision/proxy/publikationer/svid12_5dfce44715d35a5cdfa2899/55935574/wtpub/ws/skolbok/wpubext/trycksak/Blob/pdf4001.pdf?k=4001

Löfdahl, A (2014). God forskningssed - regelverk och etiska förhållningssätt. I Löfdahl Hultman,A, Hjalmarsson, M & Franzén, K (red.) *Förskollärarens metod och vetenskapsteori*. 1. uppl. Stockholm: Liber, ss. 32-43

Mantzicopoulos. P & Patrick. H (2011). Reading Picture Books and Learning Science: Engaging Young Children With Informational Text. *Theory Into Practice*, 50(4), ss. 269-276
DOI: 10.1080/00405841.2011.607372

Norling, M (2019). En studie om hur förskollärare och lärare resonerar om undervisningens innehåll i relation till barns språk-, läs- och skrivutveckling i förskola och förskoleklass. *Tidsskrift for Nordisk barnehageforskning*, (1), ss. 1-16
DOI: 10.7577/nbf.2958

Roos, C. (2014). Att berätta om små barn- att göra en minietnografisk studie. I Löfdahl Hultman,A, Hjalmarsson, M & Franzén, K (red.) *Förskollärarens metod och vetenskapsteori*. 1. uppl. Stockholm: Liber, ss. 46-58

Spradley, J (1980). *Participant observation*. New York: Holt, Rinehart and Winston

Svensson, A. (2012). Med alla barn i fokus - om förskolans roll i flerspråkiga barns språkutveckling. *Paideia*, (4), ss. 29-35
OAI: oai:DiVA.org:hb-1468

Säljö, R (2014). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. 3. uppl. Lund: Studentlitteratur

Säljö, R (2005). *Lärande och kulturella redskap: om lärprocesser och det kollektiva minnet*. Stockholm: Nordstedts akademiska förlag

Vatne, B & Gjems, L (2014). Barnehagelæreres arbeid med barns språklæring. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, (02), ss.115-126
Tillgänglig på Internet:
<https://www-idunn-no.lib.costello.pub.hb.se/npt/2014/02>

Vygotskij, L (2001). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos

Wasik, B & Jacobi-Vessels, J (2016). Word Play: Scaffolding Language Development through Child-Directed Play. *Early Childhood Education Journal*, 45(6), ss. 760-776
Tillgänglig på Internet:
<https://search-proquest-com.lib.costello.pub.hb.se/eric/docview/1948057258/fulltextPDF/AE64C1B461254354PQ/1?accountid=9670>

Whorall. J & Cabell. S (2016). Supporting Children's Oral Language Development in the Preschool Classroom. *Early Childhood Education Journal*, 44(4), ss. 335-341

Tillgänglig på Internet:

[https://search-proquest-](https://search-proquest-com.lib.costello.pub.hb.se/eric/docview/1791230185/fulltextPDF/818D1C2C6ED4137PQ/1?accountid=9670)

[com.lib.costello.pub.hb.se/eric/docview/1791230185/fulltextPDF/818D1C2C6ED4137PQ/1?accountid=9670](https://search-proquest-com.lib.costello.pub.hb.se/eric/docview/1791230185/fulltextPDF/818D1C2C6ED4137PQ/1?accountid=9670)

BILAGOR

Missiv brev

Hej!

Vi heter Isabelle Dragija och Engela Maliqaj och läser sista terminen på förskolläraryrket vid Högskolan i Borås. Vi ska nu skriva vårt examensarbete där syftet är att se hur vardagssituationer används för att simulera och utveckla barns verbala språk och kommunikation i förskolans verksamhet. Vi kommer att genomföra observationerna vid tre tillfällen i tre dagar och det är i hallen innan påklädning för utevistelse, vid lunch samt vid bokläsning. Vi kommer att göra vår undersökning på två avdelningar, därför kommer bara en observatör att vara på respektive avdelning.

Vi kommer att genomföra studien utifrån några av de forskningsetiska principerna som framkommer i Vetenskapsrådet. Du som blir observerad när som helst kan välja att avsluta din medverkan i observationen. Vi kommer i samband med observationerna lämna ut en samtyckesblankett till er som blir observerade. Vi kommer inte att observera några barn. I vårt arbete kommer vi kryptera all information vi får in så att den som läser inte kan härleda informationen till dig och uppgifter kommer raderas när den inte längre är relevant. Examensarbetet kommer vara en offentlig handling för allmänheten. Vi ser fram emot ert deltagande. Har ni några frågor kan ni maila oss på:

Isabelle:

eller

Engela:

Mvh Isabelle Dragija & Engela Maliqaj

Samtyckesblankett

HÖGSKOLAN I BORÅS

Isabelle Dragija & Engela Maliqaj

Språkutveckling i förskolan, 2019-11-15

Samtycke till insamling och behandling av uppgifter om dig

Som en del av kursen Examensarbete; *Att utforska pedagogiskt arbete för förskollärare* vid Högskolan i Borås utför vi en studie med syftet att undersöka hur verksam personal på förskolor arbetar med barns språkutveckling i verksamheten.

Vi som utför studien skulle vilja att du lämnar samtycke till att en av oss får observera dig i specifika situationer under dagen (hallen, lunch och bokläsning). Uppgifterna kommer att användas som underlag för att undersöka hur och om verksam personal, förskollärare och barnskötare utnyttjar situationerna för att utveckla barns språk och kommunikation.

Högskolan i Borås är personuppgiftsansvarig för behandlingen, som sker med stöd av artikel 6.1 (a) i dataskyddsförordningen (samtycke). Uppgifterna kommer att användas av oss samt vara tillgängliga för lärarna på den aktuella kursen och centrala administratörer vid högskolan. Uppgifterna kan dock vara att betrakta som allmänna handlingar som kan komma att lämnas ut i det fall någon begär det i enlighet med offentlighetsprincipen.

Uppgifterna kommer att lagras inom EU/EES eller tredje land som EU-kommissionen beslutat har en skyddsnivå som är adekvat, dvs. tillräckligt hög enligt dataskyddsförordningen. Uppgifterna kommer att raderas när de inte längre är nödvändiga. Resultatet av studien kommer att sammanställas i oidentifierad form och presenteras så att inga uppgifter kan spåras till dig.

Du bestämmer själv om du vill delta i studien samt att du kan välja att avstå från att medverka. Det är helt frivilligt att lämna samtycke, och du kan när som helst ta tillbaka ett lämnat samtycke. Dina uppgifter kommer då inte att användas mera. På grund av lagkrav kan högskolan dock vara förhindrade att omedelbart ta bort uppgifterna.

Jag samtycker till att uppgifter om mig samlas in och behandlas enligt ovan.

Underskrift

Namnförtydligande

Ort och datum

Observationsschema

Hall (inför utgång)	Lunch	Bokläsning
<p>Från vems intresseområde verkar samtalen utgå?</p> <p>Hur kommunicerar pedagogen?</p> <p>Finns det material som kan stötta?</p> <p>Hur bjuder pedagogen in till samtal?</p> <p>Är pedagogen delaktig i samtalet och driver samtalet vidare?</p> <p>Öppna eller slutna frågor?</p> <p>Öppnar pedagogen upp för diskussion/ reflektion?</p> <p>Hur bemöter pedagoger barnen när barnen bjuder in till samtal?</p>	<p>Från vems intresseområde verkar samtalen utgå?</p> <p>Hur kommunicerar pedagogen?</p> <p>Finns det material som kan stötta?</p> <p>Hur bjuder pedagogen in till samtal?</p> <p>Är pedagogen delaktig i samtalet och driver samtalet vidare?</p> <p>Öppna eller slutna frågor?</p> <p>Öppnar pedagogen upp för diskussion/ reflektion?</p> <p>Hur bemöter pedagoger barnen när barnen bjuder in till samtal?</p>	<p>Vem väljer bok vid läsning?</p> <p>Sker samtal på individnivå eller i grupp?</p> <p>Från vems intresseområde verkar samtalen utgå?</p> <p>Hur kommunicerar pedagogen?</p> <p>Finns det material som kan stötta?</p> <p>Hur bjuder pedagogen in till samtal?</p> <p>Är pedagogen delaktig i samtalet och driver samtalet vidare?</p> <p>Öppna eller slutna frågor?</p> <p>Öppnar pedagogen upp för diskussion/ reflektion?</p> <p>Hur bemöter pedagoger barnen när barnen bjuder in till samtal?</p>



HÖGSKOLAN I BORÅS

Besöksadress: Allégatan 1 · Postadress: 501 90 Borås · Tfn: 033-435 40 00 · E-post: registrator@hb.se · Webb: www.hb.se