SPRÅKUTVECKLANDE METODER I FÖRSKOLAN

– EN STUDIE OM FÖRSKOLLÄRARES UPPLEVELSER

Grundnivå

Pedagogiskt arbete

Moa Friis Roslund

Julia Persson

2022-FÖRSK-G108

HÖGSKOLAN I BORÅS

Program: Förskollärarutbildningen i Borås

Svensk titel: Språkutvecklande metoder i förskolan – en studie om förskollärares upplevelser.

Engelsk titel: Language development methods in preschool – a study of preschool teachers' experiences.

Utgivningsår: 2022

Författare: Moa Friis Roslund och Julia Persson

Handledare: Ellinor Skaremyr

Examinator: Daniel Bozi

Nyckelord: Språkutvecklande metoder, förskollärares upplevelser, Sociokulturell teori

---

Sammanfattning

Tidigare forskningsresultat visar olika språkutvecklande metoder som en pedagog kan använda sig av i relation till förskolans utbildningsinnehåll. Musik, högläsning, fysisk aktivitet är exempel på sådana. Vid analys av tidigare forskningsresultat kring språkutvecklande metoder upplevdes en svaghet inom området då förskollärares upplevelser av språkutvecklande metoder faller i skuggan av hur de språkutvecklande metoderna kan påverka barnens språkutveckling.

Studiens syfte är att, genom kvalitativ metod, undersöka förskollärares upplevelser kring språkutvecklande metoder. Målet med studien är således att bredda våra kunskaper samt bidra till forskningsfältet språkutvecklande metoder och att vi, genom resultatet, kan agera utefter djupare vetenskaplig grund i våra kommande yrkesroller. Fyra frågeställningar ligger till grund för intervjuguidens utformning.

- Vilka språkutvecklande metoder beskriver förskollärare i studien att de använder sig av?
- Hur beskriver förskollärare i studien att de använder metoderna?
- Varför använder förskollärare, i studien, metoden/metoderna?
- Finns det metoder som förskollärare i studien är bekanta med, men inte använder sig av? Om så, varför?

Förskollärares upplevelser har därför fokus i den kvalitativa studien. Nio förskollärare intervjuades med avstamp i den sociokulturella teorin. Insamlade data har analyserats genom Giorgis metodanalys, tagen ur den fenomenologiska metodologin.

I resultatet går att utläsa en variation av språkutvecklande metoder, bland annat högläsning, TAKK (Tecken som Alternativ och Kompletterande Kommunikation) och GAKK (Grafisk Alternativ och Kompletterande Kommunikation). Även andra språkutvecklande metoder som inte används av förskollärarna går att utläsa. Bakgrunden till användandet av de språkutvecklande metoderna varierar. Fortbildningar samt kollegialt arbete lyfts av flera förskollärare som bakgrund till användandet av de olika språkutvecklande metoderna, likväl beprövad erfarenhet. Likaså framkommer, i resultatet, varierande upplevelser kring de språkutvecklande metoderna GAKK och Bornholmsmodellen.

Innehåll

1. Inledning 1
1.1 Syfte 1
1.2 Frågeställningar 1
2. Bakgrund 2
2.1 Undervisning i förskolan 2
2.2 Forskningsbakgrund 3
2.3 Sociokulturell teori 5
3. Metod 6
3.1 Fenomenologi som ansats 6
3.2 Intervju som kvalitativ metod 6
3.3 Genomförande av intervju 7
3.4 Urval 8
3.5 Etik 8
3.6 Validitet och Reliabilitet 9
4. Analys 10
5. Resultat 11
5.1 Språkutvecklande metoder som används i förskolan 11
5.2 Hur förskollärarna beskriver att de använder de språkutvecklande metoderna 12
5.3 Bakgrund till användande av språkutvecklande metoder 16
5.4 Förskollärarnas bortvalda språkutvecklande metoder 18
6. Diskussion 23
6.1 Resultatdiskussion 23
6.2 Metoddiskussion 28
7. Didaktiska implikationer 31
8. Referenser 32
9. Bilaga 1 35
10. Bilaga 2 36
11. Bilaga 3 38

1. Inledning

Under förskollärarutbildningen på Högskolan i Borås har vi under dryga tre år utbildats kring barns språkutveckling samt förskollärarens roll i förskolan. Vid en tidigare skapad kunskapsöversikt inom området språkutveckling hos barn analyserades forskningsartiklar inom området. Artiklarna beskrev hur pedagogen på olika vis genom undervisning kan berika barns språk och innefattade bland annat metoder som högläsning, fysisk aktivitet och musik. Baserat på resultatet i kunskapsöversikten fanns en nyfikenhet kring förskollärarens upplevelser av språkutvecklande metoder. Vår förhoppning var att upplevelserna skulle kunna ge en större förståelse för förskollärarnas val av språkutvecklande metoder. Det fanns en nyfikenhet kring den grund förskolläraren baserar eventuella metodval på. Resonemanget bidrog till skapandet av syfte för denna studie.

Nedan, under rubriken bakgrund, presenteras tidigare forskningsresultat kring förskollärares metodanvändning såväl som fortbildning inom barns språkutveckling. Utifrån tidigare forskning där bland annat förskollärarnas kompetens, attityd, fackliga kunskap, engagemang och samspel lyfts, verkar samtliga vara viktiga för barns språkutveckling. Utifrån forskningsresultat dras slutsats om att förskollärarens val av metoder påverkar barnets utbildning i förskolan. Norling (2015, s. 10) lyfter att det krävs mer forskning kring att synliggöra personalens kvalitetsfrämjande insatser. Vi är medvetna om redan existerande forskning som undersökt förskollärares upplevelser kring andra aspekter i förskolan, exempelvis förskollärares upplevelser av stress (Kelly & Berthelsen, 1995). Efter att ha tagit del av tidigare forskning upplevdes en svaghet inom forskningsområdet, där framtagandet av förskollärares upplevelser gällande språkutveckling inte framkom nog och använde det som utgångspunkt för vår studie.

1.1 Syfte

Studiens syfte är att, genom kvalitativ metod, undersöka förskollärares upplevelser kring språkutvecklande metoder. Målet med studien är således att bredda våra kunskaper samt bidra till forskningsfältet språkutvecklande metoder och att vi, genom resultatet, kan agera utefter en djupare vetenskaplig grund i våra kommande yrkesroller.

1.2 Frågeställningar

- Vilka språkutvecklande metoder uttrycker förskollärare i studien att de använder sig av?
- Hur beskriver förskollärare i studien att de använder metoderna?
- Varför använder förskollärare, i studien, metoden/metoderna?
- Finns det metoder som förskollärare i studien är bekanta med, men inte använder sig av? Om så, varför?

2. Bakgrund

Som nämnt ovan är studiens syfte att genom kvalitativ metod, undersöka förskollärarens upplevelser kring språkutvecklande metoder. Med intervjuns frågor (se bilaga 1) finns förhoppning om att få svar på *vilka* språkliga metoder utbildade förskollärare använder, samt *hur* och *varför* de olika metoderna används. Existerar metoder som förskollärare inte använder sig av, om så, varför.
Genom den akademiska utbildningen har ett extra intresse för språk funnits och därför valdes, när tillfälle gavs, göra en kunskapsöversikt med samma fokus. Artiklar kring ämnet söktes där kriterierna var att de var utgivna efter år 2000 för att hitta nyutgiven forskning samt att de skulle vara Peer-Review granskade. För en bredare sökning användes både svenska och engelska sökord, dessa var language development, språkutveckling, preschool, förskola, education of language, oral language. Fortsättningsvis undersöktes om det gick att urskilja specifika metoder i de utvalda artiklarna som förskollärare använde sig av kopplat till språkundervisning. Det gick att urskilja exempelvis högläsning, fysisk aktivitet samt musik som sådana. Artiklarna används som bakgrund i denna studie. Som tidigare nämnt saknades förskollärarnas upplevelser kring användandet av metoderna, snarare presenterades enbart vad de olika metoderna kunde generera i kunskaps- och utvecklingsmässigt för barnen i förskolan.

Det politiska styrdokumentet Lpfö 18, läroplanen för förskolan (Skolverket 2018, s. 9) har tydliga mål som riktar sig mot förskollärarens kompetens att skapa förutsättningar för språkutveckling och språkundervisning för barnen i förskolan. Ett läroplansmål beskriver att förskolläraren ska skapa förutsättningar för barnen att utveckla ett nyanserat talspråk och ordförråd samt att barnens ska få leka med ord, berätta, argumentera, reflektera och kommunicera med andra etcetera (ibid. s. 9). Nedan presenteras arbetets bakgrund vidare.

2.1 Undervisning i förskolan

I Sheridan och Williams (2018, s. 94) artikel presenteras den sociokulturella teorin. Där betonas att undervisningen i förskolan är av stor vikt för grundläggandet av ett livslångt lärande samt skapandet av förståelse om hur det hållbara samhället kan skapas både nu och i framtiden. Vår studies frågeställningar är baserade på undervisningens didaktiska frågor *vad, hur och varför*. *Hur* förskollärare genom undervisning går tillväga för att skapa utveckling hos barnen på förskolan kallar Wallerstedt (2015, s. 27) för lärandets akt. Begreppet förtydligar vikten av förskollärarens förståelse för barnens proximala utvecklingszoner och hur kapabel förskolläraren är att sträva efter att följa barnens intressen och kunskapsutveckling. Lärandets objekt beskriver författaren som *vad* förskolläraren vill att barnen utvecklar med en planerad undervisning. Har undervisningen språkutveckling som fokus ska förskolläraren ha en klar bild av just vad det är denne vill att barnen utvecklar och/eller utforskar och erfar (ibid. s. 27).

Sheridan och Williams (2018, s. 86) lyfter att undervisningen som sker i förskolan både kan vara av spontan och planerad sort. I den planerade undervisningen har förskollärare i förväg planerat för ett visst innehåll som bygger på barnens intresse och är vanligtvis förankrat i hela arbetslaget då även förskolans miljö räknas in i den planerade undervisningen enligt författarna. I den planerade miljön kan förskolläraren skapa olika möjligheter för att utöka barnens intresse för olika områden (ibid. s. 86). Sheridan och Williams (2018, s. 86) förtydligar att den planerade undervisningen och de planerade aktiviteterna som sker på förskolan ska ha till syfte att utveckla och skapa möjlighet för lärande, kopplat till läroplanens olika mål. Även Pihlgren (2017, ss. 135–136) skriver om de planerade tillfällena och menar på att dessa, för

förskolläraren, möjliggör för redogörande av barnens lärprocesser och utveckling gentemot kollegor. Tillfällena skapar också förutsättningar för förskolläraren att kunna utvärdera och reflektera kring sitt pedagogiska arbete. I den spontana undervisningen tar istället förskolläraren tillvara på något som barnen, eller det enskilda barnet, visar intresse för just där och då (Sheridan & Williams 2018, s. 86).

Vi har valt att använda undervisningsbegreppet för att reflektera kring förskollärares upplevelser av metod/metoder samt hur metoderna kan skapa förutsättningar för lärande i förskolan. Det kan exempelvis handla om, i den spontana undervisningen, att genom metoden samtal resonera om hur regn blir till eller vart mjölken kommer ifrån, och därmed ge barnen begrepp och möjlighet att samtala och reflekterande på ett språkutvecklande sätt. Eller i en planerad undervisning, mer strukturerat, arbeta kring exempelvis begreppet regn och vad fenomenet innebär.

2.2 Forskningsbakgrund

Nedan presenteras studiens forskningsbakgrund som tar avstamp i tidigare forskning samt den sociokulturella teorin.

2.2.1 Språkutvecklande metoder ur tidigare forskning

Norling (2015, s. 71) menar att personalens engagemang kring språkutvecklande metoder skiljer sig i olika personalgrupper. I sin forskning letade Norling svar på *vad* personalen ansåg viktigt inom kunskapsområdet språk samt *vad* förskollärarna gör för att skapa en utvecklande social språkmiljö på förskolan. Utifrån resultatet i hennes studie använder majoriteten av pedagogerna sig av sång, musik, artefakter, multimodala verktyg, gester samt stöd av öppna frågor när de arbetar språkutvecklande. Skillnaden var således i vilken utsträckning dessa användes. Norling menar att det krävs en engagerad och lyhörd personal för att utveckla en social språkmiljö i förskolan (ibid. s. 50). Enligt Norling (2015, s. 54) krävs mer forskning kring att synliggöra personalens utvecklingsorienterade insatser men också för att få syn på deras förhållningssätt samt attityder gällande ämnet språk.

I Mellgren och Gustavssons (2009, s. 155) resultat går att utläsa att barn, genom högläsning som språkutvecklande metod, kan tillgodose sig ord för olika föremål, handlingar och olika egenskaper som en karaktär kan komma ha. Barnen lär sig också lyssna in och registrera språket som används. En förståelse för känslor och färger kan utvecklas likväl som förståelse för konkreta begrepp, exempelvis boll, stol, hus eller katt. Genom högläsningen menar artikelförfattarna även att barnen fick möjlighet att ta del av samt uppleva förskollärares olika röstvariationer och således erbjöds möjlighet att utveckla kunskaper kring satsmelodi, röststyrka och betoningar som finns i det använda språket. Vidare fann forskarna att förskolor de bedömt vara av låg språkutvecklande kvalitet var de med begränsade tillgångar till språkutvecklande material, spel och aktiviteter. Författarna menar på att lässtunderna förskollärarna håller i snarare fungerade som ett sätt att lugna barnen istället för att ha ett språkutvecklande fokus (ibid. s. 152). På dessa förskolor användes personalens språk snarare för att kontrollera rutin- och omsorgssituationer och barns egna språkande uppmuntrades därmed inte i vare sig planerad eller spontan undervisning. På de förskolor som författarna beskriver ha hög språkutvecklande kvalitet fanns ett varierande innehåll av språkutvecklande material, här höll också förskollärarna i aktiviteter med fokus att utveckla barns språk och intresse för skriftspråk samt symboler. I denna miljö samtalade förskollärarna med barnen

kontinuerligt samt använde ett rikt och nyanserat tal- och skriftspråk för att på så vis utveckla barnens språk. På de förskolor med hög kvalitet gavs barnen möjlighet att utveckla sina kommunikativa förmågor genom att förskolläraren ställde frågor baserat på varför, hur, om, tänk efter – vilket författarna menar på genererar i att barnen får reflektera och på så vis utmana och utveckla sitt språkbruk (Mellgren och Gustavsson 2009, s. 152). Mellgren och Gustavsson (2009, s. 153) konstaterar genom sitt forskningsresultat att vissa förskollärare ställde sig skeptiska till att inkludera den skriftliga världen i undervisningen. Trots att detta återfinns i läroplanen, med argument om att andra områden bör ha ett mer prioriterat fokus. Resultatet tydliggör att förskollärarens attityd och kompetens spelar en väsentlig roll när verksamhetens innehåll utformas.

Akamoglu et al. (2019) undersökte hur den språkutvecklande metoden fysisk aktivitet skulle kunna gynna barnets språkutveckling. Resultatet visar att förskolläraren kan bidra till barnens språkliga utveckling och ge dem kommunikationsmöjligheter genom att gemensamt utföra fysiska aktiviteter, oavsett barnens förutsättningar. Författarna beskriver också att fysisk aktivitet kan leda till en berikad fantasiförmåga hos barnen. Fantasiförmåga leder till ett utforskande av omgivningen, som i sin tur resulterar i stimulans och vidareutveckling av såväl motoriska- men även kommunikativa färdigheter hos barn (ibid. ss. 678–679).

Ehrlin (2012) menar att förskollärare som arbetar med den språkutvecklande metoden musik inte kräver musikbegåvning. Större vikt ligger kring medvetenheten om processen som såväl barn som förskollärare utvecklas i (ibid. s.163). Studiens fokus låg inte enbart på förskollärarna - utan även på de barn som vistades i utbildningens miljö och huruvida musik kunde gynna deras språkliga utveckling. För att dokumentera eventuell språkutveckling hos de barn som fanns i de deltagande förskolorna, användes SIT test (Språkligt Impressivt Test) i början och slutet av forskningsperioden. Jämförelsen av testresultaten skulle visa en eventuell språklig utveckling hos barnen mellan våren 2008 till våren 2010. Resultaten från testerna visade att de barn som kom från en förskola med tydlig musikprofil hade bättre resultat samt en tydlig förbättring sen projektets start (ibid. ss. 131–132). Ehrlin presenterar i samband med ovanstående, att sångtexter verkar befästa begrepp och ord som leder till bredare ordförråd hos barnet. Trots att den adekvata ordförståelsen inte ännu finns hos barnet, kan melodin i sången träna prosodi samt språkljud (ibid. s. 148).

2.2.2 Begreppet fortbildning ur tidigare forskning

I Bingham och Patton-Terrys studie från 2013 presenteras resultatet av att inkludera fortbildningen OWL (Opening the World of Learning) för pedagoger. Fortbildningen skulle ge förskolläraren verktyg till att genom olika metoder stärka barns språkutveckling. De deltagande barnen i studien testades samtidigt i sina fonologiska och morfologiska förmågor samt ordförråd. I resultatet framkom att deltagarna hade utvecklat en adekvat förståelse för rim samt erhållits ett bredare ordförråd. Resultatet kunde spåras till pedagogernas fortbildningar kring hur en rik språkmiljö kunde iscensättas, hur boksamtal kunde göras samt hur fenomenologi kunde läras ut på ett effektivt sätt (ibid. ss. 444–448).

I Ramirez, Walton och Roberts studie (2013) fortbildades sex pedagoger genom workshops. Workshoparnas fokus var metoder för effektiv inlärning och strategier för utvecklingen av tidigt ordförråd hos barn. Under fyra månader hölls workshops där pedagogen uppmuntrades att införliva egna idéer utöver de idéer som implementerades utefter flertalet workshops under minst 24 lärtillfällen. I resultatet presenterar forskarna att de barn som vid start låg på lägst nivå gjorde störst framsteg. Efter fyra månader hade gruppen ökat från 5% till 33% rätt på det

morfologiska testet. Även de andra grupperna, barn i medium- respektive högre nivån gjorde framsteg. Resultatet från barn från mediumnivåns start kunde efter fyra månader jämföras med den höga nivåns startresultat. Ökningen av ordförråd kunde även den dokumenteras, barnen i låg och mediumnivån visade mest framsteg och därmed minskade också det tidigare glappet mellan låg och hög-nivå. Morfologisk träning gynnar vokabulär och vise versa (ibid. ss. 58–60).

Med resultatet från ovanstående presenterade artiklar stärks vikten av en driven, reflekterande och medveten förskollärare som i yrket använder olika metoder för att barn i förskolan ska ha möjlighet att utveckla sitt språk. Nedan följer teorier som format studiens utformning.

2.3 Sociokulturell teori

Den sociokulturella teorin, som innefattar lärande, ligger till grund för denna studie (Säljö 2010, ss. 13–14). Wallerstedt (2020, s.42) förklarar teorin som delvis den utveckling som sker inom människan samt den utveckling som drivs av lärande. Det sistnämnda innefattar vad människan får för upplevelser och erfarenheter i samband med såväl privata som utbildningsrelaterade relationer.
Utifrån studiens frågeställningar bör förskollärarens metodval för språkutveckling hos barnet vara vetenskapligt grundat. Detta för att kunna möta barnet genom en passande språkutvecklande metod och därigenom ge förutsättningar för lärande. Ger förskolläraren rätt förutsättningar för att barnet ska utvecklas och lära sig vidare kommer detta också ske (Pihlgren 2017, ss. 32–33). Inom teorin och kopplat till studien är den proximala utvecklingszonen viktig, vilket innebär att förskolläraren måste inneha förmåga att analysera var barnet befinner sig kunskapsmässigt och planera en undervisning utifrån det (ibid. ss. 32–33). Vissa kognitiva färdigheter, menar Pihlgren (2017, s. 32), kan enbart skapas och utvecklas i samspel med en annan individ eller tillsammans med den kulturella omgivning som barnet befinner sig i.
Vissa kognitiva färdigheter kräver stimulans och möjlighet till samspel med såväl andra individer men även tillsammans med kontexten barnet befinner sig i. Vikten av det gemensamma språket som redskap blir tydligt och förskollärarens metodanvändande öppnar upp för vad Pihlgren beskriver som mediering (Pihlgren 2017, s. 32). Begreppet mediering är centralt inom den sociokulturella teorin. Här är både mentala redskap, såsom begrepp, och fysiska redskap "laddade med kunskap" och till hjälp vid att forma aktiviteter eller undervisning i förskolan (Wallerstedt 2020, s. 47). När barnet påverkas av sin omgivning men också påverkar den, kan använda sig av den, sker en så kallad mediering, en ömsesidig påverkan av exempelvis språk (Pihlgren 2017, s. 32). Mediering innebär även att barnet besitter en förmåga att använda sig av de kulturella redskap som denne lever kring, ett sådant är språket (ibid. s. 32). Studien fokuserar på förskollärares upplevelser av metodval kopplat till språkutveckling samt hur förskollärare medvetet kan skapa ett undervisningsinnehåll och förmedla innehållet genom vald metod. I val av språkutvecklande metoder verkar mediering spela roll för hur barnen ges möjlighet till exempelvis mentala redskap.

3. Metod

Nedan presenteras studiens metod. Med en sociokulturell teori och en fenomenologisk ansats beskrivs studiens process och tillvägagångssätt.

3.1 Fenomenologi som ansats

Edmund Husserl står som grundare till fenomenologin som sedan utvecklats av filosofen Heidegger, sedan Sartre och Merleau-Ponty (Kvale & Brinkmann 2014, s. 44). Fenomenologin har även varit ett prioriterat synsätt att använda sig av inom kvalitativ forskning, såsom metoden intervju (Svensson & Åkerblom 2020, s. 90). Objektet inom fenomenologiska studier är människors uppfattningar om fenomen, för den här studien, språkutvecklande metoder.

I denna studie inkluderades såväl språkutvecklande metod som objekt men också förskollärares upplevelser av språkutvecklande metoder sett till studiens syfte. Med hjälp av frågeställningarna fanns en förhoppning om att synliggöra och diskutera förskollärares upplevelser kring språkutvecklande metoder. De upplevelser som registrerades utifrån insamlade data sågs som subjektiv kunskap. Den subjektiva kunskapen innefattar informanternas upplevelser och ses som väsentlig kunskap oavsett om kunskapen är välgrundad eller inte. Fenomenologins fokus är således att beskriva informanternas upplevelser oberoende av hur upplevelsen kan värderas (ibid. ss. 90–91). Det fenomenologiska resultatet vi erhöll i studien beskrev variationen av upplevelser gällande helhetsegenskaper hos fenomenet (ibid. s. 99), språkutvecklande metoder i förskolan, såväl vilka metoder som kan användas, hur de kan användas – och varför.

3.2 Intervju som kvalitativ metod

I den sociokulturella teorin, som tidigare nämnts, ses språket som ett redskap. I valet av intervju som metod av datainsamling blev språket väsentligt då informanten fick delge sina tankar och upplevelser med hjälp av det talade språket i den diskursiva praktik som intervju är (Wallerstedt 2020, ss. 43–44). På så vis uttrycks, för studiens syfte intressant, förskollärares upplevelser, vilket går i linje med kvalitativ forskningsmetod där forskaren prioriterar att beskriva verkligheten som den är (Fejes & Thornberg 2019, s. 19). I studiens intervjuer är intervjutillfället en aktiv process där informant och intervjuledare, i sin relation, producerar kunskap som kommer till i samtalsförhållandet och går i linje med den fenomenologiska andan (Kvale & Brinkmann 2014, s. 34). Ur ett fenomenologiskt perspektiv är det nödvändigt som intervjuledare att lyssna till de explicita beskrivningar och åsikter som framträder under intervjun (ibid. s.47). Ledaren kan lyfta det underförstådda genom att formulera och verbalt uttrycka det till informanten och kan därigenom få en omedelbar bekräftelse på om tolkningen är korrekt. I denna process kan intervjuledaren förstå meningen i informantens livsvärld (ibid. ss. 46–47). Genom att lyfta det underförstådda kan studiens intervjusvar fördjupas.
Intervjuledaren har även i uppgift att fundera över om en eventuell motsägelsefull data från intervjuerna beror på brist i kommunikation under intervjutillfället eller grundas i motsägelsefullheten i den värld som informanten lever i. Inte att förglömma är att en intervju kan vara en lärprocess för såväl intervjuare som informant (ibid. ss. 48–49). Intervjun kan också bli påverkad av det samspel som sker under tillfället på så vis att intervjuledaren kan identifiera sig med informanten till den grad att intervjuledaren inte upprätthåller sin professionella distans i samtalet, i vad författaren beskriver som att ”goes native” (ibid. s. 111). Likväl kan intervjuledaren behöva tänka på tillfället, vad författaren nämner, som schack. Spelet bygger

på att överväga konsekvenser av motståndarens drag med det tidigare draget samt sitt egna som utgångspunkt (ibid. s. 180). Under intervjutillfället bör en intervjuledare inte enbart behärska intervjufrågorna utan även vad informanten säger. Detta förutsätter ett aktivt lyssnande under intervjutillfällena, både vad som sägs och hur det sägs – och sedan föra samtalet framåt med samtliga aspekter i tanken. I samtalet kan en känslighet för yttranden som kan föra intervjun framåt på ett sätt som gynnar studiens syfte behövas (ibid. s. 180), inte enbart en full uppmärksamhet på intervjuguiden (se Bilaga 1). Vid intervjutillfället krävdes därför en medvetenhet kring intervjuguiden för att kunna samla aktuella data. För att föra intervjun framåt verkar det väsentligt att behärska konsten att ställa vad författaren kallar för andrafrågor. Begreppet andrafrågor används synonymt med följdfrågor i studien. Exempelvis ”Kan du berätta mer?” ”När du säger att betygen beror på hur mycket man pratar, menar du då bluffar?” (ibid. ss. 180–181). Egna reflektioner kring presenterad intervjumetod följer i metoddiskussion.

3.3 Genomförande av intervju

Genom nio inspelade intervjuer samlades empiriska data in, vilket innebar att informanternas egna upplevelser, mönster och beteenden redovisas för i resultat (Christoffersen & Johannessen 2015, s. 19). Intervjuerna hölls under tre dagar. Tidpunkter för intervjuer fick informanten bestämma. Första dagen hölls fyra intervjuer där vi var på förskolor vid tre av dessa. De tre första gjordes i ett avskilt rum på förskolorna, på förmiddagen. Den fjärde intervjun genomfördes digitalt över Teams under eftermiddagen. Samtycke erhölls via mail och sedan muntligt för att i efterhand även få det skriftligt. På grund av sjukdom hölls dag två och tre, fem intervjuer, av en intervjuledare medan den andre transkriberade redan gjorda intervjuer. Även dessa fem gjordes i avskilda rum eller på tomma avdelningar under de två förmiddagarna. Intervjuerna varierade i tid, den kortaste varade i 13 minuter, den längsta 43 minuter. Intervjuerna genomfördes på ett semistrukturerat vis, vilket innefattade öppna frågor men med ett specifikt syfte samt ett förbestämt tema (ibid. s. 85). Detta innebar också att de förbestämda frågorna ställdes i samma följd och på samma sätt till alla informanter, även kallat för standardisering (ibid. s. 85). Detta även för att öka reliabiliteten i studien. Andrafrågor kunde variera beroende på samtalets innehåll och/eller huruvida svaren från informanten svarade mot studiens frågeställningar.

Intervjuerna inleddes med en variant av introduktionsfrågor (Christoffersen & Johannessen 2015, s. 87), men i en sammanfattande text för att informanten skulle ges chans att introduceras för studiens tema (se Bilaga 1). Därefter erbjöds informanten svara på tre faktafrågor, i denna fas fanns ett fokus kring att skapa en relation till informanten där tillit byggs (Christoffersen & Johannessen 2015, s. 86). Nyckelfrågorna, fyra frågor, utgjorde huvuddelen av den kvalitativa intervjun. Här fanns en direkt koppling till studiens syfte. Informanten fick till en början information om antalet frågor som innefattades i intervjun, för att denne skulle få en uppfattning kring intervjuns längd. Som avslut fick informanten frågan om denne hade några avslutande kommentarer med en tanke om att visa att intervjun skulle komma att avrundas (ibid. s. 87). Nyckelfrågornas utformning skapade även förutsättningar för berikande svar då det inte fanns tydliga eller efterfrågade svar på de frågor som ställdes. Informanternas svar kunde komma att se olika ut även om frågorna var standardiserade. Denna metod skapade också ett bra underlag för analysering då standardiserade svar kan jämföras på ett smidigt sätt (ibid. s. 85).

Genom att undersöka informanternas upplevelser kunde vi ta reda på *vilka* språkliga metoder en informant, som i resultat och diskussion benämns som förskollärare, säger sig arbeta med

inom deras undervisning. Även *hur* och *varför* de olika metoderna används. Genom intervjuerna fick vi en representation av verkligheten som informanterna lever i (Christoffersen & Johannessen 2015, s. 20). Användandet av intervju som metod skapade förutsättningar för informanterna att relatera intervjufrågorna till sin yrkesroll samt att de kunde rekonstruera händelser på ett nyanserat vis (ibid. s. 84–85). Metoden kopplas således till den sociokulturella teorin då informanterna gavs möjlighet att knyta sina upplevelser och resonemang till de ställda frågorna (Wallerstedt 2020, ss. 41–56). Wallerstedt (2020, s. 43) menar att det är viktigt att låta informanter få chans till att knyta sitt resonemang till något konkret, inte enbart använda abstrakta frågor vid intervju. Wallerstedts ide togs tillvara på i utformningen av intervjuns frågeställningar.

Efter genomförda transkriberingar av data analyserades materialet gemensamt i processen att sammanställa data till resultat. Kommentarer från båda parter lades i resultatet som gemensamt underlag för resultat- och metoddiskussion.

3.4 Urval

Vid arbetets början användes vad Christoffersen och Johannessen (2012, s. 54) benämner som ett strategiskt urval där en diskussion följde kring vilka informanter som skulle kunna ge enligt studiens syfte, relevanta svar på studiens frågeställningar.

Efter diskussion och tolkningar av internetsidan Skolkollens statistik (IST Group, u.å.), valdes fem förskolor i en mellanstor kommun i Sverige där Skolkollen visat att dessa fem hade över 65 procent anställda med förskollärarexamen. Urvalet blev ändamålsenligt. I en kvalitativ metod är slutmålet att få ut mycket information av relativt få informanter. Informanterna för denna studie var en så kallad homogen grupp, detta då de var lika varandra i flera kriterier (Christoffersen & Johannessen 2012, s. 53). Urvalskriterierna blev således att samtliga var utbildade förskollärare som arbetar på förskolor där personaltätheten av förskollärare var hög samt att de alla arbetar inom samma kommun.

Christoffersen och Johannessen (2012, s. 54) skriver att vid mindre studier, exempelvis sådana som hålls av lärarstudenter, kan det vara fördelaktigt att hålla arbetet färre än tio informanter. Med färre informanter finns möjlighet till att analysera insamlade data i relation till den tid avsatt för ett examensarbete. I denna studie deltog nio informanter.

3.5 Etik

I denna studie användes kvalitativ intervju som metod där informanterna fick svara på ett antal frågor om de metoder som de använder i sitt språkutvecklande arbete. (Se bilaga 1). I skapandet av studiens frågeställningar samt forskningsprocess togs hänsyn till fyra etiska krav. Dessa är samtyckeskravet, informationskravet, konfidentialitetskravet samt nyttjandekravet (Vetenskapsrådet 2002, ss. 7–14). För att tillmötesgå samtyckeskravet var ett skriftligt godkännande från informanten nödvändigt innan en intervju kunde genomföras. Där godkändes samtycke till att delta i intervju som kom att spelas in (vetenskapsrådet 2017, s. 15). För att möjliggöra samtycke lämnades samtyckesblankett ut några dagar innan intervjun planerades genomföras (se Bilaga 2). Att respektera informanternas tid och engagemang var väsentligt samt att de inte utsattes för besvär eller annat lidande under sitt deltagande av studien (Vetenskapsrådet 2017, s. 16). Därför var vi som agerande forskare lyhörda och hänsynstagande under tiden intervjuerna genomfördes men även innan då informanterna fick

möjlighet att påverka tid för intervju. Önskade en informant att avbryta sitt deltagande kunde denne göra detta när som helst under forskningens gång, vilket tydliggjordes i den utskickade samtyckesblanketten (Vetenskapsrådet 2002, s. 9). Genom formuläret där samtycke efterfrågades gavs information om forskningsprocessen, syfte, samt studiens fokusområde. Information kring vilken institution som hålls högst ansvarig för studien tillgavs även detta i samtyckesblanketten. Ovanstående innefattas i informationskravet (ibid. s. 7). Informanterna blev också här informerade om konfidentialitetskravet, vilket innebar att ingen identitet skulle röjas (Vetenskapsrådet 2017, s. 15) samt att personuppgifter bevaras på sådant sätt att obehöriga ej kan ta del av dessa (Vetenskapsrådet 2002, s. 12). För att efterfölja detta ändrades informanternas namn i samband med transkribering av intervjuer. Ytterligare en aspekt som tagits i beaktning, utefter nyttjandekravet i, är att de uppgifter som samlats in enbart kommer att användas för det ändamål vi utgett, alltså grundläggande data för vår uppsats, i vilket informanterna erhölls information kring i samtyckesblanketter men även verbalt i samband med intervju (ibid. s. 14).

Ytterligare en etisk aspekt som togs hänsyn till var att säkra att transkriberingarna överensstämde med det muntliga samtalet såväl som att radera inspelningarna från våra enheter efter transkribering. I analysstadiet blev det också viktigt att resonera kring hur djupt intervjuerna kunde analyseras (Kvale & Brinkmann 2014, s. 99). Reliabiliteten av en intervju är även beroende av om hur ledande frågor används vid tillfället. Om de ledande frågorna inte är en medveten del av intervjutekniken, kan dem oavsiktligt påverka svaren från informanten (ibid. s. 295). Mer kring detta diskuteras i avsnittet metoddiskussion.

3.6 Validitet och Reliabilitet

Validiteten i studien kan bedömas utifrån fyra kriterier. Dessa innefattar bekräftbarhet, trovärdighet, överförbarhet samt transparens (Larsen 2018, ss. 129–130). Bekräftbarhet tas i beaktning i reflektioner kring huruvida den insamlade data från intervjuerna svarar mot studiens syfte. Trovärdigheten ligger i huruvida våra tolkningar var korrekta utifrån den verklighet vi tog del av samt en systematisk datainsamling, noggranna transkriberingar och tolkningar av data. Överförbarheten i att vi noggrant följde processen samt delger denna för läsaren, för att kunna möjliggöra en överföring av resultatet till andra grupper. Vilket även sammanföll med transparensen av att påvisa för läsaren hur analysen gett underlag för studiens slutsats/er.

För att öka validiteten ytterligare bör intervjufrågorna även testas med en testperson som liknar de tänkta informanterna (Åberg-Bengtsson & Pramling 2020, s. 192). Vi valde därför att testa frågorna i vad Hellman och Hellman (2020, s. 160) skulle kalla förstudie innan intervjuerna skulle ske. Vår testperson var en student från vår klass. Efter detta tillfälle kunde frågorna efter mindre korrigeringar användas i intervjuerna.

Reliabiliteten, eller trovärdigheten, innefattar till vilken grad studiens ansvariga har påvisat noggrannhet genom forskningsprocessen och därmed hur tillförlitliga och trovärdiga resultaten är (Jepson Wigg 2019, ss. 275–276). Under processens gång fanns därför en ambition att noggrant dokumentera och diskutera våra val, för att i efterhand kunna reflektera kring dem och på så vis bedöma trovärdigheten i studiens resultat. Utöver det sistnämnda kan noggrannheten i sig leda till vad Christoffersen och Johannessen (2015, s. 22) presenterar som interreliabilitet, då andra studenter eller forskare kan använda sig av samma syfte samt metod i en undersökning och återkoppla till denna studies resultat.

4. Analys

Vid analys togs inspiration från Giorgis metodanalys, tagen ur den fenomenologiska metodologin (Szklarski 2015, se Fejes & Thornberg 2015, s. 137). Analysmetoden är bland annat lämplig vid studier där insamlade data är av mindre omfattning, som denna.

I analysprocessens första steg sågs transkriberingar över på ett översiktligt sätt. Där lästes data igenom noggrant för att få en förståelse för vilka delar som kunde vara väsentliga i analysprocessen. Sedan färgkodades data utifrån studiens frågeställningar. Vi markerade ord, meningar och fraser som stod ut och kunde fungera som meningsbärande enheter (Szklarski 2015, se Fejes & Thornberg 2015, s. 139). Materialet var fortsatt oförändrat, det var här enbart utplockat viktiga eller intressanta aspekter kopplat till studiens frågeställningar. Under den färgkodade processen letade vi även explicita och implicita innehåll i de individuella informanternas yttranden (ibid. s. 140). I det explicita innehållet söktes konkreta språkliga uttryck kring språkutvecklande metoder och i det implicita, liknelser och metaforer. Efter dessa explicita och implicita tolkningar gjordes data om. Här ersattes de långa, beskrivande meningarna till kortare, mer koncisa utsagor.

I analysprocessens nästa steg, steg fyra, sattes de meningsbärande utsagorna samman för att de återigen skulle bli en enhetlig beskrivning av vad förskollärarna uttryckt under intervjuerna (Szklarski 2015, s. 141). Här betonar Szklarski (2015) vikten av att all den bärande informationen, som är kopplat till syftet av studien, framkommer. Här prioriterades inte citat utan istället arbetade vi med att komprimera data i största möjliga mån.
I detta stadie sorterades utsagor som var, för vår studie, irrelevant bort. Eventuella upprepningar togs bort samt att utsagor som var av liknande innehåll sammanställdes i vardera intervju, utifrån en empirisk datainsamlingsmetod (Christoffersen & Johannessen 2015, s.19). I analysprocessens sista steg sammanställde vi samtliga informanters svar kopplat till varje frågeställning för att på så vis få en överblick. Essensen, alltså förskollärarnas upplevelser, speglade på så vis den generella strukturen av fenomenet förskollärarnas upplevelser om språkutvecklande metoder (Szklarski 2015, s. 142).

5. Resultat

Resultatet är en sammanställning av vad förskollärarna i studien upplever vara språkutvecklande metoder. Nedan presenteras resultatet utefter studiens fyra frågeställningar:

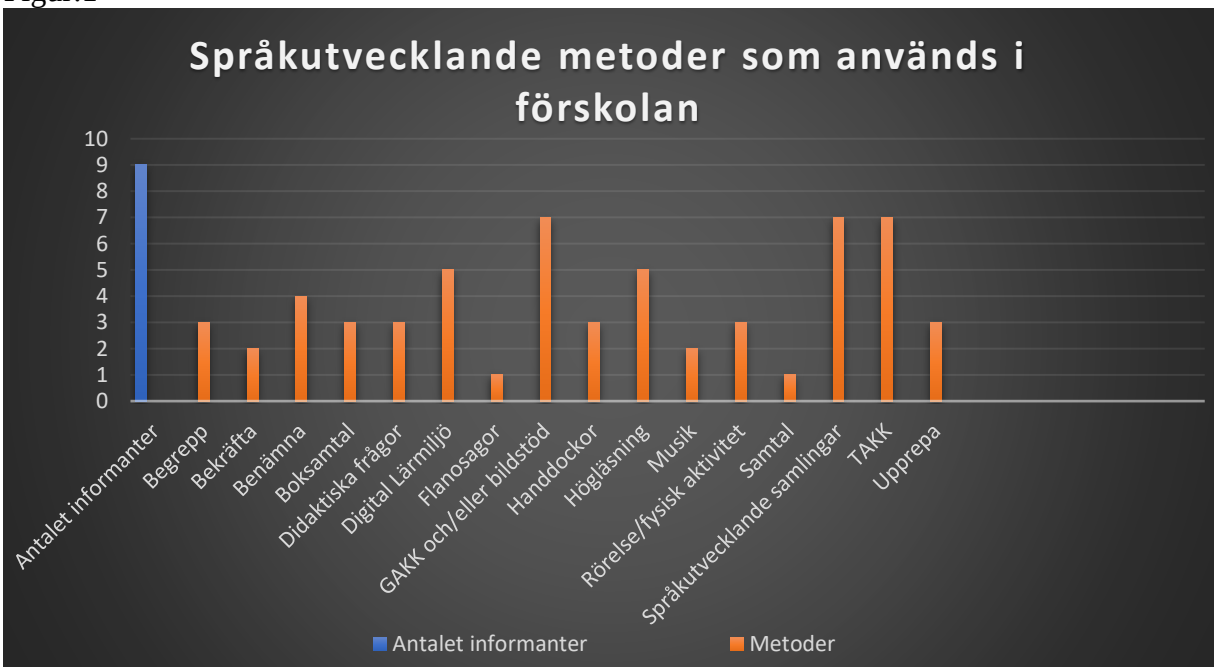
- Vilka språkutvecklande metoder beskriver förskollärare i studien att de använder sig av?
- Hur beskriver förskollärare i studien att de använder metoderna?
- Varför använder förskollärare, i studien, metoden/metoderna?
- Finns det metoder som förskollärare i studien är bekanta med, men inte använder sig av? Om så, varför?

Frågeställningarna är omformulerade som rubriker vid varje presenterad resultatdel. Namnen som presenteras i resultatet har fingerats - förskollärarna heter egentligen något annat.

5.1 Språkutvecklande metoder som används i förskolan

Den blå stapeln förtydligar antalet deltagande förskollärare i studien. De orangea förtydligar hur många förskollärare som vid intervju har lyft de olika nämnda språkutvecklande metoderna. Metoderna är de som har kunnat tolkas utefter den data som transkriberats och analyserats efter de hållna intervjuerna. GAKK (Grafisk alternativ och kompletterande kommunikation) och/eller bildstöd, samt *TAKK* (Tecken som alternativ och kompletterande kommunikation) är de språkutvecklande metoder och språkutvecklande samlingar är de metoder som används av flest förskollärare i studien. Även högläsning är en återkommande metod som sägs användas. De metoder som är mindre förekommande är flanosagor och samtal. För tydligare förklaringar kring nämnda språkutvecklande metoder i Figur:1, se bilaga 3.

Figur:1



5.2 Hur förskollärarna beskriver att de använder de språkutvecklande metoderna

Resultatet till hur-frågan presenteras utefter vår analys av data. Metoder som presenterats i Figur:1 kategoriseras inom denna rubrik till nio områden. *Verbala användningar, böcker och sagor, TAKK och GAKK, digital lärmiljö, handdockor, musik* och slutligen *språkutvecklande samlingar* som språkutvecklande metod.

5.2.1 Förskollärares verbala användning som språkutvecklande metod

Under denna rubrik har begrepp, benämning, interaktion, radioprat, bekräftande, handdockor, upprepningar samt samtal inkluderas inom samma kategori. För förtydligande av förutnämnda metoder, se bilaga 3.

Tre förskollärare beskriver att de använder *begrepp* som metod för att i stunden fånga upp ord och sätta dem i ett sammanhang. Att vara en närvarande förskollärare gäller såväl under lek, påklädning, matstunder, inne- och utevistelser för att barnen ska få höra språket samt träna turtagning och *interaktion*. En interaktion behöver inte vara verbal, menar några. Interaktionen kan innefatta att ta hjälp av och tolka kroppsspråket hos den individ förskolläraren samspelar med. Förskolläraren Blenda arbetar även med sammansatta ord i barngruppen, att dela och sätta ihop ord. Hon ger exemplet polis-bil. Maja nämner *radioprat* som ett sätt att ge barnen begrepp. Hon beskriver det som att hela tiden prata om det förskolläraren gör, exempelvis att prata om de olika stegen i påklädnad i tamburen medan det sker. Hon menar på att det är många som behöver höra språk och att språk ska läras på ett lustfyllt sätt. En förskollärare, som vi valt kalla Gunn, resonerar på liknande vis och menar att förskolläraren ska ge barnen den muntliga traditionen:

”Vi ska ge dem den muntliga traditionen, vi ska ge dem begreppen, vi ska vara där. Vi ska inte vara en närvarande, härvarande pedagog som är någon annanstans i huvudet. Barnen har rätt till oss åtta timmar om dagen.”

Att vara härvarande förklarar hon som en förskollärare som är närvarande, inte bara fysiskt men också mentalt. Några förskollärare lyfter också att man inte bör vara rädd för att använda lite svårare ord och vara delaktig i barnens utforskande. Några förskollärare använder sig av *bekräftande* som språkutvecklande metod. Gunn anser att det är upp till förskolläraren att anpassa sitt arbetssätt och inte kräva för mycket eller för lite av ett barn i arbetet med språkutveckling. Hon säger också att det är viktigt att man arbetar med språket hela dagen.
Gunn lyfter användandet av *handdockor* som språkutvecklande metod. Här menar förskolläraren att man kan få barnen att bli intresserade, nyfikna och engagerade. Gunn använder handdockorna för att skapa kommunikation och samspel samt skapa olika problemlösningsuppgifter för barngruppen. Förskolläraren berättar att barnen i diskussion med handdockorna, ibland får ett objekt framför sig där de tillsammans avgör om objektet är från verkligheten eller inte. En del av användandet av handdockorna går ut på att, enligt förskolläraren, benämna, bekräfta, berika och bemöta barnen utifrån deras kommunikation och samspel. Barnen kan också få möjlighet att få förståelse för olika fenomen genom handdockorna. I denna planerade undervisning kan förskolläraren också ställa didaktiska frågor, menar hon.

“Jag kan ju ställa didaktiska frågorna tillexempel - jag skulle säga *vad kan ni? Vad vet ni om snö?* Men det här är ju ett roligare sätt som barnen blir engagerade och då får man såna här

saker som *du tokig – du vet väl att det är snö – det går inte äta*" Förskolläraren Gunn om hur handdockorna används.

Att *benämna* som språkutvecklande metod nämns av flertalet förskollärare. Att benämna görs hela dagen, i alla situationer under dagen såväl matsituationer och vid av- och påklädning. Benämnande sker även när förskolläraren presenterar vad som finns på matbordet. Att inte säga den här, utan benämna vad objektet på bordet heter och alla ytterplagg blir benämnda vid tambursituationer. *Upprepningar* har nämnts i intervjuer som språkutvecklande metod, i den data som samlades in kunde det inte utläsas hur förskollärarna använder sig av upprepningar.

Förskolläraren Maja nämner *samtalets* innebörd och att detta hänger ihop med att kunna bekräfta och se alla barn, även här menar hon att turtagningen är viktig och att man jobbar med tilliten. Förskolläraren Kerstin beskriver sig använda öppna frågor som underlag vid samtal där förskolläraren möjliggör svar som inte enbart resulterar i ja eller nej som vid kontrollfrågor. *Didaktiska frågor* har nämnts av tre förskollärare som en språkutvecklande metod.

5.2.2 Förskollärares användning av böcker och sagor som språkutvecklande metod

De språkutvecklande metoderna *boksamtal*, *högläsning* samt *projicering* har kategoriserats in i denna rubrik. För förtydligande av förutnämnda metoder, se bilaga 3.

Metoden *boksamtal* nämns som språkutvecklande metod av två förskollärare. Samtalen sker vid mer planerade undervisningssituationer, som exempelvis vid temaarbeten när ett specifikt lärande ska ske. Det kan också hållas efter en vila menar förskolläraren Kerstin. Studiens data visade ingen ytterligare information kring hur boksamtalen görs eller används.
Förskolläraren Pia använder sig av *flanosagor* för att hon konkret kan sätta upp bilder och på så vis få barnen delaktiga i aktiviteten. *Projicering* vid *högläsning* lyfts av flertalet förskollärare och syftet här är bland annat att få barnen mer delaktiga i bokens innehåll samt att skapa dialog kring vad som händer i boken.
Att projicera en bok menar några, ökar chansen för inkludering då alla barn kan se bokens bilder, andra berättar att projiceringen förstärker den lugna stund som högläsningen förväntas vara. Samtliga förskollärare som nämner högläsningen säger sig använda sin röst som verktyg. Förskolläraren Pia berättar att hon blir mer inlevelsefull vid dessa tillfällen, en annan menar på att rösten och tonläget kan göra barnen medvetna om språkets intoning. Ibland kan barnen få berätta vad de ser på böckernas bilder och förskolläraren frågar vad de tror kommer ske härnäst menar en förskollärare. En annan förskollärare, Gunn, berättar att hon använder högläsning utan bok och projicering, att sagor berättas ur förskollärarens minne - ibland så som dom ska vara - ibland lägger hon till sådant som inte stämmer överens med originalet för att starta ett samtal med barnen.

"Jag läser sagan och ena dagen berättar jag sagan på ett sätt och nästa gång berättar jag den på ett annat sätt. Ibland ber barnen om att få höra en saga där man bara pratar, för då vet dom att jag busar eller skojar till det eller att det händer någonting annat." Berättar förskolläraren Gunn om att använda högläsning från minnet.

5.2.3 Förskollärares användning av GAKK och TAKK som språkutvecklande metod

GAKK (Grafisk alternativ och kompletterande kommunikation) och TAKK (Tecken som alternativ och kompletterande kommunikation) är de språkutvecklande metoder som flest förskollärare i den här studien upplever sig använda. Materialet används på många olika sätt och anammas både i den fysiska och den verbala språkliga miljön. För förtydligande av förutnämnda metoder, se bilaga 3.

Flertalet förskollärare nämner att de satt upp bilder och ord i förskolans olika miljöer, exempelvis i matmiljö, lekmiljö, ateljén samt i form av dagsschema. Förskolläraren Gunn lyfter att bildstöd i miljön kan visa och hjälpa barnen vart de ska eller vilka saker de kan leka med, det fungerar således som ett tydliggörande vad förskolläraren förväntar sig av barnet i olika situationer. Det kan också handla om att förtydliga vilket material som finns i miljön. I ateljén berättar förskolläraren Annika att de satt upp bilder på olika typer av material som en tydliggörande pedagogik, såsom sax, limstift och flaskfärg, samt olika aktiviteter som kan hållas där.

"Bilderna visar okej vi kan ha den dockan här inne och tre fingrar på bilden betyder att vi bara får vara tre barn här inne. Barnen förstår och visar att de förstår bilden. Det är ett bra stöd för dom." Förskolläraren Annika förklarar det positiva med miljöns bildstöd.

Bildstödet och TAKK används också för att skapa dagsschema, som en tydliggörande pedagogik. Här menar Annika att de skapat olika färger för olika dagar och att de tecknar vilken färg dagen har samt tecknar dagens namn. Förskollärarna lyfter att barnen exempelvis kan lära sig tecken på de olika frukterna som erbjuds på förskolan.

Två förskollärare nämner knippen, som de förklarar innehåller bildstöd som förskolläraren kan använda sig av under dagen. Bilderna är grundade på barnens intresse och mognad.

”Vi har skapat knippen till barnet där den kan visa vad hen vill leka med och det har ju verkligen hjälpt och gett barnet en röst att kommunicera med.” Berättar förskolläraren Kerstin.

Annika berättar att bilder och tecken med samma betydelse sitter bredvid varandra på deras avdelning, så om förskolläraren behöver påminnas i hur vissa begrepp tecknas finns detta som stöd. För barnen används bilderna och tecknen som ett sätt att knyta ihop begrepp.

5.2.4 Förskollärares användning av den digitala lärmiljön som språkutvecklande metod

Inom denna rubrik ryms metoderna *Ugglo* samt *QR-koder*. För förtydligande av förutnämnda metoder, se bilaga 3.

Pia, som tidigare nämnt högläsning som språkutvecklande metod, nämner miljön runt en högläsningsstund i användandet av det digitala verktyget Ugglo. Hon berättar att vid dessa tillfällen ska rummet ha en lugnande effekt, det kan bland annat handla om ett mörkare rum med bubbelrör och mysstämning. Förskolläraren verkar uppskatta möjligheten i att ha en berättarröst eller kunna läsa berättelsen själv. Genom användandet av berättarrösten menar hon att hon kan pausa och samtala med barnen vad som syns på väggen, för att sedan återgå till berättelsen.

"Och vill jag så kan jag ju pausa och samtala kring *vad ser vi på väggen här och nu*. Men ibland så brukar jag låta den här kvinnan läsa färdigt boken och sen går jag tillbaka för då kan man även ställa in så att man inte har kvinnans röst så då kan jag ju liksom för varje sida gå igenom vad vi har sett och så prata." Pia berättar om Ugglo.

Lärmiljön nämns inte enbart vid användande av Ugglo utan även vid högläsning med bok som objekt, en förskollärare, Lisa, betonar vikten av lugn även här i en fysiskt närvarande pedagog. Några förskollärare nämner den fysiska lärmiljön som en utgångspunkt för ytterligare kommunikation och samspel mellan barnen. Material som QR-koder ges som exempel. Annika berättar om hur *QR-koder* introducerades för barngruppen för att sedan fungera som samtalsunderlag samt underlag för resonemang. De filmer som QR-koderna ledde till bjöd ibland in till samtal mellan barn och barn eller mellan barn och vuxen. Samtalen observeras av förskolläraren för att se hur samtalen utvecklar sig, berättar förskollärare.

5.2.5 Förskollärares användning av musik och fysisk aktivitet som språkutvecklande metoder

I följande underrubrik har vi samlat språkutvecklande metoder som kan ingå inom kategorin musik. Dessa är *sånghus* samt *rörelse/fysisk aktivitet* i form av *danslekar* och *miniröris.* För förtydligande av förutnämnda metoder, se bilaga 3.

Förskolläraren Lisa berättar om hur hon använder sig av *sånghus* vid samlingar. Hon berättar att barnet får sticka in handen i huset och förskolläraren benämner och de tillsammans med barnet pratar om vad det är för föremål, för att sedan sjunga om föremålet som lyfts upp ur sånghuset.

"Man får sticka in handen och så får man benämna – man pratar om vad det är, vad det kan vara och sedan sjunger vi om det." Förskolläraren Lisa om sånghus.

Ett par förskollärare använder sig av *musik* som verktyg att lära språk genom. Exempelvis används *danslekar* där barnen tränar instruktioner genom musiken och kroppen. Förskolläraren Gunn berättar att språket måste få upplevas genom hela kroppen, exempelvis genom att förstärka talet med sina händer som i dans. Hon ger exempel på *miniröris,* gympa samt massage. Förskolläraren Ingrid berättar att de använder sig av rytminstrument men går inte närmare in på hur instrumenten används för språkutveckling hos barnet.

5.2.6 Förskollärares användning av språkutvecklande samlingar som språkutvecklande metod

Inom denna rubrik har vi samlat metoderna språkpåsar, Bornholmsmodellen samt ramsor som kan kategoriseras som språkutvecklande samlingar. För förtydligande av förutnämnda metoder, se bilaga 3.

En metod som används är *språkpåsar,* vilket lyfts av två förskollärare. Språkpåsarna kan innehålla objekt till en saga samt en bok, exempelvis tre bockar, ett troll och en bro till sagan "De tre bockarna bruse". Lisa berättar att språkpåsarnas innehåll också finns tillgängligt i miljön på avdelningen för att barnen alltid ska ha tillgång till materialet. Förskoläraren berättar också att efter att de läst sagan så brukar tillfället avslutas med en sång.

“Då har vi en gräsmatta, ån, bron, bockarna och trollet. När vi tar upp dem så pratar vi om vad vi tar upp, stor och liten och allt det här och sen så gör man ju sagan. Sen sjunger vi ofta sången efteråt. Sen har de ju möjlighet att leka med det själva också.” Förskolläraren Lisa om språkpåsarnas användning.

Bornholmsmodellen (se Bilaga 3) används av två förskollärare som en språkutvecklande metod. Här menar förskollärarna att det är ett lättillgängligt material då det finns en färdig struktur och ordning. Förskolläraren Gunn lyfter också att hon ibland använder ramsorna i andra situationer eller lägger till egna ramsor som hon tycker passar materialet. Förskolläraren Kerstin menar att Bornholmsmodellen är ett bra stöd vid planerade språksamlingar.

En annan metod som nämns av två förskollärare är ramsor, där konkret material tas in. Exempelvis en fingerdocka. Förskolläraren Ingrid använder *språkpåsar* vid samlingen och beskriver detta som att barnen själva får plocka upp ett objekt ur en påse. Sedan får de följdfrågor på vad objektet heter, de kan välja att beskriva objektet eller göra ett läte som de tycker passar, menar hon. Barnen får sedan gissa på en låt som kan passa objektet och så sjunger de tillsammans.

5.3 Bakgrund till användande av språkutvecklande metoder

Under denna underrubrik presenteras resultatet indelat i två kategorier. Den ena beskriver på vilka grunder de språkutvecklande metoderna har valts ut av förskollärarna i studien, den andra presenterar sammanställningar av vad förskollärarna upplever att de språkliga metoderna gör för barnen.

5.3.1 Fortbildning som grund till metodanvändande

Flertalet förskollärare lyfter olika former av fortbildning när de resonerar kring varför de använder sig av de olika språkutvecklande metoderna. I studiens data går att utläsa att några förskollärare erhållit fortbildning i tydliggörande pedagogik och teckenspråk. Flertalet förskollärare i studien refererar även till en språksatsning som involverar språkombud från varje förskola i kommunen. Flera av förskollärarna i studien nämner boken Mångfaldens förskola som ett innehåll i satsningen. Satsningen, med start i januari 2022 fortgick även efter vår studie avslutats. Flera förskollärare berättar också att de gått läslyft. En förskollärare lyfter också att denne för länge sedan gick en fortbildning i barns språk och att hon fortfarande plockar material från den. Flertalet förskollärare lyfter, som tidigare nämnt, fortbildning medan en förskollärare lyfter sin förskollärarutbildning. Hon menar på att hon bland annat fått goda kunskaper kring hur man bland annat kan använda sig av *handdockor* som språkutvecklande metod genom sin förskollärarutbildning och att hon sedan dess har brunnit för arbetssättet.

5.3.2 Fysiska lärmiljöer som grund till metodanvändande

En förskollärare beskriver att bakgrunden till att hon använder sig av *bildstöd* är att hon upplevt att det stöttar de barn som inte har något verbalt språk och att bilderna blir betydelsefulla. Hon fortsätter och beskriver bakgrunden till användandet av bildstöd i miljön och menar att det kan stötta barnen så de får en förståelse i vad som förväntas av dem i olika miljöer, eller vad miljöerna kräver av dem. En annan förskollärare förklarar att hon använder *TAKK* och bildstöd

för att hon vet att det är ett språkstöd för de barn som inte har svenska som modersmål. Hur förskolläraren vet detta får vi inte reda på.

5.3.3 Ingen uttalad grund till metodanvändande

Flertalet förskollärare lyfter flera språkutvecklande metoder (se Figur:1). Flera metoder beskrivs såväl hur som varför de används, några ges ingen förklaring till. Av alla förskollärare i studien som nämner exempelvis Projicering, Ugglo, GAKK och/eller TAKK är det få förskollärare som berättar om bakgrunden till användandet av metoderna. I insamlade data går inte att utläsa ställda andrafrågor i relation till ovanstående. En förskollärare berättade att hon använde sig av att *benämna, bekräfta* och *upprepa* som språkutvecklande metoder, med förklaringen att hon visste att det var bra för de yngre barnen. Inte heller går att utläsa andrafrågor kring det svaret i insamlade data.

5.3.4 Digitalisering som grund till metodanvändande

Digitaliseringens framfart och del i läroplanen är en tydlig bakgrund till en förskollärares användande av *projicering*. Hon berättar att detta, av alla sätt att få in digitaliseringen, var något som inspirerade henne. Hon berättar att detta är "himla roligt" att projicera böcker vid högläsning. Hon upplever det givande för både henne och barnen som ett sätt att öppna upp för dialoger som de annars inte får.

> "Det är väl bara det att jag tycker det är så himla roligt, alltså jag gillar ju projicering, jag gillar att läsa och har alltid gjort och kommer alltid göra." Förskolläraren om projicering.

5.3.5 Beprövad erfarenhet som grund till metodanvändande

En förskollärare beskriver att hon använder sig av projicering och högläsning tillsammans då hon själv tycker att det är väldigt givande och hon upplever även att barnen tycker att det är spännande. Hon beskriver att hon med hjälp av projiceringen av böckerna kan skapa dialoger med barnen som hon annars upplever att hon inte kan. En annan förskollärare beskriver att barnen visat sig koppla begrepp från en projicerad saga till det verkliga livet, hon ger ett exempel från en promenad där några av barnen började leka sagan Bockarna bruse, som de läst, när de gick över en bro.

> "När vi gick iväg på bio så gick vi över en bro och då var de några av de barnen som jag hade haft som blev de bockarna bruse när de gick över bron "Förskolläraren om hur sagan visade sig vid annat tillfälle.

En annan förskollärare berättar att vissa av barnen på hennes avdelning har börjat använda *TAKK* hemma efter att de implementerat detta på förskolan, vilket gör att hon vill fortsätta arbeta med denna metod.
Ovanstående argument kan kategoriseras som beprövad erfarenhet då förskollärarnas dokumenterade reflektioner inom olika språkutvecklande metoder genererar i val av språkutvecklande metod utefter vad som fungerat utefter barngruppen.

5.3.6 Kollegialt lärande som grund till metodanvändande

Det kollegiala lärandet förekommer ett par gånger i vår insamlade data. Både nämnt som specialpedagog men även relaterat till arbetslag. Specialpedagogen har gett en förskollärare

metoden *radioprat* som hon sedan använt i barngrupp. En annan förskollärare berättar om kollegor som hon arbetat länge med och vad liknande utbildningar gör för arbetslagets diskussioner. Förmågan att förstå varandra i vad arbetslaget försöker utveckla samt ha en gemensam teori att utgå ifrån verkar förskollärare tycka vara viktigt.

> "När man har turen och får kollegor som också har samma utbildning jag haft, och samma teori, det gör ju att vi har samma språk. Vi förstår ju vad vi vill försöka utveckla om man säger så." Förskolläraren om att ha kollegor som förstår varandra.

5.3.7 Förskollärarnas egna reflektioner som grund till metodanvändande

Utefter insamlade data kan vi från flera förskollärare tolka in deras egna reflektioner som grund till varför vissa språkutvecklande metoder används. En förskollärare menar på att språkutveckling är en viktig del av den utbildning som sker på förskolan. En annan förskollärare berättar att hon upplever att språket är grunden till allt och att oavsett vilket ämne de fokuserar på är begrepp nyckeln. Metoden *musik* används av förskollärare för att barnen har roligt vid musiktillfällen. *Bildstöd* fortsätter att användas av en annan förskollärare som anser att metoden passar bra för hennes barngrupp. *Bornholmsmodellen* används för att det "är ett bra material" enligt en förskollärare. *Högläsningen* används som språkutvecklande metod för att det verkar viktigt i dagens samhälle där många barn inte blir lästa för hemma menar en förskollärare - en annan menar på att läsningen är beroende av en aktiv förskollärare. En tredje förskollärare menar på att läsningen verkar vara en mysig stund för barnen och tillsammans fantisera kring bilderna i böcker.

5.3.8 Förskollärarnas upplevelser av hur metoderna verkar gynna barns språkutveckling

När förskollärarna berättar om de språkutvecklande metoderna som används finns fler aspekter som verkar gynna barngrupperna. *Bildstöd* beskrivs som att ge barnet en röst, ett sätt att synliggöra ord. Metoden beskrivs också av flera förskollärare som att det lilla barnet kan visa att de förstår och kommunicerar utan att vara beroende av verbalt tal. En förskollärare menar att *TAKK* också berikar alla barns teckenanvändning. Knippena innehållande bildstöd hjälper barn som inte talar eller kommunicerar, menar en annan förskollärare. Bilderna i knippena är grundade på barnens intressen och mognad och är ett stöd för kommunikation, menar hon. En förskollärare beskriver musik som en språkutvecklande metod då barnen, genom texterna i musiken, kan memorera ord.

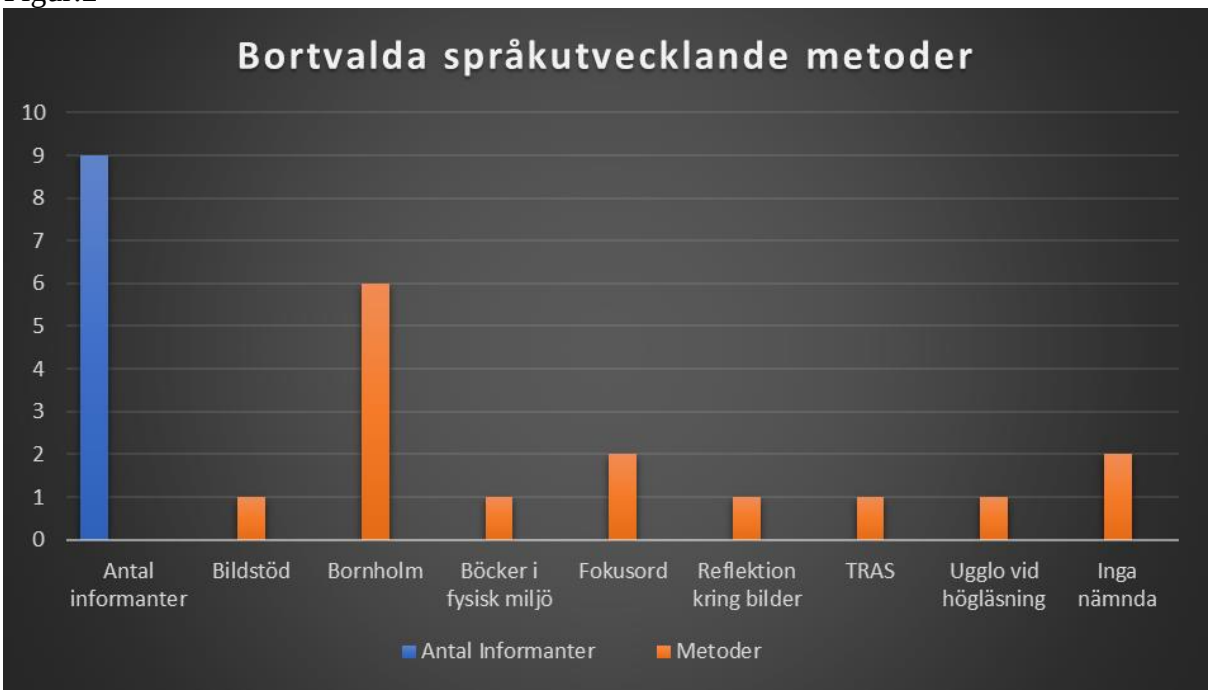
> "Musiken kan ju också göra att man kommer ihåg ord, man kommer ihåg texter." Förskolläraren om hur musik fungerar som språkutvecklande metod.

En annan förskollärare menar på att en sång kan hjälpa barnen att höra språkljud. Ytterligare en förskollärare nämner högläsningen som språkutvecklande metod. Här menar förskolläraren att den tränar barnet i att lyssna, träna på att benämna ord själv såväl som att skapa en gemenskap där barnet får återkoppling på sina verbala yttranden. Förskollärare beskriver även att barnet här får chans att utefter bilder träna på att samtala. En ytterligare förskollärare menar på liknande, men kopplat specifikt till samtal. Hon menar att barnet i samtalet tränar turtagning.

5.4 Förskollärarnas bortvalda språkutvecklande metoder

Nedan presenteras Figur:2, där de språkutvecklande metoder som förskollärarna upplever sig valt bort, redogörs för. Den blå stapeln förtydligar hur många förskollärare som deltog i studien. De orangea staplarna förtydligar hur många av förskollärarna som vid intervju har lyft de språkutvecklande metoderna som inte används. Den språkutvecklande metoden Bornholm har nämnts av flest förskollärare. Nedan presenteras varför, enligt förskollärarna, metoderna i figuren nedan inte används av förskollärarna.

Figur:2



5.4.1 Bildstöd

En förskollärare berättar att hon inte använder sig av *bildstöd* som språkutvecklande metod. Hon menar på att hon under sin förskollärarutbildning fick lära sig att för mycket bilder i miljön inte gynnar de barn "som är lite oroliga" då det kan bli för rörigt. Hon är även kritisk till klädscheman men är positiv till dagsscheman, att det också kan vara skönt även för den vuxna.

"Måste man ha ett klädschema? Är det inte bättre att lite lära sig av sina misstag? Det sitter ju alltid en pedagog med. Ibland känns det som om man fördömer barnen när man samtidigt säger att de är smarta med alla bilder och så. Det har liksom blivit en grej nu att man ska bilder här och där, när du tvättar dig, här bygger vi… Det ska vara bilder överallt" - berättar förskolläraren.

Hon förespråkar att förskolläraren ska "prata mer än att peka på en bild". Samma förskollärare beskriver också att hon inte använder sig av knippen innehållande bildstöd, hon menar på att om hon har en boll - varför behövs då en bild på objektet? Hon är medveten om att det kan stötta barn som inte kan prata men att hon också upplever att det är hennes uppgift som förskollärare att fånga barnen och hjälpa dem, att prata med det, leta och vara aktiv. Hon menar på att om det finns ett behov är det ett bra material, men om så inte är fallet behövs det inte.

5.4.2 Bornholmsmodellen

Sex förskollärare berättar att de valt att inte använda sig av *Bornholmsmodellen* som språkutvecklande metod (se Figur:2). En förskollärare berättar att hon inte är bekväm i att använda den. Hon förklarar inte närmare kring vad i modellen som gör henne obekväm och därför inte använder den. Två förskollärare berättar att de inte använder modellen för att den inte anses aktuell för deras barngrupper, att modellen möjligtvis passar bättre för äldre förskolebarn.

"Vi har ju bland annat väldigt många som klättrar och studsar och har svårt att liksom landa och då kanske det är svårt att hålla punkterna i modellen under en tid" - En förskollärare berättar om utmaningen kring Bornholmsmodellen.

En av dessa berättar att hon kan se Bornholmsmodellen som en metod att använda sig av längre fram när hennes barngrupp har utvecklats vidare språkmässigt. Den andra menar att det finns en svårighet i att följa modellens punkter tillsammans med små barn som vi tolkar in, har svårt att sitta stilla. Ytterligare en förskollärare använder sig inte av Bornholmsmodellen och menar på att den gamla Bornholmsmodellen kräver en viss struktur, där många gamla ord är innefattande och konstiga lekar. Vid diskussion av den nya Bornholmsmodellen menar samma förskollärare att arbetslaget redan hade en struktur vid samlingar som liknade det nya materialet. Arbetslaget ansåg då att de kunde använda delar av sin redan fungerande struktur vid samlingar och komplettera med materialet från Bornholm. Tyvärr, menar hon, var detta inte möjligt då de fått till sig att modellen endast skulle användas som den är skapad. Förskolläraren fortsätter och berättar att Bornholmsmodellen sedan fått kritik under den pågående språksatsningen. Hon menar på att den bestämda strukturen med förutbestämt innehåll inte möjliggör att arbeta utefter barnens intressen.

"Bornholm var det ju bestämda böcker, då fallerar det ju att vi ska bygga på barnens intressen" - En förskollärare kritiserar modellen.

En förskollärare berättar att hon är bekant med metoden och till en början vet hon inte varför modellen lades åt sidan - men berättar senare att lärmiljöerna prioriterades då arbetslaget ville introducera något nytt. Hon berättar senare under intervjun att språkombuden på förskolan gett information om att Bornholmsmodellen inte är en bra metod att använda sig av. Förskolläraren har själv tyckt om modellen på så vis att "man har haft någonting själv att kolla av. Och få med allting, hela kitet där.". Hon får frågan om hon själv frågade ombudet varför modellen inte var bra, vilket hon inte hade gjort.

"Om man pratar med dom här språkombudena så ska man ju inte hålla på med Bornholmsmodellen säger dom. Och då får man ju ta till någonting annat också då" - Berättar förskolläraren.

Däremot används modellen som inspiration, menar hon. Att plocka bitar som hon själv är bekväm med.

5.4.3 Böcker i fysisk miljö

I den bästa av världar menar en förskollärare att det finns böcker överallt, i hela miljön. Hon önskar att så var fallet på hennes avdelning. Hon säger att oavsett bok så är det ett lärande som sker när man läser och att man kan få igång ett samtal. Här kan det också hända att ett barn lyssnar på håll och att man på sådant sätt kan locka barn som inte väljer att läsa själva.

5.4.4 Fokusord

En förskollärare svarade att hon läst i boken Mångfaldens förskola att "fokusord" kan vara en metod som hon anser spännande men ännu inte använt. Hon tror också att de på förskolan behöver samverka mer med hemmen. Ett sätt att göra detta, menar förskolläraren, är att välja ut fokusord ur den aktuella boken de arbetar med och skicka hem dessa till föräldrarna, på så vis få reda på vad de här orden heter på exempelvis arabiska eller kurdiska. Sen kan de samtala kring de olika orden på förskolan.

En annan förskollärare beskriver också att hon inte använder sig av fokusord i lärmiljöerna. Detta är däremot något som hon planerar att plocka in för språklig utveckling. Hon beskriver att hon läst om det i samband med kommunens språksatsning. Med fokusorden finns en tydlighet kring "de här orden använder vi nu", vilket hon upplever sig ha saknat tidigare.

5.4.5 Reflektion kring bilder

En ytterligare metod som en förskollärare nämner under intervjun men som hon inte använder sig utav längre är olika bilder och urklipp ur tidningar. När förskolläraren använde denna språkutvecklande metod fick barnen dra olika kort och använda bilden som underlag för att berätta kring. Hon menar på att det är bra att använda sig av eftersom att det inte finns något rätt eller fel utan utgick ifrån vad man själv såg och kunde samtal kring det. Hon berättar inte varför hon inte använder metoden just nu.

5.4.6 TRAS (tidig registrering av språk)

En förskollärare har kunskap om TRAS och har använt sig av materialet på tidigare arbetsplats. Hon hänvisar till vad vi tolkar in som TRAS-tips, där förskolläraren själv kan få inspiration till bland annat språkutvecklande lekar och material. TRAS används inte längre, menar denne, då hon i arbetet med de små barnen inte upplever att det är så mycket hon kan fylla i. Hon kan dock se de fonologiska ljuden barn använder och kan utmärka när de första bokstäverna kommer och se när de börjar bli uppmärksamma på detta.

5.4.7 Ugglo vid högläsning

En förskollärare beskriver att hon är medveten om att andra förskollärare använder sig av appen Ugglo som digitalt verktyg för högläsning. Däremot är det inte en metod hon använder sig av, hon menar på att pedagogen inte får interaktionen med barnen. Hon upplever också att metoden inte skapar möjlighet att ställa frågor till barnen.

5.4.8 Inga nämnda språkutvecklande metoder

"Jag tycker att det är så svårt att veta exakt vilka de språkutvecklande metoderna är. Vilka kallas för språkutvecklande metoder? Det tycker inte jag att jag har stenkoll på om jag ska vara ärlig" - En förskollärare reflekterar kring språkutvecklande metoder.

Två förskollärare nämnde inga metoder utöver de som användes just nu. En förskollärare önskade få exempel på språkutvecklande metoder, vår tolkning av hennes önskan var att på så vis fokusera på att samtala kring de språkutvecklande metoder hon upplevde sig använda och inte de bortvalda språkutvecklande metoderna. Den andra förskolläraren svarade att även om hon inte vet några metoder utöver de hon använder sig av, önskar lära sig mer under höstens fortbildning i språk.

6. Diskussion

Inom ovanstående rubrik kommer delar av studiens resultat sättas i relation till studiens syfte – förskollärares upplevelser kring språkutvecklande metoder, tidigare presenterad forskning samt bakgrund i form av *resultatdiskussion*. I avsnittet *metoddiskussion* kommer vår studies metod relateras till studiens syfte.

6.1 Resultatdiskussion

I studiens resultat gick att urskilja en viss osäkerhet kring vad begreppet språkutvecklande metod innebär. Även under denna studies analysprocess diskuterades detsamma vilket kan visa på komplexiteten kring vad som krävs för att en metod ska anses språkutvecklande. Något som innan intervjuerna av oss upplevdes självklart blev till viss del ifrågasatt då förskollärarna till exempel nämner TRAS och GAKK som språkutvecklande metod - inte enbart högläsning, musik eller fysisk aktivitet som återges i uppsatsens bakgrund. Likväl har förskollärarnas upplevelser av språkutvecklande metoder lyfts som subjektiv kunskap och ska också prioriteras i resultatet med den fenomenologiska ansats studien har. Därför har förskollärarens argument till varför en metod är språkutvecklande återgetts i resultatet. Oavsett om argumenten gått i linje med tidigare forskning och/eller utbildningsinnehållet i nuvarande förskollärarutbildning. Resultatdiskussionen kommer följa en annan struktur än resultatet. Nedan relateras resultatet till såväl forskningsbakgrund som forskningsteori tidigare presenterat i arbetet.

6.1.1 Högläsning som en av de vanligast förekommande språkutvecklande metoderna

Det Wallerstedt (2015, s. 27) nämnt som lärandets akt kan urskiljas i förskollärarnas nämnda språkutvecklande metoder, hur språkutveckling möjliggörs. Lärandets objekt, vad som lärs genom vald metod i en planerad undervisning, förekom mer sällan i studiens data. Begreppet lärandets objekt innefattar en klar bild från förskolläraren i vad barnet ska utveckla genom vald metod. Vad förskolläraren ville att barnet skulle utveckla av de valda metoderna upplever vi inte alltid framkom från de svar vi erhölls i intervjuerna.

Högläsning används av fem förskollärare och boksamtal används av tre som språkutvecklande metod. Metoderna används både genom läsning av en fysisk bok men också med hjälp av projicering som digital förstärkning. Detta skedde både genom planerade och spontana undervisningstillfällen. Enligt Mellgren och Gustavsson (Se Sheridan, Pramling Samuelsson & Johansson, 2009, s. 155) kan högläsningen gynna barnets språkutveckling på så vis att barnet får ord för olika föremål, handlingar och egenskaper samt som ett sätt att registrera språket som används vid högläsningen. Utefter studiens data var detta inget som nämndes av de deltagande förskollärarna som stärker Mellgrens och Gustavssons resultat. Det fanns däremot data som styrker forskarnas ord kring upplevelser av röstvariationer vid högläsning och hur rösten används som ett verktyg som med inlevelse kan fånga barngruppen. Att flertalet förskollärare i studien säger sig använda metoden högläsning - men sällan berättar i detalj hur sådana stunder går till, kan reflekteras kring. Beror det på så kallad tyst kunskap eller ett bristande underlag för vad dessa stunder kan ge?

Flera förskollärare nämnde projicering i samband med högläsning. Några med argument om att det inkluderar alla barn i barngruppen i form av kunna se bokens sidor, ett annat argument var

att projiceringen förstärker den lugna stund som högläsningen förväntas vara. Det sistnämnda går i linje med tidigare presenterade forskningsresultat från Mellgren och Gustafsson (2009, s. 152) i att högläsning kan användas med syfte att lugna, snarare än ett syfte av språkutveckling. En kritisk undran utifrån vår studies resultat finns om högläsningen är en lugn stund för alla barn, eller om det är ett sätt för förskolläraren att sänka en ljudvolym och/eller sänka tempot på förskolan. Det finns en förståelse för att högläsning kan behövas för att ta ner tempot i en barngrupp, men att skapa ett lugn eller se till att alla ser bokens sidor är nödvändigtvis inte detsamma som språkutveckling. Det finns en undran kring vad som får mest fokus i projiceringsstunderna - det digitala verktyget eller barnets språkutveckling? Utifrån egna reflektioner krävs en förskollärare som bemästrar projiceringen på ett sådant vis att undervisningen blir språkutvecklande och inte enbart ett redskap för att hänföra och lugna en barngrupp.

En av nio förskollärare lyfter vikten av öppna frågor vid boksamtal och menar på att det är ett språkutvecklande sätt att få barnen att samtala och inte enbart svara ja eller nej. Däremot framkommer en förskollärares reflektioner kring hur en boks innehåll som arbetats med genom bland annat projicering, medverkade till att barngruppen visade en adekvat förståelse för bokens innehåll i andra sammanhang. Resultatet visar på att en förskollärares intresse och engagemang kan gynna en barngrupps språkutveckling.
En förskollärare är negativt inställd till projiceringen av böcker då det minskar interaktionen med barnen och möjlighet till frågor minskar. Att reflektera över är huruvida inställningen till projicering, vad några förskollärare nämner som en språkutvecklande metod, beror på. Om inställningen beror på förskollärarens synsätt eller på barngruppen och om metoden är språkutvecklande i sig, eller om det är förskollärarens verbala användning som gynnar språkutveckling hos barnet. Något som går att vara fortsatt undersökande kring då svaret varken finns i resultat eller utefter vår kunskap. Utefter resultatet går även att diskutera begreppet fysiskt närvarande. Även om en fysiskt närvarande pedagog är viktig då uteblivna fysiska pedagoger ställer till verksamhetens möjlighet till dagliga rutiner - krävs det mer än fysisk närvaro för barnets språkliga utveckling.

6.1.2 Kritisk diskussion av begreppet närvarande samt förskollärarens kunskaper om barnets språkutveckling

Att vara närvarande går att urskilja på flera ställen i studiens resultat kopplat till de spontana undervisningssituationerna vid eventuell språkutveckling hos barnet. Norlings (2015, s.71) formulering kring att personalens engagemang kring språkutvecklande metoder skiljer sig i personalgrupper, går att urskilja även i vårt resultat. En reflektion kring närvarande kontra härvarande går att lyfta. En närvarande förskollärare beskrivs som enbart fysisk närvarande medan en härvarande förskollärare är såväl fysiskt men även mentalt och socialt närvarande. Det finns en ödmjukhet inför möjligheten att i verkligheten vara härvarande konstant under en arbetsdag. Att vara härvarande tar såväl mental som fysisk kraft. Således är det viktigt att prioritera när det är som mest väsentligt att vara härvarande i den spontana undervisningen, och om detta är något som kan variera i grad i arbetslaget för att kunna tillgodose barnens språkliga utveckling. Att använda radioprat, upprepningar, öppna- och didaktiska frågor förutsätter att förskolläraren är där barnen är i olika spontana undervisningssituationer. Radioprat nämns av en förskollärare vilket kan ses vara utstickande. Här finns konkret exempel på hur förskollärare använder en förlängning av benämnande. Barnet får lyssna till hela meningar och inte bara enstaka ord. Upprepning som språkutvecklande metod nämns ofta, men vi får inga konkreta svar på hur förskolläraren använder sig av det. Något som också förekommer vid andra nämnda metoder som exempelvis flanosagor, GAKK och TAKK. Att reflektera kritiskt kring är också

huruvida den nämnda språkutvecklande metoden TRAS kan kategoriseras som en språkutvecklande metod. Utefter reflektion ses TRAS snarare som ett verktyg till att uppmärksamma samt kartlägga barns språkutveckling. Likväl kan TRAS användas för att hitta barnets proximala utvecklingszon och därefter kan förskolläraren planera språkutvecklande undervisning. Metoden i sig är således inte språkutvecklande. En enighet med resultatet kring metoden finns därför inte. Fortsatt intressant är att endast en av nio förskollärare både nämner och förklarar hur denne använder sig av frågor i dialog med barn. Samtidigt finns förskollärare som i studiens resultat menar på att språkutveckling är en viktig del av utbildningen på förskolan och att språket är grunden till allt. Många förskollärare hade till en början svårt att nämna språkutvecklande metoder som de använder vilket startar funderingar kring om förskollärarna hade svårigheter med begreppet språkutvecklande metoder, eller om flera förskollärare i studien inte har återkommande diskussioner kring vilka metoder som ingår inom kategorin språkutveckling.
Mellgren och Gustavssons (2009, s. 152) förklaring till vad en förskola med hög språkutvecklande kvalitet är, blir således intressant i samband med vår studies resultat då den höga kvaliteten är beroende av att förskolläraren bland annat ställer frågor baserat på varför och hur. Vi undrar om studiens resultat beror på att resterande har en tyst kunskap gällande didaktiska frågor, eller om begreppet i sig enbart låter bra att nämna som språkutvecklande metod. En reflektion kring metoden benämna går att lyfta - om benämningar för objekt varierar för att ge synonymer till barnen eller om samma ord används kontinuerligt för objekt.

Intressant är också en aspekt i resultatet av studiens varför-fråga. Av alla nio deltagande förskollärare, nämndes aldrig läroplanens mål eller innehåll som bakgrund till varför de språkliga metoderna användes. Som nämnt i studiens bakgrund har läroplanen tydliga mål som riktar sig mot förskollärares kompetens i att skapa förutsättningar för språkutveckling (Skolverket 2018, s. 9). Från resultatet har vissa svar från intervjuerna kunnat tolkas in inom området nyanserat talspråk och ordförråd, om än otydliga svar. Svar kring att barnen, enligt läroplanen, ska få berätta eller argumentera var även det vagt beskrivet om än inte alls i studiens data. Det sistnämnda kan ses som intressant då förskollärarutbildningen i Borås har genom hela utbildningen krävt referenser och kontinuerlig användning av läroplanen tillsammans med vetenskaplig grund för planerad och spontan språkutvecklande undervisning. Förskollärarutbildningens prioritering överensstämmer inte med förskollärarna i studiens svar och resulterar i ytterligare nyfikenhet.

6.1.3 Granskning av förskollärarnas användande av musik och fysisk aktivitet som språkutvecklande metod med teoretisk förankring

Flera av förskollärarnas svar gällande musik som språkutvecklande metod går i linje med forskningsresultat från Ehrlin (2012, s. 148). Samma förskollärare som nämner danslekar och miniröris menade att barnen genom dessa metoder, kan memorera ord i sångtexter, vilket stärks av Akamoglu et al. (2019, ss. 678–679). Enligt Ehrlins resultat verkar sångtexter befästa begrepp som leder till ett bredare ordförråd hos barnet (2012, s.148). Danslekarna används av ett fåtal av studiens förskollärare för att barnen utefter egna förutsättningar, som främst handlar om ung ålder, ska kunna använda sin egna kropp som verktyg för språkutveckling. I enlighet med Akamoglu et al. kan de fysiska aktiviteterna, utefter barnets förutsättningar därmed bidra till språkutveckling. Vi kan även tolka in musikanvändningen som vad Mellgren och Gustavsson (2009, s. 152) skulle kalla en språkutvecklande aktivitet med hög kvalitet då materialet fokuserar på barnets språkutveckling. Ett varierat innehåll som begreppet också innefattar, kan syfta till att samma förskollärare som nämner danslekar även använder sig av

sånghuset i samlingar. På det sättet tror vi att de två metoderna kan berika olika delar i barnens språkutveckling med grund i variationen av metoder.

6.1.4 Variationen av upplevelser till de två mest nämnda språkutvecklande metoderna

Likt Mellgren och Gustavssons resultat blev det även för oss tydligt att förskollärarens kompetens och attityd spelar en väsentlig roll i utformandet av verksamhetens innehåll (2009, s.153). Vi väljer att benämna verksamheten som utbildningen. Utbildningens innehåll i förskolan, med förskollärares attityder och kompetenser, verkar variera. Tydligast blir variationen i relation till två av de mest förekommande språkutvecklande metoderna i studiens resultat: Bornholmsmodellen samt GAKK.

Bornholmsmodellen motiveras av de positivt inställda förskollärarna som att materialet är lättillgängligt med en färdig struktur och ordning att följa, som ett färdigt kit. Det är rimligt att förstå att modellen underlättar för förskollärare som något konkret och tillförlitligt och minskar risker för att agera felaktigt i språkutvecklande situationer. De som ställer sig kritiska till modellen argumenterar för att modellen inte alls är lättillgänglig utan istället svår att följa med yngre barn samt att innehållet i modellen har konstiga lekar och svåra ord. Vi tolkar in svåra ord som gamla ord. Det går att förstå att vissa förskollärare inte känner sig bekväma med metoden, anledningen till det är oklart. Enbart två förskollärare uttrycker tydligt att de är pålästa på modellen och väljer att inte använda den med motivering om att den inte passar deras barngrupp just nu. Motiveringen tolkar vi som beslut tagna utefter vetenskaplig grund då ett medvetet beslut togs i att inte använda metoden då metodens innehåll inte kunde tillgodose deras barngrupps möjlighet till språklig utveckling. Förskollärarna valde aktivt andra metoder som istället skulle ge barngruppen rätt metod för språkutveckling. Intressant är också att delar av modellen används av vissa, där egna ramsor läggs till utefter vad förskolläraren anser passar - medan andra förskollärare inte plockar delar av modellen med anledning av tillsägelser om att modellen skulle användas som originalet beskrev. Kompetens och attityd spelar alltså en stor roll i valet och bakgrund till hur utbildningens innehåll formas. Frågan kring val av modeller framstår som komplex och frågor uppstår kring huruvida konkreta modeller och strukturer spelar roll i val av metod. Om materialet skapar möjlighet för reflektion och nytänkande hos förskolläraren.
Enligt resultatet finns även en tillit till kollegor och deras kunskaper. Vi frågar en förskollärare varför de beslutade att lägga Bornholmsmodellen åt sidan och fick som svar att språkombudet menat på att modellen inte var bra utifrån den fortbildning som pågår i kommunen. Kritiken mot modellen togs emot och den lades åt sidan. Att fundera kring är hur en tillit kan hämma för eventuella diskussioner. Språkombudet varken fick eller tog chansen till att förklara ytterligare vilket stängde möjligheten för reflektion och diskussion i arbetslaget, vad som kunde urskiljas i resultatet. En reflektion kring vad det är som avgör vem/vilka som har tolkningsföreträde på förskolan finns. En undran finns kring vad som hade hänt om samtliga förskollärare i nämnt arbetslag hade erbjudits fortbildningen som språkombud. Exempelvis att diskussionerna kring Bornholmsmodellen hade belyst fler aspekter och därmed involverat alla förskollärare på avdelningen i ett tydligt gemensamt beslut. Reflektionen innefattar även förskolläraren som visade kunskap i varför det hade varit optimalt med böcker överallt i miljön - frågan är vad som gör att det inte ser ut så - eller vem som avgör huruvida fler böcker ska köpas in eller inte. Finns en ekonomisk bakgrund? Pihlgrens ord kring förskollärarens val av metod kan lyftas i sammanhanget då metodvalet ska vara vetenskapligt grundat för att välja rätt metod och ge förutsättningar för lärande (2017, ss. 32–33). Wallerstedts (2020, s. 42) beskrivning av den sociokulturella teorin blir även den aktuell. Utefter Wallerstedts beskrivning resoneras kring att

det både finns förskollärare som vill lära, likväl behövs också reflektion med andra förskollärare för att utveckling ska ske hos den enskilda förskolläraren.

Likt Bornholmsmodellen fanns delade meningar kring användandet av GAKK. Ett fåtal berättar tydligt hur metoden används. De förskollärare som var för användandet av GAKK i miljön menade att det fungerar som ett tydliggörande. Vi undrar om bilderna är lika tydliggörande som en tydliggörande pedagog - behövs mer bildstöd när barngrupperna växer i antal då förskolläraren inte har möjlighet att i sig själv underlätta för barnen? Den förskollärare som valt bort användningen av GAKK menar att för mycket bilder i miljön inte gynnar de barn "som är lite oroliga". Ett argument grundat i hennes förskollärarutbildning. Detta stämmer delvis med dagens förskollärarutbildning men en undran om argumentet istället är vänt efter tyckande finns. Samma person är kritisk till klädschema och att det är bättre att prata med barnet istället för att peka på en bild. Med klädschema kan vi tolka att hon har uppfattningen om att barn anses kunniga och att förskolläraren med klädschema motsäger det påståendet. Samma förskollärare har en medvetenhet kring att individer på förskolan kan stöttas med hjälp av bildstöd, men förespråkar att vara en förskollärare som fångar in och hjälper barnen istället. Det går att fundera över huruvida argumentet är vetenskapligt grundat eller mer grundat i ett personligt tyckande. Verkligheten på förskolorna idag verkar vara stora barngrupper i förhållande till personalantal och en förståelse finns kring utmaningen i att en yrkesaktiv förskollärare ska kunna fånga in och stötta barnen. Det går att ställa sig kritisk till om det är möjligt i dagens barngrupper och om exempelvis GAKK är en metod som kan behövas mer av i förskolan. De barn som förskolläraren nämner som oroliga, kan, utefter vad vi erhållit kunskap om under vår utbildning, gynnas av bildstöd. Ett exempel från studien är knippena som används av två förskollärare med grund i ett barns behov och proximala utvecklingszon - som sedan visade sig fungera för resterande barngrupper.
I data från intervjuerna finns svårigheter i att utläsa om varför-frågan är grundad i publicerad vetenskap så som forskning. I resultatet går att utläsa att de nämnda språkutvecklande metoderna inte alltid är baserade på vetenskaplig grund då flera förskollärare inte gett tydliga svar kring varför deras nämnda språkutvecklande metoder används. Det finns även en utmaning att avgöra vad i studiens resultat som är spontan eller planerad undervisning (Sheridan & Williams 2018, s. 86). Även om vi är medvetna om att den fysiska lärmiljön inkluderas i den planerade undervisningen framkom inte den aspekten i resultatet även om förskollärare nämnde GAKK som språkutvecklande metod.

6.1.5 Övriga reflektioner

Förskollärarna i studien nämner flera språkutvecklande metoder som de använder sig av i utbildningen. Mediering (Wallerstedt, 2020 s. 47) är centralt inom den sociokulturella teorin som denna studie har som grund. Med stöd av begreppet mediering kan vi se att i de språkliga metoderna benämning och radioprat används begrepp laddade med kunskap - begreppsförståelser. I den delen av mediering där barnet påverkar sin omgivning, men även påverkas av den (Pihlgren 2017, s. 32) kan kopplas till den språkligt utvecklade metoden GAKK. Metoden gör att barnet kan påverkas av omgivningen, synliga bilder, och därefter veta vad som förväntas hända i utbildningen.

När två av förskollärarna i studien får frågan kring bortvalda språkutvecklande metoder, nämns inga sådana. Vi undrar vad det beror på. Finns ett visst tunnelseende i att deras fokus finns i de metoder som används och att de därför inte reflekterar över andra språkutvecklande metoder? Beror svaret på att det inte finns tillräcklig kunskap om flera språkutvecklande metoder än de

som används - eller var det i stunden en utmaning att sortera vad som ingår i språkutvecklande metoder?

6.2 Metoddiskussion

I denna del diskuteras studiens metod med teoretiska utgångspunkter, intervju som metod samt studiens validitet och reliabilitet.

6.2.1 Användande av sociokulturell teori samt fenomenologisk metodanalys

Språket ses inom den sociokulturella teorin som ett redskap och utefter den sociokulturella grunden i studien upplevdes intervju som en passande metod. Likaså fanns fenomenologin som ansats då det var förskollärarnas upplevelser som önskade undersökas. En fördel med att använda den fenomenologiska ansatsen var att det under hela processens gång var enkelt att återkomma till just fenomenologin. Ett exempel var vid utformandet av intervjufrågor där informanternas möjlighet till att berätta sina upplevelser fanns utan att få en känsla av att bli bedömd. Likväl fanns fenomenologin med vid genomförandet av intervjuer för hur vi valde att styra samtalet framåt i form av att såväl med kroppsspråk som med kommentarer bjuda in informanten till att berätta om sina upplevelser.

Att använda sig av Giorgis fenomenologiska metodanalys visade sig vara ett bra sätt att hantera data på. Genom metodanalysen kunde vi steg för steg och i kommunikation med varandra hitta en fungerande analysprocess som var tydlig. Metodanalysen fungerade som någonting att gå tillbaka till vid osäkerhet eller diskussion oss emellan och essensen, förskollärarens upplevelser, kunde redovisas som resultat. Under transkriberingarna noterades alla yttranden så som de sas och vid analysarbetet prioriterades kodningar där informanternas egna formuleringar inte skulle ändra karaktär. Informanternas ord och upplevelser skulle vara fria från dömande och ett kontinuerligt arbete finns i att förstå informanterna - även i resultatdiskussionen.

En svårighet fanns i att kategorisera antalet nämnda språkutvecklande metoder. Det breda resultatet har kategoriserats i den mån vi anser möjligt för att inte frångå den fenomenologiska ansatsen och på så vis ändra informanternas yttranden. Exempelvis metoderna *radioprat* och *benämning* som uttryckes separat av informanten även om begreppen, enligt vår mening, kan innefattas inom samma språkutvecklande metod. Ur ett reliabilitetsperspektiv sågs det som en nödvändig uppdelning.

6.2.2 Intervju som metod

Till en början var urvalet tre förskolor som, utefter Skolkollens hemsida, hade 70 procent förskollärartäthet. När mailkontakten resulterade i enbart ett positivt svar från en rektor valdes istället att använda förskolor med 65 procent förskollärartäthet och skickade då ut förfrågan via mail till fler rektorer. En kontakt med få rektorer blev inte gynnsamt och fick snart, med ett bredare urval, svar från fler rektorer i kommunen. När nio förskollärare stod klara för att delta kunde intervjuerna börja.

Användandet av intervjuer som metod skapade möjlighet för breda, utförliga och detaljerade beskrivningar av informanternas verklighet (Christoffersen & Johannessen 2015, s. 83). Intervjuerna varierade dock i tid och vi reflekterar om detta kan bero på val av andrafrågor eller självsäkerhet hos förskollärarna då vissa, enligt våra upplevelser, behövde mer guidning än andra i ämnet språkutvecklande metoder. Att guida utan att vara ledande var en stor utmaning

genom intervjuerna. Vi upplevde även en möjlighet för den som intervjuar att vilja "berika" samtalet. Enligt den sociokulturella teorin, som nämns ovan, utvecklas människan i samspel med andra kunniga. Denna syn på samspel är något vi reflekterade kring vid varje intervju då det fanns en önskan om att inte påverka eller bli påverkade av förskollärarnas svar. Det fanns en oro kring att vår påverkan kunde leda förskollärarna till ett svar som inte var baserat på deras egna upplevelser utan snarare vad de trodde vi önskade få svar på. Vi ville kontinuerligt hålla oss neutrala och behålla fokuset på studiens syfte även om vi emellanåt kom ifrån syftet i dialog med informanter. En reflektion kring maktpositioner har förekommit efter studiens intervjuer. Det går att fundera över huruvida valet i att två personer intervjuar en informant skulle påverkat resultatet men även informantens känsla under intervjun. Exempelvis upplevdes några förskollärare mer nervösa än andra och verkade behöva mer uppmuntran från intervjuansvarig även med information om att upplevelser söktes – inte rätt och fel. Dynamiken vid de intervjuer som gjordes med en intervjuansvarig upplevdes mer avslappnad. Det är svårt att avgöra om den känslan berodde på att endast en intervjuansvarig var närvarande eller mer erfarenhet hos den ansvariga.

I efterhand funderar vi på om dialogen påverkades av tidigare relationer med andra förskollärare än studiens deltagare. Vi har rutinmässigt lärt oss att fråga handledare och andra yrkesaktiva om utbildningen och genom dialogen med dessa fått kunskaper om flera delar i yrkesutövningen. I våra intervjuer skulle denna typ av dialog åsidosättas, vilket blev en konstant påminnelse under intervjuerna att förhålla oss till. Här skulle vi nu istället, likande schackspel, ställa andrafrågor baserade på förskollärarens tidigare yttringar och få dem att vidareutveckla sina svar, kopplat till frågeställningen. Vissa intervjuer mynnades ut i personligt samtal och därför valdes vissa avslut bort då dialogen mellan intervjuare och informant snarare blev av privat karaktär.

Vi reflekterar i efterhand kring intervjuns tredje nyckelfråga (se bilaga 1) - *Finns det någon speciell bakgrund till att du använder just dessa/denna metod?*
Frågan visade sig ge möjlighet till att få fram negativa upplevelser av språkutvecklande metoder och formulera en för oss intressant resultatdiskussion. Som avslut fick informanten frågan om denne hade några avslutande kommentarer med en tanke om att tydligt visa att intervjun närmade sig ett avslut. Detta fick ofta en annan effekt, istället för ett avslut blev denna fråga snarare en nystart och några förskollärare kom på fler språkutvecklande metoder som de använde, vilket till sist blev gynnsamt för resultatet.

Samtliga informanter fick samma faktafrågor samt nyckelfrågor, trots detta kom deras svar att se väldigt olika ut. Vi reflekterar kring om det kan bero på förskollärarnas förkunskaper och/eller sinnesstämning just när intervjun hölls. Det finns en förståelse av att förskollärarnas eventuella lugn under intervjun kunde påverkats av att deras kollegor fick ta ett större ansvar för barngruppen under intervjun utan insatta vikarier. En intervju hölls via teams-möte, digitalt, vilket inte påverkade verksamheten då denne förskollärare intervjuades under sin planeringstid. Vi reflekterar kring om det kan ha någon betydelse för både informantens lugn och svar på våra frågeställningar. Kanske hade, om vi hade mer tid att genomföra intervjuerna på, det varit användbart att planera så samtliga förskollärare skulle kunnat delta under sina planeringstider, för att undvika stress.

En informant gav privat information under intervjutillfället. Hon bad om att informationen inte skulle tas med i arbetet. Hennes vädjan togs i beaktande och dessa partier klipptes bort i det inspelade materialet innan transkriberingar och innan materialet lämnades in i lärportalen Canvas.

6.2.3 Validitet och reliabilitet

Validiteten i studien anser vi vara relativt hög men hade kunnat, med bland annat fler förstudier, anses högre. Fler studenter blev tillfrågade om de hade möjligheten att delta i förstudier, men på grund av tidsbrist fanns inte möjligheten från deras håll innan intervjuerna planerades göras. Studiens bekräftbarhet anses vara relativt hög då den data som samlades in och analyserades delvis svarade mot studiens syfte. För en högre bekräftbarhet hade den tredje frågeställningen *Varför använder förskollärare, i studien, metoden/metoderna?* behövt mer utförliga data genom flera andrafrågor ställda av intervjuledaren. Studiens trovärdighet skulle kunna ses som mindre hög då vi utefter bästa förmåga som förskollärarstudenter har tolkat insamlade data. En stor noggrannhet av datainsamling och transkriberingar prioriterades då en arbetsvecka lades till transkriberingar och kodningar likaså. Detta för att inte skynda igenom data utan låta tolkningar och analys ta tid. Tolkningar och analyser gjordes utefter bästa förmåga och utefter studiens syfte. Data där vi anser oss ha använt alltför ledande frågor valdes bort i kodningar, inte heller har data där vi varit osäkra på en informants formulering kodats. Det finns en förhoppning om att överförbarheten i studien är hög då processens steg har redovisats utefter bästa förmåga. Transparensen möjliggjordes utefter bästa förmåga då det fanns en tydlig analysmetod redogjort för i tidigare del, för att påvisa hur analysen gav underlag för presenterat resultat och slutsatser.

Studiens reliabilitet har upprätthållits utefter bästa förmåga genom processen. Genom att dokumentera och diskutera våra val genererade det i en rättvis bedömning av studiens trovärdighet. Vi hoppas därför att vår studies tillvägagångssätt kan möjliggöra interreliabilitet.

7. Didaktiska implikationer

I uppsatsens första delar lyfts Norlings (2015, s. 54) åsikt i att det krävs mer forskning kring att synliggöra personalens kvalitetsfrämjande insatser. Också vi höll med och benämnde detta som en svaghet i forskningsområdet. Efter denna studie kan konstateras, om en mindre, svaghet inom forskningsområdet med argument om att fler studier med liknande modell skulle behöva göras för att omvandla svagheten till en styrka. Det fanns en önskan om att studiens resultat skulle kunna ligga som vetenskaplig grund i våra kommande yrkesroller, vilket det delvis kommer kunna göra. Det vi inte räknade med men som kommer kunna komma till användning - är den uppvisade beprövade erfarenhet som går att utläsa i vissa delar av resultatet. Vi upplever att resultatet lyfter flertalet språkutvecklande metoder och att både kommande och arbetsföra förskollärare kan hämta inspiration till sin yrkesroll i vår studie. Dock lyfter också resultatet vikten av reflektion och förståelse för *varför* förskolläraren ska använda sig av de olika metoderna, och vikten av kollegialt lärande. Vikten av fortbildning visar sig också väsentlig, vilket kan stödja förskollärares önskan om ytterligare fortbildning. Återigen lyfts vikten av reflektionstid med kollegor både i samband med fortbildning men även i utbildningens innehåll.

I Bingham och Patton-Terrys (2013) studie gjordes en fortbildning med flera pedagoger vilket gav dem en gemensam kunskapsgrund att stå på. Det krävs diskussion och resonemang kring ett fenomen eller begrepp, för att som par eller i våra förskollärares fall, arbetslag, få det gemensamma språket. Det gemensamma språket med liknande terminologi tror vi möjliggör tydligare utvärderingar och liknande ageranden i praktiken från förskollärarna. En förskollärare i vår studie nämner att hon är tacksam för sina kollegor och att de har ett gemensamt språk av den anledningen.

Vi resonerar och drar en slutsats utefter studiens resultat att en förskollärare inte enbart bör bli presenterad för en språkutvecklande metod utan även ges fortbildning kring språkutveckling i allmänhet. Fortbildningen kan fungera som en stabil grund att utgå från och både resonera kring metoders för- och nackdelar - men även öppna upp för egna språkutvecklande metoder som gynnar barnens språkutveckling. Flera förskollärare i studien har getts möjlighet och gjort läslyftet - men inte alla. Fortbildningen kring digitala verktyg introducerade en förskollärare för projicering. Nuvarande fortbildning inom språksatsningen i kommunen möjliggjorde att två förskollärare blev införstådda med begreppet fokusord som planeras tas in i deras undervisning. Fortbildningar kan på det sättet berika utbildningens innehåll på förskolorna. Det finns en medvetenhet om att samma information till flera individer kan tas emot på olika sätt. Individer kan således prioritera att ta till sig olika delar av samma information. Problematiken blir påtaglig även under vår utbildning, där vi med samma litteraturlista och föreläsningar, prioriterar befästa olika kunskaper.
För att ett arbetslag och/eller en förskola ska erhållas samma grund för språkutvecklande metoder krävs inte bara fortbildning utan också tid och möjlighet för förskollärarna att diskutera och resonera djupgående kring den nya kunskapen kring språkutveckling. Det sistnämnda blir väsentligt för att kollegiet ska få den trygga gemensamma vetenskapliga grunden att agera efter i utformandet av utbildningsinnehåll samt vilka språkutvecklande metoder som kan användas för att barnet ska få möjligheten att ta till sig innehållet i utbildningen.

8. Referenser

Akamoglu, Y., Ostrosky, M., Cheung, W. C., Yang, H-W., Favazza, P. C., Stalega, M. V., Aronson-Ensign, K. (2019). Move Together, Communicate Together: Supporting Preschoolers' Communication Skills through Physical Activities. *Early Childhood Education Journal*, v47 (6) p677-685 Nov 2019. doi:10.1007/s10643-019-00957-1

Bingham, G- E & Patton-Terry, N. (2013). Early Language and Literacy Achievement of Early Reading First Students in Kindergarten and 1st Grade in the United States. *Journal of Research in Childhood Education.* 27. ss 440-453. doi: 10.1080/02568543.2013.822952

Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2015). *Forskningsmetoder för lärarstudenter*. Lund: Studentlitteratur.

Ehrlin, A. (2012). *Att lära av och med varandra: en etnografisk studie av musik i förskolan i en flerspråkig miljö.* Örebro Universitet. [Hämtad 2022-05-06] https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:552453/FULLTEXT03.pdf

Fejes, A & Thornberg, R. (2019). Kvalitativ forskning och kvalitativ analys. I Fejes, A. och Thornberg, R. (red.) *Handbok i kvalitativ analys: fokus Kvalitativ metod*. Stockholm: Liber. ss 16–43.

Hellman, A & Hellman, J (2020). Etnografi och deltagande observation. I Åkerblom. A, Hellman. A & Pramling, N (red.) *Metodologi för studier i, om och med förskolan.* Gleerups Utbildning. ss 147–166.

IST Group AB. *Skolkollen* (U.Å.). https://skolkollen.se/sv [Hämtad 2022-04-14]

Jepson Wigg, U (2019). Att analysera livsberättelser. I Fejes, A. & Thornberg, R. (red.) *Handbok i kvalitativ analys: fokus Kvalitativ metod.* Stockholm: Liber. ss 255-295.

Kelly, A. L., & Berthelsen, D. C. (1995). Preschool teachers' experiences of stress. *Teaching and Teacher Education*, 11(4). doi: 10.1016/0742-051X (94)00038-8

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Studentlitteratur AB.

Kupferberg, F. (2013). Medierat lärande och pedagogisk teori. I Amhag, L., Kupferberg, F., & Leijon, M (red.) *Medierat lärande och pedagogisk mångfald*. Lund: Studentlitteratur. ss. 15–51

Larsen, A-K. (2018). *Metod helt enkelt*. Gleerups.

Mellgren, E., & Gustavsson, K. (2009). Språk och kommunikation. I. Sheridan, S, Pramling Samuelsson, I & Johansson, E (red.) *Barns tidiga lärande: en tvärsnittsstudie om förskolan som miljö för barns lärande*. Göteborg: Libris. ss. 151–183.

Norling, M. (2015). *Förskolan - en arena för social språkmiljö och språkliga processer*. Diss. Västerås: Mälardalens högskola. [Hämtad 2022-05-06] FULLTEXT02.pdf (diva-portal.org)

Pihlgren, A. (2017). *Undervisning i förskolan.* Stockholm: Ann S. Pihlgren och Natur och kultur.

Ramirez, G. & Walton, P. & Roberts, W. (2013). Morphological Awareness and Vocabulary Development Among Kindergarteners with Different Ability Levels. *Journal of Learning Disabilities* 47(1) 54–64. Ss 54- 64. Doi: 10.1177/0022219413509970

Svensson, L. & Åkerblom, A. (2020). Fenomenografi om undervisning i förskolan i Åkerblom, A., Hellman, A. & Pramling, N. (red.) M*etodologi för studier, i och med förskolan. Gleerups.* ss. 89–106.

Sheridan, S & Williams, P (red). (2012) *Undervisning i förskolan - en kunskapsöversikt.* Stockholm: Skolverket. [Hämtad 2022-04-06] https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a65d232/1553967886806/pdf3932.pdf

Skolverket (2018). *Läroplanen för förskolan Lpfö 18*. Stockholm: Skolverket. [Hämtad 2022-05-06] https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a65d5aa/1553968116077/pdf4001.pdf

Szklarski, A. (2015). Fenomenologi. I Fejes, A. och Thornberg, R. (red). *Handbok i kvalitativ analys: fokus Kvalitativ metod.* Stockholm: Liber. ss 131 - 147.

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

Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. [Elektronisk] (ISBN: 978-91-7307-352-3) Stockholm: Vetenskapsrådet. [Hämtad 2022-04-07]. https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b05/1555332112063/God-forskningssed_VR_2017.pdf

Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. [Elektronisk] (ISBN: :91-7307-008-4) Stockholm: Vetenskapsrådet. [Hämtad 2022-04-07] https://www.vr.se/download/18.68c009f71769c7698a41df/1610103120390/Forskningsetiska_principer_VR_2002.pdf

Wallerstedt, C. (2020). Ett Sociokulturellt perspektiv. I Åkerblom, A., Hellman, A., & Pramling, N. (red.) *Metodologi för studier i, om och med förskolan*. Gleerups Utbildning. ss. 41–56.

Wallerstedt, C. (2015). *Musikdidaktik i förskolan: att utveckla barns skapande förmåga*. 1. uppl. Stockholm: Gothia fortbildning.

Westlund, I. (2019). Hermeneutik. I Fejes, A. och Thornberg, R. (red.) *Handbok i kvalitativ analys: fokus Kvalitativ meto*d. Stockholm: Liber. ss. 72–90.

Williams, P. & Sheridan, S. (2018) *Undervisning i förskolan - En kunskapsöversikt.* [Hämtad 2022-04-02]. Undervisning i förskolan (skolverket.se)

Åberg-Bengtsson, L. & Pramling, N. (2020). Data att räkna med – om att använda siffermaterial i ett vetenskapligt uppsatsarbete. I Åkerblom. A., Hellman. A., & Pramling, N. (red.) *Metodologi för studier i, om och med förskolan.* Gleerups Utbildning. ss. 185–204.

9. Bilaga 1

Intervjuguide

Intervjustart:

I förskolan har förskolläraren flera delar att undervisa kring, utefter läroplanens mål samt barnkonventionens innehåll. Språkutvecklingen verkar vara kärnan i mycket av det som undervisningen baseras och utövas med. Det verkar också finnas flera språkutvecklande metoder att använda sig av som pedagog utifrån det vi studerat under vår utbildning samt vetenskapliga resultat vi tagit del av. Vi skulle därför vilja veta mer om hur du reflekterar kring språkutveckling och de frågor vi ställer har inga rätta svar. Det är ett brett kunskapsområde med olika metoder som grund.

Intervjufrågor:

Faktafrågor
- Vad är ditt namn?
- Vilken befattning har du?
- Vad är åldern på din nuvarande barngrupp?'

Nyckelfrågor
- Vilken eller vilka språkutvecklande metoder använder du dig av i din undervisning?
- Hur använder du metoden/metoderna?
- Finns det någon speciell bakgrund till att du använder just dessa/denna metod?
- Är det någon eller några språkutvecklande metod/er som du vet finns, men inte använder dig av? Isåfall finns det någon speciell anledning till detta?

Avslutande fråga
- Är det något mer du skulle vilja tillägga?

10. Bilaga 2

HÖGSKOLAN I BORÅS

Intuitionen för pedagogiskt arbete 2022-04-05

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 planerar vi, Moa Friis Roslund och Julia Persson, att utföra enskilda intervjuer med syfte att veta mer kring språkutvecklande metoder på tre förskolor i kommunen. Vi har under utbildningen utbildats kring barns språkande och hur en förskollärare kan stötta barnet i sin språkliga utveckling. Efter att ha tagit del av forskningsfältet i skapandet av en kunskapsöversikt upplever vi att förskollärarens upplevelser inte undersöks nog. Därför önskar vi nu undersöka hur förskollärare i en mellanstor kommun i Sverige arbetar med språkliga metoder ute på fältet - och varför metoderna används.

Vi som utför studien skulle vilja att du vid intervjutillfället lämnar vissa uppgifter om dig själv, närmare bestämt namn, befattning, samt ålder på din nuvarande barngrupp. Vi kommer även, med förberedda frågor kring språkutvecklande metoder, vilja undersöka din upplevelse kring användandet av dessa. Intervjuerna kommer att spelas in och uppgifterna samt intervjusvar kommer att användas för att skapa underlag till resultat och diskussioner i vårt examensarbete.

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 allmännahandlingar 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 avidentifierad form och presenteras så att inga uppgifter kan spåras till dig.

Du bestämmer själv om du vill delta i studien. 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

11. Bilaga 3

Förtydliganden av några nämnda språkutvecklande metoder i studiens resultat.

Begrepp	Förskollärarna beskriver att de använder begrepp som metod för att i stunden fånga upp ord och sätta dem i ett sammanhang. Radioprat nämns av förskolläraren Maja som ett sätt att ge barnen begrepp. Hon beskriver det som att hela tiden prata om det förskolläraren gör, exempelvis att prata om de olika stegen i påklädnad i tamburen medan det sker.
Bekräfta	Att genom blick eller verbalt tal visa för barnet att förskolläraren ser och hör barnets språkliga yttranden kan förklara att bekräfta. Några förskollärare använder sig av bekräftande som språkutvecklande metod. Gunn anser att det är upp till förskolläraren att anpassa sitt arbetssätt och inte kräva för mycket eller för lite av ett barn i arbetet med språkutveckling.
Benämna	Att benämna innebär att sätta ord på det barnet upplever samt fysiska objekt. Att benämna görs hela dagen, i alla situationer under dagen såväl matsituationer och vid av- och påklädning, menar en förskollärare. Benämnande sker även när förskolläraren presenterar vad som finns på matbordet. Att inte säga “den här”, utan benämna vad objektet på bordet heter och alla ytterplagg blir benämnda vid tambursituationer.
Boksamtal	Metoden boksamtal nämns som språkutvecklande metod av två förskollärare. Samtalen sker vid mer planerade undervisningssituationer, som exempelvis vid temaarbeten när ett specifikt lärande ska ske. “Högläsning kan ha flera goda effekter på språkutvecklingen och kan även utveckla barnens fantasi och föreställningsförmåga, talspråk och ordförråd, berättande och förmåga att uttrycka tankar, intresse för bild och text och deras förmåga att förstå sin omvärld” - Högläsning och samtal om text i förskolan - Skolverket [Hämtad 2022-06-01]
Bornholmsmodellen	En modell som enligt sin hemsida innehåller språklekar för 32 veckor som kan användas för att träna upp fonologisk medvetenhet samt lägga underlag för barnets senare läsning. Materialet i modellen inkluderas av färdiga språksamlingar med ramsor och rörelselekar. https://www.bornholmsmodellen.se/bornholmsmodellen/ [Hämtad 2022-05-31]
Didaktiska frågor	Didaktiska frågor har tre förskollärare nämnt som en språkutvecklande metod. Det innebär att förskolläraren ställer frågor som är baserade på hur,

	vad och varför för att barnet ska kunna öva på att reflektera men också sätta ord på sina tankar.
Flanosagor	Förskolläraren Pia använder sig av flanosagor för att hon konkret kan sätta upp bilder och på så vis få barnen delaktiga i aktiviteten. På hemsidan www.flano.se kan man läsa att flanosagor är sagor som förskolläraren berättar med hjälp av bilder som sätts upp på en filttavla. Lekfullt lärande - FLANO DESIGN [Hämtad 2022-06-01]
Digitala lärmiljöer - Qr-koder	Några förskollärare nämner den digitala lärmiljön som en utgångspunkt för ytterligare kommunikation och samspel mellan barnen. Material som babblarna eller QR-koderna ges som exempel. Annika berättar om hur QR-koder introducerades för barngruppen för att sedan fungera som samtalsunderlag samt underlag för resonemang. De filmer som QR-koderna ledde till bjöd ibland in till samtal mellan barn och barn eller mellan barn och vuxen.
Handdockor	Gunn använder handdockorna för att skapa kommunikation och samspel samt skapa olika problemlösningsuppgifter för barngruppen. Förskolläraren berättar att barnen i diskussion med handdockorna, ibland får ett objekt framför sig där de tillsammans avgör om objektet är från verkligheten eller inte. En del av användandet av handdockorna går ut på att, enligt förskolläraren, benämna, bekräfta, berika och bemöta barnen utifrån deras kommunikation och samspel. Barnen kan också få möjlighet att få förståelse för olika fenomen genom handdockorna.
GAKK och/eller bildstöd – Grafisk alternativ och kompletterande kommunikation	Föremål och/eller bilder som används för att underlätta för kommunikation. https://www.spsm.se/stod/specialpedagogiskt-stod/sprak-och-kommunikation/alternativ-och-kompletterande-kommunikation/grafisk-akk/ [Hämtad 2022-05-31]
Musik	Ett par förskollärare använder sig av musik som verktyg att lära språk genom. Exempelvis genom danslekar där barnen tränar instruktioner genom musiken och kroppen. Ehrlin (2012) presenterar att sångtexter verkar befästa begrepp och ord som leder till bredare ordförråd hos barnet. Trots att den adekvata ordförståelsen inte ännu finns hos barnet, kan melodin i sången träna prosodi samt språkljud.
Radioprat	Radioprat nämns av förskolläraren Maja som ett sätt att ge barnen begrepp. Hon beskriver det som att hela tiden prata om det förskolläraren gör, exempelvis att prata om de olika stegen i påklädnad i tamburen medan det

	sker. Hon menar på att det är många som behöver höra språk och att språk ska läras på ett lustfyllt sätt.
Rörelse/fysisk aktivitet	Förskolläraren Gunn berättar att språket måste få upplevas genom hela kroppen, exempelvis genom att förstärka talet med sina händer som i dans. Hon ger exempel på miniröris, gympa samt massage. Akamoglu et al. (2019) skriver att förskolläraren kan bidra till barnens språkliga utveckling och ge dem kommunikationsmöjligheter genom att gemensamt utföra fysiska aktiviteter. Författarna beskriver också att fysisk aktivitet kan leda till en berikad fantasiförmåga hos barnen. Förmågan till fantasi leder till en utforskning av omgivningen, som leder till stimulans och vidareutveckling av såväl motoriska- men även kommunikativa färdigheter hos barn.
Samtal	Förskolläraren Maja nämner samtalets innebörd och att detta hänger ihop med att kunna bekräfta och se alla barn, även här menar hon att turtagningen är viktig och att man jobbar med tilliten.
Språkutvecklande samlingar	Tillfällen där förskolläraren samlar en del av barngruppen och använder material i undervisningen med fokus på barnens språkutveckling. Exempelvis språkpåsar och/eller Bornholmsmodellen.
TAKK- tecken som alternativ och kompletterande kommunikation	En metod som kan användas för att stödja det talade språket och därmed kommunikation. Metoden inkluderar tecken som görs med händerna. Skillnaden mot teckenspråk är att vissa ord i det talade språket tecknas inom TAKK medan teckenspråket fungerar som ett komplett språk. https://www.spsm.se/stod/specialpedagogiskt-stod/sprak-och-kommunikation/alternativ-och-kompletterande-kommunikation/manuell-och-kroppsnara-akk2/tecken-som-akk/ [Hämtad 2022-06-01]
TRAS - tidig registrering av språk	Enligt Skolverket (2021) är TRAS ett åldersbaserat material som innehåller graderingar för kartläggning i bedömning av barns kunskaper. Skolverket (2021). Kritik mot standardiserade program för bedömning i förskolan. Stockholm: Skolverket. https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/artiklar-om-forskning/kritik-mot-standardiserade-program-for-bedomning-i-forskolan [Hämtad: 2022-06-01]

Ugglo	En app som enligt sin hemsida erbjuder ljudböcker på olika språk för barn som förskolläraren kan läsa högt ifrån eller låta läsas högt i appen. https://www.ugglo.se/ugglo-forskola [Hämtad 2022-06-01]
Upprepningar	Upprepningar har nämnts i intervjuer som språkutvecklande metod, i den data som samlades in kunde det inte utläsas hur förskollärarna använder sig av upprepningar. Skolverket (2019) beskriver upprepningar som ett sätt att befästa lexikal kunskap men även grammatisk kunskap genom hjärnans procedurminne. Skolverket (2020). Träning av minnesstrategier gynnar språkinlärning. Stockholm: Skolverket. https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/artiklar-om-forskning/traning-av-minnesstrategier-gynnar-sprakinlarning [Hämtad: 2022-06-01]
Öppna frågor	Förskollärare beskriver öppna frågor som frågor som inte har färdiga svarsalternativ i motsats till kontrollfrågor. *Hur gör du när…?* eller *Varför tror du att löven faller från träden?* är exempel på öppna frågor.

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