



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

Förskollärarens roll i barns språkutveckling – Hur arbetar sex pedagoger med språk på två förskolor i Oslo?



Namn: Alexandra Hasselberg och Christina
Arbelius
Program: Förskolläraryrket

Uppsats/Examensarbete: 15 HP
Kurs: Självständigt arbete (examensarbete) för förskollärare
Nivå: Grundnivå
Termin/år: HT-14
Handledare: Einar Korpus
Examinator: Maj Asplund Carlsson
Kod: HT14-2920-040-LÖXA1G

Abstract

Huvudsyftet i det här arbetet är att ta reda på pedagogernas syn på barns språkutveckling och hur de jobbar med detta i deras verksamhet, i norska förskolor. För att ta reda på detta användes intervju av pedagoger och observation av förskolans lokaler.

De slutsatser som vi kom fram till var att de två förskolor vi besökte arbetade på lite olika sätt. Men de hade liknande syn på språkutvecklingen och deras egen roll i barns lärande.

Tidigare forskning visar att språket är viktigt för att barnen ska kunna socialisera sig med andra. Pedagogen har också en viktig roll i den språkliga utvecklingen hos barn. Den forskning vi funnit påvisar även sambandet mellan estetik och språk.

Nyckelord: Språk, Språkutveckling, Norge, Oslo, Barn, Förskola, Barnehage, Rammeplan, Flerspråkighet, Estetik

Förord

Det här examensarbetet är en del av den näst sista terminen inom Förskolläraryrket och den genomförs vid Göteborgs Universitet. Chansen att välja ett ämne gav oändliga valmöjligheter, vi valde att ta tillfället i akt och skriva om något som intresserar oss båda. Det blev därmed ett naturligt val för oss att åka till Norge, ett av våra grannländer, som vi båda är fascinerade utav.

Vi vill tacka för den hjälp vi har fått av Torgeir Alvestad (universitetslektor), med hans bidrag fick vi kontakt med ett antal förskolor och därmed blev det möjligt för oss att resa till Oslo.

Vi vill också ge ett stort tack till Kanvas och de förskolor som valde att ta emot oss med öppna armar. Det är tack vare er som vi har kunnat förverkliga vår idé och få svar på våra frågor. Ett särskilt tack till att vi också fick tillgång till att se hur ni arbetar på era förskolor.

Det har under arbetets gång varit ett både roligt och lärorikt uppdrag att genomföra. Vi har stött på motgångar och oväntade förändringar som lett oss till att fundera över hur vi ska kunna slutföra detta arbete. Vi är tacksamma för all hjälp och stöttning vi under denna tid har fått ifrån vår handledare Einar Korpus.

Innehållsförteckning

<i>Abstract</i>	
<i>Förord</i>	
<i>Innehållsförteckning</i>	
1. Inledning	1
2. Syfte och frågeställningar	1
3. Tidigare forskning	2
3.1 <i>Pedagogens roll i barns språkutveckling</i>	2
3.2 <i>Lek och barns språkutveckling</i>	2
3.3 <i>Flerspråkighet</i>	3
3.4 <i>Estetikens betydelse för språket</i>	4
4. Teoretisk anknytning	5
4.1 <i>Sociokulturella perspektivet</i>	5
4.2 <i>Kulturella redskap</i>	6
4.3 <i>Generalisering</i>	7
4.4 <i>Den närmaste utvecklingszonen</i>	7
4.5 <i>Piaget</i>	8
5. Metoder och tillvägagångssätt	9
5.1 <i>Etiska hänsyn och problem</i>	10
5.2 <i>Reliabilitet och validitet</i>	11
6. Resultatredovisning	12
6.1 <i>Pedagogernas syn på språk och språkutveckling</i>	13
6.2 <i>Pedagogernas arbete med barns språkutveckling</i>	13
6.3 <i>Pedagogernas syn på sin egen roll i barns språkutveckling</i>	14
6.4 <i>Vad för slags material och metod de använder sig av</i>	15
6.5 <i>Hur förskolorna dokumenterar barns språkutveckling</i>	15
6.6 <i>Pedagogernas användning av den norska läroplanen och val av perspektiv</i>	16
6.7 <i>Sammanfattning</i>	17
7. Diskussion	19
8. Förslag till vidare forskning	21
Referenslista	22
<i>Bilaga 1</i>	25
<i>Bilaga 2</i>	26

1. Inledning

Vi har valt att skriva om barns språkutveckling och specifikt hur de arbetar med detta i norska förskolor. Det vi kommer att lägga fokus på är förskollärarens roll i barns språkutveckling. Som studenter har vi samlat många erfarenheter ifrån svenska förskolor. Vi har sett hur de svenska förskolorna jobbar med språket utifrån den svenska läroplanen, och den forskning vi fått ta del av i vår utbildning. Det blir således intressant att söka kunskap om hur Norge, med en annan kultur och annorlunda läroplan, ser på samma ämne.

Läser man i den norska läroplanen¹ och i läroplanen för förskolan² märker man att de har formulerat liknande strävans-mål kring barns språk. Det står att pedagogen ska hjälpa barnen att utveckla språket, förståelsen av begrepp och den variation som finns i vår kommunikation. Det står däremot inte hur eller på vilket sätt pedagoger ska göra detta i sitt pedagogiska arbete. Vi anser därför att det kan vara intressant och åka till ett av våra grannländer och besöka deras förskolor, för att ta reda på hur de jobbar med barns språkutveckling.

Språket anser vi är ett av de viktigaste redskapen en människa har i ägo. Vi behöver språket just för att vara en del av vår omvärld. Det börjar oftast när ett barn redan fyllt ett år och det är omgivningen omkring barnet som bör ta tillvara på när barnen börjar använda sig av olika ljud eller ordkombinationer. Den vuxne bör stötta barnet, möta deras ivriga lust att använda sig av sitt språk och förskolan är den miljö barnen spenderar mycket av sin tid i. Där av känns det viktigt att förskolläraren har en gedigen kunskap om hur man stödjer barnet i sitt lärande.

2. Syfte och frågeställningar

Syftet är att få en fördjupad kunskap kring barns språkutveckling. Vi vill dra lärdom av och ta del av ett annat arbetssätt än det svenska på förskolan. Uppsatsen kommer, med frågeställningarnas hjälp, belysa om och hur sex olika pedagoger på två norska förskolor jobbar med språkutvecklingen hos barn.

Våra frågeställningar som kan komma att besvaras i detta arbete är:

- Hur ser pedagogerna på sin egen roll i barns språkutveckling?
- Hur arbetar pedagogerna med barns språkutveckling?
- På vilka sätt dokumenterar pedagogerna språkutvecklingen hos barnen?
- Arbetar förskolorna med estetiska uttrycksformer och i så fall hur?
- Flerspråkighet – om det finns, hur arbetar pedagogerna med det?

¹ Rammeplan for barnehage innhold og oppgaver, 2006, s. 35

² Skolverket, 2010,

3. Tidigare forskning

På Skolverkets hemsida finns det en länk som heter ”Forskning pågår – förskola (rapport från vetenskapsrådet)”. Klickar man in sig på den och går ner till rubriken ”Förskolan som barns språkmiljö” går det att läsa att det inte har gjorts så många studier kring barns språkmiljö och språkutveckling.³ Däremot finns det en hel del böcker om språk utifrån olika infallsvinklar. Det gäller att försöka dela upp och hitta delar som dels är relevanta för uppsatsen, men också som har med ämnet att göra. Det finns inte mycket forskning om vad pedagogerna tycker om språk och språkutveckling hos barn och att försöka hitta norsk forskning om ämnet har visat sig vara något svårare.

3.1 Pedagogens roll i barns språkutveckling

Bland annat i Pramling Samuelsson och Sheridan⁴ står det att kommunikationen är språk. Det är med hjälp av språket som barnen tar sig an sin livsvärld och utforskar den. I Arnqvist⁵ står det att med hjälp av språket kan människan orientera sig i sin omvärld och ta kontakt med andra. När barnen är små sker kommunikation genom skrik, gråt och joller. Dessa utvecklas senare till enstaka ord och tillslut fullständiga meningar. Det är av vikt att den vuxna lyssnar på barnen och ger dem någon form av respons på det som de vill förmedla. Det är på detta sätt som barnens självkänsla och tillit till språket växer.⁶ Svensson⁷ belyser kommunikationen, hur viktig den är för att ett samspel ska kunna ske mellan två människor och att språk bara är ett av de mångfaldiga sätt man kan kommunicera med. Det handlar om talspråk, teckenspråk och användande av symbolsystem. Oavsett vilken typ av medel som används i sättet att genomföra kommunikation så fyller den en social funktion.

Att behärska sitt språk är en grundregel för att kunna delta i sociala sammanhang som lek och samling på förskolan. Det är viktigt att barn utvecklar och lär sig använda sig av språket, anser Pape.⁸ Pape belyser den vuxna och deras roll i barns utveckling. Hon menar att pedagogen bör tänka sig som en tillgång, snarare än att barnen bemästrar sitt språk på egen hand. Ifall barnet saknar förmåga att kunna kommunicera, är det viktigt att förskolan tar vara på varje situation där pedagogen samtalar och utmanar barnet.

3.2 Lek och barns språkutveckling

Vi kommer här att skriva om vad leken har för roll i barns språkutveckling. Detta avsnitt finns med då det finns forskning som visar att barns språkutveckling och lek hänger samman och att leken har en viss betydelse för barns språk.

³ Skolverket, 2011, s. 6

⁴ 2006, s. 71

⁵ 1993, s. 14

⁶ Pramling Samuelsson och Sheridan, 2006, s. 71

⁷ 2009, s.11–12

⁸ 2001, s.105–107

I lek spelar språket särskilt stor roll, enligt Bruce.⁹ Det krävs att barnet kan kommunicera för att bli delaktig och göra sig förstådd av de andra lekkamraterna. Men leken stimulerar också barns språk genom att barnen lyssnar på varandra och lär sig nya ord och begrepp. Språket och leken förutsätter varandra, det är svårt att skapa vilken lek som helst om man inte förstår hur det verbala liksom det icke verbala språket kan användas. De första lekarna börjar oftast med en vuxen redan från födseln till att de börjar på förskolan och den vuxnas roll är att inspirera barn till att bygga upp ett eget ordförråd. På förskolan sker lekar mellan barn och också mellan barn och pedagogen. Bruce belyser hur pedagogen bör förhålla sig till barns lekar genom att vara lyhörd och mottaglig för vad barn har att berätta, samt skapa en miljö som lockar barnen till leken.

I leken finns det inga begränsningar på vad man kan och inte kan, barnens möjligheter är oändliga. Därför är leken en trygg och säker plats för barnen att testa språket och se vad som skulle hända om de handlar på ett visst sätt. Det som alltid, mer eller mindre, finns med i leken är något författarna kallar för *övergångsobjekt*, vilket innebär någon som är viktig för barnet, exempelvis mamma eller pappa.¹⁰

När barn vill leka tillsammans med andra kan språket ha en avgörande roll. Det kan handla om att bli insläppt i leken, särskilt om det är en lek som redan har börjat. Tilldelningen och/eller förhandlingen om en roll i leken kan påverkas av barnets språkutveckling i den bemärkelsen att, om barnet har en stor språklig utveckling kan hen få en större och betydande roll i leken. Om barnet däremot inte har ett lika utvecklat språk blir hen tilldelad en mindre roll. I lek och när de tilldelar rollerna kan det hända att de olika karaktärerna använder språket i olika utsträckning, var i utvecklingen barnet befinner sig påverkar vilken roll barnet får.¹¹

3.3 Flerspråkighet

På Statistiska centralbyrån – statistics Norways¹² hemsida går det att läsa i en rapport att det är 12 224 människor som har flyttat till Oslo ifrån utlandet men det står däremot inte ifrån vilket land. I en rapport av Høydahl¹³ går det att läsa om Norges olika kommuner och deras befolkning. Författaren skriver att det är 26 % som går i förskolan av minoritetsspråkiga barn som är mellan 1-5 år. I denna rapport exkluderades norska, samiska, svenska, danska och engelska.¹⁴

I Svensson¹⁵ redogörs begreppet *flerspråkighet* och hur författaren synliggör det med sin beskrivning. Dess innebörd är att en person kan kommunicera med sitt modersmål till andra och de förstår vad man säger, något som Ladberg¹⁶ kallar för kulturell språkbehärskning. Läser man däremot i Skans¹⁷ står det att detta begrepp grundar sig på att det är övervägande

⁹ 2010, s.102–111

¹⁰ 2010, s. 103

¹¹ Bruce, 2010, s.104

¹² 2014

¹³ 2014

¹⁴ 2014, s. 268

¹⁵ 2009, s. 190

¹⁶ 1996, s. 42

¹⁷ 2011, s. 27

mer barn som pratar ett annat modersmål. De barn som är flerspråkiga använder sina olika språk beroende av sin omgivning. Ett exempel är om de är hemma pratar de med sitt modersmål, medan i förskolan pratar de sitt andra språk. Modersmålet kan också benämnas som förstaspråk, det är detta språk barnet lär sig först och som kommer mest naturligt eftersom att det är språket som vårdnadshavarna pratar till barnen. Det är även möjligt för barnet att ha två förstaspråk, det inträffar om vårdnadshavarna pratar olika språk, vilka de lär barnet parallellt. Benämningen för detta är *simultan flerspråkighet*.¹⁸

Att barnen har utvecklat grundläggande språkförståelser för det egna språket är en fördel när de ska lära sig ett nytt språk, ett *andraspråk*.¹⁹ Begreppet andraspråk, innebär att lära sig ett nytt språk efter att grunden för sitt modersmål har lagts²⁰ eller som Skans²¹ skriver, det språket man lär sig utöver modersmålet. Andraspråk lärs, liksom förstaspråk, in genom den omgivning som finns runt omkring en. Det kan exempelvis vara förskolan, och det sker ifrån tre års ålder ungefär. Kultti²² och Arnqvist²³ benämner detta som *successiv tvåspråkighet*.

3.4 Estetikens betydelse för språket

Det finns forskning som framfört den betydelse estetik kan ha för vår utveckling av språket, och mångsidiga sätt om hur förskolan kan arbeta pedagogiskt med estetik.

Dahlbeck och Persson²⁴ pekar på hur vi människor använder oss av estetik som uttrycksform för att kunna ta kontakt med varandra. Förr i tiden, redan när bokstäver än inte uppfunnits eller om man hade svårt med talspråket, då kommunicerade man med hjälp av estetiska uttrycksformer. Men även idag är alla människor dagligen i kontakt med estetik, fast på ett omedvetet sätt. På förskolan har barn oftast tillgång till att måla, lyssna på musik, dansa och kanske även få spela på ett instrument om det finns möjlighet. Genom att få leka med olika former av estetik och uttrycka sig på olika sätt, menar Dahlbeck och Persson, att barnen lär sig yttra sin inre fantasi och lär sig att bättre förstå sin omvärld.

Den stora utmaningen blir pedagogens roll, att erbjuda varje barn varierande sätt att se och uttrycka sig på eller genom. Barn behöver komma i kontakt med dessa olika slags former. Varje barn som kommer till förskolan är unikt och alla har inte likadana erfarenheter av estetik, därför är det också viktigt att pedagogen presenterar och arbetar med exempelvis att dramatisera lekar eller skapa något med olika material tillsammans med barnen.²⁵ Det blir således intressant och se hur norska förskolor har valt och strategiskt använda sig av estetiska uttrycksformer när de jobbar med barns språk, särskilt med de barn som är i behov av extra stöd eller har ett annat modersmål än norska.

Lindahl²⁶ har gjort en studie på en Reggio Emilio inspirerad förskola, där hon undersökt hur estetik används i arbetet med barns problemlösning. I studien har Lindahl fokuserat främst

¹⁸ Svensson, 2005, s. 194; Kultti, 2012, s. 42; Björk-Willén, 2014, s.87; Arnqvist, 1993, s. 144

¹⁹ kunskapsdepartementet, 2006, s. 29

²⁰ Svensson, 2009, s. 190

²¹ 2011, s. 28

²² 2012, s. 42

²³ 1993, s. 144

²⁴ 2010, s. 191-192

²⁵ Dahlbeck & Persson, 2010, s. 203–205

²⁶ 2002, s.174–176, s.190

på pedagogers förhållningssätt när de bemöter barnen och vad som sker i mötandet. För att kunna möta barnet och förstå hur hen tänker och resonerar behöver pedagogen försöka gå in i barnets värld. De här mötena kallar Lindahl för *kreativa samtal*. I samtalen ställer pedagogen frågor som barnet kan relatera till, de kan vara frågor baserat på en teckning som barnet ritat eller utifrån en muntlig handling. Det krävs av pedagogen att vara uppmärksam på vad som lockar barnen och att samtalen handlar om något som väcker deras nyfikenhet. Pedagogen kan också utifrån barnens skapande teckningar diskutera med dem vad de har för önskemål och mål kring ett specifikt ämne. På det här sättet utgår man ifrån barnets perspektiv, vilket gör att det blir ett för barnet betydelsefullt samtal.

4. Teoretisk anknytning

I den här delen av uppsatsen kommer vi bland annat ta upp vår utgångspunkt för arbetet som är det sociokulturella perspektivet och några begrepp, vilka vi kan finna inom detta perspektiv. Även Piagets teori om utveckling och lärande kommer att tydliggöras.

4.1 Sociokulturella perspektivet

Vygotskij var aktuell som forskare inom psykologi på tidigt 1900-tal och intresserade sig bland annat för hur människan utvecklas i relation till sin omvärld. Vygotskij studerade den mänskliga medvetenheten och han underströk att man inte kan studera människan utan dess historiska och sociala erfarenheter eller upplevelser. Hans teori kom att kallas det sociohistoriska perspektivet, som vi idag nämner som det sociokulturella perspektivet.

Enligt Vygotskij utvecklas barn när de är i samspel med andra och denna utveckling sker i två faser: först på den sociala nivån och sedan på den individuella nivån. Kunskaper, erfarenheter, tecken och symboler förmedlas från vuxen till barn. Deras språkliga utveckling förstärks via sociala interaktioner med andra människor.²⁷ Även om Vygotskij pratade om utveckling i samspel med andra förnekade han aldrig den individuella utvecklingen.²⁸

Abrahamsson och Hyltenstam²⁹ skriver dock att de får känslan av att vuxna inte behöver göra mycket för att barn ska tillägna sig språket, läran om det verbala språket verkar inte kunna undgå barnen. De skriver vidare att pedagogen behöver möta språket för att kunna behärska det på rätt sätt. Alltså är språket den viktigaste vägen till kunskap som omgivningen erbjuder, oavsett om det gäller att namnge ting och former eller att tillägna sig värderingar på olika områden.³⁰ Möter barnen inte språket och hör hur exempelvis ett ord ska uttalas lär de sig endast ordet, men kanske inte uttalar det på rätt sätt. Det blir här väsentligt att titta på det sociokulturella sammanhanget där språket är något som man lär i samspel med andra, både det talade och det skrivna.³¹

²⁷ Bråten, 1996, s. 14–15

²⁸ Smidt, 2010 s. 52

²⁹ 2003, s. 29

³⁰ Gjems, 2011, s. 34

³¹ Strömqvist, 2003, s. 57

I boken av Smidt³² får man en djupare bild av Lev Vygotskij än den man fått tidigare. Det går att läsa att han var mer beläst än vad man först kan tro, att han jobbade med fysiskt handikappade barn. Det var förmodligen genom detta arbete som han blev intresserad av pedagogik. Hans framträdande fängslade många genom att han gav uppmärksamhet och lyssnade på vad barnen hade att säga.

I Vygotskij³³ står det också att våra tankar är en form utav språk men minus ljud och att tänkande identifieras med språket. Ur detta tänk går det att fundera kring om individen använder sig av materiella objekt, när det kommer till tänkandet. När vi tänker (av det som existerar i minnet) så handlar det oftast om saker som vi har upplevt, varit med om eller bevittnat. Exempelvis när någon säger hur en napp ser ut, automatiskt kommer det upp en bild av en napp i huvudet. Alltså är våra tankar knutet till våra erfarenheter. Genom det egocentriska tänkandet går det att hävda att i alla fall en del av den nativistiska teorin följer denna uppfattning, då den anser att språket kommer igång av sig själv.³⁴ Det *egocentriska talet*, som Vygotskij kallar från yttre till inre tal³⁵ förknippas med Piagets begrepp *autistiskt* som har att göra med barns egna önskningar och behov.

4.2 Kulturella redskap

Inom det sociokulturella perspektivet, vilket vi tidigare har nämnt, finns det olika begrepp. En av dessa är kulturella redskap. Vygotskij räknar språk som det främsta kulturella redskapet där andra redskap exempelvis är räknesystem, konstverk och skrift. Dessa redskap har skapats av oss människor i sociala sammanhang för att underlätta och hjälpa oss i olika sammanhang. Kulturella redskap är det fysiska material som används med hjälp av våra intellektuella redskap. Det vill säga den kunskap som existerar i oss. De två olika är beroende av varandra och därför går det inte att skilja dem åt. Det fysiska materialet är det människor brukar när de ska göra olika saker, exempelvis om man ska gräva ner något krävs det en spade som är vårt fysiska material.³⁶

Dessa kulturella redskap, vilka både innefattar intellektuella redskap (någon form av skrift) och fysiskt material, är inget som ser likadant ut hela tiden, utan det är något som ändras med tiden och efter den tradition som finns. Även de materiella redskapen man använder ändras med tiden. Ett bra exempel för att visa denna förändring är att se utvecklingen inom bilindustrin. Förr var det ångmotorer som drev bilarna och nu mera är det bensin eller diesel motorer som driver dem. Inom pedagogiken kan man se den utveckling som hänt genom åren, allt ifrån att läroplaner kom och den reviderades till att man nu vet mer om barns lärande och utveckling.³⁷

Vygotskij anser att språket är *redskapets redskap*, på grund av att det är något som används i princip hela tiden. När han pratar om språket så syftar han på teckensystem då det är dels genom tal, men också med skrift man kan kommunicera och förstå varandra.³⁸

³² 2010, s. 26-29

³³ 1999, s. 31

³⁴ Svensson, 2009, 26-27

³⁵ Smidt, 2010, s. 89

³⁶ Säljö, 2010, s. 187

³⁷ Säljö, 2010

³⁸ Säljö, 2010

Inom de kulturella redskapen finns också något som Vygotskij kallar för *medierande* redskap. Hans syn på dessa redskap var att de kunde ses som olika hjälpmedel och verktyg för att agera och förstå. De två hjälpmedel, vilka används mest av människan, är det språkliga och de materiella redskapen. Ett språkligt redskap kan vara en symbol eller tecken som hjälp för att kommunicera och tänka. När de sedan används, dessa medierande redskap, innebär det att man brukar kulturella redskap för att förstå sin omvärld. Exempelvis om man ser en kvadrat, de materiella och de språkliga erfarenheter man har bidrar till förståelsen av att det specifikt är en kvadrat.³⁹

4.3 Generalisering

Språket har enligt Vygotskij en grundläggande kommunikativ uppgift att föra vidare erfarenheter och fördjupa sin förståelse mellan flera parter i en dialog. Den viktigaste beståndsdel i en kommunikation kräver ett förbestämt språk båda parter förstår innehållet av. Ett begrepp vilket ses som en huvudsaklig funktion inom språket är *generalisering*. Det språkliga ordet är en generalisering av det inre tänkandet enligt Vygotskij. Utifrån intryck och upplevelser speglar sig människans verklighet i sina egna tankar som sedan blir till ord, men för att det ska värderas som ett språk måste det ske meningsfullt. Ett ord utan mening och utan ett betydelsefullt innehåll, det är bara ett ljud menar Vygotskij.⁴⁰ Generalisering handlar alltså om att kunna formulera och uttrycka sin tanke på ett sätt där andra personer kan förstå dess mening.

4.4 Den närmaste utvecklingszonen

Inom Vygotskij och hans arbete är den närmsta utvecklingszonen bekant för många. Principen med den är hans syn på lärandet och utvecklingen som något livslångt. Även om en person behärskar något är de inte långt ifrån att behärska någonting nytt i samma ämne. Det är också inom denna utvecklingszon man kan bli stöttad av någon, med mer kunskap, för att utveckla en färdighet inom kulturella redskap.⁴¹

Det finns ett begrepp som heter *Scaffolding*, vilket innebär att man just stöttar någon genom att exempelvis visa att man finns om barnet skulle behöva hjälp. Scaffolding går att finna inom det sociokulturella perspektivet. Detta begrepp skriver Ljunggren⁴² att Bruner introducerade som ett försök att förstå den närmsta utvecklingszonen, vilket är Vygotskijs teori. Inom denna utvecklings zon går det att säga att barnen med hjälp av stöttning, som scaffolding innebär, kan klara av olika saker de annars inte skulle klara av ensam. Däremot med denna hjälp ifrån en annan person, med mer kunskaper, lyckas barnet.⁴³

Vygotskijs närmsta utvecklings zon anser Smidt⁴⁴ vara ett viktigt tillskott till pedagogiken. Vygotskij skildrade tanken på att utveckling och undervisning inte infaller samtidigt.

³⁹ Säljö, 2010

⁴⁰ 1999, s.37–40

⁴¹ Säljö, 2010, s. 191

⁴² 2013, s. 101

⁴³ Smidt, 2010, s. 119

⁴⁴ 2010, s. 116–117

Undervisningen kommer före utvecklingen, alltså för att en utveckling ska ske behövs någon form av undervisning i ämnet.⁴⁵ När undervisningen sker är det vanligt att knyta den till något som man redan vet att barnen kan, för att på detta sätt utveckla just den kunskapen. Den utveckling som sker är tillsammans med någon med mer kunskap och den visar vad och hur man ska göra. Vilket sedan leder vidare till att barnet kan göra det på egen hand⁴⁶, alltså har barnet utvecklats tack vare undervisningen.

4.5 Piaget

Piagets teori om utveckling och lärande, det författarna kallar för *mognadsteori*, har att göra med på vilket stadium barnen är i sin utveckling.⁴⁷ I denna teori kommer utvecklingen före lärandet, vilket innebär att ett barn behöver förstå något innan de kan lära sig det. Denna mognadsteori fick ett fäste inom utvecklingssystemet och innebär att kunskapen som skulle läras ut var tvungen att rättas efter barns utvecklingsstadium. Piaget ansåg också att det inte går att skynda på utvecklingen genom de olika stadierna utan att det tar den tid det tar.

Det finns en tes Piaget har som säger att barnet varken är en liten vuxen människa eller, intellektet är inte litet⁴⁸. Hans bidrag var att få andra att öppna ögonen inför att barn inte är några helt oerfarna och som vet mindre än vuxna. Utan han fick andra att förstå att barnen tänker och de är logiska utifrån deras erfarenheter, de har enbart andra utgångspunkter än vad vuxna har.⁴⁹ Piaget försökte lyfta fram det i barns tänkande.

Piaget anser att inom den språkliga utvecklingen börjar barn i tidig ålder med egocentriskt språk. Språket har ingen betydelse i sig och fyller inte heller någon kommunikativ funktion. Men för barnet fungerar det som ett stöd i att få bukt på sina egna tankar. Det egocentriska språket sker i ett stadie mellan det autistiska tänkandet, vilket för barnet är ett omedvetet tänkande, samt det reella tänkandet. I det sistnämnda är barnet fullt utvecklad att använda sig av tänkandet som ett redskap för kommunikation och förståelse av okända ting. Vygotskij ansåg däremot att barnets språk inte är egocentriskt. Barn använder sig av sitt språk för att kommunicera med sin omgivning och inte endast för egen förtjänst. Språket ses snarare som ett sökande efter kontakt och socialisering med andra barn och vuxna människor.⁵⁰

När det kommer till tänkandet finns det något Piaget⁵¹ kallar för det *egocentriska tänkandet*, i korthet innebär det ett tänkande som inte behöver gå att kommunicera men passa verkligheten. Han delar in detta språk i tre kategorier, den första är upprepning vilket innebär att barnen upprepar ord de hör. Den andra är monolog som innebär att barnen pratar för sig själv, alltså de beskriver händelser med ord. Den tredje och sista är kollektiv monolog vilket innebär att de för ett samtal parallellt med varandra.⁵²

⁴⁵ 2010, s. 117

⁴⁶ Vygotskij, 1999, s. 333

⁴⁷ Säljö, 2010, s. 167

⁴⁸ Vygotskij, 1999

⁴⁹ Säljö, 2010, s. 168-169

⁵⁰ Vygotskij, 1999, s. 58-60; Svensson, 2009, s. 37-39.

⁵¹ Vygotskij, 1999, s. 56

⁵² Arnqvist, 1993, s. 32

I boken av Löfdahl⁵³ går det att läsa om Vygotskij och hans tolkning om ordens mening. De ord vi säger är en kombination av våra mentala tankar och verbala ord. När barn uppfattar sin omvärld med alla sina sinnen, får de erfarenheter som kan skilja sig ifrån de tidigare, men också göra att de känner igen något. Detta igenkännande leder i sin tur till att tänkandet utvecklas, och därigenom även språket.⁵⁴ Ett begrepp som finns inom denna teori är också *ackommodation*, som i korthet innebär att man får ändra sin uppfattning utifrån den nya erfarenheten man fått.⁵⁵

5. Metoder och tillvägagångssätt

Resonerandet kring metodval och insamling av underlag till denna uppsats var att använda oss av både intervjuer och observationer av pedagogerna i verksamheten. Men efter diskussioner och kommentarer ifrån tidigare lärare om att materialet skulle bli för stort ändrades val av metod. På grund av den korta tid som finns till hands valdes därför enbart intervju av pedagogerna, med hjälp av ljudinspelning som hjälpmedel. Däremot har vi använt observation utav förskolorna inomhusmiljö, som kommer att finnas med i vårt resultat.

Den här studien är grundad på en kvalitativ ansats, och med kvalitativ innebär det att man vill undersöka hur ett visst fenomen ter sig ur ett annat perspektiv.⁵⁶ Det handlar i den här studien om att försöka ta reda på vad en särskild grupp av människor tänker och hur de arbetar kring språkutveckling på de här två norska förskolorna.

Det finns olika metoder att genomföra intervjuer på. I Eriksson Barajas, Forsberg och Wengström⁵⁷, Björndal⁵⁸ och Stukát⁵⁹ går det att läsa om dessa. Författarna har någorlunda olika benämningar på intervju, men de beskriver dem på liknande sätt. De olika intervjumetoderna som finns är: samtals intervju, samtal med hjälp av en intervjuguide, standardiserad intervju med öppna frågor och svar och standardiserad intervju med fasta svarsalternativ⁶⁰, strukturerade, halvstrukturerade och ostrukturerade⁶¹ och strukturerade intervjuer och ostrukturerade intervjuer.⁶²

Den som används är halvstrukturerad intervju⁶³, Björndahls⁶⁴ definition *samtal med hjälp av en intervjuguide* och Stukáts⁶⁵ definition *ostrukturerade intervjuer*. Formen fokuserar på både vikten av det temat och dess frågor man behöver ha svar på, samt den öppenhet som

⁵³ 2004, s.14

⁵⁴ Svensson, 2009, s. 30

⁵⁵ Svensson, 2009, s. 38

⁵⁶ Erikson Barajas, Forsberg & Wengström, 2013, s. 53–54

⁵⁷ 2013, s. 128

⁵⁸ 2005, s. 92–93

⁵⁹ 2005, s. 42

⁶⁰ Björndal, 2005

⁶¹ Eriksson Barajas et al., 2013

⁶² Stukát, 2005

⁶³ Barajas, 2013, s. 128–131; Eriksson Barajas et al., 2013, s. 128

⁶⁴ 2005, s. 92

⁶⁵ 2005

behövs ha inför den information intervjuaren får. Genom att göra en halvstrukturerad intervju har man förbestämda frågor som respondenten ska svara på och i intervjuerna ställs samma frågor till varje respondent. De ställda frågorna har personerna tidigare inte tittat på, och har därför inte diskuterat dessa med varandra. Detta ökar homogeniteten i det resultat som slutligen ges av det insamlade data.⁶⁶

För att genomföra intervjuerna begav vi oss till två norska förskolor i Oslo. Före intervjun gavs det tillgång till att observera förskolornas miljö och verksamhet. Det var möjligt att se hur de olika rummen var formade, vilka material som användes och hur de anpassat arbetsmiljön för barnen. Studien handlar om att undersöka vilket arbetssätt en norsk förskola använder och hur pedagogerna ser på sitt förhållningssätt till barns språk, det kan därför vara av betydelse att titta på deras arbetsmiljö. Genom att synliggöra omgivningen de befinner sig i kan vi få reda på vilka förutsättningar som existerar för att möjliggöra arbetet med språk.

Stukát⁶⁷ skriver vidare om *transkribering* av intervjumaterial. Han skriver att det kan vara tidskrävande att transkribera intervjuerna om de är långa och att det kan bli många sidor. Våra intervjuer, som spelades in, är mellan 10-15 minuter långa och valet fall på att transkribera dem. Det kan då vara lättare att ha dem på papper när bearbetningen ska börja.

5.1 Etiska hänsyn och problem

Det här avsnittet går igenom de viktiga synpunkter som man bör ta vara på när en studie ska genomföras. Specifikt i detta fall, då vi har valt att intervju som metod. Vi kommer nedanför ta upp vad som är viktigt att tänka på före och efter en intervju.

Vi fann detta citat (som kommer nedan) vilket lede oss till att när vi genomförde intervju att tänka extra noggrant. ”Vi ska utföra kvalitativt god forskning med ett viktigt syfte och samtidigt skydda de individer som deltar i forskningen”.⁶⁸ När exempelvis intervjuer görs måste man ha i åtanke det etiska i situationen. Eftersom vårt fokus ligger på pedagogerna behövdes inte något samtycke ifrån vårdnadshavarna, däremot behövdes både samtycke ifrån förskolorna som ska besökas och ifrån intervju personerna. De förskolor som finns med i våra intervjuer fick vi kontakt med tack vare T. Alvestad.⁶⁹

Med intervju som datainsamlings-metod tillkommer viktiga aspekter vilka man bör tänka på, både före och efteråt. Innan man påbörjar intervjun ska respondenten bli informerad om vad frågorna kommer att handla om och vad för syfte studien har i sitt upplägg. Det är nödvändigt att få deras samtycke, men samtidigt bör man vara försiktig med beskrivningen av studien. Det finns en risk med att presentera sitt arbete för respondenten, Kvale och Brinkmann⁷⁰ menar att studiens syftemål kan komma att avgöra vilket svar man får och att de anpassar sitt svar efter den övergripande frågeställningen. Konsekvensen blir att intervjuaren inte får reda på hur respondenten ser på fenomenet, utan det blir istället ett resultat av vad respondenten tror förväntas av dem.

⁶⁶ Eriksson Barajas et al., 2013, s.128–131

⁶⁷ 2005, s. 45

⁶⁸ Vetenskapsrådet, 2011, s. 18

⁶⁹ Personlig kommunikation, 23 september 2014

⁷⁰ 2014, s.107–108

Efteråt om resultatet möjligtvis ska publiceras, är det ett krav på att ha fått deltagarnas tillåtelse. Det är viktigt att värna om sekretessen och skydda de personliga uppgifter deltagaren kanske inte vill att studien ska omfatta.⁷¹ I vår intervju gavs de möjlighet och få vara anonyma, alltså respondenterna fick hitta på ett fiktivt namn eller tillkännage sitt eget namn. De är medvetna om att intervjun är en del av en uppsats, vilken kommer att läsas av många. Eftersom respondenterna har fått fiktiva namn finns det inget i intervjuerna som kommer kunna röja deras personliga identitet.

5.2 Reliabilitet och validitet

Allt eftersom valet är att använda intervju som metod i vår studie, är det viktigt att tänka på hur våra egna tolkningar och tankesätt kan påverka resultatet. Kvale och Brinkmann⁷² menar att när man omvandlar en muntlig intervju till skrift ändras dess *reliabilitet* från dess ursprungliga form. Det är möjligt att respondentens svar tolkas på ett annat sätt av intervjuaren och blir omformulerat och felbedömt. Det finns alltid en viss risk att resultatets pålitlighet försvagas när man väljer att transkribera, men vi är medvetna om detta och försöker att översätta tydligt från norska till svenska. Kvale och Brinkmann⁷³ föreslår en metod för att kolla om det blir så noggrant som möjligt, det innebär att båda två transkriberar och jämför samma svar. På det sätt synliggörs det om man har uppfattat svaren annorlunda och därefter kan rätta till det. Detta tar längre tid och det krävs att man lyssnar på intervjuerna ett flertal gånger, vilket vi tyvärr inte har möjlighet att göra i den här studien, men vi hoppas på att svaren blir så likgiltiga som möjligt ändå.

Eriksson Barajas, Forsberg och Wengström⁷⁴ skriver att man kan definiera reliabiliteten genom att kolla ifall man får samma resultat vid mätning av samma fenomen upprepade gånger. Kort sagt alltså tillförlitligheten till det resultat man får fram. När det kommer till tillförlitligheten i den här uppsatsen kommer det att dels vara vår resultatdel och resultatdel då den utgår, till viss del, kommer att ta utgångspunkt ifrån just det empiriska (intervjuerna).

Kvale och Brinkmann⁷⁵ skriver också om validitet, att det är mer invecklat än reliabiliteten och dess försäkran. De skriver att det inte finns någon sann opartisk övergång till skriftlig form. Det finns två olika sätt som man kan omvandla till skrift, det ena sättet är ordagrant och som man använder när man ska analysera språkligt. Det andra sättet är att omvandla i litterär stil vilket innebär belysningar i nyanser.

Allwood och Eriksson⁷⁶ skriver att validitet och ordet valid innebär giltig, alltså att något gäller och att det är bärkraftigt i olika sammanhang. Exempelvis kan något som någon sagt var valida eller inte. Det handlar om utsagornas innehåll är sammanhängande eller ”relationen mellan slutsatser från forskning och verklighet”.⁷⁷ Författarna tar även upp några validitetskriterier som bland annat är resultatets trovärdighet och om det går att bekräfta,

⁷¹ Kvale & Brinkmann, 2014, s.109–110

⁷² 2000, s.224–227

⁷³ 2000

⁷⁴ 2013, s. 103

⁷⁵ 2014, s. 26–227

⁷⁶ 2010, s. 133

⁷⁷ s. 133

alltså komma fram till samma resultat.⁷⁸ Även Hjerm, Lindgren och Nilsson⁷⁹ skriver om validitetskrav, att det handlar om att man mäter det man har tänkt däremot finns det inget tillräckligt standardiserat mättningsredskap för detta. Författarna skriver också att validitet innebär mätningen eller sambandet mellan teoretiska och operationella definitionen. Däremot går det inte att säga om den är hög eller låg då det är en bedömningsfråga utifrån teori och forskning.

6. Resultatredovisning

De förskolor vi fick tillgång till att besöka var två helt olika, placerade i två skilda kommuner i huvudstaden Oslo. Det kommer här att redovisas vad för svar som återgavs på våra frågor och de frågeställningar som vi har. Vid transkriberingen har vi valt att översätta till svenska, vilket betyder att det pedagogerna säger inte är ordagrant. Däremot är innebörden intakt.

Den första förskolan ligger i Søndre Nordstrand, en bydel söder om Oslo. På deras hemsida beskriver de att de är en natur-förskola och att de flitigt använder skogen som ligger nära till hands i området. Där tillbringar barngruppen mycket tid med promenader och diverse aktiviteter för att ge barnen goda upplevelser i naturområden. Under en flik som heter fokusområden har de skrivit litegrann om hur de arbetar med språket på förskolan.⁸⁰ Det står bland annat att den vuxna ska ses som en språklig förebild för barnen och ta sig tid till att lyssna och kommunicera med barnen, vilket är det som vi vill fokusera på i den här studien, hur pedagogens roll ser ut i den norska förskolan.

Den andra förskolan ligger i bydel Nordre Aker. På deras hemsida beskriver de att de har olika kategorier vi tolkar är fokus områden. Dessa är social kompetens, självförtroende och självkänsla, lek och betydelsen och relationer mellan vuxna och barn. Under fliken fokusområde finns det ingen speciell del för språk utan de har en flik som handlar om social kompetens. Som de skriver handlar om bland annat identiteten, empatiska utvecklingen och ton på sig själv, alltså självkänslan.⁸¹

Resultatet kommer att visa hur förskolorna använder sig av det muntliga och icke-muntlig kommunikation som gester och mimik.⁸² Vi har delat upp frågeställningarna och därefter blandat respondenternas svar gemensamt så att de hamnat bredvid varandra. Pedagogerna vi intervjuat har fått tilldelade sig fiktiva namn vilka vi kommer att namnge här. På den första förskolan med barn med flerspråkighet arbetar Svein-Inge, Tim och Thomas. På den andra förskolan arbetar Viktor, Niklas och Johan.

⁷⁸ 2010, s. 135

⁷⁹ 2014, s. 82

⁸⁰ Rudshøgda Kanvas-naturbarnehage, u.å

⁸¹ Bjerkealléen Kanvas-barnehage, u.å.

⁸² Arnqvist, 1993, s. 12-13

6.1 Pedagogernas syn på språk och språkutveckling

Här svarade respondenterna ungefär likadant, språket är enligt dem det viktigaste redskapet på förskolan. Det är för den sociala kompetensen grundläggande att man kan kommunicera med varandra verbalt eller också kroppsligt, för att skapa relationer med andra barn. Språket är vår främsta kommunikationsform, det sker både muntligt och icke-verbalt, det vill säga genom kroppsspråk och genom gester.

På den första förskolan finns det många barn med annat språk än norska, det är extra viktigt att hela tiden sätta ord på saker och att använda sig av språket. De är överens om att språk är något de behöver lägga mycket fokus på i deras verksamhet.

När det kommer till lek och språk skriver Bruce⁸³ att språk har en stor roll och att leken är en trygg plats. Där finns inga gränser och barnen kan testa och prova sig fram med orden. Viktor, Niklas och Johan säger att barnens språkarbete sker mellan barnen både i lek och utanför lek, samt mellan barn och pedagog. Här är de större barnen förebilder för de yngre. Pedagogerna berättar även att de använder sig av exempelvis sång, rim och ramsor, läsa böcker och att prata. De berättade om vikten av att sätta ord på det man gör, då hör barnen orden men också språket som präglar deras inläring.

För de barn som har svårigheter och behöver extra stöd berättar alla pedagoger på första förskolan att de har material på som ska hjälpa de barnen att kunna kommunicera med andra. De har på den andra förskolan exempelvis satt fast ett par bilder på golvet, i ett utav rummen. Dessa bilder föreställer olika handlingsuttryck och det ska hjälpa barnet som har svårt att säga vad de vill hitta på för aktivitet, de behöver bara peka på bilden på golvet för att någon ska förstå dem. Det fanns även uppklistrat bilder med olika tecknen, varav alla barn kan använda sig av för att kommunicera med varandra. Att använda sig av sådana bilder och tecken som stöd underlättar för varje barn, framförallt när de ska leka med varandra. Enligt Bruce⁸⁴ är språket särskilt viktigt för att en lek ska kunna fortsätta och det är en förde om barnen kan formulera sig så att deras kamrater förstår dem. De barn som har svårt att tala kanske så småningom har lärt sig att uppfatta några ord genom att de använt sig av tecken tidigare.

6.2 Pedagogernas arbete med barns språkutveckling

På vilket sätt de arbetar med barns språkutveckling svarar Svein-Inge på den första förskolan att de kartlägger barn i behov av extra stöd och använder sig av en språkpedagog. Tim och Thomas går in på vikten av att man hela tiden brukar språket, både det kroppsliga och verbala. Men också att stödja de barn som har svårigheter. Thomas förklarar att de jobbar mycket efter deras läroplan, men att det mesta går in i varandra, till exempel kan de fokusera en vecka på att arbeta med språk och samtidigt teknik. Han svarar att det är viktigt att prioritera språket i den här barngruppen, att man kanske måste välja bort något annat. Eller försöka få det att fungera så att språket blir något naturligt i den miljön barnen befinner sig i och i det tema man arbetar med. Thomas säger också att de har ett talesätt som lyder *”barnen ska bada i många ord och begrepp”* i alla slags situationer, som påklädningsituationen i hallen exempelvis. Vidare pratar han om att dela upp så att de blir

⁸³ 2010, s.102–111

⁸⁴ 2010, s.102–111

mindre grupper, så att varje barn ska komma till tals, och att de minsta barnen ges möjlighet att också få uttrycka sig när de äldre inte är med.

Thomas nämner talesättet, som skrivs ut ovan, som de kan använda sig av i alla slags situationer. När det kommer till barns begreppsbyggnad går det att läsa lite om det i Bråten.⁸⁵ Han skriver att det som anses vara relevant för språkutvecklingen är *begreppsbyggnad*. Vygotskij har tidigare beskrivit ett ord utan innebörd som endast ett läte. Det viktigaste barnet bör lära sig är inte ljudet i sig utan det är betydelsen av ordet. I språket använder vi oss av begrepp liksom en samling av ord och förklaringar av dessa ord eller också teorier. Användandet förenklar vår kommunikation till varandra om man endast brukar sig av ett begrepp, detta är något barnen utvecklar när de stöter på olika slags språk i lekar och andra upplevelser de får.⁸⁶

Niklas arbetar på den andra förskolan och berättar att de använder sig av konkreta saker som spel, dramatisering, teater och de fokuserar sig på att lära ut sånger. Han berättar vidare att de även använder sig av ickeverbalt kommunikationssätt, exempelvis *tecken som stöd*, det är han intresserad av att lära sig mer om. Tecknen som stöd är ett slags språk med symboler och gester som beskriver enstaka ord. Exempelvis ska man säga färgen blå i något sammanhang där man samtidigt pekar på ögat som är tecknet för färgen blå. Vidare säger han att denna metod kanske är viktigare att använda för barn som inte har det verbala språket än men att de använder det för och med alla barnen. Det är också av vikt att barnen skapar sig en förståelse för detta kommunikationssätt både för att de själva ska förstå vad någon säger samt att de själva ska kunna använda detta icke-verbala kommunikationssätt.⁸⁷

6.3 Pedagogernas syn på sin egen roll i barns språkutveckling

Vilken roll de anser sig ha i barns språkutveckling svarar Svein-Inge att man är som en rollmodell för barnen, att pedagogen ska stimulera språket och ge barnen stimuli. Thomas förklarar att man har två roller tilldelat till sig, den organisatoriska delen: att planera genomtänkta didaktiska aktiviteter utifrån planer och organiserat av vuxna. Sedan den vardagsspråkmiljö där man som pedagog får möta barnen, presentera nya ord och begrepp, det kallar han för en indirekt upplärning kring ord och språk.

Rollen i barns språkutveckling i förskolan anser Viktor och Johan att det är deras roll att lära barnen använda språket, prata med barnen och hjälpa dem sätta ord på händelser och känslor. Det material som Viktor, Niklas och Johan nämner att de arbetar med är något som heter *Nelli och Hansen*. Detta material berättar de att de använder i exempelvis samling som en övning på social kompetens. Innehållet i *Nelli och Hansen* är bilder med text samt frågor som man kan läsa upp för barnen och barnen får stöttning av bilderna när de ska försöka sätta ord på sina egna känslor.

Eftersom det finns många barn på den första förskolan som är flerspråkiga är det extra viktigt att benämna det man gör, klädesplagg, och så vidare. Det är något som både Svein-Inge och Thomas är överens om, att det ingår i förebilden pedagogen sätter för barnen, eller

⁸⁵ 1998, s. 83–85

⁸⁶ Bråten, 1998, s.83–85

⁸⁷ Bruce, 2010

som de uttrycker det rollmodell. I och med att de på den här förskolan inte kan barnens förstaspråk får fokus hamna på det norska språket och dess utveckling. Men man får inte glömma att, för att ett andraspråk, som i detta fall är norska, ska utvecklas behöver barnet först ha en grundförståelse för sitt egna språk. Kunskapen om sitt egna språk har därför en viktig roll i barns språkutveckling inom det andra språket.⁸⁸

De pratar vidare om vikten av att hjälpa, stötta och använda språket i barns närhet. Svein-Inge nämner att de kartlägger barn i behov av extra stöd och att de kan ta hjälp av en språkpedagog. En språkpedagog är någon som jobbar och tränar på språket tillsammans med barnet, det kan vara allt ifrån att barnet läspar, vilket gör att uttal inte är korrekt till att barnet behöver extra stöd i sin språkutveckling.

6.4 Vad för slags material och metod de använder sig av

Thomas svarar att de har allt från konkreta material som är visuellt för barnen och muntliga äventyr med sagoberättelser. Det är nyttigt för barn som strävar efter språkförståelse och kan bruka lite mer konkreta saker, de får visualisera en historia och styra de konkreta material som finns. Och böcker, de får läsa böcker, men pedagogen måste sätta ord på sakerna i böckerna. Barnen kan dikta upp en historia efter bilder som de har på förskolan och det kan bli riktigt spännande. Man använder sig av musik i språket och det är allt från sånger till rim och ramsor. Ibland sker det att barnen dramatiserar de dem själva hittat på och det kan utspela sig i skogen eller på en plats på förskolan.

Tim förklarar att de använder sig av TRAS-metoden. TRAS består av en samling material så som böcker, observationsunderlag och ett schema med mera. Dessa används för att se vari utvecklingen det individuella barnet befinner sig i. Men huvudsakligen observerar man hela barngruppen från början, för att se om det är något barn som faller utanför det vanliga. Metoden avser att dela in barnen i åldersgrupper för att se på vilken nivå de är i och vad som barnet är i behov utav.⁸⁹ Förutom TRAS svarar Tim att de även har en språkpedagog som kommer in en gång i veckan. Det är många barn med ett annat språk i bakgrunden, och den här språkpedagogen brukar ha med sig en påse med olika material hon använder sig av med barnen. Svein-Inge nämner även att de har språkgrupper, att varje pedagog ansvarar för språket i en aktivitet var för sig med barnen. Och att de har ett upplägg en gång i veckan för de som kräver extra stöttning.

6.5 Hur förskolorna dokumenterar barns språkutveckling

Vi fick ett gemensamt svar på denna fråga av de intervjuade på den första förskolan. De som kräver extra hjälp och stöttning blir dokumenterade och de som pedagogerna är osäkra på så arbetar dem med en individuell uppläggningsplan som kallas I&S. De måste ha dokument på att de jobbar med barnen och med språket. De är inte så tydliga med att avgränsa så att det relateras till barns språkutveckling, de knyter det mer till vad som är temat och de mål de har för en periodplan som har satts upp. Men det är aktuellt att i samtal med föräldrar sätta fokus på språkutvecklingen, då det är barn med flerspråkighet som kanske strävar lite mer med

⁸⁸ Prack, 1995, s. 57

⁸⁹ Nyponförlag – en möjlighet för alla, 2010

språket en del än andra barn, det kanske blir dokumenterat då men inte som i vanliga fall.

På den andra förskolan fick vi olika svar ifrån respondenterna. Johan svarade att de inte dokumenterar det men att de skulle kunna vara/bli bättre och dokumentera utifrån barnens intresse. När de väl dokumenterar är det en pedagogisk dokumentation de använder sig av. Niklas svarade att de dokumenterar språkutvecklingen men att det är inför och i samtal med föräldrarna, föräldrasamtal som händer två gånger per år. Viktor däremot svarade att de inte dokumenterar annat än om barnen behöver någon extra hjälp, då använder de sig av exempelvis språktest. Han nämner även att språkmiljön är bra på förskolan då de inte har några barn som pratar annat språk än norska och det är därför lätt att märka om det är något barn som faller utanför ramarna. Skulle däremot något barn behöva extra stöd kan de ta hjälp av logoped och specialpedagoger om de märker att något barn hamnar efter (Viktor). Johan poängterar att de även kan använda sig av TRAS material här.

6.6 Pedagogernas användning av den norska läroplanen och val av perspektiv

Först när vi frågade dem om de tänkt på något perspektiv som präglade deras arbetssätt med språket förstod de inte direkt vad vi menade, men de kanske inte riktigt hade tänkt på det. Däremot när vi frågade om de exempelvis får in Vygotskij i sitt arbetssätt, eftersom de pratar om lärande tillsammans med andra, förstod de vad vi menade och syftade på.

Det svar vi fick av Viktor vad att han själv har tänkt på att de är inne på den proximala utvecklingszonen. Eftersom barnens åldrar är blandade så anser han att det bidrar till att barnen når sin fulla potential med stöttning ifrån både andra barn och ifrån de vuxna. Niklas och Johan svarade att de har en sociokulturell syn och Johan vidareutvecklade det och sa att fokus är på process och inte på produkt. Samt att teoretikerna de bygger på är Vygotskij och Piaget. Vår sista fråga vi ställde dem handlade om de använde sig av deras rammeplan (läroplan) när de planerar verksamheten. Där fick vi ett enhetligt svar att de använder den både i planering och i deras arbete. Niklas vidareutvecklar det genom att säga att han önskar att den skulle bli mer synlig i det arbete de gör i förskolan, det är för honom ett viktigt dokument. Han funderar även på om man ska presentera läroplanen för föräldrarna som ett dokument för att visa dem att den ligger som grund till det som de gör, att det är deras bibel de använder. Den kan annars vara okänd för föräldrarna.

Respondenterna på andra förskolan nämner i intervjun att de använder sig av det sociokulturella perspektivet och att den proximala utvecklingszonen är aktuell i deras verksamhet. Det synliggörs när pedagogerna exempelvis arbetar med boken Nelli och Hansen. Pedagogen och barnet tittar i boken tillsammans och stöttar varandra, genom att barnet ska sätta ord på vad bilderna handlar om med stöd ifrån pedagog. Vygotskij förklarar detta med begreppet scaffolding, att den vuxna hjälper barnet att finna det som de kanske annars gått förbi helt obemärkt.⁹⁰

Säljö⁹¹ förklaring av kulturella redskap har tidigare tagits upp i texten, också medierade redskap som tillhör Vygotskij's teori. Medierade redskap är på den här förskolan tecken som stöd och de material barnen har tillgång till. Med hjälp av dessa kan de tillägna sig

⁹⁰ Smidt, 2010, s.119

⁹¹ 2010

kunskaper och lättare förstå sin omgivning. Det hör till språket då de med dessa materiella redskapen tar kontakt med sin omvärld och kan kommunicera.

Trots att de nämner att den sociokulturella teorin präglar deras verksamhet så kan man se att de också följer den behavioristiska. De använder sig av TRAS-metoden för att se var i utvecklingen barnen befinner sig gällande språket. Piaget som förespråkar denna teori delar upp barn i stadier utefter vad de kan, vilket kan liknas vid arbetssättet med TRAS.

6.7 Sammanfattning

Det märks att de pedagoger vi intervjuade anser att språket är en viktig del av verksamheten. Det är genom språket vår sociala kompetens grundläggs anser respondenterna.

Arnqvist⁹² skriver om muntlig och icke-muntlig kommunikation. Han skriver att den icke-muntliga kommunikationen har både en språklig och en icke-språklig aspekt. Med den språkliga aspekten syftar han på de teckensystem som finns, exempelvis kropp- och teckenspråk. Medan de icke-språkliga innebär gester, mimik, och så vidare. Båda dessa kommunikationssätt bidrar till att förtydliga det man vill ha sagt och möjliggör att man kan kommunicera med någon annan. Det är därför det är av vikt att lägga den språkliga grunden redan i förskolan.

Det som är gemensamt i de sex intervjuerna är att alla pedagoger är eniga om att språket är ett av de viktigaste redskapen på förskolan. Språk krävs för att barn ska kunna kommunicera och skapa relationer med varandra, alltså är det essentiellt för den sociala kompetensen.

På den första förskolan finns det många barn med flerspråkighet, vilket gör att de vill lägga extra fokus på att arbeta med språket med dessa barn som har ett annat språk än norska som modersmål. De har en gång i veckan en språkpedagog som kommer till förskolan och hen har med sig en ”språkpåse” med olika material barnen får arbeta och leka med. Detta ska ses som ett stöd för de barn vilka har problem med språket eller inte har norska som modersmål. Utöver det har de språkgrupper, de delar in barngruppen i fler mindre grupper. Det är på avdelningarna barn från 2,5 år till 5 år, och de befinner sig på olika nivåer när det gäller språket. Att dela in barnen i grupper efter ålder underlättar så att varje barn kommer till tals och får chans att uttrycka sig på samlingar, eller i aktiviteter tillsammans med andra.

Den första förskolan ligger i bydel Søndre Nordstrand i Oslo och enligt kommunens statistikbank⁹³ är det 754 personer som har flyttat ifrån utlandet till den bydelen. Av de minoritetsspråkiga barnen (1-5 år) är det 82 % som har en förskoleplats⁹⁴ och i denna rapport exkluderades norska, samiska, svenska, danska och engelska. Det är därför inte konstigt att dagens barn bekantar sig med ett annat språk tidigare än vad deras egna språk har utvecklats, när det i förskolan förekommer olika språk och kulturer. Ljunggren⁹⁵ skriver att hur man än väljer att se på flerspråkighet behöver man ta till sig, att det är en del av barnens förskolemiljö. När barnen är flerspråkiga lär de sig reglerna för de olika kommunikationerna som sker på respektive språk. Detta är något som barnen lär sig med

⁹² 1993, s. 12–13

⁹³ u.å.

⁹⁴ Høydahl, 2014, s. 763

⁹⁵ 2013, s. 95

tiden när de interagerar med andra. Även åldern har en betydelse ett andra språk ska läras in.⁹⁶

Flerspråkighet har inte bara med språket att göra, trots att själva begreppet påvisar just språket. Eftersom ett språk lärs in genom familj och omgivning får barnet även uppleva, lära och vara med om kulturen, de normer och traditioner som tillhör just det språket. Däremot beror språkets utveckling, framför allt andraspråket, på olika faktorer. I förskolan framför allt, är det bland annat vårdnadshavarens åsikt om barnet ska lära sig båda språken och i vilken utsträckning det andra språket ska talas med barnet.⁹⁷

I den norska läroplanen⁹⁸ går det att läsa att pedagogerna ska uppmuntra barnen till att använda språket för att lösa konflikter och lära sig använda varierat ordförråd. Dessa mål ska barnen uppnå genom att pedagogerna ”visar förståelse för barnens modersmål”.⁹⁹ Däribland kan de ta hjälp av specialpedagoger, tal pedagoger med flera om de anser att det behövs den hjälpen för att barnets språk ska utvecklas.

När vi besökte den andra förskolan och fick observera verksamhetens lokaler syntes det att de använder sig av mycket estetiskt material. Barnen har tillgång till flera rum, exempelvis har de ett där de får dramatisera på en scen och det finns kläder och maskar de kan ha användning för. De har även djembe trummor och andra instrument. På väggarna har de uppklistrade teckningar som barnen har gjort.

Bortser man ifrån de sätt pedagogerna redan benämnt svarade Viktor att de använder sig av bild (teckningar) barnen får rita när de avslutat en aktivitet för att bearbeta det de gjort och det är mycket ”lekskrivning”, som de kallar det, där pedagogerna stöttar barnen. Dahlbeck och Persson¹⁰⁰ skriver att detta sätt, att använda sig av estetiska uttryckssätt, är ett bra sätt för barnen att få uttrycka sin fantasi. Författarna skriver också att de anser det viktigt för pedagogerna att presentera olika estetiska uttryckssätt för barnen som dramatiseringar.

Johan berättade att de (pedagogerna) spelar teater för barnen när det är något som rör gruppen, att de fryser teatern och pratar med barnen om hur de (pedagogerna i teatern) ska göra. Vilket gör att det Dahlbeck och Persson¹⁰¹ skriver kommer in, då de dramatiserar för och med hjälp av barngruppen.

De beskrev att dem efter en aktivitet låter barnen få rita en teckning som ska symbolisera vad de precis har gjort. Det kan kopplas till det som Lindahl¹⁰² kallar för kreativa samtal, vilket vi tog upp tidigare handlar om att pedagogen samtalar med barnet om vad de har tecknat. Genom att låta barnen skapa en teckning precis efter en aktivitet och sedan titta på den tillsammans kan man se vad som fångat barnets intresse. Barnets teckning kommunicerar det som hen kanske inte vill eller kan säga verbalt. Det kan vara barn som än inte lärt sig behärska språket eller har ett annat språk än norska som modersmål. På den här förskolan fanns det inga barn med flerspråkighet, men den här metoden kan fungera för de minsta barnen som försöker lära sig språket.

⁹⁶ Svensson, 2005, s. 194; Kultti, 2012, s. 42

⁹⁷ Kultti, 2012, s. 45

⁹⁸ Kunskapsdepartementet, 2006

⁹⁹ s. 35, vår översättning.

¹⁰⁰ 2010

¹⁰¹ 2010

¹⁰² 2002, s.174–176

7. Diskussion

Det vi har kommit fram till i vår undersökning är hur viktigt vårt pedagogiska arbete är. Forskning har visat hur och varför förskolans pedagoger ska vägleda barn i sin språkliga utveckling. Vygotskij¹⁰³ förklarar begreppet generalisering som togs upp tidigare, att det talade ordet är generaliserat av våra tankar och har omvandlats för att andra förutom en själv ska förstå dess innebörd. Vygotskij menar att det är i förskolan en enorm fördel att generalisera vårt språk till barnen och prata på ett sätt som de också kan förstå.

Som vuxen är vi vana vid att använda komplexa ord till varandra och dessa kan för barnen vara helt obegripliga. Det är enligt oss viktigt att vara uppmärksam på att barn lyssnar oftast alltid på pedagogen, även när pedagogen inte pratar till barnet utan kanske för ett samtal med en annan pedagog. Som pedagog bör man vara medvetna och tala på barnens språkliga nivå. Och man bör anpassa sitt språk till de förutsättningar barnet har för att lära sig nya enkla ord.

Förskolorna har en gemensam syn när det gäller betydelsen av språket. De skiljer sig ifrån varandra då den ena har barn med flerspråkighet, men det som utmärker dem båda är förhållningssätt och arbetssätt pedagogerna har i och till barns språkutveckling.

På den första förskolan var flerspråkigheten mycket tydlig, i våra intervjuer pratade de utslutningsvis endast om flerspråkighet. Ordet och begreppet flerspråkighet kopplas i stort sett till språk men det får inte glömmas att om man är flerspråkig handlar det om mer än enbart språk. Språket i sig lärs genom familjen och sin omgivning. Samt får man uppleva, lära och vara med om kulturen, de normer och traditioner som tillhör det språket. Däremot beror språkets utveckling, framför allt andraspråket, på olika faktorer. I förskolan framför allt, är det bland annat faktorerna vårdnadshavarens åsikt om barnet ska eller inte ska lära sig båda språken och i vilken utsträckning det andra språket ska talas med barnet.¹⁰⁴

Som vi tidigare nämnt i sammanfattningen finns det på den här förskolan många minoritetsspråkliga barn och därför är det inte konstigt att barnen får bekanta sig med ett annat språk tidigare än vad deras egna språk har utvecklats. Ljunggren¹⁰⁵ skriver att hur man än väljer att se på flerspråkighet behöver man ta till sig, att det är en del av barnens förskolemiljö. När barnen är flerspråkiga lär de sig reglerna för de olika kommunikationerna som sker på respektive språk. Detta är något barnen lär sig med tiden när de interagerar med andra. Även åldern har en betydelse när man ska lära sig ett andra språk.¹⁰⁶

Enligt Dahlbeck och Persson¹⁰⁷ sker kommunikation genom estetiska uttrycksformer och människan lär sig kommunicera med andra. Allt som barnen erbjuds är av vikt för barns lärande. På frågan om de använder sig av estetiska uttrycksformer nämnde båda förskolorna inte något särskilt om hur de arbetar med dess materiella ting som finns på förskolan, de svar

¹⁰³ 1999, s.37-40

¹⁰⁴ Kultti, 2012, s. 45

¹⁰⁵ 2013, s. 95

¹⁰⁶ Svensson, 2005, s. 194; Kultti, 2012, s. 42

¹⁰⁷ 2010, s. 203–205

vi fick handlade till mesta del om teckningar och bilder. Om vi utgår ifrån våra observationer av miljöerna syns det tydligt att det framgår på förskolorna och att de mer eller mindre arbetar estetiskt fast på olika sätt. Det intressanta är att förskolornas hus är i stort sett byggda på samma sätt. Men användningen av miljön varierar och materialet skiljer sig oerhört. Vi kan därifrån dra en slutsats att pedagogerna har olika villkor för att arbeta med språket, vilket också ger dem olika förutsättningar.

På den första förskolan kommer det exempelvis ungefär en gång i veckan dit en språkpedagog. Syftet är att hjälpa barnen med språket, hen tar med sig en påse med ett varierat innehåll som ska lägga fokus för aktiviteten utgångspunkt. Pedagogerna använder sig också av sång, rim och ramsor. På den andra förskolan var det estetiska mer inbäddat i själva verksamheten. Exempelvis valde pedagogerna att låta barnen måla det som de gjort efter en avslutad aktivitet. Detta är dels ett sätt för barnen att få tänka igenom vad de nyss gjorde. Och genom att måla kommunicerar barnen det som för dem kändes viktigt i aktiviteten.

Vad som också karakteriserade den andra förskolan var allt material som fanns tillgängligt för barnen. Det är tydligt att förskolornas lokaler och material påverkar vilka förutsättningar pedagogerna har för att få in språket i sin dagliga verksamhet. Den andra förskolan har ett varierande innehåll i sin verksamhet vad vi kunde se på plats, vilket saknades på den första förskolan. Däremot arbetar den första förskolan utefter en naturmiljö och då kanske det inte har någon betydelse vad för material de har inne på förskolan. Men vi tror att det vore en enorm fördel om barnen på förskola ett haft tillgång till det material som fanns på förskola två. Barn som har två språk i ryggsäcken kan ha svårt för att komma in i lekar, ta kontakt med andra barn och meddela pedagogen vad de vill säga. Det kan lätt bli missförstånd vilket ger stora konsekvenser för barnets tid på förskolan. Därför vore idealet om detta barn hade tillgång till dessa bilder som satt fast på golvet (förskola två) och att hen kan peka eller använda sig av teckningar för att kunna kommunicera. Det är viktigt för att alla barn att de känner sig som en del av förskolan och inte på något sätt ska känna sig utanför.

Utgår man ifrån Piaget och Vygotskij, som en i intervjun nämnde att de jobbar utifrån, är tänkandet en del av barns språkutveckling. Däremot har de båda teoretikerna olika syn på just tänkandet. Av det vi berättat tidigare om deras syn¹⁰⁸ stämmer in på det som den intervjuade var inne på, att det är ett sätt att kommunicera. Detta kan vi båda hålla med om, att tänkandet och språket hänger samman eftersom när man tänker använder man sig av ett språk även om det är ett språk som inte hörs för andra. Tänkandet är i sig också en egenskap som behöver utvecklas, enligt Piaget kan tänkandet utvecklas genom att barnen uppfattar något som skiljer sig ifrån tidigare upplevelser. Det nya lärandet, som det blir då barnets uppfattning ändras utifrån det nya erfarna, är förenad med begreppet ackommodation som tillhör Piagets teori om kognitiv utveckling.

Vårt syfte var att ta reda på hur pedagogerna såg på barns språkutveckling och det är då av vikt att ta reda på vad de intervjuade har för syn på sin egen roll i barns språkutveckling. I den här frågan har respondenterna en likartad syn. De pratade om att det är viktigt att stötta barnen genom att bland annat nämna ord och begrepp i vardagsspråket. Med vardagsspråk menar den intervjuade att det är pedagogernas uppgift att få barnen att använda språket. Eftersom den första och andra förskolan skiljde sig åt gällande barngruppen, såg man dels att arbetssätt med exempelvis estetik var olika. Under intervjun framgick det också att den första förskolan lägger vikt vid barnens andra språk, det norska språket, eftersom detta är det språk som

¹⁰⁸ Läs mer om Piaget och Vygotskijs syn i stycke 4.5

pedagogerna kan och därigenom kan hjälpa barnen att utveckla. De lägger alltså ingen vidare vikt vid barnens hemspråk eftersom att de inte behärskar det.

När det kommer till stöttning av barnens språk anser både de intervjuade pedagogerna och vi att det är viktigt att man finns där för att stötta barnen i deras utveckling. När det sedan kommer till utvecklingen och läran om språket kan det vara extra viktigt eftersom det är genom språket, både verbalt och icke-verbalt som vi kommunicerar med varandra. Den stöttning som i detta fall ges av pedagogerna till barnen kan handla om både stöttning för att hjälpa barnet att komma vidare, alltså aktiv stöttning. Eller stöttning genom att visa att man finns där för barnet ifall de skulle behöva hjälp. Den stöttning som pedagoger ger barnen i verksamheten är något som framgår i intervjuerna och alla sex pedagoger var överens om, att man ska finnas där för dem, för att hjälpa dem vidare i sitt lärande. Även om detta sker på lite olika sätt i de två förskolorna. I den mångkulturella förskolan (första förskolan) fick arbetslaget hjälp av en språkpedagog som kom till förskolan och hade en aktivitet med barnen. Pedagogerna lägger fokus på det norska språket och de tar även hjälp av TRAS. I den andra förskolan, där det enbart är norskspråkiga barn, sker stöttningen genom ett material som heter Nelli och Hansen.¹⁰⁹ Pedagogerna kan ta hjälp av logoped och specialpedagog om det skulle behövas.

Avslutningsvis har resultatet gett oss svar på våra frågeställningar. Norska förskolor och arbetssätt skiljer sig ifrån varandra, varje förskola har samma läroplan att utgå ifrån men arbetar på olika sätt. Lokalen och bland annat tillgång till material påverkar och förutsätter det pedagogiska arbetet på förskolan. Genom att ställa två förskolor bredvid varandra och på något sätt jämföra dessa har vi kunnat dra den slutsats att allt är relevant. Språk finns överallt, men det handlar om hur man i förskolan kan ta ut detta begrepp och synliggöra det för barnen, utveckla deras förståelse och användning av språket. De norska förskolorna skiljer sig inte på något sätt ifrån de svenska förskolorna och dess arbetssätt. Men omgivningen, miljön, barnen, materialet och pedagogernas förhållningssätt, de skiljer sig ifrån förskola till förskola oavsett vilket land de befinner sig i.

8. Förslag till vidare forskning

Genom detta arbete har vi fått en fördjupad kunskap om hur arbetet med språkutveckling kan se ut i ett annat land än Sverige. Vi inser att det här är endast en liten studie som bara fått med några detaljer ur något som är mycket större. Språkutveckling är ett ämne med oändliga synsätt och arbetssätt vilka man kan finna om man väljer att undersöka vidare kring detta område. Något som man skulle kunna göra är att fortsättningsvis undersöka och jämföra dess skillnader som existerar på en svensk och en norsk förskola. Vi anser att vi efter den här studien har samlat på oss kunskaper som vi i framtiden kommer att bära med oss i vårt pedagogiska arbete och dela med oss till framtida yrkeskollegor.

¹⁰⁹ För förklaring, läs i stycke 6.3

Referenslista

- Abrahamsson, N. & Hyltenstam, K. (2003). Barndomen – en kritisk period för språkutveckling? I L. Bjar & C. Liberg (Red.), *Barn utvecklar sitt språk* (s. 29-56). Lund: Studentlitteratur.
- Arnqvist, A. (1993). *Barns språkutveckling*. Lund: Studentlitteratur.
- Allwood, C-M & Eriksson, M. (2010). *Grundläggande vetenskapsteori för psykologi och andra beteendevetenskaper*. Lund: Studentlitteratur.
- Bjerkealléen Kanvas-barnehage. (u.å). *Velkommen till Bjerkealléen Kanvas-barnehage*. Hämtad 2014-12-02, från <http://bjerkealleen.kanvas.no/>
- Björk-Willén, P. (2014). Är flerspråkiga förskolebarn i behov av särskilt stöd?. I A. Sandberg (Red.), *Med sikte på förskolan- barn i behov av stöd* (s. 85-102). Lund: Studentlitteratur.
- Björndal, C. (2005). *Det värderande ögat*. Stockholm: Liber.
- Bruce, B. (2010). Lek och språk. I B. Riddersporre & S. Persson (Red). *Utbildningsvetenskap för förskolan* (s. 101-120). Stockholm: Natur & Kultur.
- Bråten, I. (Red.) (1998). *Vygotskij och pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Dahlbeck, P. & Persson, S. (2010). Estetik i förskolan. I: B. Riddersporre & S. Persson (Red.), *Utbildningsvetenskap för förskolan* (s. 191-207). Stockholm: Natur & kultur.
- Eriksson Barajas, K., Forsberg, C. & Wengström, Y. (2013). *Systematiska litteraturstudier i utbildningsvetenskap: vägledning vid examensarbeten och vetenskapliga artiklar*. (1. utg.) Stockholm: Natur & Kultur.
- Hjerm, M., Lindgren, S. & Nilsson, M. (2014). *Introduktion till samhällsvetenskaplig analys*. (2. uppl.) Malmö: Gleerup.
- Høydahl, E. (Red.). (2014). *Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre i 13 kommuner*. Hämtad 2014-12-02, från <http://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/attachment/190485?ts=147aaa8bd38>
- Kultti, A. (2012). *Flerspråkiga barn i förskolan: Villkor för deltagande och lärande*. (Doctoral thesis, Gothenburg studies in educational sciences 321). ACTA UNIVERSITATIS GOTHOBURGENSIS. Tillgänglig: <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/29219>
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *RAMMEPLAN for barnehagens innhold og oppgaver*. Hämtad 2014-11-10, från <http://www.udir.no/barnehage/rammeplan/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (3. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Ladberg, G. (1996). *Barn med flera språk. Tvåspråkighet och flerspråkighet i familj, förskola och skola*. (2. uppl.) Liber.
- Lindahl, (2002). *Att lära i mötet mellan estetik och rationalitet: pedagogers vägledning och barns problemlösning genom bild och form*. Malmö: Forskarutbildningen i pedagogik.

- Ljunggren, (2013). Barns kommunikation och förskolans erbjudande. I I. Pramling Samuelsson & I. Tallberg Broman (Red.), *Barndom, lärande och ämnesdidaktik* (s. 91-105). Lund: Studentlitteratur.
- Löfdahl, A. (2004). *Förskolebarns gemensamma lekar – mening och innehåll*. Lund: Studentlitteratur.
- Nyponförlag – en möjlighet för alla. (2010). Frågor och svar om TRAS. Hämtad 2014-12-10, från <http://www.nyponforlag.se/dokumentation-och-tester/tras/fragor-och-svar-om-tras/>
- Oslo kommunes statistikkbank. (u.å.). *Velkommen til Oslo kommunes statistikkbank*. Hämtad 2014-12-02, från <http://statistikkbanken.oslo.kommune.no/webview/>
- Pape, K. (2001). *Social kompetens i förskolan: att bygga broar mellan teori och praktik*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.
- Prack, B. (1995). *Kultur, identitet, språk: en studie av det mångkulturella samhället*. Halmstad: Wigforssinstitutet, Högskolan.
- Pramling Samuelsson, I. & Sheridan, S. (2006). *Lärandets grogrund: perspektiv och förhållningssätt i förskolans läroplan*. (2. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Skans, A. (2011). *EN FLERSPRÅKIG FÖRSKOLAS DIDAKTIK I FÖRSKOLAN* (Licentiate Thesis, Malmö Studies in Educational Sciences, Licentiate Dissertation Series;16). Malmö Högskola. Tillgänglig: <http://dspace.mah.se/handle/2043/11603>
- Skolverket (2010). *Läroplan för förskolan Lpfö98. Reviderad 2010*. Stockholm: Fritzes. Hämtas från www.skolverket.se
- Skolverket. (2011). *FORSKNING PÅGÅR – FÖRSKOLA. Aktuell utbildningsvetenskaplig forskning med stöd från Vetenskapsrådet*. Hämtad 2014-11-22, från <http://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/amnen-omraden/spraklig-kompetens/tema-las-och-skrivinlarning/hur-kan-forskolan-bidra-till-barns-sprakutveckling-1.157367>
- Smidt, S. (2010). *Vygotskij och de små och yngre barnens lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Rudshøgda Kanvas-naturbarnehage. (u.å.). *Spåk*. Hämtad 2014-12-07, från <http://rudshogda.kanvas.no/2012/12/19/sprak/>
- Statistiska centralbyrån – statistics Norway (u.å.). **Statistics Norway** – official statistics about Norwegian society since 1876. Hämtad 2014-12-07, från <http://www.ssb.no/en/forside;jsessionid=683C3FABC98A20A1C0446B85AF7FEFE8.kpld-as-prod10?hide-from-left-menu=true&language-code=en&menu-root-alternative-language=true>
- Strömquist, S. (2003). Barns tidiga språkutveckling. I L. Bjar & C. Liberg (Red), *Barn utvecklar sitt språk* (s. 57-76). Lund: Studentlitteratur.
- Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Svensson, A-K. (2005). *Språkglädje: språklekar i förskola och skola*. Lund: Studentlitteratur.

- Svensson, A-K. (2009). *Barn, språk och miljö*. Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, R. (2010). Den lärande människan – teoretiska traditioner. I U P. Lundgren, R. Säljö & C. Liberg (Red.) *Lärande, skola, bildning: grundbok för lärare* (s. 137-196). Stockholm: Natur och Kultur.
- Vetenskapsrådet (2011). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådets rapportserie 1:2011. http://www.cm.se/webbshop_vr/pdf/2011_01.pdf
- Vygotskij, L. (1999). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.

Intervjufrågor

1. Vad heter du och vad har du för utbildning?
2. Vad är din syn på språk och språkutveckling?
3. Anser du att ni jobbar med barns språkutveckling? På vilket sätt?
4. Vad för roll anser du dig ha i barns språkutveckling?
5. Använder ni er av någon speciell metod/material när det gäller språkutveckling?
6. Skulle du säga att ni får in barns språkutveckling i er dagliga verksamhet? På vilket sätt?
7. Dokumenterar ni barnens språkutveckling? I sådana fall hur?
8. Använder ni er av estetiska uttryckssätt för att synliggöra barns språk och på vilket sätt?
9. Vilket perspektiv anser ni präglar ert arbetssätt med barns språkutveckling?
10. I er planering av verksamheten – anser du att ni tar hjälp av läroplanen? (rammeplan för förskola)

Om du inte vill att vi ska använda ditt riktiga namn i uppsatsen, hitta gärna på ett nedan (texta gärna).

Om vi kommer på några följdfrågor att ställa dig när vi sitter och bearbetar materialet, får vi då återkomma till dig?
Skulle vi kunna få din mail?

Tack för att vi fick intervju dig! ☺



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Hej!

Våra namn är Alexandra Hasselberg och Christina Arbelius och vi läser förskolläraryrket på Göteborgs Universitet i Sverige. Vi går nu vår näst sista termin där vi nu ska skriva vår examensuppsats. Med detta papper vill vi informera er lite om vad vi har tänkt skriva om och fråga ifall vi får komma och besöka era förskolor.

Vi har tänkt göra en mindre empirisk uppsats där syftet är att ta reda på *förskollärares roll i barns språkutveckling - hur arbetar pedagogen med språk i förskolan?* För att få svar på frågan har vi valt att använda oss av intervjuer med pedagogerna och ha ljudinspelare som redskap för detta. Vårt fokus kommer att vara pedagogerna och deras arbete i vardagen med barnen. Vi är ytterst intresserade av att se/höra hur pedagogerna jobbar med barns språk i deras vardagliga verksamhet, höra vilka estetiska moment som pedagogerna anser att de använder i verksamheten och hur i sådana fall de anser att de får in det och om de får in estetisk i språket.

Vi vill besöka ett par förskolor i Norge, där vårt upplägg av intervjuer kommer att vara samma på alla förskolor. Forskningsansats är kvalitativ för att vi vill beskriva och analysera pedagogernas förhållningssätt till barns språkutveckling på förskolan.

Deltagandet i denna studie är frivilligt, alltså ni kan själva välja om ni vill delta eller inte men självklart hoppas vi att ni kommer gå med på det.

Har ni några frågor är det bara att höra av er till oss.

Med vänliga hälsningar,
Christina Arbelius och Alexandra Hasselberg,
Göteborgs universitet, institutionen för pedagogik och kommunikation