



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

Barns verbala språkutveckling i den sociala och fysiska miljön

- En intervjustudie om hur förskollärare stödjer barns språkutveckling i förskolan

Namn Alma Muminovic, Sameerah Lateef &
Alissa Mitenkova

Program Förskolläraryrket



Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Kurs: LÖXA2G
Nivå: Grundnivå
Termin/år: VT/2020
Handledare: Zahra Bayati

Examinator: Anette Hellman
Nyckelord: Verbala språkutveckling, fysisk miljö, social miljö, samspel, förskollärarens perspektiv

Abstract

Denna studies syfte är att belysa vilken roll den sociala och fysiska miljön spelar för barns verbala språkutveckling i förskolan. Studien har en kvalitativ ansats och med hjälp av den kvalitativa intervjustudie undersöker vi vilka övervägande förskollärarna tar vid utformningen av sociala och fysiska miljön för att främja barns verbala språkutveckling. Vi försöker även ta reda på vilka eventuella hinder och möjligheter förskollärarna stöter på i arbetet med barns verbala språkutvecklingen i dessa miljöer. Huvudsakligen tittar vi på vilken inverkan dessa miljöer har på barns språklärande ur förskollärarnas perspektiv. I undersökningen ingick tre utvalda förskolor och vi intervjuade fyra förutbestämde förskollärare för att få deras uppfattning på barns verbala språkutveckling samt vilken roll spelar dessa miljöer på barns lärande. Resultatet visar att förskollärarna är medvetna om att förskolans sociala och fysiska miljö har stor betydelse och inverkan på barns lärande ur ett språkperspektiv. Slutsatsen är att förskollärarna arbetar medvetet av organisering och arrangering av dessa miljöer, där barnen kan samspela och integrera med varandra.

Förord

Vi vill tacka alla intervjuade förskollärare för att de tog sig tid att delta i vår studie. Vi vill också tacka vår familj för allt stöd, förståelse och för tålamod de har haft för oss under denna period. Vi vill även tacka vår handledare Zahra Bayati för all vägledning, stöd och värdefulla råd vi fick under denna period.

Tack allihop!

Göteborg 2020-01-09

Alma, Sameerah & Alissa

Innehållsförteckning

Förord	2
1 Inledning	1
2 Syfte och frågeställningar	3
3 Bakgrund	3
3.1 Språkutveckling och kommunikation	3
3.2 Fysisk miljö	5
4 Tidigare forskning	5
4.1 Förskollärarens förhållningssätt och strategier i arbetet med barns verbala språkutvecklingen	5
4.2 Sociala och fysiska miljön	8
5 Teoretisk inramning och centrala begrepp	9
5.1 Sociokulturell teori	9
6 Centrala begrepp	10
6.1 Samspel.....	10
6.2 Proximala utvecklingszon.....	11
6.3 Mediering.....	12
7 Metod och tillvägagångssätt	12
7.1 Metodval	12
7.2 Semistrukturerade intervjuer	13
7.3 Genomförande av intervjuer	13
7.4 Urvalsgrupp i undersökningen.....	14
7.5 Analysmetod	15
7.6 Reliabilitet.....	16
7.7 Generaliserbarhet	17
7.8 Validitet	17
7.9 Etiska övervägande	18
8 Resultatredovisning och analys	19
8.1 Sociala och fysiska miljön är sammankopplade i relation till barns verbala språkutveckling.....	19
8.2 Förskollärarens varierande strategier i arbete med barns verbal språkutveckling...	20
8.2.1 Strategiska användning av böcker.....	20
8.2.2 Strategisk användning av digitala verktyg.....	21

8.2.3	Strategisk användning av material.....	22
8.2.4	Strategiska användning av olika språknivåer.....	24
8.2.5	Strategi av utformning av den fysiska miljön.....	25
8.3	Möjligheter och hinder i den sociala och fysiska miljön.....	27
8.3.1	Möjligheter.....	27
8.3.2	Hinder.....	29
9	Diskussion.....	33
9.1	Metoddiskussion.....	33
9.2	Förskollärarens strategier och perspektiv beträffande barns verbala språkutveckling.....	33
9.3	Förskollärarens perspektiv på möjligheter och hinder i att stödja barns verbala språkutveckling.....	36
9.4	Sammanfattning av resultat	37
9.5	Studiens relevans för förskollärarens yrkesutövning.....	38
9.6	Förslag på vidare forskning	39
10	Referenser	40
11	Bilagor	44
11.1	Bilaga 1.....	44
11.2	Bilaga 2.....	45

1 Inledning

Denna studie handlar om barns verbala språkutveckling i social och fysiska miljö. Vi anser att den sociala och fysiska miljön har en stor roll i barns verbala språkligutveckling och var därför intresserade av att undersöka hur man medvetet kan arbeta med att utveckla barns verbala språk i relation till den sociala och fysiska miljön. I vår studie kommer vi att rikta uppmärksamhet på förskollärarens syn gällande den fysiska och sociala miljön. Vi kommer att uppmärksamma utmaningar och övervägande förskollärare ställs inför av organisering av dessa miljöer för att stödja barns verbala språkligutveckling.

Enligt förskolans läroplan ska förskolans miljö locka barnen till aktiviteter och lek. Förskolans miljö ska vara utmanande och stimulerande för att lärande ska bli möjligt. Barn lär sig och inhämtar kunskap av varandra och tillsammans med varandra genom socialt samspel i interaktion mellan vuxna och barn (Skolverket, 2018). Säljö (2014) refererar till Vygotskij tes om att barn lär sig språket samt erövrar språket i samspel med människor i sin närhet. Skolverket (2018) lyfter även arbetslagets ansvar i utformningen av en tillgänglig miljö för omsorg, lek, rörelse, utveckling och lärande för barnen. I förskolans läroplan (Skolverket, 2018) framgår det att verksamheten ska utvecklas på ett sådant sätt så att barn får möjlighet att växla mellan olika aktiviteter i varierande miljöer. Språkligt stimulerande miljöer som barn vistas i ända från födsel har inverkan på barns språkutveckling hävdar Sataøen & Askland (2014). Vidare förklarar författarna att interaktion, samspel och relationsskapande med sina närstående är avgörande för barns språkutveckling.

Enligt förskolans läroplan är det arbetslagets ansvar att skapa lärandesituationer i den sociala och fysiska miljön för att utveckla och utmana barns språklärande (Skolverket, 2018). Skolverket (2018) betonar barns delaktighet och inflytande i utformning av dessa miljöer samt möjlighet till inverkan på sitt eget lärande är av vikt. Delaktighet och inflytande tas även upp i artikel 12 i Barnkonventionen (UNICEF, 2019) som blir svensk lag från och med 1 januari 2020. Skolverket (2018) fastställer att förskolechefen ansvarar i att kompetensutveckla förskollärare för att de professionellt ska kunna utföra sitt arbete rörande språk och utformning av den sociala och fysiska miljön. Engdahl och Ärlemalm-Hagsér (2015) påpekar att den kompetens som förskollärare besitter är av betydelse beträffande utformningen av den sociala och fysiska miljön för att möjliggöra språkutveckling såväl för det enskilda barnet som för barngruppen. De poängterar att miljöns utformning ska stödja barns lärande och utgå från barns intresse.

Syn på förskolans fysiska och sociala miljö och dess betydelse för barns lärande har förändrats genom tiden (Engdahl & Ärlemalm-Hagsér, 2015). Vi valde att undersöka detta ämne eftersom under våra VFU-perioder insåg vi hur betydelsefull fysisk och social miljö är för barns mångsidiga lärande. Det var uppenbart att förskollärarna på respektive VFU-platser hade en tanke vid organiseringen av dessa miljöer, men det var även tydligt att det var stora skillnader mellan olika förskolor och avdelningar rörande av organisering av dessa miljöer för barns språklärande. Utifrån våra erfarenheter från VFU ville vi undersöka närmare de möjligheter, hinder och övervägande förskollärarna tar för att möjliggöra en språklig lärande för barn. För

att få en bredare förståelse om sociala och fysiska miljöer läste vi om hur synen på dessa miljöer förändrats historiskt. På 1800-talet utformades barnträdgårdar och var komplement till hemmet. Bänkar, bord och stolar i den fysiska miljön anpassades till barns höjd. Fokus under den tiden låg på att fostra barn samt att kompensera för brister i hemmet. Barnträdgårdar skulle stimulera barns lärande genom olika aktiviteter så som, poesi, trädgårdarbete, barns relation med djur med mera. Eftersom barnen fostrades och uppfostrades för att skapa ett bra framtida hem och samhälle i det vuxna livet utformades verksamhetens miljö utifrån den synen. Miljön inrättades efter dåvarandes husliga sysselsättningar framhåller Hultqvist (Engdahl & Ärlemalm-Hagsér, 2015).

På 1930-talet förändrades synen på den fysiska och sociala miljön och fokus lades på barns lek, vård och fostringsmöjligheter. Dåvarande fysiska miljön präglades av mörka och dåliga lokaler med lite utrymme, avsaknad av lekmaterial, dålig luft med mera enligt Myrdal (Engdahl & Ärlemalm-Hagsér, 2015). Detta förändrades år 1935 och lokaler med arkitektoniska och estetiska värden inrättades och förskolans verksamhet går från att bedriva hemarbets sysslor till att sätta i framgrund för nutida och framtida välmående för barns utveckling och fostran (Engdahl & Ärlemalm-Hagsér, 2015). I Barnstugeutredningens del 2 (SOU 1972:27) står det framskrivet hur förskolans miljö bör utformas både inomhus och utomhus. Rummen bör utformas efter aktiviteter och materialet bör anpassas utifrån barns intresse, behov och lek. Alla rum bör presenteras i stationssystem det vill säga efter innebörd, ett lekrum, lek kök, rum för avkoppling och så vidare (Engdahl & Ärlemalm-Hagsér, 2015). Vidare förklarar författarna att Socialstyrelsen (1987) i *Pedagogiskt program för förskolan* har tagit fram ett eget avsnitt angående miljön och material i förskolan. Fokus ligger på att miljön ska vara anpassningsbar, varierande samt ska gå att användas mångsidigt. Hänsyn i aktivitetens utformade och genomförande ska utgå ifrån barns intressen samt både det enskilda barnet och hela barngruppen. Miljöns rymlighet, tillgänglighet, ljusförhållande liksom den sociala och geografiska miljön i närområde anses vara av vikt för barns lärande (Socialstyrelsen, 1987). På 1990-talet utmanas synen på förskolans sociala och fysiska miljö, då barns kompetens, inflytande och delaktighet sätts i fokus utifrån internationella policydokument som barnkonventionen (FN, 1989) och barndomssociologisk forskning. I och med detta ändrades miljön i förskolan så att barnen själva kunde välja både material och aktiviteter. Statens offentliga utredning (SOU 1997:157) poängterade vikten av vuxnas förståelse av miljöns betydelse och möjligheter för det pedagogiska arbetet och förkunnade att miljön ska ”ses som en aktiv part” (Engdahl & Ärlemalm-Hagsér, 2015) i detta arbete.

Historiskt sett framgår det att den sociala och fysiska miljön skapar en helhet för barns lärande, där pedagogernas roll och förhållningssätt gentemot barnen förändrades i takt med att barns kompetens och inflytande sätts i fokus. I vår studie undersöker vi förskollärarens sätt att arbeta med barns verbala språkutveckling i relation till dessa två miljöer.

2 Syfte och frågeställningar

Syftet med denna studie är att undersöka förskollärares arbetssätt för att skapa en fysiskt och socialt gynnsam miljö för barns utveckling av det verbala språket. Detta undersöker vi med utgångspunkt i följande två frågeställningar.

- Vilka förhållningssätt samt vilka överväganden tar förskollärare i beaktande vid utformningen av den sociala och fysiska språkmiljön gällande barns verbala språkutveckling?
- Vilka utmaningar och möjligheter stöter förskollärare på i arbetet med barns verbala språkutveckling i den sociala och fysiska språkliga miljön?

3 Bakgrund

I detta avsnitt presenteras först barns tidiga språkutveckling och kommunikation i olika utvecklingsstadier, med hjälp av bland annat Bruce (2014) språkutvecklingstrappa, därefter beskrivs forskning kring den fysiska och sociala miljöns påverkan på barns verbala språkutveckling.

3.1 Språkutveckling och kommunikation

Bruce (2014) och Sommer (2008) påpekar att barn lär sig språk i samspel med andra personer samt att barn har medfödda biologiska förutsättningar i att lära sig språket. Arv, miljö och barnets egenskaper har inverkan på barns språkliga utveckling, även om språkutvecklingsprocessen även är individuell och skiljer sig från barn till barn (Bruce, 2014; Askland & Sataøen, 2014). Det första stadiet i barns språkutveckling är joller och samspel genom ansiktsuttryck och läten. Med hjälp av dessa verktyg lär sig barnen snabbt hur de kan kommunicera med personer i sin omgivning. Att dessa försök till kommunikation uppmärksammas av omgivningen är därför viktigt för att kommunikationsutvecklingen ska äga rum. I början av språkutvecklingen jollrar barnet för att sedan utveckla joller till vokallikanande läten. (Askland & Sataøen, 2014; Bruce, 2014). Vid cirka sex månaders ålder utvecklas vokaljollret till att blandas med konsonanterna och barnet börjar producera ramsor med stavelsejoller. När barnet är runt ett år börjar ordförrådet att utvecklas (Håkansson, 2014; Arnqvist, 1993). I detta stadie inhämtar barnet kunskap om kommunikation och samspel med de vuxna i sin omgivning och börjar bemästra språkets funktion (Bruce, 2014). Barnets språkförståelse under sitt andra levnadsår är kopplat till de miljöer barnet är van att vistas i och känner sig mest trygg med och därmed är språket som mest utvecklat i de sammanhangen. Barnet utforskar miljö och omgivning med alla sina sinnen, genom att bland annat förflytta sig och stoppa saker i munnen, undersöker barnet sin omvärld (Sterner, 2006).

I detta stadie utökar barnet sitt ordförråd och förståelse för språkets betydelse och innehåll. Den språkliga kommunikationen befästs med ansiktsuttryck samt gester och språklig stimulans uppnås ytterligare. Ord och gester kopplas samman och barnet lär sig uttrycka sig mer nyanserat och därefter att bilda hela satser av flera ord med nyanserade formuleringar. Dessförinnan använder sig barnet av ettordssatser. Ettordssatser kan ha begränsad betydelse exempelvis ordet "bil" kan betyda enbart en viss typ av bil eller tvärtom att ordet "pappa" kan innebära benämning på alla män (Arnqvist, 1993; Bruce, 2014). I sitt tredje levnadsår förväntas barnet förvärva strukturella och regelbundna språkliga former så som grammatik och uttal. Uttal är sammankopplad med språkljud (fonologi), grammatik-böjningsmönster (morfologi) och syntax (ordföljd). Under sitt tredje levnadsår förväntas de flesta barn kunna skapa meningar med treordssats och fyraåringar med fyraordssats eller fler. Andra grammatiska regler såsom konjunktioner, huvudsats och bisats, tempus, genus, ägande, propositioner, singular och plural är under en pågående utveckling (Bruce, 2014; Håkansson, 2014; Gjems, 2018a).

Fram tills barnet är fyra år har barnet befäst sin språkliga grund, det vill säga form, innehåll och funktion. Under sitt fjärde levnadsår utforskar barnet språket och leker med orden exempelvis byter ut bokstäver, rimmar, skapar nya ord med mera. Det kallas för metaspråklig förmåga eller språklig medvetenhet. Skriftspråkutveckling ökar med en god språklig medvetenhet (Gjems, 2018a). Därav är det av vikt att erbjuda barnet möjligheter att öva sin språkliga medvetenhet genom olika övningar. Mentaliseringsförmågan är en del av språkutvecklingen barnet behöver behärska. Det innebär att kunna inta andras människors perspektiv och ha förståelse att andra kan tycka, känna och uppleva en och samma situation annorlunda (Gjems, 2018a; Bruce, 2014). Barn som har utvecklat Mentaliseringsförmågan kan visa hänsyn, respekt samt lyssna på sin motpart. Det är en viktig aspekt för att kunna delta i gemensamma lekar och sociala aktiviteter påpekar Johannsson (2001). Med hjälp av mentaliseringsförmågan och ett utvidgat språk förlängs leken och därmed stärks relationerna som i sin tur har positiv inverkan för det sociokulturella lärandet och barnets språkutveckling (Bruce, 2014). Det sista stadiet rörande barns språkutveckling är skriftspråket. Här förväntas barnet lära sig skriva och läsa. Skrivutvecklingen och den verbala språkutvecklingen hänger samman och är ett naturligt nästa steg i barnets lärande eftersom de bygger på samma utvecklingsgrunder (Arnqvist, 1993). Barnet måste dock utveckla medvetenhet och förståelse för språket som symbolsystem. Hagtvet (2004) poängterar ifall barnet ska kunna utveckla språket ytterligare behöver barnet ha förmåga att återge ett händelseförlopp. Återgivandet av en händelse ska kunna ske ur ett "där -och -då" perspektiv och frigöras från "här-och-nu" situationen, det vill säga språket måste ha en berättande och refererande funktion (Söderbergh, 1979; Bruce, 2014).

Förskollärare har en betydelsefull roll i barns verbala språkutveckling hävdar Sterner (2006). Enligt henne är det av vikt att förskollärare sätter ord på barnens handlingar och upplevelser för att barnet ska kunna vidare utveckla sitt språk. Språket är mer än enbart namn på objekt som barn kan lära sig. Språket är abstrakt och med hjälp av det abstrakta kan vi förmedla våra tankar, känslor, tro, hopp och framtidshopp (Gjems, 2011). Språket har många dimensioner förutom talspråket till exempel teckenspråk, gester, mimer, bildspråk, gråt och skratt (Vygotskij, 2001). Grunden för allt lärande sker genom kommunikation (Johansson, 2012). Sociala, kognitiva, språkliga och det kulturella lärandet sker redan i förskoleålder och är grund för all barns senare

lärande (Gjems, 2011). Gjems belyser också att förskollärare har en avgörande roll i hur, var och när ett visst lärande ska upptas för barnet för att åstadkomma en positiv bild av lärande.

3.2 Fysisk miljö

Den fysiska miljön kan betraktas som en mötesplats där barn samspelar och utvecklar det verbala språket. Eriksson Bergström (2017) framhåller att utformningen av den fysiska miljön spelar en avgörande roll för att stimulera barns sociala samspel. Eriksson Bergström påpekar att fokus bör ligga på att se möjligheter och inte hinder i den fysiska miljön. Miljöns organisering och förändring ska ske utifrån barns behov, intresse samt barngruppens samansättning. Genom denna förändring stagnerar inte barnen i sitt lärande påpekar förskollärare utan nya tankar skapas och barnen utvecklas. Miljöns organisering betonas även av andra forskare som hävdar att strategisk utformning av den fysiska miljön är avgörande för barns lärande och meningsskapande. Den rumsliga indelningen exempelvis möjliggör för barn att utforska, leka, använda sin fantasi samt att vara nyfikna (Persson, 2006). Doverborg, Pramling och Pramling Samuelsson (2013) betonar att en miljö som grundar sig i samspel och kommunikation mellan barn och de vuxna är grundläggande för barns lärande. Detta betyder att barnen i förskolan ska ges utrymme för att vara delaktiga och involveras i intersubjektiva möten med andra barn och pedagoger. Läroplanen för förskolan betonar att ”förskolan ska sträva efter att varje barn utvecklar sin förmåga att uttrycka sina tankar och åsikter och därmed få möjlighet att påverka sin situation” (Skolverket 2018, s. 16)

4 Tidigare forskning

I detta avsnitt presenteras tidigare forskning rörande förskollärarens förhållningssätt och strategier gällande barns verbala språkutveckling som anses vara relevant för vår studiens syfte och frågeställningar. Den sociala och fysiska miljöns inverkan på barns verbala språkutveckling redogörs också i detta stycke och därmed har avsnittet har delats i in i två underrubriker.

4.1 Förskollärarens förhållningssätt och strategier i arbetet med barns verbala språkutvecklingen

För att barn ska utveckla sitt språk bör förskollärare kommunicera med barn utifrån ett barnperspektiv (Johansson, 2011). Enligt Johansson ska förskollärare sträva att uppnå en pedagogisk dialog och ett symmetriskt maktförhållande mellan sig själv och barnet. Hon hävdar att barnens kommunikativa initiativ ska genomsyra den sociala och fysiska miljön. I sin forskning beskriver hon tre olika strategier förskollärare kan förhålla sig till: samtal i vardagen, öva språket och begränsad (envägs) kommunikation. Förskollärarens förhållningssätt och användning av dessa strategier har inverkan på barns språkutveckling. Johansson ställer sig kritisk till begränsande (envägs) kommunikationsstrategier. Hon hävdar att barnen missgynnas

i sin språkutveckling i denna typ av kommunikation. Begränsad (envägs) kommunikation kännetecknas av tillsägelser, de vuxna samtalar sinsemellan istället för med barnen och vuxnas samtalsämne prioriteras över barnens understryker Johansson. Vidare skriver Johansson att intersubjektivitet mellan vuxna och barn är av vikt för att barn ska utveckla sitt språk positivt. Författaren skriver även att maktförhållandena gällande kommunikation mellan vuxna är horisontell medan den är lodrätt mellan vuxna och barn. Osymmetrin etableras genom denna typ av struktur i kommunikationen och barns språkutveckling påverkas i sin tur negativt. Johansson lyfter att barnens samtal, delaktighet samt inflytande bortprioriteras medan vuxnas samtal får utrymme och en central plats i förskolans fysiska och sociala miljö.

Tidigare forskning gällande barns språkutveckling visar på att förskollärares kompetens, förhållningssätt och barnens socioekonomiska bakgrund har en avgörande roll för barns språkutveckling (Piasta, Justice & Cabells, 2012). Barn från socioekonomiskt utsatta områden har torftigare ordförråd, sämre utvecklad kommunikativ förmåga, grammatiska begränsningar och svårigheter med att föra ett resonemang. Satsning på förskollärares kompetensutveckling ger resultat i barns verbala språkutveckling till skillnad från de förskollärare som inte genomför fortbildning. Förskollärare som genomgår fortbildning inom språk- och kommunikationsstrategier för att stödja barns språklärande arbetar på ett sätt som ökar barnens möjlighet att tillägna sig ett mer nyanserat språk. De språkutvecklande strategier inbegriper enligt Piasta et al. omarbetning samt utvidgning av det vokabulära språket. Förskollärare utvidgar barnens språk och hjälper barnen använda sig av ett mer avancerat och rikligt språk under konversationens gång. Kommunikativa strategier inbegriper; öppna-slutna frågor, att prata långsamt för att uppmuntra barnen att delta i samtalet. Piasta et al. betonar förskollärares kompetens och medvetenhet kring språkutvecklande arbetssätt och implementering av de språkutvecklande strategierna som en avgörande faktor för barns språkutveckling och fortsatt skolgång.

Enligt Sheridan och Gjems (2018) behöver förskollärare relevant didaktisk kunskap i hur de ska leda, lära och stödja barn i deras språkliga utveckling. Författarna lyfter likheter och skillnader i hur förskollärare i Sverige och Norge använder sig av didaktiska frågor såsom Vad, Hur och Varför för att utveckla barnens språk. De existerande likheter och skillnader som förekommer mellan förskollärares arbetssätt i Sverige respektive Norge gällande barns språkinlärning är många. Förskollärare som är verksamma i Sverige närmar sig barns språkinlärning från ett här och nu perspektiv samt utifrån ett förhållningssätt med en syn på att det är ett livslångt lärande vad gäller barns språkutveckling. Förskollärare i Norge betonar mer vokabulärläring i sitt arbete med barns språkutveckling. Forskningsresultat visar även att inga av dessa förskollärare lyfter fram vikten av öppna och slutna frågor i arbetet med barns språkutveckling. Författarna betonar förskollärares kunskap gällande barns språkutveckling är essentiell. Förskollärares kompetens, förhållningssätt och relevant kunskap i hur barn lär sig språk i olika åldrar.

Förskollärares förhållningssätt har påverkan på barns verbala språkutveckling framhåller Whorral och Cabell (2016). De diskuterar hur barns ordförråd kan påverka framtida läsfärdigheter och språkkunskaper. Författarna menar att förskolläraren skall använda sig av

mer sofistikerade ord samt relevanta strategier för att barnen ska bemästra dessa ord. Whorral och Cabell framhåller att om barnet skall få bredare kunskap om nya begrepp bör begrepp diskuteras och användas i vardagliga sammanhang. Författaren betonar att barn engagerar sig mer i samtal när ett samtalsämne baseras på barnets intresse i ett meningsfullt sammanhang. Att barn utvecklar sitt språk i meningsfulla sammanhang tillsammans med förskollärare i en trygg miljö betonas även av Sheridan och Gjems (2018). Vidare beskriver Whorral & Cabell att samtalsämnet bör utgå från barns intresse eftersom då har barnet mer kontroll över samtal och använder sig av en berättande form i samtalet. Förskolläraren kan i denna stund bidra till att utöka barnets ordförråd och hjälpa till med uttalandet av orden samt ställa öppna frågor. Men om förskolläraren tar över samtalet så är sannolikheten stor att barnet tappar intresset för berättandet vilket kan leda till att den berättande formen av samtal avtar och blir istället korta ja/nej svar (Whorral & Cabell). Enligt Sheridan och Gjems (2018) utökar barn sitt ordförråd, fraser och förståelse för kontext i samtal med andra oavsett om det pågående samtalet är initierat av förskolläraren eller barnet självt. Dock är det av vikt att samtalet utgår från barnets intresse (Sheridan & Gjems, 2018; Whorral & Cabell, 2016).

En positiv metod förskollärare kan använda sig av i att utveckla barns verbal språk är högläsning, även känt som Dialogue Reading (DR) (Flynn 2011). Flynn visar på att DR har mycket positiva effekter för språkutveckling hos små barn genom barns ökade möjligheter till läsning. Metoden DR har tre nivåer. Den första nivå läser läraren texten för hela klassen minst tre gånger och samtidigt pekar på bilder i boken; barn tar en passiv roll och lyssnar. Rekommendationen är att förskolläraren väljer böcker med stödjande bilder och mindre text för att introducera nya ord för barnen. I aktiviteten stöttar förskolläraren barnen under bokläsningen och utökar barns ordförråd. Under lärprocessens gång repeterar barnet nya ord, samtalar om boken samt får formativ feedback av förskolläraren. Den andra rekommendationen är att förskollärare konstruerar mindre barngrupper för att gynna alla barns språkliga lärande poängterar Flynn. Den andra nivåns ändamål, enligt Flynn, är att skapa arenor för barn att utöva det nya ordförrådet samt uppmuntra barnen att ge bredare svar gällande bokens innehåll. Förskolläraren ställer öppna frågor utifrån boken så som "berätta mera" eller "vad ser du mer?" Flynn förklarar att i den tredje nivå uppmuntras barnen att relatera berättelsen till sina egna erfarenheter detta sker med hjälp av förskolläraren. Här utvecklas barns verbala förmåga och övning för nya ord möjliggörs. Förskollärare överlämnar större del av talutrymme till barnen och barnen ökar gradvis sitt uttrycksfulla språk genom att samtala mera. Efter nivå tre tillägnar sig barnet kunskapen och kunskapen blir ett med barnet, barnet blir ägande av begreppet/ordet och kan använda sig av det i naturliga sammanhang i vardagliga situationer. Barnet befäster kunskapen och bygger vidare lärandet genom ytterligare aktiviteter som till exempel att barnet återberättar bokens innehåll med sina egna ord påpekar Flynn.

4.2 Sociala och fysiska miljön

Utformningen av sociala och fysiska miljön gällande barns verbala språkutveckling i förskolan bör göras med eftertanke, då miljöerna bör uppmåna och engagera barnen till samtal och dialog i verksamheten (Massey, 2013). Massey understryker att förskollärare som skapar en miljö där kognitivt utmanande samtal äger rum skapar grund för framtida skriftspråksutveckling. Förskollärare kan exempelvis arbeta med att utveckla barnens vokabulär genom sagoläsning och öppna frågor utifrån olika svårighetsgrader samt genom planerad lek anknuten till sagor argumenterar författaren. Författaren lyfter fram även vikten av den språkligt rika sociala och fysiska miljön för barns språkliga utveckling exempelvis, genom social interaktion och material. Ytterligare påpekar Massey för att utveckla barnens vokabulär är användning av rekvisita som är ansluten till sagoboken under lekens gång avgörande. Slutligen betonar hon dialogens betydelse under sagoläsning samt andra aktiviteter så som rollekar i den fysiska miljön och att en närvarande vuxen är nyckelkomponent i verksamheten för barns språkutveckling.

Förskollärarens ökade förståelse för hur den fysiska miljön kan bidra till samspel och lärandet har inverkan på barns språkutveckling (Björklid, 2005). Författaren betonar att lärande inte är enbart ett kognitivt fenomen utan en process som sker i ett socialt sammanhang. Förskolemiljön skall inspirera barn till att utforska och upptäcka omvärlden. Den fysiska miljön diskuteras sällan på förskolan av personalen trots att den har en avgörande roll för barnens språkutveckling och lärande enligt Björklid. Detta argument lyfts även av De Jong (1995) som hävdar att personalen skall reflektera över den fysiska miljön och dess utformning utifrån att den skall stimulera barns lärande och utveckling i helhet. En fysisk miljö enligt Björklid innebär allt som finns i förskolans verksamhet såsom utrymme, leksaker, material, möblering mm. Den fysiska miljön i förskolan påverkar barns psykiska och fysiska välbefinnande som i sin tur har inverkan på barns lärande och utveckling. Björklid betonar vidare att en stimulerande miljö kan framkalla en dialog mellan barn och vuxen vilket även lyfts av Massey (2013). Å andra sidan poängterar Björklid att den fysiska miljön skapar även hinder för lärande. Hon förklarar att barngruppsstorlek, material otillgänglighet samt brist på personalen kan begränsa barns möjligheter till lärandet.

Strategier i arbetssättet som förskollärare bör använda sig av i arrangeringen av den sociala och fysiska miljön är avgörande för barnspråksutveckling betonar Justice (2004). Författaren exemplifierar för att den arrangerade miljön ska öka barns språk så ska den fysiska miljön vara tillgänglig för barnen samt att miljön stimulerar språkutveckling. Redskap och material i verksamhetens bör tillhandhållas utifrån barns intresse och barnkultur. Med hjälp av strategierna kan förskollärare nyttja de praktiska råd som medföljer om hur social samt fysisk miljö skall organiseras och hur språket kan användas för att utveckla barnets verbala språk. Strategi gällande det sociala miljö förklarar författaren ska vara genom medveten språkliganvändning, interaktion samt dialog med barnen. Variationen i språkanvändning det vill säga språkets svårighetsgrad ska anpassas utifrån barnens ålder och språkligakunskaper. Förskollärarens strategi i dessa lärandesituationer är att uppmuntra barnen att tala och inte rätta

och påpeka för barnet att barnet uttalar/uttrycker sig inkorrekt. Strategi gällande fysiska miljön innebär att fysiska miljön och utrymme i förskolan ska inbjudas till lek och vara en mötesplats. Konstellationer som rum i rum och tydliga lekstationer bör förskollärare organisera samt möjliggöra tillgång till material för barnen. Genom tillgänglig material övar barnen på sin kreativitet och problemlösning i sin vardag. Enligt författaren är barnets verbala språkutveckling starkt påverkat av den fysiska miljön d.v.s. hur materialet organiseras och visas för barnet. Vidare betonar Justice att varierande material är ett centralt verktyg för att barnet skall lära sig nya ord samtidigt som de kommer i kontakt med den värld som finns utanför förskoleverksamheten. Björklid (2005) framhåller att förskolemiljön är en av de miljöer som barnen kommer i kontakt med dagligen och att den påverkar barnets lärande. Justice belyser att nyckeln till att skapa en berikad språkmiljö är genom ökad interaktionen mellan barnet och den vuxna. En god planering av aktiviteter spelar en viktig faktor för barns verbala språkutveckling.

Barnen utvecklar och erövrar språket med hjälp av den sociala miljön betonar Norling (2015). Författaren intresserar sig även för de sju kvalitetsdimensionerna; lärarens förhållningsätt gentemot barnperspektiv, lyhördhet, positivt klimat, utformning av lärandemiljön, begreppsutveckling, återkoppling och språkmönster. Syftet med hennes avhandling är att synliggöra och utveckla kunskap om den sociala språkmiljön samt hur förskolans personal stödjer barnet i sitt lärande baserat på deras tidigare erfarenheter. I sitt resultat presenterar Norling en överensstämmande bild bland flera forskare vad det gäller den fysiska miljön och dess utformning och att den fysiska miljön är sammankopplade till den sociala miljön. Hon påpekar att personalens förhållningssätt i den sociala miljön är också sammankopplade till barns språkutvecklingens möjligheter. Detta betyder att dessa två faktorer inte kan skiljas från varandra. Norlings slutsats är att den mest centrala aspekten är samspel mellan barnet och förskolans personal i den sociala miljön för språkutveckling. Personalen har den avgörande rollen gällande den språkliga och sociala miljön. Norling hävdar att social miljö är primär i barns språkutveckling och att fysisk miljö är sekundär fast nödvändig. Hon anser dock att det samtidigt behövs multimodala verktyg och aktiviteter för att möjliggöra barns meningsskapande i språkutvecklingen. Med multimodala verktyg menar författaren olika redskap i förskolan så som böcker, leksaker, digitala verktyg med mera.

5 Teoretisk inramning

Nedanför följer en beskrivning av vald teoretisk ansats samt centrala begrepp som är relevanta för studien som kommer användas i analysen av den insamlade data.

5.1 Sociokulturell teori

Den sociokulturella teorins grundare är den ryske psykologen Lev Vygotskij (1896–1934). Denna teori har sin grund i Vygotskij's perspektiv om lärande, utveckling och språk. Språket är centralt i det sociokulturella perspektivet då lärandet sker i sociala sammanhang där kommunikation används för att uttrycka och föra vidare kunskap (Dysthe, 2003). Inom den

sociokulturella teorin språket är ett essentiellt verktyg i allt lärande och i mellanmänniskt samspel kan denna lärandet åstadkommas (Johansson, 2012). Författaren förklarar vidare Vygotskijs teori om språk där han hävdar att barn tillägnar språket genom den sociala samspelt med andra människor samt att det sociala samspellet utvecklas mer när barn tillägna sig språket. Säljö (2014) lyfter Vygotskijs argument att språket är tvådelat - en yttre och en inre dimension. Den yttre dimensionen är de språkliga *verktyg* vi använder för att kommunicera med andra människor, exempelvis det verbala, skrift eller bildspråket. Den inre dimensionen är kopplat till tänkandet, där människan tänker utifrån språkliga *verktyg*. Vygotskij menar nämligen att språket som vi kommunicerar med också är det som sedan utformar i vårt tänkande, fantasi och förmåga att minnas. Språket enligt Vygotskij är social och kommunikativ redan i spädbarnsålder som senare utvecklas till egocentriskt språk som är den inre språket hävdar Arnqvist (1993).

Inom sociokulturella teorin är det främst tre utmärkande begrepp för språkutveckling som vi kommer att gå igenom nedanför: Samspel, Den proximala utvecklingszonen och Mediering.

6 Centrala begrepp

De centrala begreppen presenteras nedanför och med hjälp av begreppen kommer vi att bearbeta den empiriska studiens resultat och försöka bemöta studiens syfte och frågeställningar i analysen.

6.1 Samspel

Samspel innebär att lärandet sker i interaktion mellan människor där kunskapandet äger rum i utbytet mellan individer. Att lära tillsammans med och av varandra möjliggör för individer att bli utmanade, fördjupa sin förståelse och även befästa sina kunskaper. I ett kollaborativt lärande gynnas samtliga i gruppen då lärande sker i sociala sammanhang oavsett kunskapsnivån som varje enskild individ befinner sig på. De individer som får utrymme att samtala om ett ämne eller ett särskilt innehåll fördjupar och befäster sina kunskaper ytterligare (Säljö, 2014). Det sociokulturellt lärande bygger på att vi som lärare arrangerar tillfällena för barnen att vara varandras lärarresurser där alla har något att tillföra (Gjems, 2011). Genom språkutvecklande aktiviteter blir individen viktig för gruppen och gruppen viktig för individen. Samspel bygger på sociala aktiviteter där människor integrerar och samarbetar med varandra det vill säga att människans läroprocesser sker i sociala sammanhang betonar författaren. Samspel som sker mellan barn och vuxna samt barn emellan definieras av Emilson och Johansson (2009) som intersubjektivitet. Författarna lyfter också fram betydelsen av att skapa intersubjektiva arenor för barn och ge barnet förutsättningar för samspel och lärande. Vidare problematiserar Emilson och Johansson vuxnas syn på barnen och att barn objektifieras i dialogen där den förväntas lyssna och följa instruktioner. Vuxnas syfte är att nå ett pedagogiskt lärandemål vilket resulterar i att barnet inte aktiveras i dialogen. Barnets delaktighet och inflytande i ett kommunikativt samspel med andra vuxna och barn är grundläggande men även en avgörande aspekt för språkutveckling. Gjems (2018b) framhåller att förskollärare är en del av barnets omgivning vid de allra första levnadsåren och har stor roll i barnets språkutveckling. Förskollärare kan använda

strategier och metoder för att stödja barnets språkutveckling genom att ta vara på de vardagliga rutinerna såsom måltider, blöjbyte, på- och avklädning. Forskningen visar att språket utvecklas mest i dessa intersubjektiva möten konstatera Gjems.

Intersubjektiva arenor i förskolans verksamhet organiseras utifrån ”barns bästa”. Begreppet ”barns bästa” framskrivning i barnkonventionens artikel 3 och förklaras på följande sätt av Pramling Samuelsson och Williams (2015). Författarna förklarar begreppet ur två olika perspektiv där det ena är barnets perspektiv och det andra är barnperspektivet. Med barnperspektiv anser Pramling Samuelsson och Williams att barnets bästa sätts i fokus utifrån vuxnas perspektiv, det vill säga vuxnas uppfattning samt tolkning av vad barnet behöver lära sig och hur. Begreppet barns bästa förklaras utifrån barnets perspektiv vilket innebär att skapa möjligheter, situationer och miljöer där barnet kan komma till tals. Begreppet innefattar även barnets möjligheter att vara delaktig genom att kunna uttrycka sig fritt och kommunicera med sin omgivning. Detta arbetssätt är grundläggande när förskollärare arbetar med de yngsta barnen som ännu inte har det verbala språket anför Pramling Samuelsson & Williams.

6.2 Proximala utvecklingszon

Proximala utvecklingszon är en lärande och utvecklingsprocess som sker när barnet exponeras för det den inte behärskar fullt ut, men samtidigt har någon form av tidigare erfarenhet eller kunskap om ämnet (Säljö, 2014). Därigenom utmanas barnet, samtidigt som hen utvecklar vidare kunskap inom de ämnen som hen redan behärskar, vilket är en viktig aspekt för lärandet (Askland & Sataøen, 2014). Viktigt att poängtera är dock att okända och allt för svåra ämnen för barnet i denna process kan leda till känsla av otrygghet, vilket snarare hämmar lärandet, därför har läraren ett ansvar att alltid försöka möta barnet där hen befinner sig i den proximala utvecklingszonen (Säljö, 2014). För att barnet ska känna sig tryggt och våga utveckla, fördjupa och befästa de nya kunskaperna behöver därför läraren arbeta med medvetna strategier i mötet med barnet, då ett aktivt lärande pågår. Läraren behöver även arbeta aktivt med gruppen för att skapa en miljö som är trygg och tillåtande för att barnen ska våga vara kvar i den proximala utvecklingszonen och där med få en positiv lärandeidentitet och tilltro till sin egen förmåga (Lundgren, 1979). Vygotskij framhåller att när barnet har lärt sig en färdighet är hen också redan i en process att lära sig en ny färdighet utifrån tidigare approprierad kunskap (Säljö, 2014). Appropriering är ett begrepp som användas för att förstå och beskriva lärandet (Säljö, 2005). Med hjälp av en närvarande kompetent kamrat kan barnet därmed också vägledas in i hur lärandet kan användas med hjälp av en kulturell artefakt. Kulturell artefakt kan exempelvis vara en bok, dator eller kortspel som den mer kompetenta kamraten eller läraren kan använda sig av för att introducera skriftspråket (Liberg, 2010). Barnen tar ett språng i sitt lärande från ena färdighet till en annan med hjälp av en mer kunnig kamrat, vilket även kallas ”scaffolding” (Säljö, 2014). Studiens intention är att undersöka barnets möjligheter i att utveckla sitt verbala språk i samspel med förskollärare i den social och fysiska miljön. Genom ”scaffolding” stötta den kompetenta kamraten det vill säga förskollärare men även andra barn varandra i deras pågående lärandeprocess i dessa miljöer.

6.3 Mediering

Människor använder sig av olika artefakt eller redskap för att få förståelse för vår omvärld och agera i den världen vi lever i – vilket kallas *mediering*. Dessa redskap är enligt Vygotskij både *språkliga* och *materiella* (Johansson, 2012). Den språkliga redskap utvecklas ständigt vilket gör att språk konstrueras parallellt med traditioner, samt samspelar med andra uttrycksformer så som skriftspråk, bilder, talat språk. Materiella redskap har därför en stark relation till de språkliga redskapen. Materiella redskap så som dator eller penna är komplement till hur lärandet kan ske och är i vissa fall nödvändiga för att eleven skall appropriera kunskap, det vill säga, genom kulturella artefakter lära sig att läsa, skriva, rita upp ett diagram mm (Säljö, 2014). Enligt Säljö och flera föregångare i sociokulturell tradition, bör dessutom dessa redskap inte åtskiljas, då de oftast kompletterar varandra. Därmed är 'kulturella redskap' ett samlingsnamn för både intellektuella redskap, exempelvis alfabet, siffror, samt fysiska material, såsom dator, kollegieblock osv. vilka kan användas för att fästa ovannämnda symboler på.

7 Metod och tillvägagångssätt

I denna del av vår studie kommer vi kort att beskriva val av metod, genomförande samt den etiska aspekten vi förhåll oss till under vår studie. Fördelar och nackdelar av vald undersökningsmetod kommer att redogöras.

7.1 Metodval

Utifrån syfte och frågeställning har kvalitativ metod valts för denna studie. Kvalitativ forskningsmetod har sitt fokus i att beskriva, förstå, förklara och tolka. Det betyder att kunna närma sig, samt se på forskningsfrågor som en helt ny situation och möta den därefter, påpekar Trost (2010). Författaren anser att frågeställningen avgör om kvalitativ eller kvantitativ metod är lämpligast att använda i undersökningar. I vår undersökning samlade vi in empiri med hjälp av semistrukturerade intervjuer. Intervjuerna transkriberades och analyserades för att hitta mönster. Vår studiens syftets avseende var till att hitta och förstå mönster genom förskollärarens egna beskrivningar av det egna arbetssättet rörande barns språkutveckling i den sociala och fysiska miljön. De mönster som framkommer vid analys sorterades i kategorier. I analysen gjordes jämförelser för att hitta likheter och skillnader. Slutligen genomfördes gruppering och med detta menas att relatera skillnader och likheter (Fejes & Thornberg, 2015). Trost betonar att forskningsmässiga intervjuers syfte är att föra forskning framåt och inte låta data tala för sig själv utifrån informantens åsikt så som i samhällsjournalistik. Forskningsintervjuer skiljer sig i det avseendet att man ska tolka den insamlade data kopplat till ett teoretiskt perspektiv.

7.2 Semistrukturerade intervjuer

Trost (2010) lyfter fram tre olika typer av intervjuer; strukturerade, semistrukturerade och ostrukturerade. Strukturerade intervjuer består av bestämda fasta frågor som informanten svarar på i samma ordning. Intervjuaren styr samtalet och det finns inte mycket utrymme för följdfrågor eller öppna frågor. Ostrukturerade intervjuer består av frågor som inte är förbereda innan intervjun. Samtal initieras beroende på val av ämnet och relevanta frågor ställs under samtalet beroende på vad som inträffar under intervjun. Denna typ av intervju är flexibel eftersom den ger utrymme till reflektion och informanten leder samtalet. Den tredje typen av intervjun är semistrukturerade intervjuer. I denna intervjumetod används intervjuguide som innebär att frågorna är öppna frågor samtidigt som gör det möjligt att ställa följdfrågor för att få tydligare och djupare svar enligt Trost. Dock ska följdfrågor och öppna frågor inte generera ett önskat svar från informanten påpekar Fejes och Thornberg (2015). Ja och Nej frågor bör också undvikas i semistrukturerade intervjuer. Vidare lyfter författarna hur följdfrågor bör utformas för att få breddare svar från informanterna exempelvis; berätta mera om det, hur menar du med mera. En bra formulerad följdfråga är att upprepa informantens två sista ord med undrande intryck exempelvis ...en lekfull miljö...? Det är av vikt att skapa en bra relation med informanterna och undvika känslolösa och inkännande faktorer under intervjuns gång eftersom det då kan uppstå ett ointresse för att prata (Fejes & Thornberg). I vår studie förbereddes och genomfördes semistrukturerade intervjuer. Semistrukturerade intervjuer genererar djupare svar från informanten samt ger mycket information (Fejes & Thornberg) därav fattades beslutet för denna intervjumetod. Dessutom producerar semistrukturerade intervjuer mer material att använda senare i analysen. Semistrukturerade intervjuer ska spelas in och transkriberas ordagrant det vill säga inklusive huvudfrågor, följdfrågor och svar. Redan under själva transkriberingsprocessen börjar egna reflektioner kring insamlade empiri och den reflektionen kommer till nytta senare i analysen enligt författarna.

7.3 Genomförande av intervjuer

Intervjuer genomfördes på informanternas respektive förskola. Informationsbrev och samtycket till intervjuerna skickades till respektive förskolor (se bilaga 2). Fyra förskollärare intervjuades och tre huvudfrågor med olika antal följdfrågor ställdes till informanterna under själva intervjuns gång. Vald plats för utförandet av intervjun har också inverkan på intervjuns utfall. Trost (2010) beskriver att miljön har inverkan och bör vara avskild och lugn. Andra störande faktorer under pågående intervju bör elimineras och tas i beaktande innan själva intervjun påbörjas. Vidare poängterar författaren att det finns en asymmetri i maktrelationen då vi intervjuare arbetar i par bedömde vi att en bekant miljö där informanten kunde känna sig trygg var av vikt för att kunna jämna ut maktbalansen någorlunda. Därav valet av plats. En avslappnad stämning bör skapas och maktförhållande elimineras någorlunda då påpekar Trost. Detta togs i beaktande och den lämpligaste platsen på förskolan blev kontoret där vi bedömde att risk för avbrott var lägst.

Ljudinspelning användes vid genomförandet för att registrera de semistrukturerade intervjuerna. Ljudinspelning kan vara ett effektivt verktyg för att fånga upp hela

intervjuprocessen samt att ljudupptag ger möjligheter att samla in mer information och material till sin studie (Bjørndal, 2005). En annan fördel vad gäller ljudinspelning är att denna typ av registrering kan spara den tiden som intervjuare behöver för att anteckna under intervjun. Detta möjliggör att båda intervjuare och informanten koncentrerar sig på samtalet (Bjørndal). Ljudupptag kan registrera tonfall samt ordval och intervjun kan renskrivas ordagrant (Trost, 2010). Nackdelen med att använda ljudinspelning är att alla aspekter inte fångas som kan vara av betydelse för informantens budskap då en stor del av vår kommunikation även sker genom kroppsspråk (Bjørndal). I ljudupptagningen registreras heller inte de känslor kroppsspråket alstrar som har en viktig roll och kan få betydelse för intervjun och vad det är för budskap informanten egentligen förmedlar pointerar Bjørndal.

Som komplement till intervjuns genomförande fördes även anteckningar. Fördelarna med metoden är att intressanta kommentarer kan antecknas samt att egna stödord och reflektioner noteras (Bjørndal, 2005). Ytterligare en aspekt är att det blir lättare att återgå till sina anteckningar och hitta relevanta kommentarer än att spola i ljudinspelningen vilket Bjørndal ser som en nackdel eftersom det är en tidskrävande process. Informanterna kan dock uppleva denna typ av intervjumetod som nonchalant enligt Trost (2010) eftersom intervjuaren ägnar mesta dels av tiden för att anteckna.

Utifrån Bjørndahl (2005) och Trost (2010) grundade vi vårt beslut i att både ha ljudupptag av intervjuerna samt anteckningar och att varje enskild intervju genomförs i par. Nackdelen dock med att arbeta i par som tidigare nämndes är att informanten upplever att den befinner sig i underläge och en osymmetri i maktrelationen kan uppstå. Men å andra sidan fördelen med två intervjuare är att intervjuare kompletterar varandra och en mer kvalitativ intervju genereras (Trost). Författaren hävdar att även att subjekt-subjektrelation bör strävas efter under intervjuns gång. Vi ansåg att fördelen var övervägande i förhållande till vår studie och därav beslutet att arbeta i par.

7.4 Urvalsgrupp i undersökningen

Eriksson Barajas, Forsberg och Wengström (2013) hävdar att val av urvalsmetoder påverkar studiens resultat. Författarna redogör tre olika urvalsmetoder, strategiskt urval (purposeful sampling), snöbollsurval (snowballing) och teoretiskt urval (theory-based sampling). I den strategiska urvalsmetoden väljs informanter strategiskt för att ingå i studiens undersökning på basis av informantens utbildning och erfarenhet kring forskningsämnet. Då vår studies syfte gynnas av att informanterna kan ge välgrundade beskrivningar i förhållande till forskningsfrågorna har vi valt att använda strategiskt urval som metod vid urvalet av informanter.

De urval som gjordes gällande vilka förskollärare skulle ingå i denna studie beslutades med hänsyn till tidsaspekten och strategiskt urvalsmetoden. Förskollärarna som ingår i denna studie har förskollärarygghet. Två av förskollärarna arbetar på en och samma förskola men på olika avdelningar. Den ena förskolläraren (Helena) har två år yrkeserfarenhet och arbetar med barn i åldrarna 1 till 3 där barngruppen består av 6 stycken barn. På den andra avdelningen har

förskolläraren (Eva) varit verksam i yrket sedan 2007. Avdelningen har barn i åldrarna 2 till 5 med totalt 16 stycken barn i barngruppen. Den tredje förskolläraren (Aisha) har 9 års yrkeserfarenhet och avdelningen har 15 barn i åldrarna 1 till 5. Den fjärde förskolläraren (Sarah) i intervjun arbetar med barn i åldrarna 3 till 5 år på en avdelning med 20 barn och har 22 års yrkeserfarenhet.

Informanterna och de berörda förskolorna i denna studie kontaktades först per mail i form av ett informationsbrev samt förfrågan om deltagande i studien (se bilaga 2). Mailet var adresserat till respektive förskollärare och deras förskolechef. Därefter etablerades kontakt med informanterna per telefon och mail. Intervjutider bokades och genomfördes med hänsyn till informanternas tidsschema. Inför intervjun tog vi hänsyn till de strategier Trots (2010) lyfter som kan påverka genomförandet genom klädsel, agerande, val av frågor och följdfrågor, samt i vilken grad ska intervjuaren vara tillåtande och även hur en intervju avslutas som en lyckad intervju.

7.5 Analysmetod

I detta avsnitt av den kvalitativa studien försöker vi närma oss den insamlade empirin efter att vi har sorterat den i kategorier och hittat de skillnader och likheter samt mönster i intervjun (Fejes & Thornberg, 2015). Sociokulturell teori och de centrala begrepp som har redovisats ovan kommer att användas i analysen av empirin i denna kvalitativa studie. Efter varje genomförd intervju gjordes transkribering omgående för att inte tappa den väsentliga informationen och medan intervjuerna är färskas kan vi få mer valid bild av den just genomförda intervjun. Genomförs transkribering efter några dagar finns risk för att väsentlig information förloras och sannolikheten i att vi missar viktiga aspekter som uppenbarade sig under intervjuens gång ökar (Bjørndal, 2005). Vi har valt att redovisa alla våra citat från resultat i form av blockcitat. En del av redovisade citat är kortare än tre meningar vilket överskrider tumregel för hur man utför blockcitat. Detta gjordes för att få fram en mer tydlig bild av vad är citat och vad är analys i texten (Språkrådet, 2008). Kvalitativ analys kan genomföras med tre grundläggande arbetssätt; att sortera, att reducera och att argumentera. Arbetssättet i den kvalitativa analysen producerar inte ett slutgiltigt svar (Rennstam & Wästerfors, 2015).

Sortera innebär att den insamlade data fördelas i grupper, själva mängden av data är inte central utan själva innehållet (Rennstam & Wästerfors 2015). Analysen påbörjades med att vi läste de transkriberade intervjuerna flertal gånger och urskilde skillnader och likheter för att kunna hitta mönster i intervjuernas transskripta (Fejes & Thornberg, 2015). Under läsningen markerade vi fraser och ord som kunde hjälpa oss med att gruppera svar från informanterna. Med hjälp av studiens syfte och frågeställningar kunde vi kategorisera informanternas svar till olika rubriker. Rubrikerna använde vi oss senare i studiens resultat och analys. Andra steget i analysen är att *reducera* insamlade empirin. Reducering innebär att ta bort alla irrelevanta svar som har inte direkt koppling till studiens syfte och frågeställningar (Rennstam & Wästerfors, 2015). Vi reducerade vår empiri genom att hitta gemensamma och relevanta svar från informanterna. Dessa svar kopplades till studiens syfte och frågeställningar samt valdes överflödigt

datamaterial bort då underlaget inte var centralt för studien. Tredje steget är att *argumentera* med hjälp av centrala begrepp som är framtagna ur empirin, göra en teoretisk inramning samt koppla till tidigare forskning (Rennstam & Wästerfors).

Skillnaden mellan kvalitativ och kvantitativ studie i hur analysens bearbetning och tolkning går till är stora. I kvantitativ studie ska forskare hålla sig till specifika regler, överenskommelser eller konventioner (Trost, 2010). Insamlade data kan registreras i passande för underlaget dataprogram som genererar statistisk. Kvalitativ studie å andra sida har inte färdigdefinierade tekniker utan här gäller det att använda sin fantasi och kreativitet som hjälpmedel (Trost). Det finns tre steg i tillvägagångssättet; samla in data, analysera data och slutligen tolka materialet enligt Trost.

7.6 Reliabilitet

Vårt syfte med denna kvalitativa studie är att undersöka hur förskollärare arbetar gällande barns verbala språkutveckling. För att säkerställa studiens kvalitet är det av vikt att granska och bemöta insamlad empirins tillförlighet med olika forskningsbegrepp.

Reliabilitet begreppet eller tillförlitlighet syftar i kvantitativ forskning att mäta det som avses att mätas i den aktuella studien inom forskning. Mätningen är dock inte slumpmässig utan alla intervjufrågor eller situationer skall vara likadan för att mätning ska vara stabil. Studien skall leda till samma resultat om studiens upprepas vid en annan tidpunkt och med hjälp av samma verktyg eller metod (Trost, 2010). Författaren påpekar att vid en kvalitativ studie är det omöjligt att uppnå reliabilitet eftersom vid en kvalitativ studie strävar man efter att få förståelse om andras uppfattningar och tankar (Trost). Om utfallet av resultatet inte är samma uppstår ett problem med resultatets reliabilitet det vill säga studien har låg reliabilitet. Hög reliabilitet kännetecknas av att studiens text är öppen och mottaglig för kritik och diskussion (Svensson & Ahrne, 2015).

Transparens innebär hur trovärdig och mottaglig en forskningstext är för diskussion, kritik och möjlighet till debatt markerar författarna. Vår studie redovisar förskollärarens respons från intervjuer och därefter tolkas responsen och analyseras. På så viss stärks studiens reliabilitet och studien är även öppen för debatt och kritik från utomstående läsare. Fejes & Thornberg (2015) beskriver att forskaren har inverkan på hur kvalitativt studien blir. En faktor som kan ha inverkan på kvaliteten är hur kritiskt tänkande forskaren är det vill säga att hela tiden ifrågasätta samt pröva och ställa sig kritisk till insamlad empiri och studiens resultat. Den andra faktor är kreativt tänkande och syftar till att inte begränsa sig utan att leka fram olika metaforer (Fejes & Thornberg). Genom ett sådant ställningstagande produceras trovärdig och användbara kvalitativa resultat betonar författaren. Ytterligare faktorer som påverkar tillförlitlighet är hur utvecklad den egna forskarkompetensen är. Det innebär kunskap och kompetens inom vetenskapsteorier, forskningsmetoder samt grundläggande akademisk skolning om forskning inom det specifika ämnesområdet som studien bedrivs i (Fejes & Thornberg).

Vår egen erfarenhet av kvalitativa studie och forskning är begränsad. Under vår utbildningsgång har vi fått lära oss om olika vetenskapliga teorier och hur forskningar kan bedrivas beroende vilken ansats man väljer att undersöka sin studie i. Vår egen teoretiska kompetens kan alltid fördjupas och utvecklas mera och bör ses som en process och pågående progression. Vi har varit kritiska under hela studiens gång både till våra kunskaper och vetenskapliga texter som vi har läst. Erfarenheter kring insamling av empiri påverkar också tillförlitlighet trots alla förberedelser vi gjorde utifrån läst litteratur. Vi anser att en erfaren intervjuare som har stor forskarkompetens genererar mer objektiva svar från informanterna under intervjuens gång. Efter varje genomförd intervju fick vi mer erfarenhet och kunskap av hur en kvalitativ intervju bör genomföras. Vi upplevde att vi fick mera kvalitativa och objektiva svar från informanterna efter varje genomförd intervju. Tillförlitlighet går att ifrågasätta utifrån ovannämnda aspekter i vår studie. Vi är öppna och mottagliga för all konstruktiv kritik gällande vår studie.

7.7 Generaliserbarhet

Generaliserbarhet betraktas som en svaghet i den kvalitativa forskningen. Svagheten inom en kvalitativ forskning framträder i den svårighet att genomföra undersökning på hela populationsgruppen eller bara på en del av populationsgruppen (Svensson & Ahrne, 2015). Det är svårt att generalisera vår studie eftersom studien genomförs utifrån en liten mängd av populationen, enbart fyra förskollärare deltog i studien. Likdana studier som genomförs under en senare tidpunkt och en annan miljö möjligtvis leder till ett annorlunda resultat (Fejes & Thornberg, 2015). Detta beror på att ett socialt fenomen är föränderligt och därför blir generalisering svårt. Generaliserbarhet är associerat med studiens trovärdighet (Svensson & Ahrne). Ett sätt att skapa trovärdighet i kvalitativa studier är genom att jämföra andra studier som rör liknanden ämnen med den egna studien. Deltagarna i vår studie skiljer sig inte åt avsevärt gällande arbetslivserfarenhet, utbildning, ålder och kompetens. För att studien ska kunna vara mer generaliserbar bör undersökningen göras med större variation bland deltagarna med tanke på dessa aspekter. Fler variabler bör i sådana fall vara representerade så som ålder, befattning, område, barngruppsstorlek, resurser budget med mera för att öka studien trovärdighet.

7.8 Validitet

Validitet begreppet är ett kontrollbegrepp i forskning det vill säga med hjälp av begreppet kan forskare kontrollera om den eller de metoder som använts i forskningen mäter och undersöker det som avses att undersöka. Frågeställning och studiens syfte kontrolleras med validitets begreppet och säkerställer om forskaren har hållit sig inom sitt tänkta forskningsområde. Med hjälp av begreppet validitet går det att undersöka om det finns ytterligare brister i studien knutet till datainsamling och analys (Frejes & Thornberg, 2015). Vidare lyfter författarna andras forskares kritik och tveksamhet gällande validitets begreppet inom kvalitativ forskning. Det

framgår att andra forskare anser att det finns och behövs mer lämpade begrepp att använda sig av i den kvalitativa forskningen. Dessa begrepp är; tillförlitlighet, rigorösitet och trovärdighet. Med hjälp av dessa begrepp framgår det i studien hur hela forskningsprocessen har gått till och om undersökning har genomförts noggrant och systematiskt. En systematisk och noggrann undersökning genererar resultatets samt analysens trovärdighet och tillförlitlighet (Frejs & Thornberg).

För att höja studiens kvalitet är det av vikt att läsaren reagerar under läsningen exempelvis ”nu förstår jag” eller ”, ”de fick mig att bli berörd” med mera skriver Corbin och Strauss (i Frejs & Thornberg, 2015 s.259). På så vis höjs forskningsstudien och blir intressant, logiskt, bidrar med insikter etc. Corbin hävdar att forskningen är då både analytisk, kreativ och kritisk men framför allt inte upprepande med ”samma gamla saker” istället är välgrundad i data.

En slutsats kopplat till vår egen undersökning är att studien behöver grundas i ytterligare tidigare forskning samt relevant litteratur för att uppnå djupare förståelse och blir mer intressant för läsaren. Vi anser att vår studie har en begränsning i att kunna bidra med helt nya insikter dock kan innehållet leda till att läsaren reflekterar över sitt nuvarande arbete. Förhoppningsvis påminns läsare om tidigare arbetssätt och därmed bli inspirerad till att vidare utveckla sitt arbetssätt i sin verksamhet.

7.9 Etiska övervägande

Forskningsetiska principer som har tagits i beaktande i denna empiriska studie har utgått utifrån *God forskningssed* (Vetenskapsrådet, 2017). De forskningsetiska principer är individskyddskravet och som är indelade på följande sätt; informationskravet, samtyckekravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet som redogörs nedan. Förskollärarna i intervjuerna har blivit skriftligt tillfrågade genom ett informationsbrev. I informationsbrevet framgick studiens syfte och fokusområde samt kontaktuppgifter till oss om frågor skulle uppstå under studiens gång. Detta informationsbrev har även rektorerna för samtliga deltagare fått ta del av. Deltagarna har också blivit informerade om att all deltagande i studien är frivillig och inte är bindande. Detta betyder deltagarna kan välja att när som helst avbryta sin medverkan i studien (Öberg, 2015).

I denna empiriska studie har vi aidentifierat förskolorna där intervjuerna genomfördes samt förskollärarna som deltog. Namn på förskollärarna som användes i studien är fiktiva. Denna etiska handling togs med hänsyn till deltagarna och deras arbetsplats som inte ska lida eller ta skada på grund av medverkan i denna studie. Forskaren ska visa etisk omtanke till de intervjuade genom att respektera deras önskan huruvida inspelningen av intervju skall ske eller inte (Eriksson-Zetterquist & Arhne, 2015). Intervjuerna har spelats in med samtycke av samtliga deltagande förskollärare. Intervjudata behandlas konfidentiellt för att behålla informanternas anonymitet, det vill säga att enbart vi har haft tillgång till insamlade data (Vetenskapsrådet, 2017).

8 Resultatredovisning och analys

I resultat och analysdelen presenteras och redogörs delar av de transkriberade intervjuerna. Vi har valt att kategorisera vår insamlade data i tre huvudrubriker och sju underrubriker. Genom att kategorisera vår insamlade data som tidigare nämnts blir det lättare att beskriva, förstå, förklara och tolka samt överblicka de svar vi har fått från informanterna (Trost, 2010; Fejes & Thornberg, 2015). Kategorierna valdes utifrån undersökningens resultat och underrubriker relateras till studiens syfte. Nedanför redogör vi svar vi har fått från de intervjuade förskollärare i en löpande text med informanternas citering och därefter analyseras empirin med hjälp av centrala begrepp, teoretisk inramning och tidigare forskning.

8.1 Sociala och fysiska miljön är sammankopplade i relation till barns verbala språkutveckling

Resultatet utifrån empirin visar att alla intervjuade förskollärare är överens att den sociala och fysiska miljön är nära sammankopplade och kompletterar varandra. Förskollärarna Aisha och Eva anser att den fysiska och den sociala miljön är sammankopplade och beroende av varandra. Helena däremot talar om den fysiska miljön betydelsen och vikten av den för den sociala miljön. Hon uttrycker sig på följande sätt:

Den fysiska miljön påverkar den sociala miljön, den har stor betydelse.

Sarah till skillnad från Helena belyser att den fysiska miljön är av vikt, men att den sociala miljön är centralt i barns verbala språkutveckling. Sarah säger att:

Den fysiska miljön förändras hand i hand med den sociala miljön. Platsens betydelse för inläring av allting är jätteviktig men att prata med varandra är viktigare oavsett vilket rum man befinner sig i.

Vi kan konstatera att samtliga intervjuade förskollärare är eniga om att den fysiska och den sociala miljön påverkar varandra samt att båda miljöer står i relation med varandra. Detta går att jämföra med Norlings (2015) forskningsresultat att den sociala och fysiska miljön inte kan skiljas ifrån varandra, det vill säga att dessa sammankopplade miljöer samverkar med varandra och är avgörande i barns verbala språkutveckling. Förskollärarens Sarah uttalande om att den sociala miljön har stor betydelse för barns verbala språkutveckling oavsett var barnen befinner sig. Detta kan tolkas med Vygotskijs teori om språkets betydelse där språket är socialt och kommunikativt verktyg och barnen utvecklar sitt språk i och igenom det sociala samspelet (Säljö, 2014).

Förskolläraren Helena lyfter en annan inställning till relationen mellan den fysiska och sociala miljön. Hon betonar att den fysiska miljön har stark influens på barns sociala samspel. Miljön där material och rum i rum indelning ökar och främjar barnens möjlighet till samspel och samtal berättar Helena. Genom att skapa en effektiv fysisk miljö påverkas den sociala miljön och

därmed kan den fysiska miljön öka barns möjligheter till samspel och dialog. Detta kan tolkas utifrån den sociokulturell teori och begreppet mediering som är central i barns utveckling och lärande. Både det språkliga och materiella redskapet har stark relation till varandra och är sammankopplade (Säljö, 2014).

8.2 Förskollärarnas varierande strategier i arbete med barns verbal språkutveckling

Utifrån insamlade empirin har förskollärarna uppmärksammat tre strategier som är betydelsefulla för att stimulera barns språkutveckling. Nedanför presenteras resultatet av dessa tre strategier. Första strategi är användning av böcker, material, digitala verktyg den andra strategi är användning av olika språknivåer den tredje är utformning av den fysiska miljön. Förskollärarna använder sig av alla strategier i förskolan för att utveckla barns verbala språk i den sociala och fysiska miljön.

8.2.1 Strategiska användning av böcker

Intervjuade förskollärarna uttrycker att den fysiska miljön kan erbjuda tillfällen för barnen att aktivt använda sitt språk i meningsfulla sammanhang. Språkutvecklande lärmiljöer är av vikt påpekar de intervjuade förskollärare och informerar att det är betydelsefullt att hela tiden försöka väcka barns intresse och nyfikenhet för att främja barnets språk. Nedanför redovisas förskollärarens uttalande och citat angående språkutvecklande lärmiljöer. Förskollärare Helena resonerar kring detta på följande sätt:

Vi samtalar kring sagan eller boken vi har läst tillsammans med barnen. Då skapar vi en gemenskap och dialog, ja det går trots att det är små barn ja yngre barn. Vi tycker att barn få chans att reflektera över det vi har precis läst. Samtidigt så kan vi förklara de ord barn inte förstår.

Helena lyfter vikten av kollektivt lärande, samtal, dialog och samspel med barnen är centralt för barns språkutveckling. Hon påpekar att detta kan uppnås med hjälp av böcker och att samtal kring bokens innehåll skapar förutsättningar till språklig lärande. Inom det sociokulturella perspektivet gynnar den kollektivt lärande hela barngruppen vilket överensstämmer med Helenas uttalande. Detta går även att relatera till Dysthes (2003) argument att språklig lärande sker i sociala sammanhang. Författare påpekar att inom sociokulturell teori är språket centralt för appropriering av kunskap. Vilket framgår i förskollärarens arbetssätt med bokläsning och boksamtal att det är av vikt att stödja barn i utveckling av ordförrådet. Detta förhållningssätt kan även kopplas till Vygorskijs begrepp scaffolding det vill säga att Helena agerar som den kompetenta samtalspartnern och stöttar barnen i sin utveckling av verbala språket (Säljö, 2014).

Förskollärare Sarah resonerar val och användning av böcker utgår utifrån vilken barngruppsammansättning de har på avdelningen. Kollektivt lärande med hjälp av böcker är central även på Sarahs avdelning. Böcker varierar och anpassas till barnens språkliga förmåga

men just nu råder det dock fokus på böcker med inriktning på tvåspråkighet. I Sarahs avdelning finns flertaliga tvåspråkiga barn och detta togs till hänsyn för att gynna barns språkutveckling både för hela barngruppen samt det enskilda individen. Sarah berättar att:

I år har vi många tvåspråkiga barn och vi försöker läsa in bok på deras språk så kan man försöka lyssna på boken tillsammans. Vi kan kopiera upp boken så att barnen kan samtidigt lyssna och bläddra i boken /.../ Då blir det ett gemensamt lärande i det nya språket. Det är roligt när barn kan säga nya ord på andra språk.

Det framgår i förskollärarens arbetssätt med bokläsning och boksamtal att fokus ligger på barns verbala språkutveckling vilket ger barnen förutsättningar till att samtala och samspela. Johannson (2012) förklarar att språk och samspel är i växelverkan och kompletterar varandra och kan relateras till förskollärarnas strategiska arbetssätt. Sarah använder sig också som Helena av den kollektiva lärande vilket är central inom sociokulturell teori (Säljö, 2014) som tidigare nämnts. Det går att tolka Sarahs användning av böcker som de medierande redskap (Säljö) i de intersubjektiva möten (Gjems, 2018b) där barns verbala språkutveckling möjliggörs, problematiseras och utvidgas.

8.2.2 Strategisk användning av digitala verktyg

Utöver böcker redogör förskollärarna i intervjuerna att digitala verktyg är en del av deras verksamhet och redskap för att utveckla det verbala språket hos barn. Digitala verktyg tillhandhåller även möjlighet för lärande samt att hela barngruppen och förskollärare samlas kring exempelvis Ipad och driver en konversation kring innehållet. Vidare benämner förskollärarna Eva och Helena att de använder Ipad och projektor för att stimulera barns språk. Resultaten av insamlad empiri visar att förskollärarna Eva och Helena anser att digitala verktyg är en viktig del av förskolans verksamhet. I våra intervjuer framgår det att förskollärarna anser att digitala verktyg är en strategi som kan användas för att utveckla barns ordförråd och berättande förmåga. Genom att projicera en bok på väggen möjliggörs lärande för hela barngruppen då barngrupper är ofta stora och alla kan se boken samtidigt. På så sätt blir det ett effektivt strategiskt sätt att fånga upp alla barnens intresse och uppmärksamhet. Fördel med att projicera en bok är alla barn kan vara delaktiga i själva bokaktiviteten. Barnen är nyfikna, ställer frågor och samtalar med varandra påpekar Helena och Eva. Vidare förklarar förskolläraren att genom projicering lär sig barnen nya ord. Helena förklarar användning av digitala verktyg på följande sätt:

Vi har veckans bok och polyglott på storskärm. Vi ska jobba med det utöver avdelningens tema. Våra barn är intresserade av böcker så vi tar vara på det.

Helena berättade även att barn lär sig nya ord i aktiviteten och applicerar de i andra sammanhang. Detta framgår även i Evas uttalande att barn lär sig nya ord och samtalar kring det som projiceras på en stor skärm. Eva uttrycker att användning av digitala verktyg är till en fördel i barns språk lärande. Så här uttrycker Eva fördelen med digitala verktyg:

Med hjälp av skärmen så kan vi projicera böcker och samtala kring det /.../ Ibland vill barnen bara bläddra och det är ok det med. Barnen lär sig med hjälp av bilder med de nya ord och barnen kan peka och så /.../ Vi ska få projektorer så vi kommer att använda oss av den för att projicera böcker. Det är ett hjälpmedel för att utveckla språk och prata kring bokens innehåll med barnen.

Helena och Evas medvetna val av arbetsstrategi går i linje med den sociokulturella teorins syn på materialens betydelse, då materialet betraktas som ett medierande redskap som används för att förstå omvärlden (Säljö, 2014). Mediering består av både det språkliga och det materiella redskapet samt att dessa två redskap kompletterar varandra (Säljö). Det kan vi utläsa i arbetsstrategi där förskollärarna använder både digitala verktyg samt fysiska böcker för att utveckla barns ordförråd och språk.

Både Helena och Eva bekräftar att materialet, i detta fall böcker, digitala verktyg och andra uttrycksformer i förskolans verksamhet har starkt påverkan på barns verbala språkutveckling. Kulturella verktyg (Säljö, 2014) stimulerar barnen att ingå i samspel och samtal med varandra beskriver förskollärare i intervju. Med hjälp av det befintliga artefakter i verksamheten utformas intersubjektiva arenor där barnen samlas och samtalar med hjälp av det medierade materialet (Emilson & Johansson, 2009). Detta går att tolka att förskollärarna gör medvetna val i användning av artefakter för att skapa intersubjektiva arenor.

8.2.3 Strategisk användning av material

Det befintliga materialet och leksaker i verksamheten har stor inverkan på barnens språkstimulering och språkutveckling förklarar samtliga förskolläraren i de genomförda intervjuerna. Det framkom av den insamlade empiri att förskollärare använder sig av olika strategier i sitt dagliga arbete med hjälp av olika material. Förskollärare Sarah säger att materialen lockar till ett lustfullt lärande då barnen utnyttjar leksakerna för att initiera samtal med varandra, samtidigt använder förskolläraren materialet som en utgångspunkt för att prata och interagera med barnen. Sarah uttrycker sig på följande sätt:

Vi jobbar med de yngre barnen. När de sitter och leker de pekar ju och samspelar med varandra. Och sen när vi sitter med barnen och barnen har en leksak och de ska benämna leksakens färger, röd eller vad leksaken heter, bil. Då hjälper vi till med uttal och språket och upprepar och uppmanar att andra barn ska försöka benämna en leksak.

Sarah påpekar att genom att peka på materialen och benämna dessa med ord, utvecklar barnen det verbala språket. Det förskollärare Sarah beskriver går i linje Säljös (2014) beskrivning av begreppet proximala utvecklingszonen och scaffolding. Sarah tillförse barnen med nya ord och korrekta begrepp i aktiviteten. Detta visar på att förskolläraren är medveten i sitt agerande i att hjälpa barnen från ena zonen in i den andra. Förskollärarens handling i situationen beskriven

ovan kan tolkas att hon agerar som den kompetenta kamraten i barns lärande det vill säga ”scaffolding”. Återigen visas det på hur artefakter (bilen) blir ett redskap att använda i den kulturella miljön (förskolan) för att utveckla barns språk (Säljö).

Förskollärare Eva lyfter fram betydelsen av alfabet och siffror på väggar för att stimulera barns verbala språk. Eva förklarar att dessa material uppmuntrar till samtal:

Sen har vi alfabetet och siffror på väggarna. Vilket är oftast reflekterande för då när man sitter vid maten så pekar barnen på sin första bokstav, sen kommer de på andra ord osv. Barnen försöker sätta ihop lite bokstäver och ord och så. Att det finns möte och barnen kan mötas och prata. Vi kan se varandra och samtal och dialog är där emellan.

Förskolläraren använder sig av kulturella redskap för att ställa spontana och medvetna frågor till barnen för att uppmuntra barnen att samtala (Säljö, 2014). Eva berättar vidare att personalen ger utrymme till barnen för att prata/uttrycka sig i den dagliga verksamheten exempelvis under samlingen eller vid matbordet vilken kan relateras till Gjems (2018b) utgångspunkt till intersubjektiva möten. En annan förskollärare Aisha menar att alla estetiska uttrycksformer gynnar barns språkutveckling. Så här uttrycker sig Aisha:

Den fysiska miljön kan erbjuda tillfällen för barnen att aktivt använda sitt språk i meningsfulla sammanhang. Språkutvecklande lärmiljöer och material så som böcker, samtal, tecken som stöd, bilder, estetiska uttryckssätt som väcker intresse och nyfikenhet hos barn.

Aisha hävdar att variation i material och uttrycksätt hjälper i arbetet att utveckla språket hos barnen detta kan relateras till Gjems (2011) beskrivning av lärarens roll i arrangering av lärande tillfällen samt användning av varierande material. Miljön är organiserad på så sätt att barnen kan använda språket i ett meningsfullt sammanhang, det vill säga att material i verksamheten skall väcka barnens nyfikenhet och intresse till lärandet, det påpekar även andra intervjuade förskollärare. Aishas organiserings av förskolans miljö kan tolkas och analyseras utifrån begreppen ”barnets bästa” och ”barnets perspektiv” (Pramling Samuelsson & Williams, 2015). Intervjuade förskollärarna uttryckte att materialens ändamål i förskolan är att inbjuda och locka barnen till att samlas och samtala kring en gemensam händelse, erfarenhet eller leksak (material). Återigen kan vi se i undersökningen att kulturella redskap har en betydande roll i barns språkutveckling och det utnyttjas av förskollärarna strategiskt för att tillägna sig språket både i samspelet med andra människor och med hjälp av medierande redskap (Säljö, 2014; Johansson, 2012).

8.2.4 Strategiska användning av olika språknivåer

De strategierna förskollärarna Eva, Helena och Sarah tar upp är samspel i den sociala miljön och tydliggör är till för att öka barns språkutveckling. Förskolläraren Helena berättar att det finns skillnad med det språket hon använder i samspel med yngre barn respektive äldre barn. Vidare förklarar Helena att begrepp och språk som hon använder med äldre barn är mer avancerade medan språket som används med yngre barn är enklare. Utöver det verbala språket använder Helena andra stöd för att komplettera det verbala språket med exempelvis bild, TAKK. Helena klargör användning av språket i barngruppen och med det enskilda barnet på följande sätt:

Med tanke på språk, hur vi brukar den, jag menar jag använder språket olika i olika grupper. Men vi försöker när vi har storsamling använda oss av TAKK och bilder som stöd för att komplettera det verbala språket.

Förskolläraren klargör att hon är medveten om att språkbruket i verksamhet och i aktiviteter har inverkan på barns verbala språkutveckling. Vilket överensstämmer med Vygotskijs språk teori, det vill säga att barn behöver lära sig språket för att delta i sociala aktiviteter och genom de sociala aktiviteterna erövrar barnet språket (Johansson, 2012). Användning av kulturella redskap samt anpassning av språk efter barns kompetens tyder på att Helena möter barnen där de befinner sig i sin utveckling och lärande vilket går i linje med Säljö (2014) och Askland & Sataøen (2014).

Vidare framkom det under intervjun med förskollärare Sarah att samtal och sång är en strategi hon använder för att utveckla barnens språk. Hon berättar att hennes kollegor anser att barnen har det svårt för att memorera många verser, vilket Sarah bestrider, då hon menar att barn kan lära sig oavsett versernas mängd och svårighetsgrad. Sarah resonerar så här:

Å sen om att prata mycket med barnen, jag sjunger mycket med barnen. Å det är svåra sånger och jag tycker att barn klarar det. För många säger det är för svårt får barnen. Men jag säger nej, det är inte svårt för barnen, det är jättebra för barnen att träna språk genom att sätta en melodi på eller sång på. Å vissa sånger som vi sjunger de har en berättelse.

Utifrån Vygotskijs (2001) teori om språkets inre och yttre dimensioner kan denna teori jämföras med förskollärarnas resonemang rörande hur barnen lär sig det verbala språket och abstrakta tänkande. Det kan tolkas som att Sarah använder sig av sångtexter som en strategi till att träna barns språkliga dimensioner det vill säga det inre (språklig tänkande) och yttre (språkligt verktyg) dimensionen. Sarahs syn på barns kognitiva förmåga, samt att barn kan lära sig sångtexter går i linje med Säljö (2014) påstående angående kollaborativa lärande, det vill säga att alla i barngruppen gynnas oavsett vilken kunskapsnivå individen befinner sig på.

Förskolläraren Eva uttrycker i intervjun att barns möjligheter för att lära sig det verbala språket genom att ”duscha” barnen med ord, alltså att barnen ska exponeras för samtal och dialog under vardagliga aktiviteter. Förskollärare förklarar hur hon tänker:

Jag tänker så här, att vi ska duscha barnen med ord att vi gör möjligheter för de att få mycket språk under dagen. Använder det korrekta orden. När vi bygger använder vi rätta begrep på leksaken eller materialet.

Förskollärare Aisha pratade under intervjun om helhetsbilden på lärande och ur alla aspekter. Hon berättade att språket är konstant runt omkring barnet och det är förskollärarnas uppdrag och ansvar att vägleda barnen i deras lärande. Ytterligare lyfte Aisha förskollärarens förhållningssätt och den verksamheten barnen vistas i ska skapa möjligheter för barns språkutveckling. Aisha diskuterar detta på följande sätt:

Är det mycket språkande runt omkring barnen så utvecklas språket snabbare. Råder det ett förhållningssätt där leken och samspel barnen emellan har central roll samt medveten språkutvecklande verksamhet utvecklas det verbala språket.

Inom den sociokulturell teorin har språk en avgörande roll i människors liv, språket är central för att kunna kommunicera med varandra och dela med sig av varandras kunskaper (Säljö, 2014; Johansson, 2012). Detta kan relateras till Evas och Aishas förhållningssätt till barns språkutveckling. För att utvidga barns möjligheter rörande det verbala språket i den sociala miljön behöver barn sålunda exponeras för ett rikt och varierande språkbruk. Förskollärarna förklarar vidare att språk erövrar genom att ”duscha” barnen med ord eller genom att exponera barnen till en rik social miljö. Resultatet visar att de sociala arenor som förskollärarna organiserar är centrala för barns språkutveckling, vilket kan kopplas till Gjems (2011) beskrivning av de intersubjektiva möten där samspel mellan barnen samt barn och vuxna har en essentiell roll i utveckling av barns verbala språk.

8.2.5 Strategi av utformning av den fysiska miljön

De intervjuade förskollärarna beskriver hur de arrangerar den fysiska miljön för att stimulera barns språkutveckling. Intervjuerna visade att de deltagande förskollärarna ansåg att den fysiska miljön har en stor betydelse för förskolans verksamhet. Helena beskriver att den fysiska miljön på hennes avdelning är utformad så att de har en ”rum i rummet konstellation” och att varje rum innehåller olika material för att uppmuntra barnen till utforskande och lärande. Helena understryker bland annat vikten av en läshörna för att stimulera barnens språk, genom att konstruera en i förväg bestämd plats för läsning. Detta uppmuntrar barnen att läsa mer spontant. Helena berättar:

Vi på vår avdelning har stationer för olika aktiviteter till exempel läshörna eller bygghörna. Jag tycker det är viktigt med språk och böcker. Böckerna är lättillgängliga för barnen på avdelningen.

Hon poängterar även att allt material inklusive böcker på avdelningen ska vara placerat tillgängligt för alla barn. Miljön ska vara organiserad på så sätt att barnen kan leka vid olika lekstationer. Helena vidareförmedlar att de organiserade ”rum i rum”-miljön skapar en lugn stämning i avdelningen.

Förskolläraren Eva anser att utformningen av den fysiska miljön har påverkan på hur barnen samtalar med varandra. Hon förklarar att när det finns placerade bord i varje rum skapas en lugn miljö och samtalen vid bordet blir bättre och mer kvalitativa. Eva reflekterar även över betydelse av materialplacering och hur förskollärarna kan utnyttja samma material på varierande sätt. Hon ger exempel på detta. Genom att placera samlingsmatta vid ett fönster då kan barnen använda mattan på olika sätt. Samlingsmatta utnyttjas av barnen för att sitta och läsa böcker på eller för att klättra upp till fönstret eller för att leka. Eva säger att där uppstår det en mötesplats och barn lär sig språk i samspel med varandra och utav varandra. Eva uttrycker sig så här:

Då har vi ändå tänkt att man ska kunna leka på båda håll men också så här att mattan ska placeras närmare fönster. Placeringen av mattan indikerar att det är okej att klättra upp i fönstret. Och att mattan är en mötesplats och barnen ska kunna klättra upp till fönstret. För där sitter barnen gärna och samtalar och pratar och läser.

Något som framkommer som centralt i vår intervju med förskollärarna är alltså önskan om att barn ska möta en lärmiljö som är varierande och inspirerande. Den fysiska miljön utformningen ska väcka barns nyfikenhet och kreativitet gällande språk. Detta kan förklaras och analyseras med begreppet mediering som redskap och innefattar både det språkliga och materiella (Johansson, 2012). Säljö (2014) understryker vikten av materiella redskap i fysiska miljön för att stimulera barns språkutveckling med hjälp av redskap.

En annan strategi som Eva använder sig av i den fysiska miljön för att stödja barns lärande är hur materialet placeras och disponeras för barnen, samt att materialet ska locka och bjuda in barn till lek. På det sättet stimuleras barns lärande och samspel med varandra med hjälp av materialet i den fysiska miljön. Genom materiella redskap kan barn lära sig om sin omvärld och agera i den. Både det materiella och språkliga vävs samman och barnen konstruerar sitt språk i samspel med andra uttrycksformer (Säljö, 2014) vilket framgår i de arrangerade aktiviteterna i vår undersökning.

Eva förklarar val av material samt hur materialet arrangeras i ett rum bidrar till att öka barns delaktighet och samspel. Strategisk placering av material exempelvis en matta i ett rum där barn kan båda sitta, samspela och samtala gynnar barns språk lärande. Detta kan kopplas till sociokulturell teorin att barn lär sig av varandra och med varandra med hjälp av och igenom kulturella redskap (Säljö, 2014). Säljö lägger tonvikt på att materiella och språkliga redskap kompletterar varandra och inte bör skiljas åt. I den fysiska miljön skapas mötesplatser som genererar samtal, samspel och dialog för alla berörda aktörer visar det sig i undersökningen.

Barn utveckla sitt verbala språk i sociala sammanhang och sociala miljöer påpekar (Gjems, 2011). Detta kan vi utläsa i förskollärarnas Eva och Helena uttalande om materialet i förskolan och att den fysiska miljön har inverkan på barns verbala språkutvecklingen. Förskollärarna påpekar att miljön erbjuder barnen tillfällen att mötas, samspela och samtala med varandra.

8.3 Möjligheter och hinder i den sociala och fysiska miljön

I detta avsnitt presenteras först möjligheter förskollärarna uppmärksammat i den sociala och fysiska miljön samt vilka betydelsen dessa miljöer har för barns verbala språkutveckling. Därefter presenteras hinder.

8.3.1 Möjligheter

Den fysiska miljön bidrar till den sociala interaktionen och kan främja samtal och samspel barnen emellan samt mellan de vuxna och barnen, anser förskollärarna i undersökningen. Förskollärarnas Eva och Aisha anser att den fysiska och sociala miljön samspelar med varandra. Vidare förklarar förskollärarna att dessa två miljöer tillsammans har en bidragande faktor för barns samspel som i sin tur stimulerar barns verbala språkutveckling. Eva berättar hur social och fysisk miljö samspelar med varandra på följande sätt:

Man kan stå på båda sidor av bilbanan att man kan se varandra och leken är där emellan. Jag menar, om vi inte har nått att samla oss kring som är bekant för barnen som bilen och bilbana är, kanske blir det inte mycket att samtal kring och prata tillsammans med barnen om barns intressen. Ja, den fysiska miljön bjuder in till det social och att vi samtalar och integrerar med varandra.

Evas arrangerade tillfällen för barns verbala språkutveckling kan tolkas på följande sätt. Att de arrangerade situationerna skapar möjlighet för barn att fördjupa och befästa sina befintliga kunskaper (Säljö, 2014). Med andra ord, vill Eva ta vara på barns erfarenheter och intresse om bilar för att skapa en ömsesidig dialog och möte. Dessa situationer skapar möjligheter till samspel och samtal med barnen för att främja barns verbala språk och kan relateras till sociokulturell teori och begreppet samspel (Säljö). Betydelsen av arrangerade sociala aktiviteter och intersubjektiva arenor för att ge barn förutsättningar och möjligheter för samspel och interaktion lyfts även fram som centralt i forskningen kring barns språkutveckling (Gjems, 2011; Emilson & Johansson, 2009)

Förskolläraren Aishas uttalande angående den sociala och fysiska miljön och vad den erbjuder uttrycks så här:

En utformad hörna med ärtor i tamburen som vi har kan barnen samlas kring och språka med varandra och där kan man utveckla barns språk. Miljön och material är lockbete för att kunna samtala med barnen.

Likt de andra informanterna menar alltså även Aisha att samspel och sociala aktiviteter som sker i den fysiska miljön i förskolans dagliga verksamhet skapas möjligheter för barnet att bygga vidare på sina tidiga erfarenheter och kunskaper. Detta går i linje med proximala utvecklingszonen i samspel med den vuxna lär och utvecklar barn sina tidigare kunskaper genom exponering för nya kunskaper barn inte behärskar ännu (Säljö, 2014). Detta sätt att arbeta finner även stöd i forskningen, då Gjems (2011) menar att de arrangerade tillfällen vuxna skapar också bidrar till att alla kan vara varandras lärresurser i de språkutvecklande aktiviteter.

Vardagssituationer och rutiner påverkar barns verbala språkutveckling informerar förskollärarna och är en möjlighet för barns språklärande. Helena och Eva anser att det finns möjligheter till barns verbala språkutveckling i vardagliga situationer genom samtal och interaktion. Förskollärarna tar till vara barns initiativ till samspel under matsituationer, blöjbyte, påklädning och andra vardagliga möjligheter. Helena anser att matsituationen är ett av flera tillfällen där förskollärare kan stödja barns språklärande. Helena beskriver språklärande så här:

Vid matsituation får man ut ganska mycket när de sitter och äter de pekar och försöker att prata kring maten eller saker som finns på bordet.

Eva resonerar kring vardagsmöjligheter vid matsituationen på följande sätt:

Jag tänker så här vardagliga möjligheter när man sitter vid frukosten och pratar med alla barn och inte så mycket med alla kollegor. Prata med alla barn, förhoppningsvis.

Helena och Eva belyser förskollärarens roll i barns lärandeprocess vid pågående samtal under matsituationer och detta kan tolkas med begreppet scaffolding. Detta innebär att matsituationer blir ett tillfälle för barn att lära sig nya kunskaper med hjälp av mer kompetent kamrat (Säljö, 2014). Förskollärarna finner möjligheter till samtal och samspel i vardagliga situationer och rutiner. Vardagliga rutiner, enligt Gjems (2018b), skapar intersubjektiva möten där barns verbala språkutveckling gynnas mest, vilket påminner om det som förskolläraren Eva beskriver. Detta överensstämmer också med vad Emilson och Johansson (2009) framhäver, nämligen att samspel och dialog med vuxna är en avgörande aspekt för språkutveckling och kan kopplas till både förskollärare Helena och Evas arbetssätt. Intersubjektiva möten som förskollärarna anordnar tolkar vi ger barnen grund för samspel mellan varandra och den fysiska miljön barnet befinner sig i, vilket är samstämmigt med den sociokulturella teorins idé om språket som ett redskap för att förstå omvärlden och själva språket erövrar i de samspel människor ingår sinsemellan (Säljö).

Barns intresse och barninitiativ är förskollärarens Helenas strategi till att uppmuntra barnen till samtal. Förskollärare förmedlar att tonvikten ska läggas på att samtala med barnen och uppmuntra barnen att samtala med varandra. Vidare förklarar Helena att barn lär sig språket genom att utöva det. Hon beskriver ett samtal hon har haft med ett av barnen på avdelningen så här:

De som är lite större kan man prata till exempel mamma pappa båt, Aha har du åkt båt? Samtal som sker på avdelningen är utifrån barninitiativ aha har du åkt båt i helgen med farmor osv.

Helena uttrycker att det är viktigt att förskollärarna lägger märke till barnets intressanta samtalsämne och att uppmuntra barnet att återberätta om den upplevda händelsen. Helenas uttalande överensstämmer med Whorrall och Cabell's (2016) beskrivning att barnet kan utveckla sitt språk genom att använda sig av berättandeform och att detta händer när samtalsämnet har sin utgångspunkt utifrån barns erfarenhet och intresse. Sheridan och Gjems (2018) framhåller att barnen lär sig det verbala språket under ett pågående samtal och genom att samtala själva, vilket kan liknas vid Helenas strategi av användning av samtal utifrån barns intresse och initiativtagande. Vidare skriver Sheridan och Gjems att barnen lär sig nya ord, fraser och får förståelse för samtalets kontext i dessa sammanhang och det kan utläsas i förskollärarens Helenas citat. Det är inte viktigt vem som initierar till samtalet, men det är en fördel att samtalsämne utgår ifrån barns intressen (Sheridan & Gjems, 2018; Whorrall & Cabell, 2016) vilket verkar vara en strategi som de förskollärare vi intervjuat arbetar med.

8.3.2 Hinder

Utifrån insamlade empirin har vi identifierat olika typer av hinder som förskollärarna stöter på i sitt dagliga arbete med barns verbala språkutveckling i den sociala och fysiska miljön. Dessa hinder, anser förskollärarna som ingick i denna studie, hämmar barns verbala språkutveckling. Nedanför kommer vi att presentera resultat av dessa hinder. Först kommer resultatet av hinder så som tid, oförutsedda händelser och underbemanning presenteras, därefter presenteras resultatet av hinder gällande barngruppens storlek samt hinder rörande materialets tillgänglighet.

Tid och oförutsedda händelser i förskolans vardag redogörs som hinder av intervjuade förskollärarna. Helena definierar tiden och vardagliga oförutsedda situationer som ett av hinder för barns verbala språkutveckling hon påpekar att det är just tid som behövs för att möjliggöra lärande. Helenas konstaterande lyder så här:

Tiden och när man är underbemannade ser jag som ett hinder. Tiden går fort om man ska göra en aktivitet med barnen. Man förbereder aktiviteterna och vad man vill att barnen ska få ut av det här, av aktiviteten. Och kanske man får inte ut det man ville första eller den andra utan den tredje gången man gör aktiviteten.

I Helenas uttalande beskrivs tid som ett hinder, då hon anser att repetition av aktiviteten samt planering av denna tar tid, men också att tiden upplevs att den går fort i arbete med barn. Ett ytterligare hinder är underbemanning och det framkom under intervjuens gång med Helena samt detta uppmärksammas även av förskolläraren Sarah. Vidare fastslår Sarah att avbrott av yttre

faktorer så som leveranser, besökare, oplanerade samtal med vårdnadshavare, med mera är ett också ett hinder. Sarah upplyser vidare att avbrott i leken eller i pågående lärsituation inverkar på barns inläring. Hon resonerar kring det på följande sätt:

Men det är så mycket runt omkring om man ska duka av borden efter att barnen har ätit mat, man ska hjälpa på toan, någon ropar, och jag är här och leker sen ropar någon. Sarah, jag är klar! Då får man bryta där och springa dit /.../ Det fattas hela tiden personal! Man måste ha rast, telefonen ringer, nån vuxen är där, det ringer på dörren, det kommer paket. Jag känner att jag vill vara med barnen från början till slut utan avbrott och stödja barn i deras lek och lärande.

De intervjuade förskollärarna som ingick i denna studie framför flera varianter av hinder de stöter på i den dagliga arbete med barns verbala språkutveckling. Det gemensamma är att dessa hinder påverkar samspel mellan barnen och förskollärarna samt barn emellan.

Tid och oförutsedda händelser är en faktor för avbrott som förskollärarna Helena samt Sarah stöter på dagligen i arbete med barns verbala språkutveckling. Bristen på tiden påverkar möjlighet till samspel mellan förskollärare och barn upplevde dem intervjuade förskollärarna. Det kan tolkas utifrån sociokulturella teorins syn på lärandet. Lärande sker i de organiserade aktiviteter förskollärarna planerar för barn (Gjems, 2011). Vilket i sin tur kan relateras till det Gjems hävdar, att barns verbala språkutveckling gynnas i sociala aktiviteter och att samspel är central för språkutveckling. Det framgår av undersökningsresultat att så är inte alltid fallet och därmed påverkas barns lärande om vi tolkar det utifrån sociokulturell teori och Gjems uttalande. Förskolläraren Sarah beskriver att avbrott hindrar henne att stödja barnen i deras lek och lärande. Enligt Säljö (2014) ska läraren möta barnen i den proximala utvecklingszonen barnen befinner sig i men också stödja barnen från den ena färdighet till en annan. Förskolläraren ska hjälpa barnen att nå nästa utvecklingszon vilket kallas i den sociokulturella teorin ”scaffolding” (Säljö). Detta kan bli problematiskt när förskollärarna blir avbrutna kontinuerligt under undervisningen.

Barngruppens storlek anses vara ett hinder för förskolläraren Sarah. Hon berör den fysiska miljöns begränsningar i relationen till barngruppensstorlek. Vidare utmärker hon att barngruppensstorlek i relation till personalens antal är ett hinder också. Sarah definierar samt diskuterar detta på följande sätt:

Det är många barn på en liten yta och det begränsar tycker jag. Så då får man bli bättre på att dela barngruppen. Delar vi på oss att hälften är inne och hälften är ute blir en konsekvens då att man ändå står ensam med en stor barngrupp inne eller ute. Vi är två förskollärare på tjugo barn.

Sarahs upplevelser av hinder överensstämmer med Björklids (2005) argument att den fysiska miljön kan betraktas som ett hinder för lärandet. Björklid menar nämligen att den fysiska miljön skapar hinder på grund av otillgänglighet till material, personalbrist och barngruppsstorlek, vilket överensstämmer med förskollärarens Sarah beskrivning av hinder i den fysiska miljön. Eftersom det förekommer avbrott i undervisningen, enligt Sarah, tolkar vi detta att barns lärande

påverkas negativt när aktiviteterna tillfälligt avbryts. Förskollärarnas argument kan tolkas i relation till intersubjektiva möte och i dessa möte ges förutsättningar för dialog och samspel för att ett lärande kan uppnås (Gjems 2018b).

Enligt Eva, kan det också uppkomma svårigheter med att se alla barn i gruppen. Evas resultat av egna iakttagelserna av prat/samtals fördelning mellan barnen och förskollärare visar en ojämlig fördelning av samtalstid mellan olika barn. Ojämligheten visade sig i att självständiga barn får mindre samtalstid med förskollärarna än dem barnen som behöver mer stöd av en förskollärare. Eva resonerar så här gällande prat/samtals fördelning med barnen:

Det är det som är svårt att se, alla barn. Det är svårt att se vilka barn man har pratat med och olika mycket. Vi har försökt att titta på det (kartlägga), vi har märkt att vi ofta pratar med samma barn, lite mer. Med dem barnen som behöver mer hjälp läggs det mer tid på att samtala med. Medan de barn som är mer självgående pratas det med, men inte lika mycket.

Förskollärarens Evas beskrivning av hinder lyfts fram som svårighet att se alla barn men också hennes iakttagande kring prat och samtalsfördelning mellan barnen beroende på barns verbala språkutveckling. Enligt den sociokulturella lärande så sker lärande i dem sociala sammanhang där språket är central. Kommunikationen i dem mellanmänskliga möten är väsentlig för att uttrycka och föra vidare kunskap enligt Vygotskij (Dysthe, 2003). Detta synliggörs i Evas uttalande att barn med mer utvecklad verbal språkkompetens inte lika beroende av förskollärarens stöd utan barnen samspelar och kommunicerar sig emellan. Detta kan styrkas av Gjems (2011) yttrande om det sociokulturella lärandet där barnen kan vara varandras lärarresurser samt att alla deltagarna kan bidra med olika typer av kunskap. Samspelet som sker inom gruppen är betydelsefull för individen men också individens betydelse för gruppen är av vikt för lärande förklarar författaren.

Den fysiska miljöns ostrukturerade utformning, otillgänglighet samt oåtkomlighet av material som böcker, pussel, leksaker med mera ansågs vara ett hinder av dem intervjuade förskollärarna som hämmar barns språkutveckling. Två av intervjuade förskollärarna Sarah och Aisha fastställer att det inte finns möjlighet att anpassa materialets placering tillgängligt i barnens höjd. Sarah konstaterar bristen på förvaringsutrymme i den fysiska miljön som ett hinder vilket i sin tur begränsar barns möjlighet till åtkomst av material. Sarah diskuterar tillgänglighet och åtkomlighet på följande sätt:

Hinder blir när material inte kan ligga framme. Då kräver det ytterligare hjälp och assistans av pedagogen, får att då kan ju inte barn ta fram det materialet de vill ha själva. Så jag vill ha material så att barnen kan ta själva. Tillgänglig. Att de kan hämta böcker. Nu väntar vi fortfarande på ett skåp här för att kunna placera material i barns höjd.

Förskolläraren Aisha anser att hinder i miljön har negativ inverkan på barns verbala språkutveckling. Hon påvisar detta så här:

Hinder i tillgänglighet av språkutvecklande miljö och hinder i tillgänglighet av material påverkar barns möjlighet att utforska språket med alla sinnen.

Fysiska miljöns utformning, tillgänglighet samt åtkomlighet av material beskrivs som ett hinder av dem intervjuade förskollärarna. Sarah och Aisha redogör att begränsat tillgänglighet samt begränsat åtkomst av nödvändigt material hämmar barn i deras verbala språkutveckling. Otillgänglighet och åtkomlighet till material kan tolkas att barnens språkliga lärande hämmas. Detta resonemang kan kopplas till Säljös (2014) argument att artefakter kan användas som mediering av kunskap, vilket inte är möjligt om materialet är fysiskt otillgänglig för barnen. Språkliga samt materiella artefakter kompletterar varandra och bör inte åtskiljas (Säljö). Denna otillgänglighet samt begränsat åtkomlighet av artefakter hindrar barnen att på egen hand appropriera kunskap. Det kan tolkas med det Vygotskij (Säljö) argumenterar att en redan lärd färdighet approprierar barnen sig en ny kunskap utifrån det tidigare lärda kunskap. Här kan vi tolka att barnen hindras i en sådan utsträckning att barnet är beroende av förskollärarens hjälp och stöd. Å andra sidan kan vi tolka den stöd och hjälp barnen får av förskollärare som ett tillfälle för förskollärare att utveckla barnens verbala språk i kommunikation och samtal med barnet i den dagliga verksamheten. Gjems (2018b) hävdar att språket utvecklas mest i intersubjektiva möten. Vidare kan vi analysera att i detta möte är samspel mellan vuxna och barn är betydelsefull vilket Gjems framhåller men även samspel mellan barnen sinsemellan har också betydelse för språkutvecklingen.

Ytterligare hinder i den fysiska miljön för barns språkutveckling är, enligt Eva, själva utformningen av den fysiska miljön. Eva anser att en plats för bokläsning är betydelsefull, där en lugn atmosfär är det som behövs för en lyckad bokläsning. Hon hävdar att möblerna att sitta på under bokläsning är lika betydelsefulla som att ha tillgång till ett rum där bokläsning samt boksamtal kan ske ostört. Eva beskriver hinder i den fysiska miljön så här:

Vi saknar en mjuk plats att sitta på och det begränsar bokläsning. Sen är det också att vi har rätt lite rum så när det pågår en annan aktivitet och så sitter man och läser i samma rum så det är svårt att få till det här helt lugna miljön för bokläsning och boksamtal.

Eva förklarar att i den störda miljön uppstår det många tillsägelser till barnen. Att barnen ska vara tystare och lugnare för att här pågår det en lästund berättar Eva. Utformningen av den fysiska miljön för barns verbala språkutveckling enligt förskolläraren bör utformas med eftertanke. Förskolläraren Eva poängterar att platsen har en betydande roll där bokläsning och boksamtal ska ske. Hennes resonemang kan kopplas till Björklids (2005) påstående av den fysiska miljöns samt materialets placering betydelse för att främja barnets verbala språkutveckling. Författaren beskriver vidare att den fysiska miljön ska inspirera barnen till samspel och samtal vilken i sin tur kommer att ha en inverkan på barnens verbala språkutveckling.

9 Diskussion

I detta avsnitt kommer val av metod diskuteras först och tillvägagångsätt, sedan diskuteras analysmetoden. Därefter kommer vi att besvara vår forskningsfråga utifrån resultatet som har redovisats och analyserats ovan. Avsnittet har delats in i två delar. I den första delen presenteras och synliggörs förskollärarnas övervägande i utformningen av den sociala och fysiska miljön för att främja barns verbala språk. Den andra delen behandlar de möjligheter och hinder förskollärare talar om är närvarande i förskolans verksamhet.

9.1 Metoddiskussion

I vår studie har vi valt att använda oss av intervjuer som datainsamlingsmetod, vilket i sin tur har båda fördelar och nackdelar dessa har tagits i beaktande under undersöknings gång. Intervju som metod ger en djupare förståelse för informantens synvinkel, tankar och perspektiv genom samtal. En annan fördel med intervjumetoden är att det är en flexibel metod, det vill säga att den hindrar missuppfattningar genom att ge möjlighet till förklaringar när informanten inte förstår frågan (Eriksson Barajas, Forsberg & Wengström 2013). Å andra sidan är planering och genomförandet tidskrävande vilket är en nackdel. En annan nackdel är risken att intervjuares tankar och idéer kan påverka informantens svar samt att intervjuaren har omedvetet eller medvetet ställt ledande frågor utifrån studiens syfte och forskningsfrågor (Bjørndal, 2005). För att kunna analysera materialet och samtidigt få mer korrekta nedskrivna data togs vissa anpassningar i åtanke. Efter varje genomförd intervju gjordes transkribering omgående för att inte tappa den väsentliga informationen och medan intervjuerna var färska upplevde vi att vi på så sätt kunde få en mer sanningsenlig bild av den just genomförda intervjun (Bjørndal). Detta gjordes trots att intervjun ljudinspelades för att inte gå miste om icke-verbala information, såsom gester eller ansiktsuttryck (Eriksson Barajas, Forsberg & Wengström). Genomförd transkribering efter några dagar finns det risk för att väsentlig information förloras och sannolikheten i att vi missar betydelsefulla aspekter som uppenbarade sig under intervjuens gång ökar (Bjørndal).

9.2 Förskollärarens strategier och perspektiv beträffande barns verbala språkutveckling

För att kunna uppnå en kvalitativ studie gällande barns språkutvecklingen i den sociala och fysiska miljön fokuserar vi enbart ur förskollärares perspektiv. Tidigare forskning visar att förskollärare bör besitta god kunskap och kompetens i hur barn lär sig språk för att en adekvat lärande ska ske rörande verbala språkutveckling (Sheridan & Gjems, 2018). Sociala och fysiska miljön har stor inverkan även på barns språkutveckling tillsammans med en aktiv pedagog lyfter Björklid (2005). Detta betonas även av andra forskaren såsom Nording (2015) och Justice (2004). Resultatet i denna studie visar på att samtliga förskollärare har liknande uppfattningar av den fysiska och sociala miljön. Förskollärarna anser att dessa två miljöer påverkar varandra samt att både den fysiska och sociala miljön har inverkan på barnens verbala språkutveckling. Dessa miljöer är i stark relation med varandra vilken i sin tur har inverkan på barns all lärande,

framgår det i undersökningen. Resultatet från tidigare forskning visar på att flera förskollärare har likartad synsätt kring vikten av den fysiska och sociala miljön i barns lärande och utveckling (Massey, 2013; Björklid, 2005; Justice, 2004; Norling, 2015). I vårt resultat blir det även synligt att förskollärarna har varierande synsätt om vilken miljö som är mer betydelsefullt i arbetet med barns språkutveckling. Vidare visar resultatet i vår studie att de intervjuade förskollärare Helena och Eva anser att den fysiska miljön har större inverkan på barns samspel och kommunikation, detta medför att barn stimuleras i sin språkutveckling. Förskollärarna menar att själva utformningen av miljön samt materialet som finns i avdelningen har inverkan på barns språkutveckling, det vill säga att existerande materialet kan fungera som en utgångspunkt för barn för att börja leka, samtala och samspela.

Vårt studie kan relateras till Björklids (2005) argument som påvisar att den fysiska miljön har stark inverkan på barns lärande. Författaren argumenterar att lärandet är inte enbart en kognitiv process utan lärandet sker med sammankoppling till den miljö barnet befinner sig i. Björklid och De Jong (1995) skriver att personalen i förskolan sällan diskuterar och reflekterar över den fysiska miljön trots att den har en central roll i barns lärande. I vår studie framkommer det att förskollärarna har ett annat synsätt gällande fysiska miljö än vad tidigare forskning visar. Intervjuade förskollärare ansåg att utrymme, möbler, leksaker och material som finns i förskolan främjar barns språk och har en betydelsefull roll i barns lärande inklusive barns språkutveckling. Förskollärare Sarah ansåg också att det spelar mindre roll var barn befinner sig och i vilket rum (inomhus eller utomhusmiljö) det viktigaste är själva samspelet som sker mellan barn och vuxna och barn sinsemellan. Detta synliggörs även i Norlings (2015) slutsats där den fysiska miljön är sekundär men nödvändig i barns språkliga lärande medan den sociala miljön och samspelet som sker runt barnen är primär. Samtliga förskolläraren i vår studie betraktar att den fysiska miljön är en arena där barn få möjlighet att mötas och samspela med varandra. Möjlighet till socialt samspel och interaktion i den sociala och fysiska miljön i sin tur har påverkan på barns verbala språk.

I vår undersökning fann vi att förskollärarna använder sig av olika strategier för att främja och utöka barns möjligheter till språkutveckling. Dessa strategier grundar sig i de redskap som finns i förskolan exempelvis olika material, leksaker, böcker och digitala verktyg, något som också lyfts fram i förskolans läroplan att barn ska få möjlighet att delta i olika aktiviteter i varierande miljöer i förskolans verksamhet (Skolverket, 2018). Vi kan relatera vårt resultat till Emilson & Johansson (2009), Massey (2013) och Justice (2004) att materialet bidrar till barns all lärande samt att varierande material uppmuntrar barns sociala samspel och detta medför att barn utvecklar sitt språk. Vidare fann vi i vår studie att förskollärare ansåg att digitala verktyg är värdefullt redskap i barns språkutveckling. Detta kan jämföras med Norlings (2015) resultat att multimodala verktyg det vill säga digitala redskap ökar barns möjligheter till språkutveckling. Samtliga förskollärare i vår studie förklarar ytterligare att syftet med materialet som ett redskap i förskolans verksamhet är till för att stimulera barns verbala språkutvecklingen. Med hjälp av det befintliga materialet i verksamheten utformas intersubjektiva arenor där barnen samlas och samtalar med hjälp av det medierade materialet (Emilson & Johansson). Sociala interaktionen och varierande material är viktiga aspekter för barns språkutveckling och samspel i den sociala

och fysiska miljön anser samtliga förskollärare i undersökningen och detta kan relateras med tidigare forskning av Massey och Justice.

I analysen framkommer det att förskollärarna i vår studie använder sig av samtal och dialog med barnen som ett redskap för att utveckla barns ordförråd och språk. Detta resonemang finner stöd i läroplanen för förskolan (Skolverket, 2018) där vikten av språk och samspel i förskolans verksamhet för att uppnå lärandet framställs vara centralt. Resultatet liknar det som Johansson (2011) lyfter fram i sin forskning att förskollärarna bör kommunicera och samtala med barnen för att öva på språket samt att ta till vara barns intresse och initiativ i samtalsämne. Författaren skriver också om envägs kommunikation och maktförhållande. Envägskommunikation begränsar barnen i att utveckla sitt språk eftersom samtalet liknar mer en monolog än en dialog. Att samtala i vardagen och öva språket är andra strategier Johansson tar upp och hävdar att genom dessa uppstår dialog och lärande i språket. Förskollärarnas arbetssätt i vår studie kan jämföras med Johannssons (2001) och Flynns (2011) beskrivning att dialog och samtal är effektiva sätt för att öka barns möjligheter till språkutveckling. Flynn skriver att samtal under bokläsning, öppna frågor samt barns återberättande av boken med deras egna ord är en metod som förskollärare kan använda sig av för att utveckla barns språk. Detta går hand i hand med förskollärarnas uttalande att samtal, samspel mellan vuxna och barn och barn sinsemellan är centralt i de sociala och fysiska arenorna i förskolans verksamhet.

I vår studie fann vi att förskollärare Sarah och Helena använder sig i samtalen med barn av olika språknivåer utifrån barnens ålder, spåkunnighet och kompetens. I förhållande till tidigare forskning framträder det att användning av avancerat språk i samtal med barnen påverkar barnens framtida språkkunskaper och läsfärdigheter. För att barnen ska lära sig nya begrepp och få en djupare förståelse för begreppet bör lärande ske i meningsfulla sammanhang för barnet (Piasta, Justice & Cabells, 2012; Whorrall & Cabell, 2016). Justice (2004) hävdar att en berikad språkmiljö samt interaktionen mellan barnet och den vuxna är essentiellt för att öka barn språkutveckling. Vidare hävdar Justice att språkbruk och språkets svårighetsnivå ska anpassas utifrån barns ålder och barns språkligakunskaper. I analysen finner vi att förskollärare Helenas språkanvändningen varierar i arbetar med de yngre barn respektive äldre barn. Tidigare forskning visar att förskollärare bör ha relevant kompetens, förhållningssätt samt strategier i hur barn lär sig språket för att en adekvat lärande ska ske i förskolan rörande språkutveckling påpekar Sheridan och Gjems (2018).

Förskollärare Sarah ser barnets kompetens i att lära sig alla verser och långa sånger samt att barn klarar av att lära sig svåra ord. Sarahs förhållningssätt och syn på barnen kan tolkas med hjälp av Whorrall och Cabell (2016) forskning där författarna påpekar att barns verbala språk utvecklas när förskollärarna använder sig av avancerade ord i samtal med barnen. Författarna menar att barnet får bredare kunskap och större ordförråd genom ett sådan förhållningssätt. Förskollärare bör dessutom ta barns intresse till hänsyn i samtal med barnen för att stödja barns språkutveckling (Whorrall & Cabell).

Enligt tidigare forskning betraktas utformningen av den fysiska miljön som en värdefull aspekt i barns språkutveckling. Med utformningen av den fysisk miljö menas materialets

tillgänglighet, materialets variation och möjligheten till ”rum i rum”-indelningen av verksamheten (Björklid, 2005; Justice, 2004). Undersökningen i vår studie visar att förskollärarna arbetar medvetet i utformningen och användning av den fysiska miljön för att främja barns verbala språkutveckling. Förskollärare Helena beskriver de har ”rum i rum”-konstellation som en effektiv strategi där barnen utforskar miljö och omgivning med alla sina sinnen, genom att bland annat förflytta sig mellan konstellationerna. Detta kan styrkas med Perssons (2006) beskrivning att utformningen av den fysiska miljön är betydelsefullt för barns språkutveckling. Författaren framhåller att ”rum i rum”-koncept stödjer barns lärande och uppmuntrar barn till lek och utforskande. Detta markeras även av Engdahl och Ärlemalm-Hagsér (2015) och Eriksson Bergström (2017) som lyfter fram den fysiska miljöns betydelse för att stärka barns språkutveckling. Författarna lägger tonvikten på att utformningen av den fysiska miljön ska ta sin utgångspunkt i barns intresse, erfarenhet och behov.

Vi kan se i vår studie att samtliga förskollärare har barns intresse i åtanke när de utformar miljöer på avdelningen. Dock framgår det inte om och hur förskollärarna involverade själva barnen i planeringen och utformningen av dessa miljöer. Enligt förskolans läroplan (Skolverket, 2018) ska barns delaktighet och inflytande möjliggöras för barnen samt tas till vara i utformning av den sociala och fysiska miljön. Barnen ska vara aktiva deltagare vilket poängteras även i artikel 12 i Barnkonventionen (Unicef, 2019).

9.3 Förskollärarens perspektiv på möjligheter och hinder i att stödja barns verbala språkutveckling.

De möjligheterna och hinder förskollärarna tar upp påverkar varandra kontinuerligt i verksamheten samt inverkar och begränsar barns språkutveckling. Resultatet i vår studie visar på att den fysiska miljön bidrar till den sociala miljön rörande språkutveckling. Samtal och samspelet som sker mellan vuxna och barn samt barn sinsemellan i den fysiska miljön ses som en möjlighet i att utveckla barns verbala språk. Justice (2004) påpekar att en berikande språkmiljö möjliggör interaktion mellan barnen och vuxna. Intervjuade förskollärarna anser samtidigt att den fysiska miljön skapar en begränsning och uppfattas som ett hinder i verksamheten föra att utveckla det verbala språket. De begränsningar förskollärarna lyfter är bland annat tillgänglighet och åtkomlighet till materialet, en lugn plats för bokläsning samt begränsning att utforska den fysiska miljön med alla sinnen med mera. Enligt Sterner (2006) utforskar barnen den fysiska miljön med alla sina sinnen och därmed utvecklar sitt språk och språkförståelse. Materialets otillgänglighet på grund av platsbrist påpekades av Sarah ”vi väntar fortfarande på ett skåp” och vi behöver även avbryta vår aktivitet eller ett pågående lärande för att assistera barn i att hämta material. Björklid (2005) påpekar att materialets otillgänglighet begränsar barns lärande dessutom argumenterar Justice (2004) att otillgänglighet av materialet kan begränsa barns kreativitet och problemlösning. Förskolläraren Eva nämner att de inte har möjlighet att ordna en lugn läshörna på grund av platsbrist. Fysiska miljön hindrar också förskollärarna att arbeta med läs strategier. Flynn (2011) påpekar att *Dialog Reading* (DR) bör göras i mindre barngrupper för att utveckla barns språk.

I vår studie ser vi att stora barngrupper är ett hinder i att utveckla barns verbal språk. Förskolläraren Eva lyfter även att de inte hinner prata med alla barn och samtals utbyte varierar olika med olika barn. Beroende om barnen är självständig och har ett välutvecklat språk riskerar barnen att få mindre taltid med förskollärarna. Enligt Sterner (2006) har förskollärare en betydelsefull roll i barns verbala språkutveckling. Förskollärare hjälper barnen att utveckla sitt språk genom att sätta ord på deras handlingar och upplevelser och därmed utvecklas barns verbala språk enligt författaren. Enligt Björklids (2005) studie är förskollärare inte medvetna om fysisk miljöns inverkan på barns språkutveckling och den fysiska miljön diskuteras sällan i arbetslaget. Detta överensstämmer inte med vår studiens resultat. Alla förskollärare som ingick i denna studie diskutera i arbetslaget fysisk miljö och dess utformning för att stödja barns verbal språkutveckling.

Vardagliga rutiner och planerade aktiviteter sågs enligt de intervjuade förskollärare som en möjlighet till intersubjektiva möte med barnen. I de vardagliga och planerade rutinerna sker intersubjektiva möte och enligt Gjems (2018b) lär sig barnen språket som mest i dessa intersubjektiva möten. Lärande sker i de planerade aktiviteter enligt sociokulturell teori påpekar Gjems (2011). Detta kan relateras till de hinder förskollärarna upplever i arbete med barn i form av tidsbrist och personalbrist. Enligt förskollärare Sarah och Helena påverkas barns språkutveckling och lärande på grund av tidsbrist och personalbrist. Samspel mellan förskollärare och barn begränsas och samtal och dialog kortas mellan vuxna och barnen. Emilson och Johansson (2009) hävdar att dialog och samspel mellan barn och vuxna är avgörande för barns språkutveckling. Barns lärande kan påverkas negativt på grund av tidsbrist och de planerade aktiviteter uteblir samt att aktiviteterna inte genomförs och istället skjuts upp av förskolläraren till senare tillfälle. Enligt Gjems (2011) spelar förskollärare en avgörande roll i barns lärande. Författare hävdar för att barnen ska få en positiv bild av lärande bör lärare veta när, var och hur ett lärande ska ske. Skolverket (2018) fastslår att arbetslaget ansvarar för att lärandesituationer i den sociala och fysiska miljön möjliggörs för att utmana barns språklärande. Vidare fastställer förskolans läroplan (Skolverket, 2018) att förskolechefen ansvarar för förskollärarnas kompetensutvecklas rörande utformningen av den social och fysiska miljön samt barns språklärande.

9.4 Sammanfattning av resultat

Resultat angående barns utveckling av det verbala språket i den sociala och fysiska miljön i vår studie har visat på att den fysiska och sociala miljön är sammankopplade. Dock har vi kommit fram till tre olika resultat på hur dessa miljöer är sammankopplade. Två av de intervjuade förskollärare anser att både den sociala och den fysiska miljön har lika mycket inflytande över barns verbala språkutveckling. En annan förskollärare ansåg däremot att den sociala miljön är central för den verbala språkutvecklingen samtidigt som den fysiska miljön är sekundär, även om den har ett visst inflytande över språkutveckling. Det tredje synsättet på sammankoppling av den fysiska och den sociala miljön, framkommer det att den fysiska miljön är väsentlig för den sociala miljön. Det vill säga att den fysiska miljön ger grund för samspel och interaktion. Vidare visade resultatet att förskollärarna som ingick i studien använde sig av olika typer av

strategier vid utformningen av både den sociala och fysiska miljön. Dessa strategier har vi valt att presentera i tre olika kategorier. Den första strategi behandlar hur dem intervjuade förskollärarna använder sig av böcker, material, digitala verktyg. Den andra strategi presenterar hur förskollärarna använder sig av olika språknivåer. Den tredje strategi belyser hur förskollärarna utformar den fysiska miljön. Strategierna används för att gynna barn verbala språkutveckling. Resultatet av möjligheter förskollärarna stöter på i arbetet med barns verbala språkutveckling i den sociala och fysiska miljön framförs i den befintliga fysiska miljöns material och utformning. Vidare visade resultatet att vardagliga situationer och rutiner ansågs vara en möjlighet för förskollärarna att utveckla barns verbala språk. Utmaningar förskollärarna stöter på framställdes så som tid och oförutsedda händelser, barngruppens storlek och fysiska miljöns utformning, tillgänglighet samt åtkomlighet av material.

9.5 Studiens relevans för förskollärarens yrkesutövning

Studien syfte var att undersöka förskollärarnas arbetssätt gällande barns verbala språkutveckling i den sociala och fysiska miljön. Studiens undersökning lyfter fram de möjligheter och hinder förskollärare möter i sitt dagliga arbete med barns språkutveckling. Utformningen av den sociala och fysiska miljön och dess inverkan på barns verbala språkutveckling lyfts fram i studien och diskuteras. Studien visar även hur avsevärt det är att förskollärare har relevant utbildning och kunskap beträffande utformningen av den fysiska miljön för att kunna möjliggöra samt utmana barnen i deras verbala språkutveckling. Förskollärarens kompetens är en av avgörande faktorer för att barnen ska lyckas utveckla sitt verbala språk i förskolans miljö, framgår det i våra resultat. Studiens resultat är relevant för förskollärarnas yrkesutövning eftersom det är betydelsefullt att belysa vikten av förskolans miljöer där barnen befinner sig dagligen. Vi anser att det är viktigt att förskollärare funderar igenom vad det är barnen ska lära sig samt att arbeta medvetet med utformningen av den fysiska och sociala miljön ur ett språkperspektiv. Studien beskriver hur språkutveckling hos barn kan stödjas och främjas genom att arrangera och organisera verksamheten. Små barngrupper, vardagliga situationer, förskollärarens strategier och förhållningssätt samt varierande material i förskolan möjliggör interaktion mellan alla deltagare och är språkfrämjande och detta belyses i studien. Barns interaktion och delaktighet i samtal med andra gynnar barns språkutveckling, därför är det avgörande att skapa talutrymme för barnen utifrån barns förutsättningar. Resultatet visar på att barn lär sig det verbala språket utifrån egna intressen och i intersubjektiva möten (Gjems, 2011). Skolverket (2018) fastslår att förskolans miljö ska arrangeras på så sätt att barnen erbjuds variation av aktiviteter och lek i en mångsidig miljö. Förskolans läroplan (Skolverket, 2018) fastställer att miljön barnen befinner sig i ska vara utmanande och stimulerande för samspel och interaktion barnen emellan, där barnen inhämtar kunskap av och tillsammans med varandra. Studien är relevant för förskollärarens yrkesutövning för att öka medvetenhet kring miljöns betydelse för barns lärande speciellt ur ett språkperspektiv anser vi.

9.6 Förslag på vidare forskning

Undersökningen visar att alla de deltagande förskollärare berättar att de tar barnperspektiv och barnens perspektiv i relation till de frågor vi ställer angående den sociala och fysiska miljön. Förskollärarna utgår i sitt planerade arbete från barns intresse och tar hänsyn till barngruppens samansättning och behov. Förskollärarna strävar att uppnå ett kollektiv lärande och gemenskap i barngruppen. Det framgår dock inte i undersökningen hur förskolläraren involverar samt ger barnen möjlighet att påverka den fysiska miljön rörande dess utformning. Förslag på vidare forskning är att undersöka närmare när och hur får barnen möjlighet att organisera den fysiska miljön och hur den fysiska miljön i sin tur påverkar den sociala miljön. Vi anser att det skulle vara nyttigt att forska kring barns aktiva deltagande i utformning och organisering av fysiska och sociala miljön ur ett barns perspektiv. Vi är medvetna att förskollärare besitter kunskaper i hur barn lär sig, leker och utvecklas. Dock det hade varit givande att utforma och inreda en avdelning eller förskolan utefter barns egna tankar, intressen, erfarenhet och deras egen syn på omvärlden. Med andra ord att ge barnen möjlighet att aktivt påverka och bestämma hur miljön ska se ut. Detta skulle leda till att förskollärarna ska anpassa sig efter barnens egen utformade miljö och utefter den miljön stödja barnen i deras lärande med den kunskap och kompetens förskollärare äger.

10 Referenser

Ahrne, G. & Svensson, P. (2015). Kvalitativa metoder i samhällsvetenskap. I G. Ahrne, P. Svensson (red.), *Handbok i kvalitativa metoder* (s. 8–15). Stockholm: Liber.

Arnqvist, A. (1993). *Barns språkutveckling*. Lund: Studentlitteratur.

Arnqvist, A. (2015). Barn i förskolan. Från ramsor till bokstäver. I I. Engdahl, E. Ärlemalm-Hagsér (Red.), *Att bli förskollärare mångfacetterad komplexitet* (195-203). Stockholm; Liber.

Askland, L. & Sataøen, S.O. (2014). *Utvecklingspsykologiska perspektiv på barns uppväxt*. (2., [rev.] uppl.) Stockholm: Liber.

Björklid, P. (2005). *Lärande och den fysiska miljö: en kunskapsöversikt om samspelet mellan lärande och fysisk miljö i förskola och skola*. Stockholm: Myndighet för skolutveckling.

Bjørndal, C. R. P. (2005). *Det värderande ögat: observation, utvärdering och utveckling i undervisning och handledning*. Stockholm: Liber

Bruce, B. (2014). Språkutveckling på olika villkor. I A. Sandberg (red.), *Med sikte på förskolan: barn i behov av stöd* (s. 63–83). (2. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Doverborg, E., Pramling, N. & Pramling Samuelsson, I. (2013). *Att undervisa barn i förskolan*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.

Dysthe, O. (red.) (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.

Emilson, A., & Johansson, E. (2009). Communicated values in teacher and toddler interactions in preschool. I D. Berthelsen, J. Brownlee, & E. Johansson (Red.), *Participatory Learning and the Early Years. Research and pedagogy* (61-77), New York and London: Routledge, Taylor & Frances Group.

Engdahl, I. & Ärlemalm-Hagsér, E. (red.) (2015). *Att bli förskollärare: mångfacetterad komplexitet*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.

Eriksson Barajas, K., Forsberg, C. & Wengström, Y. (2013). *Systematiska litteraturstudier i utbildningsvetenskap: vägledning vid examensarbeten och vetenskapliga artiklar*. (1. utg.) Stockholm: Natur & Kultur.

Eriksson Bergström, S. (2017). *Rum, barn och pedagoger om möjligheter och begränsningar för lek, kreativitet och förhandlingar*. Johanneshov: MTM.

- Eriksson-Zetterquist, U. & Ahrne, G. (2015). Intervjuer. I G. Ahrne, P. Svensson (red). *Handbok i kvalitativa metoder* (s. 34–56). Stockholm: Liber.
- Fejes, A. & Thornberg, R. (red.) (2015). *Handbok i kvalitativ analys*. (2., utök. uppl.) Stockholm: Liber.
- Flynn, K. (2011). Developing Children's Oral Language Skills through Dialogic Reading: Guidelines for Implementation. *TEACHING Exceptional Children*, 44(2), 8-16.
- Gjems, L. (2011). *Barn samtalar sig till kunskap*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur AB.
- Gjems, L. (2018a). *Förskolans arbete med tidig litteracitet: på barns vilkor*. (Upplaga 1). Lund: Studentlitteratur AB.
- Gjems, L. (2018b). *Språkstimulering i förskolan*. (Upplaga 1). Lund: Studentlitteratur.
- Hagvet, B. Eirksson (2004). *Språkstimulering, del 1: Tal och skrift i förskoleålder*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Håkansson, G. (2014). *Språkinläring hos barn*. (2., [rev. och uppdaterade] uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Johansson, E. (2001). *Små barns etik*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.
- Johansson, E. (2011). *Möten för lärande: pedagogisk verksamhet för de yngsta barnen i förskolan*. (2., rev. uppl.) Stockholm: Skolverket.
- Johansson, T. (2012). *Den lärande människan: utveckling, lärande, socialisation*. (1. uppl.) Malmö: Liber.
- Jong, Marjanna De. *Pedagogiska Och Sociala Aspekter På Lokaler För Barnomsorg: Underlag till Allmänna Råd Från Socialstyrelsen 1995:2*. Malmö: Institutionen För Pedagogik Och Specialmetodik, Lärarhögskolan, 1996. Print. Särtryck Och Småtryck Från Institutionen För Pedagogik Och Specialmetodik, Lärarhögskolan, Malmö, 843.
- Justice, L. (2004). Creating Language-Rich Preschool Classroom Environments. *TEACHING Exceptional Children*, 37(2), 36–44.
- Liberg, C. (2010). Samtalskulturer - samtal i utveckling. I L. Bajar, C. Liberg (red.), *Barn utvecklar sitt språk*. (77–97). (2., [uppdaterade] uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Lundgren, U.P. (1979). *Att organisera omvärlden: en introduktion till läroplansteori*. Stockholm: Liber Förlag på uppdrag av Gymnasieutredningen.

Massey, S. (2013). From the Reading Rug to the Play Center: Enhancing Vocabulary and Comprehensive Language Skills by Connecting Storybook Reading and Guided Play. *Early Childhood Education Journal*, 41(2), 125–131.

Norling, Martina. "Förskolan - En Arena För Social Språkmiljö Och Språkliga Processer." (2015): Mälardalen University Press Dissertations, 2015. Web.

Persson, A. (2006). Rumsuppfattning och bygglek. I Nationellt centrum för matematikutbildning. *Små barns matematik: erfarenheter från ett pilotprojekt med barn 1 - 5 år och deras lärare*. (89–101). (1. uppl.) Göteborg: NCM, Göteborgs universitet.

Piasta, S., Justice, L., Cabell, S., Wiggins, A., Turnbull, K., & Curenton, S. (2012). Impact of professional development on preschool teachers' conversational responsivity and children's linguistic productivity and complexity. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(3), 387–400.

Pramling Samuelsson, I. & Williams, P. (2015). Varför barns perspektiv är viktiga i yrkesprofessionen. I I. Engdahl, E. Årlemalm-Hagsér (Red.), *Att bli förskollärare mångfacetterad komplexitet* (195–203). Stockholm; Liber.

Rennstam, J. & Wästerfors, D. (2015). Att analysera kvalitativt material. I G. Ahrne, P. Svensson (red.), *Handbok i kvalitativa metoder*. (s. 220–234). (2., [utök. och aktualiserade] uppl.) Stockholm: Liber.

Sheridan, Sonja, and Liv Gjems. "Preschool as an Arena for Developing Teacher Knowledge Concerning Children's Language Learning." *Early Childhood Education Journal* 45.3 (2017): 347–57. Web.

Sommer, D. (2005). *Barndomspsykologi: utveckling i en förändrad värld*. (2., rev. [och utök.] utg.) Hässelby: Runa.

Språkrådet (2008). *Svenska skrivregler*. (3., [utök.] utg.) Stockholm: Liber.

Sterner, G. (2006). I lek utvecklar barn rumsuppfattning och språk. I Nationellt centrum för matematikutbildning. *Små barns matematik: erfarenheter från ett pilotprojekt med barn 1 - 5 år och deras lärare*. (103–115). (1. uppl.) Göteborg: NCM, Göteborgs universitet.

Svensson, P. & Ahrne G. (2015). Att designa ett kvalitativt forskningsprojekt. I G. Ahrne, P. Svensson (red.), *Handbok i kvalitativa metoder*. (s. 17–31). (2., [utök. och aktualiserade] uppl.) Stockholm: Liber.

Sverige. Skolverket (2018). *Läroplan för förskolan: Lpfö 18*. [Stockholm]: Skolverket. Tillgänglig: www.skolverket.se

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

Säljö, R. (2014). Den lärande människan – teoretiska traditioner. I U. P. Lundgren, R. Säljö, C. Liberg, (Red.), *Lärande, skolan, bildning: grundbok för lärare*. (s. 251–309). (3., [rev. och uppdaterade] utg.) Stockholm: Natur & kultur.

Söderbergh, R. (1979). *Barns tidiga språkutveckling*. (upplaga 2:1) Malmö: Liber

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

UNICEF Sverige (2009). *Barnkonventionen: FN:s konvention om barnets rättigheter*. Stockholm: UNICEF Sverige.

Vetenskapsrådet, (2017). *God forskningssed*. Vetenskapsrådets rapportserie 1:2011. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Whorrall, J., & Cabell, S. (2016). *Supporting Children's Oral Language Development in the Preschool Classroom*. 44(4), 335–341.

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

Öberg, P. (2015). Livshistorieintervjuer. I G. Ahrne, P. Svensson (red.), *Handbok i kvalitativa metoder*. (s. 55–66). (2., [utök. och aktualiserade] uppl.) Stockholm: Liber.

11 Bilagor

11.1 Bilaga 1.

Intervjufrågor

1. Vilka möjligheter och hinder finner du i att utveckla barnens verbala språk i den sociala och fysiska miljön?
2. På vilka sätt påverkar ovannämnda miljöer barns verbala språkutvecklingen?
3. Vilka överväganden togs i beaktande av utformningen av dessa miljöer för att utveckla barns verbala språkutveckling?

Exempel på några följdfrågor under intervjuens gång

- Kan du berätta mer?
- Kan du utveckla?
- Vad menar du med...?
- Olika hinder...hur tänker du då?
- Kan du ge flera exempel?
- Hur tänker du då?

11.2 Bilaga 2.



GÖTEBORGS UNIVERSITET
Göteborg 11.11.19

Hej!

Vi är tre förskollärare studenter från Göteborgs Universitet som skriver vår kandidatuppsats. Syfte med vår kandidatuppsats är att ta reda på hur förskollärare arbetar med att utveckla barns verbala språk i den sociala och fysiska miljön i förskolans arena. För att kunna genomföra kandidatuppsats skulle vi behöva intervjua förskollärare på er förskola för att samla in data. Vi skulle vara jättetacksamma om ni skulle kunna tar er tid att delta i denna undersökning. Undersökningen kommer att ske i form av tre intervjufrågor.

Deltagarnas och förskolans identitet kommer att behandlas konfidentiellt och kommer inte att undanröjas varken under själva forskningsgången eller efter avslutat forskningsarbete. All deltagande är frivillig och kan avbrytas närsomhelst av deltagaren. Förvaring av insamlade data och hantering av data kommer att ske i linje med de forskningsetiska principer som finns framskrivna i God Forskningssed.

Med vänliga hälsningar

Alma Muminovic, Alissa Mitekova & Sameerah Lateef

Kontaktuppgifter:

Alma Muminovic

Email: gusmumal@student.gu.se

Alissa Mitenkova

Email: gusmiteal@student.gu.se

Sameerah Lateef

Email: gussameela@student.gu.se